

rr. N. Krentzwaldi nim.
Eesti NSV Riiklik Raamatukogu

Nõukogude KOOL

6

1962

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERITUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XX AASTAKÄIK

NR. 6

JUUNI

1962

Muudame eesrindlikud kogemused kõigi õpetajate ühisvaraks

Suurejooneline ja rohkelt energiat nõudev organisatsiooniline töö kooliseaduse elluviimisel hakkab lõppstaadiumi jõudma. Lähikäidud teele tagasi vaadates võime veenduda, et viimaste aastate ulatuslikud fütused kooli ja elu sidemete tugevdamisel ning haridussüsteemi edasiarendamisel on märgatavalt muutnud meie koolide palet. Järjest tugevnev materiaalne õppebaas, ehitusmeistrite kingitused õpivale noorsoole uute avarate koolihoonete näol, üldsuse aktiivsemaks muutuv osavõtt kooli-elu ja kasvatustöö pakiliseimate probleemide lahendamisest, õppimise ja töö tihe seostumine, noorte kasvav kindlus elutee valikul — need ja paljud teised on tänapäeva nõukogude kooli iseloomulikuid jooni. Võime täie kindlusega väita, et kommunismiajastu kooli müürid kerkivad iga päevaga üha jõudsamini.

Kuid tehtud on siiski ainult väike osa suurest tööst. NLKP programm ja partei XXII kongressi otsused määrasid kindlaks konkreetsed ülesanded ka hariduse alal. Keskpunktis on oma haardelt ennenägematu plaani elluviimine — lähemal aastakümnel üheteistkümneklassilise üldise ja polütehnilise koolikohustuse kehtestamine. Üheteistkümneklassiline koolikohustus haarab kõiki kooliealisi lapsi, 8-klassiline koolikohustus aga hakkab kehtima selle osa noorsoo suhtes, kes töötab rahvamajanduses ning kellel ei ole vastavat haridust. Järgmisel aastakümnel kindlustatakse kõigile täieliku keskkooli saamise võimalus. Selle plaani teostamise tähtsust on raske üle hinnata. «Rahva kultuuritaseme tõus on näeb partei võiduka kommunistliku ülesehitustöö panti,» ütles N. S. Hruštšov oma ettekandes NLKP programmi kohta partei XXII kongressil. «Meie maa on jõudnud kultuurirevolutsiooni lõpp-

etappi, mille peamiseks sisuks on kõigi vajalike kommunismi ideoloogiliste ja kultuuriliste eelduste loomine. Selle etapi tähtsaimaks ülesandeks on kõigi tööliste ja talupoegade kultuurilise ja tehnilise taseme tõstmine haritlaste tasemele, selleks et põhiliselt likvideerida oluline erinevus vaimse ja füüsilise töö vahel.»

Üldise keskkoolikohustuse elluviimiseks vajalike tingimuste loomine ei ole homme ega ülehonne ülesanne, vaid neid tingimusi tuleb luua juba täna. Teoksil olev koolireform ongi esimene etapp selle plaani täitmisel. Piltlikult öeldes — koolireform on tähtsaks pööranguks, mille kaudu nõukogude kool suundub kommunismiajastu koolini viivale teele. Seepärast teenib iga praegune saavutus noorsoo õpetamisel ja kasvatamisel otseselt uue kooli ehitamise ülesannet, kultuurirevolutsiooni eduka lõpuleviimise eesmärki.

Partei poolt kavandatud ülesannete täitmine nõuab kõigilt haridusorganitelt ja koolidelt püsivat ning visa võitlust uue kvaliteedi eest õppe- ja kasvatustöös. Koolireformi esimestel aastatel tuli haridusorganitel ja koolidel tublisti jõudu pingutada, et suur organisatsiooniline töö hakkaks igas sfääris laabuma, et tugevneks märgatavalt koolide materiaalne õppebaas. Selle tõttu kipus nii mõnigi kord õppe- ja kasvatustöö sisuline ümberkorraldamine tagaplaanile jääma. Miks see nii oli — seda pole raske mõista. Uut moodi töötamiseks on vaja vastavaid tingimusi, neid aga ei looda päeva või nädalaga, mõnikord kulub selleks aastaid. Nii oli, kuid nii ei tohi jääda. Praegu, kus me oleme materiaalse õppebaasi tugevdamisel suure sammuga edasi astunud, peame hakkama otsustavalt tegelema õppe- ja kasvatustöö sisulise ümberkorraldamisega, et selleski

osas kiiresti töusta tänapäeva vajaduste kõrgusele. Ei tohi unustada, et hoolitsemine üksnes materiaalse tingimuste eest tähendaks ühe aeruga sõudmist: paigal võib tiirelda kui tahes kiiresti, aga edasi ei jõua.

Õppe- ja kasvatustöö sisuline ümberkorraldamine kätkeb endas terve kompleksi mitmesuguseid probleeme, millest esikohale tõusevad õppetunni efektiivsuse tõstmine ja kommunistliku kasvatustöö tõhustamine.

Õppetunni efektiivsusest olenevad kõigepealt õpilaste teadmised, nende kindlus ja sügavus. Samal ajal aga tähendab efektiivne õppetund võitlust kõigi õpilaste edasijõudmise ja koolikohustuse täieliku täitmise eest. Üleminekul üldisele keskkoolikohutusele on viimati mainitud tegurid määrava tähtsusega. Õppetunni efektiivsemaks muutmine on ühtlasi eduka kasvatustöö alus: sügavad ja kindlad teadmised, eesrindliku nõukogude teaduse ja tehnika saavutuste hea tundmine, võime iseseisvalt mõelda ja järeldustele jõuda ning üheskoos teadmiste vallutamiseega omandatavad tööoskused loovad soodsa aluse elunähtuste põhjalikuks mõistmiseks ja kommunistliku maailmavaate kujunemiseks.

Õppetunni kvaliteedi tõstmisel ja õpilaste mahajäämuse likvideerimisel on kõige suuremat edu saavutatud Vene NFSV Lipetski oblasti koolides. Sealset koolid on sõna otseses tähenduses muutunud üleliidulisteks majakateks, kelle eesrindlikke kogemusi õpitakse praegu tundma Ukrainas ja Kasahstanis, Arhangelskis ning Kamtsatka, Baltikumis ja Jakutias, Kaukaasias ning Sahhalinil. Üleliidulisteks majakateks on Lipetski oblasti koolid kujunenud põhiliselt selle tõttu, et seal kujutavad kõik koolid ja õpetajad endast ühisrinnet; kõik võitlevad aktiivselt kiirema edasiliikumise, paremate tulemuste eest õppe- ja kasvatustöös.

Lipetski koolides on tähelepanu keskpunktis õppetund. Sealset õpetajad on mitte ainult loobunud tunni standardsest ülesehitusest nelja etapi alusel, vaid on hakanud õppeprotsessi üksikuid osasid üksteisega läbi põimima ja sageli ka ühendama. Lipetski õpetajad oskavad vältida suurt ajakulu õpilaste küsitlemisel, teadmiste kontrollimise ja hindamine toimub uue aine esitamise ja kinnistamise käigus, uue materjali käsitlemisel kasutatakse ulatuslikult õpilaste iseseisvat tööd, õpitu kinnistamisel korraldatakse pidevalt varem õpitud.

Nimetatud oblasti koolides väärib tähelepanu veel seegi, et sealsete õpetajate tunnid on rikkad mitmesuguste meetodite ja õpetamisvõtete poolest. Seetõttu on võimalik uut ainet omandada tunniss, nii et

kodusele tööle jääb ainult kinnistamise ja kordamise ülesanne. Loomulikult mõjuvad tunni efektiivsusele positiivselt rohkete näitlike vahendite kasutamine iga õppeaine õpetamisel, vigade ennetamine õpilaste praktilises töös jne.

Oleks väär väita, et ainult Lipetski oblastis võideldakse õppetunni efektiivsemaks muutmise eest. Seda tehakse paljudes Nõukogudema koolides, ka mitmed meie vabariigi koolid on sel alal märkimisväärsed tulemusi saavutanud. Lipetski oblasti meeldiv iseärasus aga on see, et seal ei saa rääkida mõnest koolist, vaid uut meeldiv töötavad kõik koolid. Niisugust ühisrinnet ei ole teistes kohtades veel suudetud luua. Ja tulemus: paarsada Lipetski oblasti kooli on juba täielikult või enam-vähem täielikult likvideerinud õpilaste mahajäämuse õppetöös.

Nii nagu Lipetski oblastis peetakse järjekindlat võitlust täisväärtuslike tundide eest, nii on veel teisi eeskujusid, kelle kogemused näitavad, kuidas tuleb korraldada kasvatustööd. Mainiksime siinkohal Rostovi oblasti koole, kus on saavutatud märkimisväärsed tulemused õpilaste töökasvatuse alal. Sealjuures on edu aluseks juba võrdlemisi kindlat ja ulatuslikult juurdunud õpilaste tootmisbrigaadide süsteem.

Häid näiteid võiks tuua arvukalt. Kuid siinkohal ei taheta eesrindlike õpetajaid ega koole loetleda või nende kogemustest jutustada, vaid kirjutise eesmärk on kõnelda vahendeist, mis aitavad kõiki koole muuta eesrindlikkudeks.

Analüüsides Lipetski ja Rostovi oblasti ning teiste eesrindlike koolide saavutusi, muutuvad selgepiiriliseks teed ja tingimused lühi- ja pikemaajaliseks. Lühidalt kokkuvõetuna oleneb uus kvaliteet õppe- ja kasvatustöös järgmistest teguritest:

1. ÕPETAJAST. Edu võib saavutada üksnes see õpetaja, kes pidevalt täiendab oma teadmisi ja hoolitseb selle eest, et ta põhjalikult tunneks õpetatavat ainet, oleks kursis uute avastuste ja leiutistega oma erialal ning eviks selget ettekujutust õpetatava praktikasse rakendamise kohta.

2. METOODILISEST TÖÖST. Tunni tõhusus sõltub õpetaja meetoodilise pagasi rikkusest, tema julgusest otsida, leida ja avastada, õpilaste põhjalikust tundmisest ning suutlikkusest leida igale õpilasele just tema oskuste ja võimete kohane tööviis. Õpetaja meetoodilise pagasi rikkus omakorda oleneb meetoodilise töö korraldusest ja sellest, kuidas on organiseeritud eesrindlike kogemuste populariseerimine. Õpetajate enesetäiendamise süsteemis peab olema vääriiline koht pedagoogikal ja pedagoogilisel psühholoogial, millele pole võimalik õpilasi põhjalikult tundma õppida ja neid positiivselt mõjutada.

3. KOOLIDE JUHTIMISEST. Kõigi õpetajate uut moodi tööle rakendamine sõltub haridusorganite ja koolide juhtkonna tegevusest. Kui iga inspektor, direktor ja õppealajuhataja ise hästi tunneb uusi õppemeetodeid, neid igal sammul populariseerib ning ilmutab printsiipsiaalsust ja nõudlikkust õpetajate suhtes, siis võib kindel olla, et uus hakkab kõikide pedagoogide töösse kiiremini juurduma.

Meie juhtivad haridusorganid ja metoodilise töö organiseerijad unustavad mõnikord, et hea direktor või õppealajuhataja peab olema ka hea õpetaja. Niisugune õpetaja, kelle tunnist oleks teistel õpetajatel palju õppida, kes ise järjekindlalt rakendab kõike seda, mida ta teistele soovib ja nende käest nõuab. Seepärast ei saa õigeks pidada, et direktorid ja õppealajuhatajad jäävad eemale ainealasest enesetäiendamisest ja viibivad ainult kursustel, mis on määratud koolide juhtkonnale. Ei saa õigustada sedagi, et nii Haridusministeeriumi kaadriosakond kui ka rajoonide ja linnade haridusosakonnad koolide direktorite ja õppealajuhatajate valikul ning ametisse määramisel arvestavad peamiselt kandidaatide ühiskondlikku aktiivsust ja organisatsioonilisi kogemusi, mitte aga kõne all olevate isikute n.õ. pedagoogipalet. Et niisugune suhtumine on kestnud aastaid, siis annab see ennast veel kaua valusalt tunda. Edaspidi tuleks teha kõik selleks, et kooli hakkaksid juhtima head pedagoogid, kes õppe- ja kasvatus-töös näitavad teistele suurepäraselt eeskujut ning võtavad aktiivselt osa ühiskondlikust elust.

Need Eesti NSV pedagoogid, kellel oli võimalus isiklikult tutvuda Rostovi oblasti eesrindlike koolide tööga, jutustasid sellest, kuidas seal rajoonide haridusosakondade juhatajad ja inspektorid koolides käies annavad õpetajatele näidistunde eesrindlike metoodiliste võtete kasutamise kohta, kuidas koolidelt perioodiliselt päritakse aru tehtud ettepanekute täitmise üle jne. Meil on selle kõrvale väga vähe head panna. Vabariigi rajoonide ja linnade haridusosakondade juhatajad viibivad koolides harva ja käivad seal peamiselt majanduslikke probleeme lahendamas. Inspektorite revideerimistulemused on tihti pealiskaudsed, inspekteerimisaktides korduvad aastast aastasse ühed ja samad ettepanekud. Mõnigi pikemat aega ühel kohal töötanud inspektor võib öelda: «Ma tean juba ette ära, mis ma akti kirjutatan. Ega seal koolis midagi ei muutu!» Kui palju aga on neid inspektoreid, kes ise hästi tunnevad uusi õppemeetodeid, sellele kitsimusele ei oska vist keegi midagi vastata.

Haridusosakondades võib sageli kohata inertust ja ükskõiksust eesrindlaste töö suhtes. Selle kohta üks näide: Kohtla-Järve

5. keskkooli õpetajate kollektiiv peab aktiivset võitlust mahajäämuse täieliku likvideerimise eest ning on eesrindlike õppemeetodeid rakendades juba mõndagi saavutanud. Kuidas nimetatud kooli töösse suhtub linna haridusosakond? Võib öelda, et mitte halvasti: 5. keskkooli algatus kiideti heaks. Kiideti heaks ja jäeti sinna paika. Ometi oleks saanud selle kooli kogemusi teistele koolidele tutvustada ja ka nendes võitlusvaimu äratada. Selline vaikiv heade tulemuste kviteerimine iseloomustab teisigi haridusosakondi. Head kogemused on n.õ. käe-jala juures, kuid keegi ei hoolitse selle eest, et need kogemused muutuksid üldtuntuks, et väikesest piisast kujuneks kiiresti suur meri!

Paljud haridusosakondade töö puudused peame kirjutama Haridusministeeriumi koolide valitsuse arvele, kes liiga aeglaselt reageerib vajadusele hakata laial rindel võitlema eesrindlike kogemuste kõigi õpetajate ühisvaraks tegemise eest. Ministeeriumi inspektorid viibivad sageli rajoonide haridusosakondades ja koolides, kuid iga külastus peab ka konkreetse jälje jätma ja millelegi tõukeks olema ning aitama kaasa õppe- ja kasvatus-töö paranemisele. Seda aga igakord veel ei ole.

Palju on meil veel vajakajäämisi metoodilises töös, kuigi ka siin ei puudu oma majakad Viljandi, Võru ja mõne teise pedagoogilise kabineti näol. Vabariiklikule Õpetajate Täiendusinstituudile kui vabariigi koolide metoodilise töö juhile tuleb au anda selle eest, et instituudi kollektiiv pidevalt otsib uusi teid ja võimalusi metoodilise töö ümberkorraldamiseks ja tõhustamiseks. Kuid tundub, et need otsingud on kõrvalt mööda läinud põhiobjektist — eesrindlikust õpetajast. Praegu ei ole instituudi kabinetidel mingisugust ülevaadet õpetajaist, kes oma erialal töötavad mahajääjateta. Nad ei tea missuguste vahenditega nii kaugele jõuti. Instituudi töö senisest suunast lähtuv ükskõiksus kohalike kogemuste põhjaliku tundmaõppimise suhtes on omakorda mõjutanud rajoonide ja linnade pedagoogilisi kabinette vähe huvi tundma oma rajooni või linna eesrindlike õpetajate töö vastu.

Õpetajate Täiendusinstituut on otsustanud rajoonides rakendada mitmeid erinevaid metoodilise töö organiseerimise viise. See on kahtlemata õige samm, mille puhul tuleb üksnes kahetseda, et juba varem, vähemalt 2—3 aastat tagasi, sellele ei tulnud. Tahaks loota, et katsetamine on tõsine ning rikastab juba õige varsti meie vabariigi metoodilise töö kogemusi uue väärtusliku lisaga.

4. PEDAGOOGIKATEADLASTE TOOST. Kogemuste väärtust kontrollib praktika. Kuid praktikas on tihti peale kriteeriumi aluseks üksikjuhtum. See, mis teatavates

tingimustes ennast õigustas, võib teistsugustel asjaoludel hoopis kõlbmatuks osutada. Uute õppemeetodite ja -viiside rakendamisel tehtut peavad pedagoogikateadlased analüüsima ning selle põhjal üldistusi ja järeldusi tegema. Pedagoogikateaduse ülesandeks on anda pass igale uuendusele ning näidata tõeliselt heale kätte tee koolidesse.

Kui nimetatud olulistest tingimustest eiskohale tõsta ainult üks külg ja nimelt — eesrindlike pedagoogiliste kogemuste populariseerimine — ning analüüsida sel alal olukorda meie vabariigis, võime jõuda kaunis kurbade järeldusteni. Miks? Esmajoonnes selle tõttu, et eesrindlike kogemuste väljaselgitamine, tundmaõppimine ja levitamine areneb tigusammul, selles töös on vähe plaanipärasust ja sihikindlust. Eesrindlaste read kasvavad aeglaselt ning me oleme veel kaugel kõigi õpetajate ühisrindest võitluses uue kvaliteedi eest õppe- ja kasvatustöös.

Sellise olukorra tekkimises lasub suur süü koolide juhtkonnal, kelle osatähtsus eesrindlike kogemuste populariseerimisel on praegu veel väike. Kuigi viimastel aastatel on paranenud tundide külastamine direktorite ja õppealajuhatajate poolt, tundide analüüsi ja tehtavate ettepanekute kvaliteet ning tundide külastamisel püütakse silmas pida kindlat süsteemi, ei ole sellel tööl siiski veel vajalikke tulemusi. Põhjus seisab selles, et paljud direktorid ja õppealajuhatajad ise ei tunne põhjalikult eesrindlike õppemeetodeid, ei ole kursis uute näitlikustamise viisidega ning ei tea tunni ülesehitamise kaasaegseid põhimõtteid. Selle tõttu piirduvad nende ettepanekud pealiskaudsete ääremärkustega, mis kõigi õppeainete puhul kipuvad olema ühesuguse sisuga.

Uute õppemeetodite juurutamisel, eesrindlike kogemuste teoreetilisel põhjendamisel, üldistamisel ja populariseerimisel lasuvad suured ülesanded pedagoogikateadlastel. Kuid tõe ei saa kotti peita ja nii ei saa jätta ütlemata, et vabariigi pedagoogikateadus veel visalt vähendab oma võlakoorimat õpetajaskonna ees. Nähtavasti on harjumuse jõud nii tugev, et pedagoogikateadus üpris aeglaselt hakkab oma avangardset osa tunnetama.

Toon mõned näited, milles avaldub eriti drastiliselt pedagoogikateaduse mahajäämine kaasaja kõige pakilisematest probleemidest.

Paari nädala pärast saadavad vabariigi kuusteist katsekooli ellu esimese lennu keskkoolilõpetajaid, kes koos küpsustunnistusega saavad ka kvalifikatsiooni teatud tööalal. Need keskkoolid asutati kolm aastat tagasi kindla eesmärgiga otsida, katsetada ja leida paremaid teid polütehnilise õpetuse teostamiseks. Kolm aastat on möö-

das, koolides on otsitud, katsetatud ja leitud palju uut; samal ajal on ka komistatud, tehtud vigu ning mõnes suhtes noortele nõutavast vähem ellu kaasa antud. Kuid katsekoolide head ja vead ei ole kuigi võrd ulatunud teadlaste vaatevälja. Keegi ei ole algusest peale katsekoolidega tõsiselt tegelnud, nende kujunemist jälginud, neid vigade likvideerimisel ja vältimisel abistanud ega kogemusi üldistanud. Katsekoolide otsingud ja saavutused on jäänud sinnapaika ning teised koolid, kes järkjärgult tootmisõpetusele üle lähevad, peavad kõigeaeg järele uuesti otsast peale hakkama.

Või teine näide. Paari viimase aasta jooksul on vabariigis hoogu läinud pikapäevakoolide ja -rühmade loomine. Et nendest on kasu olnud, seda tõendavad niihästi õppeedukuse statistilised andmed kui ka haridusel juhtide sõnavõttud. Ent siingi kordub seesama lugu, mis katsekoolide puhul. Pikapäevaryühmade kogemuste tundmaõppimise ja üldistamise eel tegele ükski meie teadlastest. Õigusega nurisevad pikapäevaryühmade kasvatajad: «Töötame oma heakspidamiste ja intuitsiooni järgi. Mis me teeme, kuidas me teeme, kas me kasutame kõiki võimalusi või sammume ainult ääremaadel — selle vastu huvi ei tunta. Meist minnakse lihtsalt mööda.»

Muidugi ei piirdu pedagoogikateaduse vajakajäämised ainult nende kahe näitega. Tihti peale võib õpetajate hulgas kuulda nurinat, miks ei ütle teadlased oma sõna selle või teise probleemi kohta. Need etteheited on põhjendatud. Me oleme kaugel sellest, et nõuda teadlastelt kõigi probleemide kohest lahendust. Selleks on meil jõudu napilt. Aga et tegelda tuleb peamiselt, kõige tähtsamaga — see nõudmine on igati põhjendatud.

Palju on õpetajatele võlgu Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut. Kui see asutus omal ajal elu tungival nõudmisel tööle rakendati, vaatas õpetajaskonna enamik temale üsna lootusrikkalt. Nüüd aga tundub, et instituudi juhtkond ei suutnud tööd nii organiseerida, et seda esialgset optimismi õigustada. Instituudi koosseis ei ole suur, kuid sellele vaatamata on sektorid haaranud oma tegevusorbiiti hulga probleemide lahendamise sellise killustatuse tõttu võib venida aastaid. Meie ainukesed pedagoogilise uurimisasetuse teaduslikele töötajatele on jäetud kaunis vabad käed uurimistööde temaatika valikul; sealjuures ei toetu uurijate suva igakord tegeliku elu kõige pakilisematele vajadustele.

Teiselt poolt tuleb öelda veel seda, et uurimisinstituudi töötajaid koormatakse tihti peale ülesannetega, mis nende kompetentsi ei kuulu. Ei saa pida loomulikuks, et mitmed teaduslikud töötajad kulutavad suurema osa ajast programmide, õpikute

ja metoodiliste juhendite koostamisele. Instituut peaks seda tööd ainult suunama, juhendama. Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi töös esinevaid puudusi püüab asutuse juhtkond seletada kaadri nooruse ja kogemuste vähesusega. See võib olla õige, kuid siiski ei saa vältida kahtlust, kas ei veni need «nooruseaastad» liiga pikale, kas ei püüta oma vähest operatiivsust ja mõningast kütündimatust «objektiivsete» põhjuste taha peita.

Suurte kogemustega pedagoogikateadlasi töötab Tartu Riikliku Ülikooli ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika kateedris. Nende otsene ülesanne on õpetajate ettevalmistamine ja selle kõrval ka teaduslik töö. Kuid niihästi ühes kui ka teises esineb veel puudusi. On vähe sellest, kui tulevased õpetajad lahkuvad koolipingist ainult kõige üldisemate teadmistega pedagoogikast ja psühholoogiast, kui nendele antakse võrdlemisi vähe oskusi loominguiliste otsingute suunamiseks teadusliku uurimistöö kindlale pinnale, kui paljudel juhtudel elav loov töö ja iseseisvate järeldusteni jõudmine asendatakse üksnes teiste mõtete ja ideede kompileerimisega!

Kõrgemate õppeasutuste pedagoogikateadlaste üht osa iseloomustab seisukoht: kõik uus, mis eesrindlike koolide töös praegu juurdub, polegi uus, vaid on varem kasutatud ja põhjendamatult leitud. Niisugusest deklaratsioonist pole ju tegelikus koolitöös sooja ega külma, kui õpetajad neid varem kasutatud võtteid ei tunne, kui nendele pole neid võtteid õpinguaastail tutvustatud. Pealegi ei tohi unustada, et elus toimub pidev areng ja edasiliikumine. Seesama leiab aset ka pedagoogikateaduses. Iga võte rikastub tema järjekordsel kasutamisel; õpetaja loov mõte avastab järjest uusi teid ja võimalusi. Et seda uut päevavalgele tuua, üldistada ja levitada, selleks on vaja pedagoogikateadlastes arendada oskust uut näha, võimet uuega kaasa sammuda, sellele teed sillutada.

Puudused meie vabariigi pedagoogikateaduses ei ole kellelegi uudiseks; nendest on korduvalt kõneldud ja mõnikord päris valju häälega. Kuid oleme ainult kõneldud ja — puudustega harjunud. Tuleks leida võimalused pedagoogikateaduse olukorra põhjalikuks analüüsimiseks ja kindla korra jaluleseadmiseks.

Eesrindlike kogemuste levitamisel on oluline koht trükisõnal. Pidevalt ilmub kirjutiisi tublimate õpetajate töö kohta vabariigi pedagoogilises ajakirjanduses. Kuigi viimane ei o'e kaugelt veel kõiki võimalusi ammendanud, on selge, et ajakirjanduses saab sõna võtta ikkagi ainult üksiküksimuste kohta; rohkemat ei luba piiratud ruum. Ulatuslikumad analüüsid, uurimused ja üldistused vajavad eri raamatut või

ruumi kogumike lehekülgedel. Neid väljaandeid ilmub meil vähe, isegi nii vähe, et aastast toodangut võib vabalt ühe käe sõrmedel üles lugeda.

Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut on viimastel aastatel avaldanud mitmeid brošüüre paremate õpetajate kogemustega. Kuid see on siiski ainult piisake suures meres. Instituudi võimalused on niivõrd piiratud, et isegi vabariiklike pedagoogiliste loengute materjalide väljaandmine nõuab aastaid. Ei ole kahtlust, et Täiendusinstituut vajab paremaid materiaalseid võimalusi ja vastavat kaadrit oma töö selle lõigu parandamiseks. Ideaalne oleks, kui instituut suudaks organiseerida pidevalt ilmuvad sarjad mitmete õppeainete õpetamise heade kogemuste populariseerimiseks. Omal jõul Täiendusinstituut nii kaugele ei jõua. Ootame selles suhtes Haridusministeeriumi kaalukat sõna.

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi toimetised on alles plaanides. Tahaks loota, et nende korrapärane ilmumine aitab vabariigi pedagoogilist mõtet tõhusalt edasi viia. See aga on võimalik ainult siis, kui nimetatud väljaannetesse kogutakse kõige aktuaalsem ja olulisem, mitte ainult see, mis parajasti käepärasemaks osutub. Sedasama tuleb öelda kõrgemate õppeasutuste toimetiste selle osa kohta, mida toimetavad pedagoogika kateedrid. Tallinna Pedagoogilise Instituudi toimetiste esimene köide oma juhuslikult kokkusobitatud materjaliga suudab õpetajatele ja õpetajakutseks valmistuvatele üliõpilastele olla üpris kasina väärtusega teadmiste allikaks.

Teistes vennasvabariikides on heade kogemuste levitamisel oma sõna öelda Pedagoogilisel Ühingul. Eriti aktiivselt tegutsevad ühingu osakonnad Krasnodari kraisis, Magnitogorskis, Luganskis jm. Eesti NSV-s ühing küll asutati (sellest teatati ajakirjanduses), kuid pärast asutamist pole temast ei kippu ega kõppu kuulda. Miks ühingu mõte kohe pärast juhtivate organite valimist maha maeti, seda avalikkus ei tea.

Peatusime eespool toodus ainult nende asutuste ja isikute töö, kellest oleneb pedagoogilise mõtte edasiarendamine, uuele teerajamine ning heade saavutuste ja kogemuste kõigi õpetajate ühisvaraks tegemine. Praegune aeg nõuab kõigilt ülalnimetatult energilist tegutsemist ning otsustavat lahtitulemist vanast ja tagasikiskuvast. Eesrindlikele kogemustele tuleb luua «roheline tänav», seda nõuavad meilt kommunismi ehitamise huvid, nõukogude kooli tuleviku huvid. Teeme kõik selleks, et meie õpetajate ühisvara muutuks iga päevaga järjest ulatuslikumaks ja rikkamaks!

Õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise võimalusi

I. UNT,
pedagoogikakandidaat

Ühele äsja medaliga keskkooli lõpetanud noormehele tegi endine klassijuhataja naljatlevas toonis etteheiteid, et ta olevat vahetevahel tunnis lobisenud. Noormees vastas protesteerivalt: «Ega ma töö ajal kunagi ei lobisenud, ma tegin seda ainult küsimise ajal.»

Sellise endastmõistetavusega andis see nooruk omamoodi hinnangu küsitluse õpetuslikule väärtusele. Kas selles ütluses peitub üldkehtivat tõde, selle juurde tuleme allpool tagasi.

«Nõukogude Kool» on juba õige palju ruumi pühendanud õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimise ning hindamise probleemile. 1957.—1958. a. diskussioonis kritiseeriti formalismi õpilaste teadmiste hindamisel ja tõsteti eelkõige esile frontaalne küsitlus. Hilisemad artiklid «Nõukogude Koolis» on valgustanud mitmeid aktuaalseid probleeme — kirjalikku kontrolli (A. Elango, P. Kees) ja suulist küsitlust (L. Takk). Kõnesolev teema pole aga kahtlemata kaugeltki ammendatud, palju on siin veel lahtist. Sellele on tähelepanu juhtinud näiteks L. Vaide «Nõukogude Õpetajas» nr. 3, 1962.

Oleme seisukohal, et üheks olulisemaks probleemiks üldkasutatavas kontrollimissüsteemis on disproportsioon kontrollimisele kuluva aja ja kogu klassikollektiivi seisukohalt saadava õpetusliku efekti vahel.

Samuti arvame, et õpilaste teadmiste kontrollile pühendatud osa tunnist on selline aeg, mis sisaldab endas veel palju võimalusi õppeprotsessi «ratsionaliseerimiseks». Käesolev artikkel püüabki tutvustada ja propageerida mõnda lihtsat võtet, mis võimaldab tunnis aega ökonoomselt kulutada. Lähtume siin põhiliselt keskkooli vanematest klassidest, mida tingib ka meie käsutuses olev faktiline materjal. Sealjuures ei eita me aga võimalust, et esitatav võib kehtida keskmistegi klasside kohta.

Faktiliselt seisavad õpetajad suulise küsitluse puhul järgmise raskuse ees. Õpilaste teadmisi tuleb süstemaatilisel kontrollida ning hinnata ja seda sugugi mitte ainult halvamaigulise «hinnete suure arvu tagaajamise» pärast, vaid lihtsalt sellepärast, et selgitada õpilaste teadmiste faktilist taset ja innustada neid süstemaatilisele tööle. Selleks kulub heal juhul kolmandik, halvemal juhul aga veelgi rohkem tunnist. Ent mida teha nendega, kelle teadmisi õpetaja antud tunnis ei kontrolli? Kuidas toimida, et ka need õpilased reprodutseeriks ja et nende mõttetöö oleks aktiivne? Kui õpilased kaasa ei tööta, siis on ju kolmandik aega õppetööst neile tegelikult raisatud aeg. N. G. Dairi toob oma teoses «Teadmiste kontrollimine ja klassi tunnetustegevus»¹ faktilisi andmeid õpilaste suhtumisest individuaalsesse küsitlusse. Dotsent A. Elango refereerib vastavaid

¹ Н. Г. Д а и р и, Проверка знаний и познавательная деятельность класса, Москва, 1960.

andmeid oma artiklis («Nõukogude Kool» nr. 3, 1961). Meenutame, et Dairi ankeedi andmetel kuulas tavaliselt ainult 13 õpilast 265-st (s. o. 5%) kaaslaste vastuseid.

Milline on olukord meie vabariigis? Mida teevad meie õpilased individuaalse küsitluse ajal? Et seda selgitada, võtsime ankeeti järgmised küsimused: «Mida te tegite tavaliselt sel ajal, kui teisi õpilasi küsitleti? Missugusel juhul te kuulasite vastajat hoolikalt?» Ankeedi täitsid 1961/1962. õppeaastal 181 I kursuse üliõpilast, neist 118 TRÜ matemaatika-füüsikateaduskonnast, ajaloo-keeleteaduskonnast ja kehakultuuriosakonnast ja 63 Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi üliõpilast. Vastajatest oli valdav enamus lõpetanud üldharidusliku keskkooli 1960. või 1961. a. Statistilises kokkuvõttes ei võetud arvesse töölisnoorte keskkoolide ja kesk-eriõppeasutuste lõpetanute vastuseid. Ankeet korraldati üliõpilastega sellepärast, et taolise küsimuse esitamine keskkooliõpilastele olnuks ebapedagoogiline ja võinuks anda ka ebasiiraid vastuseid. Samuti saime sel viisil vastuseid peaaegu kõikide vabariigi keskkoolide lõpetanult, mis suurendab ankeedivastuste põhjal tehtud järelduste üldkehtivuse määra.

Saadud vastused grupeerisime järgmiselt:

I. Ankeedi täitja kuulas tavaliselt kaasõpilaste vastuseid.

II. Ankeedi täitja ei kuulanud tavaliselt kaasõpilaste vastuseid ja tegeles individuaalse küsitluse ajal millegi muuga; kaasõpilaste vastuseid kuulas valikuliselt, teatud motiividel.

Vastajaid oli 181. I gruppi kuulus 13 ehk 7,2%, II gruppi 168 vastajat ehk 92,8%.

Seega kuulas tavaliselt kaaslaste vastuseid vähem kui $\frac{1}{10}$ ankeedi täitjatest. Needki vastasid, et nad ei kuulanud alati (näiteks «pikalevenivat ei kuulanud», «igavat ei suutnud kuulata» jne.).

Üle $\frac{9}{10}$ ankeedi täitjatest ei kuulanud tavaliselt kaaslaste vastuseid. Nad tegid midagi muud: valmistusid vastama samas tunnis, õppisid järgmisteks tundideks, täitsid järgmise päeva ülesandeid või koguni ajasid juttu, unistasid, mängisid mitmesuguseid mänge (taskumale), lugesid juturaamatut jne.

Vaatleme motiive, mis sundisid õpilast, kes tavaliselt oma kaaslaste vastuseid ei kuulanud, seda siiski teatud juhtudel tegema. See motiivistik on õige mitmekesine. Püüame selle kokkuvõtlikult esitada, reastades ühtlasi motiive esinemise sageduse järgi. Sulgudes olev number näitab, mitmel korral mingi motiiv esines.

1. Kuulati sel juhul, kui aine või kontrollitav küsimus huvitas (54).

2. Kuulati siis, kui vastaja rääkis huvitavalt, selgesti ja valjusti, oli paremate õpilaste hulgast (46).

Näiteks: «Kuulasin, kui vastaja lisas õpiku materjalile midagi ka omalt poolt.» «Kuulasin, kui vastaja rääkis midagi uut ja huvitavat.»

3. Kuulati sel juhul, kui õpilane polnud koduseid ülesandeid õppinud või kui ta polnud õppematerjalist aru saanud (41).

4. Kuulamine olenes õpetajast ja tema poolt kasutatud küsitluse meetodikast (õpetaja rangus või autoriteet; vajadus vastajat täiendada ja parandada; kohustus jätkata sealt, kus eelmine lõpetas) (25).

5. Vastajat kuulati siis, kui õpilasel endal olid kodused ülesanded tehtud või kui ta oli veendunud, et teda enam ei küsita (20).

6. Kuulati sel juhul, kui taheti ette öelda (17).

7. Kuulamine olenes sellest, kuidas õpilane suhtus vastajasse (sõber, pinginaaber) (12).

8. Vastajat kuulati siis, kui ta vastas eriti halvasti (8).

Esitatud ankeediandmete juures peame veel arvestama asjaolu, et need vastused on antud meie õpilaskonna paremiku poolt, kes pääsesid edasi õppima kõrgematesse koolidesse. Ankeedile vastajate enamiku keskmine hinne küpsustunmistusel oli 4–5; keskmise õppeedukusega alla 4 oli ainult 24 vastajat. Seega pärinevad vastused peamiselt võimekatelt, ent ka püüdlikelt õpilastelt. Kahjuks pole teada, mida oleksid vastanud keskmised ja nõrgemad õpilased.

Saadud materjal võimaldab küsitlusprotsessi analüüsida.

Kõigepealt näitavad saadud andmed, et individuaalse küsitluse jälgimine õpilaste poolt on eelkõige kolmest asjaolust.

1) õpilase individuaalsetest subjektiivsetest teguritest (huvi, teadmiste puudumine või olemasolu, soov ette öelda, suhtumine vastajatesse — juhud 1, 3, 5, 6, 7): neid tegureid mainiti kokku 144-l korral, s. o. 64,5% kõikidest juhtudest;

2) vastuse kvaliteedist (huvitav, selge vastus — juht 2 või väga halb vastus — juht 3), neid tegureid mainiti 54-l korral, s. o. 24,2% kõikidest juhtudest;

3) õpetajast (õpetaja isik ja võtted klassi aktiveerimiseks — juht 4) neid tegureid mainiti 25-l korral, s. o. 11,2% kõikidest juhtudest.

Miks siis õpilased alluvad nii tõrksalt just koolikorra sellele punktile? Vastaja kuulamine eeldab tahtelist tähelepanu, viimane aga omakorda mingi motiivi olemasolu. Eespool analüüsisime lähemalt seda motiivistikku. Selgus, et enamasti puudus õpilasel motiiv kuulamiseks, sageli oli motiiv olemas muuks tööks (näiteks: teda võidakse küsida samas tunnis või järgmistes tundides, aega tuleb ratsionaalselt kasutada).

Selleks, et oleks motiiv kaasõpilaste vastuste kuulamiseks, soovitatakse (J. I. Perovski,² N. G. Dairi³) kaasõpilase vastust retsenseerida. Et see võte õpilasi kuulama sunnib, sellele viidati meie ankeedi vastustes 14-l korral. Kuid peab mõnema, et see arv on väga väike, arvestades kõikide mainitud tegurite koguarvu (223).

Selle põhjal võime oletada, et vastuse retsenseerimise võtet kasutatakse kas suhteliselt vähe või seda tehakse halvasti. Eitamata antud võtte ergutavat mõju, ei saa siiski ignoreerida puudust, mis võib tuleneda selle pidevast kasutamisest: individuaalse küsitluse aeg pikeneb veelgi. Ajakulu probleem on eriti tõsine siis, kui arvestada tähtsamate nõukogude didaktikute (M. A. Danilov, J. I. Perovski) kategoorilises vormis esitatud nõuet, et vastajat ei tohi vastuse kestel katkestada ega klassi poole pöörduda. Perovski arvates segab see õpilast ega võimalda saada pilti tema tegelikest teadmistest. Vastajale peab andma aega rahulikuks järelemõtlemiseks. Teistelt õpilastelt peab õpetaja nõudma vaid vastuse kriitilist jälgimist, tähelepanu, ei tohi aga lubada käetõstmist, repliike, isegi mitte miimilisi hinnanguid.⁴ Meie arvates on see seisukoht vaieldav.

Siit tekib teine mõte. Kas kaaslaste vastuse kuulamine on kogu klassikollektiivi seisukohalt õpetusliku efekti poolest nii palju väärt, et seda iga hinna eest taotleda? Endiste keskkooliõpilaste hinnangu kohaselt on sel siis mõtet, kui vastus on uudne ja huvitav, kui kuulav õpilane ei ole kodus materjali õppinud või pole sellest aru saanud. Kas küsitlus suudab viimast ülesannet täita, see on eelkõige juhusest. Kvaliteetse vastuse puhul võivad puudulikud teadmised täieneda, ebakvaliteetse puhul aga võib materjal jääda endiselt segaseks.

Üksikud üliõpilased mainisid, et tähelepanu äratas ka väga halb vastus. See on arusaadav: sel juhul võib ju õpetaja küsimusega klassi poole pöörduda. Pealegi vallandab halb vastus klassikaaslastes mitmesuguseid tundmusi: pahameelt klassikaaslaste laiskuse üle, ent ka solidaarsust, kaastunnet, soovi ette ütelda (viimast märgiti 17-l korral). See motiiv on muidugi vastuolus pedagoogiliste taotlustega ja halva vastuse kuulamise õpetuslik mõjugi on väga väike. Viimasest veelgi ebaproduktiivsem on aeglaselt mõtlema, keskpärase õpilase vastuse kuulamine. Halb vastus lõpeb tavaliselt üsna kiiresti mitterahuldava hinde väljapanemisega (kui õpetaja ei püüa ebapedagoogiliselt «kolme» välja pingutada), keskpärane vastus aga võtab kõige rohkem aega.

Kõik eelöeldu viib paratamatult järeldusele, et väga pole ainult õpetajas ja õpilastes, vaid ka meetodis. Seepärast on juba mõnda aega päevakorras probleem, kuidas indi-

² Е. И. Перовский, Устная проверка знания учащихся, Москва, 1955.

³ Н. Г. Дайри, Проверка знания и познавательная деятельность класса, Москва, 1960.

⁴ Е. И. Перовский, Проверка знания учащихся в средней школе. Автореферат докторской диссертации, Москва, 1958, стр. 39.

viduaalse küsitluse kaalu vähendada. Selleks on soovitatud põhiliselt kolme viisi: frontaalne suuline kontroll, kirjalik ja tihendatud küsitlus.

Kõik kolm on kahtlemata väärtuslikud (sellest on «Nõukogude Koolis» üksikasjalikult kirjutatud). Nende meetodite kasutamine toob küsitlusprotsessi vaheldust, säästab aega ja soodustab õpilaste aktiveerimist. Teiselt poolt on ilmnenu, et mis tahes kontrollimisviisi absolutiseerimine viib ebasoovitavate tagajärgedeni. Nii kahjustab liialdamine frontaalse küsitlusega õpilaste teadmiste põhjalikkust ja süstemaatilistust, sest õpilane pole siis sunnitud omandama loogilist tervikut; raskem kui tavaliselt on vältida abistamist kaaslaste poolt; õpetajal on raskusi iga vastuse kvaliteedi meelepidamise või ülesmärkimisega; õpilane saab hinde sisuliselt liiga lühikeste ja vähete vastuste eest. Tõelise frontaalse küsitluse kõrval võib koolides kohata ka «pseudofrontaalset»: küsitletakse nagu tavaliseltki 3—4 õpilast, ent kõiki vaheldumisi ja mitte klassi ees. Sel juhul taipavad õpilased kohe, et neid kavatsetakse täna hinnata.

