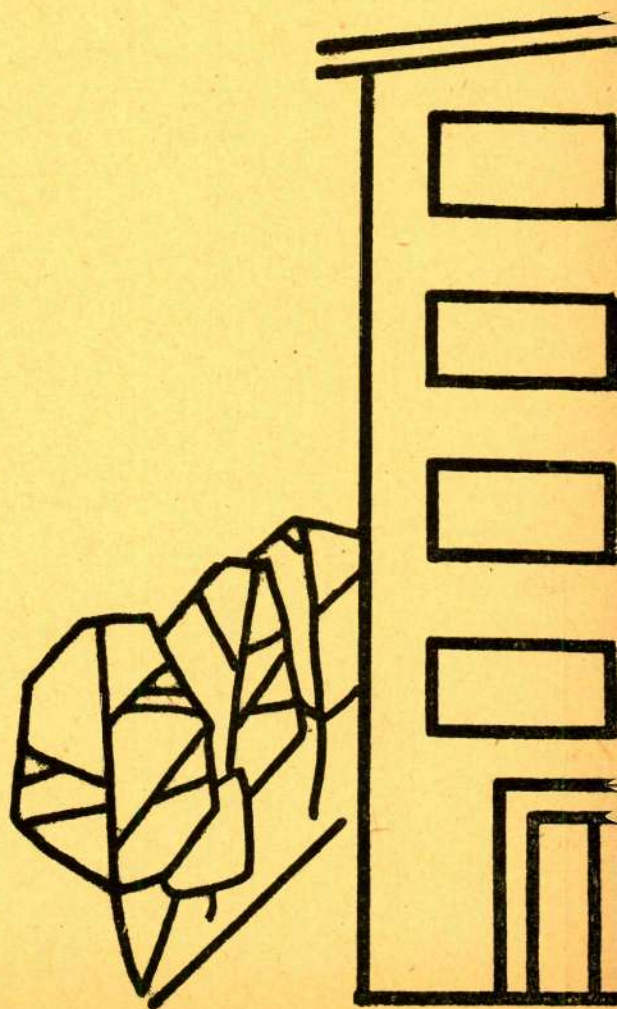


Nõukogude KOOL

5
1966



Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 5. mai 1966

UUTELE VÕITUDELE KOMMUNISMI EHITAMISEL

29. märtsist kuni 8. aprillini köitis kogu maailma tähelepanu meie kodumaa pealinnas Moskvas toimunud Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIII kongress. Kongress on suursündmus, tähis meie partei ja riigi ning rahvusvahelise kommunistliku liikumise ajaloos. Kongressil arutati poliitika, majanduse, ideoloogia ja partei organiseerimistegevuse väga tähtsaid küsimusi, töötati kollektiivselt välja tegevussuunad ja ülesanded lähemateks aastateks.

Kongress kuulas ära ja arutas läbi NLKP Keskkomitee aruande, mille esitas sm. L. I. Brežnev ja kiitis täielikult heaks Keskkomitee poliitilise joone ning praktilise tegevuse, samuti aruandes sisalduvad ettepanekud ja järeldused. Kongressil arutati läbi ja kinnitati NSV Liidu rahvamajanduse arendamise viie aasta plaani direktiivid aastaiks 1966—1970, mille kandis ette sm. A. N. Kossõgin. Kongress tegi osalisi muudatusi NLKP põhikirjas, võttis vastu avalduse USA agressiooni puhul Vietnamis ja valis partei keskorganid.

Kongress määras kindlaks meie sisepoliitika ja majandusliku tegevuse põhisuunad järjekordseks viieaastaseks perioodiks. Selle poliitika tuumaks on garanteerida uute rajajoonte saavutamine meie maal kommunismi ehitamisel, tõsta järsult kogu ühiskondliku tootmise efektiivsust, garanteerida töötajate heaolu pidev tõus ja meie kodumaa kaitsevõime edasine tugevdamine.

Partei näeb viisaastaku majanduslikku põhiülesannet selles, et teaduse ja tehnika saavutuste igakülgse kasutamise, kogu ühiskondliku tootmise industrialse arendamise, selle efektiivsuse ja tööviljakuse tõusu alusel tagada tööstuse edasine tunduv kasv, põllumajanduse kiire ja stabiilne arengutempo, saavutada tänu sellele rahva elatustaseme oluline tõus ning kõigi nõukogude inimeste ainelist ja kultuuriliste vajaduste üha täielikum rahuldamine.

Selle ülesande täitmiseks nähakse direktiivides ette:

● Ühiskondliku koguprodukti, rahvatulu ja elanikkonna reaaltulu tõusu kiirem tempo kui eelmise viie aasta jooksul. Ühiskondliku koguprodukti maht suureneb 1,4-kordselt, tootmisfondid suurenevad 1,5-kordselt, sealhulgas tööstuses 1,6-kordselt ja põllumajanduses 1,9-kordselt. Rahvatulu suureneb 38—41 protsenti, töötajate reaaltulud (arvestatult iga elaniku kohta) suurenevad 1,3-kordselt.

● Tööviljakuse kasvutempo kiirenemine. Tööviljakuse kasvu aasta keskmine tempo arvestatult ühe töötaja kohta on tööstuses 6 protsenti (aastail 1961—1965 oli see 4,6 protsenti), ehituses 6,6 protsenti (oli 5,3 protsenti) ja põllumajanduse ühiskondlikus sektoris umbes 7 protsenti (oli 3,7 protsenti).

● Suurendada kogu tööstuse üldtoodangut 47—50 protsenti, kusjuures «A» grupi toodang peab kasvama 49—52 protsenti ja «B» grupi toodang 43—46 protsenti (eelmisel viiel aastal olid vastavad näitajad 58 ja 36 protsenti). Seega muutuvad käesoleval viisaastakul oluliselt proportsioonid rahvamajanduses, paigutatakse ümber vahendid tarbeesemete tootmise kasuks, kusjuures säilib tootmisvahendite tootmise eelisarendamine.

Ulatuslikud on ülesanded tööstuse arendamisel. Viisaastakul suureneb tööstustoodang umbes poolteisekordseks. Siinjuures seatakse tööstuse arendamise põhiülesanneteks: täiustada tema harustruktuuri ja harusiseseid proportsioone; arendada ennaktempos progressiivsemaid ja ökonoomsemaid tööstusharusid ning tootmisalasid; suurendada nende tööstusharude osatähtsust, mis garanteerivad kogu rahvamajanduse tehnilise rekonstrueerimise ja uue, täiuslikuma toodangu; tunduvalt laiendada selliseid uusi tööstusharusid nagu elektroonika, raadioelektronika, aatomienergeetika, puhaste ja õlipuhaste materjalide, elektronarvutite ja sünteetiliste materjalide tootmine, rahuldada täielikumalt põllumajanduse vajadusi ja igakülgset laiendada rahvatarbekaupade tootmist.

Tootmisharude järgi on ette nähtud suurendada elektrienergia tootmist viie aastaga umbes 70 protsenti, naftatoodangut 345—355 miljoni tonnini, gaasitoodangut 225—240 miljardi kuupmeetrit, söetoodangut 665—675 miljoni tonnini, mineraalväetise tootmist 62—65 miljoni tonnini, plastmassi ja sünteetiliste vaikude tootmist 2,1—2,3 miljoni tonnini, keemilise kiu tootmist 780 000—830 000 tonnini aastas. Kerge-tööstuse toodangu keskmine kasvutempo aastas tõuseb 2,1-kordseks, toiduainete tööstuse toodang suureneb aga viisaastaku jooksul 1,4-kordseks.

Põllumajanduses seab partei viie aasta peaaülesandeks: suurendada tunduvalt põllu- ja loomakasvatussaaduste toodangut ning tagada selle kiire ja statiline arenemistempo. Põllumajandussaaduste tootmise aasta keskmist mahtu on nende aastate jooksul planeeritud suurendada vähemalt 25 protsenti, võrreldes nende saaduste tootmise aasta keskmise mahuga eelnenud viie aasta jooksul. Nii on ette nähtud suurendada aasta keskmist teravilja üldsaaki 30 protsenti ja viia see 167 miljoni tonnini aastas; suhkrupeedi aastatoodangut 80 miljoni tonnini (aastail 1961—1965 oli keskmine 59 miljonit tonni), puuvilla aastatoodangut 5,6—6 miljoni tonnini (oli 5 miljonit tonni), kartuli aastatoodangut 100 miljoni tonnini (oli 81 miljonit tonni), liha aastatoodangut 11 miljoni tonnini (oli 9,3 miljonit tonni), piima aastatoodangut 78 miljoni tonnini (oli 68 miljonit tonni) ja munade aastatoodangut 34 miljardit (oli 29 miljardit).

Direktiivides on ette nähtud varustada põllumajandust suure hulga mitmesuguste masinatega. Nii saavad kolhoosid ja sovhoosid 1 790 000 traktorit ehk 1,4 korda rohkem kui eelnenud viie aasta jooksul, 1 100 000 veoautot, 550 000 teraviljakombaini ja palju muid masinaid ja sisseseadeid. Kolhooside ja sovhooside varustamine väetisega suureneb kahekordseks jne. Kõik see võimaldab suurendada põllumajanduslikku tootmist ja rahuldada paremini nõukogude inimeste ja tööstuse vajadust põllumajandussaaduste järele.

Tööstuse ja põllumajanduse edasiarendamine ja meie rahvamajanduse tõus uuel viisaastakul, võimaldavad tunduvalt tõsta nõukogude inimeste heaolu, paremini rahuldada nende kultuurilisi ja vaimseid vajadusi. Direktiivides on ette nähtud:

● Suurendada tarbimisfondi, s. o. rahvale tarbimiseks määratud materiaalsete hüvede kogusummat eelmise viie aastaga võrreldes 36—39 protsenti. Seega moodustab tarbimisfondi aasta keskmine juurdekasv 11 miljardit rubla (eelnenud viie aasta jooksul oli see 6,5 miljardit rubla). 1970. aastal on rahva heaolu tõstmiseks kasutatavad ressursid 1965. aastaga võrreldes umbes 59 miljardi rubla võrra suuremad.

● Tõsta tööliste ja teenistujate keskmist kuupalka viie aasta jooksul vähemalt 20 protsenti, mis moodustab viisaastaku lõpuks umbes 115 rubla; kui aga arvestada väljamakseid ühiskondlikest tarbimisfondidest, siis koos nendega ulatub see ühe töötaja kohta umbes 155 rublani. Kolhoosnikute sissetulekud ühismajapidamisest suurenevad keskmiselt 35—40 protsenti.

● Lisaks palga tõstmisele jätkatakse tööliste ja teenistujate mõnede kategooriate palgalt võetavate maksude kaotamist ja alandamist, tõstetakse pensionide miinimumi, suurendatakse laste arvu riiklikes koolieelsetes lasteasutustes jne. Üldse suurendatakse väljamakseid ja soodustusi, mida elanikkond saab ühiskondlikest tarbimisfondidest, vähemalt 40 protsendi võrra.

● Suurendada riikliku ja kooperatiivkaubanduse jaekaubakäivet 45 miljardi rubla ehk umbes 43,5 protsendi võrra, mis võimaldab elanikel paremini rahuldada oma kasvavaid vajadusi.

● Ulatuslikud abinõud on kavandatud elukondliku teenindamise ja korteritingimuste parandamiseks, arstiabi laiendamiseks jne. Nii suureneb elanikkonnale osutatavate teenete maht viie aasta jooksul umbes 2,5-kordseks. Aastail 1966—1970 ehitatakse linnades, töölisasulates ja sovhoosides elumaju kogupinnaga rohkem kui 430 miljonit ruutmeetrit. Peale selle on ette nähtud, et maal ehitavad elanikud kõik kolhoosid 2—2,5 miljonit elumaja. See võimaldab parandada umbes 65 miljoni inimese korteriolusid ja paigutada nad uutesse majadesse.

Uus viie aasta plaan kujuneb uueks etapiks kultuurilises ülesehitustöös. Materiaalse tootmise võimas areng ja töötajate elatustaseme tunduvalt suurenev loovad kõik tingimused nõukogude sotsialistliku kultuuri õitsenguks. Direktiivides nähakse selles valdkonnas ette:

- minna põhiliselt üle täielikule keskharidusele;
- suurendada assigneeringuid uute koolide ehitamiseks, sest alanud viisaastakul saab täieliku keskhariduse neli korda rohkem noori kui eelmise viie aasta jooksul;
- suurendada viisaastaku lõpuks kutsekoolidesse vastuvõetavate noorte arvu 1,7—1,8 miljoni inimeseni;
- suurendada õpilaste vastuvõttu tehnikumidesse umbes 1,5-kordselt ja viia see 1970. aastaks 1 miljoni inimeseni;
- suurendada viisaastaku lõpuks iga-aastast vastuvõttu kõrgemate koolide esimestele kursustele 940 000 inimeseni.

Suutsime esitada vaid mõningaid andmeid, mis iseloomustavad eeloleva viie aasta plaani ülesandeid ja eesmärgi. Hoogne edasimineku on kavandatud kõigil elualadel. Plaaniülesannete määramisel on lähtutud ühiskonna kasvavatest vajadustest, meie majanduse tegelikust tasemest ja ühiskondliku tootmise laiendamise reaalsest võimalusest. Viie aasta plaanil on kindel majanduslik ja teaduslik alus.

Selle plaani täitmine, majanduse ja kultuuri areng loovad soodsad tingimused kommunistliku ülesehitustöö väga tähtsa ülesande lahendamiseks — füüsilise ja vaimse töö vaheliste ning linna ja maa vaheliste erinevuste kaotamiseks. Uus viisaastak kujuneb oluliseks sammuks nende suurte sotsiaalsete ülesannete lahendamisel.

Viie aasta plaani täitmine teeb meie inimeste elu veel paremaks, rikkamaks ja kultuursemaks, tõstab Nõukogude Liidu rahvusvahelist autoriteeti ja mõju veelgi kõrgemale. Viisaastak teenib sotsialistliku maailmasüsteemi tugevdamise üritust ja on uus hoop imperialismileeri pihta.

Kongress demonstreeris partei monoliitsust ja vaadete täielikku ühtsust, NLKP vankumatut ustavust marksismi-leninismi suurele lipule, näitas veenvalt NLKP kasvanud juhtivat osa nõukogude ühiskonna elus ja partei ridade edasist tugevdamist. Meie partei on muutunud tugevamaks ja monoliitsemaks, on tihenend tema sidemed rahvaga. Partei juhivad nõukogude rahvast kindlalt uue ühiskonna ehitamise teed, on kõigi tema võitude innustaja ja organiseerija.

Kongress võttis vastu otsused, mis peavad meie parteid organisatsiooniliselt ja ideelis-poliitiliselt veelgi tugevdama, suurendama kommunistide avangardset osa ja vastutust neile usaldatud ülesannete eest, laiendama ja kindlustama parteiorganisatsioonide sidemeid rahvahulkadega, aitama parteil paremini kasvatada kaadrit ning edukamalt lahendada kogu kommunistliku ülesehitustöö juhtimise keerulisi ülesandeid.

