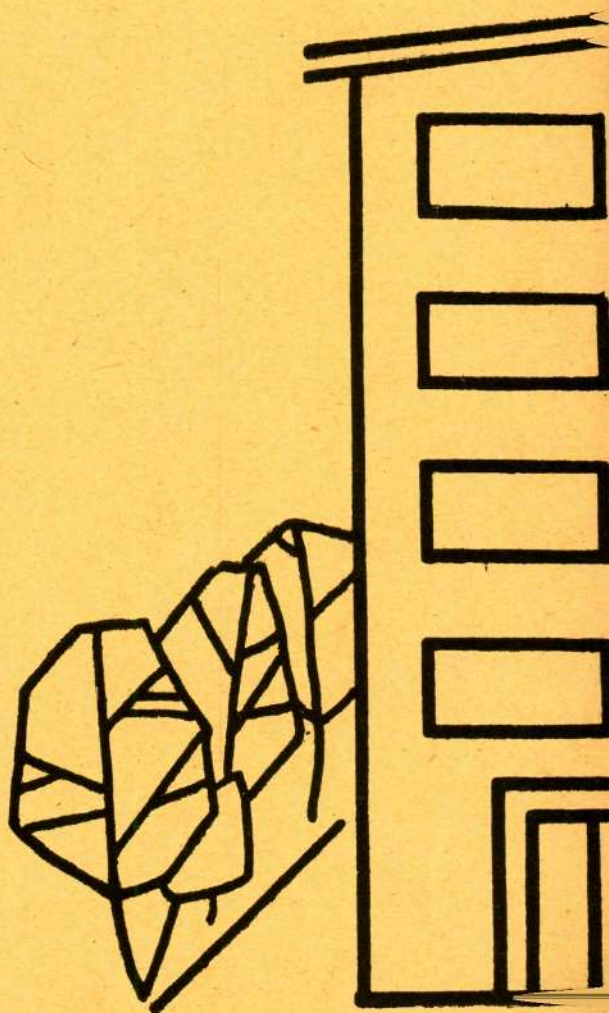


Nõukogude KOOL

9
1965



Nõukogude KÕOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

Nr. 9. september 1965

Kõrgema kvaliteedini õpilas- organisatsioonide ja -ringide töös

Nõukogude kooli elu on väga mitmepalgeline. Selleks et igast noorest saaks kommunistliku ühiskonna aktiivne ehitaja, meie elu edasiviija, ei piisa ainuüksi teadmiste edasiandmisest, vaid sirguv põlvkond peab koolis omandama kindla maailmavaate ja õiged veendumused, ta peab omandama ühiskondliku tegevuse kogemusi. Õpilasperega organiseeritav mitmekesine tegevus peab arendama iga noore võimeid ja eeldusi ning andma elus tarvilikke oskusi. Kommunistlik ühiskond vajab igakülgsest arenenud inimesi, kultuurseid, avara silmaringiga, kõlbliselt puhtaid ja füüsiliselt karastatud kodanikke. Neid peab ühiskonnale andma nõukogude kool — tulevaste kaadrite sepikoda.

Nende suurte ülesannete täitmiseks on koolides edukalt arendatud laste ja noorte kommunistlike organisatsioonide tegevust, tööle on rakendatud isetegevus- ja huvialaringid, igal õppeaastal korraldatakse arvukalt mitmesuguseid üritusi, mille kasvatuslik kasutegur on suur. Õpetajad ergutavad noori otsima ja leidma uusi töövorme, mis paremini vastaksid õpilaste eale ja huvidele ning mille kaasabil saaks mõjutada järjest suuremat hulka sirguvaid inimesi. Paljudes koolides on jõutud juba nii kaugele, et igale õpilasele leidub huvikohast tegevust, et kõik kooli kasvandikud on vabal ajal millegi kasulikuga seotud. Selle tagajärjel on märksa paranenud õpilaste töösse suhtumine ja õppeedukus, rääkimata noorte võimete edasiarendamisest ning nende varustamisest vajalike oskuste ja kogemustega. Nendest koo-

lidest võrsuvad tublid ja töökad inimesed, vaadetelt ja tõekspidamistelt küpsed ühiskonna liikmed.

Kümmekond aastat tagasi räägiti pedagoogide hulgas klassivälise tegevuse mõningast tagasilangusest. Kuigi koolides pöörati sellele tööloigule suurt tähelepanu, täheldati ikkagi õpilaste huvi vähenemist ja innustuse puudumist. See sundis põhjusi otsima ja tööd ümber korraldama. Osalt oli siin süüdi halb harjumus hooldada õpilasi igas piasjas, mis sageli viis usaldamatuse kujunemisele õpilase ja õpetaja vahel. Õpilasoorganisatsioonid ja -ringid alguses ei saanud, hiljem aga ei tahtnudki astuda ühtki sammu ilma õpetajata. Üritused planeeriti mitte õpilaste huvide ja soovide kohaselt, vaid enamikus õpetaja suva järgi. Ringide töös olid valitseval kohal šabloon ja tardumus. Komsomolikoosolekud ja pioneerikoondused muutusid igavaks, seal kõneldi küll tähtsatest asjadest, aga mitte sellest, mis noori kõige rohkem erutas. Kuna uutele vormidele ei mõeldud, vanade võimalused aga olid ammendatud, siis pole midagi imestada, et õpilaste huvi hakkas tasapisi raugema ning nad hakkasid klassivälisest tegevusest eemale tõmbuma.

Nüüd on sellest pahest enam-vähem üle saadud, ehkki teha on veel väga palju. Õpilaste väiklase hooldamise asemele on astunud või astumas nende usaldamine. Üsnagi igapäevaseks nähtuseks on muutunud see, et pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonid võtavad iseseisvalt vastu tähtsaid otsuseid kollektiivi elu korraldamise kohta, et nendele usaldatakse hinnangu andmine oma koolikaaslaste käitumisele. Ja pedagoogilised kollektiivid arvestavad laste ja noorte langetatud otsuseid. Järjest vähem läheb õpilaste kommunistlike organisatsioonide ja ringide aktivistidel vaja pedagoogide tuge; nad ise on juba küllalt teadlikud oma kohustustest ning oskavad iseseisvalt oma tegusid analüüsida ja vajalikke järeldusi teha.

Klassivälises tegevuses on leitud rohkesti uusi töövorme, mis õpilasi köidavad ja nendele huviküllast tegevust pakuvad. Paljudes koolides on asutatud rahvaste sõpruse, huvitavate kohtumiste, kunsti ja kultuuri, teaduse ja tehnika, lõbusate ja leidlike jt. klubisid, mille raames tegutseb arvukalt huvialaringe ja -sektioone. Klubide tegevust juhivad pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon. Olgu see siis kas uute liikmete vastuvõtmine, aruande esitamine oma töö kohta vms. — igas asjas on klubidel välja kujunenud meelde jäävad traditsioonid, mis teevad nende tegevuse ka välispidiselt kütkestavaks.

Koolides on algatatud mitmeid suure mastaabiga üritusi. Nii on Narva linna õpilaspere loonud rikkaliku ekspositsiooniga isetegevuslikke muuseume: V. I. Lenini, etnograafia ja linna komsomoli ajaloo muuseumi. Õigupoolest ei ole Narvas ühtki kooli, kus poleks oma muuseumi. Tartu 2. keskkoolis toimub igal aastal rahvaste sõpruse nädal, millest traditsiooni kohaselt võtavad osa külalised Minskist, Kaunasest, Jelgavast ja Leningradist. Nõo keskkoolis korraldatakse rahvaste sõpruse festivale. Tänavu võtsid sellest suurüritusest külalistena osa Tambovi ja Saraatovi oblasti ning Leedu NSV koolinoorte esindajad. Tallinna 46. keskkooli teaduse ja tehnika klubi korraldab igal aastal konverentsi, kus klubi sektsioonide liikmed esitavad sisukaid ettekandeid oma tööde kohta ning demonstreerivad külalistele oma valmistatud seadmeid ja mudeleid.

Sellelaolisi ulatuslikumat ja pikemaajalist ettevalmistust nõudvaid üritusi korraldatakse paljudes koolides. Sellest tööst võtab osa õpilaspere enamik, iga klassiväliline ring saab ürituse puhul konkreetseid ülesandeid. Nii muutub iga õpilane ürituse kaasosaliseks, elab koos teistega läbi kõik ettevalmistustöödega seotud mured ja rõõmud. Õnnestunud üritus jääb noortele kauaks meelde, innustab neid veelgi aktiivsemalt klassivälises tegevuses kaasa lööma. Niisuguste ürituste kasvatuslik väärtus on suur.

Kuigi õpilaste klassiväliline tegevus on elavnenu ja ühiskondlik aktiivsus suurenenud, esineb selle tegevuse organiseerimisel veel küllaltki suuri puudusi ja lahti-

harutamata keerdsõlmi. Need johtuvad põhiliselt sellest, et klassivälise tegevuse probleemidele ei pöörata ikka veel vajalikku tähelepanu. See etteheide on maksev nii haridusorganite töötajate, pedagoogikateadlaste kui ka tegelike õpetajate suhtes. Et õpilastega tuleb väljaspool tunde tegelda ja et selleks on rohkesti mitmesuguseid võimalusi, seda teab iga pedagoog. Aga kuidas kogu õpilasorganisatsioonide tegevust niimoodi suunata, et see oleks maksimaalselt kasvatav, seda ei tea iga juurdle selle üle veel kaugeltki kõik koolitöötajad. Mõnikord minnakse isegi selleni, et püütakse kiirustades võimalikult rohkem üritusi organiseerida, sest koolide revideerijatele näib rohkem meeldivat ürituste arv kui nende sisuline väärtus. Ja nii koormataksegi õpilased üle ettevõtmistega, mis riisuvad küll rohkesti energiat, pakuvad aga tegelikult vähe. Kahjuks on mõnikord tõukejõuks ka majanduslikud kaalutlused: planeeritav kaugesihiline ekskursioon nõuab raha ning selle teenimiseks kuhjatakse üks kesine koolipidu teise otsa.

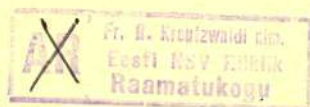
See on juba vana tõde, et kõik, mis koolides tehakse, peab olema kasvatav; iga üritus, mis plaanis on ja teostamist leiab, peab õpilasperet rikastama, tema vaimsele ja kõlbelsele maailmale positiivselt mõjuma.

Me teame, et mitmesuguste ürituste suurt kasvatuslikku erikaalu ei ole kerge saavutada. See nõuab pingsat tööd ja hoolikat läbimõtlemist. Sealjuures tuleb unustada kõik muud kaalutlused peale pedagoogiliste. On ju muidugi õige, et õpilasi innustab agaramalt tegutsema mingi konkreetne eesmärk, näiteks kavatsetav huviküllane ekskursioon, aga see ei tohi jääda domineerima; nii õpetajad kui ka õpilased peavad oskama kaugemale ette näha, peavad oskama analüüsida, kuidast üht või teist ettevõtmist seada oma kohale kooli ühtses kasvatustöö süsteemis.

Koolitöös algab kõik planeerimisest. Mida süvenenumalt on õppe- ja kasvatustöö iga lõik läbi mõeldud ning selle võimalikud tulemused ette ära arvatud, seda rohkem õnnestumisi võib siin oodata. Eesrindlikes koolides on asunud koostama perspektiivplaane pikema aja peale, kuna poolaasta või aasta kaupa planeerimine ei rahulda kasvavaid nõudmisi. Pealegi ei taga lühema aja peale koostatud plaanid ühtse kasvatustöö süsteemi väljakujunemist. Oeldu muidugi ei tähenda, et hakkaksime hülgama traditsioonilisi õppe- ja kasvatustöö plaane, asendades need 5, 7 või 10 aastaks koostatud töökavadega. Senine õppe- ja kasvatustöö plaan peab jääma ka edaspidi konkreetseks tööjuhendiks lühema perioodi jaoks. Pikemaajalised plaanid saavad olla vaid perspektiivplaanid, kus on kindlaks määratud üldised suunad ja tähistatud edasiliikumise teed. Üks tööaasta on pikema perioodi teatav lõik ning traditsiooniline õppe- ja kasvatustöö plaan konkretiseerib kaugematest eesmärkidest lähtudes ühe aasta tööülesanded. Seda nii õppe- ja metoodilise kui ka kasvatustöö alal.

Ka õpilasorganisatsioonide ja -ringide tegevuses tuleb näha kaugemat perspektiivi. Muide, seda on näiteks pioneeritöös juba üleliiduliseltki arvestatud: kogu meie suure kodumaa paljumiljoniline pioneeride pere valmistub praegu Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäevaks. Selleks organiseeriti kolm aastat kestev üleliiduline pioneerimalevate leninlik ülevaatus, milles iga aasta on ülevaatus uueks etapiks. Peale selle on 1967. aastal lõppev ülevaatus esimeseks sammuks pioneeride ettevalmistumisel Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi rajaja V. I. Lenini 100. sünni-aastapäevaks, mida kogu maailma proletariaat tähistab 1970. aastal.

Nagu näitasid pioneeride kaksaastaku tulemused, õigustab töö pikemaajaline planeerimine ennast igati. Seda tuleks rakendada kõigil klassivälise tegevuse aladel. Loogiline oleks, et kui õpilane astub näiteks 5. klassis tehnikaringi või tehnikahuviliste klubi mõnesse sektsiooni, peaks vähemalt õpetaja ette teadma, mida noor selles ringis või sektsioonis kuni 11. klassi lõpetamiseni õpib, missugused etapid ta seejuures läbib ja missuguse teadmiste pagasi ta ringist ellu kaasa saab. Nii et ka ringidel peaks olema programm pikema perioodi jaoks. Sel teel saab vältida asjatut rabelemist ning ühtede ja samade tööde kordumist mitmel õppeaastal, mis ühte-



kokku võib viia õpilaste huvi languseni ja mõnikord isegi ringi täieliku lagunemiseni. Selliste programmide koostamisel ootavad õpetajad pedagoogikateadlaste ja kogemustega metoodikute kaasabi. Muidugi saab juttu olla üksnes näidisprogrammist, mida kohtadel uute mõtete ja ettevõtmistega järjest rikastatakse.

Töö planeerimine pikemaks ajaks võimaldab ringide tegevuse rajada hoopiski kindlamale alusele, sel puhul saab ringi tööks soetada ka soliidsema materiaalse baasi, mis omakorda soodustab huvi tekkimist ringi tegevuse vastu. Ja mis kõige tähtsam — ringi kasvatuslik mõju suureneb tunduvalt, kuna senise mõnevõrra stiihilise tegevuse asemele asub plaanipärane edasilikumine: kergemalt raskemale, tuntuult tundmatule, ja ikka ranges loogilises järjekorras. Küllap psühholoogid põhjendavad, kui võrd see kiirendab tunnetusprotsessi ja arendab õpilaspere mõtlemisvõimet.

Klassivälise tegevuse planeerimisega on otseselt seotud olemasolevate tingimuste arvestamine. Seda on vaja juba siis, kui hakatakse ringide nomenklatuuri koostama. Missugused ringid koolis luua, kas igale ringile leidub õpetajaspere ja lastevanemate aktiivi hulgast häid juhendajaid, kuidas on kulgenud õpilaste huvide kujunemine, kas koolil on vajalik baas olemas või leidub võimalusi selle soetamiseks — neid ja teisi küsimusi tuleb igakülgsest kaaluda. Seepärast ei saa ka ringide nomenklatuur kujutada endast šablooni. Ühtki ringi ei saa koolile kohustuslikuks teha, nagu omal ajal igalt koolilt nõuti „osavate käte“, noorte naturalistide ja mõne teise ringi olemasolu, ehkki paljudes kohtades jäid nad juhendajate puudumisel või mõnel muul olulisel põhjusel lihtsalt paberile. Ringi loomise võimaluse ja vajaduse määratlejaks on ikkagi kooli tegelik olukord ja võimalused.

Eespool öeldu ei tähenda seda, et me peaksime hakkama mõnele ringile vaenukinnast heitma. Ei, kaugeltki mitte. Kui näiteks puuduvad võimalused noorte naturalistide ringi loomiseks (linnades on üldse raske luua nii pretensioonika nimetusega ringi), miks siis mitte asutada veidi teistsuguse kallakuga õpilasühendus, kas või väikeste loodusesõprade klubi või „roheline patrull“?

Õpilaste seisukohalt ei ole see kaugeltki tähtsusetu, missugust nimetust ring kannab või kuidas ringi tegevus väljaspoole peegeldub. On küllaltki suur vahe selles, kas koolis asutatakse draamaring või pioneeride teater, tehnikaring või noorte tehnikute ühing. Lapsed tahavad tegelda küllaltki tõsiste asjadega ning seetõttu äratub pretensioonikam ja mõnevõrra ka „põnevam“ nimetus neis märksa suuremat huvi ringi vastu ja virgutab nende kohusetunnet.

Ringi nimetus on asja üks külg. Tähtsaim on see, mida õpilasorganisatsioon, -ringis, -klubis või -seksioonis tehakse. Need ei ole lihtsalt ajaviitekohad, samuti mitte üksnes teadmiste ja oskuste omandamise vahendid, vaid eeskätt ikkagi kasvatuslike abinõude üks sektoreist, kindel lüli kooli ühtses kasvatus töö süsteemis. Sellest järeldus: mistahes klassivälise tegevuse ja mistahes õpilastega organiseeritava ürituse peavad noori maailmavaateliselt arendama ja nendes õigeid veendumusi kasvatama. Kui kasvatus töö hoolikalt läbi ei mõeldaks, võib koolis küll eksisteerida rahvaste sõpruse klubi, aga rahvaste sõpruse tunde kasvatamisega pole asjad veel kaugeltki korras. Koolis võivad tegutseda mitmesugused muusikakollektiivid, kirjandus-, kunsti- ja draamaring, ent see veel ei tähenda, et selles koolis on esteetiline kasvatus heal järjel. Loengute, vestluste, vaidluskoosolekute ja muude nendetaoliste ürituste arv ei pruugi sugugi kooskõlas olla õpilaste poliitiliste teadmiste ja ühiskondliku aktiivsusega.

Kasvatus töö on õigesti võrreldud müüri ladumisega. Ikka kivi kivi peale, ja kindlas järjekorras. Nii peab ka õpilasorganisatsioonide tegevuses ja kogu klassivälises töös kõik arenema kindlas süsteemis ja loogilises järjekorras: iga järgnev samm toetub eelmisele ja on sellega tihedalt seotud. Ringi hooldaja peab endalt alati küsima: mida, missugusel eesmärgil ja kuidas? Harilikult peetakse silmas ainult

kahte komponenti — mida ja kuidas —, kolmas neist kipub kahe silma vahele jääma.

Mõni näide selle kohta, kuidas ringide tegevuses rikkalikud kasvatustöö võimalused kasutamata jäetakse.

Koolis tegutseb draamaring. Tegutseb edukalt, sest õppeaasta jooksul esitatakse mitu kogu õhtut täitvat lavastust, lühinäidendeid, intermeediume, massideklamatsioone jm. Väliste tunnuste järgi võiks ringi tööd hinnata väga heaks. Ent kui jälgida tegevust sellest aspektist, kuidas draamaringis kaasalõmimine õpilasi maailma-vaateliselt ja vaimselt rikastab, siis jääb nii mõndagi soovida. Kõigepealt, draamaringis tehakse ainult n.ö. „tehnilist tööd“: juhendaja on kannatlik igat misanstseeni põhjalikult lihvima, iga repliigi kallal pikka aega tööd tegema, nii et lõpuks kõik peab laabuma. Sealjuures ei omanda õpilased peale esinemisvabaduse midagi. Mispärast? Aga sellepärast, et sisuline töö puudub. Iga draamateos kujutab endast ühiskondlike vahetekordade ja inimestevaheliste suhte keerukat labürinti, milles tege-likkust peegeldatakse kontsentreeritult. Juhendaja ei näita kätte teed selle labürindi keerdkäikude avastamiseks. Nii saadakse näidendist kui kunstiteosest väga vähe, samuti ei õpita teose kaudu tege-likkust paremini mõistma.

Õpilane valmistab lennukimudeli. Ta nägi selle kallal vaeva, et kõik „istuks“ nii, nagu see on kätteantud plaanil. Ka mudeli välimus kujunes meeldivaks. Juhendaja oli õpilase töövaevaga rahul ja loomulikult oli rahul ka õpilane, sest peale kõike muud olid mudelil head lennuomadused. Lootusrikkalt asuti keerukama mudeli kallale. Ent sealjuures omandas õpilane üksnes täpse ja hoolika töö oskused (ega seegi pole paha!), kõik muu jäi talle endistviisi saladuseks. Ometi oleks saanud sellesama mudeli põhjal selgitada paljude nähtuste olemust (aerodünaamika valdkonnast jm.), mis soodustanuks materiaalse maailma ühtsuse ja terviklikkuse sügavamat mõistmist.

Kuigi eespool toodud näited on väga juhuslikud, võib nende põhjal siiski jõuda konkreetse järelduseni: läbimõtlematult talitades muudame me ringide töö sageli üpris vaeseks. Miinimumiga aga ei tohi kasvatustöös iialgi rahulduda, alati tuleb püüda maksimumi poole. Kui see mõnikord ei õnnestugi, siis on tarvis põhjalikult analüüsida kõiki takistavaid tegureid.

Teatava kõrvalepõikena olgu siinkohal juttu tehtud nn. romantikast õpilasorganisationsioonide ja -ringide tegevuses. „Romantika“ on muutunud koolielus üsnagi populaarseks sõnaks. Selle sisusse tungimata oleme endalegi märkamatult hakanud klassi-välise tegevuse kõikides lõikudes aina romantikat taga otsima. Komsomoli- ja pioneeritöötajad on romantika-vajaduse üles tõstnud õigesti. Romantikat aga ei saa võtta nii kitsalt, nagu seda mõnel pool tehakse. Õigemini on romantika kui noorte elus ja tegevuses küllaltki tähtis tegur paljudel juhtudel taandatud õdusate kohvilauas ja lõkke ümber istumiste romantika tasemele. Meenub jutuajamine ühe kooli direktoriga, kes taotles nõusolekut noortekohviku avamiseks kooli ruumes.

„Milleks on koolile kohvikut vaja?“ küsiti temalt.

„Kuidas — milleks? Romantikat on tarvis, seda taotletakse igal sammul.“

Ka kohvilauas ja lõkke ümber tuleb istuda ning sisukat ja lõbusat juttu ajada. See on muidugi ka romantiline. Kuid noorte tunge romantika järele ei tohi nii kitsaste piiridega ahendada. Tähtsaimaks on ja jääb tegude, otsmiste ja leidmiste, raskuste võitmise ning enesekasvatuse romantika. Noori tuleb suunata nägema ilusat ja romantilist just selles. Siin saavad õpilasorganisationsioonid ja -ringid väga palju ära teha, kui pedagoogid neid õigesti juhendavad ja vajaduse korral toetavad.

Loo alguses oli juttu õpilaste usaldamisest ja nendele suurema iseseisvuse andmisest. See aga ei tähenda õpetaja väljalülitamist õpilasorganisationsioonide ja -ringide tegevusväljast. Vastupidi, usaldus ja iseseisvus jäävad ilma kontrolli ja aruka suunamiseta ainult sõnakõlksuks. Kõne all on see, et õpilaste eest ei tule midagi ära

teha, neile ei tule oma tahtmist peale suruda, nende huvisid ei saa ega tohi arvestamata jätta. Õpetaja on ja jääb keskseks kujukasvatustöös. Ta peab vaid noortekollektiivile senisest oskuslikumalt ja — võiks öelda — palju pedagoogilisemalt lähenema. Õpetaja teadmised ja oskused ning tema eeskuju on õpilasele etalooniks. Tühise vaimse ja hingelise pagasiga pedagoogil on raske vormida avarahingelist ja vaimselt rikast inimest. Ka iseenesest võrsub niisuguseid inimesi haruharva. Nii et ikkagi oleneb kõik õpetajast. Selle töö mõistmiseni tuleb jõuda igas õpetajaskollektiivis. Siis ei teki ka niisuguseid arusaamatusi, nagu seda väljendab toimetusele Otepäält saabunud kiri, milles õpetajad pahandavad, et nad peavad pioneeritööga tegelema, kuigi koolis ometi töötab palgaline vanempioneerijuht!

Lõpuks mõni sõna õpilasorganisatsioonide ja -ringide tegevuse analüüsimisest. Seda tuleb perioodiliselt teha. Analüüs ei saa piirduda üksnes arvude kokkuliitmisega, sest arvud ei peegelda töö tegelikku sisu. Kui õpilasorganisatsioonist või -ringist tahetakse tõepärast pilti saada, tuleb põhjalikult analüüsida k o g u tööd, kõiki astutud samme. Sealjuures ei tohi jätta arvestamata õpilaste kui töö tegelike tegijate arvamusi ja hinnanguid, samuti tehtu mõju noorte vaadetele ja käitumisele. Alles niiviisi talitades saadakse objektiivne, kõikehaarav pilt.

Uus õppeaasta on alanud, uus hoog on antud ka õpilasorganisatsioonide ja -ringide tööle. Nüüd tuleb hea seista selle eest, et nagu kasvatustöö kõikides lõikudes, nii ka sel alal jõutaks uue, kõrgema kvaliteedini. Selleks kohustab meid kommunisti ehitava ühiskonna rangelt nõudlik tänapäev.



Möödunud tegevusrohkel suvevaheajal käisid pioneerid paljudel huvitavatel matkaradadel.

A. Rammo foto

Tähelepanekuid õpilassuvest

S. MAE

Igal koolis toimuval üritusel peab olema kindel õpetuslik ja kasvatulik eesmärk. Nii peaks see olema ka õpilaste suvise ühiskondlikult kasuliku töö puhul. Suvel on kooli ülesandeks organiseerida õpilaste tööd ja vaba aja veetmist, et nad ei jääks järelevalveta. Alljärgnevalt peatuksimegi sel küsimusel möödunud suvevaheaja näidetele toetudes.

Planeerimine. Õpilaste suvine ühiskondlikult kasuliku töö peab olema plaanipärane, aegsasti läbi mõeldud ja läbi arutatud nii kooli pioneerimaleva nõukogus, komsomolikomitees kui ka õppenõukogus. Eesrindlikumad koolid püstitasid kõigepealt kindla eesmärgi, millest lähtudes määrati kindlaks konkreetsed tööd ning vaba aja veetmise üritused. Siinjuures tuleks arvestada sedagi, et suvine töö on osa kooli üldisest õppe- ja kasvatustööst, sellepärast tuleks põhiülesanded ning -suunad ette näha juba kooli üldtööplaanis.

Suvise ühiskondlikult kasuliku töö konkreetne planeerimine tuleb kogu pedagoogilise kollektiivi poolt aegsasti läbi arutada. See on vajalik selleks, et õpetajad teaksid, mida neil suve jooksul antud tööloigus teha tuleb, saaksid aegsasti tutvuda kohalike oludega ning teha omapoolseid ettepanekuid. Enamikus koolides arutati vastav plaan tootmisnõupidamisel või õppenõukogus läbi mai keskel. See aeg on sobiv, sest siis jõuavad klassijuhatajad õpilasi ette valmistada, tutvustada neid klassile kooli poolt suveks antud ülesannetega, samuti tutvuda õpilaste soovidega, ning kui vaja, aidata neil leida töökoht. Igal juhul ei tohiks unustada õpilaste endi, osa selle töö planeerimisel, sest komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonis tehakse selleks sageli küllaltki asjalikke ettepanekuid. Samuti aitab see kaasa õpilaste enesealgatuse kasvatamisele.

Järva-Jaani keskkoolis näiteks arutasid õpilased, õpetajad ja lastevanemad suvevaheaja sisustamise küsimused läbi üheskoos. Maleva suvine tööplaan arutati läbi malevanõukogus. Ekskursioonide ja matkade plaanid koostati aegsasti ja vaadati õppenõukogus läbi. Seetõttu saadi juba varakult hakata materjali koguma küllastatavate paikade ja vaatamisväärsuste kohta. Kahjuks esines meil veel vastupidiseidki juhtumeid. Nii oli Harju rajooni Ruila 8-klassilises koolis kavandatud traditsiooniline maleva telklaager. Kuna selle ettevalmistustööd polnud õigeaegselt tehtud, kulus esimene päev ainult laagriplatsi koristamiseks.

Töö planeerimisel on tähtis teada, mida õpilased ise suvel teha kavatsevad. See võimaldab üritused otstarbekalt kooskõlastada. Tallinna 28. 8-klassilises koolis näiteks võtsid pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon juba aegsasti arvele kõik õpilased, et saada ülevaadet, kus nad suvel viibivad.

Ühiskondlikult kasuliku töö vormid. Nad on väga mitmesugused, kuid iga kool peaks siit leidma kõige sobivamad. Mõne aasta eest propageeriti, eriti maakoolides, teiste liiduvabariikide eeskujul õpilasbrigaadi töövormi, möödunud suvel aga jääd peatuma peamiselt elukohajärgsetele pioneerirühmadele. Seda ennekõike põhjusel, et meie vabariigi tingimustes on mitme majandi piirides elavate õpilaste koondamine

üheks brigaadiks tunduvalt raskem kui seal, kus kool teenindab ainult ühte majandit. Pealegi kerkis sellise töövormi juures üles veel rida teisigi küsimusi, mida praktikas oli raske lahendada. Näiteks kas või seegi, et kaasaegne tehnika õpilasteni ei ulatunud. Kui vilumatud õpilased püüdsid töötada traktoril või haakemasinal ja esines palju masinarikkeid, küsisid traktoristid õigustatult, kes töö õigeks ajaks ära teeb, kes neile preemia välja maksab jne.?

Oma panuse andsid õpilased uute koolimajade ja nende juurdeehituste ehitamisel. Mõndagi kasulikku võiks õppida Tallinna 28. 8-klassilise kooli õpilaste suvise töö ja puhkuse organiseerimisest. Siin oli käsil koolimajale juurdeehituse ehitamine ja uue spordiväljaku rajamine. Et töö ei muutuks tüütavaks ning huvitavat tegevust jätkuks kõigile, jaotati üritused kindlatele nädalapäevadele. Esmaspäev ja reede näiteks olid ette nähtud ühiskondlikult kasuliku töö päevadeks. Siis oldi abiks ehitajaile, käidi abistamas lähedal asuvat invaliididekodu, vajaduse korral aga töötati Saue sovhoosis. Kaks päeva nädalas olid määratud kehakultuuripäevadeks. Siia kuulus sportliku tegevuse kõrval veel töö spordiväljakul. Kolmapäevad olid matka-päevad.

Võiks lisada sedagi, et koolil on tihedad sidemed 84. majavalitsusega. Õpilased aitasid seal planku värvida ja Nõmme spordiväljakut rajada. Koolimaja remondiks moodustati 20-liikmeline remondibrigaad. See brigaad valgendas söökla, koridoride laed ja seinad, parandas koolipinke ja tegi muid jõukohaseid töid.

Õpilasi köitvaks töö- ja puhkusevormiks on laagrid. 28. koolil on kujunenud traditsiooniks komsomoli töölaager Paide rajooni Särevere sovhoos-tehnikumis. Sellest võtab igal aastal osa ligi 40 komsomoli- ja pioneeriaktivisti. Kaks nädalat viibiti maal telklaagris. Päevakava oli huvitav ja mitmekesine. Neli tundi päevas tehti tööd, ülejäänud aeg kulus lühimatkadele, tutvumisele majandi farmide tööga, kohtumistele kohalike noortega. Laagri eesmärgiks oli linnaõpilasi maaelu ning -tööga tutvustada. Pioneeriaktivistidele korraldati kuuepäevane laager Karepal.

Paide keskkooli suvevaheaja ürituste plaanis oli esmajärjekorras muidugi uue koolimaja ümbruse korrastamine ning staadioni väljaehitamine. Kuid ega üksnes sellega piirduvad. Kevadel alustati iidse Vallimäe korrastamist, ja selle hooldustööd jätkusid suve läbi. Üle 320 päeva töötati metsaistutamisel, ligi 600 õpilast võttis kevadel osa rahvamatkast Münti. Aastapäeva eel anti linnarahvale poolteisetunniline isetegevuskontsert, üle 130 sõjaveteranile saadeti tervituskaardid jpm.

Töö ja puhkus käsikäes. Hästi puhkasid õpilased seal, kus jõukohane töö vaheldus huvitava tegevusega spordiplatsil, matkaradadel või lõkkeõhtutel, kus kohtuti tööeesrindlaste või vanade revolutsionääridega. Kuna käesolev aasta oli vabariigi juubeliaastaks, sai siin igale üritusele anda kasvatusliku sisu.

Kilingi-Nõmme keskkoolil oli suvel kavas palju huvitavaid üritusi, neist osa organiseeriti koos majandite noortega. Nii võeti osa vabariigi juubeliaastapäevale pühendatud rajoonispartakiaadist, kusjuures võisteldi majandi lipu all, kus suvel töötati. Koos kohalike noortega käidi ka laulupeol — tantsiti nende majandite rahvantsurühmades. Augusti algul oli Toris rajooni sovhooside spartakiaad, millest võtsid koos kohalike noortega osa ka õpilased.

Tähtsal kohal olid matkad. Matkati jalgsi, jalgratastel ja autostopiga. Matkasporti populariseerimiseks korraldati matkajatele juuni algul Tõlla sovhoosis kolmepäevane telklaager. Seal õpiti matkatarkusi, mida laagrist osavõtjad hiljem edukalt praktikas kasutasid.

Huvitav oli ka Harju rajooni Jälgimäe 8-klassilise kooli pioneeride ja õpilaste suvi. Et seal töötasid elukohajärgsed pioneerirühmad, toimus enamik puhkeaja üritusi neis. Rühmade tööplaanid olid koostatud nii, et iga nädal toimus vähemalt üks suurem üritus. Käidi matkamas Kloogal fašistide poolt hukatute ühishaua, korraldati maastikumänge, lõkkeõhtuid, kino ühiskülastusi jne.

Organiseerimine ja juhtimine. Enamikus koolides on sellest küsimusest aru saanud nii, et õpetaja juhendamisel on õpilased ise suutelised paljugi ära tegema. Tallinna 28. koolis loodi juba aegsasti 8-liikmeline komsomolistaap, kes juhtis ja organiseeris tööd kindla plaani alusel. Plaan koostati ühe kuu peale päevade lõikes ja selles olid märgitud kõik õpilaste suvised üritused.

Staabi ülesandeks polnud aga ainult plaani koostamine, vaid ka selle elluviimine. Staabi liikmed jälgisid töid kooli spordiväljakul ja juurdeehitustel, suunasid vajaduse korral sinna täiendavat abi. Staabi sidepidaja ülesandeks oli käia nende õpilaste kodudes, kes juba kauemat aega polnud kooli üritustest osa võtnud.

Kilingi-Nõmme keskkoolis loodi elukohajärgsete rühmade töö juhtimiseks ühine brigaadinõukogu. Nõukogu oli 7-liikmeline ja koosnes klasside poolt valitud lüli-vanemaist. Õpilaste üldkogunemisel valiti brigaadi üldjuht, kelle kooli komsomolitee oma otsusega ametisse kinnitas.

Kokkuvõtete tegemine. Õpilaste suvine ühiskondlikult kasulik töö on olulise tähtsusega, sest see näitab kogu kooli kollektiivile, mida on ühisel jõul suudetud kooli heaks teha, kuidas kodumajandis töötati, kes olid tublimad töömehed. Hästi töötanud õpilasi autasustatakse. Paljudes koolides on kujunenud traditsiooniks teha seda nn. tootmiskonverentsil, mis toimub pärast sügiseste tööde lõpetamist põllul ja aias. Mõnel pool nimetatakse seda ka lõikuspeoks. Kokkuvõtteid tehakse ka Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva aktusel. Kilingi-Nõmme keskkoolis ongi selline plaan. Oktoobripühade aktusele tulevad ka nende majandite esindajad, kus õpilased suvel töötasid. Et õpilased töötasid hästi, siis ei tule kiidusõnadest puudu. Nõmme sovhoos andis möödunud aastal koolile ligi poolteise tuhande rubla eest õppevahendeid.

Pikavere 8-klassilisel koolil on traditsiooniks saanud lõikuspeo korraldamine, kuhu kutsutakse kolhooside esimehed, juhtivad sovhoositöötajad jne. Õpilased annavad seal aru majandis tehtud töödest ja kooliaias tehtud katsetest. Ka siin leiavad majandid alati võimalusi õpilaste premeerimiseks.

Hinnanguid ja ettepanekuid. Õpilaste suvepuhkuse juhtimine ning suunamine on kogu kasvatustöö orgaaniline osa. Allakirjutanu arvates oli siin mitmel pool kõige tõsisemaks puuduseks see, et töö oli juhusliku iseloomuga. Kui kevadel küll tööd mõnelgi pool korralikult planeeriti, siis suvel hoog vaibus. Näiteks valiti Kilingi-Nõmme keskkoolis kevadel brigaadinõukogu. Sellest brigaadinõukogust aga polnud kasu, sest ta ei käinud suve jooksul kordagi koos. Brigaadinõukogu ülesandeks jäi ka sotsialistliku võistluse organiseerimine. Kuna nõukogu suvel ei töötanud, jäid kokkuvõtted tegemata ja sotsialistlik võistlus lülide vahel ära.

Harju rajooni Pikavere 8-klassiline kool on väike maakool, kuid õpilaste suvist tööd peetakse seal õigustatult väga tähtsaks. Ka seal olid õpilased koondatud elukohajärgsetesse lülidesse, kus vähemalt üks päev töötati ühiselt, ülejäänud päevadel aga võidi seda teha koos vanematega või iseseisvalt. Töö arvestamiseks on igal õpilasel tööraamat, kuhu peale tehtud tööde mahu märgitakse ka selle kvaliteet. Igal esmaspäeval teatasid lüli-vanemad koondandmed kooli, kus need kanti saali seinal asuvasse suurde tabelise. Sotsialistliku võistluse käigus arvestati peale töö hulga ka selle kvaliteeti, töövahendite hooldamist ja suhtumist oma töökaaslastesse.

Õpilaste töölesuunamisel ilmnenud puudujääkide üheks põhjuseks on kahtlemata asjaolu, et suvel teeb seda tavaliselt direktorit asendav õpetaja, need aga vahetuvad iga paari nädala tagant. Kas ei tasuks mõelda sellele, et õpilaste ühiskondlikult kasulikke tööd peaks kogu suveperioodil või vähemalt pikemat aega juhtima üks kindel õpetaja. Siis oleks see töö kahtlemata järjekindlam ja tulemusedki paremad. Miks näiteks ei võiks seda teha pioneerijuht? Tõsi küll, paljud neist õpivad kaugõppe teel, puhata tahavad ju nemadki. Aga miks ei võiks pioneerijuht puhata näiteks augustis ja septembris? Siis oleks küsimus lahendatud, sest augustis tuleb osa

õpetajaid ja klassijuhatajaid juba tööle. Ka Kilingi-Nõmme keskkoolis ei tehtud õpilaste suvise ühiskondlikult kasuliku töö suunamist ülesandeks ühelegi õpetajale. Arvestati, et augustis tuleb enamik õpetajaid tööle ja klassijuhatajad saavad õpilasi kontrollida. Selleks ajaks aga on suurem osa üritusi juba läbi.

Lahendamata on ka töötasu kasutamise küsimus. Pahatihti ongi ainsaks stiimuliks „pikk rubla“ ja õpetajadki väidavad, et lastele makstakse hästi, küll see neid juba tööle meelitab. Käekell, jalgratas, vanematel õpilastel aga mootorratas ongi sageli nende töö ainus siht. Õpilasi tuleks kasvatada mõtlema eeskätt tööle ja alles siis teenitud rahale. Kui tore on muretseda uued koolitarbed omateenitud raha eest, ja küllap on tähtis seegi, et antakse omapoolnegi panus perekonna eelarvesse, muresetakse ise uus kingapaar või vormirõivas.

Peaksime jõudma selleni, et õpilased tunnetaksid, et nad on tööinimeste nimekirjas, aitavad jõudumööda kaasa kodumajandis tehtavatele töödele. Just niisugune tunne on Järva-Jaani keskkooli õpilastel, kes on tööl „Uhenduse“ kolhoosis. Õpilased töötasid seal küll söödavedajatena, küll noorloomade karjastena. Oldi abiks mujalgi: korjati kive, rohiti juurvilja, igaüks muidugi oma jõu ning võimete kohaselt.