Väga hinnatav on vahepeal unarusse vajunud kirjaliku küsitluse esiletõstmine ja selle meetodika uurimine, mis praegu vabariigis toimub. Kõige ulatuslikumas teoses, mis üleliidulises mastaabis on pühendatud õpilaste teadmiste kontrollimisele, nimelt J. I. Perovski «Õpilaste teadmiste kontrollimine keskkoolis»⁵, näidatakse, et pedagoogilises kirjanduses ja koolides on kirjalikku kontrollimist senini lubamatult alahinnatud. Perovski toob esile kirjaliku küsitluse eelise suulise kõrval: suurem objektiivsus (õpilase töö jääb dokumendina alles); orienteerib õpetajat ja lastevanemaid paremini õpilaste vigades; on ajaliselts ökonoomne; arendab kirjaliku kõne vilumusi; erutab õpilasi vähem (viimast väidet tõestatakse õpilastele korraldatud ankeedi andmetega). Kirjaliku küsitluse negatiivse küljena tuuakse esile elava kontakti puudumist õpilasega. Tähelepanu äratav Perovski seisukoht, et 9.—11. klassides peab kirjalik kontrollimine saama teadmiste kontrollimise peamiseks meetodiks, neis aineis aga, mida õpetatakse vaid 2 tundi nädalas, peab see saama põhiliseks meetodiks ka 5.—8. klassides.⁶ Jätame lahtiseks küsimuse, kas see seisukohd on liialdatud või mitte.

Suulise küsitluse regulaarsel asendamisel kirjalikuga on ka omad karid. Kontrollimine ei toimuks siis sugugi mitte igas tunnis ja see ahvatleks õpilasi stiihilisele õppimisele, eriti siis, kui kontrollitööd tehakse iga ulatusliku teema lõpul (nagu tihti soovitatakse). Sagedane kirjalike tööde tegemine koormaks (kontrollitava materjali rohkuse tõttu) õpetajaid.

Tunnustatud meetodiks osutub nn. tihendatud küsitlus. Perovski leiab, et selle meetodi vastaste põhiväide, nagu oleksid mõned õpilased sel juhul isoleeritud klassi ühisest tööst, on vähetähtis. Ka kirjaliku ja graafilise kontrolli ajal ei toimu mingit ühist tööd, ent ometi ei protesti keegi selle vastu.⁷ Sama võiksime öelda iseseisva töö kohta.

Järgnevalt esitame veel mõningaid võtteid õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimiseks. Sealjuures lähtume ülaltoodud hinnangutest mitmesugustele kontrolli liikidele.

Nagu ilmnes, kipub õpetaja juhtiv positsioon teadmiste suulisel kontrollimisel vähenema. Õpilased püüavad tegelda mitte ainult sellega, mis õpetaja poolt on ette nähtud. Kas pole siis hoopis õigem anda neile teadlikult ja organiseeritult tööd kordamiseks? Vaatleme kaht võtet, mis seda võimaldavad.

Esimene võte kasvab välja tihendatud kontrollist. Viimase all mõistetakse teatavasti sellist kontrollimisviisi, kus mõned õpilased vastavad kirjalikult (kas esimeses pingis või tahvli juures), teised aga suuliselt. Tekib küsimus, miks peavad need kaks viisi (üksikute õpilaste kirjalik kontroll ja suuline küsitlus) tingimata koos esinema, kas ei võiks olla

⁵ Е. И. Перовский, Проверка знания учащихся в средней школе, Москва, 1960.

⁶ Sealsamas.

⁷ Sealsamas, lk. 304.

esimest ilma teiseta. Suuline vastamine on ilmselt selleks vajalik, et ka klassil oleks midagi teha — vastajat kuulata. Milline see kuulamine on, sellest oli eespool juttu. Siit mõte, et klassile võiks anda hoopis otstarbekamat tegevust.

Teadmiste kontrollimine võiks toimuda järgmiselt: õpetaja kutsub välja 3—4 õpilast ja annab neile konkreetse ülesanded (kas sedelitele kirjutatuna või suuliselt), klass aga rakendatakse iseseisvale tööle, mis on mahult niisugune, et selle sooritamise aeg langeb enam-vähem kokku ülesannete sooritamise ajaga. Õpilastele teatatakse, kui palju neile tööks aega antakse.

Need, kelle teadmisi kontrollitakse, teevad oma ülesanded kas esimeses pingis istudes või tahvli juures. Esimene moodus on parem selles mõttes, et õpilased on rohkem isoleeritud, ei saa klassist mingeid signaale, närveerivad vähem, kirjutada ja joonistada on mugavam. Tahvli juures on otstarbekas lasta ülesandeid sooritada siis, kui need on klassile eriti õpetlikud, kui on vaja neid hiljem kogu klassiga analüüsida. On individuaalselt kontrollitavad õpilased oma tööd lõpetanud, võib õpetaja need ära võtta ja alles järgmises tunnis hinnata (kui nende läbivaatamine on aeganõudev). Kui neid saab kiiresti läbi vaadata, kontrollib ja hindab õpetaja need samas tunnis. Vajaduse korral esitab ta õpilastele veel mõne väheulatusliku küsimuse. Kas sellest lühikäsitlusest peab ka klass osa võtma, selle otsustab õpetaja konkreetsest juhust lähtudes. Samas või järgmises tunnis väljapandud hindet tehakse kogu klassile teatavaks.

Muidugi pole kõik teadmised, oskused ja vilumused ühtviisi sobivad selliseks kontrolliks. Lühike kirjalik töö eeldab ülesandeid, mis nõuavad vähe kirjutamist, annavad aga sealjuures võimalikult palju õpilaste teadmiste kohta. Eriti sobivad on järgmised ülesanded: reeglite, definitsioonide, faktide, arvude, datumite esitamine koos lühikeste kommentaaridega; iseseisvalt näidete leidmine, harjutuste ja ülesannete tegemine. Eriti tahaks tähelepanu juhtida graafilistele töödele, mille sooritamine on sellise kontrollimise juures eriti hõlpus. Bioloogias, füüsikas ja geomeetrias võib õpilane teha jooniseid ja varustada neid õpitud terminitega, ajaloos ja geograafias võib ta täita kontuurkaarte, peaaegu kõikides ainetes on võimalik koostada tabelleid ja skeeme. Ajaloos võivad õpilased teha näiteks selliseid ülesandeid, nagu soovitab P. Kees («Nõukogude Kool» nr. 11, 1961).

Sellal, kui õpilased töötavad, valitseb klassis vaikus. Õpetaja kontrollib, kas kõik õpilased töötavad korralikult (võib-olla mõni loodab õpetaja tähelepanematusel ja püüab järgmist tundi ette valmistada), vajaduse korral konsulteerib (muidugi mitte neid, keda ta hindab). Samuti võib õpetaja kontrollida sel ajal mõningate õpilaste, eriti nende, keda ta kontrollib ja hindab, koduseid töid. Kas ja mil määral ta sealjuures hinde panemisel arvestab koduste tööde kvaliteeti, see oleneb tema väljakujunenud tavadest.

Kui klass on oma töö lõpetanud või see katkestatakse, järgneb tehtud töö lühike frontaalne kontroll. Tehakse kokkuvõtteid, pärandatakse vigu, õpilased saavad teada üksteise töö tulemustest. Selline kontroll ei tohiks kunagi ära jääda, sest õpilased võivad teha oma töodes vigu, millest nad ilma kontrollita ei saagi teadlikuks.

Milline peab olema klassile antav iseseisev töö sisuliselt? Üldreeglina kordava iseloomuga, mitte uut ainet sisaldav, sest siis jääksid õpilased, kelle teadmisi me kontrollime ja hindame, klassi üldisest tasemest maha ja neil oleks raske lülituda uue aine õppimisse.

Klassile antava töö suhtes kehtivad muidugi kõik need nõuded, mis kehtivad iseseisva töö puhul üldse. Võimalusi kordavate ülesannete mitmekesistamiseks on palju. Lisaks erinevatele harjutustele (keeled, matemaatika, füüsika, keemia) võib anda ülesandeid, mis nõuavad võrdlemist varem läbivõetud ainelõikudega, iseseisvate järelduste ja üldistuste tegemist; laialdaselt saab kasutada ka graafilisi töid. Vaevalt saab õpetajal tekkida olukorda, et tal pole anda ülesandeid kordamiseks. Vastupidi — pedagoogilises ajakirjanduses on olnud palju juttu sellest, kui suureks raskuseks on asjaolu, et kordamiseks jääb vähe aega.

Erandlikult on võimalus ühendada ulatuslikum iseseisev töö mõnede õpilaste teadmiste kontrollimisega. Nimelt siis, kui õpetaja tahab tunnis kasutada põhiliselt iseseisvat tööd, ent ühtlasi on vajadus mõnd õpilast kontrollida. Sel juhul lülituvad kontrollitavad õpilased klassi üldisse töösse pärast oma individuaalse ülesande sooritamist. Selline moodus on üldiselt sobivam tugevamate õpilaste puhul.

Kirjeldatud võtet, klassi õpilaste enamiku iseseisva töö ühendamist üksikute õpilaste individuaalse kontrolliga, pole meil õnnestunud pedagoogilisest kirjandusest leida. Küll aga kasutatakse seda õpetajate poolt faktiliselt, kuigi mitte massiliselt. Milliseid eeliseid see võte omab? Esiteks, vabaneb hulk aega, mida individuaalse küsitluse puhul kasutatakse klassikollektiivi seisukohalt väheefektiivselt ja mida selle võtte puhul on võimalik otstarbekalt kasutada (kordamiseks, mis on ühtlasi õpilastele heaks enesekontrolliks).

Peale selle on nii võimalik rohkem arvestada õpilaste individuaalseid iseärasusi. Õpilasi, kellel on raskusi suulise vastamisega (närvilised lapsed, kogeledjad), on võimalik asetada neile soodsamasse tingimusse. Aeglaselt mõtlevatele õpilastele saab võimaldada sobivat töötempot, ilma et selle all kannataks klassikollektiiv. Õpilasi, kes püüavad faktiliste teadmiste puudumist varjata paljusõnalise lobisemisega, saab asetada tingimustesse, kus nad must-valgel peavad näitama konkreetseid teadmisi.

Tõenäoline vastuväide sellele kontrollivõttele võib olla järgmine: kui õpilased ei vasta suuliselt, kuidas siis areneb nende suulise kõne oskus. Kuid seda võtet saab ja tulebki kasutada vaid aeg-ajalt, seega ei eeldata ei suulise individuaalse ega frontaalse kontrolli likvideerimist. Küll aga väheneb siis suulise kõne kasutamine kontrollimisel. Kas sellega ei vähene ka võimalused kõne arendamiseks? Hirm pärineb siin ajast, mil tund jagunes kaheks rangelt eraldatud osaks: esimeses osas rääkisid õpilased õpetajale, mida nad õpiku või konspekti abil on õppinud, teises osas rääkis õpetaja neile, mida nad järgmises tunnis peavad teadma. Praegu kasutatavad ja propageeritavad õppemeetodid pakuvad võrratult paremaid võimalusi õpilaste kõne arendamiseks. Kui õpilased peavad iseseisvalt töötama õpiku ja muude materjalidega, ise näiteid tooma ja juurdlema, siis kaasneb sellega muidugi selle töö tulemuste esitamine pikema või lühema sõnavõtu näol. Taolised ettekanded, samuti loov vestlus ja diskussioon peaksid ometi palju paremaid võimalusi pakkuma õpilaste kõne arendamiseks kui kodus õpitu esitamine, sest esimene on õpilase iseseisva mõtlemise tulemus, teine aga enamasti lihtne reprodutseerimine. Just siin peituvad põhilised võimalused õpilaste kõnekeele arendamiseks.

Teine võte, mis meie arvates aitab teadmiste kontrollile kuluvat aega ratsionaalsemalt kasutada, on rakendatav peamiselt selliste teadmiste, oskuste ja vilumuste juures, mida saab kontrollida harjutuste ja graafiliste tööde kaudu. Sageli lästakse niisuguseid töid teha ühel õpilasel tahvlile, teistele antakse korraldus kas jälgida või tahvlil olevad ülesanded maha kirjutada ja nende lahendamisest aktiivselt osa võtta. Iga õpilane võib oma suva kohaselt kas end pingutada või midagi mõtlemata tahvliilt maha kirjutada; õpetajal on raske õpilaste tegelikku tööd kontrollida. Taoline olukord on sagedane matemaatikas ja keeltes.

Miks mitte asetada kõik õpilased tingimustesse, kus nad peaksid end pingutama ja aktiivselt harjutama? Selleks võib toimida järgmiselt: anname ühtki õpilast välja kutsutama kogu klassile ülesanded ja määrame täitmiseks mingi aja (et vältida mahakirjutamist, võib enda pingiridadele erinevad ülesanded). Kui töö on tehtud, siis korjame ära näiteks 4–6 õpilase tööd, parandame need kodus ja teatame järgmises tunnis hinde. Vajaduse korral saab esitada siis täiendavaid küsimusi. Samas tunnis kontrollime ülesandeid frontaalselt, kusjuures õpilased parandavad kõik tehtud vead. Esialgu võib õpetaja teatada enne töö algust, et ta kavatseb mõningaid hinnata, hiljem harjuvad õpilased sellega.

Mida selle võttega saavutatakse? Kõik õpilased on sunnitud end pingutama, niisugune töö on neile enesekontrolliks. Kui mõni õpilane hakkabki närveerima, siis on see vähemalt kasuliku asja eest, mitte viljatu närveerimine, mis esineb tavaliselt individuaalse

küsitluse ajal (kas küsib mind või ei?). Pealegi harjutavad sellised tööd õpilasi igasugusesse kirjalikku kontrolli hoopis rahulikumalt suhtuma. See võte peaks vähendama hooajalist õppimist, sest kontrollimine muutub tihedamaks. Õpetajatele aga annab see soodsa võimaluse kontrollida nii paljusid õpilasi, kui tal parajasti vaja on, ja just neid, kelle teadmistest ta on momendil kõige enam huvitatud. Kõikide tööde parandamine taolise kontrolli puhul oleks aga õpetajale liiga koormav, seda tehakse kirjaliku kontrollitöö puhul, millele soovitatud võte on muidugi lähedane.

Kirjeldatud kaht võtet on võimalik ka omavahel kombineerida, s. t. anname mõnele õpilasele individuaalsed ülesanded, peale selle kontrollime ja hindame mõnda õpilast kogu klassile antud ülesande põhjal, Toome näite sellise kontrolli kohta Keila keskkooli geograafiaõpetaja T. Liiganti tunnist 8-a klassis.

Kolmeie õpilasele anti kirjalikult järgmised küsimused: 1. õpilasele: «Kirjelda poliitilist olukorda Koreas peale Jaapani imperialistide rõhumise alt vabanemist.» 2. õpilasele: «Iseloomusta Korea loodusikke tingimusi ja anna nende majanduslik hinnang.» 3. õpilasele: «Iseloomusta Korea majandust.»

Vastuse kirjutamiseks kulus õpilastel 10–14 minutit, õpetaja vaatas tööd samas läbi, igaüks neist vastas veel 0,5–2 minuti ulatuses lisaküsimustele, mispeale õpetaja hindas neid.

Samal ajal sai klass ülesande: «Määrake kaardi järgi Kašgari ja Pekingi vaheline kaugus kilomeetrites. Iseloomustage nende kohtade kliimat ja andke kliima majanduslik hinnang.» Ülesanne kirjutati tahvlile. Tööks anti aega 15 minutit. Lubati kasutada Aasia füüsilist kaarti, õpiku kasutamine polnud lubatud. Pärast töö lõpetamist vastas üks õpilane suuliselt nimetatud küsimustele ning ühele lisaküsimusele. Klass täiendas teda. Kontrollimisele ja kordamisele kulus kokku 17,5 minutit.

Need võtted on mõeldud kontrollisüsteemi mitmekesistamiseks, mitte ühtede võtete asendamiseks teistega. Erinevate kontrolliliikide kasutamine on vajalik mitmel põhjusel: see aitab vältida monotoonsust tunnis, võimaldab kontrollida õpilaste teadmisi mitmetest erinevatest aspektidest. Samuti tuleb arvestada seda, et šablooniliste kontrolliliikide puhul kohanevad õpilased nendega ja hakkavad enamasti teadmisi omandama just sellises ulatuses, nagu seda kontroll eeldab.

Oleks väga soovitatav, et õpetajad, kes on ülalkirjeldatud võtteid rakendanud, kirjutaksid oma kogemustest, nende võtete positiivsetest ja negatiivsetest külgedest.

Õppimine ja küpsemine

Prof. K. RAMUL

Inimese psüühiline arenemine võib toimuda üldse kahel erineval teel. Esiteks — õppimise teel: inimene areneb (omandab uusi teadmisi, vilumusi, harjumusi, iseloomujooni jne.) selle tulemusena, et ta tajub või teeb midagi, näiteks loeb raamatut, kuulab raadiot, kirjutab masinal, sõidab jalgrattal jne. Teiseks võib inimese arenemine toimuda küpsemise teel: inimese (või looma) tegevuses ilmneb midagi uut ja nimelt teatav progress, mis on tingitud kõigepealt tema organismi ja selle üksikute struktuuride, esijooned ergukava üksikute osade kasvust ja arenemisest, ja mis seega kestab ainult niikaua, kuni kestavad tema organismi kasv ja arenemine. Psüühiline küpsemine väljendub järgmistest nähtustest:

1. Inimesel (või loomal) ilmneb teatavas vanuses mingi uus, õppimata tegevus. Näiteks noor tuvi, kelle tiivad olid algusest peale nii kinni seotud, et ta ei saanud nendega teha mingisuguseid lennuharjutusi, hakkab, jõudnud teatava vanuseni, pärast tiibade vabastamist kohe korralikult lendama. Väike laps hakkab umbes kolme kuu vanuses haarama tema ees asuvat väikest eset, mida ta varem ei püüdnud teha.

2. Üksik tegevus hakkab aja jooksul ilma harjutamata, iseenesest ikka paremini toimuma. Nii võivad lapsed üheainsa kuulamise järel kohe õieti korrata seda pikemaid sõnade või silpide ridu, mida vanemaks nad on saanud. Kanapojad, keda on pärast munast koorumist mõne päeva kestel takistatud nokkimast, hakkavad viljateri täpsemalt nokkima kui need kanapojad, keda on lühema aja kestel takistatud nokkimast.

3. Teatava uue tegevuse äraõppimine osutub lapsele võimalikuks ainult alates teatavast vanusest. Näiteks: laps on võimeline õppima kõnelemist alates umbes ühe aasta vanuselt, lugemist ja kirjutamist aga alles mõned aastad hiljem. Ühe katse puhul püüti aastasele lapsele õpetada sõitmist kolme rattaga jalgrattal, kuid õpetamine, mis oli kestnud ligi 7 kuud, ei andnud mingisuguseid tulemusi.

4. Mida vanemaks laps saab, seda kiiremini või kergemini suudab ta õppida midagi uut. Seda näitavad muu hulgas järgmised katsed lastega. Kahest «identses» — nii füüsiliselt kui ka psüühiliselt äärmiselt sarnasest — kaksikust T ja C lasti T-d, alates 46 nädala vanusest, kuu nädala kestel iga päev 10 minutit harjutada üleskäimist mööda väikest viieastmelist treppi. Treeningu lõpuks jõudis T nii kaugele, et võis 26 sekundiga trepist üles minna. Üks nädal hiljem alustati ka teise kaksiku C treenimist — lasti tedagi samades tingimustes harjutada trepist üleskäimist, kuid ainult kahe nädala kestel. Treeningu lõpul võis C trepist üles minna 10 sekundiga. Seega oli kahenädalane treening kaksikul C, mis algas tal 53 nädala vanuses, andnud tunduvalt paremaid tulemusi kui kuuenädalane treening kaksikul T, mis algas 46 nädala vanuses. Et mõlemad kaksikud olid, nagu juba tähendatud, äärmiselt sarnased, siis on kõige tõenäolisem seletada katse tulemusi sellega, et kaksiku C organism oli treeningu ajal küpsem kaksiku T omast. Ühe teise katse puhul õpetati kooli esimese viie klassi õpilastele samades tingimustes ühe aasta kestel masinakirja. Aasta lõpul oli viienda klassi õpilaste keskmine kirjutamiskiirus 10 sõna minutis ja teise klassi õpilaste oma — alla 5 sõna minutis. Seejuures oli igas klassis keskmine kirjutamiskiirus suurem kui teistes temast alamates klassides.

5. Kuigi üksikute laste arenemine toimub sagedasti väga erinevates tingimustes, ilmneb neil siiski niisuguste tegevuste arengus, nagu seismine, käimine, käte ja sõrmede kasutamine ja kõnelemine, teatav enam või vähem kindel staadiumide järjekord. Nii võib laste kõnelemise arenemises ära märkida järgmise järjekorra: a) reflektorse iseloomuga hääleline rõhkimine, b) silbiline häälitsemine ehk hääleline mäng, c) sotsia-

liseeritud häälitsemine, selline, nagu kellegi poole pööratud lallutamine või hõikamine tähelepanu äratamiseks, d) ekspressiivsed hääle muutused, e) arusaadavad sõnad, f) asensõnade tarvitamine, g) lausete tarvitamine. Kuigi üksikud arenemise staadiumid võivad ühtedel lastel esineda tunduvalt varem kui teistel ja ka nende kestus võib olla erinev — jääb nende järjekord kõikidel normaalsetel lastel siiski üldjoontes samaks. See järjekord ei muutu ka olenevalt vaheaja kestusest rasestumise ja sündimise momendi vahel, mis võib ellujäävate laste puhul varieeruda 24 ja 48 nädala vahel.

Küpsemise kui niisuguse kohta tekivad nüüd mõned eriküsimused. Esiteks — küpsemise kestusest: millise vanuseni kestab inimesel normaalselt psüühiline küpsemine? Sellest, et psüühilise küpsemise füsioloogiliseks aluseks on organismi füüsiline küpsemine, ja et viimane kestab inimesel umbes 20.—25. eluaastani, järeldub, et ka psüühiline küpsemine kestab inimesel umbes 20.—25. eluaastani. Sellest vanusest peale toimub inimese psüühiline arenemine juba üksnes õppimise teel, enne seda aga nii õppimise kui ka küpsemise teel.

Teine küsimus puudutab õppimise ja küpsemise suhtelist osa lapse ja noore psüühilises arenemises. Nagu on näidanud vastavad uurimised, on see erinevate tegevuste puhul erinev. Nimelt on olnud üksikute põhiliste, lapsele bioloogiliselt tingimata vajalikkude tegevuste — istumise, seismise, käimise jt. arenemine esijoonel küpsemisest ja üksikute spetsiaalsete oskuste, näit. mõne riista tarvitamise arenemine — esijoonel õppimisest. Seda tõendavad teiste hulgas järgmised andmed. Hopi indiaanlaste juures mähitakse vastündinud laps harilikult voodivaipa ja seotakse selle järel tihedalt erilise «hällilaua» külge, mida ema siis ühes lapsega seljas kannab. Sellises olukorras ei saa laps käsi ja jalgu liigutada ega oma keha pöörata. Esimese kolme kuu kestel hoitakse last kogu aeg mähkmes, välja arvatud üks või kaks tundi päevas, millal teda puhastatakse ja pestakse. Vaatamata niisugusele varajasele liigutuste kitsendamisele arenevad hopi indiaanlaste lastel hiljem istumine, roomamine ja käimine samal viisil ning samas tempos kui teistel hopi lastel, kelle liigutusi ei piiratud, ja valgete lastel. Neist katseist, mille abil on püütud selgitada küpsemise ja õppimise suhtelist tähtsust lapse üksikute tegevuste arenemisel, võib mainida kõigepealt järgmist katset kahe kaksikvenna A ja B-ga. Neist sai A vastava spetsiaalse treeningu. Teda juhiti ja aidati niisuguste tegevuste puhul, nagu istumine, roomamine ja käimine, peale selle veel ronimises ja uisutamises rulluiskudel. B-d seevastu lasti areneda ükski, omapead, pakkudes temale koguni normaalsest vähem võimalusi harjutamiseks. Niipea kui A oli mõne tegevuse ära õppinud, võrreldi mõlema kaksiku saavutusi antud tegevuses. Selgus, et sellises tegevuses, nagu käimine, ei olnud vahe mõlema poisi vahel kuigi suur ja B suutis selles A-le varsti järele jõuda. Kuid spetsiaalsetes tegevustes, mille äraõppimiseks aitab tunduvalt kaasa spetsiaalse tehnika omandamine, näiteks kõrgelt pjedestaalilt allalaskumises, ei suutnud B üldse A-le järele jõuda.

Arvestades lapse õppimisvõime olenevust tema psüühilise küpsemise astmest, tekib küsimus üksikute kooliainete õpetamise alustamise õigest ajast. On üldse selge, et mida raskem on kooliaine — mida suuremaid nõudmisi selle õppimine esitab õpilaste mälu ja arusaamisele, seda hiljem tuleb alustada selle õpetamist koolis. Ja ümberpöörduvalt — mida kergem on kooliaine, seda varem võib alustada selle õpetamist. Näiteks võib aritmeetika õpetamist alustada enne algebrat ja geomeetriat, kirjeldava loodusloo õpetamist enne füüsikat, geograafia õpetamist enne loogikat jne. Kuid oleks siiski väga raske koostada mingit kindlat õpetamise plaani, milles oleks lapse iga vanuseastme kohta täpselt ära märgitud, milliseid õppeaineid ja oskusi võib temale sellel vanuseastmel õpetada. Nagu teada, varieerub üksikutes maades see vanus, milles lapsi üldse õpetama hakatakse ja kooli saadetakse. Kuid küsimus ei seis üksnes selles, milliseid aineid lastele teataval vanuseastmel õpetada, vaid ka — missuguse meetodi järgi neid õpetada. Viga võib peituda mitte ainult selles, et teatavat, õpilastele iseeneest jõukohast ainet õpetatakse neile mitte jõukohase meetodi järgi, vaid ka selles, et

teatavat ainet õpetatakse õpilastele nende üldise küpsemisastme jaoks liiga elementaarse meetodi järgi. Selline viga esineb, autori arvates, näiteks mõnedes keskkooli psühholoogiaõpikutes, kus illustreeriva materjalina eksperimentaalsete andmete asemel tihti peale kasutatakse igasuguseid näiteid ilukirjandusest ja praktilisest elust. Nähtavasti on õpikute autorid olnud arvamusel, et keskkooli 10. või 11. klassi õpilased (kes õppisid psühholoogiat), kellele ei tee raskusi keemia- või füüsikakursuses leiduva eksperimentaalse materjali omandamine, ei ole siiski veel küllalt küpsed psühholoogia-alase eksperimentaalse materjali põhjalikumaks omandamiseks ja et neile tuleb selle asemel pakuda midagi kergemat ja «huvitavamat».

Peab tähendama, et enneaegne õpetamine võib mõnikord küll anda positiivseid tulemusi, kuid need ei ole jäädavad. Näiteks harjutati ühe katse puhul koolilapsi nende etteloetud sõnade või silpide ridade otsekoohes kordamises ja saavutati selle juures ka teatavaid positiivseid tulemusi — lapsed suutsid harjutamise tulemusel korrata pikemaid sõnade või silpide ridu kui enne harjutamist. Kuid pärast suvevaheaega, millal katseid ei korraldatud, selgus, et lapsed olid jälle endisele tasemele tagasi langenud. Kuid enneaegne õppimine võib olla mitte üksnes vähe produktiivne, vaid ka otse kahjulik — selles mõttes, et õppides ilma suuremate tulemusteta temale liiga rasket asja, kaob lapsel vähehaaval huvi selle vastu.

Mis puutub teatava asja liiga hilisesse õppimisesse, siis võivad ka sellel oma negatiivsed tagajärjed olla. Seda on näidanud kõigepealt vastavad katsed loomadega, näiteks kanapogadega. Kanapoe hakkab juba lühikese aja järel pärast munast koorumist igasuguseid väikseid esemeid — viljateri, väikseid kivikesi, puutükikesi jne. — nokkima, kusjuures nokkimine muutub varsti ikka täpsemaks. Kui aga kanapoe mitme päeva kestel pärast munast koorumist hoida pimeduses, kus kanad ei noki, ja toita teda käest, siis ei hakka ta hiljem üldse enam nokkima, ja on ka väga raske panna teda seda tegema. Osalt sarnane nähtus esineb ka nn. «kinnistamise» puhul linnupogadel, näit. pardipogadel: umbes 10 tundi pärast munast koorumist hakkab pardipoe järgnema tema läheduses liikuvale pardiemale ja ei järgne siis mitte ühelegi teisele liikuvale esemele. Kuid selline «kinnistamise» periood kestab pardipojal ainult 18—20 tunni vanuseni, ja esmakordselt nähes liikuvat vana parti hiljem, ei hakka ta sellele enam järgnema ega järgne üldse ühelegi liikuvale esemele.

Muidugi ei tule lapse küpsemisastet arvestada ainult erinevate kooliainete õpetamisel, vaid ka paljudel teistel juhtudel — lapsele sobiva lugemis- ja pildimaterjali, sobivate mänguasjade, kinofilmide, televisiooniprogrammide valikul jne.

Kõneldes küpsemisest, tuleb ära märkida ka teatavad erinevused küpsemises — üksikute loomaliikide ja samasse liiki kuuluvate indiviidide vahel. Mis puutub üksikuisse loomaliikidesse, siis paistavad nende suhtes silma esiteks suuremad või väiksemad erinevused noorte küpsemisastmes sündimisel. Võtame, et piirduda koduloomadega, näiteks ühelt poolt vastsündinud kassi- või koerapoja ja hiljuti munast koorunud tuvipoja ning teiselt poolt — vastsündinud põrsa või vasika ja hiljuti munast koorunud hane- või pardipoja. Esimesed on veel täiesti saamatud ja, olles jäetud omaenda hooleks, hukkuvad paratamatult, viimased aga võivad juba varsti pärast ilmaletulekut vabalt ringi liikuda ning osalt ise enda eest hoolitseda.

Teiseks paistavad meile üksikute loomaliikide suhtes silma suuremad või väiksemad vahed noorte küpsemistempos ehk -ajas, mille kestel noor loom saab täiskasvanuks. Nagu näitavad vastavad andmed, võib see aeg imetajail ulatuda mõnelt kuult (näriistel) kuni 12 ja enam aastani (šimpansil ja gorillal). Inimesel on see aeg veel pikem — 20—25 aastat. Et üksiku noore indiviidi küpsemistempost suurel määral oleneb ka tema üldise arenemise tempo, siis on väga huvitav võrrelda inimlapse ja inimesele oinase psüühilise arengutaseme poolest kõige lähemal seisva looma — šimpansi «lapse» üldise arengu tempot. Teaduslikele nõutele vastavate andmete saamiseks korraldas üks psühholoogide abielupaar (Kellogid) juba üle 30 aasta tagasi järgmise, praegu juba



Joonis 1. Laps ja ahv.

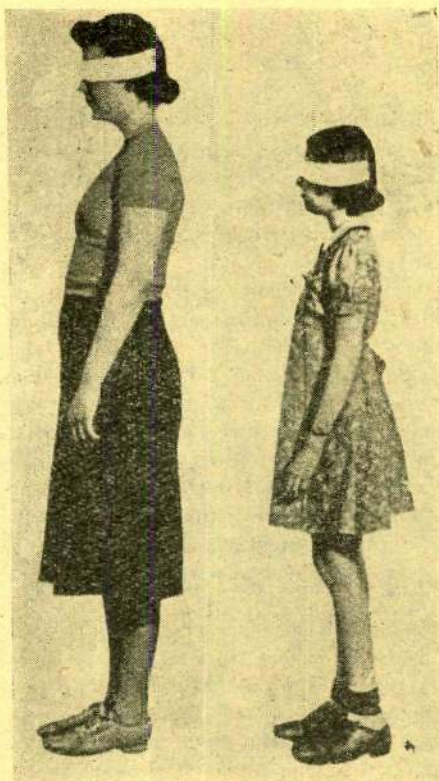
«klassikaliseks» saanud katse. Uurijad võtsid enda juurde 7½ kuuse emasimpansi Gua ja kasvasid teda 9 kuu kestel koos oma poja Donaldiga, kes oli Guast 2 kuud vanem. Mõlemaid kasvatati üheskoos ja võimalikult sarnastes tingimustes. Nagu Donald kandis ka Gua sooja riietust ja jalanõusid, magas voodis vaiba all, söi, istudes laua taga ning kasutades tassi, lusikat jne. Mõlemaid lapsi võeti sülle, kõnetati, kallistati jne. — ning alati võimalikult ühteviisi. Mõlemad said varsti sõpradeks ja veetsid palju aega üheskoos (vt. joonis 1). Selle katse juures pakub meile erilist huvi asjaolu, et, olles tunduvalt noorem Donaldist, õppis ja arenes Gua süiski algul kiiremini kui Donald ja oli hüppamises, valmiduses koostööle, sõnakuulelikkuses, uste avamises, lusikaga söömises, klaasist joomises, oma loomulikkudest vajadustest etteteatamises jne. poisist ees. Ta ületas poissi ka füüsilise jõu poolest, heliallika lokaliseerimises (asukoha määramises) ja õiges vastamises sellistele sõnadele ja lihtsatele fraasidele nagu «kiss-kiss» (suudle), «tule siia», «anna kätt», «halb tüdruk» jt. 12 kuu vanuses võis ta õigesti reageerida 20-le sellisele sõnalisele väljendusele, kuna Donald võis samas vanuses õigesti reageerida ainult kolmele sõnalisele väljendusele. Katse lõpul mõistis Gua juba üle 50 sõna või lihtsa fraasi. Kuid katseaja lõpuole hakkas Donald Guast juba tunduvalt ette jõudma ja ei ole kahtlust, et juhul, kui katse oleks kauemini kestnud, oleks vahe poisi ja šimpansi vahel muutunud ikka suuremaks. Noore šimpansi ajutist ettejõudmist poisist paljude asjade õppimisel tuleb ilmselt seletada tema kiirema küpsemistempoga ja ta pärastpoolset mahajäämist poisist — sünnipärase erinevustega inimese ning šimpansi võimete vahel. Kuivõrd piiratud on šimpansi üldised võimed võrreldes mitte üksi täiskasvanud inimese, vaid ka noore lapse võimete — seda näitab muuseas asjaolu, et vaatamata kõigile sellekohastele katsetele ei ole seni siiski ühelgi uurijal korda läinud õpetada šimpansi häälidama üksikuid artikuleeritud sõnu, välja arvatud paar sellist lihtsat sõna nagu «pa-pa» või «ma-ma».

Mis puutub üksikute samasse liiki kuuluvate indiviidide küpsemise erinevustesse, siis on tähtis ära märkida kõigepealt mõned erinevused üksikute inimeste küpsemis-tempos. Toome siin ainult kaks näidet erakordselt varajase küpsemise kohta. Üks neist on inglise filosoofi J. St. Milli (1806—1873) lapsepõlve arenemiskäik, nagu Mill jutustab sellest oma autobiograafias. Üks uurija võtab autobiograafias leiduvad andmed kokku järgmiselt:

«J. St. Millil ei olnud lapsepõlve; tema huvid ja tegevused olid algusest peale küpsed. Tema varaseil aastail ei lubatud tal seltsida omavanuste lastega. Kuni 15. eluaastani kasvatas Milli kodus tema isa. Ta hakkas kreeka keelt õppima 3 aasta vanuses ja sellest ajast peale kuni oma 9-nda eluaastani luges ta kreeka klassikuid, iga päev loetust aru andes. Samal ajal luges ta oma isa juhendamisel läbi väga suure hulga ajaloolisi teoseid. Seitsmeaastasena luges ta Platonit, 8 aasta vanuses alustas ladina keele õppimist. Enne aasta lõppu luges ta juba usinalt rooma klassikuid. Ta ei jätnud hooletusse ka mate-maatikat: 8 aasta vanuses sisaldas tema kursus geomeetria ja algebrat ja 9 aasta vanuses lisandusid neile koonuslõiked, trigonomeetria ja Newtoni aritmeetika. Kuue ja poole aasta vanuses kirjutatud Rooma ajalugu on erakordseks saavutuseks nii noore poisi kohta. Kaheksa aasta vanuses kirjutatud kirjad näitavad suurepäraselt stiili ja enneaegselt arenenud huvisid. Üheteistkümne aasta vanuses koostas Mill ülevaatliku tabeli Aristotelese «Retoorikast». Samal aastal kirjutas ta jutte, värsse ja tegi värsimõdulisi tõlkeid. Samas vanuses hakkas ta abistama isa viimase poolt koostatava India ajaloo korrektuuri-poognate lugemises.»

Teine näide erakordselt varajase küpsemise kohta käib ühe meieaegse lapse — poisi kohta. Seitsme aasta vanuses vastas tema intelligentsitase umbes kolmeteistkümneaastase lapse omale. Tema esimene hammas ilmus 4 kuu vanuses. Ta võis hääldada sõnu 8 kuu vanuses ja tarvitada lauseid 11 kuu vanuses. Poolteise aasta vanuses õppis ta ära luge-mise, istus ema põlvel, kui viimane kirjutas masinal, ja vaatas tähtedele masina klahvi-del. Tema peahuviks oli 10 aasta vanuses teadus, eriti huvitasid teda igasugused klassi-fitseerimise süsteemid. Ta astus kõrgemasse õppeasutusse, kolledži, 12½ aasta vanuses ja lõpetas selle 16-aastaselt.

Meil oli seni kõne küpsemisest kui nähtusest, mis ilmneb uute tegevuste puhul — nende esinemises või nende õppimises. Kuid küpsemise mõju ilmneb ka lapse emotsioonide puhul ja seda kahes mõttes: esiteks emotsioonide väljenduste suhtes ja teiseks üksikuid emotsioone esile kutsuvate nähtuste või esemete suhtes. Ei ole kahtlust, et osa inimesel esinevaist emotsioonide väljendusist, eriti miimilistest, on vastava õppimise tulemus (lapsepõlves järeleaimamise teel täiskasvanuult üle võetud). Seda näitab kõigepealt tõsiasi, et sama emotsiooni võidakse üksikute rahvaste juures väljendada osalt erinevalt. Näiteks tähendavad hiinlastel, otsustades hiina ilukirjanduse põhjal, ümmargused, laialt avatud silmad vihastumist, keele suust väljapistmine üllatust, kõrvade ja põskede kratsimine õnnelikkust jne. Kuid emotsioonide õpitud väljenduste kõrval leidub inimestel veel teisi — mitteõpitud väljendusi, mis on neil välja arenenud esijoonel küpsemise teel. Siia kuuluvad, näiteks, need emotsioonide väljendused, mis esinevad ka pimedalt ja kurdilt sündinuil, kes ei võinud neid järeleaimamise teel üle võtta teistelt. Mis puutub emotsioone esile kutsuvaisse nähtustesse ja esemetesse, siis paistab nende puhul silma, et mõned asjad, mis paljudel täiskasvanuil teatavaid enam või vähem elavaid emotsioone esile kutsuvad, ei tee seda lastel. Näiteks kardavad paljud täiskasvanud madusid ja hiiri, kuid väikeste laste juures me seda ei näe. Mõned andmed lubavad oletada, et osal juhtudel, kus mõni asi, mis lapsel algul ei kutsunud esile teatavat emotsiooni, hakkab seda äkki esile kutsuma, on tegemist esijoonel küpsemise nähtusega. Siia kuulub näiteks järgmine juhtum. Väike laps, keda mitmel üksteisele järgneval päeval lükati ühes padjaga, millel ta selili lamas, mõneks ajaks suurde, mõle-mast otsast lahtisesse kasti, jäi seejuures täiesti rahulikuks. Kuid siis hakkas ta ühel päeval, olles asetatud kasti, äkki nutma ja tegi seda ka edaspidi. Midagi selletaolist



Joonis 2.

last. Nendest on üks füüsiliselt juba teatava määrani täiskasvanu, teine aga veel päris laps. Sellised erinevused üksikute laste või noorte füüsilise küpsemise tempos põhjustavad erilise suhtumise nendesse — nii vanemate ja õpetajate kui ka teiste nendega ühevanuste noorte poolt. Füüsiliselt küpsemat noort võidakse kergesti üle hinnata ja füüsiliselt vähem küpset noort — alahinnata tema psüühilise küpsemise astme suhtes. Siit võivad tekkida erilised probleemid nii noortele enestele kui ka nende vanemaile ja õpetajaile, millel aga siinkohal ei ole võimalik peatuda.

märgib üks uurija väikeste linnupoegade kohta. Nimelt käis ta mitu päeva järgemööda vaatamas aias põõsas asuvat linnupesa, milles olid väikesed linnupojad. Viimastel ei olnud harilikult tema lähenemisel mingit hirmu, kuni siis, teatavast päevast peale hakkasid nad küllastajat äkki kartma.

Paistab, et mõnedel juhtudel võib lapse emotsionaalne küpsemine tunduvalt maha jääda tema intellektuaalsest küpsemisest. Viimane nähtus väljendub selles, et laps mõtleb, kõneleb, õpib, toimib jne. umbes nii nagu teisedki temavanused lapsed, kuid väljendab oma emotsioone nii, nagu teevad seda temast mõne aasta võrra nooremad — näiteks: karjudes, valju häälega nuttes jne.

Lõpuks veel mõned märkused lapse füüsilise küpsemise kohta. Psühholoogia ja pedagoogika seisukohalt väärivad erilist tähelepanu noorte juures, eriti nende sugulise küpsemise aastail, tihti peale ilmnevad suuremad või väiksemad vahed nende füüsilise küpsemise tempos. Kui suured võivad mõnikord olla sellised vahed, seda näitab kujukalt joonis 2, millel on kaks ühevanust (13-aastast) ja samas klassis õppivat tütar-

Ilu meie tegelikkuses, inimestes ja nende töös

H. ROOTS

«Esteetilised suhted ei piirdu ainult kunstiga, kuigi nad leiavad kunstis oma kõige mitmekülgsema ja täielikuma väljenduse. Inimene suhtub esteetiliselt ka reaalsesse tegelikkusesse, loodusesse ja ühiskonda. Inimeste esteetilised elamused tekivad mitte ainult kunstiteoste tajumisel, vaid ka kokkupuutumisel suure hulga looduse ja sotsiaalse elu esemetel, nähtustel ja sündmustega.»¹

Mõtte alljärgnevate ridade kirjapanemiseks andsid mitmed vestlused meie pedagoogidega küll laste kasvatamisest, noorte käitumisest, suhetest perekonnas, armastusest ja sõprusel, loodusest ja kunstist ning veel paljust muustki. Enamasti ühendas neid vestlusi üks — kuidas teha, et kõik oleks veelgi ilusam, veelgi parem. Kas otseselt või kaudselt jõudsimel alati välja ka esteetilise kasvatuse probleemideni. Ja siin ütlesid mitmed õpetajad päris avalikult, et nii mõnigi kord kiputakse meie koolides esteetilise kasvatuse all mõistma puhtkunstiliste vaadete arendamist, ainult esteetilise maitse, esteetiliste tunnete ja võimete arendamist, et sageli ei osata esteetikat siduda eetikaga, näha ilu meie tegelikkuses, inimestes ja töös.