Kongressi otsustes kajastub ka partei elu leninlike normide ja kollektiivse juhtimise printsiipide edasiarendamine. Kongress kiitis üksmeelselt heaks NLKP Keskkomitee 1964. aasta oktoobri- ja novembripöörde ning 1965. aasta märtsi- ja septembripöörde otsused, mis on avaldanud tohutult positiivset mõju kogu parteile ja riigi elule, ning konstateeris nende suurt põhimõttelist tähtsust leninliku, tõeliselt realistliku ja asjaliku tööstiili sisseseadmises, samuti Keskkomitee poolt väljatöötatud abinõud partei organisatsioonilise ja ideelis-poliitilise tegevuse edasiseks täiuslikumiseks ning ettepanekud teha NLKP põhikirjas osalisi muudatusi.

Meie partei on rahvusvahelise kommunistliku ja töölislühikomitee koostisosana, üks tema väesalku. Kongress näitas, et NLKP täidab vankumatult oma püha internatsionaalset kohust, tugevdab väsimatult ja järjekindlalt proletaarsete solidaarsuse side-

meid vennalike kommunistlike ja töölisparteidega ning kõigi tänapäeva revolutsiooniliste jõududega, NLKP teeb ka edaspidi kõik selleks, et arendada ja tugevdada ideelis-poliitilisi sidemeid kõigi sotsialismimaade kommunistlike ja töölisparteidega marksismi-leninismi põhimõtete alusel ning igati kaasa aidata sõprusühenduse konsolideerimiseks, tema võimsuse ja mõju tugevdamiseks. Kongress kiitis heaks NLKP Keskkomitee joone ja praktilised abinõud rahvusvahelises kommunistlikus liikumises tekkinud lahkkelide reguleerimiseks marksismi-leninismi põhimõtete, 1957. aasta deklaratsiooni ja 1960. aasta avalduse alusel.

Kongress kiitis täielikult heaks NLKP Keskkomitee ja Nõukogude valitsuse välispoliitilise tegevuse, määras kindlaks meie partei ja riigi välispoliitilise kursi ja kavandas ülemaailmse rahu ja rahvusvahelise julgeoleku tugevdamisele suunatud abinõude programmi. See programm vastab nii nõukogude rahva kui ka kõigi anti-imperialistlike, rahuarmastavate jõudude huvidele.

Kongressi resolutsioonis öeldakse, et oma välispoliitilises tegevuses lähtub Nõukogude Liidu Kommunistlik Partei nõukogude rahva elulistest huvidest, internatsionaalsest revolutsioonilisest kohusest sotsialistlike vennasmaade ja kõigi maade töötajate ees. Nõukogude riigi välispoliitika eesmärgiks on:

- garanteerida koos teiste sotsialistlike maadega soodsad rahvusvahelised tingimused sotsialismi ja kommunismi ülesehitamiseks;

- tugevdada sotsialistlike riikide ühtsust ja monoliitsust, sõprust ja vendlust;

- toetada rahvuslikke vabadusliikumisi ja teha igakülgset koostööd noorte erinevate riikidega;

- kaitsta järjekindlalt erineva sotsiaalse korraga riikide rahuliku koeksistentsimise ideed, anda resoluutne vastulõik imperialismi agressiivsetele jõududele ning päästa inimkond uuest maailmasõjast.

Tingimustes, kus imperialismi agressiivsed jõud püüavad teravaks ajada rahvusvahelist olukorda ja loovad sõjakoldeid, suurendab NLKP ka edaspidi nõukogude rahva valvsust ja tugevdab meie kodumaa kaitsevõimet.

*

Kommunistid ja kõik nõukogude inimesed kiidavad palavalt heaks NLKP XXIII kongressi otsused, mis juhivad neid uutele võitudele kommunismi ehitamisel. Ees seisab aga suur töö. Kuid nõukogude inimesed ei säästa jõudu ja energiat, et täita kongressi poolt antud ajaloolised ülesanded.

KODANIKU KASVATAMINE

V. SUHHOMLINSKI,

Pavlõši keskkooli direktor, Vene NFSV Pedagoogika Akadeemia kirjavahetaja-liige

Käesolevast aastast alates ilmub Vene NFSV Haridusministeeriumi väljaandel uus ajakiri «Vospitanije Školnikov». Alljärgnev artikkel, mille avaldame lühendatult, on võetud ajakirja esimesest numbrist.

MITTE LUBADA HINGELIST TÜHJUST

Perekonna ja kooli põhiülesandeks on kasvatada meie sotsialistliku riigi kodanikku, veendunud, visa ja mehhist võitlejat kommunistlike ideaalide eest. On ju kodanikutunne inimese kõlbeliste veendumuste, mõtete, tunnete ja ka käitumise alus.

Kodanikutunde kui inimliku ilu ja vapruste lätteks on ühiskondliku ja isikliku har-

mooniline liitumine. Teadlik, veendunud ja visa inimene kujuneb välja just sellest momendist, kui ta elab sügava isikliku valuna läbi kodumaa õnnetused ja raskused, kui rahvale kallid ideaalid ja väärtused muutuvad talle pühaks.

Kodanikutunde kasvatamine on hinge kasvatamine. Mille nimel laps elab, mis teda erutab ja häirib, millest saavad alguse tema rõõm ja kurbus, kuidas ta suhtub inimestesse, missuguse jälje jätab ümbritsev maailm tema hinge — kõik see väljendub sügavais isiklikes elamuis, mõtetes, püüdlustes, nõudmistes ja käitumisharjumustes. Ja kui kasvataja ei ole suutnud saavutada seda, et erksasse ja vastuvõtlikku lapsehinge mahuks ühiskondliku elu avar maailm, s.t. lapsesüda hakkaks valutama inimeste murede pärast, siis jääb noor hing tühjaks. Aga hingeline tühjus ja ükskõiksus suretavad usu inimeste sõprusesse ja on omakorda kodanikutunde hirmsaimad vaenlased. Elu annab meile karme õppetunde ja näiteid sellest, kuhu võib viia hingeline tühjus.

Ühes meie rajooni külas elas hiljuti inimene, kelle saatus oli hirmus, ent ühtlasi õpetlik.

Sellest on möödunud kakskümmend kolm aastat. Verine sõjakeeris möllas Ukrainas. Meie väed taganesid Dnepri äärest... Vaiksel augustihommikul ilmusid selle küla peatänavale, kus nimetatud inimene elas, saksa mootorratturid. Inimesed peitusid taredesse, keegi ei julgenud aknast välja vaadata. Ja äkki juhtus midagi ebatavalist: tänavale ilmus pikas särgis ja läikivate saabastega noormees, kes tõi sakslastele kandikul soola-leiba. Punapäine saksa jefreitor võttis soola-leiva armastusväärsest vastu, patsutas toojale õlale ja andis talle sigareti...

Mõne minuti pärast teadis juhtunust kogu küla. Inimesed olid vihased, nende käed tõmbusid rusikasse.

Kes see inimene siis oli?

Kõik tundsid hästi tema ema — kolhoosnik Jarõnat. Noormeest hüüti külas lihtsalt Jarõna pojaks. Tema õiget nime ei teadnud keegi. Hakati aru pidama selle üle, mis küll võis noormeest tõugata hirmsale reetmisele, kuid keegi ei võinud öelda midagi kindlat...

Meenutati, et tegemist on isa ja ema ainukese pojaga, kes elas külluses: magas lõunani, voodi kõrval ootasid teda alati savipott piimaga, rõngassaiad ja hapukoor. Teised inimesed harjutasid oma lapsi tööd tegema, aga Jarõna hoidis poja kõigist raskustest ja muredest eemal.

Ükskord, kui Jarõna poeg oli kaheteistaastane, puhkes külas tulekahju: kümme perekonda jäid peavarjuta. Nad asusid elama naabrite juurde. Ühe perekonna võttis enda juurde ka Jarõna. Poeg aga tujutses — ta ei tahtnud, et naabrid elaksid nendega koos, las elavad kuuris. Ema alistus poja kapriisidele.

Koolis õppis Jarõna poeg kuni kuuenda klassini, seejärel muutus õppimine talle raskeks ja ema otsustas, et «lapsel» ei pruugi enam koolipinki kulutada, sest on ju tervis peamine. Kaheksateistkümnenda eluaastani hulkus poiss tegevusetult ringi.

Inimestele meenus seegi, et kaks aastat enne sõja algust oli Jarõna juurde tulnud pisarsilmil ühe tüdruku ema. Mida siis omavahel räägiti, ei teadnud täpselt keegi. Teati ainult seda, et tütarlaps ei ilmunud enam tänavale ja oli kaua haiglas... Oma silmatera saatis Jarõna kaugemasse külla onu juurde.

Siis jäi Jarõna haigeks. Isa sõitis poja järele, et see teda majapidamises aitaks. Poeg oli kodus ainult kolm päeva. Töö — veekandmine, puude lõhkumine ja heina niitmine — tundus talle raskena ja ta läks onu juurde tagasi.

Millal Jarõna poeg oli uuesti külla ilmunud, seda ei teadnud keegi. Juba kolm päeva pärast fašistide tulekut liikus ta külas ringi, politseiniku käeside varrukal.

«Kust küll see alatus pärit on?» arutles seitsmekümnene vanake Juhhim. «Aga üks tühjust hingest. Sellele inimesele ei ole miski püha. Ei ole tema süda valutanud oma ema ega perekonna pärast... Ja nii ongi kasvanud tõbras.»

Jarõna pojast sai fašistide ustav teener: ta aitas neil leiba ja liha röövida ning inimesi sunnitööle saata. Kuid ükskord juhtus nii, et politseiohvitser rebis tema õlgadelt pagunid ja määras talle viiskümmend sirakat. Enese ahjul lamades terveks ravinud, läks Jarõna poeg uuesti politseisse, kuid nüüd tuli tal tegelda «musta tööga»: ta küttis ahju ja pesi põrandaid. Tõsi küll, inimesed teadsid rääkida, et ta oli olnud partisanide mahalaskmise juures.

Jarõnale olid need kohutavad päevad: ta teadis, et inimesed vihkavad tema poega ja teda ennast. Ta püüdis poega keelitada, kuid too ähvardas ema: «Sa tead ju, mis juhtub nendega, kes ei ole uue korraga päri.» — «Sa pole mulle enam poeg,» ütles ühel päeval Jarõna ja asus õe poole elama.

Lõppes verine okupatsiooniaeg. Jarõna poeg ei jõudnud peremeestega koos jalga lasta. Ta anti kohtu alla ja mõisteti seitsmeks aastaks vangi.

Möödus seitse aastat. Koju jõudes leidis Jarõna poeg ema surivoodilt. Jarõna palus teda kokku kutsuda kõik sugulased ja küla auväärsemad vanakesed. Ta ei lubanud poega oma voodi lähedale, kui ta kokkutulnute ees ütles: «Nean sind, sa ei ole mulle poeg. Palju olen ma nende aastate jooksul mõelnud. Raske on mul hauaski: raskete kividenä rõhuvad mu rinnal sinu kuriteod. Kallid sugulased, pidage minu sõnu meeles ja andke need edasi oma lastele ja lastelastele. Ma ei ole tema ema. Olgu neetud päev, millal ta ilmale tuli.»

Süngena ja häirimatuna seisis poeg keset tuba ning näis, et talle oli täiesti ükskõik, mis ema räägib. Inimesed ootasid hinge kinni pidades, mida poeg emale ütleb. Kuid Jarõna poeg vaikis. Siis ütles vanake Juhhim: «Jarõna, olgu nii, nagu sa palusid. Nagu kodutu peni peab see inimene oma elu lõpuni ringi hulkuma. Mitte ainult, et keegi enam ei nimeta teda sinu pojaks, vaid me unustame ka tema enese nime.»

Vanakese Juhhimi sõnad osutusid prohvetlikeks. Inimesed hakkasid seda kolmekümneaastast meest mitmeti kutsuma: ühed lurjuseks, teised reeturiks, kolmandad hingetuks inimeseks.

Jarõna poeg jäi elama vanemate tarre, kuid keegi ei käinud tal külas. Naabrid keelasid isegi oma lastel tarele lähenemise. Ta töötas kolhoosis, kuid keegi ei tahtnud temaga koos tööd teha. Üksvahe oli raskusi mehhanisaatoritega. Jarõna poeg palus ennast saata traktoristide kursustele, aga ei leidunud inimest, kes oleks tahtnud talle oma teadmisi edasi anda.

Jarõna poeg tahtis abielluda, kuid ei leidunud tütarlast, kes oleks oma saatuse temaga sidunud. Kord läks ta ühe lese poole, kelle mees oli rindel langenud. See aga ütles talle: «Sinuga ei abiellu mitte keegi. Sinu nimi on neetud ja inimeste mälest välja heidetud, sul ei tohi järglasi olla.»

Nii hüljatigi inimene, ja rahva kohus oli mõõtnatult rängem vanglas istumisest. On kuritegusid, mida kunagi ei andestata, samuti on üksindust, millele keegi kaasa ei tunne.

Jarõna poeg püüdis külast pageda. Ta pöördus külanõukogu poole passi jaoks vajalike dokumentide saamise palvega. Selgus, et teda ei olegi sünniregistrisse kantud. Arhiividokumente külanõukogus ei säilitatud, nii et meetrika taastamist tuli taotleda kohtu kaudu. Kuid külas ei leidunud ühtki inimest, kes oleks tulnud kohtusse tunnistajaks. Nüüd hakati meest külas nimetuks kutsuma.

Möödusid aastad. Neljakümneaastasena sarnanes nimetu inimene raugaga. Kuid inimeste südamed ei ole ju kivist: hommikuti leidis ta oma lävelt tüki leiba, juustu või rasva. Kuid need annid ei tulnud kaastundest, vaid olid rohkem nagu suutäied kodutule penile.

Ühel sombusel detsembripäeval tuli Jarõna poeg ootamatult külanõukogusse. Nägime koos esimehega aknast, kuidas ta astmeid mööda üles tuli. Siis ta siseneski, ohkas ja andis areldi edasi oma palve: «Ma ei suuda kauem kodukülas elada. Saatke mind kas

vanadekodusse või kuhugi mujale! Kui te ei saada, poon enese üles. Tean, et olen inimeste põlguse ära teeninud. Tahaksin kas või enne surmaga head sõna kuulda. Siin, kus kõik mind teavad, ei kuule ma seda kunagi. Nad tulevad mu haualegi sülitama. Oh, on raske, väga raske! Saatke mind sinna, kus mind keegi ei tunne. Töötan kogu jõust, teenin endale ise leiba. Las kas või ükski inimene peab mind ausaks!»

Saatsime ta vanadekodusse. Seal ei teatud tema minevikku. Temasse suhtuti kui elatunud inimesesse, kes on austuse ära teeninud. Räägitakse, et ta olevat rõõmistanud nagu laps, kui teda paluti midagi kollektiivi heaks teha: kaevata lillepeenar või koorida kartuleid. Kuid mingil moel jõudis kuuldus tema minevikust ka vanadekodusse. Sellest juttu ei tehtud, kuid kõik hakkasid temast eemale hoidma. Kaks temaga ühes toas elanud vanakest palusid ennast teise tuppa üle viia, nii et ta jäi üksi. Ühel külmal talveõöl lahkus mees vanadekodust, ja sellest peale ei ole teda enam nähtud.

Rääkisin sellest õpetlikust loost oma kasvandikele. Nimetu inimese saatust sunnib noori ennast nagu kõrvalt vaatama ning tekitab neis küsimuse: «Aga mis on minule elus kallis? Millega olen ma juba teeninud ja millega teenin tulevikus inimeste austuse?»