Sellele tööloigule pole seni küllaldest tähelepanu pööranud ka koolide direktorid ning õppealajuhatajad. Eeskätt tuleks järjekindlalt nõuda kõigi vastuvõetud otsuste täitmist. Päris piinlik on muidugi see, kui alles sügisel hakatakse koolist majanditesse helistama ja õpilaste poolt tehtud töö kohta andmeid küsima. Nii seda aga kahjuks mõnel pool veel juhtub.

Koostöö majanditega pole ka veel õigetes rööbastes. Sageli on kool ja majandi- või brigaadikeskus naabruses, kuid koostööd pole. Majandis vajatakse õpilasi jõukohastele töödele, kuid õpilased luusivad niisama ringi. Veelgi koomilisem oli olukord, et veerandsaja kilomeetri kauguselt asuvast linnast tulid õpilased majandisse tööle, oma õpilased aga seal ei töötanud (näit. Ääsmäe 8-klassiline kool).

Kuigi jõukohane füüsiline tegevus, mis järgneb pingsale vaimsele tööle, on parim puhkus, pole siiski õige, et õpilased töötavad kogu suvevaheaja. Paljudes koolides on sellele ka mõeldud, ja õpilaste suvine ühiskondlikult kasulik töö kestis siin augustikuuni või poole augustini. Nii jääb õpilastel aega ka täielikuks puhkuseks. Nii näiteks olid Harju rajooni Jälgimäe 8-klassilises koolis õpilaste suvepuhkuse üritused hästi planeeritud: töö vaheldus matkade, lõkkeõhtute ja muude huvitavate üritustega.

Paljudes koolides on seni kombeks olnud, et suvistest töödest teeb kokkuvõtteid tootmisõppejuhataja või direktor. Selle ülesande võiks edukalt anda komsomoli-organisatsiooni sekretärile, pioneerimaleva nõukogu esimehele või õpilasbrigaadi brigadirile. See oleks neile täiesti jõukohane.

Senisest suuremat tähelepanu tuleks õpilaste suvise ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimisel pöörata ka kollektiivsetele töövormidele. Sageli öeldakse koolides, et sealsed õpilased ju teevad suvel tööd. Seda küll, kuid nad töötavad üksinda. Kindlasti mõjuks kasvatavamalt aga see, kui teatud õpilaskollektiivile antaks oma kindel tööülesanne või seegi, kui õpilased töötavad koos. Olgu selleks leitud võimalus kas või kordki nädalas.

Õpilaste suvepuhkus on lõppenud ja alanud uus õppeaasta. Möödunud suvepuhkus mõjutab ka õppe- ja kasvatustöö tulemusi, sellepärast pole ülearune heita pilk möödunud suvele, teha kokkuvõtteid ja analüüsida neid pedagoogilistes kollektiivides. Siis jõuame selleni, et tuleval suvel senised vead enam ei kordu.

Diskussioon lõppes

Pool aastat kestis „Учительская газета“ veergudel mõttevahetus komsomolitöö üle koolis. Sellest võtsid osa õpetajad, koolide direktorid ja komsomolitöötajad. Diskussioonist tegi 13. juuli ajalehenumbris kokkuvõtte ULKNU Keskkomitee kooliosakonna juhataja R. Kurbatova artiklis „Mitte unustada peamist“.

Et me oma ajakirjas nimetatud mõttevahetust valgustasime, siis toome täielikult ära ka eespool mainitud kokkuvõtliku artikli.

AJALEHE poolt korraldatud mõttevahetus komsomolitöö probleemide üle koolis kutsus pedagoogides ja komsomolitöötajates esile suure huvi. See on arusaadav: meie päevil on koolielu komsomoliorganisatsiooni aktiivse tegevuseta võimatu ette kujutada.

Diskussiooni keskpunktis olid ühiskondliku aktiivsuse kasvatamise, koolide komsomoliorganisatsioonide iseseisvuse ja initsiatiivi ning õpetajate ja vanemate klasside õpilaste vastastikuste suhete küsimused, seega just see, millest sõltub komsomolitöö edu koolis.

Kooli komsomoliorganisatsiooni üheks tähtsaimaks ülesandeks on võitlus õpilaste teadmiste eest, teadmishimu ja teaduse vastu armastuse kasvatamine. Äratab imetust, et mõttevahetusest osavõtnud seda tähtsat küsimust peaaegu et ei tõstatanudki. Nähtavasti pole selle sügav poliitiline mõte veel kõigile selge. Tihtipeale piirduvad komsomoliorganisatsioonid episoodilise võitlusega puudulike vastu. Kas siis niiviisi ilmutabki end kommunistlike noorte kõrge kohusetunne, peremehetunne ja pedagoogilise kollektiivi tõelise abilise osa?!

Paraku ei ole komsomoliaktiivil isegi nn. heades koolides sageli ettekujutust osavõtuvormidest võitluses teadmiste eest. Kõige paremal juhul teavad aktivistid öelda, kui paljudel kommunistlikel noortel on puudulikke ja keda neist on koosolekutel sarjatud. Kas poleks pedagoogi kohus kõiki selle tähtsamatest tähtsa küsimuse lahendamisele kaasa tõmmata?

Sügavalt õigus on Leningradi 139. kooli direktoril sm. Sominskil: me peame aitama noortel leida peamist, tõeliselt suuri tööülesandeid, mitte aga nägema romantikat üksnes meelelahutustes. Komsomoliorganisatsioon ei saa olla tugev ilma tõsiste tegudeta. Ei piisa, kui me kommunistlikelt noortelt nõuame vastutust ainult kommunistlike noorte kollektiivi õppimise eest. Aga esimese klassi õpilased, teiste nooremate klasside õpilased, oktoobrilapsed, pioneerid? Kuidas nemad õpivad? See peab kommunistlikke noori samuti erutama. Ainult siis on neil õigus öelda: komsomoliorganisatsioon on kooli peremees.

Möödunud õppeaasta algul analüüsisid Žukovo linna haridusosakond ja linna õpilaste komsomolistaap teadmiste kvaliteedi küsimust. Missuguse tõsidusega suhtusid noored haridusosakonna palvesse aidata pedagoogilisi kollektiive võitluses õppe- edukuse tõstmise eest, kui üksmeelselt nad asjast kinni haarasid! Eriti palju vaeva tuli näha 5. ja 6. klassides. Õpetajate ja kommunistlike noorte ühiste jõupingutuste tulemusena laste teadmised paranesid. Väga tulemusrikas on, nagu näitavad paljude komsomoliorganisatsioonide kogemused, tegevus klubides. Suurt huvi pakuvad nii-

sugused klubid, kus ühiste probleemide kallal töötavad õpilased ja täiskasvanud — teadlased, üliõpilased, insenerid, agronoomid. Vanemate klasside õpilased mõistavad, et nad tegelevad ühiskonnale tarvilike asjadega. Sellised komsomolikomiteede poolt loodud klubid on laialt levinud Sverdlovski, Leningradi ja Moskva oblastis.

Avaraks tegevusväljaks on komsomoliorganisatsioonidel üldise koolikohustuse täitmine. Elu veenab meid, et valdav osa alaealistest korrarikujatest on klassikursust kordama jäänud ja kooli poolelijättnud lapsed. Ainuüksi pedagoogidel ja lastevanematel on raske koolikohustuse seaduse täitmist kindlustada. Teine asi on, kui appi tuleb komsomoliorganisatsioon.

PEAMISEKS teemaks, mis erutab enamikku mõttevahetusest osavõtnuid, on vanemate klasside õpilaste ühiskondliku aktiivsuse kasvatamine, nende ideeliste vaadete kujundamine. Õigus on komsomoli Moskva Sverdlovski rajoonikomitee sekretäril V. Sokolovil, kes kirjutab, et paljud meie puudused saavad alguse sellest, et poliitiliste vaadete, ideaalide ja eesmärkide kasvatamisel puudub täpne ja sihipärane süsteem. Tihtipeale ignoreeritakse koolides ja komsomoliorganisatsioonides poliitilist kasvatustööd, pööratakse tähelepanu üksnes meelelahutustele. Kõlbeline kasvatus muudetakse abstraktseks moraliseerimiseks.

Tänapäeval saab vanema klassi õpilane peale õppetundides saadud teadmiste tohutut informatsiooni ajakirjanduse, radio, televisiooni, kino, teatri ja kirjanduse kaudu. Aidata igal õpilasel poliitilisi nähtusi lahti mõtestada, neile aktiivselt reageerida — see on komsomoli tähtis ülesanne.

Avardades poliitilise kasvatusvormide arsenalit, ei tohi me unustada põhilist: missugune tähtsus on neil ühiskonna jaoks.

Kamtšatka Petropavlovski 3. kooli kommunistlikud noored pöörasid tähelepanu sellele, et näitlik agitatsioon linnas on vananenud, trafaretne. Minki partei linnakomiteesse, seal küsiti noortelt, missugused on nende ettepanekud? Kommunistlike noorte initsiatiiv sai hoogu: töötati välja plakatite ja reklaamide projektid, valmistati konkreetsetele tegudele kutsuvad tekstid. Ja partei linnakomitee võttis õpilaste, kommunistlike noorte ettepanekud vastu. Juba üksnes oskus ühiskonnale kasulikke tegusid leida kõneleb kõrgete moraaliomaduste olemasolust. Ja neid me peamegi kasvatama komsomoliorganisatsioonides.

Kahjuks on viimasel ajal saanud halvaks traditsiooniks suruda õpilaste komsomoliorganisatsioonide kogu ideeline kasvatustöö spetsiaalsete ürituste süsteemi. Ilmavalgust nägid väljamõeldud vormid, midagi kurikuulsate „poliitiliste sõnadade“ vaimus, „saadikute“ pressikonverentsid jne. Tihtipeale on stambi järgi koostatud plaani üksiku punkti kummardamine tugevam tervest mõttest. Kuid nooruki teadmised, maailmavaade ja kõlbelised omadused kujunevad ju mitte ainult õppetunnis ja spetsiaalsete ürituste ajal. Noorukit kasvatab elu kõigi oma mitmekesiste avaldustega. Pole juhus, et tohutult on kasvanud nende komsomoliorganisatsioonide autoriteet, kes hakkasid vanemate klasside õpilasi kaasa haarama tööle komsomoli löökehitustel, töö- ja puhkelaagrites, makarenkolikes rühmades.

Kaugel väljaspool Tšitaa oblastit on tuntud Šerlovo-Gorski komsomoliorganisatsioon. Selles koolis ei olnud võimlat ja töökodasid — need ehtasid noored ise; halb oli külas asi kinoga — ehitati vaatesaal ja korraldatakse seal ise seansse.

Töö- ja puhkelaagritesse sõitmine suvel, geoloogiaalased matkad, töötamine elevaatorites, tubade loomine „raskeltkasvatavaile“, kooli agitatsioonibrigaadi väljasõidud — nii kujunes tõeline koolikollektiiv, arenesid kommunistlike noorte iseseisvus ja initsiatiiv.

Mõni sõna traditsioonide, värvirikkuse ja romantika kohta koolide komsomoliorganisatsioonide töös. Kui palju kaotavad kasvatajad, unustades noorte ealised eripärasused. Me teame, missugust tohutut tähtsust omistas kaunitele traditsioonidele, vormile Anton Semjonovitš Makarenko. See ei ilmnenu rivi või auvalve ees kum-

mardamises, vaid kollektiivi revolutsioonilises vaimus, kokkukuuluvuses, valmisolekus. Parimad traditsioonid kasvavad sügavat austust meie maa seaduste, punase lipu ja revolutsioonilise pärandi vastu. Me oleme selle poolt, et komsomoliorganisatsioon tähistaks oma kollektiivi sünnipäeva, lõikuspidu õpilasbrigaadides jne. Me oleme selle poolt, et leiaksid aset kommunistlike noorte „kutsuvad tulukesed“, lõkkehõhtud, tõrvikutega rongkäigud revolutsioonilistel tähtpäevadel, maidemonstratsioonid võitluskuulsuse paikades.

MÖTTEVAHETUSEST osavõtnute paljudes esinemistes kõlas mõte komsomoli „hulgiviisi“ vastuvõtmisest, spetsiaalsete klubide ja ühenduste loomisest komsomoli ridadesse astumise ettevalmistamiseks, peaaegu et kandidaadiajastki. Me ei saa selle seisukohaga nõustuda kas või selle pärast, et neli aastat tegevust pioneeriorganisatsioon ongi omalaadseks „kandidaadistaažiks“. Meie häda tuleneb sellest, et koolide komsomoliorganisatsioonid on tihti peale kõige paremal juhul vaid pioneeridele šefideks, selle asemel, et malevaid pidevalt juhtida. Tegevus vanemates pioneerirühmades erineb vähe nooremate omast, kuigi lapsed on sellest ammu üle kasvanud, nad vajavad teistsugust lähenemist. Mitmete paremate koolide kogemused näitavad, et kui 13-aastane pioneer saab viimasel pioneeriaastal ülesande komsomolikomiteelt, siis on kogu rühma töö seotud noorte ettevalmistamisega komsomoli astumiseks, nad hakkavad tunnetama oma vastutust pioneerimaleva saatuse eest. Pioneerirühm muutub tugevamaks, ja nii ei ole tarvis kampaanialikku ettevalmistust komsomoli astumiseks.

Seltsimehed Bušnev ja Gorohhova Stavropolist kirjutavad, et nad on igasuguse ULKNU-sse „mobiliseerimise“ vastu. Muidugi, selle tähtsa küsimuse otsustavad eelkõige noormehed ja tütarlapsed ise. Kuid kui nooruk ei ole pioneeriorganisatsiooniga hüvasti jättes komsomoli astumiseks valmis, siis nähtavasti on tema rühmaga lood halvad, midagi on korrast ära pioneerimalevas. Ükskõiksuse põhjust ei tule otsida kommunistlike noorte ja teiste noorte vastandamises, vaid pioneer- ja komsomoliorganisatsioonid tehtavas töös. Muide, Stavropoli seltsimehed tõestasid seda näite põhjal oma organisatsioonist.

Paljud diskussioonist osavõtnud kaebasid, et komsomoli vastuvõtmine pole pidulik. Kahtlemata talitatakse õigesti neis organisatsioonides, kus püütakse välja töötada ULKNU-sse vastuvõtmise kombeid, kasutatakse traditsioone, kantakse hoolt selle eest, et komsomoli astumine oleks noormeestele ja tütarlastele eredaks ja erutavaks sündmuseks. Tahaks ainult hoiatada ülemäärase teatraalsuse eest, kui kõik püüdlused on suunatud ainult pidulikkuse väliste elementide otsingule. Ja siin on eriti tähtis kollektiivi osa, kus inimene õpib, kus teda tõeliselt tuntakse, kus ta võib oma huvisid ja kalduvusi arvestava ülesande saada. Et ei oleks selliseid paradokse, nagu hiljuti juhtus Alma-Ata ühes rajoonikomitees, kus pidulik komsomoli vastuvõtmisel tehti mõnede noortele esimeseks komsomoliülesandeks üles otsida komsomolist väljalangenud ja komsomoli arvelt maha võtmata jäänud noored.

JA LÕPUKS, pedagoogiliste kollektiivide ja komsomoliorganisatsioonide vastastikustest suhetest. Siin on palju nii õiget kui ka valejuttu: osa pedagooge püüab komsomoliorganisatsiooni hooldada, teised ütlevad: olgu täielik iseseisvus. Artiklis „Kellel on õigus?“ kõneleb N. Ledovskaja täiesti õigesti, et õpetaja võib ja peabki oma arvamuse välja ütleva. Halb on, kui ta segab vahele administratiivselt, nagu seda tehakse mõnedes koolides: komsomoliorganisatsiooni tööplaanist tõmmatakse lihtsalt maha need küsimused, mis tema arvates ei ole vajalikud. Sageli unustame kõige tähtsama — vanema klassi õpilases tuleb austada inimest, komsomoliorganisatsioonid aga kollektiivi. Kui paradoksaalne see ka on, kuid kõige suurem iseseisvus on komsomoliorganisatsioonidel, kelle elust õpetajad aktiivselt osa võtavad.

Õigus on sm. Ronkinil Alma-Atast. „Õpilaste omavalitsust ei saa koolis kehtestada direktori käskkirjaga ega komsomolikoosoleku otsusega“, see ei ole korra-

pidamise organiseerimine koolis õpilaste endi poolt ja iseteenindamine, vaid komsomoli-, pioneeri- ja spordiorganisatsioonide tööga kujundatud ühiskondlike ja tööalaste harjumuste, traditsioonide ja oskuste summa. „Omaavalitsus koolis — see on pedagoogide kollektiivi ja õpilaskollektiivi loova küpsuse tulemus.“

Komsomoliorganisatsioonide töö praktika, nende huvide ja tegude lai diapason kõnelevad sellest, et mitte alati ei ole õpetaja üksi võimeline noortele nõuandjaks olema. Tal peab abiks olema palju ühiskondlike aktiviste, huvitavaid inimesi. Kõige olulisem on aga see, et õpetaja oleks vanemate klasside õpilastele eeskujuks oma ideeliste veendumuste ja ühiskondliku aktiivsuse poolest.

Kuid ei saa nõustuda sm. Ronkini kategoorilise kinnitusega, et õpetaja ei või olla komsomoliorganisatsiooni sekretäriks, sest sellega me tunnistame oma nõrkust — oskamatust töötada „võrdsetena“ oma seltsimeestega poliitilisest liidust.

Kahjuks ei ole isegi õpetaja, kommunistlik noor, alati ette valmistatud ühiskondlikuks tööks õpilastega ühises komsomoliorganisatsioonis — ja selles meie häda ongi.

Eriti tahaks toetada Kiievi 171. kooli kogemusi, kus kõik põhilised õppe- ja kasvatus töö küsimused otsustavad ühiselt partei- ja komsomoliorganisatsioon. See tõstab komsomoliorganisatsiooni autoriteeti, arendab selle iseseisvust ja initsiatiivi. Kooli parteiorganisatsioon saab ja peab tegema suurt tööd kommunistlike noorte kaasahaaramisel tööle lastevanematega. On tarvis, et vanemad teaksid, missuguste kommunistlike noortena kasvavad nende poeg ja tütar. Paljud lastevanemad-kommunistid on olnud kommunistlikud noored, kuid sageli teavad nende lapsed väga halvasti seda lehekülge oma isade ja emade elust. Kooli komsomoliorganisatsioon võibki saada siduvaks lüliks lastevanemate ja kogu koolikollektiivi vahel.

Komsomoli-iga algab koolist. Selle lõpetanutele antakse lõputunnistused. Ja kui õpilane lahkub koolist ULKNU-sse kuulumata, siis on nähtavasti raske rääkida tema poliitilisest küpsusest: tähendab, kooliaastad ning pedagoogilise kollektiivi ja komsomoliorganisatsiooni tegevus möödusid küllaldase kommunistliku sihipärasusega. Komsomoliorganisatsioonide ja pedagoogiliste kollektiivide ülesandeks on iga vanema klassi õpilase rakendamine ühiskondlik-poliitilisse tegevusse.

Kuidas arendada pioneerides initsiatiivi ja iseseisvust

M. PIELE,

Aug. Jakobsoni nim. Pärnu 1. keskkooli õpetaja

Pioneeritritused peavad olema huvitavad ja kaasakiskuvad, nii et isegi täiskasvanuna võiks meenutada toremaid pioneeriaastaid. Oma tegevuse peavad pioneerid aga ise huvitavaks tegema.

Töötades neli aastat tagasi 4. klassiga, võtsingi aluseks eespool mainitud põhimõtted. Arvestasin ka seda, et 11-aastane laps ei ole võimeline kõike iseseisvalt tegema. Lapsi tuleb aga juhtida nii, et

nad ise tunneksid end kogu aeg pere-meestena.

Meie huvitav tegevus algas tavakohaselt rühma aktiivi valimisega. Õigest pioneriaktiivi valikust oleneb kogu klassi igapäevane elu ja tulevane tegevus. Aruande- ja valimiskoonduse organiseerisime, nagu täiskasvanutelegi tavaks, aruande ja sõnavõttudega. Rühmanõukogu esimeheks valiti Anne R., kes oli hea õpilane ja kelle arvamusel oli

klassi silmis suur kaal. Sellel õppeaastal me klassiorganisatorit ei valinud, sest kogu klassi elu hakkas juhtima rühmanõukogu. Kõikidest üritustest võtsid osa ka mittepioneerid (3 õpilast).

Töö raskuspunkt otsustati kanda salkadesse. Lapsed arvasid, et ka istuma võiks hakata salkade kaupa. Lubasingi seda.

Juba esimesest klassist alates kasutasime parimate õpilaste autasustamiseks rändpunalippu. See oli tavaline laualipp, mis klassikollektiivi otsuse põhjal anti igal nädalal välja tublimate pingile. Punast lippu omada oli auasi ja pinginaabrid kontrollisid vastastikku teineteist, et kõik oleks korras. Nüüd otsustasid lapsed rändpunalipu välja anda parimale salgale.

Salgakoondustest võtsin ise harva osa, sest lastele meeldib väga, kui nad saavad oma üritusi ise korraldada. Salgakoondustel viibisid rühmajuhid 10. klassist, kellele olin eelnevalt andnud juhtnõure koonduseks. Oli aga palju neidki koondusi, mida lapsed ise juhtisid. Salkade ürituste hulka kuulusid matkad, teatri ühiskülalused, igasugused võistluskoondused (eriti meeldisid meie lastele joonistusvõistlused, viktoriinid ja salakirjade lahendamise võistlused), ekskursioonid kohalikesse käitistesse, ühised seenelkäimised jne.

Pioneeritöös aitasid mind väga palju lastevanemad. Eriti pean kiitvalt mainima sm. Kuulbuschi ja sm. Massot, kes võtsid osa kõigist klassi üritustest. Nad käisid lastega seenel, matkamas, käitistes ekskursioonidel ja mujal. Koonduse korraldamine oli usaldatud iga kord ise pioneerile, et ergutada ka vähem aktiivseid lapsi. Et lapsed oskaksid koondusi juhtida, selleks suunas rühmanõukogu soovijad pioneeriaktiivi kooli.

Uheks teguriks, mis liitis meie klassikollektiivi ühtseks pereks, oli vanaraua ja -paberi kogumine. Me ei kogunud seda lihtsalt kogumise enda pärast, vaid meil oli kindel eesmärk. 4. klassis koguti ekskursiooni jaoks raha (otsustati minna Viljandi 6. kaheksaklassilise kooliga kohtuma), 5. klassis selleks, et osta kooli mudilasorkestrile pillid. Need ongi juba

muretsetud. 6. klassis saadud raha eest pannakse kooli aula seinale mälestustahvel fašistide poolt hukatud kooli endiste õpilaste V. Kivi ja A. Kadariku mälestuseks. Vanapaberi kogumisel olid väga aktiivsed tüdrukud, vanaraua osas aga poisid, eriti just need, kes klassi muude ürituste puhul kippusid passiivseks jääma. Nii käis Ulo T., kes oli muidu tuntud virisejana, tehastes direktoreilt vanaraua küsimas, leppis kokku, millal lapsed tulevad tehase õue koristama jne. Autod muretses aga Harry (ema töökoha kaudu). Et vanaraua saada, selleks tuli töötada asutustes, lauatehases ja ka teatri ehitusplatsil.

Laste töö kandis vilja. Aasta jooksul koguti ligi tonn vanapaberit ja 30 tonni vanaraua, millega saadi esikoht koolis. Esikohta otsustati tingimata hoida.

Oli laulutund. Laulsime laulu „Kodu“. Vestlesime kodustest, sealhulgas ka vanaemast. Unol oli vanaema hiljuti surnud ja see oli poisile suureks lõõgiks, sest Uno armastas oma vanaema väga. Leiti, et kõigi vanaemad on head. Juhtisin vestluse neile vanakestele, kellel pole enam hoolitsejaid. Lapsed juba teadsid, et nende vanakeste jaoks on invaliidide kodud. Vilja, meie klassi üks aktiivsemaid õpilasi, arvas, et me võiksime kogu klassiga minna Tammistesse vanakestele külla. Kiitsin selle mõtte igati heaks. Sealsamas arutasime, mida külakostiks viia ja millal minna. Otsustasime, et lähme külla suurematel riiklikel tähtpäevadel. Esimesel külaskäigul oktoobripühade ajal viisime kaasa raamatuid ja esinesime isetegevusetekannetega. Vastuvõtt oli väga soe. Nii sai alguse meie esimene traditsioon.

Kord vaatasime ajalootunnis diafilmi „Borodino lahing“. Pärast tunde tulid poisid minu juurde ja rääkisid, et Matil ja Illaril on kodus palju filme. Arvati, et me võiksime pärast tunde kogu klassiga filme vaadata. Olin nõus. Järgmisel päeval toodi kokku üle 40 mitmesuguse diafilmi. Rühmadevahelise võistluse tingimustes oli punkt „Töö oktoobrilas- tega“. See lahter oli meil alati tühi, sest 4. klassi õpilastele ei usaldatud täheke

juhtimist. See tegi lastele meelepaha. Kord, kui tegime jälle oma tööst kokkuvõtteid, arvas Mati, et me saame ikkagi oktoobrilastega töötada, tema olevat midagi välja nuputanud. Küsivad pilgud. Siis seletas Mati õhinal, et mis me ikka üksinda õhtuli filme vaatame, teeme kohe kino ja kutsume ka oktoobrilapsed kinno. Kõik rõõmustasid. Ka mina olin rõõmus, sest, tõtt öelda, sellele mõttele ma küll ei tulnud. Oli hea meel, et lapsed juba iseseisvalt midagi välja mõllesid. Kohe valiti kino direktor. Selleks sai Illar, sest temal oli filmiaparaat. Kunstiliseks juhiks sai Mati. Tal on hea jutustamisoskus. Tema ülesandeks oli valida sobivad filmid ja jutustada vaatajaile filmi sisu. Kinol oli ka oma pitsat, millel oli kujutatud pioneerimärk. Selle tegi Merikese vend tavalisest kustutuskummist. Piletid „trükkisid“ lapsed ise. Ka tasu pileti eest oli ette nähtud: nädal aega head käitumist ja õppimist. Nii loodi meie klassi teine traditsioon, asutati kinoteater „Pioneer“. Praegu see kinoteater enam ei tööta, aga tookordest üritusest on saanud teine, veel suurem: lapsed asutasid kohaliku kino juurde pioneerikino. Nüüd näidatakse filme, juba „päris“ filme, kogu linna lastele.

Peale kino otsustati luua ka klassi nukuteater. Selle asutamise mõtte said lapsed ajalehest „Säde“. Valmistati nukud ja töö võis alata. Näitlejatest puudust ei tuntud, sest igaüks tahtis mängida. Dekoratsioonide valmistamisega polnud ka raskusi, sest klassis leidis häid joonistajaid. Nukuteatri peanäitejuhiks sai Merike, kes oli klassi parim joonistaja ja hea deklamaator. Nii mõnelgi õhtul lahkuti koolimajast päris pimedas, sest töö huvitas lapsi. Nii sai alguse kolmas traditsioon meie klassis. Kolme aasta jooksul oleme õppinud viis näidendit: „Kakuke“, „Naeris“, „Seene all“, „Tare-tareke“ ja „Kuidas jänes ja hunt maja ehitasid“. Viimasele näidendile kirjutas muusika Reet ja teksti Eha (praegune näitejuht). Oleme korduvalt esinenud oma kooli õpilastele. Väljaspool kooli oleme esinenud Riiklikus Mere-

püügibaasis, Tammiste invaliididekodus jm. On osa võetud ka kunstilise isetegevuse ülevaatest.

Liginesid kohalike nõukogude valimised. Ühel päeval palus Raivo luba viimastest tunnist lahkuda: ta pidavat koos teiste muusikakooli õpilastega valijatele esinema minema. Kiitsin teda: vaadake, kui tubli on Raivo, alles läks muusikakooli ja juba esineb! Raivol oli akordion kaasas ja lapsed palusid Raivot ka meile mängida. Plaksutati kaua. Samas rääkis lastele, et ka meie koolis tuleb varsti noorte valijate õhtu, kus esinevad vanemate klasside õpilased. Palusin lapsi kõnelda oma vanematele õdedele ja vendadele sellest üritusest. Lapsed pahandasid, miks ainult vanemad õpilased saavad esineda. Vastasin, et nad on alles väikesed, kui kasvavad, siis esinevad ka nemad. See valas õli tulle. Krista arvas, et me oleme õppinud palju luuletusi ja laule, Marju mängivat akordioni, miks meid siis esineda ei lasta. Raivo lubas õpetada lastele uusi laule, Anne aga rääkis, et isegi rahvatantsuga saaks hakkama, tema õpetavat. (Anne käib pioneeride maja rahvatantsuringis.) Nii loodi meie klassi nn. agitatsioonibrigaad, kes esines noorte valijate õhtul ja mujalgi.

Sideme loomisel tööstusega oli meil palju raskusi. Kalakombinaati lapsi tööle ei võetud, masinatehasesse ka mitte. Teisedki käitised ütlesid meie abist ära põhjusel, et lapsed on väikesed. Sellest mu-rest aitas meid üle Maie, kes oli otsustanud temale määratud salgakoonduse korraldada sidekontoris, abistada tuttavat kirjakandjat kirjade sorteerimisel ja laialikandmisel. Sealtekki meil mõte, et saaksime abistada telegraafiosakonda telegrammide kandmisel. Selleks peaksid lapsed juba küllalt suured olema! Uno, Maie, Merike ja Krista käisid telegraafiosakonna juhataja juures seda asja järele kuulamas, ja nii viidigi kavatsus ellu. Suurte pühade eel kanti telegramme laiali, telegraafiosakonna juhataja käis meie lastel koolis külas ja meie korraldasime ekskursioone sealse tööga tutvumiseks.

Vanemates klassides rippusid seintel

oma seinalehed. Meie klassis polnud selle ülespanemiseks kohta, aga taheti ka „suured“ olla ja otsustati välja anda oma ajakiri-ajaleht. Kuulutati välja konkurs ajakirjale nime saamiseks. Paljude ettepanekute hulgast valiti Merikese ettepanek „Meie elu“. Nii hakkas ilmuma meie klassi ajakiri, mis kirjutati käsitsi ja illustreeriti. Klassis oli see väga populaarne ja seda loeti ka teistes klassides.

Juba 1. klassist peale tähistasime kõikide õpilaste sünnipäevi. 4. klassis otsustati sünnipäevi korraldada kord kuus. Ühel sellisel sünnipäevapeol viibisid ka töötajad Tallinna televisioonist.

Et kasvatada lastes armastust teistest rahvustest laste vastu, alustasime juba 5. klassis kirjavahetust Petrozavodski 2. internaatkooli 3. klassiga. 4. klassis lisandus neile veel kirjasõprus Jelgava 2. keskkooli, Rapla keskkooli ja Viljandi 6. kaheksaklassilise kooli 4. klassidega. Nimetatud kirjavahetused olid kollektiivsed, lisaks neile olid igal õpilasel veel oma isiklikud kirjasõbrad.

Meie kool on juba üle 100 aasta vana ja seepärast on ka kooli lõpetanud palju. Mõnigi neist on tuntud nii meie vabariigis kui ka väljaspool NSV Liidu piire. Meie kooli 101. sünni-aastapäeva aktusel kõneles direktor ka meie kooli endistest lõpetajatest, teiste hulgas ka Voldemar Kivist, Pärnu linna komsomolikomitee esimesest sekretärist, kes langes fašistide käe läbi 1941. aastal.

Otsustasime taotleda rühmale Volde-
mar Kivi nime. Et seda väärیدا, tuli hästi õppida, olla igati aktiivne ja koguda materjale Voldemar Kivi kohta. Lapsed külastasid linna arhiivi, Pärnu koduloomuuseumi, ajalehe „Pärnu Kommunist“ toimetust, vestlesid toleaegsete õpetajatega. Saime teada, et V. Kivi vanemad elavad Tallinnas. Perekonnaseisuahtide

büroost saime teada Voldemari vanemate eesnimed. Pika otsimise peale leidsime nad üles. Algas südamlük kirjavahetus, mis kestab tänini. 5. klassis külastasid lapsed V. Kivi vanemaid Tallinnas.

Kõiki sündmusi klassi elus arutati ühiselt. Kui keegi oli sattunud raskustesse, leiti kindlasti mõni väljapääs. Uuel aastal haigestus Lea väga raskesti, mille tagajärjel ta pidi viibima koolist eemal peaaegu kogu teise poolaasta. Selle aja jooksul käidi kordamööda Lea õpetamas, esmalt haiglas, hiljem kodus. Üks päev nädalast varuti minule, et saaksin teda kontrollida ja hinnata. Laste suureks rõõmuks lõpetas Lea 4. klassi. Ka 5. ja 6. klassis õppis Lea rahuldavalt.

Klassikollektiivi liitmisel ühiseks perekaks olid suureks abiks ühised matkad. Eriti toredaks kujunes 2-päevane matketklaager Suurejõel Valgma saarel. (Asub Pärnu jõel, Kurgja lähedal.)

Minu endised õpilased on nüüd lõpetanud 6. klassi, aga meie sõprus on püsima jäänud. Mitmed neist on minu praeguse klassi oktoobrilaste juhid. Hea töö eest autasustati Annet ja Merikest tuusikuga „Artekki“. 1941. a. töötasin ma Audru lähedal ja kuulsin, et seal on maha lastud nõukogude patrioote. Üht hauda olin isegi näinud. Vahepeal oli sellest möödunud palju aastaid. Möödunud õppeaasta algul kõnelesin sellest oma endise klassi pioneeridele. Järgmisel pühapäeval sõitsid nende klassi punased jäljekütid sinna ja kogusid andmeid mainitud sündmuse kohta. Ka haua asukoht leiti. Hiljem tähistati haud kiviga, istutati sinna kadakad ja lilled. Audru sovhoosilt taotletakse aia ehitamist platsi ümber.

Mu endised õpilased on küll juba ammu saanud uue klassijuhataja, kuid klassi traditsioonid on püsima jäänud.

Kuidas otstarbekamalt organiseerida õpetajate enesetäiendamist

E. SALUVEER,

Suure-Jaani keskkooli õppealajuhataja

„Uue inimese, ja seejuures mitte kauge tuleviku, vaid meie kaasaja inimese kasvatamine on mitte ainult äärmiselt tähtis ja õilis, vaid ka väga raske ja keerukas ülesanne.“ (Koguteos „NLKP XXII kongress ja nõukogude kooli ülesanded“, lk. 27.)

On selge, et selle raske ja keeruka ülesande täitmine ei eelda üksnes head tahet noori kasvatada ja õpetada, vaid ka seda, et õpetaja oma teadmisi pidevalt täiendab, otsib uusi võtteid, rakendab neid ellu ja tõstab oma pedagoogilist meisterlikkust.

Käesolevas artiklis tahaksin esitada mõningaid mõtteid õpetaja aja otstarbekast kasutamisest, kooli direktsiooni ja haridusosakondade inspektorite osast õpetajate enesetäiendamisel ja koolisisese ning ülerajoonilise metoodilise töö kooskõlastamisest.

Metoodilise töö põhimääruses (kinnitatud haridusministri poolt 26. jaan. 1962. a.) on öeldud, et „... osavõtt oma kvalifikatsiooni tõstmisest, sealhulgas ka metoodilisest tööst, on kohustuslik igale õpetajale ja kasvatajale...“ ja „kõik kooli pedagoogid on kohustatud oma kvalifikatsiooni tõstmiseks töötama individuaalselt...“ (Käskkirjad ja juhendid. I, 1962, lk. 8).

Metoodilise töö põhimäärusele võib anda hea hinnangu: see on põhjalik, ulatuslik ja haarab kõiki koolielu tähtsaid külgi. Uhtlasi võimaldab see vabalt ja loovalt otsida teid metoodiliseks tööks.

Enesetäiendamise ja metoodilise töö seos juhtimise ning kontrolliga. Oma tugevad ja nõrgad küljed on igal töötajal, samuti igal koolikollektiivil. Töö inspekteerimine ja õpetajate eneseanalüüs aitavad selgitada puudusi ning saavutusi. On loomulik, et metoodiline enesetäiendamine peaks lähtuma õppe- ja kasvatustöö tegelikust olukorrast.

Kui enesetäiendamise temaatika ja töövormide valimine ning plaani koostamine jätta täiesti õpetajate eneste hooleks, võib see töö jääda juhuslikuks, sest alati ei lähtuta vajadusest, vaid võetakse kasutusele lihtsam, kergem ja kättesaadavam.

Temaatika valiku õiguse oleme jätnud küll õpetajatele, kuid õppeaasta algul oleme nendega vestelnud ja plaani kinnitamisel vajaduse korral selle muutmiseks või täiendamiseks nõu andnud.

Direktor või õppealajuhataja, kes oma kooli õpetajate töösüsteemi, nende tugevaid ja nõrku külgi põhjalikult tunneb, võib ütelda, ja peabki ütleva oma sõna selle kohta, mis õpetajal eeloleval õppeaastal vastavates klassides või vastavate ülesannete täitmisel kõige vajalikum oleks.

Esiteks on igas kollektiivis õpetajaid, kes on saavutanud oma töös häid tulemusi, kes võivad loovalt katsetada, teoreetilisi seisukohti ja võtteid praktikas rakendada ning pakkuda metoodilises lahenduses uut, teha omapoolseid üldistusi ja järeldusi.

Need õpetajad võivad töötada ühe ja sellesama teema juures aastaid. Nende enesetäiendamine, teadmiste süvendamine ning laiendamine on allutatud uuritavale

teemale ja moodustab ühtse süsteemi. Nii on need õpetajad kaasa tõmmatud iseisvale teaduslikule tööle.

Teise põhilise kategooria moodustavad noored, kogemusteta õpetajad, kes on äsja lõpetanud kõrgema õppeasutuse, kuid kelle teadmised on rohkem teoreetilist laadi. Neil õpetajatel pole põhjust hakata uuesti lugema metoodilist ja pedagoogilist kirjandust, nende enesetäiendamine peaks baseeruma kogenud pedagoogide kogemustel ja perioodikas avaldatud erialastel artiklidel. Vastavalt vajadusele peaksid nad vaatluse alla võtma mõne konkreetse teema (klassijuhatajatena võiksid süveneda pioneeri- või komsomolitöö spetsiifikasse, uurida kollektiivi kujundamise teid, lapse psühholoogiat jne.).

Kolmandasse rühma kuuluvad õpetajad, kes on küll juba aastaid töötanud, kuid ei oma veel kõrgemat haridust. Juhul, kui nad mittestatsionaarselt õpivad, peaks nende enesetäiendamine olema kooskõlas vastaval kursusel nõutavate materjalidega. Vastasel korral killustaksime liigselt edasiõppija aega ning energiat, soodustaksime pealiskaudsust. Vahel võib teoreetilistest teadmistest puudu tulla ka nendel, kes kõrgema õppeasutuse on lõpetanud kümnekond aastat tagasi: nad ei tunne pedagoogikateaduse uusimaid saavutusi ega ole eesrindlike vaadetega kursis. Niisugustel õpetajatel võib uhkustunne oma staaži üle ning keskpärasega rahuldumine saada progressi piduriks. On selge, et neid õpetajaid tuleb uue otsingutesse kaasa tõmmata.

Peab tunnistama, et kasvatustöö metoodikas on palju uurimata alasid. Meie varasemas metoodilises kirjanduses ja perioodikas käsitleti peamiselt õppemeetodeid, kasvatustöö metoodikas on aga veel mõndagi põhjendamatu, pealiskaudset ja üldsonalist.

Pedagoogilise psühholoogia alalt on ilmunud vähe töid, sedagi peamiselt keskajakirjanduses. „Narodnoje Obrazovanije“, „Natšalnaja Škola“, „Sovetskaja Pedagogika“ ja teised ajakirjad on tellitud ainult rajoonide metoodilistesse kabinetidesse ja nende ulatuslik kasutamine õpetajate poolt seega mõeldamatu. Ka suuremad koolid peaksid saama õiguse pedagoogilisi keskajakirju tellida. See soodustaks eesrindlike mõtetega tutvumist, kõige uuega kursis olemist.