Seetõttu tahakski peatuda just viimasel probleemil, püüdes üheaegselt lahti mõtestada ka käesoleva artikli motot.

Esteetiline kasvatus on väga lai mõiste. See kätkeb endas mitmeid momente, millest igaüks lahendab teatava ülesande inimeses väärtuslike esteetiliste omaduste kujundamisel. Selle mõiste sisusse kuuluvad: võimete kasvatamine inimeses ilu tajumiseks ja mõistmiseks looduses, ühiskondlikus elus, töös ja kunstis, inimese igakülgse tegelikkusesse suhtumise kasvatamine. Kunsti esteetiline funktsioon seisabki selles, et kunst on, nagu ütleb Tšernõševski, «elu õpik». Kõik teised kunsti funktsioonid on allutatud sellele põhifunktsioonile ja ilmnevad seoses sellega, selle kaudu ja abil. Seega pole inimeste esteetiline kasvatamine mingi kitsas «suveräänne» valdkond. Esteetiline hinnang on orqaaniliselt seotud inimese maailmasuhtumisega üldse: ilosoofiliste, moraalsete, poliitiliste, ühiskondlike ja teiste vaadetega.

Nõukogude ühiskonna kõlbelis-esteetiline ideaal on terviklik ja täiuslik inimene, kes kogu oma eluga kinnitab kommunistliku moraali kõrgeid printsiipe. Mitte asjata rõhutatakse NLKP programmis ühe sotsialismilt kommunismile ülemineku vajaliku tingimuseks uue inimese kujundamist, kelles harmooniliselt ühinevad vaimne rikkus, moraalne puhtus ja füüsiline täiuslikkus. Uue inimese kõlbelised omadused on antud kommunismi-

¹ Marksistlik-leninliku esteetika alused, Tallinn, 1961, lk. 9.

ehitaja moraalikoodeksi kahesteikümnes punktis. «Marksistlik-leninliku esteetika alustes» öeldakse: «Inimese kujundamise ja kommunistliku kasvatamise küsimustes põimuvad eriti tihedalt esteetika probleemid eetikaga, kõlblusega.»² Esteetiline ja eetiline kasvatus on kommunistliku kultuuri loomise ühtse protsessi kaks külge. Esteetiline kasvatus muutub üha enam kõlbelseks kasvatusseks ja kommunistlikus ühiskonnas moodustavad nad ühtse terviku. Hästi mõistetav on seejuures M. Gorki, kes nimetas esteetikat tuleviku eetikaks.

Kaunis ja hea on omavahel lahutamatu seotud. Ja sellepärast peab noorsoo kõlbelses kasvatuses olema ka esteetiline moment. Head tuleb kasvatada kauni abil. Ning vastupidi: kaunis kui esteetilise naudingu objekt on mõeldamatu ilma, et ta oleks seotud kõlbelsega. Näiteks rahva õnne nimel sooritatud kangelastegu hindame me nii kõlbelisest kui ka esteetilisest seisukohast. Igavesti jäävad kauni, üleva ja heroilise legendaarseiks näiteks panfiilovlaste vaprus, A. Matrossovi ja Z. Kosmodemjanskaja kangelastegu, J. Fučiki mehisus. Nende kangelaslikkus on isamaa eest eneseohverdamise ülev kõlbeline eeskuju. Kuid nende patriootide sangarlikkus paneb meid samal ajal läbi elama sügavat esteetilist erutust. Siin ongi seos esteetilise elamuse ja inimese või sündmuse kõlbelse hinnangu vahel.

Milles avaldub ilu ühiskondlikus elus, meie tegelikkuses? Meenutagem, et ilu allikaks kunstis, nagu rõhutab materialistlik esteetika, on ilu elus. Niisiis ei ole esteetikal alust ega õigust tegelikkuses esinevat ilu esteetiliste probleemide valdkonnast välja jätta.

Ilu mõõdupuuks looduses on see, kuivõrd üks või teine ese, nähtus mõjub inimesele emotsionaalselt, teeb talle rõõmu, pakub esteetilist naudingut. Ühiskondlikus elus on ilu mõõdupuuks see, kuivõrd mingi nähtus on oluline ühiskonna progressiivseks arenemiseks, kuivõrd see soodustab tema vajadust vabaduse ja õnne järele. Nii on ilus võitlus vaba ja igakülgseks arenenud inimese eest. Ilus on kapitalistlike maade tööliste võitlus oma rõhujate vastu, koloniaalmaade rahvaste võitlus oma sõltumatus eest.

Kuid igal ajastul ja igal ühiskonnaklassil on oma ilukriteeriumid, mis lõppkokkuvõttes tulenevad teatud kindlastest praktilistest huvidest, klassihuvidest. Ühiskonna elu nähtuste esteetiline hinnang, võrreldes teiste tegelikkuse nähtuste hinnanguga, on poliitika ja morali kriteeriumidega tihedamalt seotud. Klassiühiskonnas ei saa kõigil olla ühesugust seisukohta ühiskonna elus esineva kauni suhtes. Imperialistlikule kodanlusele on näiteks ilus ja kõlbeline kõik see, mis aitab kaasa tema võimu tugevdamisele: tööliste ekspluateerimine, rõõvsõjad, rassiline diskrimineerimine. Ja vastupidi: tööinimestele, materiaalsete väärtuste loojatele, ei ole see kõik kõlbeline, tähendab ka mitte ilus.

Meie epohhil on nõukogude ühiskonnas ilus ja üllas kõik see, mis soodustab ühiskonna liikumist kommunismile, ideaalse tegelikkuse poole, kus ühiskond kehtestab reegli, «igaühelt tema võimete järgi, igaühele tema vajaduste järgi», kus kõrge tööviljakuse pinnal saabub kõigi produktide küllus, töö aga muutub esmaseks eluvajaduseks ja inimesed töötavad vabatahtlikult oma võimete järgi.

Nõukogude inimesed elavad praegu tõeliselt suurel seitsaastakul. Tänavu on selle neljas aasta ja kui palju on meie rahvas Kommunistliku Partei juhtimisel korda saatnud! Maailm on hurjunud nägema Nõukogudemaad esimesena kõigis suurtes saavutustes. Maa esimene kunstlik kaaslane, esimene vimpel Kuu pinnal, esimene aatomijääiõhkuj, esimene inimene kosmoses — need on meie, nõukogude rahva võidud.

Ilu on tegelikkus, kus inimene ise loob oma õnne, kus kõik on tema materiaalsete ja esteetiliste vajaduste tarvis. Ja nõukogude rahvas ei säästa jõudu ega energiat, et muuta oma kodumaa veel tugevamaks, veel kaunimaks. Ajaloolisel NLKP XXII kongressil kuulutas partei rahvale pidulikult, et juba meie põlvkonnale saab osaks elada kommunismi ajal.

² Marksistlik-leninliku esteetika alused, Tallinn, 1961, lk. 13.

Meie sotsialistlikus tegelikkuses on olemas kõik alused inimeste esteetiliseks kasvatamiseks. Tõepoolest, kas ei ole ilus uute suurte linnade rajamine inimtühjadesse paikadesse? Kas ei kutsu vaimustust esile gigantsed elektrijaamad, mida meie rahvas ehitab võimsatele Siberi jõgedele? Või miljonite hektarite uudis- ja jäätmaade harimine Siberis ning Kasahstanis? Aga kosmose vallutamine? Kas meie sputnikud ei ole rahva kunstigeeniuse, tema igipõlise unistuse teostamise tunnistajateks? Tõeliselt ilus on nõukogude rahva kangelaslegu, millest unistas harukordse hingega inimene K. Tsiolkovski ja mille esimesena saatis korda Nõukogude kodanik J. Gagarin.

Või kas ei ole ilus, et seitseaastakul toodetakse elektrienergiat rohkem kui kogu nõukogude võimu eelmistel aastatel? Volhovstroist Bratskini — see on imepärane tee, mille meie maa on Lenini juhtnööride järgi ära käinud. Kas pole ülev, et Leningradi tehases «Elektrosila» projekteeritakse ennenägematu, 500 tuhande kilovatilise võimsusega hüdrogeneraatorit Krasnojarski hüdroelektrijaamale Jenisseil? Või see, et Jenissei ülemjooksul hakatakse ehitama Sajaani hüdroelektrijaama, mille võimsus ületab Bratski elektrijaama oma? Või see, et meie vabariigi komsomoliorganisatsioon saatis Balti soojuselektrijaama ehitusele kolm tuhat noort patriooti, kes andsid enne tähtaega eksploatatsiooni kuus turbogeneraatorit? Mitte kusagil ei ole elektrijaama montaažitöid tehtud nii kiiresti: kui neljas turbiin monteeriti 98, siis viies 75 ja kuues 54 päevaga. Auga täideti kohustus lõpetada elektrijaama esimese ja teise järgu ehitamine enne tähtaega. Nii katuvad meie kodumaa mõõtmatud avarused Baltikumist Kuriili saarteni, Jäämerest «maailma katuse» Pamiirini üha tihedamalt elektrijaamade võrguga. Elektrifitseerimise tulemusena luuakse võimas ja õitsev majandus.

Selliseid näiteid võiks tuua igalt elualalt veelgi, kuid järeldus on ometi üks — sotsialistlik tegelikkus ongi esteetilise allikas.

Siinjuures tahaks rõhutada, et kui me hindame esteetiliselt teatavaid ühiskondliku elu sündmusi, kui need on saanud kunstilise kujutamise objektiks, siis ka nõukogude inimeste tõeline eneseohverdamine sõjapäevil, nende töökangelasteod ja meie ühiskondliku elu paljud faktid on esteetiliste naudingute allikaks, sõltumata sellest, kas nad on kunstiliselt läbi töötatud või ei. Kõik see on ülev mitte ainult kunsti vahendusel, vaid ka iseenesest.

Inimilü ideaal luuakse looduse ja kõigi ühiskondliku elu tingimuste poolt. Kommunism eeldab harmooniliselt arenenud isiksust. V. I. Lenin ütles, et sotsialistlikuks ideaaliks on terviklik, igakülgseks arenenud inimene. Füüsiline täiuslikkus inimeses on ilus mitte iseenesest, vaid ainult siis, kui selles on kõlbeline sisu, sest inimese elus võib ainult kõrgelt moraalne olla ilus. Ilu, õilsus ja kõlbeline puhtus — need on omadused, mis rahuldavad meie esteetilisi ja eetilisi vajadusi ning kujutavad endast tähtsat tööriista kommunistliku kasvatuse süsteemis. Meie ajal on inimeses ilutunde ja kõlbeliste omaduste kasvatamine mitte vähem tähtis kui uute vabrikute ja tehaste ehitamine.

Ilu avaldusvormid inimeses on mitmekülgsed. Väärtuslikud moraalsed omadused võivad olla selgelt väljendatud tema näos ja kujus. M. Aligeri poeemist «Zoja» me loeme, kui noor ja hingestatud oli mehise tütarlapse nägu, kui sihvakas oli ta kuju, kuidas kõik temas väljendas vaprust ja valmisolekut kangelasleoks. Uljana Gromova puhtus ja poeetilisus, tema silmade ja naeratuse ilme tekitasid A. Fadejevis assotsiatsiooni valgest lillilast. Inimese nägu võib muutuda ilusaks, kui seda valgustab õnn. Vanja Zemnuhhov on «Noores Kaardiväes» inetu ja kohmakas noormees, kuid armastatud tütarlapselga kohudes ta muutub: ta nägu muutub ilusaks.

Väljendusel n.-õ. tavalised inimesed, keda elus kohtame vist kõige rohkem, on meie meelest kaunid, kui nende elu on täidetud õilsate ja kangelaslike tegudega. Inimese sise-maailm on sügavaim ilu läte.

Inimese ilu väljendub tema tegudes ja käitumises. Selle tunnistajaks on Julius Fučiki võrratu mehisus, reamehe Aleksander Matrossovi kangelaslegu, vendade Zubide

eneseohverdus. Nimelt kordasid Ivan ja Mihhail Zub Suure Isamaasõja päevil Ivan Sussanini surematut kangelasegu.

Meie ühiskonnas on kasulik ja ilus see inimene, kelle tegevus soodustab elu progressiivset arenemist, kelle mõtted on puhtad ja teod üllad. Ilus on kogu nõukogude rahvas, sest tema kangelaslik töö, mehine võitlus kõigi töötajate vabaduse ja õnne eest on üheaegselt nii üllad kui ka kasulikud kogu eesrindlikule inimkonnale. Vahemärksena olgu öeldud, et ühiskondlikus elus võib iga nähtust vaadelda praktilisest ja esteetilisest küljest, mis on omavahel lahutamatu seotud. Kasu moment ei vähenda esteetilisi omadusi, vaid need muutuvad selle tõttu veelgi üllamateks. Ilu ja kasu ei ole identsed mõisted, kuid nende vahel pole antagonismi.

Nõukogude inimese sisemine ilu väljendub ka selles, et ta kujundab ja «hingestab» loodust, annab sellele vormi ja omadused, mis täielikumalt rahuldavad inimeste praktilisi ja esteetilisi nõudeid. Ilus on võimas veerikas Angara. Kuid ta saab veel ilusamaks, kui ta vete jõud paneb käima hüdroelektrijaama turbiinid ja annab valgust Siberi kõige kaugematele paikadele. Kauniks muutusid Altai ja Kasahstani ääretud maad, kui sinna tuli nõukogude inimene ja muutis uudismaa meie kodumaa rikkaks viljaaidaks.

Kõik inimese suhted ümbritseva maailmaga on täidetud esteetiliste elamustega, esteetiline alus on kogu inimese tegevusel. Iga inimene on võimeline maailma esteetiliselt hindama, tal on teatavad esteetilised maitset. M. Gorki ütles, et inimene on oma olemuselt kunstnik, kes kõikjal, nii või teisiti, püüab oma ellu ilu tuua. Ja tööpoolest: inimene on kunstnik nii siis, kui ta naudib esemeid, loodusnähtusi ja ühiskondliku elu sündmusi, samuti siis, kui ta töötab või kunstiteoseid loob. Kõrge esteetilise ja kõlbelse kultuuriiga inimene tunneb endas pidevat soovi ilusaid ja kasulikke esemeid luua, kangelaslegusid sooritada, eesrindlikest ühiskondlikest liikumistest osa võtta. Ühesõnaga: olla kõigis oma tegudes aus, julge ja õilis, juhinduda kommunismiehitaja moraalikoodeksi üllatest printsiipidest.

Armastus sotsialistliku kodumaa vastu, nõukogude patriotismi tunne innustavaid meie inimesi suurtele tegudele.

Kas pole ilus näiteks moskvalanna Irina Levštjenko elu? Ta läks esimestel sõjapäevadel 17-aastase tütarlapsena rindele, kus ta päästis üle 200 sõduri ja ohvitseri elu. Pärast sõda lõpetas I. Levštjenko kaks sõjaväeakadeemiat ja talle on antud 12 valitsuse autasu. Hiljuti anti reservälampolkovnik I. Levštjenkole rahvusvaheline autasu — meditsiiniõe Florence Nightingale'i medal, mille asutas Punase Risti Rahvusvaheline Komitee 1934. aastal ja mis tähistab meditsiiniõdede erilisi teeneid haavatute ja haigete abistamisel nii sõjas kui ka rahuajal.

Või kas pole ilus Tuula oblasti Stšekin keemiakombinaadi uurimislaboratooriumis töötavate inseneride, abielupaar Boriss ja Ludmilla Taranenko tegevus organiseerida ühiskondlikel alustel konsultatsioonipunkt õhtukoolides ja kaugõppe teel õppijatele? Või paljude õpetajate otsus hakata ühiskondlikus korras tööle maanoorte koolides? Või tuhandete töötajate vastus NLKP Keskkomitee märtsipleenumi üleskutsele minna tööle põllumajandusse?

Kui palju õnne võib tuua inimestele igaüks, kui ta teab ja tunnetab, et elada tuleb mitte ainult enda jaoks, et tuleb olla hingelt rikas ja anda ilu kõigele sellele, mida ta teeb. Mitte juhuslikult rõhutatakse NLKP programmis hea eeskuju suurt kasvatuslikku tähtsust. Ja selle kaudu tuleb meil ka oma õpilastes kasvatada sügavat usku inimestesse, veendumust, et kõik hea ja ilus maailmas on inimeste loodud.

Nii palju on võimalusi suurtes ja väikestes tegudes ilu luua. Inimesed ehitavad — tähendab, nad püüdlevad ilu poole; kasvatavad lapsi — tähendab, nad tahavad, et need kasvaksid ilusateks inimesteks; harivad uudismaad, teades, et nad rikastavad kodumaad; loovad uusi masinaid, et töö muutuks kergemaks ja rõõmsamaks; pühendavad end kunstile, sest usuvad selle heasse jõusse. Kõike seda teevad nõukogude inimesed.

Väga ilmekalt rääkis sellest, milles avaldub nõukogude inimese ilu, seltsimees N. S. Hruštšov oma kõnes Vene NFSV mittemustmullavööndi põllumajanduse eesrindlaste nõupidamisel Moskvas 23. veebruaril 1961. Ta ütles: «... Me armastame ilu ja rajame kõige kaunimat ühiskonda maailmas. Kuid meil on teistsugune suhtumine ilusse kui kapitalistlikes maades. Ilus on inimene oma hingelt, oma mõistusest, meie ülesannete ülevusest arusaamise ja oma tegude poolest, selle poolest, et ta aktiivselt osa võtab võitlusest kommunismi ehitamise eest. See kaunistab inimest!»

Ilu avaldub ka inimeste töös. Ilus on nõukogude inimeste loova mõttega hingedatut töö. 1927. aastal kirjutas M. Gorki nõukogude võimu kümnendale aastapäevale pühendatud artiklis, et Nõukogude Liidus hakkavad inimesed töötama töö riiklikku mõtet tunnetades, seda tunnetades, et ainult töö on otsene ja lühike tee vabadusele ja kultuurile. «Marksistlik-leninliku esteetika alustes» öeldakse: «Tootmisprotsessis õpib inimene mõistma oma võimeid maailma ümberkujundamisel. Ta tunnetab end loojana; esemes, mille ta on loonud, naudib ta iseennast, sest selles esemes näeb ta omaenda sisu. See teine külg on eriti tähtis. Meis pole muud seesmist, vaimset rikkust kui see, mille me oleme ammandanud suhtlemisest maailmaga. Siin ongi inimese vaimsete väärtuste allikas ja see on lahutamatu seotud tööga. Seepärast on esteetiline suhtumine maailmaga seotud tööga, loominguga, millest on nii hästi kõnelnud Gorki.»³

Seega on ilu sünnitajaks loodus, ühiskondlik elu ja töö. Ja kui öeldakse, et ilu emaks on loodus, siis on see õige ainult juhul, kui lisada, et ilu isaks on töö, sest ainult tegelikkus, loodus ja töö võisid oma ühtsuses sünnitada esteetilised väärtused, mis võtavad aktiivselt osa inimese vaimsest arendamisest.

Nõukogude inimesed ei otsi töös kergeid teid. Homme ei rahulda enam see, mida tehti täna. Ilus on sotsialistliku töö kangelase Valentina Gaganova töökangelastegu. Tema esekujule — minna tööle mahajäänud brigaadi — on järgnenud tuhanded. Kuid kui palju tarka sisaldab V. Gaganova järgmine mõte: me kuuleme sageli ja ka ise kordame, et töö meie ühiskonnas peab inimesele töömu pakkuma... Kommunistliku ühiskonna inimesele vääriolist tõelist töömu toob töösse ainult loov mõte, sinu isiklik ammenčamatu püüe pideva läiuse poole.

Kas ei ole ilus Bratski hüdroelektrijaama ehitajate töö, mis annab meie rahva käsutusse Siberi hindamatud rikkused? Mitte asjata ei nimetanud sm. Hruštšov seda suureks kangelasteoks.

Või kas ei ole ilus Stavropoli kraj ühe kolhoosi vanemkarjuse I. Malašenko töö? I. Malašenko, nagu märkis N. S. Hruštšov, mitte ainult vaidles põllumajandusdoktoritega, vaid näitas oma seisukohtade õigsust ka praktikas. Või Leningradi tehase lukksepa N. Vassiljevi töö? Selles ilmnes ta nii mitmekülgne leiutajaanne, et praegu võib tehase ühes tsehhis näha sildikest mõnevõrra ebatavalise pealkirjaga «Lukksepp Vassiljevi laboratoorium».

Või Pärnu masinatehase noorte ratsionaliseerijate töö? Nende arvele kanti mullu ligi 40 uuendust, millest saadav kasu võrdub seitsme inimese aastase tööga. Tänavu moodustasid nad 10-liikmelise ühiskondliku ratsionaliseerijate büroo, mille ülesandeks on abistada ratsionaliseerijaid keerulisemate küsimuste lahendamisel.

Kõigi nende inimeste deviisiks on kommunistlik töö, nende eesmärk — kommunismi võit. Ja ka kommunistliku töö brigaadide loomine vabrikutes, tehastes ja ettevõtetes kajastab objektiivset seaduspärasust selle kohta, et tee kommunismile läheb töö kaudu, mis on peamiseks vahendiks tulevikuinimese kõlbelis-esteetilisel kasvatamisel, tema kujundamisel juba täna. Ilus on kommunistliku töö brigaadide liikmete töö! Nad püüvad suurema meisterlikkuse poole, õpivad kõrgemates õppeasutustes, tehnikumides ja töölisnoorte koolides, neil ei esine töödistsipliini rikkumisi ega amoraalseid tegusid. Kommunistliku töö brigaadi liige — see on inimene, kes suhtub töösse loovalt, muudab

³ Marksistlik-leninliku esteetika alused, Tallinn, 1961, lk. 160.

selle veelgi kergemaks ja tootlikumaks; inimene, kellele töö, kunstiteosed ja sotsialistlik tegelikkus on teeks esteetiliste vajaduste teadliku rahuldamise juurde.

Nõukogude inimene läheb kommunismile rasket ja seni käimata teed. Ning mitte mingisuguseid möödunud ephohhide kangelastegusid ei saa oma suuruselt ja ilult võrrelda selle vaevarikka ja õilsa üritusega.

Kommunism ja ilu on lahutamatud. See seisukoht on aluseks partei juhtnööridele rahva esteetilisel kasvatamisel. On ju loomulik, et kõik peab olema ilus maal, kus viiakse eilu kommunismi helgeid ideaale. Eelkõige peavad ilusad olema inimsuhted, sest inetutel tunnetel ja tegudel ei ole kohta kommunistlikus ühiskonnas. Hästi väljendab nõukogude inimestele omast ettekujutust ilust ühiskondlikus elus L. Leonovi romaani «Vene mets» kangelanna Polja Vihrova: «... Ma usun kindlasti, et kommunism hävitab valu, kurjuse, vale, see tähendab kõik, mis on inetu, vormitu, madal... ja järelkult tähendab kommunism täiuslikku ilu kõiges.»⁴ Ilu ongi kõikjal ja kõiges: võitluses rahu eest, teadlaste suurtes humaansetes mõtetes, mis teenivad inimkonna hüvangut, meie riigi majanduslikes plaanides, mis tagavad rahva heaolu, meie partei programmis ja otsustes, mis kajastavad inimeste mõtteid ja tundeid. Ilu on töös, mis muutub mõistuse — südame mõõdapääsmatuks vajaduseks. Ilu on kogu inimest ümbritsevas olustikus — elumajast kultuuripaleeni, laste mänguväljakust staadionini, füüsilise töö produktist kunstiteoseni.

Ja töötav inimene ning meie tegelikkus annavad mõtterikkale ning tundeerksale kunstnikule alati inspiratsioon, aitavad tal luua uusi kunstiväärtusi, mis omakorda innustavad järgnevaid põlvkondi uuele töösangarlikkusele.

Magnetofon kirjandustundides

E. KÕST,

Tartu Riikliku Ülikooli eesti kirjanduse ja rahvaluule kateedri aspirant

Kasvatustlikust seisukohast on kirjandus nõukogude kooli tähtsamaid õppeaineid. Tema eetiliste ja esteetiliste väärtuste mõjulepääsemiseks on aga vajalik aine käsitlemisel arvestada selle emotsionaalset iseloomu. Eriti oluline on seda nõuet silmas pidada lüürika õpetamisel. Põhiliseks veaks, kirjutab Saksa Demokraatliku Vabariigi metodik Ernst Stein, on see, et luule käsitlemisel ei arvestata tema spetsiifikat, vaid nii draama- ja proosa- kui ka luuleteose õpetamisel kasutatakse ühesuguseid meetodeid ja võtteid. Lüürikatunnis peab kõlama eelkõige luuletaja enese sõna. Hea ettekande kaudu saab äratada tugevaid emotsioone, seepärast on tunnis vaja palju lugeda ja deklameerida. Õpilane peab ise kogema, et lüürika on kaunis, mitte ainult kuulama juttu sellest. Ernst Stein märgib, et väikestele lastele meeldib luule seostamine mängude ja tantsudega ja et ka vanemal kooliastmel on kohane siirduda rütmilt ja kõlalt vormianalüüsi juurde.¹

⁴ L. Leonov, «Vene mets». Tallinn, 1958, lk. 29.

¹ Vt. Ernst Stein, «Wege zum Gedicht, «Deutschunterricht» 1957, nr-d 4—8, 12 ja 1958, nr. 1.

Üheks elamuslikkuse saavutamise vahendiks kirjandustundides on luuletuse või proosakatkeni ilmekas ettekanne. Hea lugeja kuulamine avab sageli kirjandusteose selised küljed ning kutsub esile elamusi, mida ühelgi teisel teel pole võimalik saavutada. Paljud meie kirjandusõpetajad on ise head deklamaatorid ning suudavad oma ettekandega õpilasi köita, kuid ei saa nõuda, et iga kirjandusõpetaja oleks selleks suuteline. Ka jääb klass passiivseks pealtvaatajaks, kui õpetaja ainult ise luuletusi esitab. Sellepärast lasevad kirjandusõpetajad, eriti luuletuse esmakordsel esitamisel selle ette kanda mõnel õpilasel, kes on vastavalt ette valmistunud. Taoline ettevalmistus nõuab aga õpetajalt rohkesti aega ja mõnikord pole klassis vastavate eeldustega õpilasi. Samuti pole didaktiliselt otstarbekas, kui alati loevad ühed ja samad õpilased.

Elamuslikkust suurendab muusika oskuslik kasutamine tunnis, selle orgaaniline sidumine kirjaniku elava sõnaga. Paljude meie kirjanike luuletused on viisistatud, näit. L. Koidula «Mu isamaa on minu arm», J. Liivi «Ma lillesideme võtaks», A. Haava «Ei saa mitte vaiki olla», J. Smuuli luuletsükkel «Kuidas kalamehed elavad» jt. Osa kirjandusteoseid on olnud ooperilibretode aluseks, nende teoste ideid on valatud helikeelde (Mussorgski ooper «Boriss Godunov», Meituse ooper «Noor Kaardivägi» jt.). Kirjandusteoste alusel on loodud sümfoonilist muusikat, näit. Ü. Vinteri heliteos «Paunvere», U. Naissoo sümfooniline poeem «Saaremaa tütar» jt. Huvitav on siduda meeleolult ja temaatikalt lähedasi kirjandus- ja muusikapalu. Nii võib loodusluuletuste puhul kasutada Tšaikovski klaveripalu tsüklist «Aastaajad». J. Smuuli jutustuse «Pühadekari hukumine» käsitlust illustreerida G. Ernesaksa muusikaga ooperist «Tormide rand» jm.

Kirjandustunde võib mitmekesistada ka tehniliste õppevahendite, nagu kino, epi-diaskoobi, kitsasfilmiaparaadi, grammofoni või raadio kasutamisega. Viimasel ajal on tekkinud elav huvi magnetofoni kui kirjandustundides edukalt kasutatava tehnilise abivahendi vastu. Seda saab rakendada mitmesugusel viisil. Nii on võimalik kuulata:

1. Luuletusi ja proosakatkeneid professionaalsete sõnakunstnike esituses.
2. Tänapäeva kirjanike vestlusi oma elust, teest kirjandusse, teoste sünniloost ja prototüüpidest, arvamustest ühe või teise teose kohta jms.
3. Kirjanike kaasaegsete, omaste ja sõprade mälestusi. Näit. elavad Tartus Juhan Liivi vennapoeg Arnold Liiv, Juhan Sütiste õde Ella Muda ja O. Lutsu lesk, Tallinnas Ed. Vilde, A. H. Tammsaare ja J. Sütiste abikaasa jt., kes võivad rääkida huvitavaid üksikasju kirjanikest ja nende loomingu sünniloost.
4. Kohalike elanike jutustusi teoste tekkimise kohast, olustikust ja prototüüpidest.
5. Katkeneid draamadest ja kuuldepilte proosateostest. Nii neid kui ka eespool mainitud vestlusi saab rakendada kirjanduslike teoste analüüsi puhul (teose idee leidmise ning tegelaskujude karakteristika vm.). Iseloomustades Mogri Märti või Tiinat, võib kuulata sobivalt valitud katkeneid A. Kitzbergi draamadest «Kauka jumal» ja «Libahunt»; popsi eluviletsuse näitamiseks Ed. Vilde romaani «Külmale maale» järgi loodud kuuldepilti Mädasoo Mihkli ja Jaani vestlusest kirikuteel; teravate klassivastuolude esiletoomiseks ja Matis Tihu karakteriseerimiseks A. Hindi romaani «Tuuline rand» dramatiseeringut rannameeste ning nende juhi Matis Tihu külaskäigust parun Rennenkampfi juurde; Mahtra ülestõusu tekkimise põhjuste selgitamiseks Ed. Vilde romaani «Mahtra sõda» põhjal koostatud kuuldepilti uue seaduse uurimisest jne.

6. Muusikat ning sõnalis-muusikalisi montaaže.

7. Magnetofoni saab kasutada ilmeka lugemise õpetamisel. Näiteks oleks võimalik järgmine menetlus. Õpetaja valib ilmekaks lugemiseks luuletuse. Klassis analüüsitakse luuletust vestluse teel: selgitatakse idee, määratakse kindlaks luuleteose põhimeeleolu, rütm, pausid jne. Pärast sellist ettevalmistust loevad õpilased luuletuse 1—2 korda vaikselt läbi ning siis esitab üks nendest teose valjusti. Loetu lindistatakse. Järgneb luuletuse kuulamine magnetofonilt kas üks või mitu korda ning ühine arutelu, kus selgitatakse välja ettekande puudused ja väärtused. Pärast arutelu loeb seesama või mõni teine õpilane luuletust veel kord. Õpilaste aktiveerimiseks võib ka iga salmi lugeda eri õpilane

Järgneb vestlus kuuldu üle. Lõpuks kuulatakse antud luuletust magnetofonilt näitleja ettekandes. Niisugune kõrvutamine on viljakas ning virgutab õpilasi ka oma ettekandes ilmekust taotlema.

Nõukogude pedagoogilise ajakirjanduse veergudel on viimastel aastatel ilmunud rohkesti artikleid, kus õpetajad tutvustavad oma kogemusi tehniliste abivahendite kasutamisel kirjanduse õpetamisel. «Aga on juba saabunud aeg, et magnetofon saaks samasuguseks vajalikuks esemeks klassis nagu tahvel ja kriit, matemaatikatabel ja geograafiline kaart»² väidab B. D. Svirski oma artiklis «RaadioülekanDED kirjandustundides». «On vajalik kuulata kunstilist lugemist raadiost, magnetofonilt, heliplaatidelt»³ rõhutab N. I. Kudrjašev. Heliplaatide kasutamisest kirjandustundides kõnelevad A. I. Germanovitš⁴, I. P. Pell⁵ jt.

Ka Nõukogude Eesti koolides leidub entusiaste, kellel on huvitavaid kogemusi magnetofoni kasutamisel. Nii on pikemat aega kasutanud kirjandustundides magnetofoni Tartu 2. keskkooli eesti keele õpetaja Jaan Mitt ja sanatoorse keskkooli eesti keele õpetaja Lembit Heinmaa. Tartu 2. keskkoolis on moodustatud asjahuvilistest «raadiokomitee», kuhu kuulub umbes 20 inimest. See komitee, mis loodi juba aastaid tagasi õpetaja Miti initsiatiivil, alustas oma tööd saadete koostamisega kooli raadiosõlmele. Kõrvuti sellega on valmistatud erisaateid kirjandustundideks ning võetud lindile osa Eesti Raadio kooli- ja kirjandussaateid. Igaks nädalaks koostatakse lindistatavate palade nimestik, mis paigutatakse tahvlile. Fonoteeki kogutud materjalide kohta on koostatud kartoteek. Fonoteegis leidub rahvalaulikute ettekandeid ning rahvapilli- (toru-, roo-, parmupilli jne.) lugusid, vestlusi Arnold Liiviga ja J. Sütiste õega, katkend A. Ostrovski draamast «Äike» õpilaste esituses, kuuldepildike «Juhtum Moskva—Riia kiirrongis. Kuidas sündis luuletus «Seltsimees Nettele — aurikule ja inimesele»». Jm. Eesti Raadio saadetest on lindistatud «Kalevite kangem poega», «A. S. Puškini looming», «C. R. Jakobsoni luulet ja lühiproosat» jne., samuti muusikapalu. Saadet Puškini loomingust kasutas õpetaja J. Mitt kordamistunnis.

Õpetaja L. Heinmaa on koostanud saateid peamiselt kooli raadiosõlme jaoks. Siin võiks märkida sõnalis-muusikalist saadet J. Smuuli jutustuse «Pühadekari hukkumine» põhjal, kuuldemänge «Põrsakesed Nihv-Nihv, Nahv-Nahv ja Nuhv-Nuhv», «Mesikäpp» jt. Fonoteegis on veel helilinte J. Sütiste luuletustest «Sõit», «Tares» ja «Rüblük» RT «Vanemuine» näitleja Benno Mikkali esituses, mõningaid muusikapalu jms.

Õpetaja Heinmaa kasutab magnetofoni ilmeka lugemise õpetamiseks. Õpilase poolt loetu lindistatakse ning järgnevalt analüüsitakse seda. Nagu õpetaja Heinmaa ütleb, pakub õpilastele suurt huvi hääldamisvigade (halvasti hääldatud sõnalõpud vm.) jälgimine; õpilased hakkavad märksa rohkem kontrollima ka oma hääldamist.

Tartu 1. keskkoolis on õpilased koostanud kirjandusõpetaja Ants Järve juhtimisel sõnalis-muusikalise saate rahvakirjanikust F. Tuglasest, kus esineb ka kirjanik ise. Õpetaja Järv alustas selle saatega monograafilise teema «F. Tuglas» käsitlemist.

Tartu 8. keskkooli kirjandusõpetaja Vello Saage andis käesoleva aasta aprillikuus 11. klassis tunni teemal «J. Smuuli lüürika», kus kuulati kirjaniku enese sõnavõttu, tema sõnadele loodud koorilaule tsüklilist «Kuidas kalamehed elavad» ning «Vanemuise» näitleja Benno Mikkali loetud luuletust «Mälestusi isast». Pärast tundi korraldatud kirjalikul küsitlusel avaldasid õpilased mitmeid asjalikke arvamusi selle menetluse kohta. «Mulle

² Б. Д. Свирский, Радиопередачи на уроках литературы, «Литература в школе» № 1, 1962.

³ Н. И. Кудряшев, Заметки о творческом чтении, «Литература в школе» 1961, № 5.

⁴ А. И. Германович, Недооцененное пособие, «Литература в школе» 1960, № 2.

⁵ И. П. Пель, Использование грампластинок на уроках литературы, «Литература в школе» 1960, № 1.

jäi väga hästi meelde magnetofonilt kuulnud luuletus. See jättis kuidagi väga sügava mulje,» kirjutab E. P. Õpilane T. J. arvab, et kui taolisi ettekandeid sageli kuulata, siis «oskad ka ise õigesti läheneda luuletuse deklameerimisele». Õpilane M. L. kirjutab: «Minu arvates peaks igas tunnis, kus käsitletakse lüürikat, olema magnetofon vastava tunni materjalidega, ka peaks rohkem luuletusi ette lugema.» «Kogu tunni materjal jäi nagu iseenesest meelde,» märgib L. M. Paljud õpilased rõhutavad, et kirjaniku enda sõnavõtu kuulamine teeb tema loomingu lähedaseks ja mõistetavaks. Avaldati arvamusi, et selliseid tunde ei tuleks anda liiga sageli, sest siis väheneks nende mõju. Nii kirjutab õpilane A. T.: «Selline tund, nagu J. Smuuli lüürika käsitlemisel, meeldis väga. Tehniliste vahendite kasutamine annab tunnile palju juurde. Tund muutub vaheldusrikkamaks ja aine omandamine on kergem, sest pole väsitavat üksluisust. Kahtlemata aga poleks seda efekti siis, kui kõik tunnid oleksid sellised.» M. U. arvab: «Kahtlemata muudab tehniliste vahendite kasutamine tunni elavaks ja huvitavaks ning kisub kaasa kõige passiivsemaidki õpilasi. Teiselt poolt jääb analüüs pealiskaudseks. Sellepärast oleks soovitatav kasutada selliseid tunde küll kaunis tihti, kuid vaheldumisi analüüsivate tundidega.»

Lähtudes selle tunni kogemustest, võiks kavandada magnetofoni rakendamist ühes lüürikatunnis järgmiselt. (Tegelikult antud tund.)

11. klass. Teemaks on «J. Smuuli lüürika». Õpetajal on kasutada magnetofon ja helilindid J. Smuuli sõnavõtuga, luuletus «Mälestusi isast» ning G. Ernäsaksa viisitatud «Kalamees tuleb koju» (RAM esituses). Osa õpilasi on õpetaja juhendamisel valmistunud ilmekalt lugema mõningaid J. Smuuli luuletusi. Õpetajal on kaasas J. Smuuli luuletuskogud, mida ta näitab õpilastele. (Varem on käsitletud J. Smuuli proosat ning poeeme.)

Tunni käik:

1. Tunni rakendamine — 1 min.

2. Sissejuhatus — 2 min.

Õpetaja: «Me oleme eelmistes tundides vaadelnud Juhan Smuuli teoseid. Millise osaga tema loomingust me pole veel tutvunud?»

Õpilane: «Veel pole räägitud Smuulist kui luuletajast ning tema lüürilistest luuletustest.»

Õpetaja: «Täna räägimegi J. Smuulist kui lüürikust. Nagu me teame, algas J. Smuuli luuletajate karmidel sõja-aastatel. Üks tema luuletusi kannabki pealkirja «Üks nooruk läks Isamaasõtta.»

(Loeb luuletusest 1. salmi ja 3. salmi 2 viimast rida.)

«Need on värsid, mida autor on kirjutanud oma loomingulise tee algul. J. Smuul räägib sellest, kuidas tema astus ellu. Ta on selle luuletuse kirjutanud umbes teieealisena, kuid tema elluastumine oli teistsugune kui teil: see sündis sõjatingimustes. Kirjandusse astubki ta sõdurina. Kuulake nüüd Smuuli enese vestlust tema esimestest sammudest kirjanduspõllul, eeskujudest, mida ta kasutas, ning tema arvamustest oma loomingu, eeskätt esikteose «Karm noorus» kohta.»

3. Uue teema käsitletus — 31 min.

Magnetofonilt kuulatakse J. Smuuli sõnavõttu, milles ta räägib oma koolipõlvest, luuletuskogust «Karm noorus» jm. (3 min.).

Õpetaja: «Nagu kuulsite, ütles Smuul, et tema esimene luuletus oli «Mu noorim õde», mis ilmus «Sõjasarves» 1943. a. Selles meenutab autor oma noorimat õde, ema ja isa. Luuletus lõpeb optimistlikult: on olnud raskusi ja tuleb raskusi, kuid luuletaja usub kindlasti, et ta näeb peatselt taas oma noorimat õde. Luuletuskogus «Karm noorus» on palju luuletusi kodumälestustest. Üks kaunimaid nendest on «Mälestusi isast», mille teile esitab «Vanemuise» näitleja Benno Mikal.»

Magnetofonilt kuulatakse ettekannet (4 min.).

Õpetaja: «Enne, kui teha üldistusi ja kokkuvõtteid «Karmi nooruse» kohta, kuulak- sime katkendeid veel ühest luuletusest.»

Õpilane A esitab luuletuse «Sõduri tee» (2 min.).

Õpetaja: «Need luuletused iseloomustavad Juhan Smuuli «Karmi noorust» kõige paremini. Teeme nüüd kokkuvõtte. Missugused on «Karmi nooruse» põhiteemad ja põhiideed?»

Vestlus. (Õpilaste vastused: J. Smuul räägib sõdurielust, meenutab kodu ja lähedasi inimesi, juhtumeid oma lapsepõlvest, avaldab kindlat usku peatsesse võidusse⁶ — 6 min.)

Õpetaja: «Kokkuvõttena võiks öelda, et «Karmi noorust» iseloomustavad mälestused kodust, kodusaaress, vanematest, lähedastest inimestest. Luuletaja ise ütleb, et ta on nagu kaheks kistud: üks seal, kus marssis laskurrood, ning teine — ema, jäetud tuulte hooleks kui kidur kask kesk mullarohket sood. Teiseks põhiteemaks selles kogus on sõduritee raskused ja rõõmud. Nendest luuletustest jääb kõlama mõte: pole õnne ilma võiduta ja võit tuleb meil endil saavutada. Isiklik on Smuulil samal ajal ka sügavalt ühiskondlik, aktuaalne, kõiki nõukogude inimesi haarav. Smuul pöördub sõjast tagasi võitjate hulgas. Algab ülesehitustöö. Kuid rahvusvaheline olukord kujuneb 50-ndatel aastatel selliseks, et luuletaja ei saa vaikida. Missuguseks kujunes rahvusvaheline olukord?»

Vestlus. (Õpilaste vastused: maailmas tekkis 2 leeri, fašism tõstis Lääne-Saksamaal uuesti pead jne. — 2 min.)

Õpetaja: «J. Smuuli luulesse ilmub uus teema: võitlus rahu eest. 1951. a. ilmub tema uus luuletuskogu «Et õunapuud õitseksid». Loeksime kogust ühe luuletuse tervikuna ning teisest luuletusest katkendeid.»

Õpilane B loeb luuletuse «Läksid kalurid hommikul hämaral» (2 min.).

Õpilane C loeb katkendeid luuletusest «Et õunapuud õitseksid» (1 min.).

Õpetaja: «Milliseid mõtteid on J. Smuul avaldanud nendes luuletustes?»

(Õpilaste vastused: maailma ähvardab jälle sõjaoh; rahvad aga ei taha sõda, seda on tarvis kapitalistidele; peab tegema tööd, et kaitsta rahu jne. — 3 min.)