Jutustus veenab noori, et inimene ise tõukab ennast üksinduse kohutavasse kuristikku, kui tema hinges ei ole seda püha tulukest, ilma milleta õnn on võimatu — inimese-armastuse tulukest. Nii nagu maa-alusesse pimedusse sattunud inimene igatseb näha päikest, nii tahavad ka nimetu saatuse üle mõtlevad noored kiiremini pöörduda oma mõtete, tunnete ja elamustega nende toredate inimeste juurde, kelles leegitseb inimliku õilsuse ere tuli.

Selle loo üle mõtlevad ka lapsevanemad. Nende mõtteväljas seisavad Jarõna ja ta poeg, samuti nende omad lapsed. Miks kasvas ausal ja töökal naisel niisugune poeg — lurjus ja reetur? Kas tema lapsepõlv oli rõõmutu ja hoolitsuseta? Kuid tarbimisrõõm ja egoistlik rahulolu takistasid lapsel nägemast ümbritsevat maailma. See rahulolu eraldas teda rahva rõõmudest ja muredest, noor süda kalestus.

KODANIKUTUNDE ALLIKAKS ON ARMASTUS INIMESTE VASTU

Minu ees on kuuekümnendate aastate noored inimesed, 17—18-aastased noormehed ja tütarlapsed. Lõpetanud kooli, astuvad nad juba homme tööpinkide taha, võtavad kätte traktorirooli, muutuvad elu peremeesteks. Mina, õpetaja, vastutan nende tuleviku eest. Ma soovin, et nad palju teaksid ja oskaksid.

Meie noorte mõtteid ja tegusid tiivustab suur leninlik armastus inimeste vastu, tõeliselt loov valmisolek võidelda töötava rahva õnne ja kodumaa võimsuse suurendamise eest. See on võimas hingeline jõud, milles väljendub kõlbeline ilu ja inimese õilsus. See üllas, mis peitub meie noorte hinges, leidis suurepärase väljenduse sõjaaegsetes kangelastegudes.

Karmis heitluses ühel Stalingradi tänaval tõstis üheksateistkümnendaastane noormees Mihhail Panikako pudeli süütevedelikuga, et heita see vaenlase tanki pihta. Samal hetkel tabas pudelit kuul ja sõjamehe riided süttisid. Siis haaras ta veel ühe pudeli, hüppas vaenlase tankile ja purustas pudeli. Tank lõi tunglana leegitsema, ja noormees hukkus tulelõõmas. Selle Dnepropetrovskist pärit oleva noormehel kangelastegu süütas tuhandetes noortes südames palava kodumaa-armastuse.

Iga meie kasvandiku elus võib tulla hetk, kus temalt nõutakse kodaniku mehisust, visadust, valmisolekut rakendada kogu oma füüsilist ja hingejõudu kangelasteoks, kusjuures ühtedel juhtudel ootavad igasugused hüved, rõõmud ja rahuldus, teistel juhtudel aga raskused, eneseohverdamine ning koguni surm teiste inimeste elu ja õnne nimel. Leida endas mehisust, mitte tagasi kohkuda võimaliku ohu ees — see ongi kodanikukohus.

Meie koolis on aukohal vanema klassi õpilase Leonid Ševtšenko portree. Südame

kutsel sõitis ta Kasahstani, kus töötas innukalt ja hukkus võitluspostil sotsialistlikku omandit kaitstes.

Nimetu inimene ja 18-aastane noormees, kelle nime teavad mitmed põlvkonnad, sündisid naaberkülades. Miks elas üks neist ainult iseendale, teine aga armastas inimesi? Aga sellepärast, et Jarõna hoidis poega eemal mistahes muredest, raskustest ja erutus- test, Leonidi ema aga õpetas pojale: sina elad inimeste hulgas ja pead teadma, et kõige suurem on see rõõm, mis sa tood teistele inimestele.

...Mida...
...kakles teiste poistega, laskis kadapüssi... Kuid mitte see ei määra kindlaks isiksuse kõlbelist selgroogu. Peamine on, et inimene juba lapseas elas üle suurt rõõmu — inimestele head tegemise rõõmu. Leonidi kodutare kõrval asus traktoribrigaad. Traktoristid elasid väikeses vagunis, mille ümber polnud puud ega pöösast. Palavatel päevadel polnud neil ennast millegagi päikeselõõma eest varjata. Ja ema ütles lastele: «Istutame traktoristide jaoks puid!» Nii täiskasvanud kui ka lapsed töötasid, koos teistega ka Leonid.

Näib, et siin pole midagi iseäralikku. Tähtsusetu juhtum... Ent ka suur viljapea kasvab tillukesest seemnest. Nii algab suur kodanikutunnegi näiliselt väikestest ja nähtamatutest võrsetest.

KAS KODANIKUTUNDE IVAKE ON SATTUNUD NOORDE HINGE?

Vaatan oma kasvandike selgetesse ja avali silmadesse ja mõtlen: «Mida on igauks teist teinud inimeste heaks? Kus on see niidike, mis seob teid töörahvaga? Ma tean, mis on sulle, elavale, tuulest kareda näo ja kätega poisile, rõõmu teinud. Maipühade ajal istusid sa koos oma seltsimeestega traktorirooli taga, et kolhoosnikud võiksid puhata. Koju tulles olid sa väsinud, kuid õnnelik, kuna sa olid teinud teistele inimestele rõõmu. Aga mida oled sina, uje noormees, inimeste heaks teinud? Sa vedasid viljatule maale kümneid tonne väetist, et seda viljakandvaks muuta. Sinu silmis näen ma uhkust toreda viljavälja üle.

Kuid kas ma tean kõigist oma kasvandikest, kuidas nad elavad, mis on nende hinges ja mis tekitab neile suurimat rõõmu?

Nendele küsimustele ei suuda ma vastata. Kuidas siis nii? On ju lapsed iga päev minu silmade ees, nende elus pole midagi varjatut.

Häirivad mõtted ei anna rahu. Osutub, et inimest võib aastaid kasvatada, ilma et tunneksid tema iseloomu.

Hiljuti lugesin ühe pedagoogikateadlase raamatust, et pedagoogika objekt asub sotsioloogia ja psühholoogia piiril. Milleks niisugune targutamine? Kas siis tõesti ei ole selge, et pedagoogika objektiks on elav inimene ja paljutahulised suhted inimeste vahel? Kasvataja ülesanded on väga lähedased viljasaakide meistri omadele, kes hoolitsevalt kaitseb külvi umbrohu eest. Käin põllul, minu ees voogavad nisupead. Sealsamas umbrohi — kisun selle välja. Karuohaka võib välja kiskuda. Inimest ühiskonnast välja ei heida. On tarvis hoolitseda selle eest, et meie väljadele ei satuks karuohakaid, et iga viljakale pinnasele sattunud seeme annaks head saaki.

Kust tulevad meie ühiskonda loodrid ja muidusööjad, ahnitsejad ja huligaanid, vargad ja ühiskondliku omandi riisujad?

Aasta tagasi said ühe meie rajooni kolhoosi tööinimesed teada, et põllundusbrigadir oli autojuhil soovitanud mõned tonnid mineraalväetist järsakust alla heita, et oleks vähem muret. Mõlemad — nii brigadir kui ka autojuht — on noored inimesed, kes Kommunistlikusse Noorsooühingusse astudes töötasid olla ustavad kommunismi üllatele ideaalidele...

Kõik lähtub ühest ja sellest samast. Kuriteo suurus võib olla erinev, kuid juured on ikka moraalse inetuse ja hingelise tühjuse mullas.

Vanasõna ütleb, et kellega sõbrustad, niisugune oled ka ise. See on õige, kuid tihti peale juhtub ka nii, et inimesele ei õpeta keegi midagi halba, tema ümbruskonnas ei ole kuritegelikkust, aga ikka kasvab temast lurjus. Kogu asi on selles, et seda inimest ei õpetata milleski: ei heas ega halvast, ja ta kasvab nagu umbrohi jäätmaal.

IGALE KASVANDIKULE INIMKONNA KÕLBELINE RIKKUS

Hingeline õilsus sünnib ja muutub südametunnistuse hääleks ainult siis, kui meie ühiskonna kõlbelised printsipiidid ei jää noore inimese jaoks ainult sõnadeks, vaid saavad kompassiks elus, näidates õnne ja rõõmu teed.

Õpetada elama, õpetada üksnes head — see tähendab eelkõige rahva huvide eest hoolitsemise ja muretsemise tunnete kinnistamist noore inimese hinges.

Hoolitsus kommunistliku kõlbluse eest on esmajoones hoolitsus inimliku rõõmu lähtepunktist noores eas. Raske on saada heatahtlikuks, ausaks ja avalaks inimeseks, kui ei ole kõike seda tunnetanud. Kuid noorele hingele ei ole midagi ohtlikumat, kui üksnes tarbimisest tekkinud rõõm. Kui noor inimene rõõmustab ainult oma nõudmistest, soovide ja kapriiside täitmise üle, siis muutub rõõm lõppude lõpuks ikka vaid täiskõhu-rõõmuks. Kooli tähtsaks kasvatusülesandeks on anda noorele inimesele võimalikult rohkem loomisrõõmu.

Töös ei tohi näha mingit inimliku heaolu universaalset akumulaatorit. Töö õilistab hinge üksnes siis, kui inimese elu tiivustavad kõrged ideaalid ja tundmused.

Tuleb meeles pidada, et kodanikutunne sünnib noores südames tänu nendele kõlbelistele rikkustele, mis inimkond on aegade jooksul kogunud ja mis muutuvad järjest enam igaühe isiklikuks omandiks. Kõrge kodanikutunde eeskujud, mis kätkeb endas inimese tõelist ilu, peab innustama kõiki noori.

Kogemustega kasvatajad püüavad selle poole, et nende kasvandikele saaksid eeskujuks sellised eredad inimesed, nagu Campanella ja Garibaldi, Sofia Perovskaja ja Aleksander Uljanov, Sergei Lazo ja Nikolai Ostrovski, Julius Fučik ja Mursa Džalil. Erakordselt tähtis on, et raamatud tõeliste kodanike elust muutuksid noortele elu õpikuiks, et nad hindaksid ümbritseva elu inimesi, sündmusi ja nähtusi hoopis suurema mõõdupuuga.

Kodumaa-armastuse õilis tunne, enese ja töötava rahva ühtekuuluvuse tunnetamine on niisama suur rõõm, kui millegi hea loomine inimeste jaoks. Inimesele on need rõõmud hindamatuks hingeliseks rikkuseks. Ja neid rikkusi tuleb lapse hinges luua juba siis, kui tema jaoks on kõige kallim see tilluke maailm, milles ta elab — koduküla, kooliaed, tehase tsehh, kus töötab tema isa. Kallist, lähedast ja püha tuleb lapsele õpetada tema tunnetustegevuse esimeste sammude ajal, siis, kui ta avastab enda jaoks ümbritseva maailma roosiõies, rohutirtsu saagimises ja õhtueha värvivarjundeis.

Koolielu esimestest päevadest tunneb laps rõõmu mitte ainult sellest, kui ilus on teda ümbritsev maailm, vaid ka sellest, kui ta saab teistele valmistada kas või väikestki rõõmu. Mõnikord vaidlevad pedagoogid: mida võib teha seitsmeaastane laps, kas üldse maksab rääkida tema osavõtust ühiskondlikult kasulikust tööst? Ja sageli järeldatakse, et esimese klassi õpilane peab veel elu tundma õppima, peab tutvust tegema vanemate põlvkondade poolt kättevõidetuga, töö tuleb hiljem, siis, kui ta on juba suurem. Nii ongi lapsed üksnes rõõmu tarbijad, see aga võib kasvatada ükskõikset suhtumist ümbritsevasse maailma ja inimestesse. Loomulikult on mudilaste võimed ja jõud piiratud, ent need on siiski küllaldased selleks, et luua inimestele ilu, seda hoida ja suurendada.

Külaserval on umbrohtunud jäätmaa. Läheme kaheksa-aastaste lastega sinna sireleid istutama. Puude eest tuleb hoolitseda, neid hooldades vaeva näha. Aga inimesele on

kallis just see, mida pole kergesti kätte saadud. Keegi murdis sirelioks — lastele teeb see suurt pahameelt. Nad seovad murdunud oksa hoolikalt kinni. Lõpuks tuleb aeg, kus sirelid õitsemale hakkavad. Väikesest õitsvast salust mööduvad inimesed tööle minnes ja töölt tulles. Nad peatuvad ja rõõmustavad. Lastele teeb see suurt rõõmu. Niimoodi hakkavadki kujumema nende sidemed töötava rahvaga. Tänu niisugusele tööle tekivad kodaniku-rahutus ja tahe hoolitseda kaasinimeste eest.

Tihti peale juhtub nii: täiesti põhjuseta murrab poisike puuks. Inimesed arutlevad: miks ta küll nii tegi? Keegi ei ole talle halba õpetanud. Jah, keegi ei õpetanud. Kogu häda on selles, et keegi ei õpetanud teda ka head tegema. Ja niimoodi võibki kasvada inimene, kes paneb käe ühiskondliku omandi külge. Talle ei ole miski püha.

Mingit tõelist patriotismi ei saa olla väljaspool aega ega ruumi, ilma mureta saagi pärast just sellel põllul, hoolitsuseta just selle maja korrasoleku eest jne.

Patriootilisi tundeid tuleb kasvatada juba noores eas. See kodune nurgake, kus möödusid inimese lapsepõlv ja noorusaastad, jäägu talle kallina südamesse kogu eluks. Ta jätku endast võimalikult rohkem head järele just seal, kus tema ees esmakordselt avanes aken laia maailma, kus tema teadvuses kujunesid esmakordselt hea ja halva, õigluse ja ebaõigluse, au ja autuse mõisted. Ehkki tema lapsepõlve- ja noorusaastad olid rasked, on seda mälestust ometi vaja.

Kodumaa mõõtmatud avarused võivad inimest kutsuda kõikjale, kuid kodunurgake peab talle alati olema kodanikutunde esimeseks kooliks.

Saavutada seda, et kodaniku-au muutuks igale noorele pühaks, et inimene juba noorusaastatel peaks kalliks oma head nime, hoolitsemist kaasinimeste eest — selles on minu arvates noore inimese kõlbelse kasvatamise üks tähtsamaid ja raskemaid ülesandeid.



Vanempioneerijuhtide kaugõppekool andis järjekordse s. o. kuuenda lennu — 18 kõrge kvalifikatsiooniga pioneeritöötajat.

Pildil: Kooli direktor A. Hallop kinnitab Võhma 8. klassilise kooli kehalise kasvatuse õpetajale V. Tatrle kaela vilenööri.

A. Rammo foto.

Kirjanduse õpetamisest ja kaasaegsest kirjandusest

E. SALUVEER,

Suure-Jaani keskkooli direktori asetäitja

KLASSIKA JA KAASAEG

Kauemat aega on perioodikas ja nõupidamistel vaieldud kirjanduse programmi sisu üle: on neid, kes kaitsevad klassikat, ja teisi, kes nõuavad kaasaegsele kirjandusele suuremat tähelepanu.

Ilmselt on olukord nüüd konsolideerumas. Uus programm eraldab põhilise tundide arvu klassikale kirjandusajaloo printsiibi kohaselt, samaaegselt aga jäetakse teatud arv tunde kaasaegse kirjandusega tutvumiseks (9. klassis 12 tundi, 10. klassis 16 tundi, 11. klassis 10 tundi). Kogemustele toetudes kaldun arvama, et see tundide arv võiks 9. klassis isegi suurem olla (18 tundi).