Kas igal õpetajal peab olema individuaalplaan? Arvan, et peab, kuigi mitte liialt detailne, kuid sisuliselt konkreetne ja läbimõeldud. Paljudes koolides on õpetajatel selleks eri kaustikud: algusesse on märgitud plaan, sellele järgnevad märkmed. Mõned meie kooli õpetajad on sisse seadnud pedagoogilise päeviku, mis kajastab tähelepanekuid, muljeid ja katsetusi. See väärtuslik päevik saab hiljem pedagoogiliste loengute ja ettekannete asendamatuks alusmaterjaliks.

On oluline, et õpetaja individuaalne enesetäiendamine ei jääks omaette lõiguks, vaid moodustaks õpetaja töösüsteemi lahutamatu osa.

Eeltoodut peaksid arvestama direktorid, õppealajuhatajad ja haridusosakondade inspektorid, kes õpetaja tööd kontrollides teevad kindlaks tema iseseisva töö mahu ning tulemused, jälgivad, kuidas omandatud teoreetilisi teadmisi on rakendatud praktikas. See tähistaks ühtlasi esimest kindlat sammu metoodilise töö põhimääruse täitmisel. Aeg-ajalt tuleb õpetajate enesetäiendamise probleeme arutada õppenõukogus, tootmisnõupidamisel või direktsiooni ning ametiühingukomitee laiendatud koosolekul.

Küllaltki keerukas on õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise ja koolisese (resp. piirkondliku) metoodilise töö kooskõlastamine. Mainitud kahe komponendi orgaaniline seostamine on mõeldav ainult siis, kui õpetaja poolt valitud probleem on tähtis kogu koolile või vastavale koondisele koolis.

Ainekomisjonide töö planeerimine sõltub iga kooli sisemisest vajadusest ja rajooni haridusosakonna ning metoodilise kabineti poolt esitatud nõuetest ning üldteemadest. Nii oli Suure-Jaani keskkoolis eelmisel õppeaastal keskseks metoodilise töö teemaks õppe- ja kasvatustöö ühtsuse probleem, rajooni üldteemaks käes-

oleval õppeaastal, aga õppe- ja kasvatustöö individualiseerimine. Kuna Suure-Jaanis jätkuvad otsingud õppe- ja kasvatustöö ühtsuse saavutamiseks, siis saame arvestada ka rajooni üldteemat ning analüüsis ja katsetustes jõuda üksikute klassikollektiivideni, üksikute õpilasteni.

Metoodilise töö põhimääruse järgi koostatakse ennekõike rajooni metoodilise töö aastaplaan, selle alusel teeb iga kool juba oma koolisisese plaani.

See kooskõlastatus on muidugi vajalik, kuigi see alati ei tähenda, et orgaaniline side on siin paratamatu. Mõnikord võivad rajooni kui terviku vastavad vajadused kooli omadest erineda. Teine kord aga oleks otstarbekas igas koolis üht-teist läbi arutada, katsetada ja praktilises töös järele proovida, et siis ülerajoonilises või piirkondlikus sektsioonis kokkuvõtteid ning üldistusi teha.

Koolivälise metoodilise töö osas lubab põhimäärus kahte võimalust:

a) koolidevahelised metoodilised ringid; b) ülerajoonilised (piirkondlikud, ülinnalsed) sektsioonid. Esimest teed mööda on läinud enamuse rajooni, ülerajoonilised ainesektsioonid on Viljandi ja Tartu rajoonis.

Mõlematel võimalustel on omad puudused ja vourused. Esimese variandi kasuks kõneleb see, et väikestes koolides on vähe õpetajaid ja sellest tingituna puudub erialane sisemetoodiline töö, väikestel koolidel kujuneb siis pidev kontakt selle kooliga, kuhu 8-klassilise kooli lõpetanud õpilased lähevad edasi õppima. Puuduseks on siin esmajoones selle vormi kohmakus ja paindumatus, koordineerimise ning juhtimise nõrgenemine ja suuremate koolide (nn. baaskoolide) sisemetoodilise töö halvamine ja ülekoormamine. Negatiivselt mõjuvad ka raskendatud liiklusolud, seda eriti siis, kui baaskool asub väljaspool rajoonikeskust. Baaskoolis toimuva metoodilise ürituse puhul nähakse ainult paari tundi või kitsast kasvatustöö lõiku.

Koolisisesed ainekomisjonid on operatiivsed ja painduvad, nende tööd võib ja saab siduda sisekontrolliga, neid võib mõneks koosolekuks vajaduse korral omavahel liita, neid võib rakendada klassivälise tegevuse analüüsimiseks, nad võivad osutada abi klassiväliste ringide organiseerimisel jne. Ülerajooniliste sektsioonide olemasolu korral säilivad koolisisesed metoodilised ainekomisjonid, sektsioonid ise aga saavad lahendada ulatuslikke küsimusi: nad võivad kutsuda välisesinejaid kõrgematest õppeasutustest, uurimisinstituutidest ja täiendusinstituutidest, saavad organiseerida praktikume vilunud juhendaja juhtimisel, korraldada ekskursioone jne. Kõik see, mis koolide või piirkondade kaupa organisatsiooniliselt võimatu on, saab ülerajoonilises ulatuses võimalikuks.

Muidugi on mõned sektsioonid, näiteks algklasside sektsioon, väga ulatuslikud. Ülerajoonilises ulatuses muutub selle sektsiooni töö võib-olla kohmakaks: enamik osavõtjaid peab jääma passiivseiks pealtvaatajaiks. Viljandi rajoonis on küll seda viga vältida püütud — kutsutakse kokku näiteks 3.—4. klassi vene keele õpetajad, koduloõpetajad jne.

Mis oleks kõige otstarbekam ja parem? Kõige selle juures meenub tuntud tõde: ükski süsteem pole iseenesest hea ega halb, hea või halb võib olla üksnes selle süsteemi elluviimine. Võib-olla oleks siingi õige otsida uusi vorme ning vahepealseid võimalusi.

Koolisisesed ainekomisjonid peaksid jääma metoodilise töö esimeseks ja paratamatuks astmeks. Põhiainetes (eesti keeles ja kirjanduses, vene keeles, võõrkeeles ja matemaatikas ning füüsikas) on ülerajooniliste sektsioonide töö otstarbekas (näiteks Paide rajoonis tegutseb ka baaskoolide olemasolu korral eesti keele ja kirjanduse ülerajooniline sektsioon). Sellistes ainetes, nagu muusikaline kasvatus, joonistamine ja joonestamine ning kehaline kasvatus, oleksid mõeldavad rajoonidevahelised kokkutulekud ja õppekogunemised koolivaheaegadel.

Igal juhul tuleks algkoolide õpetajad tõmmata selle kooli sisemetoodilise töö orbiiti, kuhu vastavate koolide 4. klassi lõpetajad edasi õppima siirduvad. See seos

oleks orgaaniline, aitaks tõsta algkoolide õppe- ja kasvatustöö taset ning likvideeriks nende eraldatuse. Vabanduseks ei saa siin olla ka suur vahemaa (õpilased lähevad ju vastavatesse koolidesse edasi õppima).

Nii näiteks on otstarbekas põhiainetes komisjonides (eesti keel ja kirjandus, matemaatika, vene keel — võõrkeel) I poolaasta jooksul arutada 9. klassi õpilaste teadmiste taset, nende oskusi ning mõtlemisvõimet vastavate 8-klassiliste koolide õpetajate osavõtul. Samuti võiksid 8. klassides toimuda III või IV veerandil kontrolltööd koos järgneva analüüsiga, sest see annab ülevaate õpilaste teadmiste tasemest enne lõpueksameid.

Ülerajooniliste sektiioonide puhul tuleks mõelda töö diferentseerimisele. Näiteks korraldatakse enamikus rajoonides klassijuhatajate ülerajoonilisi nõupidamisi (ka seal, kus on baaskoolide süsteem, näit. Paide rajoonis). Hoolega tuleks mõelda sellele, mis 5. kuni 8. ja 9. kuni 11. klasside juhatajate töös on ühist ja erinevat.

Viljandi rajoonil on selles osas häid kogemusi. Viljandi rajooni metoodiline kabinet on juba aastaid andnud algajatele matemaatika-, füüsika- ja vene keele õpetajatele grupikonsultatsioone. Olgu näiteina toodud vene keele õpetajate grupikonsultatsioonide teemasid: kodutööde parandamine, käändkondade omandamine, kirjalike tööde süsteem, töö ümberjutustustega, töö sõnavara osas, tööde kontrollimine. Rajooni metoodiline kabinet osutas seega noortele pedagoogidele nende praktilises töös suurt abi, mida pole alati võimalik kohapeal kooli direktioonilt saada.

Metoodiline töö ei tohiks rajoonide haridusosakondade tööst lahus olla, metoodilistes sektiioonides propageeritud võtteid ning meetodeid tuleks haridusosakondades inspektorite poolt kontrollida. See väldiks formalismi metoodilises töös. Tooksin näite metoodilise töö ja kontrollimise-juhtimise seostamise alalt Jõgeva rajoonist.

Metoodiline kabinet korraldas direktorite seminari, mille teemaks oli klassijuhatajate töö suunamine ja kontrollimine; edasi jälgisid ja kontrollisid haridusosakondade inspektorid kõikides koolides direktiooni ja klassijuhatajate tööd vastuvõetud otsuste ja seisukohtade valgusel. Seejärel toimus parimas koolis metoodiline päev. Seal analüüsiti kõikide koolide klassijuhatajate tööd, direktoritepoolset juhtimist ja kontrolli, mida nad teostavad. Pole kahtlust, et see süsteem on efektiivne.

Ja lõpuks rääkigem enesetäiendamise kahest vormist: teoreetilistest seminaridest ja õpetajate erialasest metoodilisest-pedagoogilisest enesetäiendamisest.

Metoodilise töö põhimäärus näeb ette õpetajate enesetäiendamise nii ideelis-poliitilisel kui ka erialasel, metoodilisel ja pedagoogilisel alal.

Seni on aga kujunenud nii, et ideelis-poliitiliste teadmiste taseme tõstmisega tegeleb poliitharidusvõrk (kus peamiseks töövormiks on teoreetilised seminarid); metoodilises töös on aga peamiselt piirdutud õigete õppemeetodite juurutamisega. Kas pole see vahetegemine ülearune nüüd, kus me kõneleme õppe- ja kasvatustöö ühtsusest! Kas see ei killusta tööd just nendes koolides, kus töötavad koolisisesed ainekomisjonid? Teoreetiline seminar õigustas end mõõdunud õppeaastal, kui teemaks oli rahvusvaheline tööliikumine, kahtlemata õigustab ta end ka selliste teemade puhul, nagu NLKP ajalugu ja filosoofia. Kas aga õigustavad end eraldi peetavad marksistliku eetika, marksistliku esteetika ja kommunistliku kasvatuse seminarid?

Igaüks võib kujutleda olukorda suures keskkoolis, kus näiteks on päevakorras teoreetilise seminari teema „Töösse ja ühiskondlikusse omandisse kommunistliku suhtumise kasvatamine“. Seminarist võtavad osa kõik õpetajad ja kasvatajad algklasside õpetajaist kuni tootmisõpetuse õpetajateni. Kõsimusi lahendatakse nii-öelda üldises, laias laastus, vajalik oleks aga konkreetse metoodilise lahenduse leidmine. Kas aga saab olla ühist lahendust algklasside õpilaste ja keskkooli vane-

mate klasside õpilaste jaoks pikapäevaryühmade kasvatajate ja matemaatika- ning füüsikaõpetajate puhul? Uhe olukorra konkretiseerimine võiks viia ajaraiskamisele teiste juures.

Kas ei tuleks mõelda kahe erineva süsteemi liitmisele või vähemalt töö koordineerimisele? Igal juhul tuleks poliitilis-ideoloogiliste küsimuste selgitamisel ja lahendamisel jõuda ka meetodiliste lahendusteni, nii nagu see on fikseeritud meetodilise töö põhiülesannete loetelu punktis c, kus on juttu õpetajate teadmiste täiendamisest „oma aine metoodika ja selle aine õpetamise kaudu tehtava kommunistliku kasvatustöö metoodika alal”. (Lk. 8.)

Pealegi õigustaks suuremas koolis õpetajate jaotamine eri rühmadesse end juba sellepärast, et ühtsest seminarist osavõtjate arv paisub liiga suureks. Miks aga siis mitte jaotada õpetajad ainete või põhiülesannete järgi (klassijuhatajad ning kasvatajad, keelte õpetajad, ajaloo- ja geograafiaõpetajad, matemaatika-, füüsika-, keemia- ja bioloogiaõpetajad jne.).

Niisugused on üksikud mõtted õpetajate enesetäiendamise parandamise teedest. Ka õpetajate töös peaks kehtima juba ammu tuntud ökonoomiline printsiip „minimaalse jõukulutusega maksimaalsed tulemused”. Eelnevat lahti mõtestades peaksime võitlema kahe põhimõtte eest: säästa õpetaja kallist aega, saavutada efektiivsus töös. Kokkuvõetult tähendavad nad aga ühte — võitlust formalismi vastu koolitöös.



Tallinna 46. keskkooli teaduse ja tehnika klubi keemiasektsioonis saavad noored keemiahuvilised rohkesti tarvilikke erialaseid oskusi.

A. Rammo foto

Kooligeograafia ja kaasaeg*

A. MARKSOO

Mõningaid ääremärkusi

I. On selge, et ainuüksi õppeaine programmi ümbertegemine (ka siis, kui see baseerub tõesti teaduslikul alusel) geograafia õpetamist koolis veel kaasaegsele tasemele ei vii. Ta on vaid eeltingimuseks, rõhutagem siiski, vältimatult vajalikuks tingimuseks. Edasi jätkub töö juba probleemi kallal „kuidas õpetada?“.

II. Oletame, et geograafia õppeprogramm, kooligeograafia sisu ja maht viiakse peatselt kaasaja nõuetega vastavusse. Missugused on meil Eesti NSV koolides tingimused ja võimalused selle programmi elluviimiseks, selle järgi õpetamiseks kaasaja tasemel? Tundub, et perspektiivid pole eriti suured. Mida tuleks olukorra parandamiseks teha?

Loetleksime järgnevalt mõned punktid, mida minu arvates maksaks konkreetse tegevusplaani (seda oleks väga vaja!) koostamisel kaalumisele võtta:

1. Geograafia õppeprogrammi tuleb julgemalt kohandada koduvabariigi nõuetele. Märksa rohkem tuleb jätta tunde oma vabariigi geograafia käsitlemiseks. Ei ole siiski normaalne, et meie õpilased tunnevad näiteks Kaug-Ida ja Kesk-Aasiat või isegi Antarktist ja Aafrikat suhteliselt hoopis paremini kui Eesti NSV-d. (Väga selgesti illustreeris seda olukorda ka hiljutine „Gloobuse“-saade televisioonis.) Tõlkeõpikud tuleb asendada originaalõpikutega, eriti nooremates klassides. Seda mitte sellepärast, et need oleksid halvad, vaid sellepärast, et oma vabariiki kui õpilastele tuttav, vahetult tunnetatud geograafilise sfääri osa peaks geograafilise materjali esitamisel võrdluse alusena läbima kogu õpikut. Et aga kunagised viperused ei korduks, ei tohi originaalõpikute väljaandmist mingil juhul forsseerida. Autorile tuleb küllalda-

selt aega anda. Õpik olgu varakult valmis, et jääks piisavalt võimalusi tema plusside ja miinuste vaagimiseks, tema hindamiseks.

2. Peame jõudma nii kaugele, et õpik ei oleks ainus trükitoode, mis õpetajal on õppetöös kasutada. Kui palju suudaks tõsta õppetöö efektiivsust see, kui meil oleks kasutada spetsiaalselt iga klassi jaoks koostatud raamatute, atlaste ja vihikute komplekt. Näiteks: õpik + töövihik + atlas (eriti Eesti NSV kohta) + pildialbum + ülesannete kogu + lugemik. Kõike korraga on muidugi raske saada, kuid me peame ikkagi sinnapoole püüdma. Alustagem näiteks geograafia lugemikust! Viimase puudumine meie koolis on lausa kurjast. Kui vene õppekeelelega koolid saavad peale lugemike kasutada veel vägagi ulatuslikku, just koolide jaoks kirjutatud geograafilist õppekirjandust, siis meil pole ühte ega teist.

3. Pahatihti on meie koolides näitlikeks õppevahenditeks ainult kaart ja kriit. Kuigi me siin ehk öelduga pisut liialdasime, on olukord selles osas väga halb. On selge, et ka siin tuleb kaasajaga sammu pidada. Päris kurb (ja ühtlasi piinlik) hakkab, kui loed, et Saksa DV-s anti välja kaheköiteline kataloog geograafiliste õppevahendite kohta, et Prantsusmaal, Inglismaal, Kanaadas jm. antakse igal aastal välja „Pedagoogilisi kroonikaid“. Ka meile kuluksid ära magnetkaardid, mulaažid, perspektiivvaated jms. Võib-olla oleks mõeldav rajada TRÜ geograafia kateedri juurde kartograafia ja geograafiliste õppevahendite laboratoorium? Vähemalt uute koolimajade ehitamisel peaksime silmas pidama, et ilma geograafiakabinetita (-laboratooriumita) ei ole geograafia õpetamine juba lähemas tulevikus enam hästi mõeldav. Kõigepealt aga andkem koolidele spetsiaalsete seinapiltide seeriad!

* Lõpp. Algus „Nõukogude Koolis“ nr. 8, 1965.

Kodanlikul või tsaariajal väljaantud pildid hakkavad juba kuluma!

4. Tugevdada tuleks geograafiaõpetajate ettevalmistust koolis tehtava välistöö jaoks. Hea geograafiaõpetaja, oma ala entusiast, viib õpilased võimalikult sageli klassiruumist välja, loodusesse. Ei saa öelda, et näiteks TRU geograafia-üliõpilastel oleksid välistööde-alased kogemused väikesed.

Tõepoolest — leidlikumad ja agaramad noored õpetajad suudavad omandatu koolitöös ka ellu viia. Tundub aga, et ülikoolis tuleks üliõpilastel läbi teha teatud välistööde komplekt, mida nad hiljem saaksid koolis kasutada.

Rohkem kui seni tuleks tulevastele õpetajatele anda oskusi ja kogemusi kooligeograafia-alaseks pedagoogiliseks uurimistööks: tutvustada neid vastavate uurimismeetoditega (näiteks pedagoogiline eksperiment), õpetada analüüsima ja oma kogemusi teaduslikult lahti mõtestama.

Õeldu peaks kinnitama, kui vajalik on geograafiaõpetaja spetsiaalne käsiraamat.

5. Teaduslik-metoodiline uurimistöö kooligeograafia alal tuleb muuta plaanikindlaks, koordineerituks, koostöö kõrgemate õppeasutuste ja Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudiga tihedamaks. Uurimistöösse tuleb kaasa tõmmata õpetajad. Peab saavutama seda, et vabariigi kvalifitseeritud teadlased-geograafid ütleksid lahti oma ükskõiksest suhtumisest kooligeograafia probleemidesse ja muredesse. Nende abita on siin raske toime tulla.

6. Tuleb suurendada nõudlikkust geograafiaõpetajate vastu ja nendel olla nõudlikum enese vastu. Õpetaja, kelle teadmiste allikaks ja tööjuhendiks on

ainult õpik, ei kõlba nõukogude kooli. Õpetaja peab olema pidevalt kursis oma teadusala uusimate saavutustega. Tasub meenutada D. Mendelejevi sõnu, kes ütleb, et „ainult see õpetaja, kes on ise teaduses tugev, mõjutab tulemusrikkalt kogu õpilaskonda“. Õpetaja peab suhtuma oma töösse loovalt, kui vaja, siis ka eksperimenteerima ja otsima. Väga hästi sobib siin ütlus, et õpetaja peab olema ühtlasi nii helilooja kui ka interpreet.

III. See, et kooligeograafia elab praegu üle teatud kriisi, on õieti ülemaailmne nähtus. Otsingud ja uurimused kooligeograafia tänapäeva nõuetele vastavaks muutmiseks toimuvad enamikus maailma maades. Probleemid, millega tegeldakse, on paljuski analoogilised meie omadele. Reorganiseeritakse õppeaine struktuuri, pannakse rõhku loogilise mõtlemise arendamisele, õppetöö aktiveerimisele, rõhutatakse kodurajoonist lähtumise vajadust, oma kodumaa põhjalikku tundmist, tüüpilisuse momenti, eakohasuse printsiibi järgimist jne. Seepärast tuleb olla kursis ka välisriikides tehtava sellealase uurimistööga, eriti aga tšehhide ja poolakate tööga, kes siin näitavad üles erilist aktiivsust.

*

Kurtmisest ja arutamisest üksi on vähe. Tuleb ennast ise aidata. Seepärast kutsume kõiki vabariigi geograafe — kooliõpetajaid, teadlasi ja haridusala töötajaid osa võtma kooligeograafia taseme ja osatähtsuse tõstmisest meie koolis. Kõigepealt aga võtkem osa arutlusest geograafia koolikursuse sisu ja struktuuri (programmi) üle. Aeg nõuab seda. Keegi ei võta meilt vastutust anda kasvavale põlvkonnale ajanõuetele vastav haridus.

Kasutatud kirjandus:

- V. Anušin, „Geograafia teemal“, „Edasi“, 5. märts 1965.
E. Maaring, „Mida näitas geograafia kontrollitöö?“, „Nõukogude Kool“, nr. 10, 1964.
A. Markuševitš, „Mis on keskharidus?“, „Rahva Häälel“, 8. jaan. 1965.
„Milliseid õpetajaid me vajame?“, „Nõukogude Õpetaja“, 9. mai 1965.
V. Murel, H. Raik, „Lünnadest keskkooli lõpetanute geograafiaalastes teadmistes“, „Nõukogude Kool“, nr. 7, 1964.

Mälu ja reprodutseeriva fantaasia osa teadmiste omandamisel*

AINE OMANDAMISE ORGANISEERIMINE

Ka kõige aktiivsema ja mõtestatuma õppimise korral ei kujune teadmised püsivaks, kui neid ei kinnistata kordamisega.

Seepärast seisnebki õpetaja ees ülesanne õigesti organiseerida õppematerjali kordamist klassis.

Tuleb eristada kordamist õpilaste esialgsel materjaliga tutvustamisel, kordamist uue materjali seostamisel varem õpituga, ülevaatlikke kordamisi ja treenivaid kordamisi.

Uue aine läbivõtmisel on oluline raskete terminite ja definitsioonide mitmekordne kordamine õpetaja poolt, samuti nende kordamine õpilaste poolt (õpetaja nõudmisel) suuliselt või kirjalikult.

Sageli korratakse uue materjali omandamisel ka varem õpitud. Jutustades looma kohanisest elutingimustega meenutab õpetaja ka teisi jutustusi sellel teemal. Neid kordamisi on kasulik teha mitte ainult ühe, vaid ka mitme teema ja kogu kursuse piires. Seda selleks, et uusi teadmisi juba olemasolevatega seostada ning ka selleks, et uusi teadmisi ei omandatakse isoleeritult, vaid kindla süsteemi järgi.

Ülevaatliku iseloomuga kordamise eesmärgiks on korrata teatud lõiku tervikuna, kusjuures üksikasjadel tavaliselt ei peatuta. Sellised kordamised aitavad sünteesida saadud teadmisi ja muudavad need süsteemikindlamateks.

Treenivate kordamiste all mõistetakse erilisi harjutusi materjali reprodutseerimiseks, näiteks grammatilise analüüsi harjutusi teadmiste kinnistamiseks sõnaliikide põhiliste tunnuste kohta või peastarvutamise harjutamist aritmeetikatehete tundmise kinnistamiseks.

Kordamisel tuleb tunduvalt mitmekesistada nii materjali sisu (uued täiendavad andmed, uued näited, formuleeringud) kui ka õppimisvõtteid (mitmesugused teadmiste praktikasse rakendamise vormid, ülesannete lahendamine, milles kasutatakse võrdlevat materjali). Uhetaolised kordamised nüristavad õpilaste huvi õpitavate teadmiste vastu ega arenda nende aktiivsust; nad muudavad teadmised kitsasteks ja stereotüüpseteks.

Kordamiste arv peab olema piisav. Mõned õpetajad ja õpilased loevad materjali omandatuks siis, kui seda on võimalik juba veatult korrata. Uurimused aga on näidanud, et ei saa rahulduda niisuguse kordamiste hulgaga, mis on piisav esimeseks veatuks reprodutseerimiseks, vaid tuleb lisada veel mõned kordamised kinnistamiseks.

Materjali kordamisel õppeprotsessis tuleb õpilasi õpetada materjali aktiivselt reprodutseerima. Vastava uurimuse käigus lasti ühel õpilasarühmal teatud materjali neli korda tajuda, teine rühm aga luges materjali kaks korda ja reprodutseeris kaks korda. Kontrollimisel ühe tunni pärast olid teise rühma tulemu-

* Lühendatult N. D. Levitovi teosest «Детская и педагогическая психология».

sed 22,5% võrra, ühe päeva pärast 42,5% ja 10 päeva pärast 32,5% võrra paremad kui esimesel (V. S. Ivanova).

Koduste ülesannete tegemisel ei piisa õpiku tähelepanelikust ja mõttega lugemisest, vaid õpilasel tuleb ka endale jutustada, ennast kontrollida. Seejuures tuleb soovitada järgmist enesekontrolli vormi: lugeda mõttega osa materjalist, seejärel õpik sulgeda ja püüda jutustada raamatusse vaatamata kõik, mis meelde jäi. Kui õpilane märkab, et ta on mõne osa unustanud, siis tuleks edasi jutustada, pärast seda aga lugeda õpikut ja lüngad likvideerida. Niisugune enesekontroll tugevdab tähelepanu ja väldib hajameelsuse kujunemist, arendab huvi, tõstab vastutustunnet õppimisel, võimaldab eraldada õppematerjali tähtsamaid ja raskemaid kohti, muudab aine omandamise organiseeritumaks.

Tähtsaks nõudeks on kordamise õigeaegsus.

Eksperimentaalsed andmed näitavad, et raske materjali omandamisel toimub unustamine intensiivselt juba varsti pärast õppimist. Kui kordamine lükata pikema aja peale, tuleb paljutki uuesti omandada; kordamisega tuleb alustada varsti pärast aine esmast omandamist.

Arvukad uurimused on näidanud, et parem on kordamisi ajaliselt jaotada, kui need teatud lühemale ajale koondada. Seejuures peab õpetaja jaotama kordamised kogu õppeaja (veerandi, aasta) peale. Kordamise niisuguse organiseerimise puhul muutub omandamine mitmekesisemaks ja huvitavamaks, töö kulgeb aktiivsemalt ja materjal püsib kindlamini meeles.

Kordamiste õige organiseerimine on hädavajalik ka koduste ülesannete tegemisel. Kui näiteks mingi materjali omandamiseks tuleb kulutada kaks tundi, siis on otstarbekam töötada kaks päeva à 1 tund, kui kaks tundi ühe päeva jooksul. Seejuures arvestatakse omandatava materjali iseärasusi: on tähtis, et iga perioodi jooksul oleks omandatud terviklik osa ning et kordamiste vahel ei oleks liiga suuri ajavahemikke. Samuti on soovitav esimeseks kordamiseks anda veidi rohkem aega kui järgmisteks.

Õppimisel tuleb silmas pidada fakti, et sisult ühetaolise materjali puhul (näit. arvude või nimetuste read) omandatakse kergemini algus ja lõpp. Algus omandatakse kergemini sellepärast, et ta paelub tavaliselt rohkem, lõpp omandatakse kergemini sellepärast, et enam ei järgne omandatavat materjali, mis võiks eelneva teatud määral välja tõrjuda. Siit järgneb, et sisult ühetaolise materjali omandamisel tuleb erilist tähelepanu pöörata keskmistele osadele. Sisult erilaadse materjali puhul on see reegel vähem oluline, kuna siin ei sõltu omandamise raskus mitte ainult ühe või teise materjali osa asendist, vaid ka selle huvitavusest, esituse lihtsusest ja selgusest teiste osadega võrreldes.

Palju eksperimentaalseid uurimusi on pühendatud küsimusele, kuidas on parem materjali õppida, kas tervikuna või osade kaupa. Tervikuna õppimisel loetakse ja korratakse kogu materjali tervikuna, osade kaupa õppimisel jaotatakse materjal osadeks ja iga osa õpitakse ära eraldi.

Kõige otstarbekohasemaks tuleb pidada kombineeritud meetodit. See seisneb selles, et esialgu loeb õpilane tähelepanelikult läbi kõik, mis oli üles antud, seejärel õpib osade, lõikude või paragrahvide kaupa. Erilist kordamist vajavad kõige raskemad kohad, näiteks definitsioonid, valemid, terminid ja tsitaadid. Kui need on selged, loeb ja kordab õpilane ülesantut jällegi tervikuna.

Kui materjal koosneb mitmest iseseisvast osast, näiteks kahest grammatikareeglist, siis on parem need osad eraldi ära õppida. Väikese ulatusega, kergel ja sisult terviklikku materjali pole soovitav osadeks jaotada. Nii on lühikest luuletust parem õppida tervikuna, mitte kombineeritud meetodiga ega osade kaupa.

Ei saa siiski väita, et mida rohkem kordamisi, seda edukam on omandamine. Uhes uurimuses, mis oli pühendatud 6. ja 9. klassi õpilaste kirjanduslike, ühiskondlik-

poliitiliste ja populaarteaduslike tekstide reprodutseerimisele, tehti kindlaks, et nende tekstide reprodutseerimise suhtes olid kõige efektiivsemad esimene ja teine lugemine, vähem efektiivsed kolmas ja neljas ning üldse mitte efektiivne viies (K. A. Komissartšik). Nähtavasti kaotavad ülearused kordamised oma positiivse tähtsuse, sest õppimine omandab vähem aktiivse ja vähem mõtestatud iseloomu.

Araõppimise erinevatel etappidel on kordamisel spetsiifilised iseärasused ning seepärast peab iga kordamine vastama talle pandud ülesandele. Õppimisse aktiivse ja teadliku suhtumise üheks näitajaks on, et õpilane näeb igas kordamises kindlat eesmärki, milleks võib olla näiteks ühtedel juhtudel raskemate kohtade omandamine, teistel valemite omandamine jne.

OMANDATUD MATERJALI REPRODUTSEERIMISE TINGIMUSED

Mõnikord vastab tunniks hästi ja kohusetundlikult valmistunud õpilane halvemini, kui ta ootas. Ilmselt on olemas soodsad ja ebasoodsad tingimused mitte üksnes omandamise, vaid ka materjali järgneva reprodutseerimise suhtes.

Omandamise aktiivsus, mõtestatus ning kordamiste õige organiseerimine on tähtsad ka materjali reprodutseerimisel. Selle kõrval esinevad ka teised tingimused, mis soodustavad teadmiste reprodutseerimist.

Õpilase kindlus selles, et aine on hästi omandatud ja et ta saab selle reprodutseerimisega hakkama, soodustab head vastamist. Vastupidi, kui õpilane kahtleb, kardab, et ta „ei tea“, et ta on „kõik unustanud“, siis võib niisugune kindlusetus vastamise ajal viia selleni, et ta ei suuda meenutada seda, mida õppis. Füsioloogiliselt tähendavad selletaolised juhtumid koorealuste piirkondade tugevat erutust ja seoste pidurdust aju suurte poolkerade kooses. Head õpetajad teevad õigesti, kiites õpilasi, kes tundideks korralikult valmistuvad.

Mida sagedamini õpilasi küsitakse, seda kergem on neil vastata, kuna neil kujuneb välja valmisolek vastamiseks. Tuleb saavutada seda, et õpilased õpiksid igaks tunniks. Uheks viisiks, mis seda stimuleerib, on õpilaste küsitlemine mitte kindlas järjekorras, vaid neile ootamatult.

Tuleb võimalikult rohkem seostada antud materjali varem läbi võetuga, et kujuneks enam toetuspunkte. Tähelepanekud näitavad, et õpilased sageli ootamatult unustavad üksikuid termineid, arve ja pärisnimesid, ning vastupidi — see, mis on sügavalt juurdunud ja kujutab endast terviklikku süsteemi, seisab hästi meeles ja seda reprodutseeritakse kiiresti.

Täielikumal ja täpsemal reprodutseerimisel on abiks plaan, mille õpilane koostab tavaliselt mõttes. Mõned õpilased ei pea vastamisel silmas teemat ja selle peamist juhtjoont. Niisugusel juhul võivad detailid küll meenuda, peamine aga ootamatult ununeda.

Reprodutseerimisel muutub materjali struktuur, osalt ka selle sisu. Muutused sõltuvad mõtlemise aktiivsuse tasemest reprodutseerimisel, samuti ka sellest, kas reprodutseerida täpselt teksti järgi või vabamalt. Mida suurem vahemaa eraldab reprodutseerimist äraõppimisest, seda suuremad on muutused.

Õpetajad peavad esile tõstma materjali otstarbekohast rekonstrueerimist õpilaste poolt reprodutseerimisel — see on viimaste vaimse aktiivsuse näitajaks; õpilased tuleb võõrutada niisugusest rekonstrueerimisest, mille puhul reprodutseerimine muutub ebaõigeks ja korratuks.

Õpilased peavad oskama meenutada, s. t. ületama reprodutseerimisel teatud raskusi jõupingutuste varal (kui omandatud materjal on mingil põhjusel unustatud). Ušinski rõhutas, et intensiivne meeldetuletamine on töö, mis pole sageli kerge, kuid et lapsi tuleb õpetada seda tegema, kuna mäluõrkuse põhjuseks on sageli

laiskus unustatu meenutamisel. Kärsitud õpetajad, kes lastele ette ütlevad, rikuvad sellega nende mälu, ütles K. D. Ušinski.

Head õpetajad kasutavad ettevaatusega niinimetatud suunavaid küsimusi, mis õpilast ei abista, vaid teda hoopis segavad, tema kindlus- ja vastutustunnet vähendavad, teda „sufloõri“ abil vastama harjutavad. Suunavad küsimused on lubatud juhul, kui õpilane, kes hästi vastab, ootamatult, võib-olla erutuse tõttu midagi unustab.

Meenutamisel kasutatakse mitmesuguseid võtteid. Sageli kasutatakse välisteid seoseid, püütakse kujutleda seda, mis unustatuga assotsieerub. Selleks, et meenutada ununenud kohta õpikust, meenutab õpilane näiteks, et see oli trükitud joonisest paremal väikese kirjaga.

Mõnikord kasutatakse võtet, mis on omamoodi taastundmise prooviks. Unustanud näiteks mõne nime, kontrollib õpilane mõttes mitmeid nimesid, et „sattuda“ ununenule. See võte on vähem otstarbekohane, kuna viib sageli ebaõigetele vastustele, sest ununenu asemel võib meenuda midagi sellele sarnast.

Eksperimentaalsed uurimused on näidanud, et mõnikord segab reprodutseerimist tegevus, mis äraõppimisele eelneb või järgneb.

Nii osutus äraõpitud neljakohaliste arvude reprodutseerimise suhtes oluliseks see, millega oli täidetud ajavahemik õppimise ja reprodutseerimise vahel. Kui pärast neljakohaliste arvude omandamist õpiti teisi arve, siis õnnestus reprodutseerida keskmiselt 15 arvu, kui see ajavahemik oli aga täidetud värsste lugemisega, siis suurenes äraõpitud arvude hulk 23-le (A. A. Smirnovi uurimused).

Omandatud õppematerjali korralik reprodutseerimine ei sõltu üksnes õpilasest, vaid ka õpetajast, kes peab küsimuse formuleerima nii, et see ei viiks õpilast segadusse. Ei tohi kuritarvitada liiga üldiste, ebamäärase vormis küsimustega, näiteks: „Jutusta, millest me rääkisime eelmises tunnis“.

Kui on võimalikud kaks õiget vastust, võivad need vastused teineteist pidurdada. Õpilasel on näiteks raske defineerida mingit mõistet, kui õpikus antud definitsioon on erinev sellest, mille õpetaja andis.

Vastamisel satub õpilane raskustesse ka siis, kui õpetaja on teda harjutanud kindlate, stereotüüpsete küsimustega, hiljem aga esitab talle küsimuse uuel, õpilasele harjumatu kujul. Kui küsimuse vormi ja vastuse vahel on kujunenud väga tihe seos, siis on raske vastata küsimusele, mis on esitatud mitteharjumuspärase vormis, kuna see on seotud väljakujunenud dünaamilise stereotüübi muutmisega. Siit järeldub, et õpilastele tuleb küsimused esitada mitmesugusel kujul.

I. V. Strahhov märkis, et vastamisel raskustesse sattunud õpilase suulisel küsitlemisel teevad õpetajad järgmisi vigu: a) kärsitus, mis väljendub enneaegses klassi poole pöördumises; b) õpetaja liigne erutuvus, mis viib pedagoogiliselt põhjendamatu märkustele; c) kergete ja etteütlevate küsimuste esitamine (faktiliselt vastab õpilase eest pedagoog); d) pidevad repliigid, mis segavad õpilase vastamist. Kõik need küsitlemisel ilmnevad puudused kahandavad õpilaste aktiivsust materjali reprodutseerimisel, desorganiseerivad vastamist, kahandavad õpilaste vastutustunnet ja enesekindlust.

**REPRODUTSEERIVA
FANTAASIA OSA TEAD-
MISTE OMANDAMISEL
JA KINNISTAMISEL**

Teadmiste omandamisel tuleb õpilastel sageli luua kujutlusi objektidest, mida nende endistes kogemustes pole esinenud, s. t. objektidest, mida pole kunagi tajutud.

Töö kirjandusteosega peab andma mitte ainult õige ja igakülgse arusaamise sellest teosest, oskuse seda mitmekülgsest analüüsida, vaid ka elava ja konkreetse kujutluse teose kangelistest, nende tegudest

ja elamustest. Selletaolise kujutluseta pole võimalik kirjandusteost küllaldase teadlikkusega omandada.

Kirjanduslike kangelaste mõistmiseks tuleb kujutleda väga peente detailidega nende välimust.

Kirjandusteose illustratsioonid aitavad tekitada õigeid kujutlusi, kuid on vaja, et õpilased neid illustratsioone mitte ainult omandaksid, vaid kunstilisi kujundeid sõnalise kirjelduse põhjal ka reprodutseeriks. Nii näiteks aitavad illustratsioonid tekitada õigeid kujutlusi kirjandusteoses esitatud kangelastest ja sündmustest, kuid nende illustratsioonide tajumine ei välista seda, et õpilased kunstilisi kujundeid sõnalise materjali alusel reprodutseeriks. Kunstilise kujundi omandamiseks tuleb näitliku materjali kasutamine seostada õpilaste iseseisva fantaasiaga kirjelduse alusel. Vastupidisel juhtumil võivad illustratsioonid nõrgendada kujundite üldistavat jõudu, tekitada kitsa seose näiteks kirjandusliku tüübi ja tema välise kuju vahel illustratsiooni järgi.

Geograafia õppimisel tuleb õpilastel kujutleda mitmete maade elutingimusi (materiaalset kultuuri, faunat, floorat jms.). Kujutluste loomine kaardi lugemise järgi seisneb mitte üksnes mõttetöös (teatud tingmärkide äratundmine, nende transleerimine sõnadeks, põhjuslike seoste kindlaksmääramine), vaid ka „kaardi“ kujundi loomises, mis toimub õpilaste fantaasia abil (E. N. Kabanova-Melleri uurimus).

Kartograafiliste ja topograafiliste tööde puhul on õpilastel tähtsal kohal ruumikujutlused, mis on mitte ainult mälu, vaid ka fantaasiategevuse produktiks ja kujunevad visuaalse näitlikkuse seostamisel täpse sõnalise analüüsiga.

Geograafiaõpetajad soovivad selleks, et õpilastel areneksid elavad, emotsionaalse värvinguga kujutlused, lugeda reisikirjeldusi, samuti ka häid seiklusromaane, näiteks Jules Verne'i. Heades reisikirjeldustes on faabula avamine lahutamatu seotud eredate looduskirjeldustega ja mitmesuguste maade inimeste kirjeldamisega.