Õpetaja: «Võitlus rahu eest on võitlus inimliku õnne eelduse eest. Luuletaja avaldab mõtte, et inimliku õnne eest võib seista iga inimene. Esimene nõue on aus töö. Teiegi, noored, peate mõistma, et kui astute ellu, nõutakse teilt oskust tööd teha.

Neil aastail kerkib Smuuli luulesse ka armastusteema. Smuul on omapärane armastuslauludeski, tema suhtumine on humoorikas, muhelev, südamlük. Loeme tema luuletuse «Ennem Kesselaid see liigub.»»

Õpilane D loeb luuletuse (1 min.).

Õpetaja: «Mida rohkem aastaid, seda enam elutarkust, rahulikku vaatlust, tunnete aheldamist, taltumist ja mõistmist. Luuletaja näeb poeesiat igapäevases elus, kõiges selles, mis meid ümbritseb. Seda näitab tema järgmine luuletuskogu «Mere ja taeva vahel». Nagu pealkiri näitab, on seal paljudes luuletustes juttu merest ning nendest, kes elatuvad mere andidest, s. o. kaluritest. Luuletuskogu avatsükkel kannab pealkirja «Kuidas kalamehed elavad». Kuulame siit luuletust «Kalamees tuleb koju.»»

Õpilane E loeb luuletuse (1 min.).

Õpetaja: «Kes on sellesse sarja kuuluvad laulud viisistanud?»

Õpilane: «Luuletuse «Kalamees tuleb koju» on viisistanud helilooja Gustav Ernestsaks.»

Õpetaja: «Kuulsite luuletust «Kalamees tuleb koju». Nüüd kuulame seda koorilauluna Riikliku Akadeemilise Meeskoori ettekandes. Pöörake tähelepanu sellele, kuidas meloodias kajastub mere võimas ja rahulik rütm, ootus, kojusaabumise vaikne rõõm.»

Magnetofonilt kuulatakse ettekannet (2,5 min.).

⁶ Õpilaste vastustest on ära toodud olulisim ja märgitud vestluste ajaline kestus.

4. Kokkuvõte — 10 min.

Õpetaja: «Nüüd katsuksime teha kokkuvõtteid Smuuli lüürikast. Mis on Smuuli luules meeldejääv?»

Vestlus. (Õpilased vastavad: Smuul ei ole ennast lasknud kiskuda moevooludest, on säilitanud karguse ja loomulikkuse, ta väljendusvahendid on lihtsad, luuletajal on toredat huumorit, ta kirjutab sügavalt aktuaalsetest küsimustest jne.)

Õpetaja: «Smuuli luule jääb kauaks meelde, sest siin pole midagi otsitut, võltsi. Luuletusi iseloomustab vahetu elutunnetus, lihtsus, loomulikkus, siirus. Jääb meelde Smuuli heatahtlik huumor, kuhu mõnikord ivake pilkepipart sisse on raputatud. Juhan Smuul on luuletaja, keda võib ikka ja jälle uuesti lugeda.»

5. Kodune ülesanne — 1 min.

Õppida: ülevaade Smuuli luulest; valiku järgi pähe Smuuli loomingust 1 lühem luuletus või katkend pikemast luuletusest.

Niisugusel aine käsitlemisel tõuseb eelkõige esile emotsionaalsus. Sellist lüürika käsitlemisviisi ei tule pidada kaugelgi ainuõigeks ning ainukasutatavaks. Oma koht peab jääma ka analüüsivale menetlusele. Samuti ei asenda magnetofon õpetaja ja õpilase elavat sõna. Ei saa ega pole vajalikki kõiki tunde üles ehitada magnetofoni abil. Kuid magnetofon võib olla õpetajale tähtsaks abiliseks elamuslikkuse loomisel, mis on üks tähtsam esteetilise kasvatuse eeldus.

Kõnesoleva õppevahendi kasutamist pidurdab magnetofonile lindistatud materjali (luuletused, kuuldepildid jne.) vähesus ja raske kättesaadavus. Ainuke, kes koole praegu selle materjaliga varustab, on Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut, kelle fonoteegis lindistatakse nõutav materjal, kui see on olemas, ja saadetakse koolidele. Seetõttu näib otstarbekas, et Eesti NSV Haridusministeerium või Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut (kirjandusõpetajate soove arvestades) koostaks soovivate helilintide nimestiku. Selle järgi võiks Eesti Raadio anda vastavaid saateid süstemaatiliste sarjadena. Õpetajad aga saaksid lindistada neid saateid kohapeal või saada neid rajooni (linna) pedagoogilise kabineti fonoteegist, keda varustab Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut, kus kõik need saated on salvestatud. B. D. Svirski teeb oma eespool mainitud artiklis ettepaneku, et metoodiliste kabinetide fonoteegid laenutaksid linte niisamuti, nagu raamatukogu laenutab raamatuid. See ettepanek tekitab mõningaid vastuväiteid: laenutamine on võrdlemisi tülikas toiming, eriti maarajoonides, kus koolid asuvad pedagoogilise kabinetist kaugel; enamikes koolides käsitletakse teatud autoreid enam-vähem üheaegselt; linnid võivad korduval transportimisel rebeneda jne. Nii nagu igal koolil on oma raamatukogu, peaks iga kooli juurde soetatama ka oma fonoteek.

Märgatavalt rohkem peaks õpetajaid tutvustatama magnetofoni kasutamise võimaluste ning käsitlemisega. Pedagoogiliste nõupidamiste ja seminaride kavas peaks see küsimus leidma endale kindla koha. Seni on magnetofoni kasutamist mõneti propageerinud Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut. Jääb soovida, et seda jätkataks tulevikus veelgi intensiivsemalt.

Oleks vaja, et iga õpetajaks valmistuv noor omandaks juba õppimise ajal teadmisi magnetofoni kasutamisest. Õpetajaid ettevalmistavates asutustes antagu kirjanduse metoodika loengutel juhendeid magnetofoni kasutamiseks. Tulevane pedagoog peaks olema kodus järgmistes küsimustes: Magnetofoni tähtsus õppe- ja kasvatustöös. Tähtsamad magnetofonide tüübid ning nende käsitlemine. Õpilaste ettevalmistamine magnetofonil lindistatu emotsionaalseks tajumiseks. Magnetofoni kasutamise metoodika luule-, proosa- ja draamateose, kirjaniku biograafia ning ilukirjanduslike teoste analüüsimisel. Muusika kasutamine kirjandustundides. Magnetofoni kasutamine ilmeka lugemise õpetamisel ja kirjandusringi töös.

Magnetofoni kasutamist õppetöös raskendab see, et praegu toodetakse mitmesugust tüüpi magnetofone, millel on erinev nii lindi liikumise kiirus kui ka lindi südamikü-

kuju. Õpetajad nurisevad õigustatult magnetofonide vähese vastupidavuse üle. Ka lintide kallid hind valmistab koolidele raskusi.

Oleks otstarbekas välja töötada koolimagnetofoni tüüp: kvaliteetne, kergesti käsitsetav ja hinnalt vastuvõetav. Eeskujuks võiks võtta praegu suhteliselt kõige rohkem koolides esineva ja kvaliteedilt nõutava tasemel oleva magnetofonitüübi.

Partei XXII kongress tõstis tulipunkti inimeste esteetilise kasvatamise tõhustamise. Seepärast ongi tervitatav õpetajate püüd leida uusi teid ja vahendeid kirjanduse kui tugeva emotsionaalse mõjujõuga õppeaine elamuslikkuse suurendamiseks, seda ka magnetofoni kaasabil.

KIRJANDUS

1. N. S. Hruštšov, NLKP KK aruanne partei XXII kongressile, Tallinn, 1961.
2. N. S. Hruštšov, NLKP programmist. Ettekanne NLKP XXII kongressile, Tallinn, 1961.
3. Т. Е. Амитиров, Наизусть, «Литература в школе» 1960, № 1.
4. Г. И. Беленький, Самостоятельная работа учащихся над художественным текстом на уроках литературы, «Литература в школе» 1960, № 5.
5. Дубнова, Активизация самостоятельного мышления учащихся на уроках литературы, «Литература в школе» 1959, № 4.
6. Е. Владимирова, Р. Верхолаз, Взаимодействие литературы, музыки и живописи, «Литература в школе» 1962, № 2.
7. А. И. Германович, Литературно-драматические и музыкальные записи на уроках и вечерах, «Литература в школе» 1962, № 2.
8. Н. И. Кудряшев, Заметки о творческом чтении, «Литература в школе» 1961, № 5.
9. А. И. Германович, «Недооцененное пособие», «Литература в школе» 1960, № 2.
10. В. В. Осокин, Показ как действенное средство обучения выразительному чтению, «Литература в школе» 1960, № 5.
11. И. П. Пель, Использование грампластинок на уроках литературы, «Литература в школе» 1960, № 1.
12. А. Я. Роткович, Основной недостаток преподавания литературы и пути его преодоления, «Литература в школе» 1959, № 6.
13. Ernst Stein, Wege zum Gedicht, «Deutschunterricht» 1959, nr-d 4—8, 12 ja 1958, nr. 1.

KLASSIRUUMIDE JA MÖÖBLI VÄRVUSE MÕJU LOOMULIKU VALGUSTUSE PUHUL

V. VESSAR,

Tartu Linna Sanitaar-epidemioloogia Jaama koolihügieeni arst

Nõukogude meditsiinile on iseloomulik profülaktiline suund, s. t. inimese tervisekaitsmine; erilist tähelepanu pööratakse seejuures laste ja noorukite tervisele.

Õpilased veedavad suurema osa päevast kooliruumides. Nad pingutavad oma silmi lugemisel, kirjutamisel, käsitööd tehes, joonistades jne. Seepärast ongi koolihügieenis tähtsal kohal klassiruumide valgustamise küsimus. Eriti aktuaalseks on see muutunud pikapäevakoolide ja -rühmade organiseerimisega, sest nüüd veedavad õpilased kogu päeva koolis.

Organism reageerib mitmesugustele valgusärritustele, valguse tugevusele, värvile, valgusrežiimile. Veel enam: on tähelepanekuid kesknärvisüsteemi funktsionaalse seisundi muutustest valguse toimel.

Mitteküllaldane valgustus kutsub ajukoos esile pidurdusprotsesse. Mida tugevamad need on, seda enam langeb inimese aktiivsus, tema töövõime. Teiste sõnadega, siin ilmneb välisfaktori — valguse — reflektorne mõju kesknärvisüsteemile.

Eriti tähtsad on valgus ja valgustus just lapseeas. Need kutsuvad organismis toimuvates protsessides esile tunduvald muutusi. Noor, arenev organism on eriti tundlik väliskeskonna mõjutuste suhtes, millest üheks on valgus. Loomulik ja kunstlik valgustus, mõlemad peavad koolis olema head.

Nagu teada, mõjustavad värvitoonid tunduvalt ruumide valgustust. Valgus peegeldub tagasi laest 70—80%, seina ülaosalt 60—70%, seina alaosal 40—50%, põrandalt üle 30% ja seinalt koos tahvliga 45—55%. Heledad värvitoonid tõstavad valgustust, soodustavad valguse ühtlast jaotumist, andes diffuusse valguse. Nii on peegelduskoefitsient kõige kõrgem valgel värvusel — 80—85%, beežil, helerohelisel, kollasel toonil 40—60%, kõige madalam mustal — 15—20%.

Valguskoefitsiendi langus tumedate värvitoonide puhul on tingitud eeskätt valguse esmasest peegeldusest ja sõltub vähe üksikute pindade värvusest. Heledate värvitoonide puhul on olulisel kohal mitmekordne valguse peegeldus ja peegelduskoefitsient ühtlastelt toonidelt on kõrgem kui erinevatelt toonidelt.

Mitmed uurimused on näidanud, et spektrivärvidest väsitab silma võrkkesta kõige rohkem violett-sinine värvus, natuke vähem punane ja kõige vähem roheline valgus. Arvatakse, et roheline värvus aitab säilitada töövõimet pikemat aega. Sellest seisukohast lähtudes on koolihügieenis viimastel aastatel hakatud ikka enam soovitada helerohelist värvitooni klassiruumide seinte ja mööbli värvimiseks, samuti roheline klassitahvli kasutamist.

Kooliruumides kasutatavatele värvidele ja värvitoonide valikule on meie projekterijad osutanud teenimatult vähe tähelepanu, ehkki see on niisama tähtis kui valgustuse ja ventilatsiooni küsimus.

Enne sõda korraldati Üleliidulises Kunstiakadeemias ja NSV Liidu Teaduste Akadeemias katseid kooliruumidele sobivate värvide leidmiseks, kuid viimase 20 aasta jooksul on sellega vähe tegeldud. Selle küsimuse kahe silma vahele jätmise ja uute teaduslike uurimuste vähesus on viinud selleni, et projektides ei puudutata sõnagagi kooliruumide värvitoone. Järjekordse remondi ajal värvitakse ruumid lihtsalt üle ja nende värvus oleneb juba majandusjuhataja või maalri maitsest ning käepärasest olevatest värvidest. Sageli on klassiseinad värvitud hoopis sobimatutes toonides.

Valgustuse suhtes võib kõiki koolirume jagada kahte gruppi. Esimesse kuuluvad ruumid, kus õpilased veedavad suurema osa päevast ja kus nende töö nõuab pikemat aega nägemise pingutamist (klassid, kabinetid, töökojad). Teise gruppi kuuluvad ruumid, kus ei toimu süstemaatilist õppetunde.

Intensiivsetes toonides on otstarbekohane värvida need ruumid, kus õpilased viibivad lühikest aega. Ruumid, kus õpilased viibivad pikemat aega, tuleks värvida pehmetes, heledates toonides. Õpperuumide pehmete toonide vaheldumine kõrvalruumide intensiivsete värvitoonidega loob sobiva vahelduse, mis on ka psühholoogiliselt tähtis. Kui õpilane väljub heleroheliste seintega klassist, pakub oranžide seintega jalutusruum talle vaheajaks sobivat vaheldust.

Heledaid värvitoone tuleb soovitada ka sanitaar-hügieenilisest seisukohast. On ebaõige värvida kergesti määrduvaid pindu tumedate värvidega, mida sageli tehakse sel lihtsal põhjusel, et tumedal pinnal paistab määrumine vähem välja.

Seoses ülalöelduga organiseeriti 1958. a. Tartu Linna Sanitaar-Epidemioloogia Jaama ja TRU hügieeni kateedri ühisel algatusel Tartu 2. keskkoolis eksperimentaalklass. Eksperimentaalklassi mööbel värviti heledaks: lauad heleroheliseks, pingid hallikasroheliseks, samas toonis oli värvitud ka õpetaja laud. Uksed ja aknad värviti valgeks, seinad 1,5 m kõrguselt heleroheliseks, ülejäänud seiniosa ja lagi valgendati

lubjavärviga. Tahvel oli pruunist linoleumist, kirjutamiseks kasutati valget kriiti.

Kontrollklassi seinad olid 1,5 m kõrguselt värvitud tumepruuniks, ülaltpoolt valgendatud, samuti ka lagi. Pingid pruunid, lauad mustad. Kasutati musta klassitahvli.

Loomuliku valgustust määrati luksmeetriga märtsis ja aprillikuu I poolel pilves ilmaga kella 11—12 vahel.

Meie mõõtmiste andmetel oli valgustustugevus eksperimentaalklassis, kus oli kasutatud heledaid värvitoone, kontrollklassiga võrreldes 30—40% kõrgem.

Näitena toome andmed, mis on saadud 1961. a. aprilli esimesel poolel korraldatud mõõtmistel.

Loomuliku valgustuse jaotumine klassides.

Pinkidel		Eksperimentaalklass			Kontrollklass		
Punktid		I	II	III	I	II	III
E	I rida	500	420	420	360	340	240
	II rida	400	390	390	300	200	300
	III rida	220	220	215	195	180	135

$$E_k = 353 \text{ lx}$$

$$E_m = 215 \text{ lx}$$

$$E_k = 250 \text{ lx}$$

$$E_m = 135 \text{ lx}$$

Tahvlil

Punktid	I	II	III	I	II	III
E	390	270	150	290	180	110

$$E_k = 303 \text{ lx}$$

$$E_m = 150 \text{ lx}$$

$$E_k = 193 \text{ lx}$$

$$E_m = 110 \text{ lx}$$

Märkus: E — valgustustugevus luksides.

E_k — keskmine valgustustugevus luksides

E_m — minimaalne valgustustugevus luksides

Nagu tabelist näha, on klassi valgustuses vahe: keskmise valgustustugevuse vahel 103 lx, minimaalvalgustuse vahel 80 lx. Valgustuse kõikumine ühes ja samas pingireas on tingitud pinkide asetusest akendevaheliste seinte kohale. Võrreldes esimese pingireaga on valgustus teises ja kolmandas reas stabiilsem, eriti eksperimentaalklassis. Ka tahvli valgustus on eksperimentaalklassis parem tahvli pruuni värvuse tõttu. Pareim üldvalgustus eksperimentaalklassis on tingitud valgustuse mitmekordsest peegeldumisest.

Vesteldes pedagoogidega selgus, et katsel oli eksperimentaalklassi suhtes küllaltki suur kasvatuslik tähtsus. Õpilased hakkasid hoolikamalt korras hoidma oma töökohti, paranes distsipliin, klass muutus teiste eeskujuks. Teiseks positiivseks nähtuseks võib lugeda seda, et eksperimentaalklassi eeskujul hakati teisteski klassides ja koolides kasutama heledaid värvitoone kooliruumide ja mööbli värvimiseks.

Ülaltoodud andmetest võib järeldada, et on vaja energilisemalt propageerida heledaid värvitoone klassiruumide ja mööbli värvimiseks, mis parandavad klasside üldvalgustust ja soodustavad õpilaste esteetilist kasvatust, nõudes enam tähelepanu kooliruumide korrastusele.

Kirjaõpetamisest 1. klassis

R. LAHI,

Tartu Pedagoogilise Kooli õpetaja

Loomulikult arenemisel õpivad lapsed enne lugema ja alles siis kirjutama. Lugemise ja kirjutamisoskuse üheaegne omandamine nõuab enamikul juhtudel lastelt nende võimeid ületavaid pingutusi. Nagu meie koolide varasemate aastate kogemused näitavad, eeldab selline süsteem õpetaja suurt metoodilist tööd ja on suhteliselt aeganõudev. Aeglane edasijõudmine kirjaõppimisel aga pidurdab lugemisoskuse normaalset omandamist.

Ülaloodud arvestades tuleks õppetöö algul peaarõhk asetada laste suulise väljendusoskuse arendamisele ja lugemaõpetamisele. Kirjaõpetamist alustatakse hiljem, siis kui lapsed esimesed lugemiskused on ületanud ja vastavate käeliste harjutuste kaudu on õppinud joont kujundama ning suunama.

Et lugemaõpetamisel tähevorm lastele paremini meelde jääks, kujutatakse õpitavaid tähti joonistähedena (nende kõige lihtsamal vormis — grotesk versaal). Lihtsa ja kerge vormi tõttu on trükitähtede joonistamine lastele jõukohane ja meelepärane ning aitab õppetööd mitmekesistada. Lisaks sellele on versaaltähtede joonistamine eeltreening hili-semale kirjatähtedega kirjutamisele. Tähti joonistades omandatakse rea- ja distantsimõiste, õpitakse tähe kujundamiseks vajalikku joone suunamist, hakatakse taipama tähe proportsiooni jne. Seega tuleb aabitsaeeselset ja aabitsaperioodi vaadelda kui kirjatähtedega kirjutamist ettevalmistavat perioodi. Selle ajavahemiku kirjatehnilist tööd on lähemalt tutvustatud ajalehes «Nõukogude Õpetaja» nr. 36, 1960. a. («Kirjatehnika aabitsaeeselset perioodil») ja nr. 38, 1960. a. («Kirjatehnika aabitsaperioodil»).

Kirjatähtedega kirjutamist asutakse õpetama aabitsaperioodi lõpul, kui laste visuaalne mälu, silmamõõt ja käeline tegevus on juba vajalikult arenenud. Normaalselt peaks see ühte langema ajaga, mil aabitsaõpetuses minnakse üle versaaltähtedelt väiketähtede lugemisele. Seega oleneb kirjatähtedega kirjutamise algus edasijõudmisest lugemaõpetamises.

Õppeprogramm määrab selleks novembrikuu esimese poole, kusjuures on arvestatud õppetöö normaalset kulgemist. Kuigi aabitsa järgi õpitakse üksikuid tähti (*U, H, J*) alles pärast oktoobripühi, ei takista see kirjatähtedega kirjutamisele asumist. Erandjuhtudel (haigused, seisakud õppetöös jne.) võib kirjatähtede õpetamist alustada hiljem. Loomulikult ei tohi siis harjutuste läbivõtmisega kiirustada, sest forsseerimine võib mõjuda kahjulikult lugemisoskusele.

Kirjatähtedega kirjutamisele asumisel eraldub kirjatehnika omaette õppedistsipliiniks. Kirjatähti hakatakse õpetama geneetilises järjekorras. Sel perioodil on raske luua otsesest seost eesti keele tunni (kus toimub uute tähtede õppimine aabitsas antud järjekorras) ja kirjatehnika tunni vahel. Kirjatehnikat hakatakse õpetama poolte õppetundidena neli korda nädalas. Võetakse kasutusele eraldi kirjatehnika vihik (sõredajooneline kirjutusvihik nr. 7).

Eesti keele tundides aabitsaõpetus jätkub. Seni kasutusel olnud vihikus võib õpetaja versaaltähtede joonistamist ja nende abil sõnade ning lausete kirjalikku edasiandmist soovi korral jätkata. «Kirjutamine» joonistähtedega jääb siis kõrvale, kui kirjatähtede õppimisega on nii kaugele jõutud, et nende abil saab hädavajalikke kirjalikke harjutusi sooritada. Seega on mõeldav joonistähtedega «kirjutamist» keeleõpetuse tundides jätkata

kuni I õppepoolaasta lõpuni. Kui aga õpetaja leiab, et joonis- ja kirjatähtede paralleelne kasutamine mõjub segavalt või et joonistähtede järele enam erilist vajadust ei ole, võib töö joonistähtedega lõpetada varsti pärast kirjatähtede õppimisele asumist.

Keeleõpetuse ja kirjatehnika eraldumine ei tohi olla absoluutne. Kirjatehnika tundides tuleb harjutusteks tihti kasutada keeleõpetuslikku materjali, keeleõpetuses omakorda kasutatakse kirjutamist läbivõetu süvendamiseks ja kinnistamiseks.

Kirjatähtede õppimist alustatakse väiketähtede ja nendest koostatud sõnade kirjutamisega. Läbivõtmise järjekord ei olene siin enam aabitsas antud tähtede järjekorrast. See võimaldab kasutada lastele märksa sobivamat geneetilist järjekorda ja nii alustatakse kõige lihtsamaid kirjaliigutusi vajavaist tähevormidest, minnes eelnevat täiendades järk-järgult üle raskematele tähevormidele. Eesti NSV koolides kasutatav geneetiline tähestik on toodud kirjatehnika õppeprogrammi seletuskirjas. Ka käesolevas kirjutises esitatud harjutused on antud seda järjekorda silmas pidades.

Kirjatähtedega kirjutamisel tuleb esimestest harjutustest peale nõuda voolavat, suletõsteteta kirja. Pearõhk asetatagu tähe kasutamisele sõnade moodustumisel. Üksiku tähevormi treenimine ei ole otstarbekohane. Juba esimeste tähtede (*l, u, ü* jt.) õppimisel harjutatakse üksiku tähe kirjutamise järel kohe tema sidumist teise sama tähega (*ii, uu, üü* jt.). Kui on õpitud kirjutama ka esimest kaashäälikut (*n*), harjutatakse uusi tähti kohe sõnas, *minu, on, anna* jne.

Et tähtede õppimise alperioodil mitte palju aega kulutada tähe kõrguse, kallaku ja proportsiooni õppimiseks, on soovitatav juba joonistähtede õppimisel alustada vastavate harjutustega. Tavaliselt joonistavad õpilased iga joonistähe järele 1—2 rida ornamentaalsi ilustusribasid. Nende eesmärgiks on anda õpilastele harjumusi rea suuna ja täheelementide vahelise distantsi määramiseks silmamõõdu abil. Ühtlasi on need harjutused õpilastele ettevalmistuseks järgmise tähe joonistamisel.

Aabitsaperioodi kolmandast nädalast alates antakse neid harjutusribasid veidi rohkem, kusjuures eesmärgiks seatakse juba rea, üla- ja alapika tähe kõrguse, tähe proportsiooni ning kirja kallaku harjutamine.

1. klassis on normaalne väiketähe kõrgus 4,5—5,0 mm. Vastavalt sellele on suur-tähed, üla- ja alapikad tähed kaks korda pikemad. Tuleb arvestada nende paiknemist joone suhtes. Harjutused teeb õpetaja värviliste kriitidega klassitahvlile ette, õpilased joonistavad need oma töövihikuisse (samasse, kuhu joonistatakse trükitähti) värvipliiatsitega. Kui need harjutused meetoodiliselt õigesti läbi võetakse, ei ole kirjatähtedega kirjutamine õpilastele enam nii raske.

Kirjatähtedega kirjutama hakates pole sobiv seda teha kohe tindiga. Nii talitades seaksime lapsed korruga kahe uue töövõtte ette. Uute tähevormide jälgimine, nende meeldejätmise ja edasiandmine paberil nõuab õpilaselt palju tähelepanu. Tindiga kirjutamise reeglite ja võtete õppimine samal ajal killustab tema tähelepanu. Seepärast alustatagu kirjatähtedega kirjutamist seni kasutusel olnud töövahendi, pliatsiga. Viimasega võiks kirjutada seni, kuni õpilased on enam-vähem omandanud kirjatähtede õige suuruse ja proportsiooni.

Sulge ja tinti võib kasutusele võtta kahte moodi. Kui õpetaja leiab, et kõik õpilased on arenemiselt ja edasijõudmiselt enam-vähem võrdsed, hakkab kogu klass korruga tindiga kirjutama. Taoline üleminek on õpetajale lihtsam: tindiga kirjutamise algvõtteid õpetatakse korruga kogu klassile ja antud juhiseid rakendavad seejärel kõik õpilased. Siin võib jääda ainult üksikuid õpilasi, kellele tindiga kirjutamine on raske. Nendele antakse eriharjutusi, kuni nad hakkavad teistega sammu pidama.

Teisel juhul pannakse õpilased tindiga kirjutama järk-järgult, arvestusega, et kõik peavad õppima tindiga kirjutama hiljemalt I poolaasta lõpuks. Viimane moodus on aga

märksa tülikam. Asja võib hõlbustada sel teel, et tindiga kirjutamise algvõtteid õpetatakse ja selgitatakse küll kogu klassile korraga, kuid tindiga kirjutama lubatakse hakata ainult neil õpilastel, kes pliiatsiga juba küllalt hästi kirjutavad. Õpilased mõistavad siis ise hästi, et pliiatsiga kirjutamine on mahajäämise tunnus. Õpetajal tuleb mahajääjaile rohkem tähelepanu pühendada ja neid kõigiti abistada, tarbe korral eriharjutuste vihkut sisse seades.

Tindiga kirjutamisele asudes osutatagu palju tähelepanu tehnikale. Õige sulehoid, sule kastmine tindipotti, tindiga täidetud sule viimine kirjutamiskohale, tindijooni kujundamine sule liikumisel ülalt alla ja alt üles, sõrmede liikumine sule suunamisel jne. vajavad põhjalikku ja korduvat selgitust ning harjutamist, et vältida väärvilumusi.

Sulepea ja sulgede hankimist peab õpetaja juhendama ning kontrollima. Tindiga kirjutamise algul kasutavad eranditult kõik õpilased kooli normaalsulepead (nooremale astmele, alumise otsa läbimõõt 8—10 mm). Sobiv sulg igale õpilasele leitakse katseliselt. Kogemused näitavad, et kirjaõppimisel annab paremaid tulemusi kirjutamine nõtkete sulega. Jäik sulg sunnib õpilast sulepead haarama liiga tugevasti, et saada selget joont. Kramplik haare takistab sõrme- ja käelihaste normaalset tegevust ning sule sujuvat liikumist paberil. Siin peitub üks põhjusi, miks suur osa täitesulepäid ei ole kirja õppivaile noortele sobivad.

Kõik õpilased tahaksid kirjutada täitesulepeaga, mis olekski õige. Ometi tuleb siin olla ettevaatlik. Enamik praegu toodetavaist täitesulepeadest on mõeldud täiskasvanuile, kelle kirjutamistehnika on juba välja kujunenud. Suurema osa täitesulepeade välisvorm ja sule omadused ei ole sobivad kirjaõppimiseks. Õpilase täitesulepea peab olema ühtlase peenikese korpuse (meil toodetatutel, õpilastele määratud täitesulepeadel Ø 9 mm, täiskasvanute sulepeadel 10—14 mm), nõtkete sule, lihtsa täitemehhanismiga ja hinnalt suhteliselt odav.

1. klassis teisel poolaastal võib õpilastele, kellel kirjutamine on hästi edenenu, lubada kasutada nõuetekohast täitesulepead. Kui märgatakse, et kirjutamine täitesulepeaga ei anna soovitud tulemusi, kasutatagu harilikku sulepead. Täitesulepea omaviline kasutusele võtmine on õpilastele keelatud.

Et käekiri areneks ühtlaseks ja hästi loetavaks, õpetatagu nn. rõhurütmilist käekirja, kus kirja kujundatakse rütmiliste sõrmeliigutuste abil. Rütmi paremaks tabamiseks rõhutatatakse veidi ülalt alla kulgevaid kirjajooni. Kirjajoones tekib kerge jämendumine — pais. Paisutada ei tohi kunstlikult, forsseeritult. Kui aga mõni õpilane puhast nõorjoont kasutades kirjutab laitmatult, ei ole põhjust sundida teda ülalt alla kulgevaid jooni paisutama. Tihti polegi nõorjoone tekkimise põhjustajaks käsi, vaid sobimatu jäik sulg. Sel juhul peaks õpilane katsetama nõtkema sulega.

Rõhurütmilise kirja harjutusi alustatagu kohe kirjaõpetuse alguses. Harjutusi tehakse käes hoitava pliiatsiga õhus, kusjuures sõrmede sirgu- ja kokkutõmbamise abil panakse pliiats liikuma oma telge pidi üles-alla. Joonistähete kirjutamisel tuleb harjutada tähevormi edasiandmist ainult sõrmeliigutuste abil. Eriti palju tähelepanu pööratagu taoliste harjutuste sule ja tindi kasutusele võtmisel.

Rütmiharjutusi tehakse 1. klassis kirjatehnika tunnis 3—5 minuti vältel. Pikemat aega kestvad rütmiharjutused muutuvad õpilastele tüütuks ega täida enam oma ots-tarvet.

Rütmiharjutusi tehakse peamiselt taktmeetodil. Rütmi loetakse lihtarvudega ainult kümneni. Pikemate harjutuste puhul alustatakse kümneni jõudes uuesti ühest, sest liit-sõnad «ükssteist», «kaksteist» jne. ei määra sule allatoomise momenti küllalt täpselt ja aeglustavad tempot. Alt algava tähega (e, r, l jt.) harjutust alustatakse eeltaktiga, mille tähistamiseks öeldakse sõna «ja». Näiteks sõna «eine» harjutamisel tuleks rütmi lugeda järgmiselt: «ja — üks — kaks — kolm — neli — viis.» Seejärel asetatakse *i* täpp vabalt oma kohale.

Rütmiharjutusi võib teha järgmise skeemi alusel:

1. Õpetaja kirjutab harjutuse tahvlile, juhtides tähelepanu sule liikumisele seoste kirjutamisel suletõsteta.

2. Õpilased kirjutavad harjutust vabalt (taktilugemiseta) ühe rea, et tutvuda harjutuse struktuuriga.

3. Õpetaja kirjutab harjutuse uuesti koos taktilugemisega või selgitab, kuidas harjutust kirjutada taktilugemise järgi.

4. Õpetaja annab korralduse kasta sulg tindipotti ja asetada ootama harjutuse alustamist.

5. Vastavalt signaalile alustatakse kirjutamist õpetaja taktilugemise järgi (aeglane takt, mitte üle 20 takti minutis).

6. Õpilased kirjutavad harjutust veel ühe rea, nüüd juba veidi kiiremas tempos.

7. Soovi kohaselt võib harjutust korrata rütmi koputamise järgi.

Ühe kirjatehnika tunni jooksul võetakse läbi ainult üks rütmiharjutus. Harjutused 1. klassile olgu võimalikult lihtsad ja koosnegu peamiselt lühikestest postikestest ning nende kombinatsioonidest. Õppeaasta lõpul võib proovida ka üla- ja alapikkade elementidega harjutuste kirjutamist rütmi lugemise järgi. Ovaalseid tähti (välja arvatud e) ja tagasipöörded sisaldavaid harjutusi ei ole soovitatav 1. klassis teha.

Kirjatähtedega kirjutamise algul ei tarvitse õpetaja kirja kallaku kõikumisele erilist tähelepanu pöörata. Alles mõne nädala möödumisel, kui õpilastel on juba rohkem vilumust, hakkab kirja kallak iseenesest välja kujunema. Eriti sobiv aeg kirja kallakuga tegelemiseks on III õppeveerandil. Selleks ajaks on peaaegu iga õpilase kirjas võimalik fikseerida, missugune kallak on talle omane. Kirja kallaku ühtlustamiseks proovitagu kõiki käekirjaravi võtteid. Kallaku kõikumist põhjustab enamasti õpilase ebakindel asend kirjutamisel, mis võib omakorda olla tingitud sobimatust koolipingist.

Tihti on kirja kallaku kõikumise põhjustajaks õpilase käe- ja sõrmelihaste nõrk arenemine või lihaste tegevuse nõrk koordineerimine. Ainult erandjuhtudel võivad kirja kallaku kõikumist põhjustada lapse närvisüsteemi häired. Siis tuleb pöörduda kooliarsti poole, õpetaja siin tavaliste võtetega olukorda ei paranda.

Kirja kallaku kõikumist nõudmise ja käskimisega üksi ei ühtlustata. On tingimata vaja välja selgitada kallaku kõikumise põhjused ja asuda metoodilise järjekindlusega vea parandamisele.

1. klassis (välja arvatud IV õppeveerand) toimub kogu töö tahvlinäidiste kaudu. Õpetaja kirjutab kõik harjutused klassitahvlile nii, et õpilased võiksid jälgida tema käe liikumist tähtede ja seoste kujundamisel.

Klassitahvel peab olema varustatud joonestikuga. Kui see puudub, tuleb jooned tahvlile tõmmata igaks tunniks juba vahetunnil, et mitte viita aega tunnis. Joonte tõmmamiseks on sobiv kasutada kriidiga määratud peenikest tugevat nõõri (eriti nn. aktiniiti). Linoleumist klassitahvlile võib jooni tõmmata ka jämeda naaskliga. Kuiva kriidise lapiga tahvliit pühkides täituvad tekkinud vaokeseid kriidiga ja jooned on selgesti nähtavad. Umbes paar korda kuus tuleks jooni uuendada uurdekeste puhastamise teel paakunud kriidist.

Sobiv joonte vahe klassitahvilil on 15–18 cm. Kui jooni tõmmatakse igaks tunniks, on praktiline joonte vahesid märkida tavalise koolivihiku abil, kus vihiku laius võetakse joonte vaheks.

*

Kirjaõpetamisel tuleb aluseks võtta kirjalehes antud tähevormid. Nende õppimine toimugu kindla metoodilise süsteemi kohaselt. Allpool on esitatud üks niisugune harjutuste näidissüsteem, mida ei tarvitse täht-tähelt järgida.

17. onn
18. õnn
19. mina
20. anna
21. maa
22. mää
23. meie
24. |||||
25. eile
26. lell
27. loe
28. nohu
29. homme
30. komme
31. kukk
32. lubi
33. luba
17. Ettevalmistav harjutus.
18. Uus täht õ. Sõna kirjutamist harjutati juba eelmises harjutuses. Siin on peamine õ lainja kriipsu õige kujutamine.
19. Uus täht a. Võrrelda o ja a kirjutamist.
20. Sõna alustamine a tähega.
21. Harjutuse peamine eesmärk on kahe a seostamise õppimine. Ühtlasi on see ettevalmistav harjutus.
22. Uus täht ä. Juhtida tähelepanu sellele, et ä täpid kirjutatakse samuti kui ü täpid (vt. harj. 7).
23. Uus täht e. Võrrelda kirjaliigutust l ja e kirjutamisel. l kirjutamisel tõmbame ülalt alla postikese, e kirjutamisel teeme silmuse. Sõna kirjutatakse suletõsteta.
24. Harjutus ülapikkade tähtede kõrguse määramiseks. Ülapikk täht on tavalisest väiketähest kaks korda pikem.
25. Uus täht l. Juhtida tähelepanu kirjaliigutusele e ja l kirjutamisel. Viimase puhul tuleb sõrmed rohkem välja sirutada.
26. Seda harjutust tuleks kirjutada taktilugemise järgi.
27. Harjutuse peamiseks eesmärgiks on o ja e seostamine. o tagasipöördest ei suunata seosjoont üles, vaid alla umbes väiketähe poole kõrguseni, kus alustatakse e silmust.
28. Uue, h tähe kirjutamisel tuleb lähtuda l tähest, kusjuures lõpposa sarnaneb n kirjutamisega.
29. Ettevalmistav harjutus.
30. Uus täht k, mille kirjutamisel lähtutagu h kirjutamisest. Et sellise k kirjutamisel ei ole vaja sulge tõsta, muutub kiri voolavamaks.
31. Harjutada sõna kirjutamist suletõsteta.
32. Uus täht b. Lähtumine l kirjutamisest. b teine pool moodustada samuti kui o teine pool tagasipöördega. Tagasipööre moodustatakse sama kõrgel kui o kirjutamiselgi.
33. Selgitada b ja a seostamist!

34. annab

35. ladu

36. mitu

37. kott

38. |||||

39. nupu

40. kepp

41. jalad

42. jalg

43. lugeja

44. hoov

45. vagu

46. vedel

47. vari

48. korv

49. sarv

34. Vaata märkust 16. harjutuse juures!

35. Uus täht *d*. Võrrelda *a* ja *d* kirjutamist! *d* ülal-
pikk osa kirjutatakse sulge tõstmata, kusjuures
allatulev joon katab normaalselt ülesminevat
juusjoont.

36. Uus täht *t*. Ülapika osa kirjutamine on analoo-
giline *d* kirjutamisega (harj. 35). Põikkriips on
sirge ja asub umbes samal kõrgusel *i* täpiga.
Sule suunda kriipsu tõmbamisel ei muudeta.

37. Kriips tõmmatakse läbi kahe *t* korraga.

38. Harjutus alapikkade tähtede pikkuse ja asu-
koha määramiseks. Pool kriipsust asub ülalpool,
niisama pikk osa allpool rea joont.

39. Uus täht *p*. Võrrelda *n* ja *p* kirjutamist. *p* ala-
pikk osa kirjutatakse analoogiliselt ülalikkade
tähtedega (vt. harj. 35).

40. Rõhutada alapikkade osade võrdset ulatust.

41. Uus täht *j*. Selle alapikk silmus on võrreldav *l*
silmutusega. Harjutuse puhul selgitada, kuidas pai-
gutada ülemise rea alapikad ja käesoleva rea
ülalikkade täheosad vaheldumisi.

42. Uus täht *g*. Võrrelda *a* ja *g* kirjutamist. *l* sil-
mus on samasugune kui *j* silmus.

43. Juhtida tähelepanu *g* ja *e* seostamisele. Selles
sõnas esineb väga erineva ulatusega kirjaliigu-
tusi nõudvaid tähti. Tuleb jälgida, et see võrd-
lemisi pikk sõna kirjutataks valmis suletõstetena.

44. Uus täht *v*. Võrrelda *o* ja *v* kirjutamist. *o*
nõuab suletõstet sõna keskel, *v* seostub nor-
maalselt. *o* ja *v* tagasipöörded on sarnased.

45. *v* seostub *a*-ga nii kui *o*-gi.

46. *v* ja *e* seos on sarnane *o* ja *e* seosega (vt.
harj. 27.)

47. Uus täht *r*. Selle tähe tagasipööre on sarnane *o*,
b ja *v* tagasipöördedega.

48. *o* ja *r* seostamine on üks raskemaid. *o* seos-
joone allatoomise selgitamisel võib mõningaid
paralleelseid tõmmata *o* ja *e* seostamisega (vt.
harj. 27.).

49. Uus täht *s*. *s* seostatakse järgneva tähega sule-
tõstetena. *s*-i lõpetamisel moodustatavat sissepoolse
pööratud kaart korratakse sule tagasitõmbamise
teel (sama joont mõõda) kuni rea jooneni.

50. sassis

50. Tähelepanu kahekordse s-i kirjutamisele!

51. osi osi

51. Harjutada o ja s seostamist. Juurde võib võtta harjutusi ka b ja s ning v ja s seostamiseks.

Suurtähed on väiketähtedest keerulisemad. Kui klass on küllalt arenenud ja kirjatehnikas tugev, tuleks suurtähed samuti kui väiketähedki anda otse sõnas. Valmistab mõni keerulisema ehitusega suurtäht (D, G jt.) lastele raskusi, võib neid harjutada enne sõnade kirjutamist üksikult. Kui klass ei ole eriti tugev, võib õpetaja oma äranägemisel iga suurtähte lasta üksikult harjutada 1—2 rida. Alles siis järgneks suurtähekirjutamine sõna algul ja seostamine järgneva väiketähega.

Suurtähtede harjutamiseks valitagu sõnu peamiselt pärisnimede hulgast ja eeskätt niisuguseid, kus algustäht leiduks väiketähena ka sõna keskel või lõpul. See võimaldab juba tuttavat väiketähte ja alles õpitavat suurtähte omavahel võrrelda.

Suurtähtede kirjutamisel tuleb palju tähelepanu pühendada nende seostamisele järgneva väiketähega. 12 suurtähte (U, U, E, B, R, J, H, K, L, A, Ä ja M) seostuvad järgneva väiketähega suletõsteta (normaalseos), ülejäänud 11 suurtähte seostuvad alt, mis nõuab vahepealset suletõstet. Iga suurtähe juures tuleks harjutada ka seostamise eri variante. Näiteks nõuavad erinevat seost suurtähele järgnevad u, e ja a.

Enne suurtähtede kirjutamisele asumist on soovitatav korrata harjutust nr. 24 ja juhutada õpilaste tähelepanu sellele, et ülalpidad väiketähed ja suurtähed on ühepikkused.