Seega võiks liigitada teosed, millega koolis kirjanduse õpetamisel tegelda tuleb, kolme põhilisse rühma: 1) klassikasse kuuluv 2) kaasaegsed teosed 3) uudiskirjandus. Klassikaliste teoste käsitlel on programmis kindlaks määratud, kaasaegsete hulka tuleks aga lugeda viimase aastakümne tähtsamad teosed (praegusel hetkel näiteks valik kahe kongressi vahelisest loomingust).

Uudiskirjanduse hulka kuuluksid nii uued algupärandid kui ka tõlkekirjandus. Kaasaegse ja uudiskirjanduse käsitlel juurde jääks ka kirjanduselu jälgimine, õpilaste kontakti viimine sellealase perioodikaga ja tutvumine kaasaega erutavate kunstiprobleemidega.

Laiemalt ja sügavamalt peab lahti mõtestama kirjanduse õpetamise põhieesmärgid. Oleme kirjanduse õpetamisel harjunud silmas pidama kõiki kommunistliku kasvatuselise aspekte (töökasvatus, ateism, kollektivism, humanism jne.), ja see on hea, kuid halb on see, kui unustame kõige eelneva juures kirjanduse kui kunstžanri spetsiifika ja selle kaudu teostatava esteetilise kasvatuselise. Siit tulenevad aga omad eesmärgid: tunnete kasvatuselise, esteetilise ideaalide kujundamine, kirgliku soovi äratamine hea ja ilusa järele.

Ometi satume kirjanduse õpetamisel teatavatele raskustele ja vastuoludele. 9. klassi kursuses on eriti kariderohke varasem eesti kirjandus (pigemini saab seda nimetada üksnes kirjanduse ajalooks).

Tsiteerin alljärgnevalt õpikut «Kommunistliku kasvatuselise alused» (Tallinn, 1964): «Ilma emotsionaalse erutuselise, esteetilise suhtumiselise kunstiteosesse ning esteetilise elamusi äratamata muutus kirjanduse õpetamine sageli, ja muutub mõnikord veel praegugi (minu sõrendus — E. S.) kuivaks õppeaine, mis hävitab igasuguse huvi ilukirjanduse vastu» (lk. 289). Selleks et õpilased õigesti mõistaksid läinud sajandi ja veel varasema aja kirjandust ning saaksid esteetilise elamusi, 8-klassilise kooli lõpetanu kirjanduslikust eruditsioonist paraku ei piisa.

Siit tulenebki minu arvamus, et 9. klassile tuleks eraldada kaasaegse kirjanduse jaoks rohkem tunde kui järgnevatel klassidel. Eriti sügisel oleksid niisugused tunnid eraldaks laiguks möödunud sajandite kirjandusloo hallil taustal.

Tuleks taas tõsiselt ja tungivalt üles tõsta kirjanduse ja ajaloo korrelatsioon õppeprogrammides.

Peame jõudma nii kaugele, et ajaloolise olustiku käsitlel ajalootundides eelneks vahetult vastava kirjanduse käsitlel. Kui see pole lahendatav terves ulatuses, siis

peaks see teostuma vähemalt kõige tähtsamates lõikudes (eesti ajaloos rahvuslik liikumine ja kapitalismile üleminek, kapitalismi areng ja realismi tekkimine, revolutsioonid jne.). Kasu sellest oleks mõlemapoolne: nii ajaloo kui ka kirjanduse õpetamisel. Pealegi on õppeainetes orgaaniliste seoste loomine õpilaste vaimse palge kujundamisel tähtis tegur.

Seni üldolustiku tutvustamiseks ja ühiskondlik-poliitiliste mõistete selgitamiseks kulutatud tunde saaks edukalt kasutada ajastu kultuuri ja kunsti küsimuste kompleksseks, terviklikuks vaatlemiseks (mõtlen siin lisaks kirjandusele kujutavat kunsti ja heliloomingut). See omakorda süvendaks kirjandusajaloolisi teadmisi ja aitaks fikseerida vastava ajastu ideelisi taotlusi ja eesmärgid.

Nii suudaksime täita selle ajastu kirjanduse põhilised eesmärgid: õpilased mõistaksid Kr. J. Petersoni, Fr. R. Faehlmanni, Fr. R. Kreutzwaldi jt. osa meie kultuuri ajaloos, hakkaksid armastama nende loomingut ja oleksid uhked nende kui meie rahvuskultuuri rajajate üle. Küsitavaks jääb aga ikkagi Petersoni luuletuste, Kreutzwaldi ja Koidula juttude esteetiline mõju noortele.

Teiseks lähtekohaks peaksid olema õpilase (resp. lugeja, kuulaja) isiklikud tunded, mõtted ja elamused. Seepärast peab õpetaja end alati seadma laste tunde- ja mõttelaadi tasemele, looma õige kõlapinna pakutavatele mõtetele ja emotsioonidele. Olen näinud tunde Koidula luulest, kus õpetaja jääb klassis koos Koidula luuletustega üksi, jääb isoleerituks, sest õpilased ei sütti, ei tule kaasa; olen kuulnud aga ka käsitlust, kus Koidula luule muutus õpilastele lähedaseks, emotsionaalselt tunnetatavaks. Millest siis see erinevus?

Esimesel juhul lähtus õpetaja õppematerjalist kui ajaloolane ja kirjandusteadlane: käsitlus oli rangelt loogiline ja teaduslik ning tundide ülesehitus isegi parem, teisel juhul aga oskas ta tabada noorte tundelaadi, tuletas meelde, mida tema on üle elanud kauemat aega kodust eemal viibides, luges katkendeid Koidula kirjavahetusest ja laskis magnetofonilindilt kõlada Koidula sõnadele viisistatud laule. Nii tekkiski elamuslik õhkkond luuletustesse kätketud tunnete vastuvõtuks.

Aastad on möödunud ja muutunud on ka inimesed, eriti noored, kes nii ahnelt neelavad tõtlevast elust uusi muljeid. Teeksime vea, kui me ei arvestaks 60-ndate aastate noorte mõtte- ja tundelaadi erinevust 50-ndate aastate noorsoo omast. Seda tuleks arvestada näiteks isegi Tammsaare käsitlemisel, piirdugem siis kas või üksnes «Kõrboja peremehe» ja «Tõe ja õiguse» olustikulise realismiga. See, mis vanemale põlvkonnale on lähedane ning isiklikult läbi elatud (magamine lõhnavaates heintes, karjaskäimine jne.), on tänapäeva noortele tundmatu. Muidugi ei tähenda see kujutluste reprodutseerimise võimatust, küll aga emotsionaalsete elamuste nõrgemat astet. Ja siingi on vaja mõelda.

Siit tuleneb **kaasaegse kirjanduse** paralleelse käsitluse vajadus.

Kaasaegse kirjanduse käsitlust 9. klassis peab eriti rõhutama kahel põhjusel.

Esiteks on 9. klassi õpilased 15—16-aastaselt noorukid, selles eas aga algab individuaalse maailmavaate arenemine. Maailmavaade selle «laiemas tähenduses sisaldab kõiki ümbritseva maailma kohta käivaid vaateid — filosoofilisi, ühiskondlik-poliitilisi, eetilisi, esteetilisi, loodusteaduslikke jt. vaateid» (Filosoofiline leksikon, Tallinn, 1965, lk. 254). Seega on esteetiline kasvatus maailmavaatelise kasvatuks lahutamatu osa. Peame meenutama ka tuntud põhitõde, et tee veendumusteni läheb südamet (s. o. tundmuste) kaudu.

Teiseks on 9. klassi kirjandusklassika kursus kõige ajakaugem. Et kaasaegne kirjandus käsitleb tänapäeva elunähtusi, õiget ellusuhtumist, siis on tal klassika ees teatud eeliseid.

Kuna siin puudub konkreetsem programm ja käsitlus pole surutud niivõrd kindlatesse raamidesse, siis jääb õpetajal avaramaid võimalusi uute teede otsimisel õpilaste kirjandusliku maitse kujundamiseks.

Siin tuleb lähtuda didaktilisest põhiprintsiibist: lihtsamalt keerulisemale, lähemalt kaugemale.

MIDA KÄSITLEDA?

9. klassi kursuses peaks tingimata leiduma teoseid, kus

noored näeksid endid, näiteks: V. Saare «Lõokesed taeva

all» ja «Üle allikate», I. Indrane «Sarapiku purre», S. Rannamaa «Kasuema», Suure Isa-maasõja teemalistest raamatutest valisime P. Kuusbergi «Enn Kalmu kaks mina», tõlkekirjandusest Alridge'i «Küti», lühiproosast E. Krusteni «Kevadet otsimas» ja «Juka».

10. klassis pakusid huvi L. Metsari «Unistused ei sure», T. Kallase «Nii palju päikest», O. Toominga «Maantee läbi metsa», L. Vahtra «Emajõe jutustus» ja «Katrina Üle», R. Sirge «Tuultest sasitud», L. Prometi «Meesteta küla» ja «Lamav tiiger», Tšakovski «Kauge tähe valgus», O. Kooli «Adraseadmise aegu», H. Kruusi «Sajand lõppes, teine algas», E. Sikemäe «Kirjad Vargamäelt» ja V. Panso «Naljakas inimene».

11. klassis kuulusid siia: Bondarevi «Vaikus», V. Grossi «Pinginaabrid» ja «Müüa pooleli olev individuaalelamu», P. Kuusbergi «Andres Lapeteuse juhtum», M. Undi «Hüvasti, kollane kass!», A. Valtoni «Veider soov», O. Toominga «Kaksteist aastat», R. Sirge «Maa ja rahvas», J. Smuuli «Kihnu Jõnn» või «Polkovniku lesk», P. Viidingu «Elu ja luule».

Luule osas oleme töötanud järgmise plaani kohaselt: 9. klassis D. Vaarandi luulet kogudest «Unistaja aknal» ja «Rannalageda leib», A. Sanga «Võileib suudlusega», noorte autorite kassettidest valikuliselt vormilt ja sisult lihtsamat, arusaadavamalt luulet.

10. klassis jätkame noorte autorite kassettide vaatlust, lisaks sellele analüüsime E. Niidu «Maa on täis leidmist», H. Suislepa «Suure Vankri jälgedes», J. Krossi «Kivist viulid» ja M. Raua «Laulud ei lõpe».

11. klassis on vaatluse all luulet Uno Lahe kogudest (valikuliselt), Mieželaitise «Inimene», Semperi «Kuidas elaksid?» ning valitud luuletusi «Vene nõukogude luule antoloogiast». Nimetatule lisanduksid 9. klassis leheküljed «Noorusest», 10. ja 11. klassis «Loomingust».

Mis puutub uudiskirjandusega tutvumisesse, siis tehakse seda pidevalt õpetaja heaksarvamise ja maitse kohaselt. Mis aga puutub tähtsamatesse kirjanduslikesse sündmustesse ja juubelitesse, siis on õige neid küsimusi puudutada kas või informatsiooni korras kõikides klassides, hoolimata sellest, missuguse klassi programmi üks või teine küsimus sisuliselt kuulub.

Nende tundide aastaplaani paigutamisel tuleks arvestada seda, et nad — ühelt poolt — vahelduse mõttes võetaks läbi eri aegadel ja et nad, teiselt poolt, ei lõhuks ühtki monograafilist käsitlust. Võimaluse korral saab klassikaga teatavaid seoseid luua. Nii on otstarbekas D. Vaarandi luulet vaadelda vahetult pärast L. Koidulati, P. Kuusbergi romaani «Enn Kalmu kaks mina» Nõukogude armee aastapäeva läheduses, H. Kruusi «Sajand lõppes, teine algas» ülevaateema algul «Eesti kirjandus 19. s. lõpukümneid kuni Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsioonini», E. Sikemäe olukirjeldusi «Kirjad Vargamäelt» Tammsaare käsitluse juures jne.

MÕNINGATEST METOODILISTEST VÕTETEST

Kaasaegse kirjanduse tunnid — see tähendagu kujunduslikku kasvatust kõige otsemas mõttes. Nende tundide sisuks olgu kuulamine, vaatlus ning loetu elamuslik tunnetamine. Peamine töö toimugu iseseisvate ülesannete täitmise kaudu õpilaste poolt. Alljärgnevalt esitaksin mõningaid näiteid.

Noorte luuletajate luulevihikud kassettidest jaotasin 9. klassi õpilaste vahel nii, et need, kellel juba oli oma isiklikke sümpaatiid, said oma lemmikluuletaja kogu, teistele andsin need oma äranägemise järgi. Järgnes üldine juhendamine: igaüks leiab kõige meeldivama ja erutavama luuletuse, õpib seda ilmekalt esitama ning vaatleb luuletust nii ideelisest kui ka kunstilisest küljest. Lühietekandes peab õpilane selgitama, miks talle valitud luuletus meeldib.

Kuna esitatud on kogu klassi kaasaelamine ja luuletuste kasvatuslik mõju, siis

olen eelnevalt need vastavate õpilastega individuaalselt läbi arutanud. Et 9. klassis on raskusi keerulisema luulevormi tajumisega, olen omalt poolt soovitanud vormilt lihtsamaid, sisult aga sugestiivsemaid luuletusi.

Edukalt saab siin kasutada Aleksander Suumani «Sügise-etiüüde» («Oh seda inimest», lk. 46). Kuigi tegemist on vabavärsiga, võib õpilasi sinne julge ja värske sõnastus, sügiseste loodusnähtuste omapärane, kordumatu esitusviis. Kõik on siin elavaks saanud: tuules tantsivad poolalasti puud, lapselikult kirevate hilpude mahaloopimine, päikese kihutamine kuretroikal lõunasse, pilvepahvakad nagu kaua kantud jalalapid, ja tuul, mis keksib katusel, vingub ja vilistab, korsten nagu roostetanud suupill suus (!) jne.

Nii kerkibki silme ette sügis oma kordumatus ilus ja metsikuses, ta on esile toodud personifikatsioonide ja metafooridega.

Linda Ruudi luuletusest «Maantee kutsub» (kogust «Mu südames on pühapäev», lk. 13), jääb kõlama noorele poetessile omane rahutus (see on omane kõigile noortele!), kirglik soov rännata, otsida, armastada kaunist ja head, haarata meeldejäätavatest lapsepõlvemälestustest. Seda rännurõõmu, tütarlapselikku kergust ja kiindumust toetavad tantsisklev daktül ning kolmesilbilised puhtad riimid, seda tundelist erksust rõhutavad omakorda luulelised apostroofid.

Sellele järgneb Rudolf Rimmeli «Mõtisklus» (kogust «Hommik», lk. 47). Kindlalt ja elujaatavalt sööbib müllu luuletaja kreedo:

<i>«Vastik on elada</i>	<i>Igav on tõusuta.</i>
<i>kire ja leegita —</i>	<i>Vahel ka mõõnata.</i>
<i>tüürida elu</i>	<i>Vaja on ereda leegina</i>
<i>vaid tavade reeglina.</i>	<i>lõõmata!»</i>

Väljavalitud luuletuste seas on Helgi Mulleri «Kui kanarbik nutab» (kogust «Tähesärk», lk. 31).