Fantaasia osa on suur ka ajaloo õppimisel. Õigete piltlike kujutluste puudumine viib sageli jämedate vigadeni, see aga annab tunnistust ajaloomaterjali formaalsest äraõppimisest. Niisuguste vigade näiteid: „kahurvägi tulistas“ (Puunia sõdade ajal), „1905. aasta revolutsiooni ajal koondati Moskvasse motoriseeritud väeosi“, jne. Reprodutseeriva fantaasia töö muutub õigete ajalooliste kujutluste loomisel kergemaks siis, kui näitlike vahendite kasutamine otstarbekalt seostatakse sõnaliste kirjelduste ja selgitustega, nagu see esineb kirjanduse ja geograafia õpetamiselgi. Tuleb vältida nii ühe kui ka teise (piltide ja kirjelduste) mehhaanilist omandamist, sest see takistab aktiivset fantaasiategevust.

A. Z. Redko uuris kujutluste kujunemist õpilastel ajaloo õpetamise käigus ja näitas kirjelduste ja visandite tähtsust selles protsessis. Need mõlemad võtted on kasulikud, kui neid kasutatakse seostatult, otstarbekam on aga minna näitlikult kujundilt sõnalisele kirjeldusele kui kirjeldamiselt visuaalsele näitlikustamisele. Sellega saavutatakse peamine kujund, milles esikohal on olulised detailid, mida aga tajutakse kaemuslikult ja selgitatakse sõna abil.

Heade ajalooliste romaanide lugemine aitab tõsta huvi ajaloo õppimise vastu ja rikastab õpilasi eredate ajalooliste kujutlustega.

Polütehnilise õpetuse protsessis on masinaõpetuse elementide omandamisel tehniliste jooniste mõistmiseks oluline arendada õpilastes niinimetatud konstruktiivset fantaasiat, millel on mitte üksnes reprodutseeriv, vaid osalt ka loov iseloom. See fantaasia avaldub näiteks tehnilise detaili kujutlemises muudetud kujul, osade proportsioonide varieerumise kujul. Konstruktiivse fantaasia arendamine pole võimalik ilma praktiliste harjutusteta, mis seda fantaasiat nõuavad; visuaalsest näitlikustamisest ja sõnalisest kirjeldamisest siin üksi ei piisa.

Fantaasiakujutlused tekivad viimistletud kujul harva, tavaliselt toimub omapärane kujundite otsimise protsess, mis kulgeb nii näitliku kui ka sõnalise materjali mõjul.

põhilisem esimene, teine loob selleks aga eeldused, s. t. individuaalselt erinev töötempo võimaldab õpilastele anda õpetust selles ulatuses, milleks nad on võimelised. Kujundi enneaegne tekkimine, mis ei ole ette valmistatud omandatava materjali sisu lahtimõtestamise teel, võib viia selleni, et raskendab materjali omandamist. Nii võivad tekkida ebaõiged, moderniseeritud kujundid nagu näiteks silinderkübaraga bojaar jm. (J. J. Ignatjeva töö).

Eredad ja sisukad kujundid, mis sageli on emotsionaalse värvinguga, on aine omandamisel tõhusaks toeks. Reprodutseeriva fantaasia kujutlustel on mälu kujutlustega võrreldes see eelis, et neis avaldub ilmekamalt õpilaste aktiivsus.

Mõnedel õpilastel esineva fantaasiapuuduse põhjuseks võib olla nende individuaalne omapära: loidus, passiivsus, vaimse tegevuse sõnalis-abstraktne laad, mõnikord ka iseseisvuse ja intsiatiivi puudumine. Suur osatähtsus on siin ka õpetajate töö: meetodite ja võtete oskuslikul rakendamisel, mis suunab õpilasi looma kujutlusi sellest, mida nad kunagi pole näinud ning väldivad subjektivismi ja tühist fantaseerimist.

Nõukogude Koolis" (nr. 6, 1964) ilmunud artiklis „Õppetöö individualiseerimise probleemidest“ käsitlesime õppetöö individualiseerimise teoreetilisi aluseid.

Käesolevas artiklis püüame tutvustada võimalusi õppeülesannete individualiseerimiseks 5.—11. klassis, esitades konkreetseid tööliike, mille kaudu individualiseerimine võib toimuda. Ühtlasi toetume õpetajate kogemustele ja näitame, millises ulatuses neid tööliike kasutatakse (sõltuvalt õppeainest, klassist ja õpilaste arvust klassis).

Algul aga tutvustame mõningaid erinevaid tendentse, mis on nõukogude pedagoogikas viimastel aastatel esile kerkinud seoses õppetöö individualiseerimise mõiste interpreteerimisega. See on meie teema seisukohalt väga oluline, sest sellest oleneb individualiseeritud ülesannete sisu.

Esiteks. Õpetuse programmeerijad (kellel, muide, leiame seda terminit kõige sagedamini) mõistavad õppetöö individualiseerimise all eelkõige tööd individuaalselt e. iseseisvalt, mille puhul õpilased saavad töötada võimetekohases tempos.

Teiseks. Muus didaktikaalases kirjanduses mõistetakse individualiseerimise all õpilastele mõnevõrra erinevate ülesannete andmist, sõltuvalt nende individuaalsetest erinevustest.

Seega võib individualiseerimine toimuda kahes suunas: 1) õppetöö sisu individualiseerimises, 2) töötempo individualiseerimises. Meie arvates on olulisem esimene.

Õppeülesannete individuali- seerimise võimalusi 5.-11. klassis

I. UNT,
pedagoogikakandidaat

Individuaalne töötempo üksi, ilma õppetöö sisu individualiseerimiseta, piirdub sellega, et säästab mõnedel õpilastel aega, ei suuna aga selle kasutamist ja jätab õpilased võimete rakendamise ja huvide arendamise seisukohalt samasugusesse olukorda nagu tavalise õppetöö puhul. Siinjuures peame muidugi arvestama, et individuaalselt erinevat tempot esineb meie kooli õppetöös piiratud ulatuses, nimelt õpilaste iseseisva töö puhul tunnis ja teistes õppetöö organisatsioonilistes vormides, eriti koduses töös. Seetõttu avanevadki võimalused õppeülesannete individualiseerimiseks eelkõige iseseisva töö organiseerimisel koolis ja kodus.

Uurimismeetoditena kasutasime ankeeti, vestlust ja pedagoogilise kirjanduse analüüsi. Kahe viimasega selgitasime, missuguseid ülesannete liike on võimalik õppetöö individualiseerimiseks kasutada, ja esimesega nende liikide kasutamise ulatust. Ankeeti pidasime vajalikuks probleemi uudsuse tõttu. Individualiseerimist on hakatud soovitada alles viimasel ajal, esialgu pole õpetajaid selleks kohustatud. Vastaja informeerimiseks lisasime sissejuhatava seletuse.

Õpetajale esitati mitmesuguseid õppetöö individualiseerimisega seoses olevaid küsimusi. Käesolevas artiklis tutvustame õpetajate poolt kasutatavaid töövõtteid.

Probleemi selgitamiseks esitati võimalikud töövõtted tabeli kujul. Õppeaine spetsiifikast olenevalt olid eri õppeainete gruppidele koostatud mõnevõrra erinevad tabelid. Toome näiteks füüsika-, keemia-, bioloogia- ja geograafiaõpetajale esitatud tabeli.

Täna veel tööpingi taga kooli töökojas — homme aga tehases.

A. Rammo foto



Õpetaja nimi:

Füüsika, keemia, astronoomia, bioloogia, geograafia

Ülesanne

1. Lisaülesanded neile, kes töötavad kiirema tempoga
2. Keerukamad ülesanded õpitava teema alalt (tunnis)
3. Keerukamad ülesanded õpitava teema alalt (kodus)
4. Keerukamad ülesanded lisaks programmile (tunnis)
5. Keerukamad ülesanded lisaks programmile (kodus)
6. Lihtsamad ülesanded neile, kes pole suutnud õppematerjali omandada (tunnis)
7. Lihtsamad ülesanded neile, kes pole suutnud õppematerjali omandada (kodus)
8. Ülesanded kursuse eelmistest osadest (tunnis)
9. Ülesanded kursuse eelmistest osadest (kodus)
10. Erineva raskusega ülesanded valikuks õpilastele (tunnis)
11. Erineva raskusega ülesanded valikuks õpilastele (kodus)
12. Populaarteadusliku kirjanduse lugemine (kodus)
13. Populaarteadusliku kirjanduse lugemine (tunnis)
14. Vene- või võõrkeelse kirjanduse lugemine
15. Ilukirjanduse ja biograafiliste teoste lugemine
16. Materjali kogumine ajakirjandusest
17. Ülesanded tööks käsiraamatute ja teatmeteostega (tunnis)
18. Ülesanded tööks käsiraamatute ja teatmeteostega (kodus)
19. Kollektsoonide koostamine (näit. herbaarium)
20. Vaatluste ja katsete tegemine väljaspool tunde
21. Töö koostamine iseseisvalt kogutud materjali põhjal
22. Referaadi või ettekande koostamine õpetaja poolt määratud teemal
23. Referaadi või ettekande koostamine valitaval teemal
24. Kaasõpilase töö retsenseerimine ja oponeerimine
25. Ülesanded seoses raadio- ja televisioonisaadete jälgimisega
26. Ülesanded seoses kunstiliste ja dokumentaalfilmide jälgimisega
27. Muuseumi või näituse külastamine
28. Nõrgemate õpilaste abistamine väljaspool tundi
29. Nõrgemate õpilaste abistamine (tunnis)
30. Eri ülesanded klassikursuse kordajale, kes on Teie aines keskpärased või tugevad

Muud töövõtted:

- 1.
- 2.
- 3.
- 9.
- 10.

Tugevamatele õpilastele									Nõrgematele õpilastele								
5.—6. kl.			5.—6. kl.			7.—8. kl.			7.—8. kl.			9.—11. kl.			9.—11. kl.		
ei	mõnevõrra	sageli	ei	mõnevõrra	sageli	ei	mõnevõrra	sageli	ei	mõnevõrra	sageli	ei	mõnevõrra	sageli	ei	mõnevõrra	sageli

Märkus: trükitehnilistel põhjustel on siinkohal ära toodud tabeli alajaotused antud teineteise all. Õige asend on aga kõrvuti, seega: Ülesanne, tugevamatele õpilastele ja nõrgematele õpilastele.

Kas olete õppetöö individualiseerimiseks kasutanud eespool märgitud töövõtteid? Palutakse ühtlasi hinnata võtete kasutamise ulatust ja tõmmata vastavasse lahtrisse kriips.

Märkus: mitte arvestada juhtumeid, kus kogu klassile anti ühesugune ülesanne, mitte arvestada ülesandeid, mida õpilased tegid ringitöö korras ja mille tulemusi klassis ei kasutatud.

Sellise tabelikujulise ankeedi koostamisel oli eeskujuks üks analoogiline ameerika uurimus.¹

Ankeedi tulemusi ei saa muidugi pidada päris täpseteks. Esiteks ei saa alati kindel olla, et pole tehtud mingeid „juurdekirjutusi“. Teiseks võib õpetaja mõnest tööliigist valesi aru saada. See aga ei kahjusta meie peaesmärki: selgitada, missuguseid töölike kasutatakse rohkem ja missuguseid vähem.

Ankeeti levitati õpetajate kursustel, seminaridel ja nõupidamistel, direktorite kaudu koolides ja kirja teel. Ankeetide tagasisaamine valmistas suuri raskusi (kirja teel saadetuist saime tagasi ca 25%). Kõik see tõi kaasa kaks puudust: 1) ankeetide arv eri õppeainete kohta oli ebavõrdne, 2) vastajad polnud absoluutselt ühesugustes tingimustes.

Ankeedi täitis 362 õpetajat. Et nad õpetasid kas ühes, kahes või kolmes vanusegrupis (5.—6., 7.—8., 9.—11. kl.), siis olid ka andmed esitatud vastavalt 1—3-kordselt.

Saadud andmed võimaldasid meil välja arvutada õppetöö individualiseerimiseks kasutatavate töövõtete ligikaudse ulatuse ja mitmekesisuse ainete kaupa. Meie meetod ei võimalda muidugi arvestada seda, kui õpetaja kasutab üht teatud võtet süsteemikindlalt.

Tulemused arvutati välja järgmiselt. Vastus „ei“ hinnati 0 punktiga, vastus „mõnevõrra“ 1 punktiga, vastus „sageli“ 2 punktiga. Punktid liideti vastavalt tabeli struktuurile klassigruppide kaupa eraldi ja tugevamate ning nõrgemate õpilaste kaupa eraldi. Saadud punktide summad (Sgr) jagati ankeedis esitatud maksimaalselt võimalike töövõtete arvuga (Smax). Saadud jagatis korrutati 100-ga, mistõttu võime individualiseerimise indeksit (I ind) vaadelda kui protsenti maksimaalsete võimaluste arvust.

Seega kasutati järgmist lihtsat valemit:

$$I \text{ ind} = \frac{Sgr}{Smax} \cdot 100.$$

Esitame tulemuste kohta mõned tabelid.

Tabel 1

Individualiseerimise keskmine indeks õppeainetes ja selle olenevus klassist

Aine	Indeksid				Õpetundide arv
	keskm.	5.—6. kl.	7.—8. kl.	9.—11. kl.	
Keskmine	16,9	15,6	17,2	18,9	(362) 699
Ühiskonnaõpetus	22,7	—	—	22,7	16
Võõrkeel	22,5	20,2	17,7	26,8	48
Vene keel	20,2	17,3	20,5	26,6	42
Ajalugu	18,7	15,4	19,8	23,8	54
Matemaatika	18,6	18,5	18,2	19,7	124
Kirjandus	18,0	16,4	19,2	19,8	85
Keemia	17,3	—	17,0	17,8	31
Eesti keel	15,8	15,3	18,0	12,4	97
Bioloogia	14,3	14,8	14,1	—	26
Füüsika	12,8	12,6	12,7	13,2	49
Geograafia	12,5	12,2	13,4	—	127
Õpetajate arv		272	295	132	

¹ Teaching rapid and slow learners in high schools, U. S. Department of health, education and welfare, Office of Education, Bulletin 1954, Nr. 5, Washington.

Nagu näeme, on keskmiste indeksite poolest kolmel esimesel kohal ühiskonnaõpetus, võõrkeel ja vene keel, kolmel viimasel kohal aga bioloogia, füüsika ja geograafia. Antud tabel illustreerib veel individualiseerimise olenevust klassi vanuseastmest. Näeme keskmistes indeksites tõusutendentsi. See seaduspärasus on kehtiv vene keeles, ajaloo, kirjanduses, keemias, füüsikas ja geograafias. Matemaatikas, samuti bioloogias on indeks suhteliselt stabiilne, eesti keeles on vanemates klassides tugev langus, võõrkeeles on langus 7.—8. ja tugev tõus 9.—11. klassis.

Individualiseerimise olenevus klassi suurusest

Tabel 2

Aine	Indeksid				
	alla 20	20—25	25—30	30—35	üle 35
Keskmine	16,6	16,7	16,5	18,7	15,8
Võõrkeel	20,4	22,1	31,2	—	—
Vene keel	18,2	22,1	19,5	26,4	16,2
Ajalugu	16,4	20,0	23,8	18,4	—
Matemaatika	18,8	18,0	14,8	19,8	17,4
Kirjandus	20,6	19,1	15,9	17,1	15,6
Eesti keel	15,6	15,4	16,2	18,4	13,0
Füüsika	13,6	11,2	12,5	13,4	—
Geograafia	11,9	12,2	11,1	12,9	16,1
Õpetajate arv	212	142	148	121	76

Nagu näeme, andsid arvutused väga huvitava tulemuse: keskmine indeks osutub suhteliselt stabiilseks, langedes peaaegu täiesti ühte klassides, kus õpilaste arv on kuni 30, 30—35 õpilase puhul on väike tõus ja üle 35 õpilase puhul väike langus.



Nissi kooli õpilased olid suvel tublikeks abilisteks Riisipere sovhoosi aiandis. Pildil näemegi Eha Arulaidu sovhoosi kasvuhoones kurke korjamas.

O. Mõttuse foto

Tõus 30—35 õpilase puhul pole seaduspärane ja esineb vaid mõne aine (vene keel, eesti keel) arvel. Sõandaksime teha järelduse: individualiseerimise ulatus ei olene praegu klassi suurusest, liiga suur klass ei näi seda takistavat ega väike klass soodustavat. Ometi võib kuulda väiteid, et just suured klassid takistavad õppetöö individualiseerimist.

Edasi vaatleme, missuguseid töövõtteid saab kasutada õppetöö individualiseerimiseks ja kui suures ulatuses seda tehakse. Tööliigid on väga mitmekesised ja võivad anda mitmesuguseid variante, seepärast pole võimalik selline liigitus, kus üksikud liigid üksteist täielikult loogiliselt välistaksid. Neid on võimalik grupeerida ülesannete olemuse järgi.

Anname kõigepealt tabeli kujul ülevaate gruppidest ja nende kasutamise ulatusest.

Tabel 3

Individualiseeritud ülesannete kasutamine

Ülesannete grupid	Keskmine tugevamatele õpilastele	Koht	Keskmine nõrgematele õpilastele	Koht
1. Lisaülesanded kiiremale	48	1	6	8,5
2. Raskemad ülesanded programmi piirides	27	3	1	11,5
3. Eri raskusega ülesanded valikuks	16	8,5	13	4,5
4. Lihtsamad lisaülesanded	6	12	29	2
5. Kordavad ülesanded	32	2	31	1
6. Kirjandus ja keerukamad ülesanded lisaks programmile	24	4,5	9	7
7. Referaadi või ettekande koostamine	16	8,5	6	8,5
8. Materjali kogumine, katsete tegemine, raadio, televisiooni jne. kasutamine	20	6	13	4,5
9. Ülesanded käsiraamatutega ja sõnastikega	15	10	10	6
10. Eri ülesanded klassikursuse korrajale	8	11	4	10
11. Nõrgemate õpilaste abistamine	18	7	0	13
12. Kaasõpilase töö parandamine või retsenseerimine	24	4,5	14	3
13. Kirjanduse lugemine vene või võõrkeeles	3	13	1	11,5

Vaatleme nüüd nimetatud grupe lähemalt ja püüame analüüsida nende kasutamise võimalusi.

1. grupp. Lisaülesanded nendele, kes töötavad kiirema tempoga (tunnis). See lihtne individualiseerimise võtte on vajalik selleks, et kiiremini töötavad õpilased ei jääks tegevusetaks. Selle võttega ei tohiks kunagi piirduda, muidu võib juhtuda, et tugevamad õpilased, kellel on õpitav materjal juba niigi selge, harjutavad mõttetult edasi, tehes seega ainult mehhaanilist tööd.

2. grupp. Raskemad ülesanded õpitava teema alalt (tunnis ja kodus). Siin on juba tegemist sisulise individualiseerimisega, kus arvestatakse tugevamate õpilaste suuremaid võimeid ja huvisid ning antakse neile jõukohast tööd. Eriti häid võimalusi on selliste ülesannete andmiseks matemaatikas ja keeltes.

3. grupp. Erineva raskusega ülesanded valikuks õpilastele (tunnis ja kodus).

Selle töövõtte kaudu saab realiseerida väga olulist ja suhteliselt lihtsalt rakendatavat põhimõtet: anda õpilastele mitte ainult õpetaja poolt rangelt määratud tööd, vaid ka sellist, mille puhul ta saab ise otsustada, mida sellest valida ja täita. See on printsiip (propageeris J. Käis², kellel oli selle rakendamise alal häid kogemusi), mille kasutatavus vajab spetsiaalset uurimist. Kõik vaatlusandmed ja muljed, mis me õpetajatelt oleme saanud, näitavad, et valikuline ülesanne suurendab õpilaste huvi õppetöö vastu, tekitab elevust. Enam-vähem võrdse raskusega ülesannete hulgast võib valida järgmised: tõlgitav tekst, soovitatav harjutus, iseloomustatav kirjanduslik tegelane, eri aspekt korratavast materjalist, ettekande või referaadi teema jne.

4. grupp. Lisaülesanded või lihtsamad ülesanded neile, kes pole suutnud õppe-materjali omandada (täitmiseks tunnis ja kodus). Neid ülesandeid antakse siis, kui ilmneb, et ülesannetest või harjutustest mingi õpitava teema kohta pole mõnedele õpilastele piisanud, ja muidugi ka siis, kui õpilased on töö vastutustundetult või lohakalt täitnud.

5. grupp. Kordamisülesanded õppekursuse eelmistest osadest (tunnis ja kodus). Need on mõeldud õpilaste jaoks, kellel on jäänud varasemates (kas käesoleva või eelmiste aastate) kursuse osades lünki. See ülesannete liik on eriti oluline mahajäämuse likvideerimise seisukohalt. Sageli teeme suuri pingutusi, et õpilased omandaksid parajasti läbivõetava aineosa; see võib aga mõnel õpilasel võimatuks osutada, sest tal puuduvad vajalikud eelteadmised. Siit tulenebki mahajäämus, mis laavinina kasvab ja võib põhjustada õpilase koolist väljalangemise. Seepärast on väga oluline diagnoosida õpilaste eelteadmisi nn. raudvara suhtes ja määrata nendele, kellel on siin lünki, kordamisharjutusi.

6. grupp. Mitmesugused ülesanded lisaks programmile. Selliste ülesannete andmiseks on palju võimalusi; ülesande laad oleneb õppeaine spetsiifikast. Meil on ilmunud populaarteaduslike raamatute sarju (näit. „Maailm ja mõnda“), ka ajakirjanduses ilmub pidevalt artikleid paljude ainete kohta. Ilmuvad spetsiaalsed ajakirjad „Eesti Loodus“, „Keel ja Kirjandus“, „Tehnika ja Tootmine“ jne. Ajaleht „Sirp ja Vasar“ pakub ainet mitmelt alalt. Suur osa sellest on kasutatav, eriti vanemates klassides. Tegelikult on kõikides ainetes võimalik toetuda ilu- ja biograafilisele kirjandusele. Ajaloo on sobiva temaatikaga ilukirjanduse kasutamist olnud palju juttu, reaalinetes aga vähem. Kirjanduses lastakse lugeda lisateoseid nii programmis olevailt kirjanikelt kui ka nendelt, keda programmis pole. Vene keeles ja võõrkeeltes kasutatakse lisalektüüri. Ulatuslikuma materjali kallal töötatakse kodus, lühemat artiklit või katkendit käsitletakse tunnis.

7. grupp. Referaadi või ettekande koostamine. See ülesanne on eelmisega tiheidalt seotud ning eeldab kas valikulise või õpetaja poolt määratud teema läbitöötamist ja oma töö tulemuste tutvustamist klassile. See tööliik võimaldab rikastada ja mitmekesistada kogu klassi teadmisi ja annab esinejale ühtlasi kirjanduse läbitöötamise oskust ja esinemiskindlust.

8. grupp. Mitmesuguse materjali kogumine. Siia kuuluvad kollektsioonide koostamine (näit. herbaariumid), vaatluste ja katsete tegemine väljaspool tundi (bioloogias, füüsikas, keemias, geograafias), keelelise materjali kogumine, ülesannete ja harjutuste koostamine tunnis ja kodus (keeltes, matemaatikas), koduloolise materjali kogumine ning uurimine, ülesanded seoses raadio- ja televisioonisaadete ning kunstiliste ja dokumentaalfilmide jälgimisega, materjali kogumine näituse külastamisel või ekskursioonil. Kõik need ülesanded võivad õpilastelt nõuda vaid ühekordset, lühiajalist tööd või olla ka pikaajalised. Iga ülesannete grupp täidab samuti õpilaste teadmiste laiendamise ülesannet.

9. grupp. Ülesanded tööks käsiraamatute, sõnastike ja teatmeteostega. See töö-

² J. Käis, Valitud tööd, Tallinn, 1946, lk. 127—129.

liik võimaldab anda õpilastele lisaks sisulistele teadmistele ka vaimseks tööks vajalikke oskusi ja harjumusi, aitab neid eluks ja iseseisvaks tööks ette valmistada. Individuaalne ülesanne võimaldab seda ka siis, kui vastavaid raamatuid on arvuliselt vähe. Näiteks kui „Õigekeelsuse sõnaraamatuid“ ei jätku kogu klassile, siis anname niisuguse ülesande ainult mõnele õpilasele.

10. grupp. Eri ülesanded klassikursuse kordajatele, kes on teatud aineses kesk-pärased või tugevad. Klassikursust kordama jäädakse erineva arvu puudulikega. Sageli on istuma jäänud mõnedes ainetes täiesti rahuldav, isegi hea õppeedukus. Õpetuse kordumine samal kujul (samalaadne esitus, samad näited, samad näitlikud õppevahendid) on nendele õpilastele monotoonne ja igav, neil tekib illusioon, et nad kõike juba teavad. Siit tuleneb õppeedukuse langus nendes ainetes, mille pärast klassikursust ei korrata (nagu selgus TRÜ üliõpilaste kursusetöödest sel teemal Tartu koolide andmete põhjal). Ülesannete varieerimine, uudse materjali pakkumine suurendab huvi õppimise vastu. Meie arvates on see üks võimalikke lahendusi klassikursuse kordamise efektiivsuse tõstmiseks.

11. grupp. Nõrgemate õpilaste abistamine tunnis või väljaspool tundi. Sellel tööliigil on kahepoolne väärtus: kasu abistajatele, kellelt õpetav tegevus nõuab kõrgemat taset ja põhjalikumalt õppimist, ja kasu nõrgemale õpilasele, keda õpetaja ei suuda iga kord vajalikult abistada.

12. grupp. Kaasõpilase töö parandamine või retsentseerimine. Seda tööliiki kasutatakse kriitikameele ja vigade eristamise võime kasvatamiseks.

13. grupp. Erialase kirjanduse lugemine vene või võõrkeeles. See tööliik täiendab vastavaid õppeaineid, laiendab tunduvalt silmaringi, valmistab ette tööks kõrgemas koolis.

6., 7., 8., 9. ja 13. grupi ülesanded aitavad rahuldada nende õpilaste vajadusi, kellel on teatava aine vastu eriline huvi, samuti võimaldavad nad huvi äratada ja seda arendada. On muidugi õpilasi, kes loevad mitmesugust lektüüri, teevad ise, ilma juhendamiseteta või koduste mõjutusel, katseid. On aga ka palju neid, kes ise ei taipa seda teha või ei oska vastavat materjali leida, kes vajavad selleks välist tõuget.

Kõiki neid ülesandeid saab muidugi anda ka ringitöös. Ent ringitööga ei saa piirduda. Esiteks pole kõikide ainete ja vanuseastmete jaoks ringe olemas. Teiseks pakuvad sellised ülesanded tavalise õppetöö raames avaraid ja paindlikke võimalusi lisamaterjali andmiseks seoses parajasti läbivõetavaga. Kolmandaks, õpilane on tavaliselt ainult ühe või pole ühegi aineringi liige, väikeste lisaülesannetega aga saab vaimsele tööle õhutada ja huvi tekitada paljudes õpilastes.

Lisame ühe teoreetilise kommentaari. V. Strezikozin võtab seisukoha programmi-välise materjali andmise kohta. Nimelt väidab ta, et nõukogude kooli demokraatlikkus seisvat selles, et kõik lapsed saavad sisult ühesuguse mahuga õppematerjali, individuaalne kohtlemine aga selles, et antakse erineva keerukusega, kuid sisult ühesuguseid ülesandeid.³ Paraku lükkab autor järgmiste väidetega selle seisukoha ise ümber, soovitades anda üksikutele õpilastele täiendavat kirjandust lugeda, katseid teha jne. Toodud teoreetilise lähtekohaga ei saa kuidagi nõustuda. Sellise hinnangu kohaselt on kogu klassi- ja kooliväline töö ebademokraatlik. Nõukogude kooli demokraatlikkus seisab tegelikult ühtsuse printsiibi ellurakendamises, mis tagab igale õpilasele sellise teadmiste miinimumi, mis võimaldab tal vabalt ühelt kooliastmelt teisele üle minna, mitte aga selles, et õpilaste erinevad võimed, huvid ja kalduvused surutakse ühemõõdulisse Prokrustese sängi.

Kõiki 13 grupis toodud ülesandeid võib liigitada selle järgi, kus neid täidetakse: 1) ülesanded, mida täidetakse tunnis — siia kuuluvad mitmesugused täiendavad, keerukamad kordavad ja treenivad ülesanded; 2) ülesanded, mida täidetakse põhi-

³ В. П. Стрезикозин, Организация процесса обучения в школе, Москва, 1964, стр. 69—70.

liselt väljaspool tundi (ulatuslikum lisakirjandus, vaatlused, materjali kogumine, televisioonisaadete jälgimine jne.). Enamikku viimastest saab kasutada ka tunnis. Tahaksime aga siinkohal rõhutada neid suuri võimalusi, mida pakub õppetöö individualiseerimiseks kodune töö. Õpetajat pole ju kunagi kohustatud kõikidele õpilastele ühesuguseid koduseid ülesandeid andma, ometi peetakse seda sageli traditsiooni mõjul endastmõistetavaks (v. a. juhend, kus on juttu lünkade likvideerimisest). Tuleks julgemalt anda individuaalselt erinevaid ülesandeid nendele õpilastele, kelle puhul õpetaja on veendunud, et nad on vastava materjali juba omandanud ja edasised treenivad harjutused selle kohta on üleliigsed. Pealegi on kodust tööd märksa lihtsam korraldada kui tööd klassis. Klassis saab see toimuda põhiliselt iseseisva tööna (mida korraldatakse vaid aeg-ajalt), kodune töö aga ongi oma olemuselt iseisev töö.

Tabelist nr. 3 võib näha, missugune on eespool toodud ülesandegruppide kasutatavus tugevamate ja nõrgemate õpilaste puhul.

Näeme, et tugevamate õpilaste puhul on esikohal lisaülesanded kiirema tempoga töötajatele, teisel kohal ülesanded õppekursuse eelnevatest osadest ja kolmandal kohal raskemad või keerukamad ülesanded õpitava teema alalt. Viimasel kohal on kirjanduse lugemine vene või võõrkeeles, eelviimasel kohal lisa- ja lihtsamad ülesanded, mis üldiselt polegi mõeldavad tugevamate õpilaste jaoks. 11. kohal on eri-ülesanded klassikursuse kordajatele, vähe kasutatakse ka ülesandeid tööks käsiraamatute ja sõnastikega, valikulisi ülesandeid, ettekannete koostamist. Kõigil neil aga on, nagu juba selgitasime, suur didaktiline väärtus. Võimalik, et just siin peitub võti mitmete puuduste likvideerimiseks või vähendamiseks (nagu puudulik vene ja võõrkeele oskus, klassikursuse kordamise vähene efektiivsus, vähene vilumus iseseisvas töös raamatuga). Teiselt poolt peab muidugi konstateerima õpilastele kohandatud käsiraamatute, teatmeteoste ja sõnaraamatute vähesust meie vabariigis.

Nõrgemate õpilaste puhul on ootuspäraselt esikohal kordavad ülesanded õppekursuse eelmistest osadest, teisel kohal aga lisaülesanded nendele, kes pole suutnud õppematerjali omandada. Kolmandal kohal on kaasõpilase töö parandamine või retsenseerimine, milleks rakendatakse nii tugevaid kui ka nõrku õpilasi (tugevaid siiski rohkem, vrd. 24 ja 14). Viimastel kohtadel on täiesti ootuspäraselt kirjanduse lugemine vene ja võõrkeeles ning raskemad ülesanded õpitava teema alalt.

Märgime veel, et sõnastus „nõrgemate õpilaste abistamine“ ei ole õnnestunud, see oleks tulnud sõnastada „nõrgemate õpilaste abistamine tugevamate poolt“. Praegusel kujul väljendatu all mõistis osa õpetajaid õpetajapoolset abi ning märkis vastava tööülesande nõrgemate õpilastega kasutatavate tööülesannete hulka. Seejärel olime sunnitud need vastused annuleerima (millele viitab tabelis 0 ja 13. koht 11. grupis „nõrgematele õpilastele“).

Tabelist nr. 3 nähtub ka, et nõrgematele õpilastele antavad ülesanded, mille eesmärgiks on ju põhiliselt lünkade likvideerimine, ei ole ega saagi olla nii mitmekesised ja varieeritud, kui tugevamatele või ka kõigile õpilastele antavad ülesanded.

Esitame mõnede tööliikide kasutatavuse võrdlevalt eri õppeainetes (vastavad indeksid on sulgudes).

Populaarteadusliku kirjanduse (k. a. algallikad ja kirjanduskriitika) lugemine oli esitatud kõikide ainete ankeetides (v. a. vene ja võõrkeel). Selle töövõtte kasutatavus tugevamate õpilaste puhul oli erinevates õppeainetes järgmine:

1) ajalugu (45,5); 2) ühiskonnaõpetus (41); 3) bioloogia (38,5); 4) keemia (36,5); 5) füüsika (32); 6) geograafia (31,5); 7) matemaatika (16); 8) kirjandus (11,5); 9) eesti keel (9,5). Erakordselt madal on indeks kirjanduse puhul, kuigi võimalused selle tööliigi kasutamiseks on küllalt suured.

Edasi vaatleme ilukirjanduse ja biograafiliste teoste lugemist mõnedes teistes ainetes peale kirjanduse (tugevamatele õpilastele):

1) ajalugu (34,5); 2) ühiskonnaõpetus (31,5); 3) bioloogia (23); 4) keemia (18); 5) geograafia (16); 6) füüsika (10). Ilukirjandusliku lisamaterjali kasutamise osas paistab humanitaarteadustes ja reaalteadustes silma tunduv vahe, ja seda viimaste kahjuks. Ilmselt on siin tegemist traditsiooniga.

Andmed referaadi või ettekande koostamise kohta (tugevamate õpilaste puhul) on järgmised:

1) ühiskonnaõpetus (45); 2) ajalugu (29); 3) võõrkeel (24); 4) keemia (22); 5) kirjandus (18); 6,5) eesti keel (12); 6,5) geograafia (12); 8,5) füüsika (10); 8,5) bioloogia (10); 10) matemaatika (9); 11) vene keel (5).

Ühiskonnaõpetuse esikoht on seletatav aine iseloomuga ja sellega, et seda õpetatakse ainult vanemates klassides. Hämmastav on suur erinevus vene keele ja võõrkeele vahel (esimese kahjuks), samuti kirjanduse suhteliselt väike indeks selle aine reaalseid võimalusi arvestades.

Ülesanded raadio- ja televisioonisaadete jälgimiseks (tugevamatele õpilastele): 1) ajalugu (29); 2) ühiskonnaõpetus (25); 3) kirjandus (22); 4) keemia (13); 5) geograafia (10); 6) bioloogia (6); 7) füüsika (4). Ülesanded kunstiliste ja dokumentaalfilmide jälgimiseks (samuti tugevamatele õpilastele): 1) ühiskonnaõpetus (44); 2) ajalugu (27); 3) kirjandus (25); 4) bioloogia (17); 5) geograafia (13); 6) füüsika (9); 7) keemia (6). Mõlema viimase grupi juures paistab selgesti silma ainetegrupp, kus seda võtet rohkem kasutatakse (ajalugu, ühiskonnaõpetus, kirjandus). Tähelepanu äratav selle võtte vähene kasutamine geograafias, kus selleks on eriti suured võimalused. Tahaks siinkohal propageerida eriti raadio ja televisiooni kasutamist individuaalsete ülesannete andmisel, mis on oluline selle tõttu, et meil esialgu puuduvad koolitundidega kooskõlastatud televisiooni- ja raadiosaated.

Ankeedis oli lisaks meie poolt loetletud töövõtetele lahter „Muud töövõtted“. Seda lahtrit oli kasutatud väga vähestel juhtudel. Põhjuseks on tõenäoliselt ühelt poolt see, et loetelu oli küllalt ulatuslik, teiselt poolt see, et õpetajad ei oska probleemi uudsuse tõttu näha seost individualiseerimise ja mõningate individuaalse töö võtete vahel, mida nad tegelikult kasutavad. Uhtki uut võtet ei esitatud vene keeles, geograafias, füüsikas ja ühiskonnaõpetuses. Matemaatikas esitati 7 uut liiki, eesti keeles, ajaloo ja kirjanduses igauhes 4, keemias, võõrkeeles ja bioloogias igas 1 liiki.

Artiklis saime õppetöö individualiseerimiseks kasutatavaid õppeülesandeid käsitleda vaid ülevaate korras. Iga üksik tööliik väärrib kahtlemata uurimist eri ainete seisukohalt.

Ajaloolise materialismi põhimõistete tundmaõppimisest ühiskonnaõpetuse kursuses

R. VENDROVSKAJA

(Moskva töölisnoorte keskkool nr. 34)

Ühiskonnaõpetuse kursuse tähtsaks ülesandeks on õpilaste varustamine marksistlik-leninliku filosoofia põhitõdedega. Tutvumine marksistliku filosoofiaga avardab ning süvendab õpilaste teadmisi, loob aluse nende teadusliku maailmavaate kujunemiseks, kasvatab neis usku kommunismi võidusse. Dialektilise ja

ajaloolise materialismi aluste tundmaõppimine on omavahel lahutamatu seotud, kuid siiski on nende avamise meetodikal oma eripärasused. Käesoleva artikli ülesandeks on näidata, missuguseid meetodilisi võtteid tuleks ühiskonnaõpetuse kursuses rakendada, et tundma õppida ajaloolise materialismi põhimõisteid. Siin vaadeldakse, kuidas saab ajaloolise materialismi õppimise käigus kasutada neid teadmisi, mis õpilastel dialektilise materialismi kohta juba olemas on.

Avardades ja süvendades neid teadmisi, mis õpilased on omandanud ajaloo kursuses, tutvustab ühiskonnaõpetus neid niisuguste ajaloolise materialismi teesidega, nagu „tootmisvahend kui inimühiskonna elu materiaalne alus“, „tootmissuhete sõltuvus tootlike jõudude iseloomust“, „ühiskonna pealisehituse sõltuvus majanduslikust baasist“, „ajaloolise paratamatuse ja inimeste teadliku tegevuse suhted“, „rahvaside ja isiksuse osa ajaloos“, „riik kui klassilise rõhumise relv“, „sotsiaalne revolutsioon kui ühiskondlik-majanduslike formatsioonide vahetumise seaduspärasus“.

Siinjuures tuleb silmas pida, et ühiskonnaõpetuse kursuse puhul ei saa nõuda, et õpilased õpiksid ajaloolist materialismi kui filosoofilist teadust inimühiskonnast; niisugust ülesannet ei püstitata. Ajaloolise materialismi põhimõistete omandamine peab õpilastele andma õige ettekujutuse inimühiskonna arengu seaduspärasustest, oskuse analüüsida ajaloolist minevikku ja kaasaega, kujundama õpilastes veendumuse, et kapitalismi häving ja kommunismi võit on paratamatud.

Kuidas lahendada need ülesanded ühiskonnaõpetuse koolikursuse õppimisel?

Valdav enamus õpilasi suudab ajaloolise materialismi põhiteeside sisu omandada. Eeltoodud kinnitavad nii Moskva töölisnoorte keskkoolis nr. 34 ühiskonnaõpetuse õpetamisel omandatud isiklike kogemuste analüüs kui ka tutvumine teiste pedagoogide tööga Moskva üldhariduslikes ja töölisnoorte keskkoolides. Kuid samal ajal ei näita ühiskonna arenemise seaduste **sisu** omandamise fakt õpilaste poolt alati seda, et nad oleksid sügavalt mõistnud ja lahti mõtestanud nende seaduste **toime**.

Esiteks. Avades ajaloolise materialismi teeside sisu, püüavad õpilased selle asemel, et analüüsida neid põhjusi, mis ühe või teise seaduspärasuse toime on esile kutsunud, piirduda lihtsa ümberjutustamisega, fakti konstateerimisega. Jutustades näiteks tootmissuhete ja tootlike jõudude vastastikusest toimest, räägivad õpilased sellest, et tootlikud jõud arenevad, kuid ei esita seejuures endale küsimust, miks nad arenevad; nad viitavad sellele, et kui ühiskond jaguneb klassideks, siis puhkeb klassivõitlus, kuid ei valgusta kaugeltki alati põhjusi, miks klassid tekivad.

Teiseks. Mitte alati ei tunneta õpilased õigesti seost ajaloolise materialismi eri mõistete vahel. Nad loetlevad küll ajaloolise materialismi seadusi ja kategooriaid, kuid ei suuda neid mõisteid seostada.