Harjutused:

52. U Uno. Udu.53. U Uurike. Udi.54. V Viivi. Valve.55. O Oiu. Oode.56. Ö Öö. Öövik57. O Oie. Oös.58. E Endel. Elle.59. S Silvi. Sass.60. T Tiit. Tõnu.61. P Peep. Polla.62. B Buss. Bobi.63. R Robert. Ruu64. J Julius. Joos65. H Henn. Hoide.66. I Iira. Ida.67. K Kiki. Karl.68. G Georg. Galja.69. L Lilli. Laine.70. D Dunja. Dag71. A Anna. Ago.71. A Anna. Ago.72. A A. Ääro.73. M Meeme. Ma74. N Niina. Na

Ülaltoodud harjutused moodustavad n.-ö. harjutuste põhivara miinimumi, mis tuleks tingimata esitatud järjekorras läbi võtta. Õpetaja võib tööd huvitavamaks ja mitmekesisemaks muuta, võttes esitatuile lisaks mitmesuguseid täiendavaid harjutusi, mis põhiharjutustest palju ei erine.

Enamikel juhtudel on soovitatav alustada kirjatehnika tundi eelmise tunni viimase harjutuse kordamisega. Harjutust, tähte või sõna kirjutavad õpilased algul 1—2 korda rea algusesse. Edasi ei kirjuta õpilane enne, kui õpetaja on kontrollinud tema tööd. Üht harjutust kirjutatakse tavaliselt 1—2 rida, olenevalt selle keerulisusest, ebaõnnestumiste puhul aga ka rohkem. Kui mõni täht või seos vajab rohkem harjutamist, kasutatakse vahelduseks uusi sõnu.

Tavaliselt tuleks ühes kirjatehnika tunnis läbi võtta esiteks 1 — 2, hiljem 2 — 3 põhiharjutust. Tööplaani koostatagu nii, et kõik tähed oleksid läbi võetud veebruari keskpaiku.

Teise õppeaasta algusest peale hakatakse eesti keele tundides rohkem kirjutama. Seni tehti seda võrdlemisi piiratult joonistähedega abil. Et sel ajal ei ole kirjatehnika tunnis veel kõiki suurtähti õpitud, siis on teksti kirjutamisel raskusi. Mõned õpetajad on neid suurtähti, mida veel ei ole õpitud, asendanud joonistähedega. See pole halb, kuid veel parem on, kui õpetaja näitab klassitahvil vajaliku suurtähe kirjutamist kirjatähena, olgugi et selle õppimine kirjatehnika tunnis tuleb alles hiljem.

Kirjatehnika õpetamisel kasutatakse 1. klassis joonelist vihikut nr. 7. Tavaliselt 1. klassis töid ei dateerita. Ühe päeva tööd eraldab teisest üks tühi joon.

*

Kui kõik tähed on läbi võetud, tuleb õppeaasta lõpp (märts ja IV õppeveerand) pühendada kirjatehnika ning käekirja viimistlemisele. Lastele tuleb ikka ja jälle selgitada, missuguste vahendite ning võtetega saavutatakse korralik käekiri ja vajalik kiirus kirjutamisel. Vahetevahel korraldatagu tunde, kus tulipunktis oleks mõne tehnilise võtte harjutamine, näiteks jalgade õige asetus kirjutamisel. Tuletatakse meelde nõudeid jalgade asetuse kohta, loetakse, mis selle kohta on öeldud «Kirjalehes» ja asutakse kirjutama (tavaliselt ärakirja klassitahvililt või raamatust). Antud ülesande kohaselt peab nüüd kogu töö vältel õpilaste peamine tähelepanu olema koondatud jalgadele. Seepärast ei ole esialgu kirja välimus küllalt korrektne. Seda võiks taolistes tundides hinnata leebemalt või koguni hindamata jätta.

Kirjutamise ajal jälgib õpetaja, kuidas õpilased täidavad jalgade asetuse suhtes ettenähtud nõudeid, teeb märkmeid iga õpilase kohta individuaalselt ja hiljem kogu klassiga tähelepanekutest kokkuvõtte, pannes selle eest isegi hinde.

Selliseid tehnilisi küsimusi, mida võib eraldi harjutada, on palju, näiteks hügieeniline kehahoid, silmade kaugus kirjutamispinnast, käte asetus, sule hoidmine, sõrmede liikumine, käsivarre edasilikumine rea kujundamisel, vihiku asetus jne.

Algul võetakse tunnis vaatluse alla üks pisiküsimus kirjutamise tehnika alalt. Hiljem hakatakse neid liitma, s. t. õpilased peavad samaaegselt oskama kontsentreeruda kahe, hiljem kolme ja rohkemagi tehnilise võtte kontrollimisele.

Tuleb vältida, et sellised tehnika arendamise tunnid ei kujuneks kuivaks mehaaniliseks drilliks. Kui tähtede õppimise ajal on drill paiguti vajalik ja paratamatu (üksiku tähevormi õppimine selle korduva kirjutamise teel, rea ühtlase kõrguse harjutamine jne.), siis õppeaasta lõpul tuleb niisugusest tööst hoiduda.

Mehaaniline töö tuleb igal võimalusel asendada elava lastepärase õpetamisega. Tunnis peab olema vestlust, selgitust, analüüsi ja õpilaste endi poolt tehtud järeldusi. Oskuslikult kasutatagu ka teisi õppeaineid, et muuta kirjatehnika huvitavaks ja sisukaks. Selle perioodi töövõtete hulka kuulugu ka raamatust ärakirjutamine ja veidi kirjutamist etteütlemise järgi.

Raamatust ärakirjutamisel ei tohi lubada teksti vaatamist ja kirjutamist üksiktähtede kaupa, vaid sõnade, hiljem koguni lühikeste lauseosade kaupa (pikkade lausete puhul). Selleks vaadeldakse raamatust kirjutatavat teksti, jäetakse meelde, kaetakse tekst kinni või suletakse raamat ja alles siis kirjutatakse. Ortograafiliselt raskemate sõnade ja keeluliste lausete puhul tuleb õpetajal neid enne kirjutamist analüüsida.

Kirjutamisel etteütlemise järgi on esmaseks ülesandeks laste nägemismälu asendamine kuulmismälega. Tuleks alustada klassitahvlile või paberiribadele kirjutatud üksikute sõnade (hiljem üksikute lausete) vaatlusega ning kirjatehnilise ja ortograafilise analüüsiga. Sõna (lause) kustutatakse või kaetakse kinni, õpetaja hääldab sõna (lauset), seejärel hääldavad seda õpilased. Alles siis hakkavad nad seda vihikusse kirjutama.

Hiljem jäetakse tahvlinäidised ära. Sõnu analüüsitakse ortograafiliselt hääldamise ja tähelepaneliku kuulamise abil, alles seejärel kirjutatakse.

*

1. klassi õpetaja ei tohi hetkekski unustada, et kõik see, mida nõutakse kirjatehnika tundides, on kehtiv ka kõigis teistes tundides, kus kirjutatakse. Õpilased peavad aru saama, et kirjutada tuleb nii koolis kui ka väljaspool kooli ja kiri peab kõikjal olema laitmatu. Kirjatehnika tund ongi selleks, et õppida kirjutamise õigeid tehnilisi võtteid, mis tagavad korraliku käekirja.



Narva 1. internaatkooli kasvatustöö

S. KISSELGOF,
pedagoogikakandidaat

Narva 1. internaatkooli pedagoogiline kollektiiv lähtus oma töö algul leninlikust põhimõttest: kommunistlikus kasvatuses on tohutult tähtis õpilastele tööharjumuste andmine, nii et nad saaksid töötada üldsuse kasuks. Juhindudes V. I. Lenini sõnadest, et ainult tööliste ja talupoegadega ühiselt töötades võib saada tõeliseks kommunistiks, kujundas kooli kollektiiv ühtse töökasvatuse süsteemi, mis hõlmas nii õpilaste praktilist kui ka psüühilist ettevalmistust tööks, ja viib seda ellu. Töökasvatuse süsteem nägi ette järgmist:

1. Õpilaste ühiskondlikult kasulik töö: a) kooli töökodades; b) tehases; c) mitmesugustes ringides; d) põllumajanduses ja kooliatalas.

2. Kasvandike tutvustamine tööliste tööga ja sotsialistliku tootmise põhialustega. Ekskursioonid tööstusettevõtetesse.

3. Kohtumised kommunistliku töö brigaadi liikmetega ja tehase novaatoritega. Loengud ja vestlused tehase eesrindlikest inimestest.

4. Ilukirjanduslike teoste lugemine, mille kangelasteks on meie eesrindlikud töölisel.

5. Õpilaste osavõtt šefluskäitise ühiskondlikust elust.

6. Iseteenindamine.

Selline süsteem tagab õpilaste mitmekülgse töökasvatuse. Erilise tähtsuse omandab selles iseteenindamine, kui arvestada, et kasvandikud on tulnud väga erinevatest kodudest, kus igaühes kehtis oma režiim, oma kord, omad nõuded. Osal õpilastest puudusid tööharjumused ka iseteenindamise alal.

Juba esimestest päevadest peale esitati lastele ranged nõudmised: 1) pärast töusmist oma voodi korda teha; 2) hoida korras oma rõivastus; 3) hoolitseda oma välimuse eest; 4) pidada puhtust magamistubades ja klassides; 5) olla säästlik rõivastuse, raamatute, kooli vara ja varustuse suhtes.

Peab nentima, et Narva 1. internaatkoolis on loovalt ellu rakendatud A. Makarenko mõte: mida rohkem nõudmisi me inimesele esitame, seda paremaks ja kaunimaks ta muutub kõlbeliselt. Teatavasti ei piirdunud A. Makarenko ainult nõudlikkuse põhimõtte kuulutamisega. Ta töötas välja ka selle rakendamise vormid. Makarenko ütles, et nõudlikkuse põhimõtte rakendamise esimene staadium on organisatori diktaatorlikud individuaalsed nõuded distsiplineerimatule kollektiivile, nõuded, millega ei kaasne kõlbelisi arutlusi. Teist staadiumi iseloomustab kasvandike aktiivi tekkimine, kes toetab kasvatajate nõudmisi oma ühiskondliku arvamusega. Ja, lõpuks, kolmas staadium saabub siis, kui kogu kollektiiv esitab oma üksikutele liikmetele järeleandmatud nõudmised.

Narva 1. internaatkooli pedagoogiline kollektiiv on juhindunud neist Makarenko põhimõttest. Vanemkasvataja L. Ludvig ütleb selle kohta: «Kollektiivi kujundamise perioodil lähtusid nõudmised õpetajaist ja kasvatajaist. Uhtaegu sellega kerkis kasvandike hulgast esile teadlikke ja energilisi lapsi, kes algusest peale neid nõudeid toeta-

sid. Nüüd aga nõuab enamikus klassides kogu õpilaskollektiiv käitumisreeglite täitmist.» Diktaatorlik meetod väljendus ranges nõudlikkuses õpilaste suhtes, mis oli ühendatud austusega õpilase isiku vastu, kusjuures iga ergutust ja karistust kasutati kaasõpilaste kasvatamiseks.

Pedagoogiline kollektiiv võttis endale ülesande luua töövõimeline õpilaskollektiiv, liita lapsed ühise eesmärgi ja igapäevase ühise töö alusele. Erilist tähtsust omistatakse seejuures õpilaste korrapidamise organiseerimisele, mille kaudu lapsed lülitatakse aktiivselt kooliellu, arendatakse nende algatusvõimet ning kasvatatakse armastust oma kooli ja oma kollektiivi vastu. Korrapidajate salgad moodustatakse iga päev ja nii, et kõik kasvandikud oma jõu ja võimete kohaselt saaksid teha mitmesuguseid töid. Iga õpilane töötab kordamööda sööklas, pesu korrastamisel, köögis, õppekorpuses jne.

Korrapidamise vastuvõtmine ja üleandmine toimub õhtusel rivitusel. Kell 20.40 kogunevad korrapidajate salgad. Senise salga vastutav korrapidaja astub uue salga vastutava korrapidaja juurde ning kannab ette, kuidas salk tervikuna täitis oma ülesanded ja kuidas postid on üleandmiseks valmis. Halvasti ettevalmistatud posti uus salk vastu ei võta, vaid nõuab enne puuduste kõrvaldamist.

Niisuguse töökorralduse tõttu võtavad kõik kasvandikud iga päev aktiivselt osa kooli elust ning omandavad mitmesuguseid tööoskusi ja -vilumusi. Neil kasvab vastutustunne kollektiivi ees. Korrapidamine õpetab lapsi kollektiivselt töötama. Suure kasvatusliku väärtusega on tehtud töö hindamine kasvandike endi poolt.

Töökasvatuse on tähtsal kohal õpilaste osavõtt ühiskondlikult kasulikust tööst. V. I. Lenin pidas vajalikuks, et noorsugu iga päev, igas külas ja igas linnas lahendaks praktiliselt mingit ühiskondlikku ülesannet, kas või kõige pisemat. Internaatkooli kasvandikud töötasid pioneeride palee ehitamisel. Iga klass valmistas kooli aastapäevaks kingituse, töötades õhtuti ja puhkepäevadel. Lapsed ise rajasid koolile spordiväljaku, töötasid oma rajooni haljasaladel.

Koolis loodi lukkseppade, tiserite, klaasseppade, õmblejate ja elektrikute brigaadid. Need brigaadid teevad mitmesuguseid koolile vajalikke töid. Nii parandavad õpilased pesu. Selle töö peamine eesmärk ei ole majanduslik kasu, kokkuhoid, vaid õpilaste kasvatamine, nendes kollektiivsuse, vastutustunde, korralikkuse ja sotsialistliku omandi suhtes sääslikkuse arendamine. Need omadused kasvavad kõige paremini ühises töös. Brigaadide organiseerimine on end täielikult õigustanud.

Kooli pedagoogiline kollektiiv peab iseteenindamist eelkõige kasvatusvahendiks. Lastele tehakse arusaadavaks tööülesande mõte ja selle tähtsus kollektiivi seisukohalt ning arvestatakse nende ülesannete andmisel õpilase iga ja jõudu. See ongi saavutatud edu pant.

Narva 1. internaatkooli pedagoogid kasvatavad oma isikliku eeskujuga õpilastes töökust. Nad näitavad, kuidas tolmü pühkida, põrandat pesta, voodit ja omi asju korradada jne. See tõttu on kasvandikud omandanud kindlad tööharjumused.

Lastevanemad kõnelevad tänuandega sellest, et nende lapsed nüüd kodus olles teevad meelsasti majapidamistöid. Lastevanemate koosolekul kõneles sm. Radjova, kelle kaks tütar õpivad internaatkoolis, järgmist: «Olen oma tütarde pärast õpetajatele ja kasvatajatele väga tänulik. Nad on tundmatuseeni muutunud. Ma ei tea, kuidas rõõmustada, sest võin rahulik olla, teades, et mu tütreid on usaldusväärseis kätes.» Vitali ja Jaša Podelski ema ütles: «Olen väga haige. Poegade pärast ma ei tunne muret, sest nad on internaatkoolis. Kõige tähtsam on see, et nad on muutunud tähelepanelikuks nii minu kui ka naabrite vastu ja teevad kõik ise. Seda on neile siin õpetatud. Ma ei kahtle, et neist kasvavad tõelised nõukogude kodanikud.»

Üks iseteenindamise vorme on vanemate õpilaste šeflus nooremate üle. Koolis on kindlaks määratud šeflustöö kord ja šeffide kohustused. Korra kohaselt on 1-a klassi šefiks 6-a klass, 1-b klassile — 6-b, 2-a — 7., 2-b — 8. ja 3. klassile 9. klass. Iga vanem kasvandik võib olla šefiks ühele nooremale.

Šeif on kohustatud aitama oma hoolealust riietumisel, voodi kohendamisel ja kammimisel. Ta peab silmas pidama oma šeflusaluse välimust, vajaduse korral pressima ta rõivaid ja pesema kraed. Šeif peab jälgima väiksema õppimist ja kui tarvis abistama teda õpetaja või kasvataja juhenduste kohaselt. Ta peab saunas väiksemat pesema ja riietama, valmistama talle arvutuspulgakesi, välja lõikama liikuva aabitsa tähestiku jne.

Soovitatakse lastekodude kasvandikele ja neile lastele, kes puhkepäeviti ja pühadeks kooli jäävad, kinnitada šefid samuti nende õpilaste hulgast, kes puhkepäevad koolis veedavad. Kord nädalas on kollektiivne kohtumine šefidega. Õpetatakse väiksematele mängu, korraldatakse huvitavaid õhtuid jne. Klassijuhatajatundides arutletakse šeflus-küsimusi.

Niisugune šeflus tuleb kasuks mitte ainult noorematele, vaid ka vanematele õpilastele. Šeif kutsub sageli hoolealuse puhkepäevaks või pühadeks endaga kaasa koju, käib temaga jalutamasa, teatris ja kinos, nad loevad koos raamatuid ja spordivad.

Vanemad õpilased korraldavad noorematele puhkeõhtuid, kultuurihommikuid, nuku-tendusi, ajakirjanduse ja raamatute ühislugemist ning õpetavad neile laule ja mängu.

Positiivseks jooneks töökasvatuse alal kõnealuses internaatkoolis on õpilaste mitmekülgne psüühiline ja praktiline ettevalmistamine tööks. On täiesti mõistetav, et tähtsaim tegur selles ettevalmistuses on igapäevane huvitavalt korraldatud ja mitmekesine töö. Kuid selle kõrval on pedagoogiline kollektiiv leidnud ja rakendanud mitmeid huvitavaid psüühilise ettevalmistuse vorme. Otsustati kasvandikke tutvustada tööliste tööga ja sotsialistliku tootmise alustega, lähendada neid tootiskollektiivide elule, tõmmata eesrindlikke töölisi kaasa õpilaste kasvatamisele. Selle eesmärgiga on klassid kinnistatud mitmete käitiste juurde, nagu mööblivabrik, ehitustrust, vabrikute tsehhid. Igale klassile on antud järgmised ülesanded: 1) teha mõned ekskursioonid käitisse, koostada selle lühike ajalugu ja tundma õppida seitsme aasta plaani ülesandeid; 2) luua tihe side kommunistliku töö brigadiga; 3) korraldada näitus käitise paremate töötajate tööst ja tegevusest; 4) õppida ettekandeid õhtuks teemal «Austagem tööinimesi».

Kasvandikuid tegid palju ekskursioone, tutvusid mitmesuguste esemete tootmise ja käitise eesrindlike inimestega. Nii koolis kui ka tehases korraldati sageli õpilaste ja tööliste kohtumisõhtuid. Lapsed kogusid huvitavat materjali nõukogude inimeste töö kohta. Õpetajad ja kasvatajad omakorda tutvustavad neid mitmesuguste kutsealade töötingimustega.

Narva 1. internaatkooli töökasvatuse süsteem on teoreetiliselt läbi mõeldud ja õigustab end tegelikkuses. Uurides ja analüüsides internaatkooli tööd võib veenduda, et õpilaste kollektiivsete ja individuaalsete töövormide kasutamine ja kogu pedagoogilise kollektiivi tegevus õpilaste praktilisel ja psüühilisel ettevalmistamisel tööks on aluseks õpilaskollektiivi loomisel.

Nõukogude pedagoogika ütleb, et lapse isiksus saab kõige täielikumalt ja igakülgsemalt areneda ainult kollektiivis. Oma koolikollektiivi kaudu astub õpilane ellu ühiskonna liikmena, kellel on kindlad kohustused ühiskonna vastu.

Kooli pedagoogiline kollektiiv kujundab õpilaskollektiivi ja juhib tema tegevust komsomoliorganisatsiooni kaudu. Komsomoliorganisatsioon, kuhu kuuluvad erinevate klasside õpilased, aitab liita ühtseks tervikuks kogu õpilasperet. Pioneerimaleva ja muude ühiskondlike organisatsioonide kaudu laiendab komsomoliorganisatsioon oma mõju ka noorematele klassidele.

Õpilaste töö ühes ulatusliku ühiskondliku tegevusega komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonis on avaldanud suurt mõju patriotismi, samuti ustavuse kasvatamisele partei ja rahva vastu. Kommunismile ustavuse kasvatamine seotakse alati laste teadmistega V. I. Lenini elust ja tegevusest, partei XXII kongressi materjalide süstemaatilise õppimisega lastele jõukohases vormis, sise- ja välispoliitiliste sündmuste selgitamisega ning meie rahva saavutustega ja laste aktiivse jõukohase tööga kommunismi ehitamisel.

Sügava mulje jätavad lastele vestlused nõukogude teaduse saavutustest, Gagarini ja Titovi kosmoselendudest.

Narva 1. internaatkooli komsomoliorganisatsiooni, klassikollektiivide ja pioneeri-rühmade töö iseärasuseks on see, et ühtki õpilast ei jäeta tähele panemata. Kõigil lastel on ühiskondlikud ülesanded. Need ei ole lihtsalt mingid põgusad kohustused, vaid huvitavad tööd, mida lapsed innukalt teevad ja ilma milleta nad ei kujutle elu kollektiivis. Kooli direksiooni, parteiorganisatsiooni ja kogu pedagoogilise kollektiivi teene on süsteemaatiline töö õpilaste aktiivsuse, algatusvõime ja iseseisvuse arendamiseks ühiskondlikus töös. Õpilaste ühiskondlik elu on mitmekülgne. See seisneb otseses osavõtus kommunismi ehitamisest (töö ehitustel, tehases, linna haljastamisel), sidemete loomises tootmise ja tootjatega, elavas šeflustegevuses, mis mõjub soodsalt mõlemale poolele.

Esitan näite. 5. klassi õpilase Valentin O. kodune olukord oli raske: isa ei ole, ema on haige ja pere on suur. Valentin ei tahtnud õppida. Ema ei suutnud jälgida ta käitumist ega õpinguid ning Valentin jäi klassikursust kordama. Sellises olukorras sattus Valentin internaatkooli. Kollektiivil oli temaga raske. Poisile ei meeldinud päevarežiim ega ka see, et ta oli pideva kontrolli all ning pidi iga päev õppima ja töötama. Valentin hakkas taotlema, et teda koolist kõrvaldataks. Ta rikkus sihilikult kodukorda ja päevarežiimi ning teatas, et koolis talle üldse ei meeldi. Võitlus Valentini pärast kestis üle kahe kuu. Kuid tugev õpilaskollektiiv ja mitmekülgne klassiväliline ühiskondlik tegevus tulid võitjaks.

Kord kuulis Valentin klassikaaslastelt, et tegevus nooremate koolikaaslaste hulgas pakub neile palju huvitavat. Novembrikuus hakkas ta osa võtma oma klassi šeflustööst, aitas innukalt valmistada väikestele mänguasju ja nukuteatri dekoratsioone. Ta oli tegev hooldajate ja hoolealuste ühisel puhkeõhtul ning ta meeldis väikestele oma tähelepaneliku suhtumise tõttu. Valentin hakkas üha rohkem viibima väikeste hulgas. Ta luges neile raamatuid ja ajalehti ning sportis nendega. Endalegi märkamata kiindus ta kooli ja kollektiivi ning hakkas aktiivselt osa võtma kooli ühiskondlikust tööst ja elust. Seegi näide kõneleb selget keelt, kui võrd kasulik on lastele osavõtt mitmekülgsest ühiskondlikust elust.

Laste klassiväliline tegevus erisuguseis ringides ja töökodades, nende osavõtt vaidlustest ning pidev ühiskondlike ülesannete täitmine rikastavad neid vaimset, toovad nende ellu sihikindluse ja rahulduse oma tööst.

Internaatkoolis korraldatakse huvitavaid küsimuste ja vastuste õhtuid, kus õpetajad jutustavad õpilastele teaduse ja tehnika uusimatest saavutustest ning sündmustest Nõukogude riigis ja välismaal. Kommunistlikud noored on korduvalt kokku tulnud, et arutada mõnda «Komsomolskaja Pravda» artiklit.

Kooli komsomoliorganisatsioon annab oma liikmetele kindlad ülesanded töö ning klassivälise ja ühiskondliku tegevuse mitmesugustelt aladelt. Nii on Alla B. oma klassi kommunistlike noorte organisator ja korruse komandant, tegeleb spordiga ja võtab osa kunstilisest isetegevusest. Komsomolikomitee liige Valeri K. juhib raadiosõlme, on toavanem ja tegeleb spordiga. Alla S. on korruse komandant ja vastutab raamatukogu töö eest. Tamara S. on pioneeri juht ja klassiorganisator. Kõik kooli kommunistlikud noored on aktivistid; nad moodustavad õpilaskollektiivi avangardi. Õppinud poliitringis NLKP XXII kongressi materjale, annavad nad ise kaasõpilastele poliitinformatsioone. Nende algatusel ja juhtimisel istutasid õpilased 800 puud, parandasid kooli mõõblit, saagisid ja ladusid puid. Koolis moodustatud komsomolipatrull kontrollib iga päev magamistubade sanitaarsel olukorda ja jälgib päevarežiimi täitmist. Korrapidajate brigaadi kuulub iga päev ka üks komsomolikomitee liikmeid. Kommunistlike noorte juhtimisel antakse välja seinalehte, satiirilehte, fotolehte ja radiolehte. Nendes kajastuvad kollektiivi elu positiivsed küljed ja üksikute klasside, rühmade ning õpilaste saavutused; samuti kritiseeritakse seal esinevaid puudusi.

Nii pakub komsomolitöö õpilastele võimalusi rakendada ellu oma kommunistlikke-

veendumusi, kasvatada sõna ja teo ühtsust, arendada oma organiseerimisvõimeid. Kommunistlike noorte töö on viljakas seetõttu, et neil on alati käepärast kooli parteiorganisatsiooni, direktori ja kogu pedagoogilise kollektiivi asjatundlik abi.

Komsomoliorganisatsiooni töö oskuslik juhtimine aitab lahendada paljusid pedagoogilisi probleeme. Nii muutuvad pedagoogilise kollektiivi nõuded õppetöö, režiimi, iseteenindamise ja õpilasreeglite täitmise suhtes nõudmisteks, mida kooli õpilaskollektiiv esitab igale klassikollektiivile ja tema kaudu igale õpilasele. Säärasel õpilaste mõjutamisel on tulemusi. Koolis on distsipliiniküsimus põhiliselt lahendatud. Tundides valitseb töömeeleolu. Opetajate, korrapidajate õpilaste, klassiorganisatorite ja komandantide korraldused täidetakse vastu vaidlemata.

Internaatkoolis on kantud tõsiselt hoolt selle eest, et valitseks terve, rahulik töömeeleolu, mis on normaalse koolielu vajalikke eeltingimusi. Iga õpilane tunneb, et ta pole kõrvalseisja ega võõras, vaid internaatkool on tema kodu, tema perekond ja et ta oma tööga annab jõukohase panuse sellesse uudsesse huvitavasse ellu. Seejuures on õpetajate, kasvatajate ja õpilaste töö hästi koordineeritud. Vaikselt, ilma liigse moraliseerimiseta ja tarbetute märkusteta lülitavad õpetajad õpilasi kooli ellu. Nad mitte ainult ei nõua õpilastelt teatud reeglite täitmist (säätlikku suhtumist ühiskondlikku omandisse, isiklikku hügieeni jne.), vaid õpetavad ühtlasi, kuidas neid harjumusi omandada.

Kooli pedagoogiline kollektiiv, andes õpilaste juhtida mitmed koolielu lõigud, lähtus seejuures A. Makarenko põhimõttest, et kasvatamine peab kulgema kollektiivilt üksikisikule.

Teatavasti töötas Makarenko välja paralleelse mõjutamise pedagoogika, mille olemus seisneb algkollektiivi mõjutamises, kuid seda tuleks teha pedagoogilise taktiga, nii et üksikisik ei tunne end kasvatuse objektina, vaid ainult osalisena ühises elus ja töös.

Lastesse tuleb suhtuda nagu seltsimeestesse ja kodanikesse, näha ja austada nende õigusi ja kohustusi: õigust rõõmule ja kohustust olla vastutav.

Neid tähtsamaid nõukogude pedagoogika seisukohti püüavad Narva 1. internaatkooli õpetajad ja kasvatajad ellu rakendada. Näitena loovast individuaalsest lähenemisest õpilasele võiks esitada 4-a klassi kasvataja N. Lebedevi töö. Sm. Lebedev mõtleb sügavalt järele mitte ainult kollektiivi, vaid ka iga oma õpilase elu üle. Ta märkas algul, et niipea kui ta kõrgendab tooni, tõstavad paljud lapsed käed, nagu kaitses end löökide eest. Selgus, et neid lapsi olid vanemad kodus peksnud. Seepeale hakkas kasvataja lastega kõnelema alati rahulikult, kuid rangelt ja nõudlikult.

Õpilased, eriti poisid, vaatasid esialgu ironiliselt igasugusele ühiskondlikule tegevusele ja klassivälisele tööle, millesse kasvataja neid tahtis rakendada. Nad lõhkusid riideid, purustasid esemeid ja rikkusid distsipliini. Opetaja, kes ise tegeleb muusikaga, mängib akordioni, tõmbas lapsed kaasa kunstilisele isetegevusele. Hea sportlasena organiseeris ta klassis sporditööd. Ta võitis laste poolehoiu ja paljud hakkasid teda igas asjas jäljendama. Nii hakkasid õpilased pikkamööda osa võtma klassivälisest tööst ja ühiskondlikust elust, tekkis klassi aktiiv, kujunes ühiskondlik arvamus. Isegi õpilaste kojulubamist puhkepäevadeks hakkas kasvataja asemel otsustama kollektiiv. Seda tehakse laupäevastel klassikoosolekutel, kus lapsed võtavad kokku nädala tulemused ja otsustavad, kes oma töö ning käitumisega on ära teeninud kojumineku loa.

Esitan veel ühe näite selle kohta, kuidas N. Lebedevi kasvandikud pikkamööda liitusid koolikollektiiviga, kuidas muutus nende suhtumine oma kaasõpilastesse, koolikorrasse ja režiimisse. Tema klassi poisid riitlesid sageli, kaklesid ja olid hoolimatud oma asjade ja kooli varaga. Oppeaasta algul, esimese kuu jooksul nad määrtsid oma ülikonnad, rebisid nõõbid eest, lõhkusid taskud, ei tahtnud korras hoida kappe ja õkapi-kesi ega koristada magamistube. Sanitaarse olukorra parandamiseks korraldati koolis võistlus parima toa nimele. Kasvataja Lebedev tegi klassis teatavaks võistluse tingimused, jutustas selle tähtsusest ja küsis, kas klass suudaks võita esikoha. Õpilased vastasid kooris, et nad kindlasti tulevad võitjaks. Ja tõepoolest, nad hakkasid tubades korda

tooma ja hoidma ning korrastama oma riietust. Nad arvustasid korrapidajaid, kes oma kohustusi lohakalt täitsid ja sellega kahjustasid kollektiivi. Hakkas ilmema vastutustunne kollektiivi ees. Kõik see liitis kasvandikke ja muutis nende suhtumist kooliellu.

Kuid töötades klassikollektiiviga, tegeles sm. Lebedev ühtaegu väga palju ka üksikute õpilastega. Ühel ta kasvandikest, Albert G-1 oli halbu tänavasõpru. Ta sõitis nendega Leningradi, sattus seal mõningatesse sekeldustesse ja toodi kooli tagasi. Sm. Lebedev mõtles poisi elukäigust, juurdles selle üksikasjade üle, tegi tähelepanekuid ta iseloomu ja harjumuste kohta. Ta märkas, et Albert on andekas, kuid püsimatu ja väga vastuvõtlik. Ule kõige huvitavad teda sõdurielu ja Kodusõja kangelased; ta armastab sõjajutte, -filme ja -mänge. Perekonda tal pole, sest ema on surnud ja isa joodik ega hoolitse poja eest. Tähendab, poisi kasvatusel ei tegeldud pikemat aega. Kasvatata hakkas talle andma teda huvitavaid ülesandeid. Nii tuli Albertil pioneerikoondusel jutustada Pavlik Morozovist. Jutustus meeldis kõigile. Kuid kõige tähtsam oli see, et koonduseks valmistumisel innustus Albert, luges palju Pavlik Morozovi kohta, sõbrunes kaasõpilastega ja liitus märkamatuks klassikollektiiviga. Temale pandi seinalehe toimetaja kohustused, mida ta täitis vastutustundlikult kogu õppeaasta jooksul. Eriti ilmnesis ta organiseerimise- ja algatusvõime ning aktiivsus matka ettevalmistustes. Ka matkal korraldatud maastikumängus osutas ta taibukust ja iseseisvust.

Kasvatata ergutusel tõstis Alberti autoriteeti kaaslaste silmis ja üllatasid poissi ennast, kuid ühtlasi kutsusid temas esile vastutustunde kollektiivi ees ja soodustasid tema käitumise paranemist. Ta hakkas paremini õppima, vaherkord kaasõpilastega paranes. Kasvatata märkas, et Albert tunneb vajadust perekondliku õhkkonna järele, ja hakkas teda sageli puhkepäeviti enda juurde kutsuma. Aeg-ajalt korraldas ta nii, et mõni klassikaaslane kutsus Alberti endaga kaasa oma koju — korralikku perekonda. Poiss nägi häid, ilusaid suhteid inimeste vahel. Kasvatata kutsus ta tihti peale kaasa kinno või jalutuskäigule mere äärde, metsa. Sundimatus vestluses esitas poiss kasvatatale palju küsimusi, milles peegeldus ta soov saada oma kasvatata sarnaseks. Tal tekkis elav huvi poliitiliste sündmuste vastu, poliitinformatsioonide puhul esitas ta alati palju küsimusi ja hakkas järjekindlalt ajalehte lugema.

Albert viidi üle järgmisse klassi heade hinnetega. Ka praegu õpib ta hästi, tegutseb osavate käte ringis, võtab aktiivselt osa iseteenindamisest, on klassiorganisaator ja toa- vanem. Kui Albertil tekkis mõte organiseerida poistest «sõdurite rühm», siis suunas kasvatata tema huvi pioneerirühma tööle. Ei saa ju olla päris kindel, et Albertil ei teki enam mingeid tagasilangusi. Kuid tema aktiivne osavõtt kooli elust kõneleb selget keelt kasvatata suurest tööst ja oskusest individuaalselt läheneda lapsele.

N. Lebedevi töös ei ole stampi, ta ei suhtu oma kasvandikesse trafaretselt. Jälgides nende käitumist, õppides tundma nende iseloomude eripära, leiab ta iga õpilase jaoks kohase lähenemistee.

Kasvatustöös etendab tohutu suurt osa kasvatata enda moraalne pale. N. Lebedev on palju lugenud, igakülgsest arenenud, tegeleb muusika ja spordiga. See äratab õpilastes lugupidamist. Tähtsaim aga on see, et temas on tugev teoreetiline ettevalmistus ühendatud armastusega laste ja õpetajakutse vastu.

Sääraseid näiteid kasvatatajate oskuslikust individuaalsest lähenemisest lastele võiks Narva 1. internaatkoolist tuua palju. Selles seisneb pedagoogilise kollektiivi ja tema juhtkonna suur voores. Lapsi valmistatakse ette elule ja loovale tööle ning nad kujutlevad täiesti teadlikult oma tulevikku. Väga paljud oskavad kõhklemata vastata küsimusele, missugust elukutset nad tahavad õppida ja kellena töötada.

Õppe- ja kasvatustöö ning õpilaste tegevuse seostamisel meie maa poliitilise eluga kasutab kool ühe vormina kodulinna oleviku ja mineviku tundmaõppimist. Kasvandikud valmistasid Narva linna ajaloo albumi, milles valgustatakse Narvas toimunud tähtsaid revolutsioonilisi sündmusi ja näidatakse Narva silmapaistvamaid revolutsionäre. Õpiti tundma tänapäeva Narva elu arenemiskäiku. Viimastel aastatel ehitatud elamud,

uued vabrikud, tehased ja elektrijaam näitavad ilmekalt, kuidas kulgeb kommunismi ehitamine linnas, kus nad elavad. Kooli juhtkond peab täiesti õigustatult poliitilise kasvatus üheks ülesandeks õpetada lapsi nägema, kuidas tegelikult viiakse ellu meie partei suurt plaani kommunistliku lohiskonna ehitamisel. Seda eesmärki silmas pidades korraldatakse õppekäike linnas, loenguid ja vestlusi ning kohtumisi silmapaistvate inimeste ja vanade revolutsionääridega.

Erilist tähelepanu pööratakse koolis pioneeride rahvusvaheliste sõprussidemete arendamisele. Pioneeridel on elav kirjavahetus teiste maade, eriti rahvademokraatiamaade pioneeridega. Iga pioneerirühm vahetab kirju vähemalt kahe, mitmed koguni nelja maa pioneeridega. Pidevalt saadakse kirju Hiinast, demokraatlikult Saksamaalt, Poolast, Tšehhoslovakiast jm.

Narva 1. internaatkoolist kirjutades ei saa mööda minna õpetajate põhjalikust tööst. Sellest kõnelevad õppetunnid, õpilaste teadmised, kooli dokumentatsioon. Pannakse suurt rõhku tunni alustamisele. Et tõsta õpetuse efektiivsust, mobiliseerib õpetaja õpilaste tähelepanu ja rakendab nad kohe tunni algul plaanipärasesse tegevusse; probleemi esitamise teel valmistab neid ette aktiivseks teadmiste omandamiseks.

Õpetajad on õigel arvamusel: tunni efektiivsuse tõstmiseks tuleb loobuda mõnel pool veel säilinud vaatekohast, nagu peaks õpetaja kogu materjali tunnis ammendavalt ära seletama, õpilastel tarvitseb vaid passiivselt kuulata ja seletatut meeles pidada. Seepärast ehitavad nad tunni üles nii, et õpetaja seletus paneks õpilased mõtlema, konkreetseid küsimusi lahti mõtestama.

Vene pedagoogika rajaja K. D. Ušinski ütles, et heal õpetajal ei istu õpilased tunnis kunagi ilma mõteteta peas ja tööta käes. Selleks aga peab tunnis tingimata kõlama õpetaja veenev sõna, mis mõjustab õpilase mõistust ja tundeid ning paneb ta tööle. Kuid sellestki ei piisa. Õpilasi tuleb harjutada õpikuga õigesti töötama, iseseisvalt tegema mitmesuguseid kirjalikke ja suulisi harjutusi ning käsitsema õppevahendeid.

Viibisin õpetaja Z. Zagoskina ajalootunnis, mille teemaks oli «Ukraina taasühendamine Venemaaga ja selle ajalooline tähtsus». Õpetaja illustreeris oma seletust näitlike vahenditega (kaardid, pildid, film). Ta aktiveeris õpilaste mõtlemist järgmiste metoodiliste võtetega: 1) tõstis oskuslikult esile arutluse põhiküsimused; 2) siirdus järjepäraselt ja loogiliselt ühelt arutluse lõigult teisele; 3) kasutas kordamist; 4) tegi hea kokkuvõtte käsitletust.

Tunni efektiivsuse tagas see, et õpetaja: 1) oli läbi mõelnud tunni käigu (tunni osade järgnevus, iga osa pikkus); 2) tal oli selge kujutus uue materjali esitamise korral, selle lahtimõtestamisest ja kinnistamisest loogilises järjestuses; 3) ühendas seletuse oskuslikult õpilaste iseseisva tööga õpiku järgi; 4) ei kontrollinud koduseid ülesandeid trafaretselt, vaid oli valmis mõtelnud küsimused, mis hõlmaksid nii kodus õpitud kui ka äsja omandatud; 5) esitades kordavat ja resümeerivat laadi küsimusi, selgitas ta välja õpilaste teadmised, süstematiseeris ja täiendas neid; 6) elustas uue materjali seletamist õpilastele esitatavate küsimustega. See sundis neid koos õpetajaga mõtlema uue aine üle.

Õpilaste aktiveerimine seisnebki õpetaja ja õpilaste mõtlemise pidevas kontaktis õppetunni kestel. See kindlustab õppeaine efektiivse omandamise ja on viljaka iseseisva töö aluseks.

Töötades kogu klassiga, lähenes Z. Zagoskina õpilastele siiski individuaalselt, sest ta tundis nende tugevaid ja nõrku külgi. Nii küsitles ta õpilast R-i teistest enam, teades, et R. ei suuda keskendada oma tähelepanu pikemaks ajaks; õpilasel V-I laskis ta korduvalt teha järeldusi ja üldistusi, teades, et tütarlaps õpib rohkem mehaanilise mälu kui loogilise mõtlemise abil.

N. K. Krupskaja nägi nõukogude kooli üht tähtsat probleemi selles, et õpetada noori iseseisvalt teadmisi omandama. Sellest järeldub, et õpetaja peab oma kasvandikke õpetama kiiresti ja täpselt orienteeruma saadud ülesandes, keskendumas selle lahenda-

misele ja kasutama kõige otstarbekamaid töövõtteid. Õpilane peab õppima vaatlema loodust, taimede ja loomade elu, töötama kõige lihtsamate seadmetega ning valmistama näitlikke õppevahendeid.

Viimasel ajal on sageli kuulda häält õpilaste koduste tööde vastu: õpilased olevat üle koormatud ja neil ei piisavat aega ilukirjandusele, muusikale ega spordile. Selle küsimuse uurimise tulemused Narva 1. internaatkoolis kõnelevad teist keelt. Kodused ülesanded on vajalikud, kuid muidugi ei või õpilasi nendega üle koormata; kodused ülesanded peavad olema loovat laadi. Keskmistes klassides olgu kodused ülesanded õppetunnis tehtud töö tulemuseks ja jätkuks. Järgmises tunnis aga toetub õpetaja õpilaste eelmise päeva kodusele tööle.

Narva 1. internaatkooli kasvatajad ei anna õppimistundides enam seletusi klassis käsitletu kohta, et õpilased ei muutuks tunnis tähelepanematuks. Õppimistunnis korraldatakse ja kinnistatakse klassis läbivõetut. Vanemates klassides antakse mõnikord kodu õpiku järgi läbi töötada teatud teema või aineosa, mida klassis eelnevalt ei ole seletatud, kuid mis on õpilastele jõukohane. Selle meetodiga säästetakse aega raskemate küsimuste jaoks ja harjutatakse lapsi iseseisvalt töötama.

Õppimistund algab 5.—8. klassides raskemate kirjalike ülesannetega (vene keel, matemaatika). Kirjalike ülesannete täitmisele eelneb reeglite õppimine ning ülesande tingimuste ja andmetega tutvumine. Koolis pannakse erilist rõhku kirjalikele harjutustele, tööle koollaias, õues ja töökodades ning katseriistade ja õppevahendite käsitsemisele.

Õppimistundides praktiseeritakse tugevamate õpilaste šeflust nõrgemate üle, kuid niisugusel kujul ja ulatuses, et see kasvatab nõrgemate õpilaste iseseisvust ja töökuust ning väldib tahtejõuetuse, algatusvõimetuse ja laiskuse tekkimist.

Õppimise ajal pöörab kasvataja peamist tähelepanu reeglitele, seadustele, faktidele, formuleeringutele ja järeldustele, kõigele, mis kindlalt tuleb meelde jätta. Säärane õppimine arendab ka mälu.

Suulisi ülesandeid ei kontrollita üksikhaaval, et mitte segada teisi, vaid õppimistunni lõpul küsitleb kasvataja või õpetaja põgusalt võimalikult paljusid õpilasi.