Kaunis kanarbik seostub kontrastsete piltidega kunagisest fašistlikust surmalaagrist. Kujutlustes elustub noor Hanka, kes tahtis elada, armastas laulda ning meenutas kodu ja omakseid, valvur, kelles oli ärgeanud inimene ja tundmatud ohvrid. Rahu ja humanismi ideed mõjuvad sugestiivselt kirka looduse taustal. Nuttev kanarbik kujuneb nagu elu ja vabaduse sümboliks, elavaks mälestusmärgiks neile, kes elada tahtsid ja kellele «võlg on tasuda — elamise õnne eest».

Nende ja teiste luuletuste puhul selgub autori suhe tegelikkusega, see, kuidas on tabatud kaasaegse nooruse mõtte- ja tundemaailm.

August Sanga luuletuskogu «Võileib suudlusega» haarab noori oma lihtsuse ja siirusega. Luuletused «Aus värss» ja «Laul vastutusest» väljendavad luule ja luuletaja kohta kaasaegses ühiskonnas, «Laulus isast» aga tuuakse esile korralikus töös peituv ilu.

Debora Vaarandi luules on palju eredaid pilte, sügavaid elamusi, kuid kindlasti peaksid vaatluse alla kuuluma «Lihtsad asjad», «Eesti mullad» ja «See hommik on aedniku päralt». Nende kaudu saab tunnetatavaks kauni looduse ja loova töö seostatus, kuna luuletus «Ootel» loob südamliku ja tundesügava pildi poega koju ootavast emast.

Ulatuslikumate proosateoste käsitlemise ettevalmistamiseks peab varuma pikema aja, vähemalt kuu. Kui teoseid on küllaldaselt, võib tööd organiseerida nii, et kõigil oleks teos läbi loetud ja arutelu toimuks kõigi õpilaste osavõtul individuaalsete ülesannete baasil. Nii toimisime Indrāne «Sarapiku purdega», nii toimime Veera Saare kooliteemaliste romaanidega.

Individuaalsed ülesanded andsin järgmiselt: 1) tööteema romaanides, 2) rõõmud ja mured klassikollektiivi kujunemisel, 3) Olev ja kaaslased, Olev ja kodu, 4) Tiidu kujunemistee, 5) Kõnnusaar kui inimene ja pedagoog, 6) Harak ja Lill direktoritena, nende erinevused ja muutused koolielus. Ülejäänutele jaotasin ülesanded: missugune pilt jäi kõige eredamalt meelde? (Selle pildi tekstilähedane kirjeldus.) Missugust karakterit hindan ma kõige rohkem? (Põhjendus konkreetsete faktidega.)

Tuleb soovitada romaanide terviklikku käsitlust, ja juhul, kui probleemid ei mahu ühe tunni raamidesse, käsitleda neid kahes üksteisele järgnevas tunnis.

Kuna Veera Saare romaanide tegelased ja tegevustik on koolinoortele lähedased, siis kujunevad teosed hümniks töökusele ja tööõõmule, siirusele ja aususele, looduse-armastusele, optimismile ja humanismile.

Erni Krusteni lühipala «Kevadet otsimas» ja «Kivi» on tuttavad juba 8. klassist. Nüüd on otstarbekas E. Krusteni lühipaladega tutvumist jätkata. Siin saab lasta koostada lühiettekanideid, anda ülesandeid looduskirjelduste ja tegelaste iseloomustamiseks, lugeda klassis lühipalu. Näiteid temaatikast: 1) noorusest — «Raske mälestus», «Abitu isa», «Häbelik poisike» (sobib ka ükskõik missugusesse klassijuhatajatundi vestluseks viisakusest), «Poiss»; 2) loodusest ja loomadest — «Sõbrad», «Kohtlane tõde», «Herilaseviu».

Kompositsiooniliste ja teiste kunstiliste iseärasuste vaatlemiseks sobib näiteks «Noor kuu». Mõnel leheküljel ilmestuvad karakterid. Meisterlik on vanainimeslik dialoog, iseloomulik nende omavaheline näeklemine ning seejuures vankumatu töö- ja elutahe. Heatahtlik huumor «Õnnetus armastuses» ja «Poisid» toob erksust: ka heas naljas on ilusat.

Kui me igalt kirjanikult võtame selle, mis on talle kõige iseloomustavam, eredam, siis omandavad õpilased Erni Krustenilt sügava loodusetunnetuse, armastuse elu ning inimeste vastu. Pealegi aitab Krusteni novell noortes kujundada head maitset, kirjanuslikku kultuuri.

Muidugi on mõeldav ka teistsugune materjali pakkumine, näiteks temaatiline: «Kevad (vastavalt sügis) meie noorte luuletajate loomingus», «Inimene ja loodus E. Krusteni lühipalades», «Rahu ja patriotismi teema kaasaegses luules», «Laulud kodunurmedest», «Õnne käsitus meie luules» jne.

Õpetaja H. Karolin käsitles 9. klassis Suure Isamaasõja teemat montaažitunnis. Tunni põhiosa moodustas «Enn Kalmu kaks mina», peale selle veel mõningad E. Männiku rindejutud, katkend L. Prometi «Imelikust raamatust» ja D. Vaarandi «Tehumardi». Lühivõtted vaheldusid ilmekate katkendite ja iseloomustustega, tutvuti erutavate kangelastega, tunnetati Lilli Prometi sõnade kaudu taas kodupinnale astuvate sõjameeste mõtteid ja meeleolusid.

Need on üksnes mõningad näited kaasaegse kirjanduse käsitlemisest. Muidugi on siin võimalusi palju, ja, nagu juba öeldud, oleneb pakutu õpetaja isiklikust maitsest ja kirjanduse tunnetamise võimest.

Küll peaks aga kõigile õpetajatele ühine olema metoodilis-didaktiline lähenemisviis ja eesmärgid. Õpikus «Pedagoogika põhijooned» on esteetilise kasvatus eesmärkidest ühe põhijoonena välja toodud «kujundada vastuvõtlikkust, emotsionaalset kõlapinda ilule töös, ühiskondlikus elus, inimestevahelistes suhetes, looduses, kunstis» (lk. 193).

Selleks kõigeeks tuleb tugevdada luuletuse, novelli, laustu ja romaani vahetut mõju õpilastele ilmekate ettekannete, tekstilähedase jutustamise ja deklameerimise teel. Aegajalt on sõna võetud ja kirjutatud, et lüüriline luuletus kaotab palju sisu ümberjutustamisel. See on kahtlemata õige. Ometi oleks oluline, et lugeja-kuulaja mälu kujutlusesse jääks ka midagi täpsemat, konkreetsemat, sest ka pildi reprodutseerimiseks on vaja detaile ning üksikuid motiive.

Võtame näiteks D. Vaarandi «Kevadel». Õpilastepoolne motiivide reastamine ei mõju siin tundeid nüristavalt: räästatilgad, sinilill, lõoke (lõbus taevapill), suitsev sarapik, hiireke ja päkapikk jne. Niisugune võte peaks aitama arendada õpilaste reprodutseerimisvõimet.

Kaasaegse kirjanduse käsitus kajastagu ka kirjandite teemades, nagu «Eredamaid looduspilte minu lemmikluuletaja värsiraamatus», «Mõtteid Arvi Siia värsse lugedes», «Miks just tema värsid mulle meeldivad», «Mure inimese pärast» jne.

KOKKUVÖTTEKS

Programmiline teema «Kaasaegse kirjandusega tutvumine» jätab mulje, nagu oleks tegemist ainuüksi informatsiooniga. Muidugi on üks eesmärke ka see: hoida õppivaid noori pidevalt kursis kaasaegse kirjanduseluga. Siit tuleneb aga huvi äratamine kõige uue vastu, «nälgatunde» tekitamine kirjanduse vastu.

Edasi. Meie valmistame ju noori ette tegelikuks eluks ja võib-olla on need tunnid suuremal osal neist viimasteks kirjandustundideks. Seepärast peaksid noored omandama iseseisva vaatlemis- ja järeldamisoskuse, oma individuaalse suhtumise ja vaatenurga kunstinähtustele, et nad võiksid tulevikus (kasutades P. Viidingu sõnu) analüüsida ka neid teoseid, mis kooliaastate ajal on veel kirjutamata.

Seepärast pole õige kunstiküsimustes oma vaadete ja maitse pealesurumine. Kui me tahame ilukirjanduslike teoste kaudu kasvatada noortes parimaid jooni, siis ei saavuta me seda pealetükkiva moraallugemise ja kiirustavate hinnangutega. On tähtis, et kirjanduslik karakter või situatsioon kerkiks noore teadvusesse ja kujutlustesse oma sundimatuses, kutsuks esile sümpaatia või antipaatia, rõõmu või nõrdimuse. Jäägu noor oma kangelaste keskele, ja kui ta kasvatamine on seni õigesti toimunud, siis leiab ta oma tee, oma kunstitõe.



Kosmonautikapäeva puhul korraldati paljudes koolides tehnika-õhtuid ja -päevi. Eriti hästi toimus üritus Tallinna 2. keskkoolis, kus huvitavaid katseid elektrotehnika vallast näitas õpetaja V. Indrikson.

Et kõik selgemaks saaks, lubati lastel ka ise proovida.

A. Rammo foto.

Programmõppe olemus, võimalused ja piirid*

Prof. G. MEYER

Programmõppe on spetsiaalne õppimisvorm, mille puhul õppijale esitatakse järkjärgult eriliselt ettevalmistatud õppematerjal. Õppija töötab selle iseseisvalt läbi, ilma et õpetaja teda abistaks. Peale selle teostatakse pidevalt omandatud teadmiste, võimete ja oskuste kontrolli.

Programmõppe psühholoogiliseks ja pedagoogiliseks aluseks on behaviorism. See algselt Ameerikas tekkinud psühholoogiline suund uurib inimeste ja loomade suhtumist välismõjutustesse, seega ärritajale reageerimist.

Skinner, kes programmeeritud õpetamise esimesena kasutusele võttis (1958) ja Crowder (1960), keda võib samuti pidada selle õppimismenetluse pioneeriks, toetuvad behaviorismi õppimise psühholoogilistele uurimistulemustele. Behavioristlike uurimistulemuste kohaselt võib loomadele (rotid, hiired, kassid, ahvid) õpetada õige keerukaid reageerimisviise ja tegutsemisvõtteid, kui ainult kolmest põhiprintsiibist kinni peetakse. Ja nimelt tuleb:

- pidevalt midagi teha lasta;
- iga õiget toimingut otsekohe tasuga kinnistada;
- kergete ülesannete rida väikeste sammude kaupa esitada.

See viib ameerika programmides esitusvormideni, mis meie pedagoogiliste vaadete järgi tunduvad üsnagi imelikena. Metoodilisest seisukohast lähtudes on esitusvorm märkimisväärselt primitiivne.

Esitame näite ühe ameerika programmi kohta:

Vaba tõlge

- | | |
|--|---|
| 1. Manufacture means to make or build. Chair factories manufacture chairs. Copy the word here... | 1. Fabritseerima (manufacture) tähendab valmistama või ehitama. Toolivabrikud valmistavad toole. Kirjuta see sõna... |
| 2. Part of the word is like of the word factory. Both parts come from an old word meaning make or build: manu... ure. | 2. Üks osa sellest sõnast sarnaneb sõnale «vabrik» (factory). See keskmine sõnaosa pärineb ühest vanast sõnast, mis tähendab tegemist, valmistamist: manu... ure. |
| 3. Part of the word is like part of the word manuel. Both come from an old word for hand. Many things used to be made by hand: ...facture. | 3. Üks osa sõnast tuleneb vanast sõnast, mis tähendab kätt. Palju asju valmistatakse käe abil: ...facture. |
| 4. The same letter goes in both spaces: man.fact.re. | 4. Sama täht esineb kaks korda: man.fact.re. |
| 5. The same letter goes in both spaces: m.nuf.cture. | 5. Sama täht esineb kaks korda: m.nuf.cture. |

Meie modernsete pedagoogiliste tõekspidamiste järgi näib selline programmivorm kuidagi vildakas, seda enam, et see ei nõua õpilastelt peaaegu üldse mõttetevõime aktiveerimist. Pole siis ka ime, et 1965. aastal ühel kongressil Philadelphias võidi 1300 esitatud programmist väevalt kümnekond heaks tunnistada. Selline resultaat oleks programmeeritud õpetamise puhul õige masendav, kui mitte teisel, teisiti koostatud programmidega poleks saavutatud üsna häid tulemusi.

* Lühendatud tõlge ajalehest «Deutsche Lehrerzeitung», 1966. a., nr. 7.

Nii näitavad Nõukogude Liidus, Tšehhoslovakkias ja Ameerikas teostatud täpsed uurimused programmeeritud õpetamise eelisenä, et programmeeritud õppimine aktiveerib õppijaid. Uut informatsiooni süvendatakse, kinnistatakse ja kontrollitakse kohe. Õppimistempot saab individuaalselt reguleerida. Seetõttu õpivad madala ja keskmise õppeedukusega grupid kiiremini ja omandavad õppeaine paremini kui senise õpetamise juures. Mahajääjate järeleaitamisel on programmeeritud õpetamine end õigustanud. Ka õpiku rakendamisel uutes tingimustes annab uus õppimisvorm vaieldamatult paremaid tulemusi. Efekt sõltub sisust (mis) ja programmis rakendatud meetodist (kuidas), samuti õppijate tasemest.

Mõtlemise arengule saab programmeeritud õpetamise kaudu süstemaatiliselt kaasa aidata. See võimaldab edaspidi aega säästvat teadmiste objektiivset ja süstemaatilist hindamist. Õpetajal pole vaja aega raisata šabloonseks tööks.

Kui arvestada, et programmeeritud õpetamine on senini enam-vähem katsestaadiumis, et rakendatud programmid pole kaugelki veel ideaalsed ja sellele vaatamata juba niisuguseid silmapaistvaid tulemusi on saavutatud, siis kõneleb see kõigile vaatamata ometi programmeeritud õpetamise poolt. Seetõttu tahamegi võimalikult objektiivselt vaagida, milliseid võimalusi pakub programmeeritud õpetamine ja missugused on tema piirid.

Täpselt samuti nagu õpetamine ja kasvatamine, on ka õppeaine programmeerimine kunst, mida ainult tublid pedagoogid võivad rakendada.

Kui tavalises õpetamises esineb ebaõnnestumisi, siis otsitakse süüd peamiselt õpilase juurest; kui aga programmeeritud õpetamise juures esineb lünki, siis otsime viga programmi, see tähendab lõppkokkuvõttes õpetaja juurest.

Programmeeritud õpetamine nõuab enam kui mistahes muu õpetamisviisi õpetajalt programmi loominguist kujundamist, põhjalikku järelemõtlemist ja töö pidevat täiusdamist. Eesmärgiks on soodsa meetoodilise vormi kaudu vigade miinimumi saavutada.

Programmi loomisel on subjektiivne tegevusväli sama ulatuslik, nagu see on õpetajal olnud tavalise õpetamise puhulgi. Tema juhib ja suunab õppeprotsessi. Programmis toimub see täpselt fikseeritud rööbastes. Programmeeritud õpetamine võimaldab pideva tagasiside kaudu õppimise kulgu jälgida ja õppimisprotsessi pedagoogilis-psühholoogilisi küsimusi uurida. Võidakse kontrollida, kuidas teadmisi rakendatakse, kuidas tehakse üldistusi ja kuidas mõistetest on aru saadud. Sealjuures on hädavajalik õppimise eesmärki niiviisi kirjeldada, et see on mõistetav, et oleks selge ettekujutus saavutatud oskustest ja vilumustest.