Kolmandaks. Tõsiseks puudujäägiks on see, et õpilased tajuvad ajaloolise materialismi põhiteese kui abstraktseid sotsioloogilisi skeeme, mis eksisteerivad lahus konkreetselt ajaloost. Seda näitab mõnede Moskva töölisnoorte keskkoolide abiturientide kirjalike tööde analüüs. Teemaks oli siin „Tõestage, et ühiskonna ajalugu on seaduspärane protsess“. 120-st sellel teemal kirjutanud õpilasest lahendas 43 selle puht sotsioloogilises plaanis.

Kõik nimetatud puudujäägid võib viia ühe nimetaja alla: me ei jõua alati selleni, et õpilased oskaksid rakendada ühiskonna arenemise seadusi ajaloo ja kaasaja sündmuste analüüsimisel. Mõnikord püüavad nad selle asemel, et ise nähtusi lahti mõtestada, kasutada valmis vormeleid. Kui ajaloolise materialismi põhimõistete omandamine sellega piirdubki, pole see kommunistlike veendumuste kujundamiseks piisav; kommunistlikud veendumused saavad tekkida ainult siis, kui mõistetakse ja iseseisvalt analüüsitakse ühiskonna arenemise käiku.

Kus peituvad eeltoodud puudujääkide juured?

Kuigi puudustest pole vaba ka ühiskonnaõpetuse kursuse vastava osa õpetamise meetodika (nendest pikemalt allpool), ei saa vaikides mööda minna sellestki, mis-

sugust osa etendab õpilaste teadmiste kujunemisel inimühiskonna arenemise seadustest ajaloo kursusel.

Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse vastastikuste seoste probleem on väga mitmetahuline. Ta hõlmab eri aspekte, milledest osa on pedagoogilises trükisõnas juba käsitlemist leidnud (Л. Н. Боголюбов, Межкурсовые и межпредметные связи при изучении истории и обществоведения, «Преподавание истории в школе», 1965, № 1). Probleem on keerukas, kuid lahendatav. Peatugem esmajärjekorras mõnedel tähtsamatel pidepunktidel.

Ühiskonnaõpetuse kursuse omandamine saab edukas olla ainult siis, kui see baseerub õpilaste aktiivsel iseseisval mõttetegevusel. Õpilaste valmisolek selleks aga sõltub suurel määral vilumusest, mille nad on omandanud teiste õppeainete — eeskätt ajaloo — õppimisel. Just siin saavad õpilased kogemusi ühiskonna elu nähtuste analüüsimiseks, õpivad avama põhjuse-tagajärje seoseid, andma hinnanguid ajaloo sündmustele. Praktika näitab, et kui õpilased pole ajalootundides õppinud selgitama ühe või teise nähtuse tekkepõhjust, kui nad pole endale esitanud küsimust „miks?“, siis püüavad nad ka ühiskonnaõpetuse puhul kasutada päheõpitud formuleeringuid, ei analüüsi ega suuda lahti mõtestada ühiskondliku elu nähtusi ega nendevahelisi seoseid. Kui me tahame jõuda selleni, et õpilaste teadmised ühiskonna arenemise seadustest oleksid vabad dogmatismist ja skolastikast, siis peame neile juba ajaloo kursuses andma oskuse dialektiliselt mõelda.

Tänavu toimunud pedagoogilistel loengutel kuulasid kõik osavõtjad eriti suure huviga õpetaja F. B. Goreliku (Lugansk) ettekannet teemal „Kooliõpilaste dialektilise mõtlemise arendamisest ajaloo õppimisel“, kus esitati mõningaid meetoodilisi võtteid õpilaste dialektilise mõtlemise kujundamisel.

Põhjuse-tagajärje seoste selgitamine ajaloo kursuses viib õpilased ühiskonna arenemise seaduspärasuste mõistmisele. Meie arvates on nende seaduspärasuste formuleerimine ja edasine rakendamine ajaloo sündmuste ja nähtuste analüüsimisel selle distsipliini eduka õpetamise vältimatuks tingimuseks. Seda väidet kinnitavad nii meetoodikute vastavad tööd, kui ka eesrindlike ajalooõpetajate kogemused.¹ Märkimisväärne samm edasi on selles suunas tehtud A. V. Jefimovi uusaja ajaloo õpikus, kus mõistete selgitamisel jõutakse välja sotsioloogiliste terminite formuleerimiseni, see aga loob võimalused ajalooõpetuse sügavamaks avamiseks.

Praktika tõestab, et ajaloo õppimise käigus võivad õpilased edukalt omandada järgmisi ühiskonna arenemise seaduspärasusi: „klassivõitlus kui ajaloo liikumapanev jõud antagonistlikes formatsioonides“, „rahvamasside otsustav osa ajaloos“, „riik kui klassilise rõhumise relv“; ajaloo kursus annab õpilastele ettekujutuse tootlike jõudude arenemisest nii sotsiaalse progressi alusel kui ka vastavuses tootmissuhtega. Väites, et ajalootundides võivad õpilased omandada mõningaid ühiskonna arenemise seadusi, ei pea me silmas üksnes seda, et õpilased teaksid ainult formuleeringuid, vaid et nad suudaksid oma oskusi ajalooliste faktide analüüsimisel ka rakendada. Teiste sõnadega — mõnede sotsioloogiliste mõistete kasutamine juba ajaloo õpetamise käigus muudab õpilaste teadmised siin mõtestatumaks ja sügavamaks.

Kuid, nagu me eespool märkisime, õpitakse neid seaduspärasusi tundma ühiskonnaõpetuse kursuses siis, kui seal käsitletakse ajaloolise materialismi aluseid. Sellepärast on väga oluline, et leitaks õige vastavus ajaloo kursuses ja ühiskonna-

¹ Н. Г. Дайри, Изучение законов общественного развития, «Народное образование», 1964, № 8.

А. В. Дружкова, А. М. Фрумкин, О подготовке учащихся на уроках истории к изучению первой темы курса «Основы политических знаний», «Преподавание истории в школе», 1961, № 6.

А. В. Ефимов, Методическое пособие по новой истории (1640—1870), М., 1964.

В. О. Пунский, Вооружать учащихся знанием законов общественного развития, «Преподавание истории в школе», 1965, № 1.

õpetuses õpitud mõistete vahel — see väldib ülearuseid kordamisi ja säilitab õpilas-tes huvi õpitava vastu.

Õige lähenemise korral kergendab sotsioloogiliste seaduspärasuste omandamine juba ajalootundides ajaloolise materialismi põhimõistete õppimist ühiskonnaõpetuses.

Esiteks. Õpilaste poolt omandatud mõisted avarduvad ja süvenevad. Ajalootundides näiteks õppisid õpilased tundma tootlike jõudude ja tootmissuhete vastastikust toimet, ühiskonnaõpetuse mõjul hakatakse mõistma tootmissuhete sõltuvust tootlike jõudude iseloomust (selle seaduse formuleerimine juba ajaloo kursuses pole meie arvates meetodiliselt õige); revolutsiooni mõiste said õpilased juba ajalootunnis, kuid nüüd see süveneb, sest ühiskonnaõpetuses õpitakse sotsiaalset revolutsiooni tundma kui ühiskondlik-majanduslike formatsioonide vahetumise seaduspärasust.

Teiseks. Ühiskonnaõpetuse kursuses tuuakse sisse uued sotsioloogilised mõisted ja seaduspärasused, mida ajaloos ei õpita (näiteks: ajaloolise paratamatuse ja inimeste teadliku tegevuse vastavus, baasi ja pealisehituse vastastikuse toime seaduspärasus).

Kolmandaks. Ühiskonnaõpetuse kursuses avatakse ühiskonna arenemise seaduste vastastikune seos ning tingitus, ja õpilased saavad elementaarse ettekujutuse ajaloo käigu metodoloogilistest probleemidest.

Lõpuks, neljandaks. Alles ühiskonnaõpetuse tundides avaneb õpilastel võimalus ellu rakendada dialektika seadusi ajaloo käigu seaduspärasuste vaatlemisel.

Eeltoodust võib teha järelduse, et ühiskonna arenemise seaduste õppimine ajalootundides (õpitavate seaduspärasuste õige valiku korral) ei asenda ühiskonnaõpetuse kursust, vaid aitab süvendada õpilaste teadmisi, tõstab nende mõtlemisvõimet, valmistab neid ette keerukamate teadmiste omandamiseks ühiskonnaõpetuse tundides.

Skolastika- ja dogmatismi elementide likvideerimine õpilaste teadmistes ühiskonna arenemise seadustest on võimalik mitte üksnes ühiskonnaõpetuse, vaid ka ajalootundides.

Et puudused kõrvaldada, tuleb täiustada meetodikat ühiskonna arenemise seaduste õpetamisel ühiskonnaõpetuse kursuses. Ajaloolise materialismi seaduspärasusi õpitakse sageli tundma niinimetatud illustratiivse meetodi abil: algul formuleeritakse õpitavad teesid, siis tuuakse ära neid illustreerivad näited ajaloost. Niisugune õppimeetod ei stimuleeri õpilasi aktiivsele mõttetööle, nad ei omanda läbivõetut ammerdavalt, sotsioloogia ja ajalugu ei sula õpilaste teadvuses ühtseks tervikuks, vaid nad eksisteerivad seal külje kõrval, teineteisest lahus.

Meie kogemused näitavad, et õpilased jõuavad ühiskonna arenemise seaduste toime mõistmisele ja ajaloolise materialismi kui mineviku ja kaasaja analüüsimise meetodi teadlikule tunnetamisele ainult siis, kui see toimub iseseisva analüüsi tulemusena. See ilmneb näiteks niisuguste ajaloolise materialismi teeside õppimisel, nagu: „klassivõitlus kui ajaloo liikumapanev jõud antagonistlikes formatsioonides“ ja „sotsiaalne revolutsioon kui ühiskondlik-majanduslike formatsioonide vahetumise paratamatus“.

Lähenedes ühiskonnaõpetuse tundides klassivõitlusele kui ajaloo liikumapanevale jõule antagonistlikes formatsioonides, tuleb lähtuda sellest, et see ühiskonna arenemise seaduspärasus on õpilastele tuttav juba ajaloo kursusest. Sellepärast on siin otstarbekas suunata peamine tähelepanu selle selgitamisele, **miks** klassivõitlus on ajaloo liikumapanevaks jõuks antagonistlikes formatsioonides, mitte aga nende mõistete formuleerimisele ja nende tõestamisele näidetega.

Küsimuse lahendamisel tuli meie õpilastel vastata järgmistele küsimustele.

1. Selgitage, miks klassivõitlus on ajaloo liikumapanevaks jõuks antagonistlikes formatsioonides.

2. Kui klassivõitlus on ajaloo liikumapanevaks jõuks, siis kuidas tuleb mõista ajaloolise materialismi väidet, et arenemise aluseks on tootmissuhete sõltuvus tootlike jõudude iseloomust? Kas pole siin vasturääkivusi?

Et neile küsimustele vastata, tuli õpilastel analüüsida ajaloo konkreetseid fakte. Sel viisil vaadeldi ajaloolise materialismi teese lahutamatus seoses ajaloo sündmustega. Kokkuvõtet tehes tuli õpilastel vastata küsimusele: „Näidake, kuidas ilmneb klassivõitluse käigus dialektika seaduste toime?“ Sellele küsimusele vastates selgitasid õpilased välja dialektika seaduste üldise iseloomu, dialektilise ja ajaloolise materialismi ühtsuse.

Analüüsi ja ajalootundides omandatud teadmiste üldistamise teel lahendasid õpilased ka küsimuse sotsialistlikust revolutsioonist. Algul tuli õpilastel vastata järgmistele küsimustele:

1. Mida me nimetame revolutsiooniks?

2. Nimetage revolutsioone, mida te teate ajaloo kursusest.

3. Missuguseid ajaloolisi tulemusi need revolutsioonid andsid või võinuksid võidu korral anda? Missugune oli nende eesmärk?

Nendele küsimustele vastates suutsid õpilased, tuginedes ajaloo kursuses omandatud teadmistele, iseseisvalt avastada mõiste „sotsialistlik revolutsioon“ mõned küljed. Algul väitsid mõned õpilased, et revolutsioon on ülestõus. Teised aga selle seisukohaga ei nõustunud, tuues näiteks Razini ja Pugatšovi ülestõusud, mis polnud revolutsioonid. Edasi nimetasid õpilased revolutsioone, mida nad teadsid ajaloo kursusest: Inglise kodanlik revolutsioon 17. saj., Prantsuse kodanlik revolutsioon 18. saj., 1830. a. revolutsioon Prantsusmaal, 1848. a. revolutsioon, Pariisi Kommun, 1905. a. revolutsioon, Veebruarirevolutsioon ja Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon.

Analüüsides nende revolutsioonide eesmärke ja tulemusi, jõudsid õpilased järeldusele, et revolutsioonid erinevad üksteisest ülesseatud sihtide ulatuse poolest, järelikult ka oma iseloomu ja neid liikumapanevate jõudude poolest. Selle alusel tulid õpilased järeldusele, et sotsiaalse revolutsiooni eesmärgiks on uue ühiskondliku korra loomine. Seejärel andis õpetaja sotsiaalse revolutsiooni täpsema ja sügavama definitsiooni, mida õpilased nüüd tajusid kui ajaloosündmuste analüüsi loogilist järeldust. Edasi käsitleti, samuti eeltoodu alusel, revolutsiooni objektiivseid ja subjektiivseid eeltingimusi. Kokkuvõtet tehes tuli õpilastel vastata küsimusele, mis üldistas tunnisi omandatu: „Miks nimetas Marx revolutsioone ajaloo veduriteks?“

Nagu eeltoodust nähtub, läksime faktilt üldistusele, s. o. induktiivne meetod. On olemas ka teine meetod: algul antakse definitsioon, formuleeritakse õpitava seaduspärasuse sisu, seejärel aga tehakse kindlaks selle seaduspärasuse avaldumine ajaloos (s. o. deduktiivne tee). Meie arvates on see tee raskem, sest see nõuab õpilastelt mõningat eelnevat ettevalmistust. Kuid mõlemal juhul on oluline, et ajaloolised faktid ei esineks illustratsioonidena, vaid oleksid iseseisvateks järeldusteks ja üldistusteks.

Lõpetanud ühiskonnaõpetuse tundides ajaloolise materialismi põhimõistete õppimise, korraldasime kordamis- ja üldistustundi teemal „Ajalooline materialism — filosoofiline teadus ühiskonnast“. Selle tunni eesmärgid olid järgmised: a) näidata õpilastele marksistliku ühiskonnaõpetuse kõikide seaduste ja kategooriate vastastikuseid seoseid ja ühtsust varem õpitud ajaloolise materialismi teeside alusel; b) leida ajaloolise ja dialektilise materialismi ühtsus; c) süvendada õpilaste kujutlust ajaloolisest materialismist kui ajaloosündmuste ja ühiskonna elu tunnetamise meetodist. Nende ülesannete lahendamiseks tuli õpilastel eelnevalt läbi mõelda järgmised küsimused:

1. Avage marksistliku ühiskonnaõpetuse sisu!

2. Näidake, et dialektilise materialismi seadused ei kehti ainuüksi loodusnähtuste vaid ka ühiskondliku elu nähtuste kohta.

3. Selgitage, kuidas te ajaloolise materialismi positsioonidelt lähtudes mõistate järgmisi ajaloosündmusi:

a) Prantsuse kodanlik revolutsioon 18. saj. ja tema koht ühiskonna arenemises;

b) pärisorjuse kaotamine Venemaal 1861. aastal ja selle sündmuse mõju meie maa edasisele ajaloole;

c) Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon ja tema osa ühiskonna arenemises.

Koostades vastust küsimusele „Avage marksistliku ühiskonnaõpetuse sisu“, ei tohi õpilased piirduda üksnes ajaloolise materialismi põhimõistete ja kategooriate loellemisega. Siin tuleb näidata ka vastastikuseid seoseid, mis nende vahel eksisteerivad. Tunni käigus tegid õpilased õpetaja juhendamisel järelduse kõigi ajaloolise materialismi seaduste sügavast ühtsusest. Nad nägid, et tootmisviis, mis on ühiskonna elu materiaalseks aluseks, areneb vastavalt seadusele tootmissuhete sõltuvuse kohta tootlike jõudude iseloomust, ja määrab lõppkokkuvõttes ka baasi ja pealisehituse vastastikuse toime. Siin ei saa mööda minna inimeste tegevusest, sellepärast ilmnebki vastuolu tootlike jõudude ja tootmissuhete vahel klassiühiskonnas klassivõitluse kujul, konflikt tootlike jõudude ja tootmissuhete vahel aga sotsiaalse revolutsiooni näol jne. Niisugune marksistliku ühiskonnaõpetuse sisuline arutelu võimaldab õpilastel mõista, et ajalooline materialism pole lihtsalt üksikute seadus-paraasuste kogum, vaid ajaloo käigu ühtne ja harmooniline teooria.

Tunni teine küsimus „Tõestage, et dialektilise materialismi seadused ei kehti ainult loodusnähtuste, vaid ka ühiskondliku elu nähtuste puhul“ esitas õpilastele nõude rakendada oma teadmisi dialektilise materialismi alalt ühiskondliku elu nähtuste analüüsimiseks. Õpilased rääkisid näiteks sellest, et ajaloolise materialismi seaduste ja kategooriate ühtsus ja vastastikune seos kinnitavad üht dialektilise materialismi joont — nimelt nähtuste üldist seost. Märjiti ka, et tootlike jõudude ja tootmissuhete vastastikusel mõjus ja klassivõitluse käigus ilmneb dialektika seaduste toime. Sealsamas jõudsid õpilased järeldusele, et dialektiline ja ajalooline materialism on ühtse marksistliku filosoofia kaks koostisosat.

Vaadeldes ajaloo sündmusi, rakendasid õpilased nende poolt omandatud seaduste konkreetse ajaloo analüüsiks, s. t. kasutasid ajaloolist materialismi kui tunnetusmeetodit. Analüüsides näiteks pärisorjusliku korra kaotamist Venemaal 1861. a. ja selle sündmuse tähtsust meie maa edasisele ajaloole, märkisid õpilased, et see oli esile kutsutud konfliktist tootlike jõudude ja tootmissuhete vahel, mis oli riigi majanduseluse küpseks saanud. Õpilased rääkisid, et Venemaal eksisteerisid objektiivsed eeltingimused sotsialistlikuks revolutsiooniks, niihästi majanduslikud (konflikt tootlike jõudude ja tootmissuhete vahel), kui ka poliitilised (revolutsiooniline situatsioon).

Kuid revolutsioonilise partei puudumine ja talurahva — tolle aja peamise revolutsioonilise jõu — ebateadlikkus, viis selleni, et revolutsiooni asemel tuli reform. Märjiti, et muudatused, mis toimusid vene ühiskonna baasis, pidanuksid mõjutama ka pealisehitust. Õpilased vaatlesid semstvo-, linna- ja kohtureformi kui uue, kodanliku pealisehituse loomist nende muudatuste alusel, mis toimusid baasis. Lisati, et feodaalsete igandite säilimine ühiskonna baasis avaldas mõju ka pealisehitusele. Kokkuvõttes järeldus, et feodaalsete igandite säilimine maa majanduseluse aheldas tootlike jõudude arenemist ja süvendas konflikte tootlike jõudude ja tootmissuhete vahel, tegi sotsiaalse revolutsiooni vältimatuks. Niisuguseks revolutsiooniks oli 1905.—1907. a. revolutsioon. Loomulikult toimus selle küsimuse arutlus vestlusena, mida suunas õpetaja.

Katse näitas, et niisugune kordamis- ja üldistamistund aitas õpilastel sügavamalt omandada teadmisi ajaloolisest materialismist, marksistlikust ühiskonnaõpetusest, marksistliku filosoofia koostisosast.

Õpilaste poolt ajalootundides omandatud teadmiste üldistamine ja analüüs andsid ajaloolise materialismi küsimuste tundmaõppimisel ühiskonnaõpetuse kursuses häid tulemusi. Õpilased õppisid seostama sotsioloogilisi mõisteid konkreetse ajaloo. Nad hakkasid nägema ajaloolist materialismi kui meetodit, mis on neile hädavajalik mineviku ja kaasaja faktide analüüsimiseks. Ühiskonna arenemise seaduste mõistmine võimaldab õpilastel sügavamalt tunnetada kapitalismi hukkumise ja kommunismi võidu paratamatust, aitab neil leida oma koha kommunistlikus ülesehitustöös.

Siinkohal esitame mõned väljavõtted kooli nr. 444, erikooli nr. 30 ja töölisnoorte keskkooli nr. 34 õpilaste vastustest. Neis koolides toimus ajaloolise materialismi aluste tundmaõppimine ülal kirjeldatud meetodite järgi õpetajate S. S. Epšteini, T. J. Korobjina ja R. B. Vendrovskaja juhatusel.

... «Varem, ajalugu õppides, me märkasime juhuslikkuste hulgas seaduspärasusi. Kuid varem jäi kõik ebaselgeks. Nüüd on hoopis teine asi: igale ajaloole sündmusele lähened teise mõõduga, teise ülesandega — selgitada selle sündmuse seaduspärasusi, leida tema põhjused, jälgida, kuidas ta mõjutas ajaloo käiku.

Ajaloolise materialismi õppimine annab kätte meetodi, mille abil võib selgitada ja mõista kogu ajalugu.» (Õpilane S., kool nr. 444.)

... «Me hakkasime sügavamalt tajuma põhjust, mis kutsusid esile kapitalismi hukkumise. Varem jäi väljend «kapitalismi hukkumine» meile ainult sõnadeks, nüüd me mõistame, miks see hukk oli paratamatu. Me võime nüüd palju kindlamini mõista oma kohta elus, sest me orienteerume protsessides, mis toimuvad meie suures maailmas.» (Õpilane T., kool nr. 444.)

... «Varem me rääkisime Oktoobrirevolutsiooni põhjustest lihtsalt nii: rahva olukord oli raske, ei olnud mingeid poliitilisi vabadusi, nii edasi elada oli võimatu, nüüd aga mõistame sügavamalt, miks tööliste olukord halvenes, miks oli võimatu edasi elada, miks revolutsioon on seaduspärane nähtus ja miks kapitalism paratamatult asendub sotsialismiga.» (Õpilane K., erikool nr. 30.)

... «Ajalooline materialism õpetab meid õigesti nägema inimühiskonna arenemist, aitab paremini mõista meie kodumaa ajalugu nii minevikus kui ka kaasajal. Teadmised ajaloolises materialismis annavad meile veendumuse, et kapitalismi hukk on paratamatu ja paratamatu on kommunismi võit.» (Õpilane P., töölisnoorte keskkool nr. 34.)

Me tõime ära väljavõtted paarist vastusest, kuid need on tüüpilised paljudele õpilastele. Äratab tähelepanu, et juhul, kui õpilased tunnetavad ajaloolist materialismi kui ajaloolise analüüsi meetodit, hakkavad nad sügavamalt mõistma kapitalismi paratamatu hukkumise ja kommunismi võidu protsessi, kasutavad saadud andmeid ühiskonna arenemise seadustest tähtsate maailmavaatelistele küsimustele lahendamiseks.

Need on meie arvates mõned metoodilised võtted, mis aitavad tundma õppida ajaloolise materialismi põhimõisteid ühiskonnaõpetuse kursuses.

ÕPPEFILM ALGKLASSIS

M. NARITS

Õppetöös kehtiv eluläheduse printsiip nõuab, et programmikohase õppematerjali omandamisel korraldataks võimalikult palju ekskursioone, katseid, praktilisi töid jne. Kuid kaugeltki kõigi teemade puhul pole võimalik viia õpilasi vahetusse kokkupuutesse tundmaõpitavate esemete, olendite, nähtuste ja sündmustega. N. K. Krupskaja ennustas juba nõukogude korra algaastail suurt tulevikku õppefilmile. Ta kirjutab: «Pilt, foto, projektsiooniaparatuur ja mudel annavad elust surnud kujutluse, millele liikumine on võõras. Sellele on ekskursiooni pooldajad vihjanud korduvalt. Ekskursioonil laps näeb objekti tema loomulikus olukorras, liikumises. Ekskursioon on selles mõttes asendamatu, kuid häda on selles, et ekskursioon on seotud rea raskustega ja ekskursiooni abil korraldatavate vaatluste ring on piiratud. Sellepärast peab ekskursioonimeetodit täiendama ekskursioonile kättesaamatute esemete, nähtuste ja sündmuste näitamiseega. Neid on tarvis anda lapsele kõige elulisemas vormis — liikumises — kino abil.»¹

Filmi kaudu saab õpilasi tutvustada kaugete maade loodusega ja sealse rahva tegevusega; ajaloos toimunud sündmustega, kommunistliku ülesehitustööga, kosmoselendudega jm. Ja seda kõike näevad õpilased mitte üksikute elutute momentidena, vaid liikuva ja areneva protsessina.

Filmimise erilised meetodid võimaldavad nähtusi ja protsesse, mis tegelikkuses kulgevad vaatlemiseks kas liiga kiiresti või liiga aeglaselt, demonstreerida tempos, mis võimaldab neist hõlpsamini aru saada (näit. liigutuste järgnevus suusatamisel ja uisutamisel õppefilmis «Koolieelse lapse talv» või kasvamisprotsess filmis «Seemnete idanemine»). Esimesel juhul toimub filmimine lühikese aja jooksul suure kiirusega, teisel juhul pikema aja vältel (olenevalt vaadeldava protsessi kestusest) teatavate ajavahemikkudega üksikute ülesvõtete vahel. Demonstreerimine aga toimub mõlemal juhul normaalse kiirusega — 24 kaadrit sekundis.

Taotledes tähelepanu koondumist kõige olulisemale nähtuses või protsessis, antakse kaadrid kas üldises, keskmises või suures plaanis.² See võimaldab materjali edasi anda eriti ilmekalt, selgelt ja täpselt.

Teleobjektiivide abil filmitakse objekte ja nähtusi mitmesugusest kaugusest ja kõrgusest. Nõnda saadakse väga huvitavaid lähivõtteid näiteks metsloomade ja lindude elust (hundipere mänguhoos — filmis «Hunt»; poegi toitev lehelind filmis «Putukasööjad linnud» II osa jne.), mis võib olla asendamatuks vaatlusmaterjaliks vastavate teemade juurde.

Makropildistamine avab tee mitmesuguste mikroobjektide vaatlemiseks, mida nähakse ekraanil isegi mitmekümne tuhande kordses suurenduses.

¹ Н. К. Крупская, Педагогические сочинения в десяти томах, № 3, Москва, Изд-во АПН РСФСР, 1959 (стр. 272—273).

² Üldises plaanis — palju objekte väikestes mõõtmetes; keskmises plaanis — vähem objekte suuremates mõõtmetes; suures plaanis — väga vähe objekte, sageli vaid üks, või koguni osa sellest, kuid suurtes mõõtmetes..

Multiplikatsioon võimaldab tuua ekraanile ürgajaloolisi või fantastilisi nähtusi ja sündmusi ning kasutada muinasjutuainestikku. Multi- ja nukufilmides domineerivad enamasti kasvatuslikud eesmärgid. Need filmid meeldivad lastele väga ja on seetõttu kasvatusstööd õpetajale suureks abiks.

Erisugused kaadrid, viies vaataja lühikese aja jooksul ühest olukorrast või miljööst teise, võimaldavad sageli vastandamise ja võrdlemise teel rõhutada eriti olulist käsitledavas. Sel teel aitab film õpetajat anda lastele elavaid kujutlusi, konkreetset tuge mõistete kujunemisel, mis on uue materjali omandamiseks algklassides eriti oluline. Veel enam — see aitab saavutada kasvatuslikku eesmärki. Kui iseloomulike filmikaadrite abil kõrvutatakse karmi Siberi loodust ja inimesi päikesepaistelise Musta mere ranniku looduse ja elanikega, siis on eesmärgiks mitte ainult uute teadmiste andmine, vaid eeskätt meie Nõukogude kodumaa suuruse ja ilu tunnetamise kaudu (filmis «Ebatavaline teekond») armastuse äratamine meie suure ja kauni kodumaa ja tema inimeste vastu.

Nii tuleb juba 1. (lugemik lk. 168—169) ja 2. klassis kõnelda lastele meie suurest kodumaast Nõukogude Liidust. Missugused peaksid õpetaja jutustus ja näidatavad pildid olema, et need annaksid 7—8-aastastele lastele geograafilise kujutluse meie kodumaast? Värviline õppefilm «Ebatavaline teekond» osutub sel puhul kõige sobivamaks. Teinud filmi vaadates visuaalselt kaasa lennuretket nii lumisesse Põhja kui ka päikesepaistelisse Lõunasse, tutvunud kodumaa kauni loodusega, tema inimeste elu ning tööga, saavad lapsed aru õpitavate luuletuste (2. kl.) värsiridadest, nagu: «Rõõmsalt elab igas paigas meie päikseline maa...» või «... Suur ja ilus oled sa, me Oktoobri võidu maa...»

Nõnda annab film võimaluse kujundada õppe- ja kasvatusstöö ühtseks tervikuks, mis on iga õpetaja esmane ülesanne.

Õppefilmid algklassidele on lühimetraafilised, tavaliselt 1—2-osalised, ühe osa kestusega umbes 10 minutit. Filme kestusega alla 10 minuti nimetatakse fragmentideks (näit. «Siga», «Hunt» jt.).

Eesti NSV Vabariiklikul Filmilaenuuse Kontoril ja Eesti NSV Vabariiklikul Õpetajate Täiendusinstituudil on ainult osa kõigist seni toodetud õppefilmidest, kuid nende arv kasvab (eriti viimastel aastatel) üsna kiiresti.

Algklasside filmid pakuvad näitlikku materjali enamasti tööks emakeele lugemikuga ja koduloo õpikuga 4. klassis, kuid on filme ka muude õppeainete tundideks. Üheosaliste filmide hulgas on rohkesti lühikesi kinojutustusi, näiteks: «Andrjuša mõtleb», «Nadja kingapael», «Vasja, Petja ja Šarik» jne. Need süžeelised filmid on esmajoones sobivad demonstreerimiseks kasvatuslike vestluste lähte- või saatematerjalina. Kuid neid võib edukalt kasutada ka suulise ja kirjaliku kõne arendamiseks (suulised ja kirjalikud ümberjutustused filmist). Muudeks õppeaineteks leidub filme vähem. Kasutada võiks ajaloos: «Nende päevade kuulsus ei kustu» (Kodusõja ja interventsiooni päevist), «Oktoobri relvastatud ülestõus», «Suur Isamaasõda 1941—1954», «Volodja Uljanov» ja mõningad teised. Tööõpetuse tunniks 3. klassis on sobiv näiteks kinojutustus «Jüri karbike».

Enamik filme, mis on mõeldud koolieelses eas lastele (eriti kasvatuslikel teemadel), on kasutatavad ka 1. ja 2. klassis, näiteks «Mina ja Murri», «Rebane ja Hunt», «Tutik ja kurgid»; «Erisugused rattad», «Sinirebasepoe», «Unepalg ja Käbejalg»; «Kuninga jänesed», «Hoopleja sipelgas», «Muinasjutt Lumivalgekesest» jne.

Sisuliselt paremate kitsasfilmide loetelu seisuga 1963. a. on ära toodud Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi ja Filmilaenuuse Kontori väljaandel ilmunud brošüüris «Filmid mudilastele ja algklasside õpilastele». Nimetatud kataloog on varustatud kokkuvõtlike annotatsioonidega filmide kohta.

3. ja 4. klassis saab aga kasutada ka mõningaid filme, mis on ette nähtud vanematele klassidele (5.—8. klass). Neid ei saa küll alati demonstreerida tervikuna, võib aga

kasutada osaliselt või fragmentidena. Niisugused filmid on: «Putukasööjad linnud» (kevadlindude käsitlemisel 3. klassis I osa ja fragmente II osast, 4. klassis I osa), «Jutustus tõelisest inimesest» — 4. klassis ühenduses lugemispalaga «Elutahe» I osa. «Moskva — NSV Liidu pealinn», 3. klassis lugemispala «Kodumaa süda» näitlikustamiseks — I osa ja II osast kaadrid 72—82 (metroost), 4. klassis ühenduses teemaga «Moskva — NSV Liidu pealinn» — III osa, kuna selles on pilte käsitlevatest objektidest (Moskva Riiklik Ülikool, V. I. Lenini muuseum ja Rahvamajanduse Saavutuste Näitus), «Leningrad», «Tundra», «Taiga», «Ukraina NSV», «Taga-Kaukaasia vabariikide loodus» — 4. klassis I. osa ühenduses koduloo teemaga «Kodumaa kaardi kohal». «Heina koristamine ja säilitamine» — tervikuna, 3. klassi lugemispala «Heinaveol» näitlikustamiseks. «Suhkrupeet ja selle kasutamine» — 3. klassis lugemispala «Suhkrupeet» juurde, tervikuna. «Metsakaitse» — 3. kl. lugemispala «Metsatulekahju» juurde, tervikuna «Puuvilja-aed» — 4. klassi teema «Õitsegu aiad» juurde — I osa.

Ajaloo (4. klass) võib vastavalt läbivõetavale teemale kasutada üksikuid või fragmente filmidest: «Mida ja kuidas me saame teada ürginimeste elust» (I. osa — väljakaevamine ja II osast fragment ürginimese kodust), «Moskva Kremli» — I osa; «Jäälahing», «1812. a. Isamaasõda», «Borodino lahing» ja «Talurahvasõda Pugatšovi juhtimisel» fragmentidena.

Üsna sagedasti sisustatakse mõnes koolis tund ainult filmide demonstreerimisega. Sel puhul pole tegemist õppetunniga, vaid kinoseansiga, millele tunniplaanis kohta ette nähtud ei ole. Ei tohi unustada, et ekraaneeritud tund õppe- ja kasvatustöö vormina toob endaga kaasa samad ülesanded nagu ükskõik missugune teine tunnitüüp: klassi organiseerimine aktiivseks tööks teatud aines, varemõpitu kontrollimine ja kordamine, uue materjali esitamine ja iseseisva töö andmine. Siiski on ekraaneeritud tunnil mõningad meetodilised iseärasused, mis sõltuvad kinofilmide kui õppevahendi spetsifikast. Viimane võimaldab meil filmi tunnis kasutada mitte ainult kui näitlikustamise vahendit õpetaja ühe või teise seletuse juurde, vaid kui uute teadmiste allikat. Selline näitlikustamise vorm soodustab teistest rohkem vaatlusvõime arengut, kuid õpetajat õppefilm täielikult asendada ei saa. Üheks takistuseks on see, et filmil on venekeelne diktoritekst, mille tõttu kõne jääb meie algklasside õpilastele suuremalt osalt arusaamatuks. Sellepärast on soovitatav filme demonstreerida kas tummfilmidena või nõrga heli saatel (olenevalt nende sisust). Esimest moodust kasutame juhul, kui on tegemist populaarteadusliku filmiga, kus seletusi jagab kommenteerija, diktor (näit. filmid «Suhkrupeet», «Kuidas valmistatakse kompvেকে» jne.). Filme, mille diktoritekst koosneb tegelaste kõnest, on loomulikult demonstreerida nõrga heli saatel, kuna see elustab tegelasi, aitab mõista nende meeoleolu jm. Tegelikult asendab mõlemal juhul diktoriteksti õpetaja elav sõna. Teiseks puuduseks on, et tavaliselt ei vasta film täielikult käsitledavale programmiosale: filmi valmistamise ja demonstreerimise vahel on alati teatud ajavahemik, film vananeb; programmid ja õpikud vennasvabariikides on erinevad ning muutuvad jne. Samuti ei saa film ette näha õpetaja pedagoogilise töö iseärasusi. Ka sel puhul, kui film täielikult vastab käsitledavale teemale ja võib eeldada, et see on õpilastele arusaadav (näit. film «Jutustus tõelisest inimesest» ja lugemispala «Elutahe»), on tarvis juhtida tähelepanu olulisemale, kontrollida arusaamist sisust ja täpsustada mõisteid. Järelikult ei anna ükski film täielikku pedagoogilist efekti ilma õpetaja juhtimiseta.

Film ei asenda tegelikkust, s. t. objekte ja nähtusi, mida on võimalik jälgida tegelikkuses, ei tohi asendada filmiga. Küll võib tegelikkusest omandatud täiendada filmist saadavate teadmistega, et analüüsimise ja võrdlemise teel teha õigeid üldistusi ja järeldusi. Maakoolide 3. klassis on veisekasvatust käsitlevate teemade puhul (lugemik lk. 146—149) nõutav õppekäigu korraldamine kodukolhoosi või -sovhoosi karjalauta. Õppekäigul tehtud vaatlused on enamasti küllaldased lugemispalade käsitle-

miseks: on ju kolhoosides enamasti eeskujulikud karjafarmid. Niisugusel juhul osutuks filmi vaatamine üleliigseks. Ajakohaste karjafarmide puudumise korral tuleks aga õppekäigule lisaks näidata eeskujulikku karjalauta filmis «Lehm», selgitada lastele arusaadavalt kodukolhoosi mahajäämuse põhjusi ja arenemisperspektiive. Samade teemade käsitlemisel linnakoolis, kus vastava õppekäigu korraldamine on raske, on nimetatud filmi kasutamine asendamatuks võtteks.

Ekraneeritud tunnis võib (sageli isegi tuleb) kasutada lisaks õppefilmile muid näitlikustamise vahendeid (pildid, diapositiivid, kaardid, maketid, magnetofon jne.). Pildid ja diapositiivid õigustavad end kinotunnis ainult siis, kui nende abil saab tutvustada mõnd objekti või selgitada midagi, mis filmis puudub. Kaardi kasutamine ühenduses geograafiaalaste filmidega on tingimata vajalik (näit. 4. klassis filmidega: «Moskva», «Leningrad», «Tundra», «Taiga» jne.).

Võib kerkida küsimus, kas mitut liiki näitlike vahendite kasutamine ühes õppetunnis ei koorma õpilasi üle ja kas sel kombel jõutakse ettenähtud õppematerjal 45 minuti jooksul omandada. Film kasutamises algajad õpetajad kurdavadki ajapuuduse üle. Tegelikult võtab filmi demonstreerimine vähe aega, ajanappus tekib oskuste ja vilumuste puudumise tõttu. Vilumused kujunevad aga ainult süstemaatilises töös õppefilmiga. Uheosalise õppefilmide demonstreerimine kestab ainult 10 minutit, kuid selle ajaga saavad õpilased palju uusi kujutlusi ja muljeid, mida ainuüksi sõnalise seletusega sama aja jooksul iialgi pakuda ei suuda. Tuleb nõustuda kogemusi omavate õpetajate väitega, et õppefilm on teiste näitlike vahenditega võrreldes kõige ratsionaalsem ning võimaldab õppematerjali mitmekülgset ja põhjalikku käsitlemist õppetunnis. See väldib õpilaste koduse töö ülekoormust. Muude näitlike vahendite kasutamist kaalutag eelnevalt igal üksikjuhul. Et filmi sisu on sageli väga rikkalik ja pakub õpilastele palju muljeid, siis võivad erilise vajaduseta demonstreeritavad lisamaterjalid osutada liigseks. Mõnikord võib aga muude näitlike vahendite kasutamine ekraneeritud tunnis anda suurt pedagoogilist efekti.

Teatavasti oleneb õppetunni efektiivsus eeskätt õpetaja ettevalmistusest selleks tunniks. Eeltöö ekraneeritud tunniks peab olema eriti põhjalik. Üheks tunni õnnestumise eeltingimuseks on filmi õige valik. Et leida tunniks kõige sobivamat filmi, peab algklassi õpetaja olema teadlik eeskätt algklassidele määratud filmide fondist. Selles osas abistavad õpetajat Filmilaenukuse Kontori poolt väljaantavad brošüürid-kataloogid nagu «Kino koolis», «Uued filmid», «Filmid laenukuseks» jne. Et mõnedes kataloogides on üksnes filmide loetelu, ainult pealkiri ei määra aga veel sisu, siis peab lähemaks tutvumiseks õppefilmidega kasutama muud teed. Käsiraamatus «Учебное кино в начальных классах» (И. Я. Меламедов) on annotatsioonid kõigi algklassidele kasutamiseks toodetud filmide kohta seisuga 1. aug. 1964. a. Algklasside ainekomisjonide koosolekutel aga tuleks organiseerida uute õppefilmide läbivaatamist ja arutlust. Teatud õppeaines kasutusele võetavad filmid tuleks enam-vähem kindlaks määrata juba õppepoolaasta või õppeveerandi algul.