Lõpuks võib öelda, et Narva 1. internaatkooli õpetajaspere teene on selles, et nad oskuslikult kasutavad internaatkooli kui kõrgemat tüüpi kooli eelseid. Makarenko järgi seisneb kasvatus töö olemus lapse elu organiseerimises. Tavalises koolis raskendab seda asjaolu, et koolil on tegemist paljude perekondadega, kellest igaüks oma äranägemise järgi organiseerib lapse elu. Sageli juhtub sedagi, et kodu nõrgestab kooli mõju. Internaatkoolis säärast raskust ei ole, vaid laste elu on võimalik korraldada teaduslikel, pedagoogilistel alustel.

Teiseks on internaatkoolis väga soodsad võimalused laste igakülgeks arendamiseks, õpilaskollektiivi kujundamiseks ja laste kasvatamiseks kollektiivis — see aga on tõeline kommunistlik kasvatusüsteem.

Internaatkoolis on vaja kujundada tugev õpetajate kollektiiv, nagu seda on tehtud Narva 1. internaatkoolis, kes suhtuks loovalt oma töösse, suudaks mõista uut tüüpi kooli kõiki eelseid, rakendada uusi kasvatusmeetodeid ja -vahendeid, kasutaks ära lasteorganisatsioonide ajendavad jõud. Siis suudaksime tõsta oma töö uuele astmele, nagu nõuab meilt ühiskond.

Kasvatustöö rühmades

E. KIVIMAE,

Rakvere internaatkooli vanemkasvataja

Osa kooli üldisest kasvatustööst kandub internaatkoolis kasvatusrühmadesse ja see peab olema organiseeritud nii, et kommunismiehitaja moraalikoodeksi nõuded muutuksid kõigi õpilaste seesmiseks vajaduseks.

Kasvatustöö edu oleneb paljudest teguritest ja raske on leida neist määravaid ning põhilisi. Kasvatusküsimuste lahendamisel on meie kollektiiv seisnud korduvalt tõsiste raskuste ees, mõned kitsaskohad oleme ületanud, kuid palju lahendamata probleeme seisab veel ees. Eriti raske oli internaatkoolis esimene aasta: puudusid eeskujud, praktilised kogemused ja teoreetilised teadmised. Nii mööduski esimene õppeaasta katsetuste tähe all. Tõsiselt raske oli rühmade moodustamine. Kuidas seda teha? Võtsime kooli vastu 210 õpilast (1.—7. kl.) ja jaotasime nad kasvatusrühmadesse vanuse järgi, nooremad vanematest lahku, poisid tütarlastest eraldi. Tulemused ei lasknud end kaua oodata. Raske oli kasvatajal toime tulla 1. ja 2. klassi mudilastega, kelledest ükski ei osanud midagi teha: internaadiruumid olid korratud, lapsed mustad ja varustus aina lagunes. Niisugune olukord nooremate rühmades sundis meid uusi lahendusi otsima. Tegime proovi erivanuseliste kasvatusrühmade moodustamisega: panime kokku 7. ja 1. klassi ning 6. ja 2. klassi poisid, analoogiliselt samade klasside tütarlapsed, keskmiste klasside kasvatusrühmad jätsime endiseks. Sellestki ei tulnud midagi head. Väiksemad segasid suuremaid tundideks valmistumisel ja rikkusid rühma tasakaalu, ikka oli veel liiga palju mudilasi ühes rühmas. Proovisime veel mitmeid kombinatsioone ja alles teise õppeaasta sügisel lahendasime olukorra täielikult erivanuseliste kasvatusrühmade moodustamisega. Nii on meie kooli igas kasvatusrühmas võrdselt kõikide klasside õpilasi (1.—11. kl.). Kasvatusrühmad on ühiselamusse paigutatud perekonnataoliselt: tüüpprojekti järgi ehitatud ühiselamu on jaotatud kuueks sektoriks, igasse sektorisse on paigutatud kaks kasvatusrühma. Igal rühmal on oma magamistoad, aga ühine koridor, triikimistuba rõivaste korrastamiseks, ühine pesuruum ja puhketuba. Tubadesse on nooremad õpilased paigutatud segamini vanematega, vanema õpilase kõrvalvoodis magab tema šellusalune 1., 2. või 3. klassi õpilane. Selline paigutus on kaasa aidanud koduse meeolelu loomisele rühmas. Viis aastat tööd erivanuseliste rühmadega on näidanud, et selline moodus end igati õigustab. Hea on korrastada ruume ja hooldada rõivaid, sest vanemad õpilased teevad keerukamaid ja enam füüsilist jõudu nõudvaid töid, nooremad aga lihtsamaid, eakohaseid toimetusi. Määfava tähtsusega on vanemate õpilaste eeskuju tööharjumuste kasvatamisel ja kultuurse käitumise kujundamisel. Noorematele õpilastele on abiturientid suureks autoriteediks, nende teadmisi ja oskusi peab austama, nende korrektne käitumine väärib järeletegemist. Organiseeritud korrarikkumised ei tule neis tingimustes kõne alla, sest puuduvad samaealised huvikaaslased. Kasvatajate töötingimused on võrdsed ning neile võib esitada ühtseid nõudeid korra ja kasvatuses osas: mis on jõukohane ühele rühmale, see ei tohi teha raskusi ka teises rühmas. Kasvatusrühma koosseis muutub uue õppeaastaga väga vähe: lahkuub paar vanema klassi õpilast ja tuleb juurde 2—3 esimese klassi õpilast. See annab võimaluse igal aastal esitada uusi ja suuremaid nõudeid ning neid ka täita, sest kasvataja jätkab eelmisel aastal tehtud tööd.

Kui kaader on püsiv, siis on otstarbekohane lubada kasvatajatel töötada pidevalt ühe ja sama rühmaga, nii nagu see klassijuhatajate töös on tavaks kujunenud. On ju kasvatajal pikema aja jooksul võimalik kujundada tugev rühmaaktiiv, kelle abil saab hõlpsamini lahendada nii organisatsioonilisi kui ka kasvatusküsimusi. Rühmaaktiivi kuuluvad rühmavanem ja rühmavanema abi, 3-liikmeline sanitaarpost ja toavanemad. Rühmavanem ja rühmavanema abi täidavad oma ülesandeid vaheldumisi üks ühel ja teine teisel nädalal, et töö ei muutuks kummalegi koormavaks ega segaks õppimist. Rühma siseelu korraldamisel on rühmavanematel täita mitmesuguseid ülesandeid: nad määravad toavanemad, teevad üldruumide korrapidamise ja toimkondade graafikuid, äratavad hommikul oma rühma õpilased ja korraldavad hommikuvõimlemise, viibivad rühmas ruumide koristamise ajal ja annavad korrastatud toad üle korrapidajale kasvatajale. Rühmavanemad koostavad võistkonnad kooli spordivõistluste puhul ja aitavad ette valmistada isetegevusõhtute eeskava. Nad vastutavad päevarežiimi täitmise ja rühmaruumide korrasoleku eest. Selles tegevuses kasvab ka rühmavanemate eneste distsipliinitunne, areneb tähelepanuvõime ja kujuneb arusaamine kohustuste täitmise vajalikkusest. Meie kooli rühmavanemad on distsiplineeritud ja iseseisvad inimesed, neil on sõna öelda õige avaliku arvamuse loomisel õpilasperes.

Sanitaar-hügieeniliste nõuete täitmist internaadis kontrollivad sanitaarposti liikmed kordamööda. Nad jälgivad voodite lahti- ja ülestegemist, pesemist (eriti nooremaid õpilasi), kontrollivad küünte ja juuste puhtust, hoolitsevad selle eest, et toavanemad õigeaegselt vahetaksid voodipesu, käte- ja jalarätikuid, annavad esmaabi kergemate haigusjuhtumite puhul. Sanitaarpost organiseerib sotsialistlikku võistlust puhtuse ja korra alal rühmas ning peab selle kohta arvestust. Selline töö korraldamine on aidanud parandada ruumide puhtust ja süvendanud õpilastes isikliku hügieeni harjumusi,

Põhiliseks kasvatuseetodiks internaatkoolis on töökasvatus. Nii elu- kui ka tööruumide ja rõivastuse korrashoidmine on õpilaste hooleks, siin leiab jõukohast tegevust igaüks esimesest kooliaastast alates. Iseteenindamine toimub päevarežiimis ettenähtud kindlatel kellaaegadel ja kujundab range järelevalve ning oskusliku juhendamise tulemusena õpilastes harjumusi, mis on vajalikud ka edaspidises elus. On hea vaadata õpilasi, kellele need harjumused on saanud vajadusteks. Sellised õpilased riietuvad alati laitmatult, tunnevad naudingut ümbritsevast puhtusest ja korrast, käituvad korrektelt, on head ja lahedad rühmakaaslased. Harjumuste kujundamine on kerge, kui teadlik juhendamine algab varases lapseas, juba aastaid enne kooliiga. Raske on nendega, kellel kooli astumisel igasugused vajalikud harjumused puuduvad, kellel on kaldumus laiskusele ja parasiitlikule eluviisile, mille põhjuseks on vähene juhendamine nooremas eas ja sageli lapse psüühilise arenemise iseärasused. Tööst kõrvalehoidumiseks leiavad nad mitmesuguseid põhjusi: hiilivad salaja minema, teesklevad haiget, ei ilmu üldse kohale või tulevad küll, kuid seisavad trotslikult vaikides. Eriti raske on viimastega.

Ruumid koristatakse pärast hommikuvõimlemist. Põrandad pestakse niiske lapiga, pühitakse tolm mööblilt, ustelt ja akendelt, vahetatakse vesi lillevaasides, klopitakse põrandavaibad. Oma voodi ja kapi hoiab iga õpilane ise korras, sellega peab toime tulema ka 1. klassi õpilane. Suurpuhastus tehakse kaks korda kuus ja sellest võtavad osa kõik rühma õpilased kasvataja ja rühmavanema juhendamisel. Puhastusvahendid — harjad ning lapid — seisavad selleks eraldatud ruumis ja peavad alati puhtad olema. Seebid ning hambaharjad asuvad pesuruumis. Ruumide puhastamises on valdaval osal õpilastest kujunenud kindel vilumuste süsteem, mis täieneb iga aastaga: lüheneb üksikute toimingute sooritamise aeg ja paranevad tulemused. Kasvatus ei seisne siin ainult selles, et õpetada õigeid töövõtteid ja nõuda ruumides korra loomist, vaid kasvatada ka korra hoidmise vajadust. Viimane ülesanne on palju raskem esimesest. Korra säilitamise alal võistlevad rühmad väljatöötatud hindamisnormide alusel miinuspunktide süsteemis.

Korraalase võistluse alused

1. Vedelevad jalanõud, riietuseemed ja õppetarbed, igalt esemelt	—2 p.
2. Korrastamata tuba	—3 p.
3. Puhastamata põrand	—2 p.
4. Halvasti tehtud voodi	—1 p.
5. Korratu sahtel või kapp	—2 p.
6. Närtsinud lilled, pesemata vaas	—1 p.
7. Puhastamata pesuruum	—3 p.
8. Korratud WC-d	—2 p.
9. Triikimistuba korratu (triikraud ja tekk laual jne.)	—2 p.
10. Korratusi mängudetoas (igalt grupilt, kes seda kasutab)	—2 p.
11. Puhastamata jalatsid kapis	—2 p.
12. Pesemata pesu (välja arvatud pühap. ja esmasp.)	—2 p.
13. Pesemata põrandalapid, puhastamata harjad	—2 p.
14. Pesemata kraanikausid (igalt)	—2 p.
15. Kortsus ja segipaisatud põrandavaibad	—2 p.

Rühmadevahelise sotsialistliku võistluse puhtuse ja korra alal organiseerib sanitaarpost kooli õe või Punase Risti tööd juhendava õpetaja kaasabil. Kontrollimise tulemused kantakse tabelisse ja neist tehakse kokkuvõtte iga õppeveerandi lõpul. Paremini korrasdatud rühm saab rändvimpli.

Peale ruumide korrashoidmise pesevad ja puhastavad õpilased oma isiklikud rõivad: poeglapsed pesevad ainult sukad, sokid ja taskurätikud, tütarlapsed aga kogu ihupesu, kusjuures vanemad abistavad nooremaid. Enesestmõistetav on vormirõivaste puhastamine, pressimine, kraede pesemine ja külgeõmblemine. Seda tehakse järjekindlalt üks kord nädalas selleks määratud õhtul. Ruumide ja rõivaste puhastamine ning nende puhtana hoidmine on tõhus vahend õpilaste esteetilisel kasvatamisel. Kui kasvandik ise oma rõivaid hooldab, siis oskab ta neid ka paremini hoida. Rõivaste hoidmine on kasvatustöö raskemaid probleeme ja nõuab kasvatajalt järjekindlalt praktilisi nõuandeid, teoreetilisi põhjendusi ning õigete emotsioonide äratamist heade eeskujude ja vähegi märgatava edu allakriipsutamise kaudu. Nõudlikkusest üksi on vähe, kuigi ka see on suure tähtsusega.

Internaatkoolide kasvatustöö üheks kitsaskohaks on õpilaste varustuse hooldamine ja hoidmine. Igal õpilasel on õigus saada korralik ja vajadusi rahuldav varustus, mida ta peab heaperemehelikult hooldama, et kanda aeg vastaks normatiividele ja paremal juhul neid isegi ületaks. Rõivaste hooldamine on aga individuaalne, oleneb õpilase isikupärastest omadustest, varasematest, juba kodunt kaasatoodud harjumustest, koolis omandatud töökspidamistest ja paljust muust. Sellest tingitult kulutavad lohakad, hoolimatud ja ühiskondliku omandi hoidmisse ükskõikselt suhtuvad õpilased enam rõivaid kui korralikud kasvandikud ja neile peab andma sagedamini, kuigi teenimatult, uusi esemeid, kui ei taha, et nad oma välimusega rikuvad kogu kollektiivi üldist ilmet. See aga omakorda vähendab huvi rõivastuse korrashoiu vastu. Hoolimatu suhtumise peapõhjus näib olevat kooli ja koduse olukorra kontrastis. Ükskõik millises kodust laps tulebki, internaatkoolis satub ta peaaegu alati majanduslikesse tingimustesse. Siin on avarad klassiruumid, erialakabinetid, ilus ja nõuetekohaselt sisustatud ühiselamu, puhke- toad televiisori ja kitsasfilmi vaatamiseks, avar võimla, staadion, spordibaas vajaliku varustusega, tootmis- ja õppetöökojad ajakohase sisustusega. Sellele lisanduvad tasuta õppevahendid, isiklikuks otstarbeks määratud rõivastus särgist mantlini, küllaldane toitlustamine jne.

Nii kasvandikele kui ka õpetajaile ja kasvatajaile esitatavad nõuded on fikseeritud kooli sisekorra eeskirjades. Sisekorra eeskirjade täpne tundmine ja seal esitatud nõuete

täitmine on kohustuslik nii kasvatajatele kui ka kasvandikele. Lähimõeldult koostatud sisekorra eeskirjad on vajalik alus distsipliini süvendamisel ja tööharjumuste kujundamisel.

Ajalehtede ja ilukirjanduse lugemine ning päevaprobleemide arutlemine toimub rühmades pidevalt, igal õhtul. Puhkepäeviti on ette nähtud ülekoollised üritused. Igal puhkepäeval korraldatakse isetegevuskavaga puhkeõhtu. Neid valmistavad ette nii rühma- kui ka klassikollektiivid. On kujunenud tavaks, et I poolaastal korraldavad puhkeõhtuid klassikollektiivid ja II poolaastal rühmakollektiivid. Nii ei ole ettevalmistus õpilastele üle jõu käiv.

Õpilaste moraalsete veendumuste, tahte ja iseloomu kasvatamisel ning maailmavaate kujundamisel on olulise tähtsusega kord nädalas peetavad vestlused.

Internaatkooli esimestel aastatel vesteldi rühmades peamiselt praktilistel teemadel. Kõneldi, kuidas pesta ja triikida pesu, pressida ülikonda, võtta villasest riidest plekke välja. Palju aega pühendati kultuursele käitumisele (lauakombed, tervitamine, esitlemine, käitumine koolis ja väljaspool kooli jne.). Vähem räägiti kunstist, kirjandusest, muusikast ja teaduse saavutustest. Hiljem, kui need harjumused olid enam-vähem omandatud, laiendasime vestluste temaatikat mitmesuguste muude küsimustega.

Et vestlusi peetakse erivanuseliste õpilastele, siis on tingimata tarvilik vestluste näitlikustamine pildimaterjaliga, mida saab epidiaskoobi abil suurendada. Samuti näitlikustame vestlusi veel diagrammide, -filmide ja sobivate muusika- ning lugemispaladega. On vaja oskuslikult rakendada õpilase kuulmis- ja nägemismeelt, kohandada sõnastust keskmisele koolieale, anda võõr- ning vähemtuntud sõnadele seletus, ja vestlus on mõistetav kõigile. Vanuse vahe annab end muidugi tunda ja kõigile ei ole küsimus võrd-selt mõistetav ega elamus ühesuguselt sügav, kuid otstarbe täidab vestlus igal juhul. Vooruseks on see, et nooremad õpilased arenevad meil kiiremini, sest nende mõistete maailm laieneb üle oma klassikursuse piiride. Pole põhjust karta, et vanematele õpilastele need vestlused väheütlevad oleksid. Kui see ehk igakord 11. klassi õpilasele ei anna küllalt uusi teadmisi, siis tõstab vähemalt probleeme, äratav huvi kõnesoleva küsimuse uurimiseks ja on tõukejõuks õpilaste suunamisel iseseisvale tööle.

Tavaliselt oli meil vestlejaks rühma kasvataja ja ainult üksikujuhtudel mõni teine kooli töötaja (direktor, õppealajuhataja, kooliarst, õde või vanemkasvataja). 1961/62. õ.-a. sügisel otsustasime seda muuta ja planeerisime vestlused nii, et kasvatajad kõneleksid kordamööda. Sisuliselt on olukord selline, et iga kasvataja valmistab ette ühe teema poolaastas ja vestleb sellest kõikides rühmades. Selle ümberkorralduse vooruseks on šabloonivältimine, sest paratamatult kujunevad ühe inimese vestlused ühetaolisteks ja muutuvad õpilastele igavaks. Nüüd on kasvatajal võimalik teemat paremini ja põhjalikumalt ette valmistada, tuleb tal ju poolaastas ainult üks vestlus koostada. Varem pidi ta iga nädal esinema uue vestlusega.

1961/62. õ.-a. esimesel poolaastal vestlesime alljärgnevaist küsimusist:

1. Mida annab kommunistlik ühiskond meie vajaduste rahuldamiseks?
2. Mina ja meie.
3. Mida on andnud riik meie vajaduste rahuldamiseks juba täna?
4. Mida tuleb mõista kommunistliku ühiskonna all?
5. Millistest kapitalismi iganditest meie käitumises tuleks vabaneda?
6. Kas sõda võib puhkeda?
7. Kommunistliku homse inimene.
8. Hoides kokku kooli varustust, säästame summasid kommunismi kiiremaks üles-ehitamiseks.
9. Mis läheb riigile maksmaks ühe internaatkooli õpilase ülalpidamine?
10. Meie ei pea ainult saama, vaid ka andma.
11. Kes on osa võinud meie kooli mugavuste loomisest?

12. Inimeses peavad harmooniliselt ühinema vaimne rikkus, moraalne puhtus ja kehaline täiuslikkus.

Mõistagi olid mõned rühmatunnid pühendatud kooli sisekorra eeskirjade kordamiseks ja igapäevast elu korraldavate juhendite tutvustamiseks ning kokkuvõtete tegemiseks kasvatustööst.

Elu näitas, et selline moodus end õigustab, ja nii koostasime ka II poolaastaks vestluste tsükli, milles iga kasvataja valmistus vaid üheks vestluseks.

Teemad on järgmised:

1. Milles avaldub rahvaste sõprus?
2. Noorte elu kapitalistlikus ühiskonnas.
3. Tütarlaste (poiste) tervishoiust.
4. Kangelaslikkus tänapäeval.
5. NLKP — nõukogude rahvaste suunav jõud.
6. Kuidas valmistuda tundideks?
7. Kuidas tekkis usk?
8. Milles seisneb kodanlik natsionalism?
9. Kommunistmehitaja moraalkoodeks.
10. NSV Liit võitluses rahu eest.
11. Milles seisneb õnn?
12. Mis on kodumaa-armastus?
13. Kommunismi hüvesid peab oskama mõistlikult kasutada.
14. Mis on ilu?

Vestluste temaatika koostamisel oleme lähtunud põhimõtetest: a) panna õpilane mõtlema uue ühiskonna inimesest ja tema ülesannetest; b) kujundada kollektiivi, näidata, et sajandeid kultiveeritud individualismi asemele astub õigustatult kollektivism; c) selgitada ühiskonna arenemise seaduspärasust ja kujundada õpilastes õiget maailmavaadet; d) näidata, kuidas peab kujunema igakülgsest arenenud inimene; e) teritada õpilastes tähelepanu ilusa ja inetu eraldamiseks kunstis, kirjanduses, elus ning inimeses endas; f) selgitada rahvaste sõpruse tähtsust; g) näidata, et kõik hüved saavutatakse pingsa tööga.

Raskemaid küsimusi on vestluste näitlikustamine ja sobiva saatematerjali muretsemine. Tänuväärt lisa pakub ilukirjandus ja kasvatajad on seda kasutanud. Nõukogude inimese moraalkoodeksit selgitades kasutas kasvataja tänapäeva ja mineviku võrdlemiseks katkendeid H. Balzaci «Isa Goriot'st», A. H. Tammsaare «Tõe ja õiguse» I osast ja J. Smuuli «Jäisest raamatust». Kodanliku natsionalismi olemuse mõistmist hõlbustas katkend L. Vaheri «Emajõe jutustusest». On hea, kui kasvataja oskab reprodutseerida varem nähtud televisioonisaateid, kuulatud kontserte ja külastatud teatrietendusi. Mitme teema juurde sobis P. Kilgase näidendi «Õöbik laulis koidikul» stseenide meenutamine. Kuna koolil on fonoteek, siis ei tee raskusi esitada muusikapalu vestluste ilmekamaks muutmiseks.

Diafilmide demonstreerimine on võte, mida kõik kasvatajad kasutavad juba aastaid.

Kolleegide töökogemustega tutvumiseks kuulavad kasvatajad üksteise vestlusi ning võtavad omaks huvitavamaid ja sisukamaid võtteid.

Peale vestluste arutatakse rühmas veel õppeedukust. Kuigi jooksvad hindad on tabelina teadete tahvlil väljas, on siiski vaja nõrgalt edasijõudvaid õpilasi virgutada tõsisemale tööle paremate eeskujul. Vältimatu on käitumisküsimuste analüüsimine ja karistuste määramine neile, kes kooli sisekorda on rikkunud. Lähtume põhimõttest, et iga eksimus, kui väike see ka ei oleks, nõuab järelduste tegemist. Pidevalt hoolitseb rühm nõrgemate õpilaste järeleaitamise eest, eriti 1.—4. klassi osas. Õpetajateks on vanemad rühmakaaslased, kes teevad seda kasvataja juhendamisel. Iga kasvatusrühm võitleb täieliku õppeedukuse eest.

Vaba aja veetmiseks on rühmades huvitavaid mängu: lauatenis, piljard, kabe,

male ja mitmesugused lauamängud. Tööpäevadel jääb meie õpilastel vähe vaba aega, see langeb peamiselt puhkepäevadele. Korraldame puhkepäeviti võistlusi, matku ja puhkeõhtuid ning loeme ilukirjandust. Nende meelelahutuste organiseerimise eest vastutavad vanemate klasside õpilased kordamööda. Vaba aega sisustame sageli veel diafilmide näitamise ja muinasjuttude jutustamisega, kord nädalas on kino. Õpilastel on televisioonisaadete jälgimise ja raadio kuulamise võimalus.

Kasvatustööd rühmas juhib ja suunab kasvataja, kes vastutab kõige eest, mis toimub rühmas, koolis ja väljaspool kooli. Kasvataja tööd peegeldavad rühma ruumid, õpilaste välimus, käitumine ja õppeedukus, suhtumine ühiskondlikult kasulikusse töösse. Paremaid tulemusi on saavutanud staažiga kasvatajad, kellel peale eriala on mitmekülgne üldharidus, kes tunnevad huvi oma töö vastu, kellel on hea distsipliin ja tahtmine oma teadmisi pidevalt täiendada. On hea, kui kasvataja oskab mängida klaverit, laulda ja tunneb minimaalseltki näitekunsti, kui ta suudab lahti mõtestada kirjandus- ja kunstiteoseid. Eeskujulikult täidavad oma ülesandeid taktitundega kasvatajad, kes oskavad õpilastele läheneda individuaalselt, kellel jätkub parajal määral õrnust ja karmust.

Füüsikakursuse seostamine tootmisõpetusega

H. SOLL,

Pärnu 4. keskkooli füüsikaõpetaja

Pärnu 4. keskkooli üheksandad klassid õpivad ehitaja, tekstiilitöölise, kingsepa ja tislari eriala. Baasettevõteteks on ehitusvalitsus, linavabrik, naha- ja jalatsikom-binaat „Kroom“ ning tööstuskombinaat „Viisnurk“. Baasettevõtete tootmistehnika ja tehnoloogia on otsene materjal füüsikakursuse seostamiseks tootmisõpetusega.

Järgnevalt käsitlengi kahte õppetunni ja tootmisõpetuse seostamise võimalust, mida olen kasutanud.

1. Ülesanded baasettevõtetest

Aluseks on võetud järgmised põhiohused:

1. Ülesanne vastaku tegelikkusele, selles sisalduvad andmed olgu kooskõlas käsitletava masina tehniliste andmetega.

2. Andmeid võib muuta ainult ülesande matemaatilise külje lihtsustamiseks, seejuures tegelikkust moonutamata. Näiteks arvu 250 asemele võiks anda 249,6, sest viimane taandub arvuga π .

3. Ülesanne käsitlegu programmi vastava teema põhiküsimusi.

4. Ülesanded olgu seotud progressiivse tootmistehnika, võimalike ratsionaliseerimiste, tehnoloogia täiustamise ja toodangu näitajatega.

5. Ülesanded moodustagu sisult ja esitamise järjekorralt programmi vastava teemaga terviku.

6. Ülesanded peavad siduma füüsikat masinaõpetusega ja aitama viimast omandada.

7. Töö tulemusena valmigu tootmisalaste ülesannete varu.

8. Ülesanne tuleb esitada näitlikult, s. o. nii, et see saaks õpilasele sisuliselt selgeks ja ta kujutaks endale õigesti ette selles esinevaid füüsikalisi suurusi.

Viimase nõude täitmiseks kasutan fotosid baasettevõtete masinatest, millel on esile toodud see osa masinasõlmest, elemendist, millest ülesanne on koostatud. Fotod on kleebitud kartongidele, kuhu on jäetud vaba ruum ülesande andmete või selgitava skeemi märkimiseks. Ülesannet lahendama hakates võib selle ülesvõtte spet-

siaalses raamis epidiaskoobi abil ekraanile projekteerida. Tekst on paljundatud ja antud igale õpilasele.

Mõned näited. Ulesanded on võetud baasettevõttest „Viisnurk“.

PROGRAMMI TEEMA: TÖÖDE VÕRDSUSE SEADUS.

Andmed:

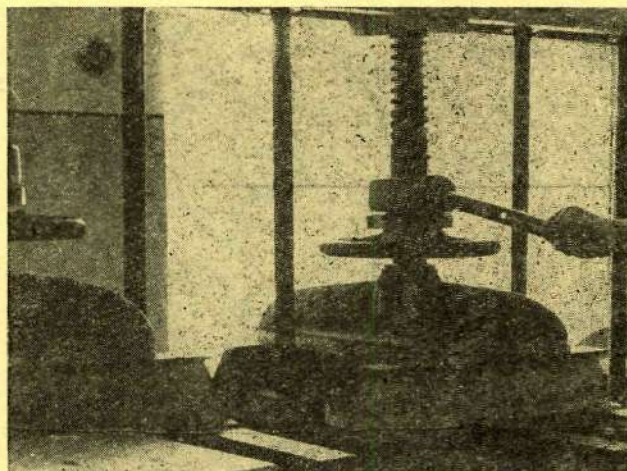
$$h = 15,7 \text{ mm}$$

$$r = 600 \text{ mm}$$

$$F = 15 \text{ kG}$$

$$S = 400 \times 500 \text{ mm}$$

Leida P ja $p!$



Joonis 1.

Ulesanne: Kattvineeri plokkimise pressi kruvi samm on 15,7 mm, käepideme pikkus 600 mm. Arvuta kruvi rõhumisjõud, kui tööline avaldab käepidemele jõudu 15 kG. Kui suur on rõhk pressi survepindadele, kui selleks pinnaks on ristkülikmõõtmega 400 × 500 mm? Hõõrdumist mitte arvestada. (Joon. 1.)

PROGRAMMI TEEMA: JOON- JA NURKKIIRUS.

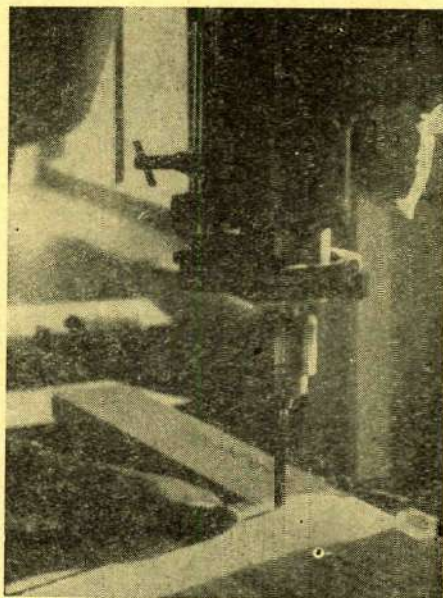
Andmed:

$$n = 2800 \frac{\text{pööret}}{\text{min.}}$$

$$\frac{n_2}{n_1} = \frac{1}{10}$$

$$d = 8 \text{ mm}$$

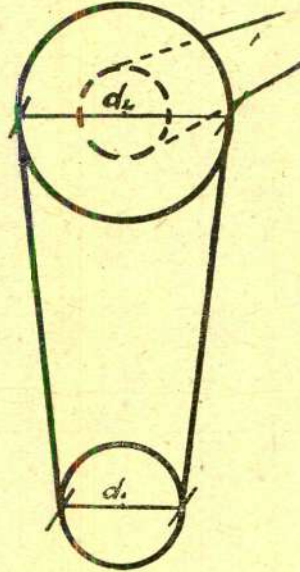
Leida $v!$



Joonis 2.

Ulesanne: Vertikaalpuurpingi CBII-311 mootorvõll teeb 2800 pööret minutis. Ülekandearv mootorivõllile kinnitatud rihmarattalt puuri spindli rihmarattale on 1:10. Arvuta 8-mm diameetriga puuri välispinna punktide pöörlemise joonkiirus. Mehaanik Vaino suurendas puuri välispinna punktide joonkiirust 25% võrra. Kuidas tuli muuta ülekandearvu? (Joon. 2, lk. 457.)

PROGRAMMI TEEMA: PÖÖRLEMISLIIKUMINE. Ulesanded on võetud baasettevõttest „Kroom“.



Joonis 3.

Andmed:

$$d_1 = 120 \text{ mm}$$

$$d_2 = 200 \text{ mm}$$

$$n_1 = 1400 \frac{\text{pöörret}}{\text{min.}}$$

$$\frac{n_3}{n_2} = \frac{1}{7000}$$

$$R = 1000 \text{ mm}$$

$$0,24 \text{ jm} - 1 \text{ paar}$$

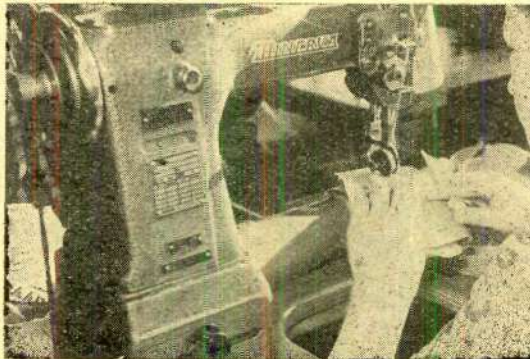
$$t = 7 \text{ h} = 420 \text{ min.}$$

$$\eta = 45\%$$

Arvuta, mitu paari jalatseid töötleb tallapress 7 tunniga!

Ulesanne: Tallapress „Michalk“ jõuseadme mootorivõll (1) teeb 1400 pööret minutis. Mootorivõlli rihmaratta läbimõõt $d_1 = 120 \text{ mm}$, veetaval rihmarattal (2) $d_2 = 200 \text{ mm}$. Redukti (3) ülekandearv on 1:7000, Tootevratra (raadius $R = 1000 \text{ mm}$) igale 0,24 jooksvale meetrile paigutatakse 1 paar pooltoodangut. Arvuta, mitu paari jalatseid töötleb tallapress ühes vahetuses, kui tootevratra töötsükkel moodustab ligikaudu 45% kogu tööajast! (Joon. 3.)

Ulesanne: Steppimismasina „Minerva“ väntvõlli nurkkiirus on $249,6 \frac{\text{rad}}{\text{sec}}$. Nõel teeb igale 10 mm-le keskmiselt 8 pistet. Spordijalatsite pealsete ühe- ja kahe-



Andmed:

$$\omega = 249,6 \frac{\text{rad}}{\text{sec}}$$

$$10 \text{ mm} - 8 \text{ pistet}$$

$$s = 1500 \text{ mm}$$

$$\eta = 5\%$$

Leida aeg!

Joonis 4.

kordsete õmbluste kogupikkus on 1500 mm. Arvuta aeg, mis kulub 1 paari spordijalatsite pealsete õmblemiseks ja ühe töölise poolt 7 tunniga valmistatud toodangu hulk, kui masina töö vältab ligikaudu 5% kogu operatsioonist! (Joon. 4, lk. 458.)

Ülesanded linaketramis- ja kudumisvabrikust:

a) *ketrusosakonnast*:

Andmed:

$$n = 120 \frac{\text{pööret}}{\text{min.}}$$

$$\bar{u} = 2200 \text{ mm}$$

$$t = 7 \text{ h}$$

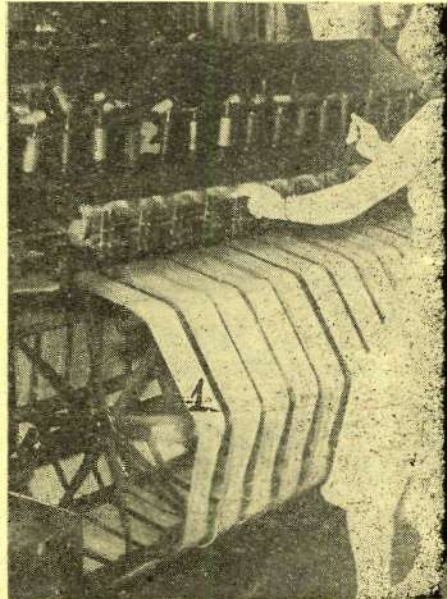
$$\eta_1 = 30\%$$

$$\eta_2 = 53\%$$

trumliil — 144 lõnga

hasplil — 30 spindlit

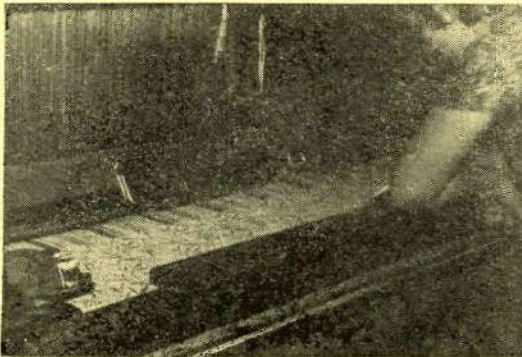
Arvuta ühe mahavõtte pikkus, toodang ja kaal!



Joonis 5.

Ülesanne: Haspli trumli (1) ümbermõõt on 2200 mm. Trumli pöörlemiskiirus on 120 $\frac{\text{pööret}}{\text{min.}}$. Trumlile mahub 144 lõnga numbriga 8. Spindlite (2) arv hasplil on 30. Arvuta: 1) ühe mahavõtte pikkus ja kaal; 2) 7 tunniga valmistatud toodangu hulk, kui haspli pöörlemise aeg moodustab 30% kogu tööajast; 3) toodang kg-des pärast kuivatist väljavõtmist, kui lõnga niiskusesisaldus võib olla 47%. (Joon. 5)

b) *kudumisosakonnast*:



Joonis 6.

Andmed:

$$n = 119$$

$$10 \text{ mm} — 14 \text{ lõnga}$$

$$t = 7 \text{ h} = 420 \text{ min.}$$

$$\eta = 65\%$$

Leida T_t ja $T_f!$

Ülesanne: Žakaartelg AT-175 teeb 119 lööki minutis. Kanga igale 10 mm-le tuleb 14 lõnga. Arvuta teoreetiline ja faktiline toodangu hulk vahetuses (7 tundi), kui telgede tööaeg moodustab kogu tööajast 65%. (Joon. 6, lk. 459.)

Et ülesanne on võrdlemisi hõlpsasti lahendatav ning hea näide nii matemaatika- kui ka füüsikatunnis, anname lahendamise käigu:

Lahendus:

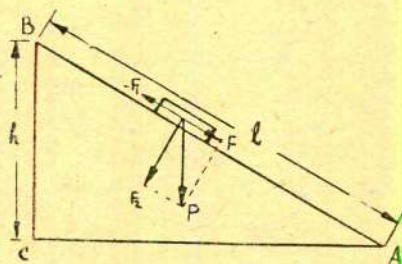
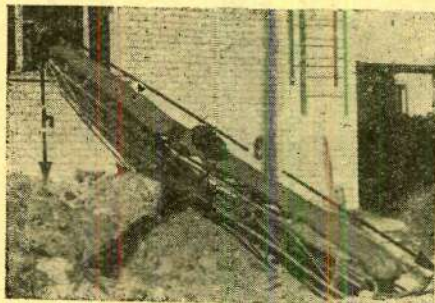
$$T_t = \frac{n \cdot t}{14 \cdot 100} = \frac{119 \cdot 420}{14 \cdot 100} = 35,7 \text{ m}$$

$$T_f = \frac{n \cdot t \cdot \eta}{14 \cdot 100} = \frac{119 \cdot 420 \cdot 65}{14 \cdot 100 \cdot 100} = 23,2 \text{ m}$$

Vastus: $T_t = 35,7$ ja $T_f = 23,2$ m

Veel kaks näidet ehitaja erialalt.

PROGRAMMI TEEMA: JÕUDUDE LAHUTAMINE KOMPONENTIDEKS. MEHHA-
NISI KASUTEGUR, TÖÖ JA VÕIMSUS.



Joonis 7.

Andmed:

$$h = 2,5 \text{ m}$$

$$l = 10 \text{ m}$$

$$v = 10 \times 12 \times 25 \text{ cm}$$

$$e = 1,6 \frac{\text{G}}{\text{cm}^3}$$

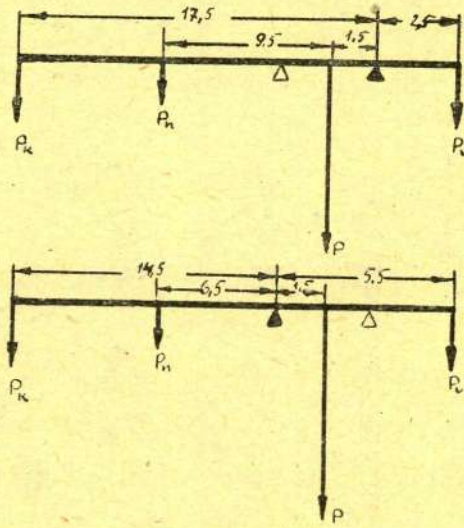
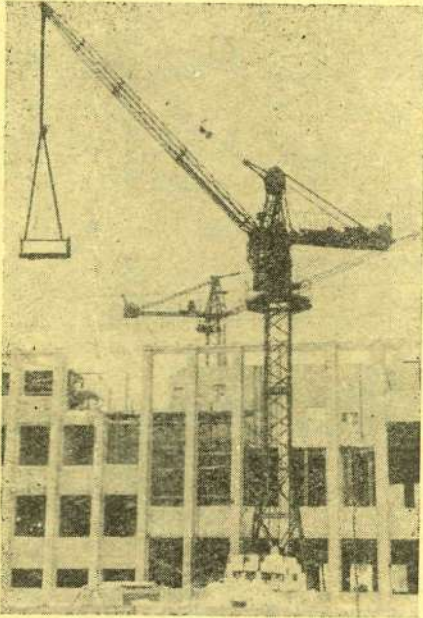
$$N = 4,5 \text{ kW}$$

$$t = 20 \text{ min.}$$

Leida A ja η !

Ülesanne: Transportöör T-40 alumise ja ülemise otsa kõrguse vahe on 2,5 m. Lindi ühekordne pikkus on 10 m. 1) Arvuta, kui suure töö teeb transportöör 1000 silikaattellise ülesviimiseks, kui tellise mõõtmed on $10 \times 12 \times 25$ cm ja erikaal $1,6 \frac{\text{G}}{\text{cm}^3}$. 2) Kui suur on mehhanismi kasutegur, kui tema käivitusemootori võimsus on 4,5 kW ja 1000 kivi transportimiseks kulub aega 20 minutit? (Joon. 7.)

PROGRAMMI TEEMA: PÖÖRLEMISTELGE OMAVA KEHA TASAKAALU TIN-
GIMUSED.



Andmed:

$$\begin{aligned} P_n &= 1 \text{ T} & P_v &= 1,5 \text{ T} \\ P_k &= 1,5 \text{ T} & P &= 50 \text{ T} \end{aligned}$$

Joonis 8.

Ülesanne: Tornkraana B-K-2 noole kaal $P_n = 1 \text{ T}$, koormise kaal $P_k = 1,5 \text{ T}$. Ballast kaalub $1,5 \text{ T}$. Kraana konstruktsiooni raskus on 50 T . Alusvanni rataste vaheline kaugus on 3 m , vastukaalu kaugus 3 m ja noole ulatus 16 m . Vaata joonist! (Joonisel antud mõõdud m-tes. 1) Arvuta, kas kraana sellisel koormamisel on tasakaalus! 2) Arvuta, missugust maksimaalset koormust võib selle kraanaga tõsta! (Joon. 8.)

2. Näiteid füüsikaseaduste rakendamisest masinate juures

Paljudest masinasõlmedest ei saa nende keerukuse tõttu ülesannet koostada. Küll aga on otstarbekas kasutada seda või teist masinasõlme näitena õpitava füüsikaseaduse illustreerimiseks. On vähe kasu, kui uue aine seletamisel ainult vihjatakse ühele või teisele näitele.

Ka siin, füüsikaseaduse selgitamisel ja selle praktilise rakendamise kohta näidete toomisel, on soovitatav kasutada konkreetset fotomaterjali.