Õpetamisprotsessis esineb suuri lõike, milles õpetaja pääseb pedagoogiliselt vähem mõjule. Neid lõike iseloomustab asjaolu, et siis tegutseb ülekaalukalt õppija ise. Sellised õpetamisloigud on: harjutamine, treenimine, kordamine, katsed, kontrollimine, faktide kogumine, vaatlused, eksperimendid — lühidalt kõik see, mis pole mõeldav ilma õppija aktiivsusega.

Kõigi nende ülesannete puhul tuleb ette väga palju mehaanilisi töid, nagu maha-joonistamine, tahvliilt ärakirjutamine, tabelite valmistamine ja ülevaadete koostamine graafiliseks kujutamiseks.

Programmeeritud tööjuhendite kaudu võidakse esiteks kogu niisuguse loigu kulgemist juhtida; teiselt poolt aga õppimises esineva mehaanilise tegevuse ärajäämise tõttu tööd ratsionaalsemalt teostada.

Sellised tööjuhendid sunnivad õpilast iseseisvalt töötama, juhtides teda probleemide lahendamise ja tundmaõppimise juurde.

Kui programmeeritud õpetamise võimalusi on võrdlemisi kerge loetleda, siis märgatavalt raskem on kindlaks määrata selle õppimisviisi piire.

Programmeeritud õpetamine on võrdlemisi noor. Kõigi selliste alade kohta, mis on alles arenemisjärgus, on kehtiv järgmine põhimõte: mis täna veel ülevaatlik näib olevat,

võib homme juba vananenud olla. Sellepärast ei saa kohe kindlaks määrata, kus on programmeeritud õpetamise piir.

Mitmesugustes maades (Nõukogude Liit, USA, Inglismaa, Rootsi) on programmeeritud väga erinevaid alasid. Nii leidub õppeprogramme keelte, ortograafia, füüsika, keemia, matemaatika, bioloogia, ladina keele, geograafia, ajaloo, elektrotehnika aluste, elektroonika, mootorsete funktsioonide, kirjutus-, arvutus- ja muude büroomasinate käsitlemise, loogika ja töökaitse kohta.

Püüdes neid erialasid ühisema pealkirja alla viia, saame esiteks matemaatilis-loodus-teaduslik-tehnilised ained, teiseks keeled. Veel üldisemalt võttes ilmneb, et kergemini programmeeritavad on faktid, mitmesugused tõsiasiad ja nende seosed, loogilised suhted — kõik see, mis on reeglipärane ja laseb end vasturääkivusteta fikseerida.

Raske, kui mitte päris võimatu, on selliste alade programmeerimine, mis on seotud isikliku seisukohavõtuga, mis nõuavad motiveerimist, hindamist ja kus ülekaalus on emotsionaalne ja esteetiline külg. Siia kuuluvad maalikunst, kirjandus, muusika jne. Ka nendes piirkondades võivad need lõigud, mis haaravad faktilist materjali, programmeerimisel kõne alla tulla.

Viitاسime juba programmeerimisele aluseks olevale käitumispsühholoogia andmeile. Pole õige loomadega teostatud katsetest saadud andmete ja kogemuste lihtne inimestele ülekanndmine. Isegi ameeriklane Pressey kaebab, et olevat täiesti väär loomkatsetest saadud tulemsi inimeste õpetamisele üle kanda.

Inimene ei suuda pidevalt töötada samas vormis. Nii selgus üsna peatselt, et programmi järgi õppida suudetakse äärmisel juhtumil korraga kaks tundi. Senised programmid ei sisalda ühtegi puhkusemomenti (pausi, teist tegevust jne.).

Inimese puhul ei ole ka vajalik, et iga õiget toimingut peaks otsekohe tasustama. Kinnistus tuleb iseenesest, kui me lahendust võrdleme. Parem on lahenduse käik lasta enne läbi töötada ja alles lõpus läbikäidud tee õigsust rõhutada. Ka tegevuse jaotamine väga väikesteks osadeks pole õppija puhul tingimata vajalik. Siin peame kasutama mõttekaid, otstarbekohaseid töösamme ja informatsiooniannuseid. Keelte õppimisel võib annus mõningates tingimustes tõepoolest piirduda ainult mõne üksiku tähe väljahääldamisega. Üldiselt valitakse sellised informatsiooniannused, mis on ulatuselt mõõdukad. Rohkem kui väikestele annustele tuleb tähelepanu pöörata sellele, et ei kasutataks liiga suuri mõtlemissamme ega liiga ulatuslikke käsitlusakte, kusjuures õpilastele esitatud nõudmise iseloom peab säilima.

Kahjuks on paljud programmide koostajad toetunud liiga tugevasti Skinner-Crowderi programmi-vormidele ja lasknud silmist meie head pedagoogilised ja meetoodilised kogemused.

Lineaarsed programmid peavad andma seda, et ka kõige nõrgem kindlalt eesmärgile jõuab. Neid peab seega valmistama esmajoones madalama teadmiste tasemega õppijatele, sest suuremate oskustega õpilastele on nad primitiivsed ja seega igavad.

Hargprogrammid pakuvad õppijale harusid ja kõrvalteid juhuks, kui asi päris selge ei ole ja õppija vigu teeb. Harud kujutavad endast niisiis teatud järeleaitamise viisi. Programmi põhitee vastab aga eelkõige õppimise tasapinna kõrgematele astmetele. Tavalisel õpetamisel tegeleb õpetaja nii madalama kui ka kõrgema tasemega õpilastega ja võib andekamaid ja edasijõudnuid kasutada nõrgemate järeleaitamisel.

Siin ongi mõlema programmi liigi oluline nõrkus. Programme peab veel palju enam õpetamisprotsessile kohandama, et need optimaalselt mõjule pääseksid. Sealjuures peab veel arvestama ka asjaolu, et õppija toob endaga kaasa kogemusi ja teadmisi. Seetõttu võib programmis esineda niisuguseid lõike, mis õppijale midagi uut ei ütle, talle huvi ei paku ja on igavad. Õpetamise puhul võib õpetaja üksikute õpilaste suuremaid teadmisi ära kasutada.

Programmeeritud õppimise puhul on õpetaja ja õpilase kontakt lakanud või väga piiratud. Õppijate grupp kui niisugune lakkab olemast, langeb ära õppimise innusta-

mine ühise töö kaudu, kollektiivne elamuslikkus ja klassi sotsiaalsed faktorid on välja lülitatud. Ka puudub õpetaja paindlik kohanemine igasugustele antud situatsioonidele, eriti aga õigesti doseeritud ja valitud abi, tema juhtiv käsi. See kehtib ka õppemasinate kohta.

Niikaua kui pole tegemist väikeste portatiivsete aparaatidega, jäävad õpetamis- ja õppemasinad kasutusele peamiselt uurimise eesmärgil, ja selleks neid ka luuakse.

See on ka hädavajalik, sest senini on siin areng toimunud nii, et esmalt luuakse suurte pingutustega aparaat ja alles siis kohandatakse sellele programm. Sealjuures tuleb mõnikord ette nähtusi, mis meenutavad juba ammu unustusse jäänud pedagoogilisi voole, näiteks sõnalist tuupimist. Õpetus- ja õppemasinatel on enamasti liiga vaene «keel», mis harva ulatub üle «ja — ei» või «vale — õige» ja nõuab keerukaid ümberkodeerimisi. Seetõttu esitatakse sageli valikvastuseid, kusjuures pole välistatud vale vastuse päheõppimise võimalus.

Samuti ei saa õppijad masinale küsimusi esitada. Niisugused õpetamis- ja õppimismasinad, mis oleksid suutelised reageerima ka õpilaste konstruktiivsetele vastustele, on tehniliselt keerukad ja kallid.

Ka programmeeritud õpikud on küllaltki kallid. Loomulikult ei tohi ainuüksi tooniandev olla asja majanduslik külg, kuid seda külge peab siiski silmas pidama.

Programmide koostamisel seisab ees veel teine hädahoht: materjali lõikudeks jaotamisega ei tohi kaotsi minna üldine ülevaatlikkus vastava ala põhimõtete seest seoste ja meetodite kohta.

Programmiga võib saavutada paremaid tulemusi kui kvalifitseerimata õpetaja tööga. See aga võib anda ka halvemaid tulemusi kui kogunud, kõrge kvalifikatsiooniga õpetaja töö.

Programm, mis kõiki mõeldavaid kõrvalekaldumisi silmas peaks, muutuks äärmiselt mahukaks. Programm on sunnitud kõike kitsamalt võtma. Võidakse silmas pidada ainult väheseid tüüpilisi kõrvalekaldumisi. Seetõttu tekib programmis teatud jäikus.

Tänapäeval pole veel lõplikult lahendatud, missugune programm on õppijaile kõige soodsam.

Ideaalne peaks olema õppija iseärasustele kohandatav programm.

Õppeainet, mis nõuab ainult vähe lisaselgitusi ja mis iseendastki on arusaadav, ei programmeerita. Ka niisuguseid tegevusi, mis pole komplitseeritud ja koosnevad ainult vähestest ülevaatlikest või isegi ainult ühestainsast operatsioonist, ei programmeerita.

Hästi läbimõeldud programm rakendab raamatuid, pilte, esemeid, valguspilte, lühifilme ja ringfilme, eksperimente — ühesõnaga kõike, mis õppimist toetab.

Eriliseks probleemiks on demonstratsioonkatsete ja õpilaskatsete programmi lülitamine. Kuna õpilased jõuavad antud küsimuse juurde eri aegadel, siis on frontaalsed demonstratsioonid vaevalt võimalikud.

Õpilaskatsete jaoks peaks aga olema suurem hulk töövahendite komplekte. Pealegi vajatakse kiiremalt töötavate õpilaste jaoks lisa- ja ainet süvendavaid ülesandeid. Kaugelemineva iseseisva katsetamise puhul kasvavad tunduvalt ka õpetajale esitatavad nõuded.

Kõigist neist mõtetest ja kriitilistest vaatlustest ilmneb, et programmeerimine tõstatab veel mitmesuguseid probleeme ja siin ilmnevad teatud raskusedki, millest pole veel selget ülevaadet. Seetõttu ei tohiks lähemas tulevikus otsekohe täielikke ainepiirkondi programmeerida; eelistatav on programmeerida eelnevalt ainelõike, kogemusi ja uurimisandmeid koguda, mis siis kogu teema programmeerimisel kasuks tuleksid. Oleks kahju, kui programmide koostamisele kulutataks palju jõudu, energiat ja eelkõige aega, programmid aga osutuksid üsna peatselt vananenuks.

Üksikute ainelõikude programmeerimisega saavutame kahtlemata suuremat efekti kui seni. Programmeeritud õpetamise meetodiline täpsus peab tulusalt mõju avaldama ka sel juhul, kui programmeeritud lõigud pole kuigi suured.

OPTILINE TAHVEL KOOLIS

E. MATT

Uheks kõige vajalikumaks õppevahendiks kaasaegses koolis on klassitahvel, õpetaja asendamatu kaaslane õppeprotsessis. Klassitahvilil on sajanditepikkune ajalugu, mille jooksul õpetamise protsess on rikastunud uute vajalike meetoodiliste võetega. Kuid hoolimata oma suurest populaarsusest, asendamatuselt ja rikkalikelt ajaloolistest kogemustest on klassitahvilil tõsiseid puudusi. Nendest räägivad koolitöö igapäevased faktid, näiteks seegi, et lisaks klassitahvile soovitatakse väga sageli kasutada tema «teisikut» — kaasaskantavat tahvliit. Tähendab — kaasaskantav tahvel täiendab milleski klassitahvliit. Sageli on ebapiisav ka klassitahvli väike pind. Tavaliselt on klassitahvli kasulik pind $5-2 \text{ m}^2$ ($1 \times 5 \div 2$), see aga ei rahulda kaugeltki iga õppeaine vajadusi õppetunnis. Klassitahvli suurus eeldab enam-vähem kõikide õpilaste nägemismälu ühesugust arengutaset, tegelikult on see aga klassikollektiivides üsnagi diferentseeritud. Klassitahvli kasutamine eeldab õpetaja head joonistamis- ja joonestamisoskust, vastasel korral võivad õpetaja tahvlijoonised õpilasi desorienteerida. Selle puudujäägi korvamiseks on õpetajatele appi tulnud optilised projektorid, mis aitavad õppematerjali omandamise protsessis luua suuremaid emotsioone ja elamusi. Klassitahvli vähene pind surub õpetaja kõikides tunni osades liialt kitsastesse raamidesse, piirab tema loominguvabadust õpetamise protsessis.

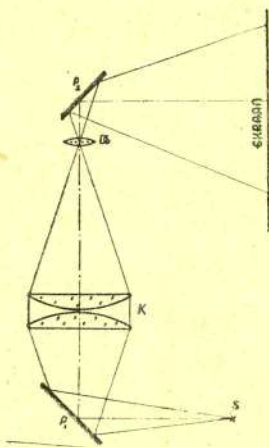
Klassitahvilil on puudusi ka õpilastepoolsest aspektist lähtudes. Võime väga tihti kuulda, et mõni õpilane ei näe, kuna tahvel «läigib». Seda püütakse likvideerida tahvli pinna värvimise (kasutatakse mattvärve), kohaliku valgustuse või õpilaste ja klassitahvli asendi muutmise. Nii õpilastele kui ka õpetajatele avaldab kahjustavat toimet kriiditolm, eriti siis, kui kriit ei ole kvaliteetne. Kahjustused on seda suuremad, mida rohkem me tahvliit kasutame, seda püütakse likvideerida tahvliilapi sagedase pesemise abil. Suure puudujäägina tahaks märkida, et klassitahvel võimaldab meil anda kõiki materjale ainult tasapinnal, vaatamata sellele, kas kujutatav joonis on ruumiline või tasapinnaline. Sellise tahvli kasutamine eeldab jällegi õpilaste ühesuguseid ruumilisi kujutlusi, mis aga seda pole.

Nimetatud puuduste loetelu ei pretendeeri sellele, et tunnistada klassitahvel õppeprotsessis sobimatuks, see nõuab täiendusi klassitahvile, et muuta õppeprotsess veelgi paindlikumaks ja individuaalsemaks — igale õpilasele jõukohaseks tegevuseks.

Uhe sellise täiendava vahendina olen kasutanud «optilist» tahvliit. Nagu näitavad tahvli kasutamise kaheksa-aastased kogemused, on «optiline» tahvel saanud lahutamatuks õppevahendiks tunni kõikides osades. Kuna õpetan koolis füüsikat, siis püüaksingi esmajoones näidata võimalusi optilise tahvli kasutamiseks füüsikatundides.