Et õpetajal oleks võimalik ekraneeritud tundi õigeaegselt ja põhjalikult ette valmistada, tuleb tellimine teatud filmile (või filmidele) saata vähemalt paar nädalat enne teema käsitlemist, vastasel korral võib film hilineda. Tellimislehele tuleb kindlasti märkida, mis kuupäeval filmi tahetakse kasutada.

Õpetaja esimeseks otseseks tööks filmiga on selle läbivaatamine. Sageli, eriti siis, kui film on mõeldud vanematele klassidele, ei vasta selle sisu tervikuna algõpetuses käsitletavale. Sel juhul valib õpetaja demonstreerimiseks sobiva osa. Teatud klassi programmile mittevastavaid osi demonstreerida pole soovitatav, sest see viib õpilaste tähelepanu neile olulisest kõrvale.

Seejärel tuleb määrata filmi demonstreerimise aeg ning koht tunnis (kas sissejuhatuseks tunni algul, uue aine selgitamise käigus või kinnistamiseks peale uue osa läbi-

võtmist), mõelda, kuidas filmi kommenteerida, missuguseid momente filmis põhjalikumalt selgitada või rõhutada, missugused küsimused õpilastele filmi kohta esitada. Kui õpetaja ei valda vene keelt, on vaja filmiga kaasasolev diktoritekst enne filmi läbivaatamist läbi lugeda.

Pärast filmi läbivaatamist tuleb mõelda, kas ja millist lisamaterjali ning näitlikke vahendeid oleks otstarbekas kasutada ning kuidas neid filmiga seostada.

Nüüd asub õpetaja tunnikonspekti koostama.

Nagu igas õppetunnis, nii on ka ekraaneeritud tunnis vajalik sissejuhatav vestlus. Viimane peab juhtima õpilaste tähelepanu sellele, mida nad filmis näevad, äratama huvi filmi vastu ja looma selle vaatamiseks vastava meeleolu. Sissejuhatus olgu lühike ja selge ning selle lõpuosas antagu õpilastele küsimused, millele neil filmi põhjal vastata tuleb. Küsimused peavad olema niisugused, mis õpetavad nähtu põhjal loogilisi järeldusi tegema. Nii võib õpetaja ühenduses filmiga «Dima, siisike ja isa saapad» anda järgmised küsimused: 1. Missugune poiss oli Dima? 2. Kes oli süüdi Dima äparduses? 3. Mille üle rõõmustas siisike? 4. Mida on filmist õppida?

Palju küsimusi anda pole soovitatav, 1. ja 2. klassis piisab paarist küsimusest; need olgu antud võimalikult lühikeses sõnastuses ja haaraku põhilist filmi sisust.

On hea, kui õpetaja tunni ettevalmistamisel kirjutab küsimused kantavale tahvlile ja esitab need klassile läbilugemiseks (soovitatav lugeda valjusti) enne filmi demonstreerimist.

Õpetajale kõige raskemaks ülesandeks on filmi sisu kommenteerimine, s. t. filmikaadrite sisu selgitamine demonstreerimise ajal. Tuleb ju siin õpilaste tähelepanu juhtida kõige olulisemale, kuid nii, et film ka tervikuna õpilastele mõistetav oleks. Seda ei saa teha ette valmistamata — tõlkides iga kaadri teksti kuidagiviisi. Õpetaja peab filmi sisu edasi andma ilusas ja õiges kõnekeeles, vajaliku ilmekusega. Õpetaja kõne peab olema sünkroonne, s. t. kohakuti kaadritega. Hea on kommenteerimisesse põimida mõningaid nn. retoorilisi küsimusi, mis ei nõua samas suulist vastust, kuid millele õpilased ise saavad vastuse filmist. Sellised küsimused aktiveerivad laste tähelepanu ja võimaldavad suuremat elamuslikkust. Näiteks ekraanil on pilt jalatsiparandustöökoja poole jooksvast Dimast ja õpetaja esitab küsimuse: kas Dima saab täita isale antud lubaduse?

Tuleb mõelda ka sellele, et filmis ei oleks kaadreid, mis ootamatult ekraanile ilmudes võiksid lastele väga nalja teha. Koomilised situatsioonid kutsuvad esile naerupuhangu ja ülev meeleolu võib kesta veel järgnevategi kaadrite demonstreerimise ajal, takistades tähele panemast nende sisu. Lapsed peavad filmile kaasa elama, kuid selleski ei tohi anda piiramatut voli. Niisuguse olukorra tekkimise võimalust peab õpetaja ette nägema ja püüdma seda vältida: lühike vahemärkus eelteatena enne vastava kaadri ilmumist võib olla liialdustest hoidumiseks küllaldane. Kommenteerimine peab olema selge, täpne ja lakooniline. Film peab ju avaldama mõju eeskätt nägemismeele kaudu. Kõik, mis filmis vajab üksikasjalikku selgitamist, selgitatagu enne filmi demonstreerimist.

Algajal õpetajal tuleb filmi kommenteerimist harjutada. Selleks on vaja ise vaadata filmi korduvalt (helitult), kommenteerides valjusti selle sisu. Õpetajale on abiks filmiga kaasaantav eestikeelne diktoritekst, mida võib kõnelemise ajal jälgida vajaduse piires. Oleks hea, kui õpetaja esimeste ekraaneeritud tundide puhul kõik kommentaarid üles kirjutaks.

Populaarteadusliku filmi demonstreerimisel 3.—4. klassis («Filmikaameraga tundras ja taigas», «Õhuruumi alistamine» jne.) peaks õpetaja tunniks valmistumisel üles märkima ka mõned laste- või noorsooraamatud, kust õpilased võiksid saada lisaandmeid tunnis nähtu kohta. On ju klassis alati õpilasi, kes ühest või teisest küsimusest on eriti huvitatud ja armastavad palju lugeda. Nende lugemiskirge tuleb suunata.

(Järgneb)

Arvutusmängud algklassides*

A. LINTS

II. ARVUTUSMÄNGUD KLASSI- VALISES TÖÖS

Oskusliku rakendamise puhul saab paljusid neist kasutada ka matemaatikatundides. Kui aga mängudega pole võimalik kogu klassile tegevust anda või nõuavad nad liikumiseks suuremat ruumi, siis endastmõistetavalt kasutame neid ainult klassivälises töös.

Allpool on toodud mõningate selliste mängude kirjeldusi.

Võistlus. Mängust võtavad õpilased osa paarikaupa. Kõnelda tuleb vaikselt, et mitte segada neid, kes pole koduste ülesannete ettevalmistamist veel lõpetanud.

Mänguks on vaja kaks komplekti arvutuskarte, kummaski 10 ülesannet. Kaartide esiküljele on märgitud ülesanne (näit. 7·8), tagaküljele selle vastus (56). Need mängimisvahendid on õpilaste eneste valmistatud ja nad säilitatakse ümbrikutes.

Mängu alustamiseks esitab üks õpilastest teisele kaardi esiküljel asuva ülesande. Kui küsitud selle õigesti lahendab, saab ta kaardi endale ning esitab omalt poolt mõne ülesande. Antud ülesande vastuse õigsust on mõlemal õigus kontrollida kaardi pöördel toodud vastuse järgi.

Kaotajaks loetakse õpilane, kes kõik oma kaardid on pidanud teisele loovutama.

Võistlust võib organiseerida ka turniirina, kus iga õpilane mängib kõigi teistega; võidud ja kaotused kantakse tabelisse.

* Lõpp. Algus „Nõukogude Koolis“ nr. 8, 1965.

Kes on kiirem. Mängu kasutatakse 1+1 või 1×1 harjutamiseks. Õpilased seisavad ringis. Uks neist alustab õpetaja määramisel ülesannete esitamisega, öeldes näiteks „8·7“, ning lisab sellele mõne kaasmängija nime. Viimane peab ütleva vastuse enne, kui ülesande andja jõuab lugeda „1, 2, 3!“. Kui vastaja jõudis enne kolmeni lugemist õige vastuse leida, on temal õigus järgmist ülesannet esitada ning selle lahendajat nimetada. Kui aga vastaja selle aja jooksul vastamisega toime ei tule, läheb ta küsija selja taha ning see esitab uue ülesande mõnele teisele õpilasele. Kui õpilane, kelle selja taga seisab juba õpilasi, vastamisega toime ei tule, läheb ta koos kõigi nende õpilastega ülesande esitaja selja taha.

Mängida võib seni, kuni kõik õpilased on ühe õpilase selja taga — see on siis kiireim arvutaja — või lõpetada mäng varem.

Pildiloto. Mängu valmistamiseks võetakse postkaardisuurune kartongitükk, mis jaotatakse 24 ruuduks. Igasse ruutu märgitakse ühe ülesande vastus.

24	42	35	54	40	45
56	16	32	20	36	63
18	9	12	90	64	81
72	30	49	48	28	14

Ülesandekaardikeste valmistamiseks võetakse postkaart, mille tagaküljele kleebitakse valge paber. Seejärel tükeldatakse see postkaart samuti 6·4 osaks.

Saadud tükikesed laotakse vastusekaardile, pildipoolega üles.

Kui pilt on niiviisi tervikuna nähtav, võetakse ükshaaval iga osa ning kantakse selle tagaküljele ülesanne, mille vastuse kohal see tükk asub. Näiteks ülaltoodud kaardi jaoks ülalt vasakult alustades:

8.3	76	5.7	9.6	8.5
-----	----	-----	-----	-----

JNE.

Mäng seisneb selles, et ülesandekaardikesed tuleb asetada ruutudesse, kus asub nende vastus. Niiviisi valmib tükk-tükkilt pilt, mis aitab täita enesekontrolli eesmärki.

Mängu võib valmistada ka nii, et iga tükk asetatakse kohale pildiga allapoole. Kui kogu kaart on ülesannetega kaetud, on mängijal võimalus oma töö õigsust kontrollida. Selleks asetatakse vastusekaart koos sellel asuvate ülesannete-kaardikestega avatud õpikulehele. Õpik suletakse, pööratakse teine kaas ülespoole ning avatakse uuesti kohalt, kus asub kaart. Peal on nüüd vastustekaart. Kui see ära tõsta, tuleb nähtavale postkaardil asuv pilt. On see tükkidest õigesti kokku pandud, võib olla veendunud, et ülesanne on õigesti lahendatud.

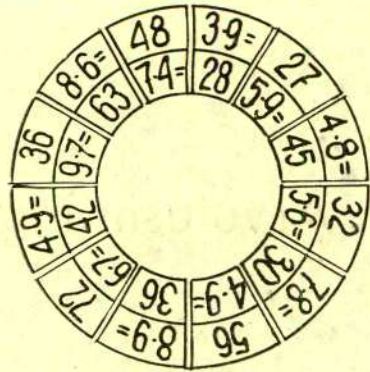
Sellist lotot on võimalik koostada matemaatikakursuse paljude osade jaoks.

Pandimäng. Õpilased istuvad ringis. Harjutatakse korrutamise põhiülesandeid (1×1), näiteks korrutamist 3-ga. Esimene ja teine õpilane ütlevad vastavalt: „üks“, „kaks“ ning jäävad istuma, kolmas õpilane aga tõuseb püsti ja ütleb „kolm“. Nii tõusevad püsti 6., 9., 12. jne. õpilane, teised jäävad istuma. Mäng jätkub kuni 30-ni ja kaugemalegi, või võetakse kasutusele mõni uus arvurida.

Esineva vea puhul (õpilane ei tea arvu ütelda või jääb istuma, kui ta peab püsti tõusma jne.) annab mängija pandi.

Pantide lunastamisel antakse lahendada matemaatikülesandeid.

Arvutamising. Arvutamising kujutab endast ringikujulist doominomängu.



Arvutusringi tükid aetakse segi. Õpilane asetab ühe neist lauale ning lahendab sellel leiduva ülesande. Vastus asub nüüd ühel teisel tükil, mis tuleb leida ning esimese tüki kõrvale asetada. Arvutamine jätkub, kuni ring on valmis. Viimasena asetatud tükil asuva ülesande vastus asub esimesena lauale pandud tükil, mis võimaldab õpilasel endal oma tööd kontrollida.

Arvutamisingi valmistamiseks kasutame vanemate klasside õpilaste abi. Ringi valmistamiseks võtame 24 ülesannet koos vastustega käsitlusel olevast matemaatikakursuse osast.

5. Arvutamiskaart. Õpilasele antakse esmalt ülesannete kaart, millel vastuste kohale on tehtud sisselõige.

ÜLESANNETE KAART N ^o 7		
a	b	a+b
36	47	<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div>
52	39	
28	64	
45	26	
37	25	
19	56	
28	37	
46	28	

Kui kõik ülesanded on ära kirjutatud ja lahendatud, saab õpilane õpetajalt kontrollimiskaardi. See asetatakse ülesannetekaardi alla. Niiviisi on võimalik kontrollida lahendatud ülesannete õigsust.

KONTROLLKAART №7	
	83
	91
	92
	71
	62
	75
	65
	74

Doomino grupimänguna. Mäng koosneb 20 kuni 30 kaardist (kaartide valmistamisest on kõneldud eespool). Mängust võib osa võtta 2 kuni 6 õpilast.

Kaardikesed asetatakse lauale, ülesannetega allapoole, segatakse ning jaotatakse siis mängijate vahel võrdset. Mängitakse nagu tavalist doominomängugi. Võitjaks on see, kellel esimesena kõik kaardid maha on pandud. Järgmine kaartidest vabaneja saab teise koha, jne.

Mängu tulemused kantakse tabelisse (näiteks: võitja — 5 punkti, 2. koht — 4 punkti jne.).

Loterii. Ülesandeid, mida on vaja korduvalt harjutada, näiteks kõige raske mini meelde jäävad liitmise ja korrutamise põhiülesanded, kirjutatakse väikesetele sedelitele, mis kokku keeratakse. Sekka pannakse ka mõned „tühjad“ loosid.

Kokkukeeratud loosid jaotatakse õpilaste vahel. Mäng algab sellega, et üks õpilastest teeb lahti oma loosi ja loeb sellel leiduva ülesande. Pärast väikest pausi nimetab ta õpilase nime, kes selle

ülesande lahendab ning siis oma loosi avab ja järgmise ülesande esitab. Kellel on „tühi“ loos, koostab ülesande ise (või ütleb selle õpetaja).

Mängu lõpetamisel korjatakse loosid kokku ning hoitakse alal.

Pandimäng palliga. Õpilased istuvad või seisavad, moodustades ringi. Ühe käes on pall. See ütleb mingi ülesande ning viskab kellelegi ringis seisjaist palli. Viimane peab ütleva ülesande vastuse, saades sellega õiguse ise ülesanne esitada ning pall vastajale visata. Kes valesti vastab või vastamisega toime ei tule, peab pandi andma. Pandid lunastatakse välja mängu lõpul. Nende lunastamiseks tuleb lahendada matemaatikaülesandeid.

Märkide keel. See on eespool toodud „vaikse arvutamise“ üheks vormiks, kus kõik arvud esitatakse žestide abil.

Kümmelisi võib tähistada näiteks käe liigutustega, üheliisi nimetissõrme abil. Sõnatu kaasamängimine, tähelepanelikus, vaikselt arvutamine ja sellele kaasnevad liigutused toovad õpilaste töösse vaheldust.

Oletame näiteks, et käsil on kahekohaliste arvude peast liitmine. Õpetaja näitab käega ↓ ↓ ja sõrmega... pärast väikest pausi lisab teise liidetava ↓ ↓ ↓ ... Samal viisil esitavad õpilased nüüd vastuse: ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ... Juba pärast paari sellist harjutust on õpilastel asi selge ja mäng jätkub nende eneste aktiivsel osavõtul.

Kui samaaegselt tahetakse rakendada mitut tehet, tuleb iga tehte tähistamiseks välja mõelda mingi märk.

Tegurid. Õpilased istuvad ringis. Igale õpilasele määratakse number, ühest kuni üheksani; kui mängijaid on rohkem, siis alustatakse uuesti ühest.

Üks õpilastest seisab ringi keskel, öeldes mingi korrutise, näiteks 72. Nüüd peavad õpilased, kelle numbrites on 9 ja 8, kohtadelt tõusma ning teise „teguri“ poolt vabaks tehtud toolile istuma jooksma. Ringi keskel asuv õpilane püüab aga samal ajal istuda ühele vabaks jäänud kohtadest. Kui see tal enne

teise õpilase kohalejõudmist õnnestub, jääb istekohata jäänud õpilane keskele ning mäng jätkub.

Pallimäng õues. Sellest nähtub, missuguseid võimalusi pakub klassiväline töö arvutusmängudeks vabas õhus.

Õpilased moodustavad ringi. Keskel seisab kasvataja (hiljem üks õpilastest). Ta nimetab mingi arvu, mis on vaja näiteks 100-st lahutada. Pärast lühikest pausi visatakse ühele ringis seisjaist pall. See ütleb vahe ning viskab palli tagasi. Kui tulemus on vale, laseb mängujuht pallil maha kukkuda. Sama õpilane peab selle üles tõstma ning ülesande uuesti lahendama.

Mänguks saab kasutada mitmesuguseid ülesandeid, näiteks:

a) liita mängujuhi poolt nimetatud arvuga varem kokkulepitud arv,

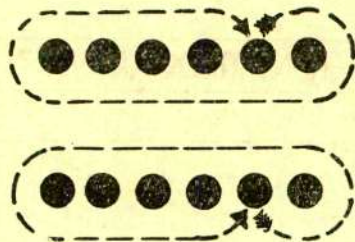
b) nimetatud arvu tuleb täiendada varem kokkulepitud arvuni, näiteks 30-ni: mängujuht ütleb 17, vastuseks öeldakse 13,

c) kõik öeldud arvud tuleb varem kokkulepitud arvuga korrutada või jagada.

Meeskondlikud võistlused. Võimlemistunnis mängitavaid võistlusi-mänge saab kasutada ka arvutamise eesmärgil. Näiteks seisavad õpilased üksteise taga reas ning peavad palli sirgete kätega üle pea tõstes edasi andma rea lõpuni. Koos palli edasiandmisega võib jätkata ka määratud arvurea ütlemist (näiteks 100, 92, 84, 76 jne.). Kumb rida enne lõpetab, on võitja. Võistluse võib korraldada kummagi võistkonna jaoks eraldi. Sel juhul määratakse kindlaks edasiandmiseks kulunud aeg. Võistkond, kellel kulus vähem aega, on võitja.

Numbrit väljahüüdmine. Mängijad moodustavad kaks võrdse osavõtjate arvuga meeskonda ning rivistuvad kahte kolonni. Kummaski kolonnis antakse igale mängijale number, näiteks 6-st kuni 20-ni. Mängujuht ei hüüa välja lihtsalt numbreid, vaid esitab need mängijatele ülesande vormis, näiteks: „8 + 7!“, „9 + 3!“ jne. Kõik mängust osavõtjad lahendavad öeldud ülesande, need kaks mängijat aga, kellel oli antud üles-

ande vastusena saadud number, jooksevad kolonni välisküljelt ette ning sealt kolonni sisekülge pidi kolonni lõppu, pöörduvad siis uuesti kolonni välisküljele ning sealt oma kohale.



Võistkonnale, kelle mängija rutem oma kohale tagasi jõuab, arvestatakse üks punkt.

Mängujuht esitab ülesanded nii, et mängu jooksul saavad kõik mängijad sellest aktiivselt osa võtta.

Võidab võistkond, kes kogub rohkem punkte.

Keelatud arv. Õpilased moodustavad ringi. Harjutatakse näiteks korrumtamist 5-ga. Öeldakse ühest alates järgemööda naturaalarvusi, näiteks: 1, 2, 3, 4... See, kelle kord oleks ütelda 5, ei tohi seda arvu nimetada, vaid peab ütleva selle asemel „pömm“ (või mõne muu varem kokkulepitud sõna: „ei ütle!“, „stop!“ jne.). Nii öeldakse arvusi järgemööda 50-ni või kaugemalegi.

See, kes eksib, annab kas pandi või lahkub mängust.

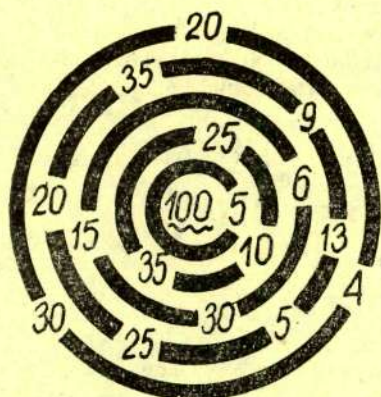
Pantide lunastamine toimub ülesannete lahendamise teel.

Labürint. Kentsentrilistesse ringidesse on jäetud läbipääsukohad, mille kaudu on võimalik jõuda keskpunktini. Iga läbipääsu ees seisab mingi arv, mida kasutades on vaja sooritada nõutav tehe. Keskpunkti jõudmiseks on lubatud kasutada vaid neid läbipääse, mis kokku annavad ringi keskel asuva arvu. Tuleb leida õige tee keskpunktini.

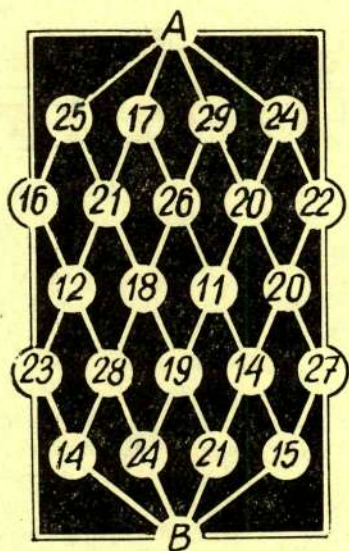
Kuidas pääseda labürindi keskele?

Lahendus: $20 + 35 + 15 + 25 + 5 = 100$.

Selliseid labürinte võib koostada ka nii, et iga arv puhul saab rakendada kõiki tehteid.



Labürindid on üheks huvipakkuvamaks ülesannete esitamise võimaluseks. Neid võib esitada ka teistsugusel kujul:



Millist teed mööda punktist A punkti B liikudes saab arvude summaks 100?

Mõeldud arvu mõistatamine. Neid ülesandeid saab rakendada järk-järgult juba esimesest klassist alates. Kuidas seda teha, selle kohta näited.

a) „Kirjutage paberile mingi arv. Ma ei vaata, mis arvu te kirjutasite. Liitke selle arvuga veel 3. Kui palju te nüüd saite?”

Õpilased teatavad oma vastuse, õpetaja ütleb neile, mis arvu nad paberile kirjutasid.

b) Pärast mõningate niisuguste ülesannete lahendamist lastakse õpilastel järele mõelda, kuidas õpetaja leiab nende poolt mõeldud arvu, kuigi ta ei näinud, mis arvu nad paberile kirjutasid.

Peagi leidub nupukamaid õpilasi, kes mõeldud arvu leidmisega ise toime tulevad. Neile antaksegi selleks võimalus.

c) Edasi vaadeldakse koos, kuidas tundmatut arvu leida. Uhiselt lahendatakse mõned sellised ülesanded, kusjuures koostatakse võrdused koos pöördoperatsiooniga ($x + 3 = 9$; $x = 9 - 3$; $x = 6$; sest et $6 + 3 = 9$).

d) Lõpuks esitatakse need ülesanded nii, et arvu märgib endale üles õpetaja või üks õpilastest. Kõik teised võtavad osa mõeldud arvu leidmisest.

„Ma mõtlesin arvu. Kui ma liidan sellega 3, saan ma 7. Mis arvu ma mõtlesin?”

Selliseid ülesandeid võib lõpuks ka järgmisel kujul esitada:

„Ma võtsin arvu 7. Kui ma sellest mõeldud arvu lahutan, saan ma 5.” (Otsitakse lahutatavat).

Võib ka teisiti:

„Ma mõtlen arvu, lahutan sellest 3 ja saan 5” (otsitav on vähendatav).

e) Samal viisil võib 2. klassist alates lahendada korrutamis- ja jagamisülesandeid. Näide: „Kui ma mõeldud arvu 4-ga korrutan, saan ma 20.”

„Ma mõtlesin mingi arvu, jagasin selle 7-ga ja sain 9.”

„Ma mõtlesin mingi arvu, korrutasin seda 3-ga, liitsin veel 7 ja sain 28.”

f) Ka see oskus omandatakse järk-järgult. Alguses märgivad kõik õpilased endale mingi arvu ($x < 10$). „Korrutage mõeldud arv 4-ga! Ütelge korrutis!” Nüüd teatab õpetaja mõeldud arvu. Varsti tulevad sellega toime ka õpilased. Seejärel teatab arvutused üks õpilastest, arvutajaks on nüüd kogu klass.

g) Kui õpilaste teadmised seda võimaldavad, tõstetakse ülesannete raskusastet ning võetakse kasutusele kõik põhitehned.

Õpetaja esitab ülesanded, õpilased arvutavad, tulemuse teatab õpetaja.

1) Selles ülesandes saavad õpilased

arvutamise tulemusena arvu, mida nad algul mõtlesid: „Mõtelge igaüks mingi arv (x); korrutage see 2-ga ($2x$)! liitke 10 ($2x + 10$); jagage tulemus 2-ga ($x + 5$); lahutage veel 5.“ Igaüks peab saama mõeldud arvu.

2) Õpilased ütlevad arvutamisel saadud tulemuse, õpetaja teatab selle abil neile algul mõeldud arvu:

„Märkige endale mingi arv ja korrutage see 3-ga ($3x$); liitke 8 ($3x + 8$); lahutage algul võetud arv ($2x + 8$); jagage 2-ga ($x + 4$). Ütelge tulemus!“ Õpetaja lahutab sellest 4 ja saab mõeldud arvu: kui õpilane ütles 9, on mõeldud arv 5 ($9 - 4 = x$).

3) Õpetaja ütleb tulemuse, mille sai kogu klass:

„Mõtelge mingi arv; korrutage see 5-ga; liitke 15 ($5x + 15$); jagage tulemus 5-ga ($x + 3$); lahutage mõeldud arv; igaüks sai 3!“

„Mõtelge mingi arv; korrutage see 2-ga; liitke 8 ($2x + 8$) (või mõni muu paarisarv õpetaja ütlemisel); jagage tulemus 2-ga ($x + 4$); lahutage mõeldud arv; igaüks sai tulemuseks 4!“ (s. o. pool esimesena liidetud arvust).

Koltunud käsikiri. Näitame lastele mõnd vana lehetükki, arvutatust jne., kus kõik numbrid pole enam loetavad. Lapsed saavad aru, et kui arvutustes mõni number puudub, nõuab suurt vaeva, et leida, missuguste arvudega tehted sooritati.

Tekivad huvitavad arvmõistatused, kus puuduvad üksikud numbrid, arvud või ka tehtemärgid.

Näide: $5\Box + \Box 1 = 73$ ($52 + 21 = 73$).

Kõige lihtsamad on näited, kus on võimalik palju lahendeid:

$$\Box\Box + \Box\Box = 50.$$

Samm-sammult tõstetakse raskusastet:

$$3\Box + \Box\Box = 50.$$

$$\Box\Box + \Box 2 = 50.$$

Siis võetakse ülesanded, kus on võimalik ainult üks lahendus:

$$3\Box + \Box 5 = 50.$$

$$\Box 5 + 1\Box = 50. \text{ Jne.}$$

Selliseid ülesandeid on õpetajal kerge koostada, õpilastele aga pakuvad nad

huvitavat materjali mõtlemiseks. Toome mõningaid näiteid 4. klassi jaoks (tehtemärk on tähistatud kolmnurgaga)

$$\begin{array}{r} 1) \quad 3\Box 86 \\ \triangle \Box 2\Box 7 \\ \hline 804\Box \\ 2) \quad \Box\Box\Box \\ \triangle 53 \\ \hline 2202 \\ \Box\Box\Box\Box \\ \hline \Box\Box\Box\Box\Box \end{array}$$

Ristarvmõistatused. Ajakirjades leidub sageli mõtlemisülesandeid, kus numbrid on asendatud kujundite või tähtedega. Mõtlemise ja katsetamise teel tuleb kõik numbrid leida.

$$\begin{array}{r} \begin{array}{c} \blacksquare \blacksquare \\ \blacksquare \square \end{array} + \begin{array}{c} \square \square \\ \square \square \end{array} = \begin{array}{c} \blacksquare \blacksquare \\ \blacksquare \square \end{array} \\ + \\ \begin{array}{c} \blacksquare \blacksquare \\ \square \blacksquare \end{array} + \begin{array}{c} \square \square \\ \square \square \end{array} = \begin{array}{c} \blacksquare \blacksquare \\ \blacksquare \blacksquare \end{array} \\ \hline \begin{array}{c} \blacksquare \blacksquare \\ \square \blacksquare \end{array} + \begin{array}{c} \square \square \\ \square \square \end{array} = \begin{array}{c} \blacksquare \blacksquare \\ \square \blacksquare \end{array} \end{array}$$

Sellelaolisi ülesandeid võib nuputamiseks anda ka algklasside õpilastele. Õpilastele tuleb näidata, kuidas nende lahendamisele asuda, neile meenutada, et ühesugused kujundid tähendavad samu numbreid.

Algul anname lastele mõningad tugipunktid arvutamiseks: ütleme, et esimese näite lõpptulemuseks on 70. Seega on teada kaks numbrit. Järgmisena saame teada, et ühelisi on ülal 3 (arv, mida peame liitma 7-ga, et tulemusena saaksime täiskümned) jne. Lõpuks saame:

$$32 + 11 = 43$$

$$10 + 17 = 27$$

$$42 + 28 = 70$$

Edasi näitame ka ülesandeid, kus esinevad kõik neli tehet:

$$\begin{array}{r} \begin{array}{c} \blacksquare \blacksquare \\ \blacksquare \blacksquare \end{array} + \begin{array}{c} \blacksquare \blacksquare \\ \blacksquare \blacksquare \end{array} = \begin{array}{c} \square \square \\ \square \square \end{array} \\ + \\ \begin{array}{c} \blacksquare \blacksquare \\ \square \blacksquare \end{array} - \begin{array}{c} \blacksquare \blacksquare \\ \blacksquare \blacksquare \end{array} = \begin{array}{c} \square \square \\ \square \square \end{array} \\ \hline \begin{array}{c} \square \square \\ \square \square \end{array} - \begin{array}{c} \blacksquare \blacksquare \\ \square \blacksquare \end{array} = \begin{array}{c} \square \square \\ \square \square \end{array} \end{array}$$

Lahendamise hõlbustamiseks on selles ülesandes kasutatud numbreid 1 kuni 6.

Õpilaste tähelepanu on vaja juhtida nendele ülesande osadele, mis annavad võtme ülesande lahendamiseks (sama numbriga kordumine arvus, andmete ja tulemuste kohtade arvu võrdlemine jne.). Toodud näite esimeses reas on liidetud kaks ühekohalist arvu, tulemuseks on kahest ühesugusest numbrist koosnev kahekohaline arv; see saab olla ainult 11. Asetades nüüd kõigisse vastavasse kujudesse number 1, saame liitmise: $11 + 1 = 12$ kaudu teada järgmise numbriga jne.

Ka siis, kui õpetaja õpilasi töö alguses abistab, annab selle edasine jätkamine neile materjali mõtlemiseks ja uurimiseks, see aga aitab matemaatika vastu huvi äratada.

Toome lisaks veel ühe ülesande (vt. kõrval).

Selle hoopis keerukama ülesande võt-

$$\begin{array}{r}
 \begin{array}{c}
 \blacksquare \blacksquare \times \blacksquare \cdot \blacksquare = \blacksquare \blacksquare \blacksquare \\
 + \\
 \blacksquare \blacksquare \cdot \blacksquare = \blacksquare \blacksquare \times \blacksquare
 \end{array} \\
 \hline
 \blacksquare \blacksquare \blacksquare \cdot \blacksquare = \blacksquare \blacksquare \times \blacksquare
 \end{array}$$

meks on paremal all asuv tulemus: 342. Teatades selle õpilastele, oleme neile avanud tee lahendamiseks.

*

Mängud toovad töösse vaheldust, aitavad muuta tunnid huvitavamaks ning tõsta õpilaste huvi õppimise vastu. Nende kasutamise efektiivsus sõltub suurel määral õpetaja leidlikkusest.

Siinjuures ei ole tarbetu veel kord rõhutada juba eespool väljaõeldud mõtet, et ka mängude puhul tuleb silmas pidada mõõtu, sest liigne hulk rosinaid võib saia ära rikkuda.

Kasutatud kirjandus:

1. В. А. Игнатьев, Внеклассная работа по арифметике в начальной школе. Москва, 1960.
2. G. Schramm, Rechenspiele in der Unterstufe, Berlin, 1964.
3. „Die Unterstufe“, 3. Beilage, 1958.
4. „Ganztägige Bildung und Erziehung“, Heft 4/1964.

Pildiseeriade kasutamisest kõneoskuse arendamisel võõrkeele tundides

E. SILLING,

Tallinna 42. keskkooli direktori asetäitja

I. SOTTER,

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teaduslik töötaja

Võõrkeelte õpetamisel on ülisuure tähtsusega näitlikud õppevahendid. Õpetuse algastmel on sobivad staatilised üksikpildid. Usna varsti tuleb aga hakata kasutama dünaamilise sisuga pilte. Eriti hästi võimaldavad liikumist ja tegevust edasi anda pildiseeriad. Nende kasutamise peamiseks eesmärgiks on vaba kõneoskuse arendamine, kusjuures töövõtete varieerimise võimalused on suured.

Kolmas ülevabariigiline kõnekeele konkurss näitas, et töö pildiseeriatega jätab veel

soovida. Nähtavasti töötatakse pildiseeriatega samal viisil kui üksikpiltidega. Võib arvata, et kõik õpetajad neid ei kasutagi. Õpilased kirjeldavad detailselt seeria iga pilti eraldi, ei oska neis näha temaatilist ja tegevusühtsust, kuigi pildiseeria antakse neile kätte pealkirjastatult.

Käesolev artikkel on mõeldud õpetajate abistamiseks pildiseeriade kasutamisel vanemates klassides. Et selles töös on palju varieerimisvõimalusi, siis on järgmised mõtted vaid üldiselt suunavad.

Pildiseeria koosneb tavaliselt 3—4 pildist, võib aga koosneda ka rohkematest piltidest. Pikk seeria kujuneb juba nagu diafilmi demonstreerimiseks. Sel juhul tuleb kasutada mõneti erinevaid töövõtteid. Peatume siin ainult lühikeste pildiseeriade käsitlemisel.

Tööd pildiseeriatega tuleb alustada juba 5. klassis. Keeleõpetuse algul sobivad seeriad ja diafilmid erinevad sisult ja käsitluselt nendest, mida kasutatakse vanemates klassides. Mõndagi huvitavat seda laadi tööst leidub A. Groismani artiklis «Некоторые приёмы обучения устной речи» (Иностранные языки в школе, 1964, №4). Kasulikke näpunäiteid tööks väikestest piltidest koosnevate seeriatega, mis igale õpilasele kätte antakse, saab Lothar Bolze artiklist «Zum Einsatz von Bilderserien im Russischunterricht» (Fremdsprachenunterricht, 1963, Nr. 7/8).

Pildiseeriad võivad olla kas õpiku tekstidega seotud või üldised, s. t. mitmesugustel igapäevase elu teemadel. Sellest oleneb nende käsitlemine. Tekstilähedaste seeriade kasutamine õigustab end enne ja pärast teksti või tekstide käsitlemist. Kui sõnad ja väljendid uue teksti juurde on pildiseeria abil läbi töötatud, võib teksti kasutada vaikseks lugemiseks, et harjutada loetust arusaamist. Kui töö pildiseeriaga järgneb tööle tekstiga, anname õpilastele võimaluse rõõmu tunda oma oskusest iseseisvalt jutustada ja omandatud sõnavara isikupärasest väljendusvormis kasutada. Tekstilähedased pildiseeriad sobivad ka kindlate teemade kordamiseks, suuliseks ja kirjalikuks teadmiste kontrolliks, mitmesuguste kõnemudelite ja aegade kasutamise õpetamiseks. Nad on abiks loetud pala ümberjutustamisel, aitavad meelde tuletada sündmuste järjestust ja vastavat sõnavara. Seetõttu on mõtlemispausid lühikesed ja töö tempo kiire.

Tekstiga otseselt seostamata pildiseeriad on peale kõneoskuse arendamise ka heaks vahendiks õpilaste sõnavara laiendamisel, s. t. nende puhul tuleb enamasti ikka kasutada uusi sõnu ja väljendeid. Nende tähendus avatakse pildiseeria abil, paljudel juhtudel pole vajadustki kasutada emakeelset tõlget. Arusaamise kontrollimiseks tuleb siiski aeg-ajalt lasta tõlkida.

Uued sõnad ja väljendid annab õpetaja kaasaskantaval tahvil samaaegselt pildiseeria demonstreerimisega. Õpilased kirjutavad need sõnade vihikusse. Pildiseeria käsitlus oleks sel juhul üldiselt järgmine:

I. Uue sõnavara esitamine piltide kirjeldamisega (õpetaja).

II. Sõnavara kinnistamine. (Selleks pakub pildiseeria palju võimalusi. Kooris lugemine, lausete moodustamine, õpetaja küsimustele vastamine pildi sisu kohta. Vastustes kasutatakse uusi sõnu. Õpetaja poolt alustatud lausete lõpetamine pildi alusel jms.)

III. Õpilased esitavad üksteisele küsimusi ja vastavad **nendele**.

IV. Õpilased kirjeldavad pildiseeriat.

V. Vaba jutustus ilma pildiseeriat demonstreerimata. Olenevalt õpilaste teadmiste tasemest ja pildiseeria raskusest võib seda tööd varieerida: I aste võib puududa, II ja III aste ühendatakse või töö toimub pilt-pildilt varieeritult. Näiteks: I pilt — õpetaja jutustus, II pilt — õpetaja küsimustele vastamine, III pilt — õpilased küsivad ja vastavad, IV pilt — õpilane kirjeldab pilte. Lõpuks kirjeldavad õpilased veel kord kogu seeriat.

Tähtis on, et õpetaja väldiks šablooni, et võtted ja esitamismvormid vahelduksid olukorrale vastavalt, seejuures didaktika ja metoodika põhimõtteid rikkumata.

Toome näitena pildiseeria «Blaff und Biene» käsitlemise.



Joonis 1.

Õpetaja riputab kaasaskantaval tahvlil üles uued sõnad koos tõlkega. Olgu nendeks *unzertrennlich, auf Schritt und Tritt, mitteilen, unterscheiden (zwischen + D.) unschlüssig.*

Õpetaja jutustab pildiseeriat demonstreerides ja uutele sõnadele osutades:

Blaff und Biene sind unzertrennliche Freunde. Blaff begleitet Biene auf Schritt und Tritt. Biene ißt sehr gern Pilze. Sie hat beschlossen, mal selbst in den Wald zu gehen und Pilze zu sammeln. Natürlich geht auch Blaff mit. Er läuft Biene voran. Plötzlich hört Biene Blaff bellen. Damit teilt er Biene mit, daß er einen Pilz gefunden hat. Biene eilt mit ihrem Korb herbei, ein dickes Buch unter dem Arm. Das ist das Pilzbuch. Biene kann nämlich nicht zwischen eßbaren und giftigen Pilzen unterscheiden. Jetzt bleibt sie unschlüssig vor dem Pilz stehen. Blaff ist auch nicht klüger. Schnell schlägt Biene das Buch auf und blättert darin. Blaff hat sich auf einen Baumstumpf gesetzt und schaut zu. Schließlich hat Biene die richtige Stelle gefunden. Ja, der Pilz ist eßbar. Sie legt das Buch auf den Baumstumpf und will den Pilz pflücken. Der Pilz ist aber weg. Ein besserer Pilzkenner hat ihn inzwischen genommen.

Seejärel loetakse uusi sõnu kooris. Õpilased kirjutavad need sõnade vihikusse. Siis esitab õpetaja küsimusi, nii et õpilased peavad vastustes uusi sõnu kasutama. Näiteks: *Was für Freunde sind Blaff und Biene?* Edasi laseb õpetaja õpilastel oma lauseid lõpetada. Näiteks: *Õpetaja: Blaff begleitet Biene... Õpilased: Blaff begleitet Biene auf Schritt und Tritt.*

Seejärel esitavad õpilased üksteisele küsimusi. Lõpuks kirjeldavad nad kogu seeriat piltide kaupa. Koduseks ülesandeks on pildiseeria lühike ümberjutustamine uute sõnade kasutamiseks.