PROGRAMMI TEEMA: KULGEMIS- JA PÖÖRLEMISLIIKUMINE.

Baasettevõttest „Kroom“: universaaltreipink 1K62. Töödeldav detail pöörleb, löike-tera liigub kulgevvalt. Puurmasin-puur võtab osa kahesugusest liikumisest, ta pöörleb ja samaaegselt liigub kulgevvalt.

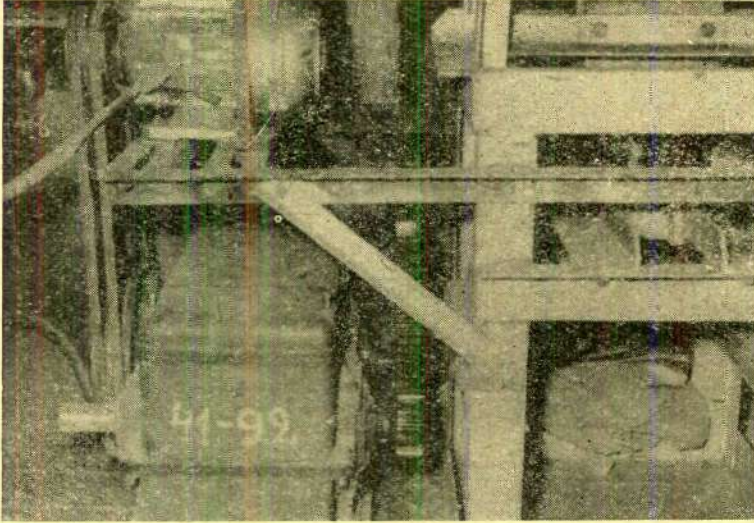
Baasettevõttest „Viisnurk“: kappsaag-ketassaag pöörleb, töödeldav detail liigub kulgevvalt, samuti puidufreesil. Puhastuspingil puhastatav detail aga püsib paigal, lint liigub kulgevvalt, ülekandemehhanismi hammasrattad pöörlevad.

9. klassi õpilased õpivad masinaõpetuse tundides üldisi mõisteid masinatest, transmissioonelemente, pöörlemisliikumise ülekandmist ja selle muutmist kulgemisliikumiseks ning vastupidi.

Ka füüsikatunnis on võimalik tahke keha pöörlemisliikumise käsitlemisel siduda viimast masinaõpetusega.

Fotod baasettevõttest „Viisnurk“. 1) Automaatsae puhul rakendatakse kettülekanne. 2) Puidufreesi ja poleerimismasina rihmülekanded.

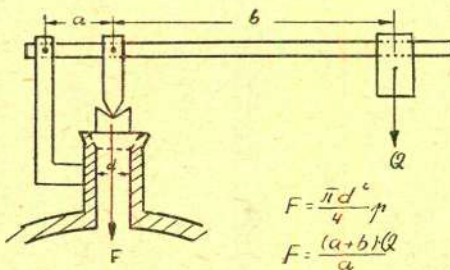
Fotod baasettevõttest „Kroom“. Huvipakkuv on viimistluskonveieri ja tsvik-konveieri ajam, kus kasutatakse üheaegselt rihm-, reduktor- ja hammasülekannet. Reduktor muudab elektrimootori rootori ühtlase liikumise konveieri ühtlaseks tsükliks liikumiseks.



Joonis 9.

PROGRAMMI TEEMA: RÕHK, RÕHUMINE.

Tööstuskombinaadis „Viisnurk“ kasutatakse tööstuslikuks otstarbeks kõrgrõhuauruküttesüsteemi, mille katla kaitseeadmeks on raskusega koormatud kaitseklapp. Koos fotoga, millelt õpilased näevad nii kaitseadet kui ka selle paigutust katlal, projekteerin ekraanile vastava skeemi (joon. 10). Küsimusele, miks kaitseadmel on kaks koormatud kangit, (skeemil puudub) vastan õpilastele, et kaitseadmel on ka kaks kaitseklappi, mis on omavahel ühendatud paralleelselt. Üks klappidest, nn.

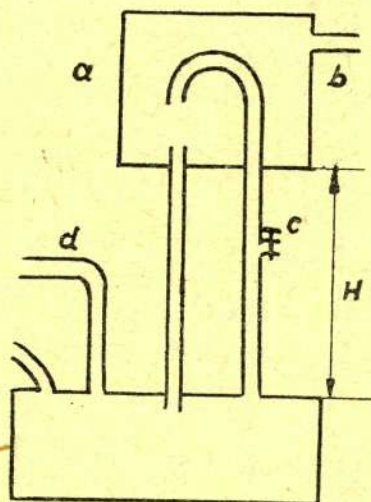
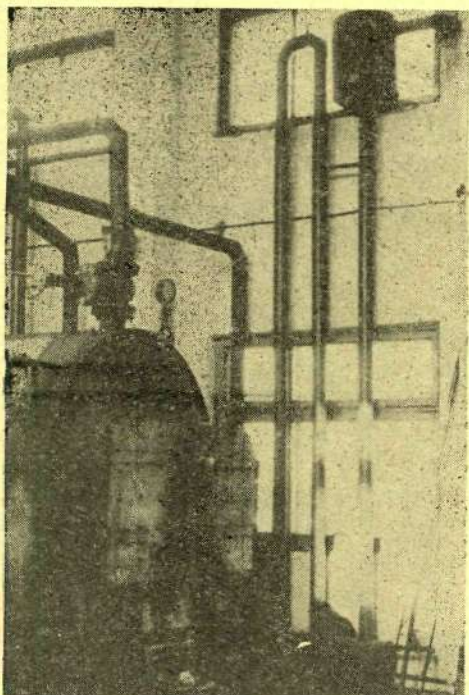


Joonis 10.

kontrollkaitseklapp avaneb siis, kui auru rõhk katlas tõuseb 6 atmosfäärini — maksimaalselt lubatud rõhuni. Sellele klapile rakendatud kangit õla pikkus on fikseeritud koormuse Q kindla asendiga. Koormus plommitakse katlamaja eest vastutava isiku poolt. Teise klapi tööerakendamist aga reguleerib kütja koormise q nihutamisega selle klapi kangil. Selline seletus köidab kahtlemata rohkem õpilaste tähelepanu kui skeemi kirjeldamine.

Jalatsikombinaadist „Kroom“. Mitte vähem huvipakkuv on pargimisseade (torulukk) madalrõhukatlal, kus kaitseseadme moodustab vee tõusutoru. (Joon. 11.) Siin kõidab õpilaste tähelepanu kaitseseadme töötamise põhimõte. Esitatud näidete kohta on koostatud samuti mitu huvitavat ülesannet: õpilased arvutavad rõhke, rõhumise ja pargimisseadme töömahtu.

Vee seisu kontrollimiseks aurukatlas kasutatakse veeklaasi, mis töötab ühendatud anumate põhimõttel. Uheks anumaks on katlatrummel, teiseks veeklaas, mis torude abil on ühendatud katla vee- ja aururuumiga.



Joonis 11.

PROGRAMMI TEEMA: PASCALI SEADUS, ARHIMEDESE SEADUS.

Linavabriku värvimistsehhist, fotod värvipudelite tühjendamise nn. puhkpudeli põhimõttel. Samast tehhist on vahevannide automaatsed täiteseadmed, kus rakendatakse vedeliku üleslüket ujukitele.

PROGRAMMI TEEMA: TSENTRIFUGAALMEHCHANISMID.

Linavabriku värvimistsehhist, fotod: 1) tsentrifugaalkuivatist; 2) katlamaja kahest tsentrifugaalveepumbast, mis pumpavad vee katlasse. (Avarii puhul rakendatakse kahepoolset surukäsipumpa.)

10. klassi elektriõpetuses ja 11. klassi elektrotehnika praktikumis: Fotod mõnes osas täiendavad olemasolevaid tabeleid, sest tabelitel kujutatud on rohkem skemaatilisi laadi, ülesvõtte aga vastab tegelikkusele. Näiteks:

PROGRAMMI TEEMA: INSTALLATSIOONITÖÖD. JUHTMETE PAIGALDAMISE EESKIRJAD JA NORMID.

Ülesvõtted iseloomulikematest rühmaliinidest: a) magistraalsetest ja b) hargnevat tüüpi liinidest; tarbijaliinist, rühmakilbi asetustest jne.

PROGRAMMI TEEMA: LULITAMISSEADMED JA KAITSMED. Ekskursioonidel aitab õpilasi eelnevalt jooksva töö käigus tutvustatud materjal. Näiteks:

Jalatsikombinaadist „Kroom“. Ulesvõtted voolujaotuskilpidest, neil paiknevatest lihttoimega mehaanilistest lülitamiseseadistest. Surulülitist: nupplülitiid (konveieri ventilatsioonilülitiid), vinnaküliti (pealüliti), pöördlülitiid (akna- ja väljatõmbeventilaatori lülitiid ja kalorifeeri lüliti).

Sulavkaitsmetest: 1) lahtine torukaitse, 2) kinnine torukaitse, 3) ribakaitse, mis on kasutusel vanemates jõuseadmetes.

Laoruumis paiknevast tulekahju automaatteadustajast, mis töötab fotoelektrilisel põhimõttel.

11. KLASSI PROGRAMMI TEEMA: VALGUSTUSTUGEVSUS.

Jalatsikombinaadist „Kroom“. Ulesvõtted valgustuspunktidest ja nende asetusest selgitavad normidekohast valgustust mitmesugustel töökohtadel.

3. Õpilaste rakendamine klassivälises töös

Aineõpetajatel on baasettevõtetele load, mis võimaldavad neil soovitud ajal pääseda baasettevõtete territooriumile ja hoonetesse. Raskem on saada luba üksikutele õpilastele ja õpilasarühmadele. Õpilased segavad tööd, seepärast saab neid kirjeldatud materjali hankimiseks rakendada ainult üksikuil juhtudel, 2—3 õpilast korraga, õpetaja osavõtul ja juhendamisel. Ehitusvalitsuse baasettevõtteis on olukord parem, siin paiknevad objektid ja neil kasutatavad masinad kättesaadavamalt. Kokkuleppel administratsiooniga on võimalik veel pärast tööaja lõppu viibida objektidel. 2—3 õpilast, saanud konkreetse jõukohase ülesande, täidavad selle meelsasti, kusjuures poistel on eriti suur huvi tehnika vastu. Siin tuleb kasutada ka kooi fotoringi.

Näitlik materjal kergendab tunduvalt õpetaja tööd tundide ettevalmistamisel ja andmisel. Selline konkreetse näitliku õppematerjaliga tund on õpilastele huvitav ja täidab hästi nii õpetuslikku kui ka kasvatuslikku eesmärki.

KIRJANDUS:

1. Каталог оборудования обувной промышленности, часть первая.
2. Справочник инженера строителя том I (под редакцией И. А. Онуфриева и А. С. Данилевского).
3. H. Veide, Abiks keskküttekatla kütjale.
4. Каталог оборудования текстильной промышленности.
5. Uldine elektrotehnika (H. Esop, H. Hellam, R. Hollmann jt).

Õpilaste tunnetustegevuse aktiveerimine ajaloo õpetamisel

P. KEES,

Kirivere 7-klassilise kooli direktor

Uue aine esitamine peab tagama aine teadliku ja kindla omandamise õpilaste poolt. Et seda eesmärki saavutada, tuleb arvestada õppeprotsessi kahe külje, s. o. õpetamise ja õppimise vastastikust seost ning tingitust. Teiselt poolt peame valima selliseid õpetamise meetodeid, mis aktiveeriksid õppimist ehk tunnetustegevust ja ärataksid huvi

aine vastu. Muidugi ei saa seejuures kõike redutseerida ainuüksi huviprintsiibile. Huviprintsiipi tuleb rakendada ikkagi siis, kui see võimalik on. Kus see aga võimalik pole, peab selle asemele astuma teadlikkuse ja kohusetunde printsiip.

Tähelepanekud näitavad, et ajaloo õpetamisel 7. klassides esineb aine uudsusest tingitud väheste kogemuste tõttu õppematerjali käsitlemisel palju hallust. Kuid mis veel halvem — õpilaste tunnetustegevust organiseeritakse väga nõrgalt. Peamine puudus on selles, et õpilased kuulavad õpetaja esitust passiivselt. Ja me ei tea, kas nad seda üldse kuulavadki või mõtlevad hoopis millestki muust.

Et vältida märgitud puudusi, peab õpetaja kasutama niisuguseid õpetamise meetodeid, mis õpilaste aktiivsuse esile kutsuksid. Siis saavutame kaks kärbest ühel hoobil: 1) õpilased kuulavad tähelepanelikult ja 2) nende tunnetustegevus on aktiivne.

Esitagem mõned õpilaste tunnetustegevuse aktiveerimise võtted uue õppematerjali esitamisel.

1. Plaani ehk kava koostamine õpetaja jutustuse põhjal. Enim levinud uue aine esitamise meetodiks on õpetaja jutustus. Kuid praktikas ei anna see tavaliselt küllaldast efekti. Didaktilises kirjanduses isegi rünnatakse seda kui «passiivset» meetodit, mis pidurdavat õpilaste aktiivset tunnetustegevust. Milline on siis väljapääs olukorrast? Kuidas selle meetodi puhul aktiveerida õpilaste tähelepanu ja tunnetustegevust?

Üheks abinõuks siin on mitmesuguste ülesannete andmine, mida õpilased peavad täitma kas vahetult õpetaja jutustuse ajal või pärast seda, teiseks — vestluselemendi lülitamine jutustamise käiku. Õpilaste tunnetustegevuse aktiveerimise ja tähelepanu kontsentreerimise üheks võtteks (õpetaja jutustuse ajal või vahetult pärast seda) on õpetaja jutustuse plaani koostamine. Kui õpetaja jutustab, peavad õpilased tähelepanelikult kuulama, sest nad teavad, et selle kohta tuleb koostada plaan. Järelikult tuleb neil ainesse süveneda. Et iga õpilane tundi hästi kuulaks, on soovitatav lasta plaan koostada kirjalikult (allakirjutanu, muide, on praktiseerinud ka suulise plaani esitamist).

Suulist plaani on raskem teha, pealegi ei ole sel juhul võimalik täielikult vältida teiste mõtete kopeerimist. Kirjaliku plaani koostamise järel loetakse mõned neist klassis ette, arutatakse läbi: leitakse nende head ja vead, ebaõnnestunud plaane korrigeeritakse. Kui aga kava lastakse esitada suuliselt, võib kaasõpilane lihtsalt tema eel vastanud õpilast matkida, teha samasuguse plaani.

7. klassi õpilastel olen lasknud plaani teha kogu oma jutustuse kohta, ilma et ma jutustuse keskel oleksin tähelepanu juhtinud üksikutele kavapunktile. See oskus ei tule aga korruga. Juba 5. klassis teeme sellega algust. Esialgu jutustab õpetaja kavapunktide haaval. Iga kavapunkti hõlmava lõigu järel küsib õpetaja: «Kuidas me võiksimpe pealkirjastada selle lõigu, millest teile rääkisin?»

Kui seda on küllaldaselt harjutatud, omandavad õpilased varsti rahuldava oskuse kava koostada.

Õpetaja jutustuse kohta koostatud plaani näitena esitagem õpilase Krista K. plaan (lihtplaani) teemal «Idaslaavlased kauges minevikus» (NSV Liidu ajalugu. Käsiraamat 7. klassile, 1961, § 3): 1) slaavlaste jagunemine ja asukoht; 2) slaavlaste tegevusalad: põllundus, kalastamine, küttimine; 3) slaavlaste peatoidus; 4) slaavlaste usund; 5) slaavlaste kombed; 6) slaavlaste sugukondlik kord ja selle lagunemine; 7) slaavlaste aitavad kaasa orjandusliku korra hukkamisele.

Õpilaste innustamiseks ja kohusetundlikule tööle ergutamiseks on soovitatav paremaid plaane hinnata. Me ei pea hindama õpilasi ju ainult küsitlemise ajal, vaid ka uue osa esitamisel ja kinnistamisel.¹

Õpetaja jutustuse alusel võime lasta kava koostada ka laiendatud kujul, mis osalt

¹ Vt. ajakiri «Pädagogik» nr. 9, 1961: Hans Jürgen Babeck «Unterstützung des intensiven Lernens durch sinnvolle Leistungskontrollen», lk. 798—807.

sarnaneb konspektiga. Selle koostamine on hoopis keerukam ja nõuab küllaldasi eelharjutusi isegi 7. klassis. Igatahes katsetada seda tuleks. Isiklike kogemuste põhjal võib väita, et tingimata tuleb niisugune laiendatud plaan kollektiivselt läbi analüüsida. Algukses esineb ebaõnnestumisi, kuid hiljem omandatakse seesugusegi plaani koostamise oskus.

2. Õpetaja jutustuse konspekteerimine. Väga lähedane laiendatud plaanile on õpetaja jutustuse konspekteerimine.

Jutustuse konspekteerimisel areneb õpilaste oskus olulist mitteolulisest eraldada ja vilumus oma mõtteid lühidalt kirja panna. Konspekteerida võib kahel viisil: 1) õpetaja jutustuse ajal, 2) vahetult pärast seda.

Olen proovinud mõlemaid võtteid. Tähelepanekud näitavad, et esimene moodus on raskem, sest õpilastel pole teemast ju terviklikku kujutlust ja neil on raske otsustada, mis on teema seisukohalt oluline, mis mitte.

3. Põhiprobleemide väljatoomine õpetaja jutustuse ja teksti alusel. Kui õpetaja jutustuse plaani või selle konspekti saab lasta teha iga teema juures, siis jutustuse põhiprobleemide leidmisega on asi teisiti. Et anda õpilastele ülesanne leida õpetaja jutustuse põhiprobleemid, selleks on vaja leida kohane teema, mis oma sisemiselt struktuurilt ja loogiliselt liigestuselt oleks reljeefne. Õpetaja mureks jääb sobiva teema leidmine. Selle võtte kasutamisel on kaks võimalust: lasta esitada põhiprobleemid kas suuliselt või kirjalikult. Viimane on eelistatavam.

Toon selle kohta ühe näite. Jutustasin 7. klassi õpiku järgi (§ 24 alusel) teema «Vene impeeriumi tekkimine» kaks esimest lõiku.

Enne seda andsin klassile ülesande: jälgida tähelepanelikult minu jutustust, leida selles põhiprobleemid ja märkida need oma vihikusse. Lapsed kuulasid suure huviga ja leidsid, et antud jutustuses on kaks põhiprobleemi: 1) Venemaa mahajäämus ja 2) Põhjasõja algus ehk «akna raiumine» Lääne-Euroopasse. Teine probleem oli leitud kogu klassil õigesti, esimese puhul aga esines lahkuminekuid. Ühises arutluses jõuti siiski järeldusele, et antud momendil oli kõige põhjilisem Venemaa mahajäämus.

Kui teema sisaldab üle 2—3 põhiprobleemi, siis on soovitatav pärast õpetaja jutustust lasta avada õpikud ja leida põhiprobleemid teksti alusel, sest 7. klassi õpilastel käib üle jõu paljude probleemide leidmine üksnes suulise esituse põhjal. Selliselt talitasime § 14 puhul, alates lõigust «Suur-Novgorodi liitmine...» kuni paragrahvi lõpuni. Ühises arutluses leiti, et kõige õnnestunumalt sõnastas antud lõigu põhiprobleemid Inge K.: 1. Misugused suhted olid Novgorodil Moskvaaga? 2. Kuidas liideti Novgorod Moskvaaga? 3. Miks ühendati Vene maid? 4. Mis tähtsus oli Tveri liitmisel Venemaaga? 5. Miks tatarlased ei suutnud enam Venemaad alistada? 6. Millal ja kuidas vabanes Venemaa lõplikult tatari ikkest?

4. Tabelid ja skeemid õpetaja jutustuse alusel. Õpilaste tunnetustegevuse aktiveerimisele aitavad need palju kaasa.

Ma ei mõtle seda, et õpetaja ise ei võiks plaani või skeemi teha. Vahele on see hädasti vajalik õpetamise eesmärgil või aine keerukuse tõttu. Mida ma aga rõhutan, on see, et õpetaja tehku seda võimalikult harva.

Enne kui õpilased hakkavad tegema skeeme õpetaja jutustuse ajal, tuleb õpetajal küsimus kogu klassiga läbi arutada, et ennetada eksisamme. Väga sobivaiks osutuvad lahingute skeemid. Õpetaja kirjeldab lahingut, õpilased kuulavad tähelepanelikult ja kujutlevad lahingut konkreetset — vastasel korral ei oska nad lahingu kohta skeemi teha. Kui me sellise olukorra saavutame, siis on õpilaste tunnetustegevus aktiivne ja nad võtavad tunnist osa n.-õ. viie meelega.

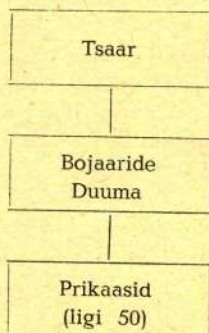
Lahinguskeemi näide. Õpetaja jutustas venelaste hiilgavast võidust rootslaste üle Põhjasõja ajal Poltaava lahingus 1709. aastal. Õpetaja kõneles Peeter I ja tema väejuhatuse lahingu kavast, kirjutas tahvlile tundmata sõna «reduudid», selgitas selle tähenduse ja maalís õpilaste silmade ette pildi lahingu käigust. Samaaegselt valmis õpi-

lastel Poltaava lahingu lihtne skeem. Ilmnes, et kogu klass oli ülesandega hästi toime tulnud. Küsitlemine järgmises tunnis näitas, et õpilased olid aine omandanud teadlikult ning põhjalikult.

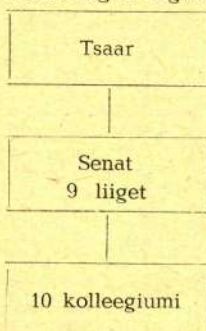
Soovitav on skeeme lasta teha ka valitsemisorganite kohta õpetaja jutustuse käigus. Oleks lausa kahju, kui õpetaja ise, kõneldes näiteks Peeter I riigivalitsemise reformidest, kujutaks neid skemaatiliselt tahvlil, sest niiviisi me võtame lastelt loova töö rõõmu.

Peeter I riigivalitsemise reformide käsitlemisel lasksin õpilastel koostada kaks skeemi: 1) Vene riigi valitsemine enne Peetrit ja 2) Peetri-aegne riigivalitsemine. Oma jutustuse lõpetanud, võisin veenduda, et klass oli ülesande hästi täitnud. Skeemid olid põhimõtteliselt järgmised, erinedes üksikest vaid tehniliselt (kastid, ringid vms.).

Vene riigi valitsemine enne Peetrit



Peetri-aegne riigivalitsemine



Kerkib küsimus, kas igakord on võimalik õpetaja jutustuse ajal korralikult ülesannet täita. Tõsi, alati ei õnnestu see hästi, kuid vähemalt rahuldavalt ikkagi. Kui taotleda ülesande laitmatut täitmist, tuleb paratamatult see anda õpilastele koduseks ülesandeks. Seda liiki ülesanded nõuavad äärmiselt vähe aega ja on ühtlasi uue materjali kinnistamiseks olulised.

Iga teema puhul ei saa skeeme kasutada ja meil tuleb valida mõni teine tunnetustegevust aktiveeriv võte. Paljude teemade puhul sobivad selleks tabelid (temaatilised, kronoloogilised või sünkronistlikud).

Tabelite koostamiseks (õpetaja jutustamise käigus või pärast seda) annab õpetaja eelnevalt lahtrite pealkirjad, nii et õpilased kirjutavad ainult vajaliku lahtrisse. Kuid küsitlemisel, täiesti iseseisva tööna või koduse ülesandena võib lasta lahtrite pealkirjad leida õpilastel endil.

Näide. Käsitledes teemat «Venemaa majanduslik arenemine XVII sajandil», peab õpetaja oma jutustuses tingimata meenutama või laskma klassil meenutada tsunfti-aegset tootmist ja võrdlema seda manufaktuuridega — uue joonega Venemaa majanduselus XVII sajandil. Soovitav on õpitut meelde tuletada kombineeritud meetodil: jutustus pluss vestlus. Ent sellest lähemalt allpool. Enne jutustamist kirjutab õpetaja tahvlile tabeli lahtrite pealkirjad ja küsimused, millele õpilased peavad leidma vastused. See, nn. temaatiline tabel võiks olla järgmine:

Küsimused	Tsunfti ajal	Manufaktuuri ajal
1. Kellele kuulusid tööriistad, tooraine ja valmistoodang?	Töökoja omanikule	Manufaktuuri omanikule
2. Kes olid töö tegijad?	Töökoja omanik, tema perekond, sellid, õpipoisid	Palgatöölised, talupojad-pärisorjad
3. Kas oli olemas tööjaotus?	Ei. Igaüks tegi eseme algusest lõpuni	Jah. Iga töötaja tegi osa teatud esemest

Sünkronistlike tabelite koostamine õpetaja jutustuse ajal on piiratud, sest see eeldab kahe kõrvutatava elemendi olemasolu. Praktiliselt on selline menetlus võimalik ainult nende teemade juures, kus me Eesti NSV ajalugu võrdleme Vene ajalooga või vastupidi. Samuti eeldab sünkronistlike tabelite koostamine arvuliste andmete olemasolu.

Kui käsitlesin teemat «Eestlaste võitlus saksa röövvalutajatega XIII sajandil», andsin tunni algul ülesande koostada õpetaja jutustuse ajal sünkronistlik tabel järgmistele lahtritega: 1) tähtsamaid sündmusi XIII saj. I poolel (andmed andis õpetaja); 2) Eestimaal; 3) Venemaal. Lahtrite pealkirjad andis õpetaja, õpilased kandsid õpetaja jutustuse ajal vastavad andmed 2. ja 3. lahtrisse.

5. Õpetaja jutustuse ja vestluse kombinatsioon. See on õpilaste tunnetustegevuse ja tähelepanu aktiveerimisel väga olulise tähtsusega. Vestluselement, mida õpetaja põimib oma jutustuse vahele, tagab laste pingelise osavõtu tööst.

Vestluse lülitamine õpetaja jutustusse on võimalik ja otstarbekas enamikus tundides. Kuid vestluse kaal oleneb tunni teemast, selle õpetuslikest ning kasvatuslikest eesmärkidest, teema mahust, õpilaste eelteadmistest ja õpetaja meetodilistest kavatsustest. Kõik loetletud faktorid on omavahel tihedalt seotud ja avaldavad üksteisele mõju.

Vestlusmeetodit uue osa esitamisel võib pidada parimaks aktiveerimise võtteks sellepärast, et ta on kõige paindlikum ja tema rakendamise võimalused on ulatuslikud.

Seesugune vestlus võib olla kordav või heuristiline. Vaatleme neid konkreetsete näidete varal.

7. klassi teema «Ürgkogukondlik kord meie maa ajaloos» kolme esimese lõigu käsitlemisel tuginesin põhiliselt vestlusele, sest tegelikult on see osa 5. klassi kursuse kordamine. Paragrahvi kahe viimase lõigu puhul oli meetodiks õpetaja jutustus, sest neis lõikudes on uued faktid. Pöördusin õpilaste poole küsimustega: 1. Missugune oli esimene ühiskondlik kord, milles elasid vanaaja inimesed, nende seas ka NSV Liidu rahvaste kauged esivanemad? 2. Iseloomusta ürgkogukondlikku korda! 3. Mispärast inimesed ei saanud ürgkogukondliku korra ajal üksikult elada? 4. Millised olid esimesed tööriistad? 5. Milline tähtis erinevus oli ürginimeste ja loomade vahel? 6. Mõttest lahti Engelsi väljend «Töö on loonud inimese!» 7. Iseloomusta ürgkogukondliku korra aegset kliimat! 8. Millal ja milline suur muutus toimus kliimas? 9. Miks inimesed ei surnud välja jääaja tulekul?

Lapsed võtavad sellisest vestlusest aktiivselt osa. Uhiselt meenutatakse tuntud fakte, tehakse parandusi kaasõpilaste vastustes; vajaduse korral täiendab ja parandab õpetaja ise. Aine omandatakse juba tunnis. Kodus jääb üle seda ainult põgusalt korrata. Seesugust kordamist vestluse teel saab ja peab kasutama igas tunnis, ühes vähem, teises rohkem, olenevalt teemast.

Õpetajal tuleb põimida oma jutustuse vahele ka heuristilist vestlust, s. o. esitada küsimusi, mis sunnivad õpilasi iseseisvalt mõtlema, leidma põhjuse ning tagajärje seoseid, tegema vajalikke järeldusi ning üldistusi.

Selle kohta järgmine näide. Õpetaja, jutustanud Kulikovo lahingust, kus venelased saavutasid hiilgava võidu ülekaalukate tatarli jõudude üle, küsib õpilastelt: «Mis oli venelaste võidu peapõhjuseks Kulikovo lahingus?» Õpilased leiavad vastuse. Edasi jutustab õpetaja, et kaks aastat pärast Kulikovo lahingut tungisid tatarlaste väed khaan Tohtamõši juhtimisel uuesti Vene maadele, jõudsid välja Moskvan, rüüstasid ja põletasid linna. Tohtamõši abistasid Nižni Novgorodi vürstid. Nüüd esitab õpetaja klassile heuristilised küsimused: 1. Miks venelased ei suutnud tagasi lüüa Tohtamõši vägesid, kuid kaks aastat varem purustasid nad hoopis suuremad tatarlaste väed? 2. Miks õnnes tatarlastel tungida Moskvan?

Need küsimused sunnivad õpilasi väga tähelepanelikult kuulama õpetaja jutustust ja arendavad nende mõtlemist.

Heuristilise vestluse liigina võiks mainida ka probleemi seadmist sellisel, et õpetaja, jutustades vähemalt kahest faktist, laseb õpilasi nende faktide kõrvutamise alusel püsti-

tada probleemi, mis tuleneks esitatud faktidest loogilise paratamatusena. Faktid tuleb valida nii, et need moodustaksid põhjuse-tagajärje ahelas põhjuse, millest peab tulema tagajärg-probleem küsilause vormis. See liik on alguses võrdlemisi raske. Õpilased esitavad küll küsimusi, ent need ei kujuta endast loogilise paratamatusena tulenevat tagajärge. Seepärast peab õpetaja valida sobivad ja selged faktid ja väga täpselt selgitama, mida ta saada tahab, peab õpilastega hoolsasti harjutama. Kui probleemi püstitamise oskus kord on omandatud, läheb töö ladusalt.

Viimase võtte kohta esitan näite oma töökogemustest. Jutustasin õpilastele, kuidas poola panid peremehetsesid Ukrainas ja Valgevenes XVI—XVII sajandil, kui alandavalt ja toorelt nad käitusid ukraina ning valgevene talupoegadega, keda nad nimetasid põlastavalt orjadeks, tööloomadeks. Siis esitasin klassile küsimuse: «Missugune probleem tekib jutustuses esitatud asjaolude alusel?» Et tagada maksimaalset iseseisvust, kirjutas igaüks probleemi vihikusse. Pärast kontrollimist selgus, et probleem oli leitud õigesti: erinevusi oli ainult sõnastuses. Selle mõte oli järgmine: «Kas ukraina ja valgevene talupojad kannatasid rahulikult sellist rõhumist, kas ei puhkenud ülestõuse poola panide vastu?»

Vestluse abil võime läbi töötada ka õpikus leiduva dokumentaalse ja illustratiivse materjali (ükskõik, kas õpetaja kasutab seda oma jutustuse ajal või pärast seda). Ma ei hakka selle kohta näiteid tooma, sest metoodilises kirjanduses on neid küsimusi küllaltki põhjalikult valgustatud.

6. Õpiku lõikude teisiti pealkirjastamine teksti alusel. Osa õpilaste tunnetustegevust aktiveerivaid võtteid eeldab tööd õpiku tekstiga. Mõnes tunnis ei esita õpetaja uut ainet jutustuse kaudu, vaid laseb selle õpilastel läbi töötada teksti alusel. Sellega ei tohi aga liialdada, vaid peamiseks uue aine esitamise meetodiks jäägu ikkagi õpetaja jutustus koos teiste võtetega.

Üheks (kuigi piiratud) võtteks, mis eeldab tööd tekstiga, on õpiku lõikudele teiste sobivate pealkirjade andmine, kui see on võimalik. Uus pealkiri peab olema võimalikult lühike ja tabav. Niiuguse leidmine on lastele sageli raske.

Illustreerigu öeldut üks näide. § 24 läbitöötamisel andsin õpilastele ülesande: leida põhiprobleemid minu jutustusest selle vältel. Pärast jutustamist ütlesin: «Avage õpikud ja leidke lõigule «Võitlus mere pärast» teine sobiv pealkiri!» Osa õpilasi pealkirjastas antud lõigu pikalt, kohmakalt («Peeter I alustab sõda Rootsiga»), teine osa aga andis sobiva lühikese pealkirja («Põhjasõja algus»). Huvitav on see, et kui õpetaja jutustamise ajal oli vaja tabada kaks põhiprobleemi, siis nimetas igaüks põhiprobleemina Põhjasõja algust. Kuid pealkirjastamisel, lähenedes küsimusele lihtsalt teisest aspektist, ei taibanud osa õpilasi enam kasutada sedasama sõnastust. Võib-olla, et osa sattus segadusse sellest, et põhiprobleem ja pealkiri võiksid ühtida. See tõendab, et ülesanded olgu mitmekesised, mis õpetaksid lapsi orienteeruma, nägema küsimust mitmest aspektist.

Arutanud läbi uued pealkirjad, jõudsime ühisele järeldusele, et pealkiri «Peeter I alustab sõda Rootsiga» pole sisuliselt põrmugi vale, kuid on liiga pikk. Samuti taipasid õpilased hästi, et antud juhul kattuvad põhiprobleem ja uus pealkiri täielikult.

7. Plaan teksti alusel. Õpiku teksti on soovitatav kasutada ka suurema hulga põhiprobleemide väljatoomisel, samuti laiendatud plaani tegemisel. Viimase koostamine peakski toimuma teksti, mitte õpetaja jutustuse põhjal.

Näide. Õpetaja esitas uue aina teema «Moskva Ivan III ajal». Kinnistamiseks lasti teha teksti järgi kava. Parima plaani koostas Krista K.: 1. Moskva kasv Ivan III ajal. 2. Ehitused kuulsa itaalia arhitekti Fioravanti juhtimisel (Uspenski katedraal, Granovitaja Palata). 3. Ivan III võtab endale tsaaritiitli ja kasutusele Bütsantsi vapi. 4. Välissaadikute külaskäigud Ivan III ja Vassili III õukonda, nende vastuvõtmine. 5. Ivan IV Groznõi kroonimine kogu Venemaa tsaariks.

Nagu eespool nägime, muutus passiivseks ja vähe efektiivseks peetav meetod — õpetaja jutustus — tõhusaks õpilaste tunnetustegevust aktiveerivaks vahendiks, sest me ei piirdunud uue osa esitamisel «puhta» jutustusega, vaid andsime õpilastele selle raames ka ülesandeid.

Õeldu pole kehtiv ainult 7. klassi ajalookursuse kohta, vaid neidsamu põhimõtteid võime rakendada 5.—11. klassini. Olenevalt õpilaste vanusest, peavad ülesanded oma raskuselt muidugi muutuma, kuid üldised sätted jäävad samadeks.

Alkoholism, suitsetamine ja kool

M. SAKK,

õpetaja-pensionär

Koos möödunud aastal kehtima hakanud uute õpilaspiletitega hakkasid kehtima ka uued ümbertöötatud ning täiendatud õpilase käitumise reeglid. Nii ei olnud seni seis õpilasreeglis, mis olid ühtsed kõigile õpilastele 1.—11. klassini, juttu alkohoolsete jookide tarvitamisest, nüüd aga erinevad 1.—4. klassi käitumise reeglid vanemate klasside omadest ja vanemate klasside jaoks kehtestatud õpilasreeglite 12. punkt on sõnastatud järgmiselt: Õpilane on karske, ta ei suitseta ega tarvi alkohoolseid jooke.

Selle õpilasreegli „alltekst“ peaks ergutama pedagoogide kollektiive hoogustama kasvatustööd, et ennetada ja vältida õpilaste eksimusi antud reegli vastu.

Siiani on õpetajad, klassijuhatajad, õppealajuhatajad, direktorid ja õppenõukogud tegelnud nende probleemidega peamiselt vaid siis, kui on olnud vajadus karistada mõnda õpilast, kes on tabatud suitsetamiselt, või kui on vaja arutada, mis sugune karistus määrata õpilastele, keda on nähtud koolimajas, selle ümbruses või avalikes kohtades nokastanud või purjus olekus.

Siis rakendatakse karistusvahendina suuremalt jaolt nende õpilaste käitumishinde alandamist, raskemate ning korduvate eksimuste puhul aga koolist väljaheitmist. Kusjuures üle 16 aasta vanuste õpilaste väljaheitmine toimub mõnikord nii, et eksinuil soovitatakse lahkuda koolist „omal soovil“ või siirduda töölis- või maanoorte kooli, kus õpivad enamikus täiskasvanud inimesed.

Mitmes koolis on aga kõne all olev probleem kerkinud teravalt esile siis, kui õpilased või sealt äsja lahkunud noorukid on sunnitud mõnesuguste raskemate seaduserikkumiste pärast astuma kohtulaua ette ja kui asja arutamisel selgub, et süütegude peapõhjuseks on olnud alkohol.

Sellistel protsessidel räägitakse peale süüaluste üsna palju lastevanemaist ja koolist. Kohus nõuab koolilt süüaluste kohta iseloomustust, uurib nende minevikku, seda, kuidas ja kus neil tekkis alkoholi tarvitamise harjumus, kas õpetajad olid sellest teadlikud jne.

Viimasel ajal kuuleme raadiost ja loeme ajakirjandusest, eriti ajalehest „Noorte Hääle“, lugusid noorukite kuritegudest, mis on sooritatud alkoholi mõjul. Näib, et need lood on avaldatud noorte lugejate hoiatamiseks, samuti selleks, et juhtida tähelepanu puudujääkidele lastevanemate ja kooli kasvatustöös.

«Noorte Hääle» k. a. 13. jaanuari numbris esitab ühe sellelaadilise kirjutise autor

L. Luukas ühele neljast eksiteele sattunud noorukist retoorilise küsimuse: „Aga miks sa, Rein Pindam, tarvitased alkoholi? Võtsid eeskuju isast? Tõi see siis temale head?“ Autor toob nooruki vabanduseks fakti, et asutuse kollektiivi liikmed, kelle hulgas ta mõnda aega töötas, harjutasid ta jooma, kuid küsib jällegi: „Miks sa halva pakumise vastu võtsid? Ise pead end meheks, aga ei suutnud mehe sõnagi öelda, tegudest rääkimata!“

Nelja noore süüaluse kohta on kirjutises öeldud: „Kohtus kuulavad nad muigega süüdistusi kodu, kooli ja ühiskondlike organisatsioonide kohta, kes pole neid õige eluraja otsimisel abistanud...“

Pedagoogidel aga, kes kuulavad-loevad selliseid süüdistusi ja kohtavad oma igapäevases elus teisigi niisuguseid oma eluga ummikusse jooksnud noorukeid, tekivad piinavad küsimused: kas on keegi püüdnud mõjutada neid loobuma pakutud, sageli otse pealesunnituid viinaklaasist, enne kui nende keha ja vaim on mürgitatud? Kas ütleb kool, õpetaja, pedagoogikateadlane õige sõna õigel ajal?

Kui õpilasel näiteks eksamitöös esineb üks komaviga, siis võib see talle saatuslikuks saada kõrgemasse kooli pääsemisel. Selliseid vigu analüüsitakse põhjalikult vastava ala spetsialistide poolt, kusjuures märgitakse üles peale eksamitöös vea teinud õpilase nime ka kool.

Kas vead ja nende põhjused õpilaste ellusuhtumises kooliajal ja elukooli astumisel saame jätta ainult kohtu analüüsida? Kas võime loota sellele, et neist ränkadest pahedest hoidumises iga nooruk on „ise mees“?

Kui vahetada õpetajatega mõtteid alkoholismi- ja suitsetamisevastasest kasvatuses koolis, kui küsida, mida on sel alal tehtud ja mida teha kavatsetakse, siis võib sageli kuulda vastust: „Minu klassis pole neid pahesid ilmnenu“, „Minu klassis (või meie koolis) on vähe õpilasi sellega „vahela jäänud“. Milleks hakata sellest kogu klassiga (või kooliga) juttu tegema? Võib-olla see just ergutabki mõnda õpilast suitsetama või alkoholi proovima.“

Kuid kas siis meil, kutsutud ja seatud noorsoo kasvatajail, on nii vähe usku kasvatuses jõesse ja kasvataja mõjusse?

Meenutan alati tänuga oma õpiaastaist õpetajate seminaris ühte pedagoogi, kes õpetas meile pedagoogikat, psühholoogiat ja loogikat. Ta oli suitsetamise ja alkohoolsete jookide tarvitamise veendunud vastane ning mõjutas sügavasti ka meid, õpilasi, oma haaravate, otse kirglike sõnavõtude, emotsionaalse käsitlusviisi ja eeskujuga, eriti siis, kui ta oli ühel aastal meie klassi juhatajaks. Klassiõhtutel ja muudel koosviibimistel aitas ta organiseerida mõtlemis- ja liikumismänge, huvitavat vestlust, lõbusat nalja. Meil oli huvitav ega tulnud mõttessegi kasutada tuju tõstmiseks alkoholi või suitsu. Paar meie klassi meesõpilast, kes juba enne seminari astumist olid suitsetama hakanud, loobusid sellest täielikult.

Huviga jälgisime selle õpetaja antud näidistundi algkooli 6. klassi (6. klass oli sellal algkooli lõppklass), kus ta meisterlikult demonstreeris, kuidas elavalt ning lapsepäraselt käsitleda alkoholist ja suitsetamisest hoidumise, väärtuslike meelelahutuste ja tervete eluviiside tähtsust.

Ka nüüd peab meil koolis koos võitlusega nende pahede vastu käima võitlus tervete eluviiside, väärtuslike lõbude ja naudingute eest. See võitlus alaku juba nooremas koolieas.

Me ei tohi unustada, et alkohol ja nikotiin on mürgained, et alkoholi mõju alla sattunud inimeses on midagi haiglast ja et päris terveks inimeseks ei saa pidada suitsetajatki.

Psühholoogilise ja pedagoogilise diagnostika järgi võib neid nimetada nakkushaigeteks, kes levitavad nakkust ka noorte hulgas. See nakkus levib psüühiliste kanalite kaudu ja nakkusekolletega puutuvad kokku peaaegu kõik õpilased väljaspool

kooli: perekondlikel tähtpäevadel ja koosviibimistel, vanemate või teiste perekonna- liikmete palgapäevadel, liikude tegemisel jne.