Optiline tahvel koosneb valgusallikast S (joonis 1), tasapeeglist P_1 , kondensatorist K , objektiivist Ob , teisest tasapeeglist P_2 ja ekraanist. Nagu joonisest näha, kujutab optiline tahvel endast murtud teljega diaskoopi. Murtud teljega diaskoobil on kaks head omadust:

a) ta võimaldab seadet valmistada miniatuursemalt ja kasutada valgusallikat sokliga allapoole, mis suure võimsusega elektrihõõglampide eluiga tunduvalt suurendab;



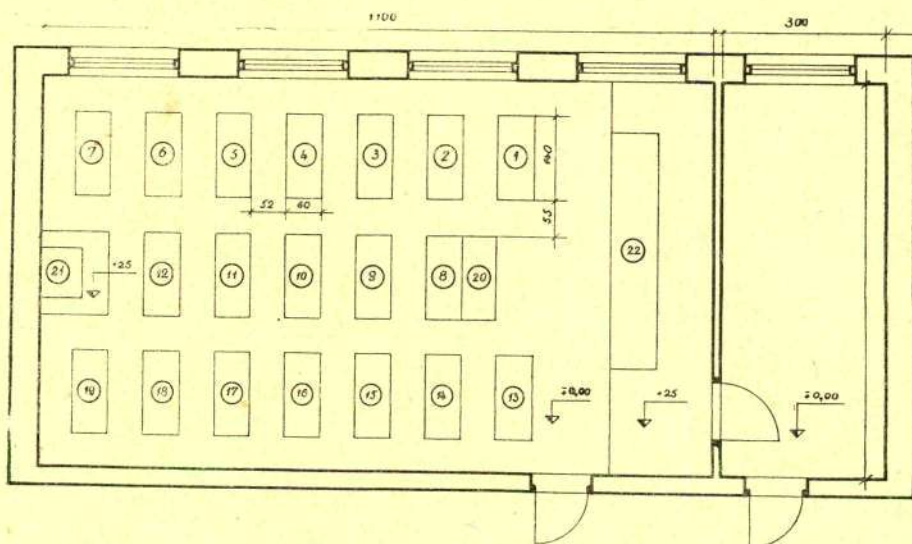
Joonis 1. Õpilase tahvli skeem.

Õpetaja võib istuda klassi poole, võimaldab diaskoop õpetaja poolt kirjutatud ekraanile projekteerida nii õpilastele kui ka õpetajale samapidi, s. t. õpilased näevad sama pilti nagu õpetajagi.

Kondensaatorina olen kasutanud tasa-kumeraid läätsi $\varnothing 250$ mm. Mainitud kondensaator võimaldab anda tahvlele mõõtmed $170 \text{ mm} \times 170 \text{ mm}$ või $200 \text{ mm} \times 100 \text{ mm}$. Sobivaimaks valgusallikaks on 750 W (või 500 W) 110 V elektrihõõglambid. Valgusallika eluiga aitab suurendada täiendava ventilaatori kasutamine jahutamiseks. Ventilator võib olla monteeritud elektrihõõglambi taha, või teostada jahutus külje pealt. Objektiivivalik oleneb sellest, kuhu optiline tahvel klassiruumis paigutatakse ja millist suurendust tahetakse saada. Tallinna 16. keskkoolis on optiline tahvel paigutatud klassiruumi keskele, umbes $\frac{1}{3}$ kaugusele esiseinast (joonis 2, detail 20). Mainitud joonisel kujutavad detailid 1—19 õpilaste töölaudu ja detail 21 distantjuhtimisega töötavat optilist kappi. Optilise tahvli selline paigutamine klassiruumi ja küllaldase suurenduse saavutamiseks võimaldab objektiivina kasutada kaksikkumerat läätsede tavalisest kooliläätsede komplektist. Ekraani valgustugevust võime tunduvalt tõsta, kui asetame valgusallika taha nõguspeegli. Nõguspeegli \varnothing peaks olema enam-vähem võrdne kondensatori läätsede läbimõõduga.

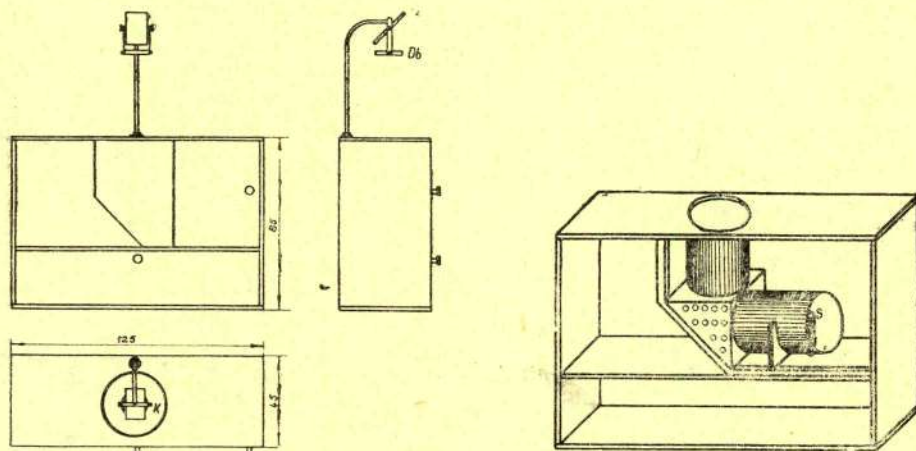
Tallinna 39. keskkoolis ehitatud optilise tahvli vaated ja perspektiiv on kujutatud joonisel 3. Valgusallika taha on paigutatud ventilaator ning saadud sooja õhu voolu on kasutatud elektrostaatika katseriistade kuivatamiseks või klassiruumi soojendamiseks.

Õpetaja kirjutab klaasile. Kõige sobivamaks osutusid tavalisest aknaklaasist väljalõigatud ristkülikud, suurusega $200 \text{ mm} \times 250 \text{ mm}$. Kirjutusvahendiks on tavaline must



Joonis 2. Füüsika klass-laboratoorium.

täitesulepea tint, lilla tint või spetsiaalsed lillad vahapliiatsid. Kui kirjutusvahendina kasutada tinti või tušši, peaks klaasist riskülikud eelnevalt katma õhukese želatiinikihiga. Katmine toimub kuumutatud želatiini vesilahuses, seejärel lastakse klaasid jahutada. Klaaside nõrgumiseks ja jahutamiseks on otstarbekas valmistada spetsiaalsed alused, näiteks sellised, kui fotoplaatide kuivatamiseks valmistatud «X» restid.

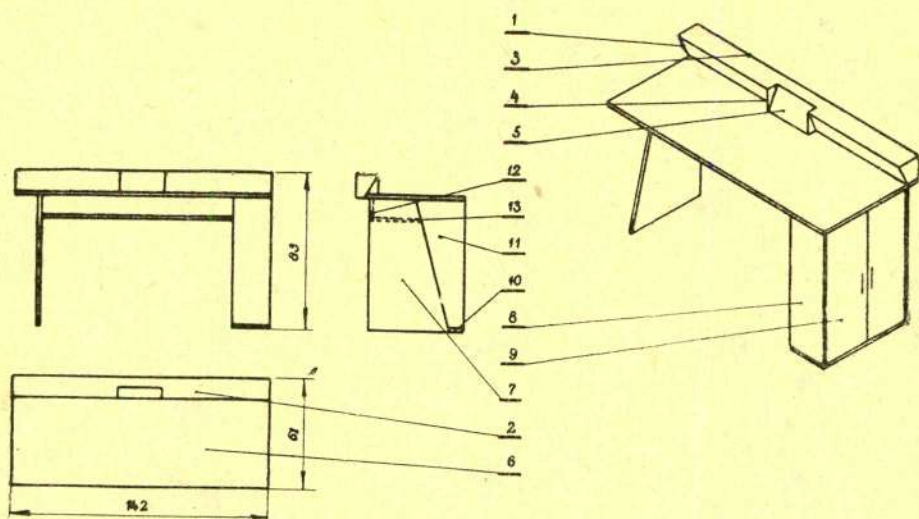


Joonis 3. Õpilase tahvli vaated.

Optilise tahvli kasutamisel peab klassiruum olema pimendatud. Selleks piisab tihedatest aknakardinast. Otstarbekad on aknakardinad, mis jooksevad kahelt poolt keskele kokku ja katavad kinni kogu seina (nagu lava eesriided). Optilise tahvli puhul peab iga õpilase jaoks monteerima kohtvalgustuse. Oma praktikas olen kasutanud laualampe ja spetsiaalseid õpilaste kohtvalgusteid. Nagu praktika näitab, on spetsiaalsed valgustid tunduvalt otstarbekamad. Vastavalt sellele muutub õpilase töölauda konstruktsioon tüüpnimikirjades ettenähtuga võrreldes. Õpilase töölaud on kujutatud joonisel 4, kus kohtvalgusti on monteeritud detailide 1 ja 4 vahele. Sellesse vahemikku on paigaldatud 2 elektrihõõglampi (küünallambid) võimsusega à 40 (25 W), esipind aga kaetud mattklaasiga. Elektrilambid võib sisse lülitada nii õpetaja kui ka õpilane. Tavaliselt lülitab õpetaja valguse sisse siis, kui ta kasutab optilist tahvlit, õpilane aga ainult siis, kui tal on selleks vajadus (näiteks tuleb määrata läätse fookuse kaugust, võrrelda valgusallikate valgustugevusi või mõne muu töö puhul, kus antud kohtvalgustus segaks laboratoorset tööd). Detail 5 kujutab endast õpilaste juhtkilpi (temas on 3 paari voolumlemme laboratoorsete tööde teostamiseks, 4 signaalpirni informatsiooni andmiseks klemmide pingestamise kohta ja vooluliigi näitamiseks, 2 lülitit kohtvalguse sisselülitamiseks). Füüsikaklassis on otstarbekas varustada õpilase töölaud pisikesega, kus hoitakse frontaalselt töödeks vajalikud katseriistad.

Võrreldes tavalise must-valge klassitahvliga omab optiline tahvel järgmisi eeliseid:

- 1) kõikidele õpilastele on õpetaja poolt kirjutatu nähtav ühtemoodi, ei kerki üles nn. tahvli «läikimise» probleem;
- 2) tahvli projektsiooni kõrgust on võimalik vastavalt vajadusele muuta;
- 3) kõike kirjutatud on võimalik säilitada ning vajaduse korral uuesti projekteerida;
- 4) tahvli pind on piiramatult, kuna saame klaase vahetada;
- 5) saame kontseptsioneerida õpilaste tähelepanu kirjutatud materjalile, kuna mitteolulist on võimalik kiiresti kinni katta;



Joonis 4. Õpilase töölaud.

6) puudub kriiditolm;
7) tunnikontrollide ajal saab teha valikdemonstratsiooni, mis tavalise klassitahvliga pole võimalik;

8) jooniste tegemisel on võimalik kasutada neidsamu õppevahendeid, millega õpilasedki oma jooniseid teevad;

9) nimetatud tahvlit saame kasutada diaskoobina, mis omakorda võimaldab luua kõikidest vajalikest plakatitest, joonistest, skeemidest ja eskiisidest vastavad diapositiivid, mille hoidmiseks pole tarvis nii mahukaid ruume kui piltide ja plakatite puhul;

10) tahvel on asendamatu rea nähtuste, katsete ja seaduspärasuste projekteerimisel;

11) tahvli täiustamisel saab tasapinnalisest joonisest ruumilisi kujutusi, mis oleks matemaatikaõpetajatele õpilaste ruumitaju arendamisel tänuväärne õppevahend;

12) tahvli kasutamine arendab õpilase tehnikaalast silmaringi ning kogemusi tehnika kasutamisel õppeprotsessis.

Arusaadavalt on optilisel tahvil, nagu igal uuel õppevahendil, tõsiseid puudusi, mistõttu me ei taha seda muuta absoluutseks. Nähtavasti on optiline tahvel üks õppevahendeid, mis aitab õppeprotsessi rohkem diferentseerida ja näitlikustada.

OPTILINE TAHVEL KLASSITAHVLINA. Klassitahvli kasutamisel tunnis mõtleb iga õpetaja tunni ettevalmistamise käigus läbi, kuidas ja mida tahvlile paigutada, sest sellest oleneb, kuidas õpilased oma töövihikuid täidavad. Kuna tavaline klassitahvel on võimalikult pikk ja ca 1 m laiune, siis täidab iga õpilane, hoolimata sellest, kuidas õpetaja materjali ka tahvlile paigutaks, oma vihikut isemoodi. Optilise tahvli kasutamine võimaldab tahvli mõtted valmistada vastavalt vihikulehtede mõõtmetele, sealjuures aga näidatavat suurendada nii, et kirjutatu oleks klassis hästi näha. Tunni ettevalmistamisel täidab õpetaja oma tunnikonspekti vastavalt sellele, kuidas ta peab vajalikuks vihiku täitmise õpilaste poolt. Selliselt kujunevad õpilastel enam-vähem ühtlased üleskirjutused. Nooremates klassides on klassitahvel jaotatud 3 ossa: ruuduline, jooneline ja must, mis vastaksid ruudulisele, joonelisele ja valgele vihikulehele. Seega on mitteküllaldane klassitahvli pind jaotatud veel kolme ossa, see aga vähendab veelgi kasulikku pinda, siin töötada saab vähe õpilasi. Optiline tahvel võimaldab ükskõik kui suurt tahvlipinda eelnevalt ette valmistada. Kui palju me kohtame mustal klassitahvilil

selliseid jooniseid, mida õpetajate keeles nimetatakse «visanditeks». Minu arvates on «visandid» tingitud sellest, et õpetajal pole käepärast tahvli joonestamisvahendeid, ja neid on ebamugav käsitseda. Kuid «visandite» kasutamine koolitahvli ei harjuta õpilasi korralikult jooniseid tegema. Optiline tahvel aga võimaldab jooniste tegemisel rakendada neidsamu õppevahendeid, mida õpitanegi kasutab (joonlaud, kolmnurgad ja rööpjoonlaud peaksid olema valmistatud optiliselt läbipaistvast materjalist pleksiklaasist). Värvilisi kriite kasutatakse praegu koolis väga vähe, sest neid ei toodeta vajalikul hulgal ja nad pole ka kvaliteetsed. Optiline tahvel võimaldab kasutada värvilisi tinte, mida kauplustes on küllaldaselt, samuti fotografeerida vihikulehele katsetulemusi, mida tavaline klassitahvel ei võimalda. Olgu selle kinnituseks toodud mõned näited: õpilastele tuleb näidata heliseva keha võnkumist. Selle demonstreerimiseks tahmame eelnevalt klaasipinna ja kinnitame helihargile pisikese painutatud teraviku, millega tõmbame kergelt mööda tahmatud klaasi. Võime helihargi varustada ka spetsiaalse täitesulepea tindi hoidjaga ja tõmmata sellega harilikule valgele klaasile võnkumise graafiku. Teise näitena olgu toodud vedeliku voolujooned, kus me nähtu kohe saame klaasile jäädvustada. Pool vihiku lehte (s. o. optilise tahvli kasulikku pinda) on kaetud hüdrodünaamilise kanaliga, teisele poole teeme katse käigus joonise.

Selline katsetulemuste ülesjoonestamine on õpilastele elamuslik ja jääb neile kauaks meelde. Antud teema kui terviku kordamine optilise tahvli abil on väga produktiivne, sest ta võimaldab säilitada kõik tunnikonspektid klaasidel ja kordamisel veelikordset nägemismeele kaudu esile kutsuda samu elamusi, mõtteid ja aistinguid. Tavaline tahvel seda kahjuks ei võimalda.

Suureks eeliseks on optilise tahvli kasutamisel asjaolu, et õpetaja saab hulga tunde kodus eelnevalt ette valmistada (teha joonised ja eskiisid, koostada kontrolltööd, ülesanded ja küsimused jne.). Kõik õpilased saavad oma küsimused teada korraga. Kontrolltööde säilitamine aastate kaupa loob õpetajal võimaluse võrrelda samas lõikes ka kontrolltööde tulemusi. Tunnikontrolli, samuti ka individuaalse kontrolli meetodi varieerumine on optilise tahvli kasutamise korral tunduvalt suurem; ka võimaldab selle tahvli kasutamine valikdemonstratsiooni tunnikontrollidest, mis on õpilaste küsitlemisel eriti oluline.