Lisamaterjali andmisega ei tohi üle pakkuda. Mõned uued väljendid on õpilastele ainult arusaamiseks, teised aga rääkimisel kasutamiseks. Piltide valik ei tohi olla juhuslik. Need peavad olema kasvatuslikud, vastama õpilaste huvidele ja üldistele esteetika nõuetele. Pildid ei tohi mingil juhul tegelikkust vääralt kujutada ja õpilasi segadusse viia. Küll aga peaksid nad olema lõbusad ja huvitavad. Pildiseeriad peavad alati olema seotud tegevusega ja antud väheste vahenditega, kujutama ainult olulist, olema selged ja arusaadavad.

Eriti sobivad on pildiseeriad ümberjutustamiseks. Nad asendavad teksti, väldivad sõnavara kindlat piiritlemist ja on seetõttu nagu ümberjutustuse kõrgemaks vormiks. See hoiab ära tekstist krampliku kinnipidamise ja harjutab õpilasi tuntud sõnavara vabalt kasutama.

Pildiseerias tuleb kõigepealt õpetada nägema selle terviklikkust. Kui iga pilti lasta detailselt kirjeldada, siis võib jutt kujuneda lõpmatuks ja ühtlasi väga igavaks. Vanemate klasside õpilastel on keeleoskus tunduvalt suurem kui algajatel. Seepärast ei tohi 9.—11. klassides, kus tunde on niigi vähe, dubleerida 5.—8. klassi töid. Muidugi võib aeg-ajalt kirjeldada ka üksikuid pilte, mis siis hiljem moodustavad pildiseeria.

Iga pildiseeria puhul tuleb mõelda, millises ajavormis seda käsitleda. Samuti on oluline jutustamisel eri pöördeid kasutada.

Inglise keeles võib piltide põhjal koostada jutustuse, kus esineb peaaegajalikult ajavorm Present Indefinite.

Järgmises näites esinevad ajavormid Present Indefinite ja Present Continuous vaheldumisi. Üleminek üldise jutuna ühelt pildilt teisele on seostatud ajavormi Present Indefinite kasutamisega.

WE HELP MOTHER



Joonis 2.

Our family is big. We are six. Father and Mother both work. My brother Erik is twelve. He goes to school. I can't say he is a naughty boy, but my sister Ann is much more helpful than Erik. Our little sister Epp does not go to school yet. She is taken to nursery school every day. So Ann, Erik and I try to help Mother with housekeeping as much as we can. It's our duty to air and tidy the rooms before we go to school. It's Ann who helps our little sister to get ready for the nursery school. On our way to school we pass the nursery school she attends. So we take her there every morning.

In this picture you can see us all. Erik has opened the window and is going to sweep the floor. I am making my bed and Ann is making Epp's hair into plaits. We also help our Mother to cook the meals and lay the table. Of course it is our duty to wash up after the meals. We take turns at this work.

In this picture you see us making preparations for breakfast. Little Epp is sitting at table already. She is hungry. Ann is laying the table and I am cutting the bread. Mother is coming from the kitchen with the coffee pot. She has made coffee and boiled some eggs for us. Erik has not yet come into the dining-room. He is still dusting the furniture, but he will get ready any moment.

After school we go shopping. Mother usually gives us a list of the things we must buy and leaves it on the kitchen table with the money in a purse. We often buy some

vegetables, milk, eggs, butter, etc. I must say I enjoy shopping most. Erik likes it too. We are both glad that Ann never wants to go shopping.

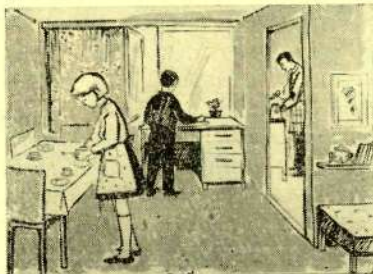
In this picture the girl with the big basket standing in front of the green-grocery shop is my friend Eva. She is waiting for me. She has done her shopping already, but I'm still in the shop. There are too many people in the shop. So she has come out into the street.

On Sundays we take our little sister Epp for a walk. In spring and summer we often take her to the zoo or to the seaside. In winter she insists on going out with her sledge. She cannot skate yet. She likes very much to make snowmen and play snowballs.

The last picture shows you Epp and Erik going for a walk in winter. I think Erik will teach her to skate. It will be much more interesting for him to go skating with her than pulling her sledge.

Et Present Continuous kasutamiseiga vanemates klassides enam raskusi ei tohiks olla, siis on soovitatav suuremat tähelepanu pöörata lihtaegade kasutamisele. Pi'disceerid võivad inspireerida jutustusi, mida esitatakse mineviku aegades. Näiteks jutustus teemal «8. märts».

THE 8TH OF MARCH



Joonis 3.

The 8th of March is the International Women's Day. Last March we decided to celebrate the day in a different way. The year before the last we had given our Mother only some flowers. Last year we bought some flowers and a big cake too. At school I knitted a warm scarf for her. Besides that we decided to get up very early that day and make her a surprise.

I made pancakes and laid the table. Father made coffee and my brother put the rooms in order. When everything was ready, we went to congratulate Mother. She

was very happy about the presents, but she was much more pleased when she saw the beautifully laid breakfast table.

Saksa keeles on pildiseeriate kirjeldamisel kasutatavaks ajavormiks preesens. See on kõige lihtsam. Koos preesensiga tuleks nõuda ka perfekt kasutamist. Tavaliselt õpilased väldivad liitaegu. See näitab, et neid ei ole küllaldaselt kinnistatud. Iga preesensis jutustatav pildiseeria pakub võimalusi perfekt kasutamiseks (vt. eespool «Blaff und Biene») ja imperfektis jutustamise korral tuleb nõuda ka pluskvamperfekti kasutamist tegevuste järgnevuse näitamiseks. Viimase kohta ongi järgnev näide.

SOMMERFERIEN

Im vorigen Sommer war ich auf dem Lande bei meiner Tante. Sie ist Kolchosbäuerin. Es war herrlich. Das Wetter war außerordentlich schön, heiß und trocken. Es regnete nur selten. Ich half der Tante auf dem Feld und im Garten. Besonders aber gefiel mir die Arbeit auf der Wiese. Bei der Heuernte hatte ich schon früher mitgeholfen und konnte daher ganz gut rechnen. Ich wurde dabei schön braun, mein Haar aber hell!

Oft mußte ich an meinen Klassenkameraden Paul denken, der in der Stadt geblieben war. Ich hatte mit ihm oft über die Sommerferien gesprochen. Er fand das Landleben langweilig und wollte nicht aus der Stadt. Er hatte auch gesagt, er wolle sich ausruhen. Die Arbeit sei nichts für ihn.

Als ich eines Sonntags in die Stadt fuhr, traf ich Paul. Er war blaß, stand an einer Straßenecke, lehnte sich an die Wand und langweilte sich. Das wollte er aber nicht zeigen. Er erzählte mir, was für prima Filme er gesehen habe. Am nächsten Morgen fuhr ich aufs Land zurück.

Erst im Herbst traf ich Paul wieder. Er war den ganzen Sommer über in der Stadt gewesen. In der ersten Woche schrieben wir einen Aufsatz zum Thema «Meine Sommerferien». Für mich war es ein leichtes Thema. Ich schrieb drei Seiten voll. Paul aber konnte kaum eine Seite füllen. Als wir die Arbeiten zurückbekamen, stand in meinem Heft eine Fünf, in Pauls Heft aber eine krumme Zwei minus.



Joonis 4.

Pildiseeriade põhjal koostatud jutustused võivad olla mitmesuguse pikkusega. Soovitatav on kasutada lühemaid monolooge paljude seeriade põhjal, käsitledes neid eri aspektidest vaadelduna. Ühe ja sama seeria kirjeldamine mitmest aspektist muudaks töö igavaks.

Pildiseeriad ei tarvitse olla ainult üksikkõne arendamise stiimuliks. Väga edukalt saab neid kasutada ka dialoogideks. Häid näiteid selle kohta, kuidas pildiseeriade kohta küsimusi esitada, leidub B. Lapiduse ja S. Shevtsova koostatud õpikus suulise kõne arendamiseks «The Way to Spoken English» ja M. Dubrovini raamatus «English in

Pictures». Töövorme võib kombineerida. Jutu koostamisele võib eelneeda õpetaja ja õpilaste vestlus. Võib koostada dramatiseeringuid. Õpilastele pakub huvi ja vaheldust esineda piltidel kujutatud tegelastena, kusjuures nad võivad ise valida, kellena esineda. Niisugused harjutused on õigeks lähtepunktiks elava vestluse arendamisel.

Eespool nägime jutustusi mina-vormis. See vorm on elavale vestlusele kõige kohasem. Võib aga koostada jutustusi ka kolmandast isikust. Näiteks:

A WALKING-TOUR



Ervin and Ants are brothers. They have decided to go on a walking tour with their friends. They have made up a list of the things they need on the walking tour. Here you see them packing. Their mother is giving them some good advice while she is helping them to get ready.

It is a pleasure to go hiking in summer when the weather is fine. The lakes and rivers at the roadside are places for making camp. Ants, Ervin and their friends have stopped at a picturesque place. What fun to make camp here! Water for food and water for washing so near at hand!

It took them a little more than an hour to put up the tents, bring firewood and make dinner over the campfire.

Here you see them again. Ervin and Ants have caught some fish. They are very proud of them. There will be fish for supper. Everybody is busy. After dinner they want to play games and in the evening it is time for singing and dancing.

Pildiseeriad pakuvad võimalusi ka klassiväliseks tööks, peamiselt küll dramatiseeringutena. Neid saab võõrkeelte õhtutel ette kanda. Palju varieerimisvõimalusi annavad pildiseeriad koduste ülesannete andmisel. Olgu näiteks toodud mõned koduse töö variandid pildiseeria «Der 8. März» puhul. Kui pildiseeria on espool toodud astmete kaupa läbi töötatud, võib anda järgmisi ülesandeid koduseks tööks:

1. Vastata kirjalikult klassis dikteeritud küsimustele. Näit. «Was bringen der Vater und die Kinder mit nach Hause? Wie wollen sie der Mutter Freude bereiten?»
2. Lõpetada piltide põhjal alustatud laused. Näit. *Der Vater und die Kinder haben beschlossen... Wenn der Tisch gedeckt ist, ... jne.*
3. Kirjeldada iga pilti 2—3 lausega.
4. Jutustada õpetaja määramisel 1 või 2 pildi järgi.
5. Esitada iga pildi kohta kindel arv küsimusi.

Kui seeria on põhjalikult läbi töötatud, võib lasta teha kontrolltööna ümberjutustuse. Eeltoodud näidetest on «Me aitame ema», «Matk» ja «8. märts» pildiseeriad, mida kasutati ülevabariigilisel võõrkeelte konkursil. Peale esitatute kuuluvad sellesse komplekti veel pildiseeriad teemadel: aastaajad, kirja kirjutamas, kolhoosis, NSV Liit, üks koolipäev, öhtul kodus ja sport. Kokku on neid 10 seeriat. Loodetavasti saavad koolid neid edaspidi fotodena tellida. Lisaks nimetatud seeriatele ja õpikutele leidub kasutamiseks sobivaid pildiseeriaid väga mitmel pool ajakirjanduses. Eestikeelsetest ajakirjadest toovad aeg-ajalt häid seeriaid «Pikker» (eriti O. Kallase karikatuuriseeriad), «Pioneer» ja «Täheke»; saksakeelsetest ajalehed «Junge Welt», «Wochenpost», «ABC-Zeitung» jt. H. Bidstrupi ja teiste karikaturistide loomingut on väga edukalt kasutatud võõrkeelte tundides suulise kõne arendamiseks.

Lisaks õpetuslikule eesmärgile võimaldavad karikatuurid tõhusat kasvatustööd teha. Hea näite toob G. Titelman oma artiklis «Работа с карикатурой» (Иностранные языки в школе, 1964, № 5). Praktika on näidanud, et õpilastele niisugune töö väga meeldib. Huvi ja tähelepanelikkus hõlbustavad uue materjali meelepidamist.

Suurepäraseid võimalusi pakub inglise ajalehes «Daily Worker» ilmuv sari «Pifi seiklused». Sellel karikatuuride sarjal on veel see eelis, et ta tutvustab õpilasi inglise kõnekeeles kasutatavate elliptiliste lausete ja idiomaatiliste väljenditega. Mõningaid mõtteid «Pifi seikluste» seeria kasutamise kohta leidub N. Ažištševi artiklis «Использование серий ситуативных картин при обучения устной речи» (Иностранные языки в школе, 1964, № 5).

Pildiseeriade kasutamist õppetundides pole takistanud mitte üksi metoodiliste näpunäidete vähesus, vaid ka pildiseeriade eneste nappus. Kuidas oleks võimalik muretseda koolile vajalikku kogust pildiseeriaid? Kui õpetaja on hea joonistaja, siis võib ta joonistada tahvlile näiteks mitmesuguseid tegevusseeriaid. Lihtsate jooniste tegemise õpetusi leidub meie pedagoogilises kirjanduses mitmel pool. Näiteks võiks tuua F. Freze artikli «Рисование на уроках иностранного языка» (Иностранные языки в школе, 1964, № 6).

Igas koolis on õpilaste hulgas häid joonistajaid, kelle kaasabil võib koolile teha klassis kasutamiseks sobivaid pildiseeriaid (kevadine praktika). Ka fotoring saab osutada tõhusat abi. Suurte piltide kõrval võib individuaalseks tööks kasutada ka väikesi. Iga õpilane (või kaks õpilast) saab kätte sama seeria. Kui niisuguseid seeriaid on ainult üks komplekt, saab epidiaskoopi kasutades siiski kogu klassiga töötada. Töö nende, nn. valguspiltide seeriatega on jällegi natuke erinev. Valguspiltide puhul on õpilaste tähelepanu maksimaalne ja stiimul rääkimiseks ning pildi kirjeldamiseks eriti tugev. Huvi- tavalult ja põhjalikult kirjeldab valguspiltide seeriade kasutamist Walter Apelt oma artiklis «Lichtbildreihen im Englischunterricht» (Fremdsprachenunterricht, 1963, Nr. 9).

Töö pildiseeriatega on sissejuhatuseks võõrkeelse diafilmi ja filmi kasutamisele võõrkeelte tundides. Peamine on aga see, et nad ajendavad õpilasi loovale tööle, ergutavad neid oma mõtteid võõrkeelses iseseisvalt väljendama ja omandatud sõnavara mõtestatult kasutama.

Üheks praktilise töö lõiguks koolivõrgu analüüsimisel on koolivõrgu kaardi koostamine.

Koolivõrgu kaardi tähtsus seisneb selles, et tema abil saab selge ettekujutuse koolide territoriaalsest paiknemisest, samuti koolipiirkondadest, ta võimaldab ühtlasi paremini välja töötada koolivõrgu perspektiivplaani. Ilma hea koolivõrgu kaardita on raske olemasolevat koolivõrku kuigivõrd kvaliteetselt analüüsida.

Arvestades asjaolu, et koolivõrgu analüüsi raskuspunkt peaks langema rajooni haridusosakonnale, tuleks soovitada iga rajooni haridusosakonnal koostada ametkondlikuks kasutamiseks rajooni koolivõrgu kaart. Rajooni kohta koostatud kaarti oleks hõlpus käsitseda ja see annaks iga rajooni haridusosakonnale võimaluse oma rajooni koolivõrku analüüsida. Olemasolevate andmete põhjal on enamikus haridusosakondades selles osas seni vähe ära tehtud. Mõnel pool on koolid kantud geograafilisele kaardile, kuid koolipiirkondadest pole üheski haridusosakonnas selget ettekujutust.

Püüame siinjuures anda mõningaid näpunäiteid koolivõrgu kaardi koostamise kohta.

Koolivõrgu kaart kujutab endast teatud määral küll skeemi, kuid selle koostamisel on kõige otstarbekam aluseks võtta topograafiline või maaparanduskaart, mis rajoonis peaks olema selleks kättesaadav (soovitav mastaabis 1:100 000). Vastavalt kaardilt tuleks tuššiga kalkale kanda piirid ja geograafilised andmed oma rajooni kohta ning naaberrajoonide osad, mis rajooni ümbritsevad (antud rajooni koolid võivad teenindada ka naaberrajoonide koole, ja vastupidi).

Geograafiliste andmete kaardile kandmisel tuleks lähtuda alljärgnevast.

Suuremate alevite ja linnade puhul tuleks kaardil säilitada nende üldine konfiguratsioon. See on vajalik koolide asukohtade määramiseks. Väiksemad asustatud punktid võib märkida ringikestena, administratiivse tähtsusega asus-

Koolivõrgu kaardi koostamisest

E. PAJUPUU

tatud punktide (külanõukogud, sovhoosikeskused, kolhoosikeskused) puhul võiks kasutada eri märke.

Asustatud punktide põhitüüpideks on linnad, asundused, raudteejaamad ja külad. Eri asulatüübid kantakse kaardile erinevas kirjas. Külanõukogude asukohti, sovhoosi- ja kolhoosikeskusi võib eraldada nime allakriipsutamise teel (~~~~ külanõukogu, ——— kolhoosikeskus, === sovhoosikeskus) või maaparanduskaartide märkide abil (△ külanõukogu, ● sovhoosikeskus, ○ kolhoosikeskus).

Selleks, et suurendada kaardi tähtsust teatmeallikana, võiks külanõukogude nimede juurde märkida ka antud külanõukogu pindala, rahvaarv ja rahvastiku tihedus, sest koolivõrgu analüüsimise juures läheb neid andmeid pidevalt vaja.

Kaardile peaksid olema kantud ka külanõukogude ning majandite (kolhoosid, sovhoosid jne.) nimed ja piirid (—.—.—.—). See on vajalik õpilaste transpordiküsimuse lahendamiseks.

Teedevõrk tuleb kanda kaardile täielikult, seejuures on soovitav eraldada ka teede liigid. Teed võib kanda kaardile suurendatult, üldiste joontega, eraldi võib välja tuua teelõigud, mida mõõda lapsed saavad sõita kooli autobussiga või mõne

muu liiklusvahendiga (rongiga, kolhoosi või sovhoosi autoga). Samuti tuleb kaardile kanda jõed (võib suurendatult), järved, sood, rabad ja suuremad metsamas- siivid. Niisuguste andmete kandmine kaardile on vajalik selleks, et selgitada, kuivõrd läbitav on paikkond.

Pärast geograafiliste andmete kandmist kalkale tuleks kalka järgi teha valgus- koopia. Soovitav on lasta korraga teha mitu valguskoopiat, sest see võimaldaks koolivõrgu kaarti perioodiliselt uuenda- da.






Valguskoopiale tuleks kanda koolide märgid ja koolipiirkondade piirid. Kaardi põhilise sisu peaksid moodustama üld- hariduslikud koolid, s. t. kõige välja- paistvamalt peaksid kaardil olema ära märgitud koolitüübid. Koolitüüpide eri- nevust on kõige parem edasi anda geo- meetriliste kujunditega (algkool — ring, 8-klassiline kool — kolmnurk, kesk- kool — ruut). Niisugused märgid on käesoleval ajal meie vabariigis kasutu- sele võetud ja nad on küllaltki otstarbe- kad. (Juhul, kui madalamat tüüpi kool reorganiseeritakse kõrgemat tüüpi koo- liks, on vastavat geomeetrilist kujundit kerge ümber teha.)





Koolide õppekeelte eraldamiseks tuleks kasutada erinevaid värve (eesti õppe- keelega koolid — punased ringid, kolm- nurgad ja kuubid, vene õppekeelega — sinised). Kui aga näiteks eesti õppekee- lega 8-klassilise kooli juures on vene õppekeelega algklasside komplekt, siis tuleks punase kolmnurga kõrvale teha sinine rõngas.

Veidi raskem on märkida kaardile koo- lide organistsioonilist struktuuri, kuid kajastamist peaks leidma ka see. Meil on ühe- kuni neljakomplektilisi algkoo- le, kusjuures kolme- ja neljakomplektilisi tuleb ette suhteliselt harva. Komplektide arvu võiks märkida ringide arvuga (○ — ühe klassikomplektiga algkool, ⊙ — kahe klassikomplektiga algkool jne.).

8-klassiliste koolide puhul võiks piir- duda 5.—8. klasside ja keskkoolide puhul 9. kuni 11. klasside organisatsioonilise struktuuri märkimisega.

Võiks kasutada järgmisi märke:

-  — liitklassideta (5.—8. kl. osas) 8-kl. kool
-  — ühe liitklassiga (5.—8. kl. osas) 8-kl. kool
-  — kahe liitklassiga (5.—8. kl. osas) 8-kl. kool
-  — ühe paralleelklassiga (5.—8. kl. osas) 8-kl. kool
-  — kahe paralleelklassiga (5.—8. kl. osas) 8-kl. kool

-  — paralleelklassideta (9.—11. kl. osas) keskkool
-  — ühe paralleelklassiga (9.—11. kl. osas) keskkool
-  — kahe paralleelklassiga (9.—11. kl. osas) keskkool
-  — kolme paralleelklassiga (9.—11. kl. osas) keskkool

Kooliinternaatide ja internaatkoolide jaoks võiks märkimisel kasutada eraldi värvi, näiteks kollane ring — kooli inter- naat, kollane kolmnurk — 8-kl. internaat- kool. Kooliinternaadi märgi võiks panna koolimärgi kõrvale. Vahetustega tööta- vad koolid tuleks vertikaalse joonega pooleks jaotada. Koolid, mille hooned nõuetele ei vasta (kool ei asu spetsiaal- ses koolihoones, vaid selleks kohaldatud hoonetes), võiks eraldada tähekesega (*) koolimärgi juures või sees.

Töölis- ja maanoorte koolid võiks mär- kida rohelise värviga.

Skeemidel tuleks eraldada ka koolipiir- konnad. Eriti tähtis on teada, kui suur on ühe või teise kooli mikropiirkond. Otstarbekas on antud kooli mikropiir- konda kuuluvad külad kaardil noolte abil kooliga ühendada ja noolele mär- kida küla kaugus koolist. 8-klassiliste ja keskkoolide piirkonnad võib eraldada kerge värvilise varjundiga ja piirjoon- tega, kusjuures keskkooli piiri paremaks eraldamiseks võiks viimasel olla värvil- ine kant.

Koolivõrgu kaardil peaksid kajastuma ka koolivõrgu arendamise perspektiivid,

seepärast tuleks kaardile kanda ka uued, avatavad koolid, märkides nad ära kas punktiiriga või punaste lipukestega, millele on märgitud kooli avamise aasta.

Koolivõrgu kaardi koostamine on kahtlemata küllaltki suur, ühtlasi aga ka väga vajalik töö. Praegu tunnevad rajoonide haridusosakonnad sageli oma ra-

jooni koolivõrku võrdlemisi pinnapealselt ja valivad perspektiivplaani koostamisel koolivõrgu väljaarendamise ebaotstarbekaid variante. Hästi koostatud koolivõrgu kaart võimaldab analüüsida olemasolevat koolivõrku, ja selgitada võimalused kitsaskohtade kõrvaldamiseks.

Arvutuskultuuri mõiste. Nagu teada, mõistetakse kultuuri all kitsamas mõttes inimese mingi tegevuse või tegevuste kompleksi valdamise täiuslikkuse astet (näiteks kõnekultuur, töökultuur, käitumiskultuur). Seega eeldab kultuur kitsamas mõttes ikka teatavate teadmiste, oskuste ja vilumuste olemasolu. Sellest lähtudes määratlebki L. Pitšurin arvutuskultuuri mõiste järgmiselt¹: «Arvutuskultuur on teadmiste, oskuste ja vilumuste kompleks vigadeta, kiire, täpse ja korraliku arvutustöö tegemiseks antud ülesandele vastavate meetoditega.»

Õpilase arvutuskultuuri arendamine on eeskätt matemaatika- ja füüsikaõpetaja (vähemal määral ka keemiaõpetaja) ülesanne. Selles mõttes on õpilase arvutuskultuur mõnevõrra teises olukorras kui näiteks kõne- või käitumiskultuur, sest viimaste arendamisel võib iga õpetaja (sõltumata erialast) oluliselt kaasa aidata. Seda enam tuleb matemaatika- ja füüsikaõpetajal kõik võimalused õpilase arvutuskultuuri arendamiseks ära kasutada.

Õpilase arvutuskultuuri arendatakse eeskätt matemaatika rakenduste kaudu. Matemaatika rakendamine seisab üldiselt selles, et mingi reaalsete objektide hulga uurimisel tekkinud probleem lahendatakse matemaatiliste meetoditega. Selleks abstraheritakse objektide kõik omadused, mis pole ülesande lahendamise seisukohast olu-

Õpilase arvutuskultuuri küsimusi

A. TELGMAA

lised, ja formuleeritakse ülesande lahendamiseks olulised matemaatilised seosed.² Enamikul juhtudel tuleb reaalsete objektide uurimisel saadud ülesande lahenda anda kas arvulisel kujul, graafiliselt või diagrammidena. Selline töö eeldabki head arvutuskultuuri.

Arvutamine mõõtmise teel saadud arvudega. Arvutamisel mõõdetud suurustega tuleb arvestada, et mõõtmise teel saadud arv on alati ligikaudne, ja kasutada ligikaudse arvutamise eeskirju.³ Nendest ees-

¹ Л. Пичурин, Развитие вычислительной культуры в IX—XI классах средней школы. Канд. дисс. Л., 1961.

² Helmut Heinrich, Denk- und Arbeitsweisen in der angewandten Mathematik. «Mathematik in der Schule», 8, 1964, lk. 561—573.

³ Siinjuures peetakse silmas 7. klassis õpitavaid reegleid.

kirjadest järjekindlal kinnipidamisel tekib mõnikord aga ilmseid vasturääkivusi. Nimelt kirjutatakse igapäevases elus mõõtarvud (ka muud ligikaudsed arvud) sageli nõnda, et ligikaudse arvu kirjutamise reegli (Krõlovi reegli) rakendamine nende arvude kohta viib vastuollu tege-
 likkuses kasutatava mõõtmistäpsusega. Näiteks kui toa põranda pikkus mõõdetakse mõõdulindiga ja kirjutatakse, et see pikkus on 5 m, siis sellise kirjutusviisi järgi võib viga ulatuda 0,5 meetrini (!). Sellisest vastuolust tingitud viga tuligi ilmsiks 7. klassi õpilaste ühes kontrolltöös, kus õpilastel tuli leida võrdse kõrgusega trapetsiteks jaotatud kujundi pindala. Vajalikud pikkused (trapetsi alused ja kõrgused) tuli jooniselt mõõta. Trapetsi kõrguseks kirjutati 1 cm. Saadud arv loeti ühe tüvenumbriga arvuks ja ühe klassi 34 õpilasest 12 ümardasid ka tulemus ühe tüvenumbriga arvuks (näiteks $11,4 \text{ cm}^2 \approx 10 \text{ cm}^2$). Õige oleks olnud kirjutada kõrguseks 1,0 cm ja tulemus anda kahe tüvenumbriga.

Et eespool kirjeldatud vastuolusid vältida, tuleb mõõtarvud kirjutada alati nii, et kirjutusviisist väljaloetav täpsus ei oleks tegelikkusega vastuolus. Juhul, kui arvu kirjutamise viis ei vasta nõuetele, tuleks arvuga opereerijal endal otsustada, mitme tüvenumbriga arvuks see arv lugeda.

Veel ligikaudsetest arvudest. 7. klassis õpitavad ligikaudse arvutamise eeskirjad teenivad peamiselt kaht eesmärki:

1) hinnata, missuguse täpsusega tuleb anda arvutamise tulemus, kui see on saadud opereerimisel ligikaudsete lähteandmetega;

2) kuidas teha matemaatilisi operatsioone nii, et vajaliku täpsusega tulemus saadaks minimaalse töökuluga (siin peetakse silmas lähteandmete eelneva ümardamise nõuet).

Järgmiste klasside programmides aga ligikaudsetest arvudest enam juttu ei ole ja kui õpetaja sellele küsimusele rohkem tähelepanu ei pööra, siis lõpebki opereerimine ligikaudsete arvudega 4 aritmeetilise operatsiooni piires 7. klassis. Seega jäädakse küsimuse lahendamisel poolele teele. Asja loomulik käik aga nõuab, et

pärast uue matemaatilise operatsiooni õppimist antaks ka eeskiri, kuidas operatsiooni tulemust ümardada, kui lähteandmed on ligikaudsed. Niisiis tuleks ligikaudse arvu ruudu, kuubi, ruutjuure ja kuupjuure arvutamisel juhinduda järgmistest reeglitest⁴:

1. *Ligikaudse arvu ruut ja kuup tuleb ümardada nii, et neis oleks samapalju tüvenumbreid kui ligikaudses astendatavas.*

Märkus. Antud reegel tuleneb ilmselt ligikaudsete arvude korrutamise reeglist. Nõnda ümardatud ruudu ja eriti kuubi viimane tüvenumber on märksa kahtlasem kui asendatava viimane tüvenumber.

2. *Ligikaudse arvu ruut- ja kuupjuure tuleb ümardada nii, et selles oleks samapalju tüvenumbreid kui ligikaudses juuritavas.*

Märkus. Nii ümardatud ruutjuure, eriti aga kuupjuure viimane tüvenumber on usaldatavam kui juuritava viimane tüvenumber.

Ligikaudseid andmeid sisaldava avaldise väärtuse arvutamisel logaritmidest abiga tuleks aga juhinduda järgmisest:

Kui kõige väiksema tüvenumbrite arvuga lähteandmes on k tüvenumbrit, siis tuleb arvutamisel kasutada logaritmidest k + 1 tüvenumbriga mantisse. Lõpptulemus tuleb ümardada k tüvenumbriga arvuks.

Õpetajal on oluline ka teada, kuidas toimida siis, kui lähteandmeid saab valida mistahes täpsusega, kuid lõpptulemus täpsus on ette antud. Näiteks, mitme tüvenumbriga tuleks võtta π ja $\sqrt{3}$, et korrutises $\pi \cdot \sqrt{3}$ oleks kolm õiget tüvenumbrit? Arvamus, et $3,14 \cdot 1,73 = 5,4322 \approx 5,43$, pole õige. Reegel, mille kohaselt kahe k tüvenumbriga arvu korrutis tuleb ümardada k tüvenumbriga arvuks, garanteerib, et oluline viga korrutise viimases tüvenumbris on väikese tõenäosusega.⁵ Et aga tagada korrutise viimase tüvenumbri õigsust (viga ei tohi ületada viimase järgu poolt ühikut), tuleb lähteandmed võtta ühe

⁴ Энциклопедия элементарной математики, книга первая. М.—Л., 1951. Стр. 420.

⁵ A. Teigmaa, Üks matemaatika õpetamise elule lähendamise teedest. «Nõukogude Kool» nr. 3, 1963.

varunumbriga. Niisiis $3,142 \cdot 1,732 = 5,4419 \dots \approx 5,44$.

Üldiselt, kui lähteandmeid saab valida mistahes täpsusega, siis tulemus k numbri saamiseks tuleb lähteandmed võtta nii, et arvutamine reeglite kohaselt annaks tulemuse $k + 1$ numbrit.

Kahe arvu jagatise ümardamine. On üldtuntud nõue, et kahe arvu jagatist ümardatakse vajaliku järguni nii, et ümardamisviga ei ületaks viimase järgu poolt ühikut. Küsimus on niivõrd elementaarne, et selle käsitlemine siinkohal võib tunduda isegi mõttetuna. Nii see siiski ei ole. Ühe 9. klassi 55 õpilasel tuli lahendada ülesanne, kus muude tehete hulgas oli tarvis leida kirjalikult kahe arvu jagatise ümardatuna tuhandikeni. 32 õpilast eksis. Peamiseks veaks oli jagatise ebaõige ümardamine (näiteks $1,26 : 38,5 = 0,032$ pro $0,033$), kuid vigu esines ka jagatise suurusjärgus; üksikutel juhtudel olid jagatise kõik numbrid valed.

Käesolevad read ei pretenteeri suure vigade arvu põhjuse ammendavale selgitamisele, kuid nähtavasti on pärast aritmeetika kursuse lõpetamist õpilastel vähe võimalusi õpitud teadmiste rakendamiseks. Keskkooli matemaatika kursuses ei pöörata küllaldast tähelepanu arvutustöö korraldamisele. Õpilastel on ununenud 5. klassis näidete põhjal tehtud järeldus jagatise ümardamise kohta viimase jäägi suuruse järgi.

Olgu jagaja a ning olgu leitud jagatise mingi järgu ühikute (näiteks tuhandike) arv n ja vastav jääk r . Jagatise järgmise, madalama järgu ühikute (kümnentuhandike) arvu x saame arvu $\frac{10r + b}{a}$ täisosana (b tähistab järgmist «allatoodud» numbrit). Kui $r \geq \frac{a}{2}$, siis

$$10r + b \geq 5a + b,$$

millest

$$\frac{10r + b}{a} \geq \frac{5a + b}{a} \geq 5.$$

Viimasest võrratusest tulenebki eeskiri jagatise vajaliku järgu ühikute arvu ümardamiseks, ilma et oleks vaja teada jagatise järgmise järgu ühikute arvu.

Muid arvutustöö küsimusi. Õpilaste arvutuskultuuri arendamise seisukohalt on oluline anda neile võimalusi arvutustööks. Sellest aspektist lähtudes tuleb eelistada katseõpikuid, kus arvutustööks on märksa rohkem võimalusi kui seni kasutusel olnud õpikutes. Seesugusteks küsimusteks on lineaarne interpolatsioon, vea ülemmäära leidmine nurga arvutamisel trigonomeetrilise funktsiooni antud väärtuse järgi, ligikaudne valem $(1 + x)^n \approx 1 + nx$, diferentsiaali kasutamine ligikaudsel arvutamisel ja võrrandi numbriline lahendamine Newtoni meetodiga. Jääb ainult soovida, et need õpikutes pakutud võimalused tegelikus koolitöös maksimaalselt ära kasutataks. Nimetame siin ainult veel mõnesid küsimusi, mis võiksid õpilase arvutuskultuuri arendamise seisukohalt kasulikud olla:

- 1) antud kujundi pindala ligikaudne arvutamine sellesse joonestatud trapetsite pindalade summuna — 7. klass;
- 2) arvu a ruutjuure lähendi x_1 parandamine rekurrentse valemi

$$x_k + 1 = \frac{1}{2} \left(x_k + \frac{a}{x_k} \right)$$

abil ($k = 1, 2, 3, \dots$) — 8. klass;

- 3) arvu a kümnendlogaritmi tõkete leidmine võrratusest

$$10^n < a^k < 10^{n+1},$$

millest

$$\frac{n}{k} < \log a < \frac{n+1}{k} \quad 9. \text{ klass}$$

- 4) teravnurga siinuse lähendite arvutamine — 9. klass;
- 5) Newtoni binoomvalemi laiendamine murrulise astendaja juhtumile (binoomrida) — 10. klass.

Arvutustööd kergendab suuresti arvutamise mehhaniseerimine. Selleks ongi käesoleval õppeaastal võetud 7. klassi programmi kahe arvu korrutise ja jagatise leidmine lükatilt. Oluline on, et lükati kasutamine arvutamise abivahendina ei lõpeks koos programmi vastava teema läbivõtmisega. Lükati õpetamisest on kasu üksnes siis, kui lükati jääbki õpilasele truuks abiliseks arvutustöö kergendamisel. Tuleb hoolitseda, et õpilane ei kasutaks lükatit mitte ainult matemaatikatunnis (siin võib

selle kasutamine olla mõnikord, näiteks täheliste avaldiste teisendamisel, üsnagi piiratud), vaid ka füüsika- ja keemiatunnis ülesannete lahendamisel.

Matemaatilise teksti vormistamisest.

Arvutuskultuuri seisukohast ei ole töö vormistamine ja teksti kirjutamine kord sugugi kõrvalise tähtsusega. Juba varakult tuleb õpetada õpilasi arvestama, et matemaatilistele avaldistele ja võrdlustele tuleb vaadata kui omaette lauseliikmetele, sageli ka kui omaette lausetele, mille kirjapanemisel tuleb kinni pidada kõigist interpunktsioonireegleist. Parema ülevaatlikkuse ja selguse mõttes kirjutatakse matemaatilised avaldised ja võrdused enamasti ikka omaette reale. Eriti käib viimane nõue rohkem ruumi nõudvate murdavaldiste kohta. Joonised olgu küllalt suurte mõõtmetega ja korralikult tähistatud. Samuti tuleb ülesande lahendamiseks vajalik arvutustöö korralikult teha, et õpetaja saaks seda vajaduse korral kontrollida. Täiesti lubamatu on arvutust teha paberitükkidele või kuivatuspaberile. Taunida tuleb ka nn. eel-

tööd matemaatika eksamil. On muidugi arusaadav, et õpilane ei leia ülesande lahendust korraga ja jooniski ei kuku alati esimesel korral hästi välja. Seega on teatav lisapaber ülesande lahenduse leidmiseks ilmselt vajalik. Sellele lisapaberile ei tohi aga anda kõlavat eeltöö nimetust; hoopiski lubamatu on seda lisapaberit kasutada õpilase eksamitöö hindamisel.

Õpilastele tuleb selgitada, et tööle puhta ääre jätmine ei ole ainuüksi ilu küsimus; seda äärt kasutab töö lugeja (õpetaja) ka märkuste ja paranduste tegemiseks.

* * *

Õpilase üldhariduslikul ettevalmistamisel on arvutuskultuuri tõstmisel suur tähtsus. Probleem ei ole eespool puudutatud küsimustega kaugeltki ammendatud. Tuleks veel kõnelda tööst tabelitega, graafikutest, arvutusskeemidest, lühendatud arvutusvõtetest jm. Kõik see vajab aga omaette käsitlemist.

Armastusest kodukase vastu algab armastus kodumaa vastu

A. KRIISA

L. Leonovi romaanis „Vene mets“ ütleb üks tegelasi, professor Vihrov üliõpilastele, kes valivad pedagoogikutse: „Osake kasutada oma noorte kasvandike piiramatut aega ja energiat, mis kõlbab nii hävitamiseks kui ka loovaks tööks — siis on vähem murtud puud, lõhutud aedu, rüüstatud linnu- ja sipelgapesi, milles lapsed sageli näevad erilist vägitegu!“

Noorte suhted loodusega vajavad arendamist. Ja selles on kirjandusel tähtis osa. Suurte sõnameistrite teosed õpetavad loodust tähele panema, tema ilu ja väärtusi hindama.

M. Gorki märgib, et elu ja kirjandus

on kaks allikat, kust tema muljeid ammutas. Faktid elust ja kirjandusest sulasid tervikuks, kusjuures kirjandus selgitas seda, mis elus arusaamatuks jäi.

Nii on lugu ka looduse mõistmisega. Kogemused kinnitavad, et paljude noorte huvi looduse vastu on saanud alguse sõnakunstist.

Kirjanduse lugemine iseenesest ei anna kõikide õpilaste juures soovitud efekti, kui puudub suunav ja juhtiv tegevus. Pealegi ei armasta paljud noored looduskirjeldusi. Nad isegi jätavad lugemisel need kohad vahele.

8-klassiises koolis on vaja luua loo-

duskirjelduste lugemisharjumusi ja õpetada õpilasi lugema nii, et neil tekiksid kujutlused loetust, et nad saaksid elamuse. Selles tööloogikus esinevad märgatavad puudujäägid. Nende kitsaskohtade konkreetseks näitajaks on õpilaste kirjandid.

Õpilaste nõrka loodusetunnetust kajastavad ka käesoleva aasta kevadel kirjutatud kirjandusteemalised eksamitööd.

Looduseteemalised kodu- ja klassikirjandid, nagu „Kevad minu kodukohas“, „Saabusid kevadlinnud“, „Sügis on tulnud“ jt. näitavad, et paljudel õpilastel puuduvad konkreetset tähelepanekud loodusest.

Kodukoha kevaded on kirjandis enamuses sarnased, üldsõnalised. Kevadlinnudest mainitakse peamiselt kuldnokka ja lõokest. Teisi kevadekuulutajaid — kähvilindu, metsvinti jt. nimetatakse harva.