Esitame siin mõne näite Kadrina keskkooli 5. klassi õpilaste klassikirjandeist, milles õpetaja palus kirjeldada mõnda sünnipäevapidu või muud koosviibimist, mil- lest õpilased on osa võtnud, ja ühtlasi kirjutada sellest, kas neile on seal pakutud alkohoolseid jooke. Selgus, et suur osa selle klassi õpilastest oli juba saanud oma „tuleristsed“. Nii lõpetab üks õpilane, kes kirjeldab sõbratari sünnipäeval käimist oma kirjandi järgmiselt:

„Mina puudutasin vaevalt huultega klaasiäärt. Teised aga ei olnud sellega nõus. Ma vaidlesin küll vastu, mis võisin, aga teised ütlesid: „Kui sa enne ei ole võtnud, võta siis nüüd! Klaasi sa pead tühjaks võtma, täis jätta ei tohi!“ Ega peolauas vastu- rääkimine aita. Võtsingi klaasi tühjaks. Pärast pidin võtma veel mõne klaasitäie.“

Keegi poiss kirjutab oma kirjandis „Tädipoja sünnipäeval“ muu hulgas järgmist:

„Perenaine tõi napsiklaasid lauale ja hakkas neid igaühele ette panema. Mina vaatasin hoolega, et kas minu ette ka pannakse, aga tädi ei pannud. Kui tädipoeg seda nägi, ütles ta: „Pane poisi ette ka!“ Tädi küll hästi ei tahtnud mulle viinaklaasi anda, kartis vist, et poiss joob enese purju ja mis siis teha.“

Tädipoja sõna peale pani ta pärast mullegi klaasi. Tädipoeg kallas klaasid täis ja kõik hakkasid viina võtma. Mina esiteks ei tahtnud võtta, aga mehed hakkasid naerma ja ütlesid: „Kas sa mees ei olegi, et suutäit viina kardad?“ Sellepeale võtsin hea suure suutäie ja hakkasin lækastama. Meestele tegi see nalja.“

Kuidas toimis õpetaja pärast tööde läbivaatamist? Ta hindas need ja kirjutas hinded klassipäevikusse. Järgmises tunnis analüüsis ta töodes esinevaid õigekirja- vigu ja tegi hinded õpilastele teatavaks. Kuid ühtki tööd ta õpilastele ette ei luge- nud ega andnud neid tagasi. (Tööd oli õpetaja lasknud kirjutada paberipoognaile.) Õpetaja arvestas, et sellealised lapsed kirjutavad lapselikult-siiralt ja tõepäraselt sellistest seikadest ja faktidest, mille avaldamine lastevanemaile ja teistele asjaosa- listele ning kirjutistes esinevatele tegelastele igakord ei meeldi ning mis avaldamise puhul võivad tuua ebameeldivusi kirjandite autoreile.

Olgu veel märgitud, et selliseid kirjandeid pole soovitatav lasta kirjutada ühe ja sama kooli erinevais klassides enne mõneaastast vaheaega, sest õpilased võivad hakata sündmusi ja fakte moonutama ning minetada oma siiruse. Koolnud kaasõpi- lastelt, et selliseid töid lastakse kirjutada, hakkavad nad selleks valmistuma.

Seekord vestles õpetaja kirjandite sisust ja sellega seoses olevaist küsimusist õpilastega üldiselt, säilitades autorite anonüümsuse.

Õpetaja sissejuhatus vestluseks oli umbes järgmine:

„Lugesin teie kirjandeid suure huviga ja sain nende abil üsna täieliku pildi selle kohta, kuidas te tähistate mitmesuguseid rõõmsaid ja pidulikke sündmusi koos omaste, sõprade ja tuttavatega; kuidas te valmistute oma vanemate ning omaste tähtpäevadeks, ostate omateenitud rahaga neile kingitusi või teete ise neile mitme- suguseid esemeid kingituseks; kuidas te abistate ema ja õdesid pidusöögi ettevalmis- tamisel, lauakratmisel ning koristamisel jne. See kõik teeb neile, teile endile ja ka mulle rõõmu.“

Muret teeb aga see, et pidudel ja koosviibimistel teile pakutakse sageli viina ning veini, teist vanemad poisid või tüdrukud ja vintis mehed sunnivad teid täitma joomakombeid, pakkudes teile alkoholi.

Mind huvitab väga teie elukäik, ma soovin, et teiega ei juhtuks kunagi midagi halba ega ebameeldivat, mis kahjustaks tervist või hingeelu.

Mis te arvate, miks see pole soovitatav, et te peolauas alkoholi tarvitate?“

Tõusid käed, õpilased hakkasid elavalt arutlema: „Joomine teeb rumalaks.“ „Meie lähedal elab üks joodik, kes...“ jne. „Viin rikub tervist.“ „Arst ütles meie onule,“

et...» „Kes on harjunud viina võtma, ei saa enam ilma ollagi. Ma tean ühte meest, kes...» «Me oleme liiga noored.» «Õpilased ei tohigi juua.» «Joodikud tahavad, et meie ka nende meeldi lallutaksime ja tempe teeksime. Siis nad saaksid nalja...» „Naabripoiss joodeti õe pulmas niimoodi täis.“ Niiviisi tõid õpilased ise esile kõik olulisema, mida võib ütelda joomise vastu, ja illustreerisid seda näidetega ümbritsevast elust.

Õpetaja lisas:

„Näete, oleme kõik arvamisel, et meil tuleb hoiduda alkoholist. Kuid mida ütelda ja kuidas käituda, kui meile hakatakse seda kangesti pakkuma? Teie kirjandeist ma lugesin, et mitmed teist suutsid kindlaks jääda ja pakkumisele vastu panna, teised panid alguses samuti vastu, aga hiljem andsid järele.

Peame siin üheskoos nõu, mida niisuguse pakkumise puhul ütelda või teha. Kujutleme, et oleme praegu kõik peoruumis. Mina olen piduperemees, kes viina ja veini pakub, teie aga külalised, kes pakkujale eitavalt vastavad.“

Õpetaja esitas korraga ainult ühe lause ja andis kõigile aega mõtelda, kuidas pareerida seda kõige tabavamalt. Kellel vastus valmis, tõstis käe ja esitas selle õpetaja märguandel. Esimesele järgnes teine, kolmas vastus, kuni sellele pakkumisele vastata soovijaid enam polnud.

Avaldati arvamust, et iga kord pole vajagi pikemalt vastata, vaid piisab lausest: „Täna, ma ei soovi!“

Näib, et see kõik on mäng. Jah, see on mõtlemismäng, kuid ühtlasi ka eluline harjutus.

Kas ei tule noorukil seda elus palju rohkem ja sagedamini vaja kui näiteks mõne geomeetriateoreemi tõestamise oskust?

Kui niisugustele vestlustele lisanduvad veel vestlused eakohastest meelelahutustest ja lõbudest ning õpilaste kirjutatud kirjandid teemadel, nagu „Joodik. Juhan jutustab oma elulugu“, „Esimene samm allamäge“, „Mardi ja Antsu kahekõne“ (Mart pakub Antsule napsi ja suitsu, Ants keeldub ja veenab ka Marti neist loobuma) jne., siis on selles klassis tehtud juba üsna tõhusat tööd nende pahede profülaktika alal.

Profülaktilist tööd suitsetamisharjumuse vältimiseks ei ole vara tegema hakata 4. klassis, vajaduse korral veel varem, sest nooremate klasside õpetajate kogemused on näidanud, et poisid selles vanuses hakkavad üsna tihti täiskasvanuid järele aimama ja suitsetamist proovima, eriti nendes perekondades, kus isad-vennad hoiavad oma suitsutagavarad kättesaadaval.

Kadrina keskkooli 7. klassis on õpilane Ants O., kellega õpetajail on olnud suitsetamise pärast tegemist juba 4. klassist alates. Kord, kui ta 5. klassis selle süü pärast oli kutsutud koos emaga õppenõukogu ette, tunnistas ta kooli direktori usutlemise peale kõigi koosolijate ees avameelselt, et ta oli alustanud suitsetamist juba 4-aastaselt, võttes koos endast mõni aasta vanema vennaga või üksinda vanemate äraolekul salaja isa paberosse. Ta ütles, et tal on väga raske suitsetamisest loobuda, kuid andis lubaduse, et ta püüab seda teha. Hiljem on õpetajad siiski paaril korral avastanud, et ta jätkab tasapisi selle pahe harrastamist.

Ka alkoholi tarvitamise harjumus on talle sisse kasvanud, samuti nagu vanemalegi vennale. Korduvalt on tal tulnud vastust anda selle eest, et ta on ise joonud veini ja viina ning organiseerinud „lappimist“ paari-kolme koolikaaslase osavõtul.

Õpetajate kollektiiv on nõutu. Mida teha? Pahed on sügavale juurdunud.

Sama kooli 3. klassi poisid hankisid möödunud aastal kohaliku kultuurimaja koridorist suitsukonisid ja suitsetasid neid salaja ühiselt. Paar poissi tõid lisaks kodunt paberosse, mida kasutati samaks otstarbeks.

Selle klassi juhataja A. Kirozbek, noor, kuid hoolas, tõsiselt ning südamega oma

tõesse suhtuv õpetaja, sai asjale jälile ja vestles kogu klassiga sellest. Õpilased selles vanuses armastavad siiralt jutustada oma kaasõpilaste elujuhtumustest ning tähelepanekuist. Nii sai õpetaja kuulda lugusid veel mõne teisegi oma klassi ja ka teiste klasside õpilaste suitsetamise kohta. Ta võttis kodulootunnis selle küsimuse arutusele, rääkis õpilastega südamest südamesse ja mõjutas neid loobuma taolistest ohtlikest katsetustest. Uhtlasi kasutas ta eksinute mõjutamisel tublisti klassikollektiivi abi. Võib ütelda, et pahe õigeaegse avastamise ja sellele kiire ning mõjuva reageerimisega õnnestus õpetajal oma klassis selle pahe likvideerimine. Igatahes pole pärast seda klassis enam midagi taolist juhtunud.

Missugust tuge ja abi karskuskasvatuse alal pakuvad koolile ja õpetajale peale eespool nimetatud 12. õpilasreegli keskkooli programmid ja õpikud?

Muide, ärgem kartkem kasutada sõnu *karskus*, *karskustöö*, *karskuskasvatus* jne.

Kuigi kodanliku perioodi mõnede karskustegelaste ja karskusseltside oskamatu ning ebaeduka töö tõttu sõna *karskus* on omandanud rahva hulgas mõneti pejoratiivse kõrvalmaigu, ei tohiks see olla põhjuseks selle küllaltki rahvaliku ning sobiva sõna kõrvaldamiseks meie keeletarvitusest.

Ulalesitatud küsimusele peame aga vastama: õpikud ja programmid pakuvad õpetajale karskuskasvatustöös liiga vähe abi. Näiteks oleks vajalik käsitleda suitsetamisküsimust juba 4. klassi kodulootunnis.

1959. a. ilmunud 4. klassi koduloo programmis oli mõni lause suitsetamise kohta, kuid uues programmis on need laused välja jäetud. Sellele vastavalt ei ole suitsetamisest juttu ka uues, möödunud aastal ilmunud 4. klassi kodulooõpikus. Sellest on kahju, sest muus osas näib põgusal tutvumisel see õpik olevat koostatud hoolikalt, laste eale vastavalt.

Õpik on varustatud huvitavate jooniste ja piltidega, leidlikult ning näitlikult on antud õpilaste päevarežiim. On juttu ka värske õhu tähtsusest toas. Kas näiteks sellegi teema juurde ei saaks paigutada midagi suitsetamise kahjulikkusest? 1959. a. programmis oli näiteks järgmine punkt: „Täissuitsetatud ruumides on raske hingata ja lubamatu magada (uni ei kosuta).“

Ka praeguses 4. klassi lugemikus ei ole ühtki lugemispala, mis mõjutaks õpilasi hoiduma suitsetamisest ja alkoholi tarvitamisest. Loodame, et uued lugemikud 3. ja 4. klassile, millele palade saamiseks on välja kuulutatud võistlus, täidavad selle lünga.

Abi ei paku nende küsimuste käsitlemisel ei õpetajaile ega õpilastele ka 5.—7. klassi lugemikud ja teised õpikud. Uks õpetaja, kes on kauemat aega õpetanud 5.—7. klassis bioloogiat ja olnud sama astme klassides klassijuhataja, kurtis, et ta sooviks vestelda neis klassides õpilastega niisugustest küsimustest, aga ei leia õpikuist, populaarteaduslikust kirjandusest ega lastekirjandusest midagi sellist, millest saaks lähtuda nende küsimuste käsitlemisel sellealiste lastega. Ainukeseks võimaluseks olevat tal 5. klassis mõni bioloogiaprogrammi küsimus. Nii võivat kartuli õppimisel kõnelda piirituse valmistamisest ja juhtida siis jutu sellele, missugused pahed kaasnevad alkoholsete jookide kasutamisega.

Ei, siin peaksid abi pakkuma ilukirjanduslikud lugemispalad, mis mõjutaksid õpilasi emotsionaalselt.

Niisugused palad peaksid olema 5. ja 6. klassi emakeele lugemikes, halba ei teeks nad ka 7. klassis.

Meie, vanema põlvkonna inimesed, mäletame, et meie algkooliajal olid Kampmanni lugemikus mõned sellised lugemispalad, nagu „Hirmus unenägu“ ja „Tere, Toomas, tere, Tõnu!“ Need ei ole just kirjanduslikud pärlid, aga nad pakkusid meile vastava elamuse, jäid meelde ja on praegugi mees, kuigi nende lugemisest on möödunud mitukümmend aastat. Selgesti on nüüdki veel silme ees palast „Hirmus

unenägu" tee ääres kivil istuy kõhna ja kolletanud näoga vanamees, kelle hõredad hallid juuksed lipendavad tuule käes, kellel on seljas närused riidehilbud ja kes meenutab suures hingepiinas, et ta on kõik oma elu parimad aastad, anded ja varanduse uputanud viinaklaasi, ja kes hüüab ahastusega: „Noorus, tule veel kord tagasi!”

Ja millise rõõmu- ning kergendustundega lugesime loo lõpust, et ta noorus tuligi tagasi. Ta ärkas oma esimesest viinaunest, oli ärgates õnnelik, et hirmus unenägu oli möödunud, ja töötas, et ta enam kunagi viina ei võta!

Vanemates klassides on õpetajail ja koolijuhtkonnal kasvatustöös suurt abi loota uelt kooli kasvatustöö programmilt, mis on küll veel trükiist ilmutata, kuid mille projekt tehti möödunud näärivaheajal koolidele juba teatavaks, nii et nad saavad seda kasutama hakata.

Selles plaanis on kasvatustöö süsteem 5.—11. klassini hoolikalt läbi mõeldud ja esitatud põhiteemad üksikute klasside jaoks.

Teemad, nagu „Võitlus mõnede pahede vastu“, „Olgem enese peremehed“ jt., annavad lahedaid võimalusi ka karskuskasvatuseks. 8. klassis leiame sellele lisaks midagi veel õppeprogrammist ja anatoomiaõpikust. Nimelt on 8. klassi anatoomiaõpikus pealkirja all „Alkoholi mõju närvisüsteemile“ pühendatud üle poole lehekülje alkoholi kahjuliku mõju kirjeldamisele. Selle käsitlemisel on bioloogiaõpetajal võimalus noori mõjutada oma elava sõnaga, panna neid mõtlema ja järeldusi tegema.

Seda võimalust on edukalt kasutanud Kadrina keskkooli bioloogiaõpetaja L. Roger.

Nõukogude koolisüsteemis tuleb pidada kaheksandat klassi tähtsaks klassiks, sest käesolevast aastast alates lõpeb õpilastel koolikohustus selle klassi lõpetamisega, ja osa 8. klassi lõpetanuid lahkub kooli mõju alt, siirdudes mitmesugustele töökohtadele, kus mõnda neist võivad oodata halvad seltsilised, sisutud ning noorukeid moraalselt laostavad olengud ja palgapäevad, millede puhul mõnes töökohas vanemal töökaaslastel on saanud „traditsiooniks“ nõuda noortöolistelt „väljategemist“ ja purjujoomist. Sellepärast on 8. klassis vaja teha intensiivset kasvatustööd, mis omakorda nõuab koostööd kasvatusküsimumustes klassijuhataja, aineõpetajate ja kooli ning klassi komsomoliorganisatsiooni vahel, nii et midagi olulist ei jääks kahe silma vahele.

Vestlesime hiljuti sellise koostöö üle karskuskasvatuse alal 8. klassis Kadrina keskkooli 8-a ja 8-b klassi juhatajatega, bioloogiaõpetajaga, eesti ja vene keele õpetajatega ning avastasime järgmised võimalused.

Kui bioloogiaõpetaja on alkohoolsete jookide kasutamisest ja suitsetamisest hoidumise küsimuses andnud õpilastele teadusliku aluse, siis asuvad klassijuhatajad seda alust kindlustama mõne sellise teema käsitlemisega, nagu: „Võitlus mõnede pahede vastu“, „Olgem enese peremehed“, „Kuidas kasvatada tahtejõudu?“, „Kuidas veeta vaba aega?“, „Miks on suitsetamine ebasoovitav?“ jne.

Nende teemade läbivõtmisel kasutatakse mitmekesiseid töövõtteid: vestlust, diskussioone, õpilaste ettekandeid, tutvumist ajakirjanduses ilmunud vastavate artiklitega, mõttevahetust nende üle jne.

Vene keele õpetajad jälgivad venekeelset noorteajakirjandust, näiteks ajalehte „Molodjož Estonii“ ja kui nad leiavad sealt sobiva kirjutise, teevad nad õpilastele ülesandeks see läbi töötada ning vestlevad siis tunnis lühidalt vastava küsimuse üle. (Õpilastel on see ajaleht tellitud.) Aktuaalset päevakajalist materjali on õpetajad T. Botvin ja U. Viltrop varemgi edukalt kasutanud õpilaste vene keele oskuse parandamiseks ning nende ideoloogiliseks kasvatamiseks.

Eesti keele õpetajad aga lubasid õpilastel kasutada ning süvendada klassijuhataja ja ainetundides tekkinud mõtteid ja emotsioone kirjandi kirjutamisel. Selleks sobivad teemad: «Inimeses peab olema kõik kaunis», «Olgem enese peremehed», «Harrastagem väärtuslikke meelelahutusi ja lõbusid», «Kangelaslikkus igapäevases elus» jt.

Vestlus vastavate küsimuste üle kirjandi kirjutamise eel ja kätteandmisel õpilastele, õpilaste süvenemine küsimusse kirjandi kirjutamisel, samuti paremate kirjandite õnnestunud katkendite ettelugemine klassis — see kõik aitab õpilaste mõtte- ja tundemaailma vastavas suunas sügavasti mõjutada, nagu seda on näidanud Kadrina keskkooli eesti keele õpetajate I. Tanveli ja L. Sooveri kogemused.

Kirjanditeemadest, millega saab ühendada karskuskasvatust, võib veel nimetada „Minu lemmikharrastus“. Olen seda teemat kasutanud 6. ja 7. klassis, kuid see sobib niisama hästi 8.—11. klassi.

Oma lemmikharrastusi kujutavad õpilased meeldivais värvides, kirjeldavad nautinguid, mida vastav harrastus neile pakub. Neid töid loetakse klassis ette ja kaasõpilased siirduvad koos autoritega raamatute, teaduse- ning kunstimaailma, istuvad teatrites ja kinodes, suusatavad härmatanud metsades ja lumistel väljadel, kasvatavad kodu- või kooliaias noori taimi, matkavad kaunis looduses, tegelevad spordiväljakuil, tunnevad rõõmu taime- või margikollektsioonidest ja paljust muust. Uhisest vestluses jõutakse hiljem otsusele, et nõukogude inimese, nõukogude noore elu on mitmekesine, rikas ja sisukas, suudab pakkuda igaühele huvitavat tegevust, arendavaid meelelahutusi, väärtuslikke nautinguid. Kellelgi pole vaja kunstlikke ergutus- ja uimastusvahendeid, suitsetaja- ja joodikurõõme.

Keskkooli vanemas astmes võib hea organiseerimise puhul kujuneda huvipakkuvaks ning kasvatuslikult mõjuvaks ürituseks diskussioon teemal „Kas võtta pits ja pea aru“ või ole karske?“

Mõni aeg tagasi, kui Kadrina koolil ei olnud veel vanemaid keskkooliklasse, korraldasime selleteemalise diskussiooni ümbruskonna töölis- ja kolhoosinoortega. Seesama teema sobib väga hästi ka keskkooli üksikule klassile või kõigile 8.—11. klassi õpilastele ühiseks diskussiooniks. Väiksemas koolis, kus ruumid lubavad, võivad seda kuulama tulla ka 5.—7. klassi õpilased. Kui diskussioonist võtavad osa mitme klassi õpilased, siis peaksid kohal olema ja tarbe korral oma sõna sekka ütleva kooli juhtkond ning õpetajad või vähemalt vastavate klasside juhatajad. Diskussiooni võiks organiseerida klassi või kooli komsomoliorganisatsioon.

Eespool nimetatud diskussiooni ettevalmistamine ja läbiviimine kulges meil peajoontes järgmiselt. Diskussiooni teema tehti osavõtjale varem teatavaks, juhatati vastavat kirjandust, paluti jälgida ajakirjandust ja otsida näiteid ümbritsevast elust. Kahele osavõtjale tehti ülesandeks mõttevahetuse algatamine 7—10-minutiliste (varem ettevalmistatud) sõnavõttudega. Esimene sõnavõtja tõi esile seisukohad, mida rahva seas, koosviibimistel ja mujal võib kuulda deviisi „Võta pits ja pea aru!“ ehk „Joo, kuid mõõdukalt!“ põhjendamiseks, teine kõneleja aga puudutas põgusalt selle deviisi „haigeid kohti“ ja näitas täiskarskluse eelseid.

Järgnevalt anti sõna kõigile, kes seda soovisid. Esiteks võeti sõna tagasihoidlikult, kuid pärastpoole läks vaidlus ootamatult ägedaks. Algul näis täiskarskluse pooldajail olevat vähemus, kuid vähehaaval hakkasid nende vastasid alla vanduma, sest täiskarsklustel olid käes palju kõvemad trumbid eluliste näidete näol.

Lõppkokkuvõtte diskussioonist tegi koosoleku juhataja, kelleks seekord oli õpetaja. Ta lõpetas oma sõnavõtu F. Gladkovi elutarkade, hoiatavate ning üleskutsuvate sõnadega:

„Sellest pahest haaratute saatust on igal pool üks: esialgu tahtmine napsi võtta või siis joomine sõprade pealekäimisel, siis tung joobumuse järele iga päev, hiljem aga juba lausa joomine, skandaalitsemine, meeletus, huligaansus, töövõime kaotamine, perekonna laostamine, kuriteod ja kaebalustepink.

Meie rahvas saadab korda hämmastavaid ajaloolisi tegusid. Ta võib hävitada ja peab hävitama, välja põletama selle alkoholikatku, mis rüvetab ning rikub inimese keha ja hinge.“

Kõigile on selge, et kool ei suuda täie eduga viinakatku vastu võidelda, kui ta

ei suuda luua ühisrinnet lastevanematega, kõikide ümbruskonna elanikega.

Kuidas seda teha?

Võtsume need küsimused lastevanemate koosolekute päevakorda. Kuid on ju teada, et lastevanemate koosolekuile tulevad peamiselt ikka need lastevanemad, kellel on suurem huvi kasvatusküsimuste vastu ja kellel on koduses kasvatuses asjad enam-vähem korras. Samuti on teada, et kokku tulevad peamiselt emad. Isasid on kohal vaid mõned üksikud ja nendeigi seast otsid asjatult mehi, kellele joomise või suitsetamise kohalt king pigistab.

Sellepärast puudutas õpetaja, kes neist küsimustest rääkis, oma sõnavõttus rohkem neid probleeme, mille lahendamisel ka emad suudaksid oma mõju suuremal määral maksma panna: heade traditsioonide loomist ja juurutamist perekonnas, halbade taunimist ning väljajuurimist; perekondlike tähtpäevade, riiklike pühade jm. tähistamist ilma alkohoolsete jookideta, kui aga see on laste isa või vanemate vendade pärast võimatu, siis lastele, sealhulgas ka keskkooli vanemate klasside õpilastele, alkohoolsete jookide tarvitamise täielikku keelamist; laste ja noorukite päeva- ja unerežiimist kinnipidamist ning nende õigeaegset magamasaatmist ka olengute puhul (muidugi kui elukorter seda vähegi võimaldab) jne.

Laste ja noorukite sünnipäevapeod ja muud koosviibimised soovitas õpetaja korraldada päeval või õhtu eel. Kui noored peolised soovivad kinni pidada traditsioonist ja juua tervist, söögialust vm., siis pakkuda neile alkoholitah mahlajooke.

Mahlajookide saamiseks ja nende tarvitamise propageerimiseks perekondades, eriti aga noorte hulgas, esitas kõneleja lastevanemaile, kooli direktorile ja kodundus-õpetajale järgmise ettepaneku.

Et iga kooli õppeplaanis on nüüd tütarlastele 7. klassist alates kodundustunnid, siis võiks seda korraldada nii, et 7. ja 8. klassi tütarlapsed tuleksid kodundustundide või suvise õppepraktika arvel marjade ja puuviljade valmistamise ajal kooli õppekööki ja õpiksid valmistama kodundusõpetaja või kooliaia juhataja käe all tervislikke ning maitsvaid marja- ja puuviljamahlu, toorhoidiseid jm.

Nende kasutamist nii peolauas kui ka igapäevases menüüs tuleks soovitada kodus ja kooliinternaadis ning -inel.

Kust aga saada nii palju marju ja puuvilju mahlade ja hoidiste valmistamiseks?

Selles annavad head eeskujud mitmed koolid: nad õpetavad õpilasi paljundama marjapõõsaid ja maasikaid, kasvatama ja väärastama viljapuid ning annavad õpilastele tasuta istikuid nii koduaia kui ka kolhoosiaedade jaoks. Marjapõõsa istikust aga saab marju kandev põõsas juba aasta-paari pärast.

*

Meie koolides peaks leiduma palju teisigi võimalusi karskuskasvatuse intensiivistamiseks, kui meie pedagoogilised kollektiivid, õpikute autorid jt. hakkavad mõtlema sellele, kuidas teha profülaktilist tööd noorte hulgas joomis- ja suitsetamisharjumuste tekkimise vältimiseks, kuidas võtta noorte ja neid ümbritsevate täiskasvanute silmis joojnute ning suitsetajate „vahvuselst“ aupaiste ja veenda kõiki, et joomine ja suitsetamine, eriti purjusolek alandavad nõukogude inimese väärikust.

See aitaks kiiremini kaotada sellised väärnähtused, et juba mõnel noorema klassi õpilasel on suits ees, mõnedes kesk- ja kõrgemate koolide õpilaste internaaditubades ja koosviibimistel võidutseb alkohol, nende koolide lõpupeod kujunevad mõnikord joominguiks ja et kõrgemaist koolidest väljub spetsialiste, kes joomisekire pärast ei suuda täita oma tööülesandeid ega püsida töökohal.

Selle eesmärgi saavutamiseks aga üksnes siis, kui me koos nende pahede vastu võitlemisel püüame avada meie noortele nõukogude tööõõmsa elu avarad, rikkad ja sisukad perspektiivid, huvitavate harrastuste ja meelelahutuste ning väärtuslike naudingute võlud.

Vabariiklikult nõupidamiselt

Eesti NSV Haridusministeerium, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut, Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut, Tartu Riiklik Ülikool ja Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut korraldasid 9. ja 10. mail Tallinnas nõupidamise teemal «Eesrindlike pedagoogiliste kogemuste ja pedagoogikateaduse saavutuste juurutamisest pedagoogilisse praktikasse». Nõupidamisest võtsid osa eespool mainitud asutuste esindajad, haridusosakondade inspektorid ja pedagoogiliste kabinetide juhatajad, kuid samuti teisi koolitöötajaid.

Nõupidamise avas vabariigi haridusminister F. Eisen. Järgnesid ettekanded Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri juhataja A. Elango ettekande teemaks oli «Õppetunni efektiivsuse tõstmise võimalusi», sama kateedri õppejõud H. Liimets kõneles aga teemal «Koolide juhtkondade ja inspektuuri osa pedagoogikateaduse saavutuste rakendamisel praktikas», pedagoogilise psühholoogia olukorda ja rakendamist koolitöös käsitles oma ettekandes Tartu Riikliku Ülikooli aspirant U. Siimann. Lipetski oblasti koolide ja haridusorganite tööga tutvumisel tehtud tähelepanekuist kõnelesid Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi direktor E. Pirn, Tallinna linna haridusosakonna inspektor S. Riga ja Viljandi rajooni pedagoogilise kabineti metoodik A. Kimmel. Rostovi oblasti koolidest saadud muljeid tutvustas Vaeküla internaatkooli direktor K. Viise.

Ettekannetele järgnenud läbirääkimistel võtsid sõna Põlva rajooni pedagoogilise kabineti juhataja K. Saks, Tartu Riikliku Ülikooli õppejõud O. Prints, I. Unt ja V. Haamer, Kohila keskkooli direktor O. Terno, Tallinna 21. keskkooli direktor A. Tiki, Viljandi rajooni pedagoogilise kabineti juhataja O. Niinemäe, Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogikateedri juhataja E. Koemets, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi direktor A. Valsiner, Haridusministeeriumi koolide valitsuse juhataja H. Reinop jt. Kokkuvõtte nõupidamisest tegi haridusminister F. Eisen.

Millest kõneldi nõupidamisel? Kaks päeva kestnud viljakas arutelu

jõuti seisukohale, et praeguse tunnimetoodika tasemega ei saa rahulduda. Koolireformi eesmärgiks on mitte ainult õppetöö sisu, vaid ka õpetamismeetodite muutmine. Senini on meie koolides selles osas veel vähe tehtud. Traditsiooniliseks kujunenud tunnitüübi, kus üksteisele järgnevad küsitlus, uue materjali selgitamine ja kinnistamine, liialdatud kasutamine põhjustab õpilaste vähest aktiivsust. Üksikute õpilaste individuaalseks küsitlemiseks kulutatakse sageli 40–50% õppetunnist, enamik õpilasi on sel ajal passiivsed. Uue õppematerjali läbitöötamine toimub endiselt eeskätt õpetaja ümberjutustuse näol, õpilased aga kuulavad passiivselt või konspekteerivad mehaaniliselt; vähe kasutatakse tundides näitlikke õppevahendeid ja metoodilisi võtteid õpilaste iseseisva töö suunamiseks ja arendamiseks.

Et õppetunni efektiivsust tõsta, on vaja rohkem rakendada niisuguseid õpetamismeetodeid ja -võtteid, mis aktiveerivad õpilaste mõtlemist, esitada õpilastele probleeme ja ülesandeid, mille lahendamisel neil tuleb ise juurelda, õpetaja poolt juhatatud allikatest lahendusi otsida ja leida. Niisugusteks meetoditeks ja võteteks oleksid õpilaste iseseisev töö raamatuga õpetaja antud tööjuhendite alusel, mitmesugused laboratoorsed tööd, vaatlused ja katsed käitistes, kooli õppetöökojas ja kooliasias või kolhoosis, individuaalsed või grupiviisilised iseseisvad vaatlused, täiendava ilukirjandusliku või populaarteadusliku materjali kasutamine jne. Tuleb mitmekesistada õpilaste koduseid ülesandeid ja tõsta nende harivat väärtust.

Hoolikat läbimõtlemist vajab õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise probleem. Senini kasutatakse peamiselt individuaalset küsitlemist, mis toob kaasa suure ajakao. Häid võimalusi õpilaste teadmiste kontrollimiseks annavad lühikesed kirjalikud kontrolltööd, frontaalne suuline küsitlus, tihendatud küsitlus, mitmesugused praktilised tööd jne. Kuid ühtki neist võtetest ei tohi seada ainuvalitsevaks, samuti nagu ei tohi kõrvale heita ka individuaalset suulist küsitlust. Kõiki neid tuleb, olenevalt olukorrast ja eesmärgist, otstarbekalt kasutada.

Lipetski ja Rostovi koolides on noorte õpetamisel ja kasvatamisel häid tulemusi saavutatud sel teel, et on loobunud kombineeritud tunni traditsioonilistest vormidest ja õpetajad rakendavad oma töös eespool märgitud põhimõtteid; nad töötavad läbimõeldult, entusiasmiga ja otsivad väsimatult uusi efektiivsemaid töövõtteid.

Tunni efektiivsuse ning seega kogu õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmiseks peab iga õpetaja väsimatult täiendama oma teadmisi, pidevalt tegelema õpetatava aine, didaktika, metoodika ja pedagoogilise psühholoogia küsimustega, otsima ja leidma uusi paremaid töövõtteid ning juurutama oma töös eesrindlikke kogemusi. Kõik see on olnud suurel määral õpetajate metoodilise töö ning eneseharimise süsteemi korraldusest, mis peab olema hästi läbi mõeldud ja otstarbekas. Sel alal esineva puudusena märgiti, et praegu küll korraldatakse täienduskursusi ja seminare, antakse metoodilisi juhendusi ja soovitusi jpm., kuid koolitöös juurdub hea ja uus visalt. Paljud õpetajad ei tunne küllalt vastutust oma töö eest ja suhtuvad seepärast ka loiult eneseharimisse. Nõudlikkuse tõstmisega õpetajate töö vastu tekib neil vajadus teadmiste täiendamise järele, püüde teaduse saavutuste ja eesrindlike kogemuste rakendamiseks töös. See aktiveerib metoodilist tööd. Ilma huvita teadmiste vastu neid ei omandata, oskused ja vilumused aga kujunevad teoreetiliste teadmiste praktikasse rakendamise baasil.

Metoodilises töös tuleb arvestada nelja etapi kindlat ja tihedat seost. Need on: huvi tõstmine metoodilise töö vastu; õpetajate teadmiste täiendamine; vastavate tööoskuste ja -vilumuste kujundamine ja õpetajate loominguliste saavutuste üldistamine. Iga üritus metoodilise töö alal peab olema ühe või teise etapi teenistuses, kindla konkreetse ülesandega. Siinjuures peab metoodiline töö olema süstemaatiline, konkreetne, probleemide valikul haaratagu kõige tähtsamaid ega ärgu liialdatagu nende rohkusega.

Nõupidamisel rõhutati, et suured ülesanded metoodilise töö korraldamisel ja eesrindlike kogemuste juurutamisel on pedagoogilistel kabinetidel, koolide inspektoritel ja koolide juhtkondadel. Lipetski oblasti koolides saavutatud edu üks põhjusi ongi see, et osati aktiivselt tööle rakendada koolide direktorid ja õppealajuhatajad ning nende kaudu mõjutati iga õpetajat loovalt töötama ja uusi läbiproovitud metoodilisi võtteid kasutama. See tõttu said eesrindlikud kogemused oblasti kõigi koolide ühisvaraks.

Kokkuvõtte tegemisel rõhutas sm. F. Eisen, et nõupidamisel ei võeta vastu mingit otsust ega üleskutset, vaid selle eesmärgiks oli ühises arutelus jõuda selgu-

sele, mis suunas töötada, et õppe- ja kasvatustöö taset tõsta. Selle eesmärgi nõupidamine täitis ja ettekannetes ning sõnavõttudes tehtud head ettepanekud tuleb võtta aluseks edasises töös.

Nõupidamisel jõuti ühistele järeldustele, et:

— õppetunni metoodikat tuleb mitmekesistada, suurem eluõigus anda õpilasi aktiveerivatele meetoditele (frontaalne töö, töötamine tööjuhendite järgi, kommenteeriv lugemine, praktilised tööd ja katsed, vaatlused jms.);

— tuleb mõelda sellele, kuidas koguda objektiivset informatsiooni õpilaste teadmiste taseme kohta (ülekooolilised ja -rajoonilised kontrolltööd, õpilaste teadmiste väljaselgitamine õpetajate tööd kontrollivate isikute poolt, vastastikused tundide külastamised jne.), et kindlaks teha ühe või teise õpetaja või kooli töö head ja halvad küljed ning eesrindlikud õpetajad, kelle kogemustest võiksid teised õpetajad õppida;

— leida eesrindlikud koolid, mis peavad kujunema metoodilise töö keskusteks ja eeskujuks teistele uue rakendamisel koolitöös;

— ühtegi õppemeetodit ei saa teha universaalseks ega valida seda huupi. Meetodi väärtuse määravad eeskätt töö tulemused. Ei tohi pimesi eksperimenteerida;

— teaduslike asutuste ja praktikute sidet on vaja tugevdada, teaduslikud asutused peaksid võtma teatud koolid oma hoole alla, nn. baaskoolideks, nende tööd suunama ja nendes eksperimenteerima;

— eesrindlikke kogemusi ja teaduse saavutusi tuleb hakata efektiivsemalt levitada ja praktikas rakendada;

— suurt tähelepanu tuleb pöörata koolide juhtkondade teadmiste täiendamisele kursuste, seminaride ja muude ürituste kaudu;

— uute metoodiliste võtete juurdumiseks, õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmiseks peab iga pedagoog tundma pedagoogilist psühholoogiat, lugema metoodilist ja pedagoogilist kirjandust;

— juba kevadel on vaja kõigis koolides ja pedagoogilistes kabinetides läbi mõelda, mis suunas arendada järgmisel õppeaastal metoodilist tööd, et see oleks senisest viljakam ja õpetajaid abistav;

— õppetunni efektiivsuse tõstmise ja koolisisese ning -välise metoodilise töö parandamise küsimused peavad olema ka õpetajate augustikuu nõupidamiste keskseteks probleemideks.

Nõupidamisel kõneldi palju head ja väärtuslikku, see andis uusi mõtteid ja ideid. Tahaks loota, et sellele järgnevad ka teod.

SISUKORD

Juhtkiri. Muudame eesrindlikud kogemused kõigi õpetajate ühisvaraks 401

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

I. Unt. Õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise võimalusi . . . 406
 K. Ramul. Õppimine ja küpsemine . 413
 H. Roots. Ilu meie tegelikkuses, inimestes ja nende töös 419
 E. Kõst. Magnetofon kirjandustundides 424
 V. Vessar. Klassiruumide ja mööbli värvuse mõju loomuliku valgustuse puhul 430
 R. Lahi. Kirjaõpetamisest 1. klassis . 433

TÖÖKOGE MUSI

S. Kisselgof. Narva 1. internaatkooli kasvatustöö 443
 E. Kivimäe. Kasvatustöö rühmades . 451
 H. Soll. Füüsikakursuse seostamine tootmisõpetusega 456
 P. Kees. Õpilaste tunnetustegevuse aktiveerimine ajaloo õpetamisel . 464
 M. Sakk. Alkoholism, suitsetamine ja kool 470

RINGVAADE

... Vabariiklikult nõupidamiselt . . 478

Toimetuse kolleegium: A. Elango, E. Koemets, A. Lints, H. Lõbus, Õ. Martinson, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

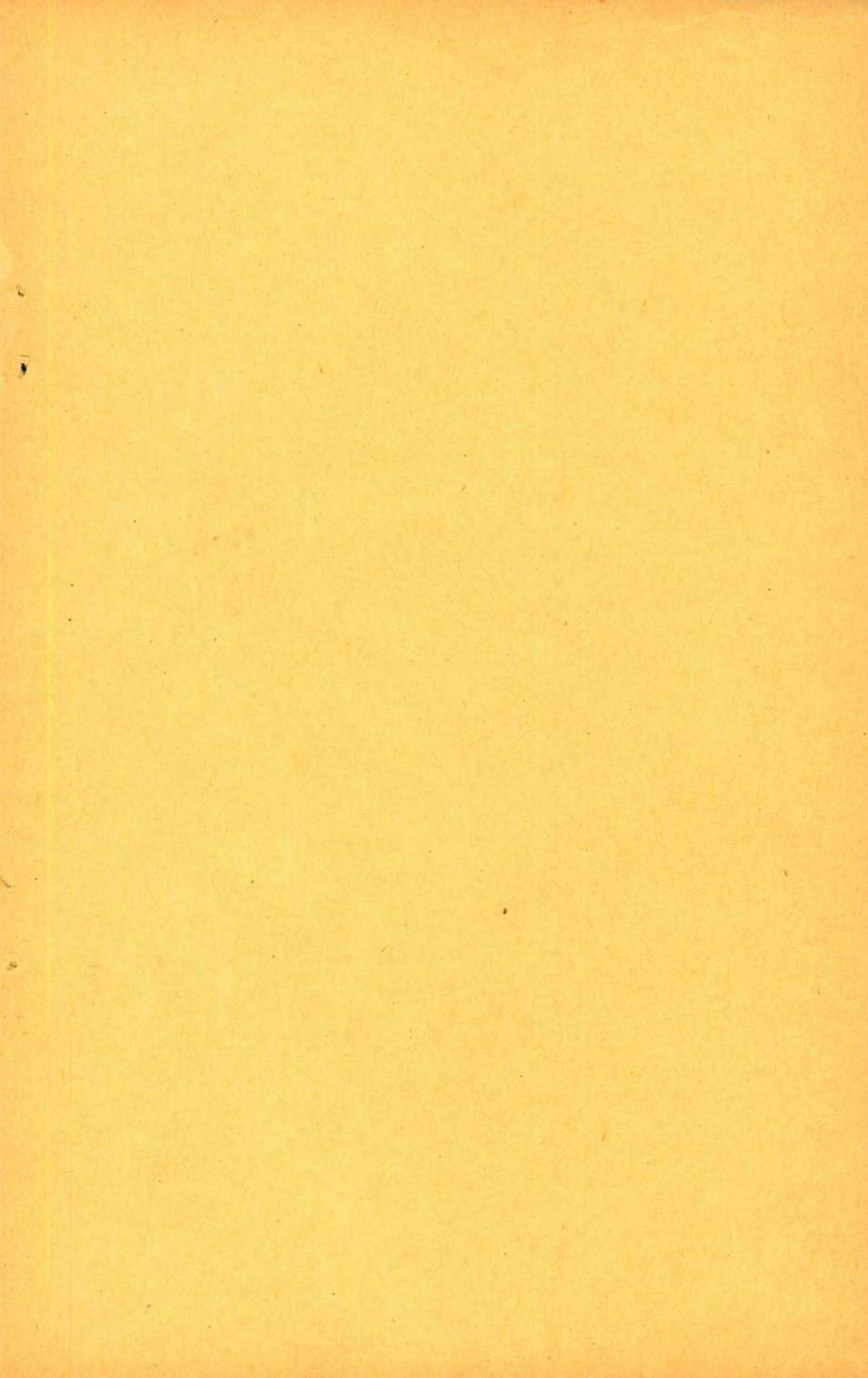
Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 7. V 1962. Trükkimisele antud 31. V 1962. Trükiarv 3770. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,8. MB-03577.

Tellimise nr. 1055. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

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

«Советская школа». Орган Мин. просв. ЭССР.
 На эстонском языке.



30 kop.