Konkreetsete tähelepanekute puudumine loodusest põhjustab eksimusi reaalse tegelikkuse vastu: kirjandis avab kevad pungad üheaegselt kasel, tammel ja saarel; sinilillede õitsemine toimub samaaegselt kullerkuppude kollendamisega heinamaal jne. Mõnikord on selline vassing isegi õpetaja korrigeeriva sule alt läbi lipsanud, vähemalt ei ole seda punase lainelise joonega märgitud.

Metsa kirjeldamisel kasutatakse vähe puuliikide nimetusi. Sõna „puu“ alla mahuvad kõik liigid, kuigi kirjandi teema nõuab detailsemat vaatlust („Mets sügisel“, „Metsas on kevad“).

Need tõsiasiad kõnelevad kõige muu kõrval ainetevahelise seose puudulikkusest. Kas ei oleks mõeldav, et kirjandi ettevalmistus toimuks mõnikord bioloogia- ja kirjanduseõpetaja ühistööna, näiteks võiks looduseteemalisele kirjandile eelnevat õppekäiku loodusesse juhtida bioloogiaõpetaja, jne.

Õppekäiku loodusesse, mis toimub kirjandi materjali kogumiseks, on vaja ette valmistada. Loomulik on, et õpetaja ise varem tutvuks vaadeldava objektiga ja koostaks vaatluse kava. Ka selles on vaja eri õpetajate koostööd: kirjandiks kogutav materjal arvestab õpilaste esteetilise

kasvatuse aspekti, kuid toetub ühtlasi faktilistele teadmistele loodusest.

Materjali kogumine nõuab aega ja energiat, kuid tasub end õpetuse ja esteetilise kasvatuse seisukohalt mitmekordselt. Loodusevaatlused suunavad nägema ilu elusas looduses, loovad esteetilisi elamusi, annavad teadmisi ja väldivad üldsõnalisust kirjandis, nagu „sügisel langevad puudelt lehed“, „kevadel laulavad linnud“, jt.

Loodusearmastuse arendamist õpilaste juures pidurdab ka asjaolu, et kirjandiõpetus ei ole sageli nõutavalt seostatud kasvatustööga.

Esitame mõned näited. Uhe Tallinna kooli 5. klassis loeti ette paremini õnnestunud kirjandid, mis pidid õpilastele eeskuju andma. Mitmes kirjandis jättis aga soovida õpilaste suhtumine loomadesse.

Õpilane, kirjeldades oma koera oma dusi, märgib, et tema suureks puuduseks on see, et loom suure tuisu ja pakasega tuppa kipub, nii et päris tegu on tema väljaajamisega. (!) Teine õpilane kirjeldab, kuidas ta vooliku abil kassi puu otsa ajas, kust viimane kaua aega ei julgenud alla tulla.

Mõttelema pani see, et õpetaja, nagu hinnetest nähtus, nende kirjanditega rahule jäi. Ka tunnis ei toimunud vestlust õpilaste suhtumise üle loomadesse.

Õpilaste poolehoidu arendamine looduse vastu sõltub väga palju õpetaja vaadetest. Kui kirjanduseõpetaja on loodusesõber, armastab loodust, nakatab ta sellesse ka õpilased.

Vaatleme sellest aspektist kõnearenduse tundi, mis toimus Pärnu rajooni Virula 8-klassilise kooli 6. klassis.

Tunni teemaks oli: „Kaitsta loodust, tähendab kaitsta kodumaad“.

Õpilastel oli koduseks ülesandeks kirjutada kirjand mõnest kodu lähedal asuvast looduskaitsealast või üksikelemondist. „Tori põrgusse“ oli toimunud ekskursioon kogu klassiga, seepärast kirjutasidki paljud õpilased sellel teemal.

Õpilane L. K. kirjutab: „Minu kodu asub Pärnu jõe kaldal, kus ühtlasi on ka looduskaitseala — kuulus „Tori põrgu“. Edasi järgneb koopa kirjeldus. Õpilane

mainib ka, et koopast on leitud väga vanade taimede jäänuseid. Kirjandi lõpul avaldab noor autor oma mure, mis tal on südamel.

„Tori põrgut külastab igal aastal rohkesti ekskursioone. Halb on näha, et sinna prahti maha jäetakse. Meie emaga käime seda vahel koristamas.

Kahju on sellest, et koobas hakkab juba lagunema. Tori inimestel peaks rohkem südamel olema looduse ilu ja selle kaitsmine!”

Teine õpilane kirjutab: „Vanad inimesed räägivad, et Taali park on sada aastat vana. Kahju, et see nii hirmsasti võssa kasvanud on!”

Tore on teada, et kasvav noorus valutab südant selle pärast, mida pole jõutud veel nii jooende ajada, nagu see peaks olema!

Tund lõppes vestlusega selle üle, miks on vaja loodust kaitsta ja kelle jaoks me seda hoiame. Koos õpilastega avas õpetaja kauni mõtte: kaitsta loodust, tähendab kaitsta kodumaad.

Nimetatud tund meeldis õpilastele ja pani mitmes südames tärkama loodusearmastuse eod.

Loodusearmastuse arendamiseks 5. kuni 8. klassides annab võimalusi nendes klussides käsitletav kirjandus.

Kirjanduse lugemikud, tõsi küll, sisaldavad looduseteemalisi palu vähe. Arvesse tulevad muidugi ka looduspildid teistes palades. Õpilaste esteetilise kasvatusse seisukohalt vaadates on siin vaja rikkalikuma materjali järele.

Allakirjutanu arvates tuleks eriti 5.—6. klassi lugemikes pakkuda kunstilisi palu, mis stimuleeriks õpilasi loodust tähele panema ja ärataksid nende huvi ja ilumeelt.

Selles küsimuses peaksid appi tulema kirjanikud ja „Eesti Looduse” autorid, kellel on südamel meie noorsoo esteetiline kasvatus.

Hea looduseteemaline pala veel küsimust ei lahenda. Tähtis on ka see, kuidas seda materjali õpilastele pakkuda. Peamine on õpilastes huvi äratamine looduskirjelduse vastu. Selles küsimuses on otsustava tähtsusega emotsionaalse õhk-

konna loomine kirjanduse käsitlemisel. Tundmusi ergutav miljöö tekkigu tunni algul ja püsigu tunni lõpuni.

Tundmuslik keskkond mõjustab õpilase suhtumise tekkimist: kirjeldus hakkab talle huvi pakkuma, tekivad tundmused, mõtted, arvamused.

Paljud õpetajad kasutavad looduskirjelduse mõju süvendamiseks ka teisi kunstiliike — kujutavat kunsti, muusikat. Kuidas nendega polekski, peamiseks jäägu ikkagi töö kirjaniku elava sõnaga.

Õpilaste osasaamine looduspiltidest kirjanduses on tingitud mitmetest teguritest, nagu õpilaste kujutluste arengust, teadmistest vastava loodusnähtuse kohta, elukogemustest, pala käsitlusest ja — mitte viimases järjekorras — õpetaja isiklikust suhtumisest loodusesse.

Erilist tähtsust looduskirjelduste tunnetamisel omab õpilaste fantaasia. Kaunis maastikupilt ei loo meeoleolu, ei tekita tundmusi, kui õpilane ei ole võimeline seda oma kujutluses reprodutseerima. Kui aine käsitlus nendele teguritele ei tugine, ei avalda mõju ka sellised tugevad palad, nagu Krusteni „Käepigistus”, Tuglase „Talv”, Liivi „Külm”, Puškini „Talveõhtu”, Piigi „Matsalu roostikus”, Sütiste „Sõit”, Krusteni „Kevadet otsimas”, „Kivi” ja teised.

Peatugem mõnede palade juures lähemalt. Tegelik töö näitab, et pala „Matsalu roostikus” käsitlus koolis on sageli tuim, kiretu ja igav. Jutustus iseenesest pakub häid võimalusi huvitavaks tööks.

Käsitlegem pala nii, et õpilased seda elavalt tajuksid, et nad tunnetaksid pulbitsevat elu, mida varjab rannapilliroog: siin on pardid ja roolinnud, kes varitsevate ohtude kiuste oma pojad välja hauvad, kaldapääsukesed, kes pilliroo kohal putukate jahil sagivad. Ja kui palju erinevaid hääli: naerukajakate kriiskamine, hanede kaeblikud hüüded, roolindude sädistamine, pääsukeste mahe vidin. Erinevate häälituste gammat täiendavad rõõvlindude hõiked.

Õpilaste tähelepanu suunamine nendele detailidele tekitab kujutlusi ja teritab ühtlasi ka pilku elava looduse nägemiseks. Kahjuks läheb käsitlus nendest ük-

sikasjadest mööda ja õpilased omandavad kogu loost vaid sündmustiku skeleti.

„Matsalu roostiku“ käsitlemisel peab silmas pidama ka seda, et merikotka hukkamine õpilastele südamesse läheks, et nad mõistaksid hukka looduserüüstajad.

A. Hindi „Angerja teekonna“ kohta on avaldatud arvamust, et see on 5. klassi õpilastele igav. Tegelik töö näitab vastu pidist seal, kus arvestatakse tegureid, mis õpilaste huvi ergutavad.

Holstre 8-klassilises koolis kasutas õpetaja selle pala käsitlemisel piltlikke vahendeid: angerjamaimu teekonna pikkust Sargasso merest kuni Aafrika rannikuni näidati kaardilt, vetikaid ja meduuse vaadeldi pildilt, see aga süvendas õpilaste kujutlust nendest. Sargasso mere sügavusest ettekujutuse saamiseks tõi õpetaja võrdluseks õpilaste kuuekilomeetrilise koolitsee.

Eesmärgiga luua kujutluspilet meresügavuses elunevaist olevustest süveneti nende kirjeldusesse: sõrme pikkuksed hõbekirstutaolised kirveskalad, terve parv rahutult hüplevaid sinna-tänna sagivaid vähikesi, mõõkhambuline timukasarnane madukala jt. Võrdluste ja epiteetide lahtimõtestamine aitas samuti kaasa kujutluspiltide loomiseks: pajulehetaolised kalakesed, fosforiterad, mida sügavveeloomad laternatena enesega kaasas kandsid... olid nagu särav tulevärk ilusal soojal õöl; angerjamaimu kaks tibattillukest rohekasmusta silma jne.

Õpilased võtsid tunnist aktiivselt osa. Tunnis tehtav töö harjutas 5. klassi õpilasi looduskirjeldusi õigesti lugema ja äratas nende vastu huvi.

Õpilaste loodusemõistmise ja esteetiliste tundmuste arendamiseks 8. klassis annavad head materjali „Kevadet otsimas“ ja „Kivi“. Need on sisutihedad loodusevaatlused, mida teostab kirjanik, kes otsib ilu looduses ja kaasinimestes.

Kuidas neid palu õpilastele lähedaseks teha?

Meie arvates on mõtlik, süvenev lugemine, peatumine üksikute piltide juures ja järelduste tegemine nende palade avamiseks kõige otsarbekohasem viis.

Suunamine õpilasi mõtlema, kui detailsed on kirjaniku loodusevaatlused. Ta näeb looduses üksikasju, millele harva tähelepanu osutatakse: „Hiljutised palgiveoteed olid rohtumas ja enamikul tuleasemeist lokkas juba esimese aasta põdrakanepitaim.“

Laastude „Kevadet otsimas“ ja „Kivi“ lugemisel juhime noorte tähelepanu ka kirjaniku ütlemisele, mis on lihtne, kuid sisutihe. Selle üle mõtlemine näitab, et nii võib ütelda ja kirjutada ainult suur loodusesõber, inimene, kellele loodus on südamelähedane.

„Sammu kakskümmend eemal märksingi vana ja üsna kõrget kändu. Läksin sinna, kus ta seisis...“, kuid istuda ma ei saanud — kännu südamest kasvasid välja pohlavarred. Muidugi, külalisena ma oleksin ju võinud end nende kõrvale toetuda, kuid...“ („Kevadet otsimas“).

„Kui mu saatja nägi, et ma seeni juurtega välja ei kisu, vaid neid noaga hakkasin lõikama, naeratas ta rahulolevalt...“ („Kivi“).

Nimetatud laastud annavad oma osa ka õpilaste sõnavara täiendamiseks (metsakultuurid, põdrakanep, mürklid, salu jt.).

Meeleolu ja tundmuse süvendab veelgi palade ilmekas lugemine. Kuna need on kirjutatud mina-vormis, laseb õpilaste intonatsioon aimata ka nende mõtteid ja emotsioone, mida looduspildid äratasid.

Üldjoontes taotleu käsitlus, et noored oma matkateedel oskaksid loodust tähele panna ja rõõmu tunda sellest „kuidas kevad oma jala maha pannud on,“ nagu ütleb laastude autor.

Armastus looduse vastu teeb inimese paremaks, kaunistab teda. Loodusearmastus on aluseks teistele väärtuslikele tunnetele.

Üeldakse: armastusest kodukase vastu algab armastus kodumaa vastu. Nende tunnete kujundamiseks noortes tuleb oma osa anda ka kirjandusel ja kirjandiõpetusel.

Pioneerirühm

Tallinna „Töölise Majas“*

B. NEDZVETSKI

EKNU Keskkomitee illegaalse büroo koosolek oktoobris 1929. a., arutanud noorte tööd Tallinnas, konstateeris muu hulgas: «Pioneerirühmale alus pandud, töötab kaunis edukalt.»¹³

Ka ÜLKNU Keskkomitee pidas Eesti kommunistlike noorte organiseerimisel loodud lastegrupist osavõtjaid pioneerideks ja arvas nad ülemaailmse pioneeride pere liikmeteks. Ülevaates «Palju on ilmas pioneerisid?», mis on avaldatud Leningradis ilmuvas eestikeelses ajalehes «Säde» 1929. a., loendatakse pioneeride arvu maailma tähtsamates riikides ning märgitakse, et «ka Eestimaal on ametiühingute juures üksikud lastegrupid».¹⁴

Töölislaste hulgas tehtava selgitus- ja organisatsioonilise töö elavnemisele 1929. aastal aitasid suuresti kaasa Eesti töölisdelegatsioonide külaskäigud NSV Liitu ja üleliiduline pioneeride kokkutulek Moskvast.

Juba 1927. a. hakati EKP algatusel korraldama Eesti töölisdelegatsioonide külaskäike Nõukogude Liitu. 1929. a. külastas NSV Liitu ametiühingute delegatsiooni koosseisus kommunistlik noor Hilda Järvepera (Verro), kes vahetult, s. o. praktiliselt tegeles töölislaste organiseerimisega. Küllastades vabrikuid ja tehaseid, tutvus Hilda Järvepera eesrindlike töömeetoditega tekstiilitööstuses ja tundis huvi ka laste organiseerimise ja kasvatustöö vormide, eriti pioneeritöö vastu. Delegatsiooni liikmeid tutvustati lastetubade ja lasteringide tööga, mis avaldas neile sügavat muljet. Uhes vabrikus kingiti Hilda Verrole punane kolmnurkne rätik Lenini pildiga.

«Kõike nähtut ja kuulnut, kuivõrd see oli võimalik,» märgib H. Verro, «kasutasin töös lastega. Tuli olla väga ettevaatlik. Jutustasin lastele Nõukogude Liidu lastest, pioneeridest ja ennekõike Leninist. Selliseid vestlusi kutsus alati välja ka mulle kingitud punane rätik, mida ma lastele näitasin.»¹⁵

Ka teistelt Nõukogude Liidus viibinud delegatsioonide liikmeilt said Eesti lapsed andmeid NSV Liidu laste elust, pioneerorganisatsiooni tegevusest jne.

1929. aasta oli tähtis aasta kommunistliku lasteliikumise arenemise seisukohalt rahvusvahelises ulatuses. Augustikuus toimus Moskvast esimene üleliiduline pioneeride kokkutulek. Sellele järgnes rahvusvaheline pioneeride päev. Moskvasse saabusid paljude kapitalistlike maade töölislaste esindajad.

Sellele tähtsale sündmusele kommunistlikus lasteliikumises oli pühendatud «Meie Edasi» juhtkiri «Rohkem tähelepanu töölislaste organiseerimisele».¹⁶ Juhtkirjas mõtesta-

* Lõpp. Algus „Nõukogude Koolis“ nr. 8, 1965.

¹³ EKPA, fond 6495, nim. 1, s.-ü. 219, l. 22.

¹⁴ «Säde» nr. 20, 23 .mail 1929.

¹⁵ H. Verro mälestuste põhjal. H. Verro elab praegu Tallinnas personaal pensionärina.

¹⁶ «Meie Edasi» nr. 3, 24. augustil 1929.

takse lahti pioneeriorganisatsiooni kui uut tüüpi lasteorganisatsiooni olemus. Uhkusega räägitakse pioneeridest, kelle esimesteks muljeteks olid kodusõja rasked aastad ja kes nüüd on rõõmsad ja aktiivsed sotsialistlikust ülesehitustööst osavõtjad.

NSV Liidu pioneeriorganisatsioon oli eeskujuks paljude riikide, sealhulgas ka Eesti kommunistlikule lasteliikumisele. «Meie Edasi» kirjutas: «Nõukogude Liidu laste liikumine, nende organisatsiooniline elu, ilmavaateline ja kasvatusline külg — see on ala, kust tuleb meil õppida... Tee, mida sammub N. Liidu pioneer ja noorsoo liikumine on kõigi maade töörahva laste tee. Sellega seovad meid ühised huvid, ühine võitlus kapitalistliku ühiskonnakorra vastu.» Parteid, ametiühinguid, noorteseksioone ja -ühinguid kutsuti üles rohkem pingutama ja järjekindlamalt võitlema kasvavale põlvkonnale avaldatava mõju suurendamise eest.

3. PIONEERIDE MITMEKESINE JA EDUKAS TEGEVUS

1929. a. Tallinna „Tööliste Maja“ juurde loodud pioneerirühma tegevus oli mitmekesine ja edukas. Pioneerirühmas oli mitukümmend eri vanusega last, poisse ja tüdrukuid. Nende hulgas olid isegi mõned koolieelses eas lapsed. H. Verro räägib, et laste eavahe tööd ei takistanud.

Aktiivseteks pioneerideks olid rühmas Endel Proses, Feliks Liivik, Aleksander Kiltmann, Annus Toome, Harald Klemm, Johannes Nõmm, Ofeelia Tuisk jt.

Tavaliselt tulid lapsed kokku kaks korda nädalas. Koos mängiti, lauldi revolutsioonilisi laule ja õpiti uusi isetegevusnumbreid tööliikukoosolekutel esinemiseks. Pioneerid armastasid väga püramiide ja vabaharjutusi teha. Neile muretseti ühtlane spordiriietus: valge särk ja valged püksid. Särgil oli eraldusmärgiks punane viisnurk. Pühapäeviti korraldati ekskursioone. Uheskoos käidi Pirital, Veskimetsas, näitustel ja mujal. Peatähelepanu oli aga pööratud laste kasvatamisele revolutsiooni vaimus, et neist saaksid uue ühiskonna eest võitlejad.

Pioneerirühmas käsitleti sageli selliseid poliitilisi teemasid, nagu „Töölisliikumine“, „Kommunistid“, „Olukorrast riigis“, „Lapsed NSV Liidus“, „Noored pioneerid“ jt. Rohkesti vesteldi ka ateistlikest küsimustest. Kõnelejateks olid nii kommunistlikud noored kui ka vanemad seltsimehed. Viimastest tuleks nimetada Anette Tammikut, Hugo Rätsepat ja Erich Ellmanni, kes lastega eriti hästi poliitilistel teemadel vestelda oskasid.

Pioneeride koosolekud algasid tavaliselt pioneeride lauluga; lõpuks lauldi „Internatsionaali“. Peeti ka riviõppusi, mida juhtisid kommunistlikud noored Ralf Pikka ja Hilda Verro.¹⁷

Suurt mõju avaldas lastele igapäevane suhtlemine töölisliikumise organisaatoritega ja viibimine paljudel tööliikukoosolekutel „Tööliste Majas“. „Tööliste Majas“ tundsimine meie, töölislapsed, end nagu kodus,“ jutustab F. Liivik, kes kolmekümnendatel aastatel pioneeritegevusest aktiivselt osa võttis. „Me võisime olla kõikjal, kõike pealt vaadata, kunagi meid välja ei aetud. Neljapäeviti toimusid vaidlusõhtud, kus arutati mitmesuguseid aktuaalseid poliitilisi probleeme. Isegi sellised arutlused ja diskussioonid toimusid tihti meie juuresolekul... Täiskasvanud suhtusid meisse väga soojalt, meid lubati kõikjal liikuda, kuulata, vaadata.“¹⁸

Lapsed kuulsid tööliste muredest, sellest, mis revolutsioonilisi töölisi tollal võitlusele innustas, olukorrast tehastes, vabrikutes ja töölisorganisatsioonides.

¹⁷ Annus Toomelt saadud andmetel. A. Toome töötab praegu Tallinnas autoremondi tehases.

¹⁸ F. Liiviku mälestuste põhjal. F. Liivik töötab praegu Tallinnas Eesti NSV MN Kinematograafia Komitees.

Isegi kõige nooremad pioneerid teadsid, et proletariaadi ja kodanluse vahel käib kibe klassivõitlus, et nendevahelised vastuolud on õige teravad ja neid lepitada ei saa. „Me teadsime“, jutustab F. Liivik, „et kodanlus jääb kodanluseks ja et meie kohuseks on abistada proletariaati, töölisi nende võitluses kapitalistide vastu“.

Pioneeride poliitilist kasvatustööd ei tehtud kabinetlikult, targutamiste abil või eluvõõralt, see oli tihedas seoses töölisliikumisega: suheldi töölisliikumise aktivistidega, võeti osa töölisorganisatsioonide ettevõtmisest ja elust.

Koos töölistega valmistusid ka pioneerid revolutsiooniliste tähtpäevade tähistamiseks, võtsid osa demonstratsioonidest, valmistasid lippe ja loosungeid. Demonstratsioonidele tuli tavaliselt palju lapsi, ka neid, kes lastegrupi tegevusest osa ei võtnud. Lapsed sammusid koos vanematega.

Omalaadseteks kodanlusevastasteks meelevaldusteks kujunesid töölisaktivistide matused. Nendestki võtsid lastegrupi liikmed osa.

Pioneeridele usaldati vahel päris tõsiseid ülesandeid. Uheks selliseks oli töölisajakirjanduse levitamine. Pioneerid käisid töölistelt tellimusi vastu võtmas ja müüsid neile töölisajalehti korterites ja tänavatel. Sellejuures tuli alati kaaluda, kas on valitud õige inimene. Oli juhtumeid, kus lapsed õigete inimeste valikul eksisid ja neid politsei küüsi sattudes ainult leidlikkus päästis.

Nii mõnigi kord olid lapsed politsei poolt tehtud haarangute ja läbiotsimiste tunnistajateks. Vahel aitasid suuremad poisid töölisajalehti ja lendelehti peita või neid politseinike poolt ümber piiratud „Tööliste Maja“ ruumidest märkamatuks välja viia. Tänu sellele sai politsei töölisajalehtede konfiskeerimise puhul tavaliselt kätte ainult selle osa tiraažist, mis oli parajasti masinas.

Pioneeride rakendati ka niisuguses täiskasvanutele ohtlikus ümbruses, nagu seda on pakkide kättetoimetamine vanglas viibivatele töölisliikumise aktivistidele.

EKP juhtimisel tegutsesid ka Eestis MOPR-i (lühend vene keelest „Международная организация помощи революционерам“ — Rahvusvaheline Revolutsioonivõitlejate Abistamise Organisatsioon) rakukesed. Nad korraldasid abi andmist poliitvangidele ja nende perekondadele, kes olid sattunud raskesse olukorda. Kuna MOPR oli Eestis keelatud, siis oli igasugune osavõtt tema tegevusest rangelt karistatav. Vaatamata jälitamisele, suudeti vanglatesse sattunud revolutsionääre siiski toetada.

Võimaluste kohaselt tegutsesid siin ka lapsed. See oli väga tõsine ja riskiga seotud tegevus. Tavaliselt käidi Keskvanglas puhkepäeviti. Egas' lapsi kohe ette võetud. Tuli tükk aega väljas seista ja külmetada. Seejärel esitati mitmesuguseid küsimusi: „Kellele viite?“, „Kes ta teile on?“ jne. Pioneerid teadsid ja mõistsid ülesande tähtsust ning pidasid vastu. Paljudest arreteeritustest olid nad kuulnud kodus, mõned neist aga olid koguni head tuttavad ja sõbrad „Tööliste Maja“ perest.

Mõned pioneerid, nagu Aleksander Kiltman, Annus Toome jt. täitsid isegi kulle-rite ülesandeid. Nende agaruse tõttu oli mitmel korral võimalik tähtsaid teateid vajalikele inimestele edasi anda. Lastele ei pööratud ju nii suurt tähelepanu.

Suure menu osaliseks said pioneeride esinemised tööliste koosolekutel, teeõhtudel ja muudel koosviibimistel. Esinemistesse suhtuti tõsiselt ja ettevalmistamine nendeks oli hoolikas. Esineti ka ametiühingute poolt korraldatud avalikel pidudel.

Töölisajalehtedes avaldatud kuulutuste hulgas võis sageli leida selliseid, mis teatasid laste eelseisvatest esinemistest ja üritustest. Näiteks: Laste pidu 28. detsembril 1930. a. Tööliste Teatri ruumes;¹⁹ Lastepäev 1931. aastal;²⁰ Usuvastane Lastepäev detsembris 1931. a.;²¹ Lastepäev novembris 1932. a.²² jne.

Pioneeride ettekanded olid alati sügava poliitilise iseloomuga, väljendus see siis

¹⁹ „Tööliste Aeg“ nr. 1, 22. detsembril 1930. a.

²⁰ „Võitluse Aeg“ nr. 7, 30. novembril 1931. a.

²¹ „Võitluse Aeg“ nr. 8, 11. detsembril 1931. a.

²² „Tööliste Võitlus“ nr. 9, 5. novembril 1932. a.

otseselt või kaudselt. Poliitiliselt agiteerivaid deklamatsioonegi esitasid tavaliselt lapsed, sest neile oli see ohutu, ei saadud ju neid kohtulikule vastutusele võtta.

Raskusi oli vastavasisulise repertuaari leidmisega. Selle muretsemisel aitasid pioneere Erich Ellmann, kes juhtis Töölise Klubi näiteringi, ja laste tegevuse algperioodil ka Hugo Rätsep, EKP liige, revolutsiooniliste ametiühingute kesknõukogu liige, kes ka ise näidendeid kirjutas. Abist ei öelnud ära ka teised seltsimehed.

Pioneerid kasutasid oma esinemistel Eesti progressiivsete kirjanike teoseid, samuti NSV Liidus ilmuvate ajakirjade materjale. Mõnikord avaldasid ka Eesti töölisajalehed üksikuid luuletusi, mida hiljem koosolekutel esitati.

Materjale saadi ka Leningradis eesti keeles ilmuvatest pioneeriajakirjadest „Säde“, „Alati Valmis!“ ja „Oktoobrilapsed Tööl“. Ajakirjas „Naistööline ja Talunaisterahvas“ oli spetsiaalne „Laste lehekül“, mis sisaldas luuletusi, lühijutte, valme jne.

Ajakiri „Säde“ avaldas K. Raua „Noorte pioneeride hümnuse“, mida Eesti pioneerid „Töölise Majas“ korraldavatel lasteüritustel, samuti oma koosolekutel „Internatsionaali“ viisil laulsid.

Teadlikult ei seatud laste esinemistele ainuüksi esteetilisi eesmärke: igal etteastel, igal sõnal oli oma kindel poliitiline kaal ja väärtus. Enamikul juhtudel oli tegu karmide sõnadega valitseva kapitalistliku korra aadressil. Kui võimalik, kanti esinemiste ajal mõnikord isegi punaseid kaelarätkuid. Püramiidide tegemisel ja muudel spordialastel esinemistel kanti punase viisnurgaga särke. Uhkusega esinesid poisid selle embleemiga spordiriituses.

Kahtlemata nõudis see tolle aja tingimustes, kus tööliste koosolekutel, peoõhtudel ja koosviibimistel „viibis“ alati keegi politseist, küllalt julgust. Kuid pioneerid ei löönud kartma. Vastupidi, nad demonstreerisid siin oma teadlikkust ja küpsust.

Oma esinemistega nii täiskasvanute kui ka laste ees propageerisid pioneerid rahu, demokraatia ja sotsialismi ideid. Nad aitasid kaasa nende jõudude paljastamisele, kes ohustasid maailmas rahu ja püüdsid provotseerida Nõukogude-vastast agressiooni.

Laste esinemisi hakkas jälgima politsei. Politseinikke huvitas eriti see, kust saavad lapsed esinemiseks materjale, kes neile kirjutab ja kes neid lastele annab. Pioneerid olid „kohtumisteks“ politseiga ette valmistatud: nad teadsid, kuidas politseinikele vastata.

Uks kõige noorematest tolle aja pioneeridest F. Liivik jutustab:

„Mäletan esinemist massdeklamatsiooniga V. I. Lenini surmapäeva puhul Läti klubis. Deklamatsioon algas sõnadega: „Lenin suri, kuid Lenin elab...“ Meid oli kümnekond poissi — kõik punastes kaelarätkides. Igaühel oli oma kindel osa. Nagu tavaliselt tööliiskoosolekute ja -ürituste ajal, nii viibis ka sel õhtul saalis politseinik. Seekord viis „saatus“ ka meid temaga kokku. Kohe pärast deklamatsiooni esitamist tormas ta meie poole ning käskis temale järgneda. Politseiniku järelevalve all viidi meid tagaukse kaudu majast välja.

Politseist, tema tegevusest, olime küllalt hästi informeeritud. Hirm oli muidugi suur, sest teadsime ja kuulsime politsei provokatsioonidest ja tema tegevuse meetoditest töölisorganisatsioonide suhtes. Nii mõnigi kord olime politsei poolt „Töölise Majas“ teostatud haarangute tunnistajateks.

Nuhk silmitses meid teravalt. „Tulete minuga kaasa!“, käratas ta, näidates käega suunda. Kuid õige varsti muutus ta pehmemaks. Suuremad poisid hakkasid seletama, et tsensor on kava läbi vaadanud, ja eksikombel võis osa vahele jääda. Võimude esindaja mõistis, et tegemist on lastega, kellega ta niikuinii midagi tõsist ette võtta ei saa, ja loobus oma esialgsest ähvardusest ning piirdus küsimusega: „Kust saite?“ Mina vastasin nagu tavaliselt sellistel juhtudel, et isa andis, teised, et leidsid jne.

Konkreetselt vastust politseinik ei saanudki, kedagi süüdistada ei olnud võimalik. Nii-sugustes tingimustes oli ta sunnitud meid vabaks laskma.²³

Politsei hakkas laste esinemisi tööliiskoosolekutel ja -üritustel takistama, otsides selleks igasuguseid ettekäandeid. Uhe põhjusena toodi ette, et lastega polevat alati vanemad kaasas. Nii näiteks taheti sellise võttega nurja ajada V. I. Lenini surmaaastapäevale pühendatud kontsertmiitingut 25. jaanuaril 1931. a. mängu- ja lauluseltsi „Pandoriin“ saalis. Pärast kõnesid, mis olid pühendatud V. I. Leninile kui geniaalsele töölisjuhile, pidid esinema lapsed. Politsei, kes oli miitingul arvukalt esindatud, keelas noorte esinemise põhjusel, et neil polevat vanemad kaasas. Noored olid sellest masendatud. Kuid varsti olukord lahenes („leiti“ kohapeal vanemad) ja noored esinesid ikkagi.

Ajaleht „Tööliste Aeg“, mis avaldas sellest kontsertmiitingust ülevaate, küsis laste esinemise keelamise põhjuste puhul: „Võib-olla ehk ütleb noor seda, mis vanal võimata?“ Miitingut nurja ajada ei õnnestunud. Noored, kes esinesid, tegid „Tööliste Aja“ sõnade järgi „oma töö hästi. Rahvast saalis oli rohkesti, oli märgata jällegi meeoleu, mida hulgal ajal polnud nähtud. Saalis hõljus klassiteadlikude Tööliste revolutsioonilikkuse vaim“.²⁴

Kokkupuutumisi politseiga oli ka seoses loosungite valmistamisega tööliste demonstratsiooniks. Loosungite tekstid tuli aegsasti esitada prefektile kinnitamiseks. Richard Ehrlich, kes sel ajal revolutsioonilisest liikumisest osa võttis, mäletab neid suuri sekeldusi, mida tekitas pioneeride loosung „Nõuame meie nälgivate vanemate ja vendade-õdede vanglast vabastamist!“²⁵

Revolutsiooniromantikast läbiimbunud tegevus kasvatas lastes suurt tahtejõudu, valmisolekut allutada isiklikud huvid ühiskondlikele ja otsustada ühiskondlike huvide kasuks, see soodustas ka proletariaadi ideoloogia tungimist laste teadvusse ja klassivõitluse vaimu arenemist.

Tööliste Klubi ja hiljem Tööliste Kultuurharidusliku Uhingu juhtivad tegelased, samuti siinsete ringide juhatused püüdsid pioneeride tegevusele igati kaasa aidata. Iga ring pidi midagi laste heaks tegema. Mõned lastest töötasid isegi täiskasvanute ringides ja said sealt juhendeid. Tütarlapsi võis sageli näha käsitööringis, poisse aga raadioringis. Näitering aitas leida lastele sobivat repertuaari, juhendas deklamaato-reid jne. 1932. a. leiti võimalusi pioneeridele suvelaagri korraldamiseks Rannamõisas. See oli esimene pioneerilaager Eestis.

Lasteringi üritusi ja pioneeride esinemisi kasutati sageli selleks, et lastevanemaid „Tööliste Majas“ asuvate revolutsiooniliste ametiühingute ja töölisorganisatsioonide tegevusse kaasa tõmmata, et teha selgitustööd täiskasvanute hulgas. Töölisorganisatsioonid kasutasid selleks väga mitmesuguseid töövorme. Enam levinud olid perekonnaõhtud, kus lapsed esinesid ja kuhu paluti ametiühingu liikmeid ja nende poolt kutsutud külalisi²⁶, lastepeod, kuhu ametiühingute liikmetel ja nende perekondadel²⁷ oli vaba sissepääs, ühised koosviibimised lasteringi liikmetele ja nende vanematele²⁸ jt.

Pioneeride hulgas oli kollektiivsustunne tugevasti arenenud. See avaldus kõikide nende ürituste ettevalmistamises ja elluviimises, ilmnes selles huvis, mida pioneeride õppeedukuse ja üldse koolitöö vastu tunti grupis eriti seoses väljasõitude ja ekskursionidega. Tavaliselt ei olnud lastegrupi liikmetel õppetöös mahajäämust. Et edasi-

²³ F. Liiviku mälestuste põhjal.

²⁴ „Tööliste Aeg“ nr. 4, 31. jaanuaril 1931. a.

²⁵ Richard Ehrlich, Võitlev noorus. „Karastumine. Mälestusi Eesti noorsoo revolutsioonilisest liikumisest“, Tallinn, 1958, lk. 330.

²⁶ „Tööliste Elu“ nr. 4, 11. jaanuaril 1930. a.

²⁷ „Tööliste Aeg“ nr. 1, 22. detsembril 1930. a.

²⁸ „Meie Võitluse Aeg“ nr. 11, 23. aprillil 1932. a.

jõudmine oli korras, siis ei tundnud õpetajad erilist huvi selle vastu, millega õpilased väljaspool kooli tegelesid. See oli ilmselt pioneeridele kasuks.

Pahandusi tuli koolis siiski ette. Enamikul juhtudel olid need tingitud sellest, et pioneerid keeldusid usuõpetuse tundidest osa võtmast. Selletõttu tuli nii mõnigi kord ära kuulata usuõpetajate „õiendamisi“.

Püüti hoiduda kokkupõrgetest skautide, „noorkotkaste“ ja noortekampadega. Pioneerid teadsid, kellele kuulub ametlik toetus. Nad teadsid, et igal juhul jäävad süüdlaseks pooleks nemad. See võis aga hoobi anda nii pioneerirühmale kui ka „Tööliste Maja“ tegevusele. Mõningaid skaute, samuti üksikuid õpilasi, kes pärinesid töölis-perekondadest ja kes olid eksikombel võõra mõju alla sattunud, kutsuti osa võtma pioneeride poolt korraldatavatest üritustest.²⁹

Lastegruppi organiseerunud pioneeridele sai osaks suur hoolitsus ja abi EKNU liikmetelt ja revolutsiooniliselt meelestatud noortelt, kes tegutsesid pahempoolsetes ametiühingutes, Kultuurhariduslikus Ühingu, Eesti Tööliste Partei noorte seksioonis ja teistes legaalses organisatsioonides.

Alati abivalmis olid Richard Ehrlich, Ralf Pikka, Martin Kitsing, Viktor Väli, Valter Järvepera, Viktor Sulling ja paljud teised. Nad andsid lastele nõu, kuidas üht või teist ülesannet paremini täita, kuidas ebameeldivuste korral käituda jne. Mõnede dega kujunes välja eriti tihe side ja koostöö. Sageli võis näha, kuidas „Tööliste Majas“ lapsed, eriti poisid, kellegi vanema seltsimehega vestlesid.

Järjest tugevnevad repressioonid töölisorganisatsioonide suhtes, nende tegevuse kitsendamine, Kultuurharidusliku Ühingu sulgemine, „Tööliste Maja“ mahamüümine oksjonil kodanliku valitsuse nõudmisel — kõik see paralüeeris ka töölislaste organiseerimist. Järgnenud fašistliku diktatuuri aastail muutus pioneerirühma tegevus võimatuks.

Osavõtt „Tööliste Maja“ pioneerirühma tegevusest oli heaks revolutsioonilise võitluse ja karastumise kooliks paljudele noortele, kes hoidsid kõrgel proletariaadi võitluslippu ka kõige raskemates tingimustes, s. o. fašistliku diktatuuri ajal Eestis, ja kes hiljem jätkasid võitlust nõukogude võimu eest Kommunistliku Partei juhtimisel. Nii näiteks kaitses Endel Proses, relv käes, vabadust ja demokraatiat Hispaanias ja langes kodumaa kaitsmisel Suures Isamaasõjas, Aleksander Kiltmann langes kangelasena meie pealinna kaitsjate ridades. Suurest Isamaasõjast võtsid osa F. Liivik ja teised endised pioneerid.

Eesti kolmekümnendate aastate pioneerid püüavad praegu aktiivselt kaasa aidata kommunismi kiiremale ülesehitamisele meie maal.

²⁹ Hilda Verro ja Annus Toome mälestuste põhjal.

SISUKORD

Juhtkiri. Kõrgema kvaliteedini õpi- lasorganisatsioonide ja -ringide töös	641	rialismi põhimõistete tundmaõppi- misest ühiskonnaõpetuse kursuses	679
S. Mäe. Tähelepanekuid õpilassuvest . . . Diskussioon lõppes	647 651	M. Narits. Õppefilm algklassis . . .	686
M. Piele. Kuidas arendada pioneeri- des initsiatiivi ja iseseisvust . . .	654	A. Lints. Arvutusmängud algklassi- des	691
E. Saluveer. Kuidas otstarbekamalt organiseerida õpetajate enese- täiendamist	658	E. Silling., I. Sotter. Pildiseeriate kasutamisel kõneoskuse arenda- misel võõrkeele tundides . . .	697
A. Marksoo. Kooligeograafia ja kaasaeg	663	E. Pajupuu. Koolivõrgu kaardi koostamisest	705
. . . Mälu ja reprodutseeriva fan- taasia osa teadmiste omandamisel	665	A. Telgmaa. Õpilaste arvutuskul- tuuri küsimusi	707
I. Unt. Õppeülesannete individuali- seerimise võimalusi 5.—11. klassis	670	A. Kriisa. Armastusest kodukase vastu algab armastus kodumaa vastu	710
R. Vendrovskaja. Ajaloolise mate-		B. Nedzvetski. Pioneerirühm Tallinna „Tööliste Majas“	714

Toimetuse kolleegium: E. Kaas, H. Liimets, A. Lints, E. Luukas, H. Roosvee,
H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitjad — 433-18, vastutav sek-
retär ja kooliosakond — 404-47. Ladumisele antud 10. VIII 1965. Trükkimisele antud
30. VIII 1965. Trükiarv 3810. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90
kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,76. MB-07826. Tellimise nr. 2931.
Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Väljaandja: Kirjastus «Periódika», Tallinn.

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

«Советская школа». Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

TKO

30 коп.

Индекс
78189