OPTILINE TAHVEL DIASKOOBINA. Diapositiive võib klaasile valmistada kahte moodi: 1) fotografeerimise ja 2) joonestamise teel.

Tunduvalt lihtsam on diapositiive valmistada joonestamise teel, need on ka näitlikumad. Eelnevalt katame klaasi pinna kas kummiarabiku või munavalgega ja laseme sellel kuivada. Vastava ainega kaetud klaasipoole asetame ülespoole ning teeme läbi klaasi tuššide abil soovitud joonise.

OPTILINE TAHVEL KATSETE PROJEKTORINA. Optiline tahvel on asendamatu terve rea füüsikakatsete demonstreerimisel. Teda võib kasutada kas katsete läbivalgustamisel või teostada katsetest variprojektsioone. Olgu siinkohal toodud ainult mõned konkreetset näited. Katsed, mida me läbi valgustame, on elektriväljade spektrid, magnetväljade spektrid, Browni liikumine, lainete difraktsioon ja interferents, võnkliikumise ülekirjutamine, vedeliku voolujooned, kompassi ehitus jt., mille demonstreerimist teiste vahenditega on raske ette kujutada.

Variprojektsioonis teeme katseid elastsetest pörgetest, võnkumisliikidest, difusioonist, aurumisest, liikumisliikidest jne.

Need on vaid mõned võimalused optilise tahvli ärakasutamisel. Oma praktika põhjal võin kinnitada, et koolid, kes teevad endile optilised tahvlid, annavad õpetajate kättesse väga vajaliku tehnilise õppevahendi.

U sun, et igal õpetajal on ette tulnud selliseid õpilasi (kahjuks ka klasse), kes korralikult ära õpivad selle, mis on õpikus ja sellegi, mida õpetaja pakub õpikule lisaks. Kui sellistele õpilastele esitada samalaadset vastust nõudvaid küsimusi, saad korraliku vastuse. Kui aga sõnastad küsimuse uudse probleemina, satuvad nad segadusse ja vastavad küsimusest mööda, oskamata oma teadmisi probleemi lahendamiseks rakendada. Sellised õpilased ei esita tavaliselt ise õpetajale tunni käigus küsimusi.

Õnneks on palju rohkem õpilasi, kes küll sageli võivad tunnis kordagi rikkuda (nad ei läbe oodata, millal neile sõna antakse), kuid kelle pead on alati tulvil küsimustest, mis kerkivad esile õppetunnis läbivõetava materjali põhjal ja selle seostamisel varem teatuga, televiisoris või kinos nähtuga, raadiost kuulduga, raamatutest ja ajakirjandusest loetuga või lihtsalt ümbritsevast elust kuuldu-nähtuga. Kui niisugused õpilased moodustavad klassis enamus, kulgeb tund elava mõttetöö tahe all — üks esitab probleemi, teine püüab sellele kohe lahendust leida. Kui see ei õnnestu, asub kolmas talle vastu vaidlema ja omapoolset lahendust pakkuma. Ja probleemisituatsioon ongi täiesti loomulikult välja kujunenud. Õpetaja ülesandeks jääb sellises situatsioonis vaid lahenduseotsijate õigetele rööbastele suunamine, juhtides õpilasi meenutama antud probleemi lahenduseks vajalikke teoreetilisi lähtekohti ja vajalikku faktilist materjali, parandades ja põhjendades tekkinud vigu või suunates neid parandama-põhjendama klassi targemaid päid, takistades vaidluse laialivalgumist põhiprobleemilt kõrvalprobleemidele, jne. Kui õige lahendus on käes, aitab õpetaja selles seaduspära esile tuua ja tund jätkub õpetaja poolt ettenähtud plaani kohaselt kuni uue probleemi esilekerkimiseni, mis jällegi kohapeal õpilaste aktiivsel osavõtul lahendatakse. Mõni aasta tagasi, kui me 11. klassis ühiskonnaõpetuse tunnis tutvusime dialektika teise seadusega (kvantitatiivsete muutuste kvalitatiivseks muutuseks ülemineku seadus hüppe teel), kahtles üks õpilastest selle seaduse üldkehtivuses, tuues oma kahtluse argumenteerimiseks näite inimese põlvnemisest inimahvist. Tema arusaamade järgi pidi see toimuma ainult evolutsiooni teel — hüpet e. revolutsiooni ta selles arenguprotsessis eitas. Kuna antud klassis oli õpilaste omavaheline vaidlusoskus küllalt kõrgel tasemel, ei rutanud ma ise probleemi lahendama, vaid lasksin õpilastel oma seisukohad välja tuua. Minu osa antud probleemi lahendamisel jäi õpilastele üsna märkamatuks, sest vaidlustuhinas ei pandud tähelegi minupoolseid suunavaid vihjeid vaidlejatele. Kuigi üleskerkinud probleemi lahendamine tunnist aega võttis (läbiarutamata jäi osa õpiku näiteid ja esitamata ka osa minu poolt planeeritud lisanäidetest), olin veendunud, et küsimus omandati õpilaste aktiivse mõttetöö tulemusena ilma nende näideteta paremini ja sügavamalt, ning õpikust lugedes sai iga õpilane neist näidetest põhjalikumalt aru, kui õpetaja seletuse passiivse kuulajana.

Kui õpilaste algatusel tekib tunni käigus probleemisituatsioon, mis on seoses tunni põhiküsimustega, siis tuleb õpetajal sellele kiiresti reageerida ja püüda haarata kogu klass probleemi lahendama. «Kaotatud aeg» pole siis tegelikult kaotatud aeg, sest õpilastega, kes probleeme luua oskavad, võidetakse see aeg edaspidi mitmekordselt tagasi — üks kiirenda ju aktiivse mõttetöö oskus ja elav huvi aine omandamistempot. Õpilastele tuleb anda võimalusi omandatud teoreetilisi teadmisi võimalikult kohe praktikasse raken-

Probleemi- situatsioon ajaloo ja ühiskonnaõpetuse tundides

A. ÖNGO,

Narva 2. keskkooli õpetaja

dada — probleemide tõstatamine ja nende lahendamine aga ongi meie õppeainetes praktika üks vorm. Leidub muidugi õpilasi, kes oma küsimustega tunni põhiprobleemidest kõrvale kalduvad. Sageli vajavad ka need küsimused lahendamist-vastamist. Kuid sellistel puhkudel toimib õpetaja vastavalt vajadusele — kas organiseerib probleemi lahendamise kohe antud tunnis (kui probleem on sellist laadi, mis kõiki õpilasi huvitab ja mille lahendamine väga kaua aega ei võta) või leiab võimaluse küsimusele vastuse andmiseks väljaspool tundi. 8. klassi vestluste tunnis (vestlused meie nõukogude ühiskonnast) kerkis meil seoses NSV Liidu paljurahvusliku võrdõigusliku liitriigi vaatlusega esile küsimus vene keele õppimise vajadusest kõigis liiduvabariikides. Küsimuse tõstataja kuulus õpilaste kilda, kellele vene keel õppeainena raskusi valmistas. Kogu klassi ühisel osavõtul jõudsimme järeldusele, et kuigi vene keel kuulub liiduvabariikides vabatahtlike õppeainete hulka, pole leidunud ühtegi lastevanemat ja õpilast, kes oleks nõustunud selle keele õppimisest loobuma, sest see tähendaks tulevikus tee sulgemist teaduse varasalvede juurde, võimaluste piiramist tööala ja elukoha valikul ja isegi vaba aja veetmisel (reisida mööda NSV Liitu vene keelt tundmata oleks ju kinnisilmi reisimine).

Väga sageli toovad õpilased ühiskonnaõpetuse ja vestluste tundidesse kaasa probleeme, mida on püstitanud kodudes õpilaste vanemad, sugulased ja naabrid. Enamik 8. klassi õpilasi esitab need probleemid omade probleemidena. 11. klassi õpilased aga ei pea vajalikuks varjata, et need on nende vanemate probleemid ja tunnetavad koguni, et vanemad pole sageli päris õigel seisukohal, kuid õpilastel pole küllaldast kindlust vanematele asja selgeks teha ja viimast nad tahavadki tunnis ühise arutelu käigus omandada. Selliste probleemide lahendamisesse tuleb suhtuda eriti tähelepanelikult, sest selle kaudu anname õpilastele võimaluse aktiivselt osa võtta õige ühiskondliku arvamuse kujunemisprotsessist mitte ainult nende eneste, vaid ka neid ümbritsevate inimeste teadvuses.

Ülalmainitud probleemide hulgas on sageli sellise kaaluga probleeme, mille õige lahendamiseiga õpilased (eriti 8. klassi õpilased) ka vaidluse käigus toime ei tule. Kui õpetaja seda ette näeb, siis pole mõtet aega viita vaidluse organiseerimisega, vaid õpetaja lahendagu probleem kohe ise ära. Õpilase poolt seatud küsimus on mobiliseerinud kõikide õpilaste tähelepanu antud probleemile. Õpetaja vastus läheb seega juba kõikide õpilaste teadmiste varasalve.

Õpilased võivad tõstatada ka selliseid probleeme, mille lahendamiseiga tugevamad õpilased suudavad õpetaja juhendamisel väga hästi ise toime tulla, kuid vajavad selleks mõnel määral lisamaterjali. Kui sellised probleemid esile kerkivad, on kasulik, et õpetaja ei ruttu ise vastust andma, vaid organiseerib tugevamaid õpilasi järgmiseks tunniks küsimusele lahendust leidma, andes neile näpunäiteid lisamaterjalide kohta. Väga tugevate ja ühiskonnateadustest huvitatud õpilaste puhul aitab vaid materjali nimetamisest, ja õpilased hangivad selle raamatukogust ise. Kui selliseid entusiaste klassis ei leidu, toob õpetaja ise õpilastele lisamaterjalid kätte ja annab vastavalt vajadustele ka juhendeid nende läbitöötamiseks. Samuti kontrollib ta enne järgmist tundi, kas õpilased oskavad leida õige lahenduse. 10. klassi NSV Liidu ajaloo tunnis, kus käsitlesime nõukogude valitsuse esimesi seadusi, kerkis üles terav probleem, miks piirduti ainult kiriku riigist ja koolist lahutamiseiga, kuid ei keelatud kirikuid, palvemaju ja nende poolt teostatavat usupropagandat. Võinuksin sellele küsimusele kohapeal vastata, kuid eelistasin suunata õpilasi tutvuma Lenini vastavate artiklitega ja probleemile sel teel ise õiget vastust leidma. Õpilased tulid sellega hästi toime ja huvimoment oli kindlasti tugevam kui õpetaja seletuse puhul.

Sageli esitavad õpilased ka selliseid küsimusi, millele põhjaliku vastuse andmine on antud klassikursuse edaspidistes tundides ette nähtud (tavaliselt ühiskonnaõpetuse vestluste ning NSV Liidu ajaloo ja uusima aja viimase perioodi ajaloo, s. o. õpilaste kaasaja kohta). Sellistel juhtudel võib õpetaja viidata, et küsimus tuleb arutamisele mõne aja pärast. Kui õppetöö käigus jõutakse antud probleemiga tutvumise künnisele,

tuletab õpetaja huvi taasäratamiseks õpilastele meelde nende poolt esitatud küsimusi ja organiseerib ka vajalike lisamaterjalide läbitöötamise vastavaks tunniks. Niisuguste probleemide tõstatamise momendil võib probleemitõstatajaile ka viidata, millisest õpiku peatükist ta võib vastuseks materjali saada, mõne probleemi põhjalik lahendamine aga nõuab kindlaid eelteadmisi, mis saadakse programmi süstemaatilise läbitöötamise tulemusena. (Näiteks tõstatasid õpilased ühiskonnaõpetuses üsna õppeaasta algul hulga probleeme majanduse alalt, mille põhjalikum lahendus eeldas poliitökonoomia põhimõistete ja -seaduste tundmist, mille tutvustamiseni poldud veel jõutud).

Õpetajal tuleb kõik sellised küsimused endale üles märkida ja need õigel ajal uuesti õpilastele tähelepanu mobiliseerimise eesmärgil meelde tuletada. Sageli võib küsimuse tõstataja juba ise vajaliku tunnini jõudes oma küsimuste ammendava vastuse anda. Sellist võimalust tuleb kasutada, sest selle kaudu viime õpilased arusaamisele, et süstemaatiline teadmiste omandamine võimaldab jõuda kõikide elus üleskerkinud probleemide lahenduseni.

Senini on juttu olnud probleemisituatsioonist, mis kujuneb ajaloo ja ühiskonnaõpetuse tundides õpilaste algatusel, ilma õpetajapoolse kavatsuseta. Kuid ülal rääkisin õpilastest ja klassidest, kelle puhul selliseid situatsioone väga harva ette tuleb. Kas jätta probleemitsemine tõesti ainult stiihiliseks nähtuseks? Loomulikult mitte. Ka aktiivsetes klassides mitte. Eriti aga on õpetajal tarvis probleemisituatsioon luua passiivsetes klassides, et panna õpilasi iseseisvalt lahendust otsides mõtlema ja juurdlema ühiskondlike nähtuste seaduspärasuste üle. Tunni ettevalmistuse käigus pöörab õpetaja tähelepanu tähtsamatele probleemidele, mida antud aine sisaldab, märgib need endale välja ja esitab õpilastele lahendamiseks. Väga tõhusaks abimaterjaliks eakohaste probleemide leidmisel on õpetajale märkmed, mida ta on teinud õpilaste poolt tõstatatud probleemide kohta kas eelnevatel aastatel või paralleelklasside tundides. Õpetan käesoleval aastal kahes paralleelses 8. klassis nii ajalugu kui ka vestlusi meie nõukogude ühiskonnast. Üks klass kuulub passiivsete, teine aktiivsete hulka, kus kunagi probleemidest puudust ei tule. Olengi sageli passiivses klassis vaidluse esilekerkimiseks kasutanud neid probleeme, mis aktiivse klassi õpilastel esile kerkisid. Eelnevalt mainin, et paralleelklassis vaidlesime nende probleemide üle ja esitan isegi vaidluse kaks lähtekohta. Selline meetod on tekitanud elevust ka passiivses klassis. Kahele vastukäivale arvamusele on leidunud kohe pooldajaid, ja nii on vaidlusõhkkond loodud ka selles klassis. Edasi juhib õpetaja vaidlejaid oma arvamusi põhjendama ja nii jõutakse lõpuks õige lahenduseni.

Õpetaja võib probleemisituatsiooni planeerida oma tunnis väga mitmeti. Tund võib alata probleemi asetusega, millele õpilased peavad lahenduse andma kas tunni käigus või tunni lõpus. Sellisel juhul mobiliseerime õpilaste mõttetöö tunni algusest peale kõige olulisema otsingule antud tunnis. Probleeme võib olla mitu, nad võivad olla erineva raskusega. Probleemid võivad olla enne tundi kirjalikult tahvlile kantud. Seega on kõik probleemid seatud kogu klassi ette, kuid õpetaja võib probleemide lahendamiseks õpilased gruppidesse jaotada (tugevamad, nõrgemad ja keskmised õpilased). Probleemid võivad hõlmata ainult antud tunnis läbivõetavat materjali, kuid enamasti peaksid nad siiski nõudma seoseid varem õpituga või kaasaja ühiskonna eluga.

Õpetaja võib probleemid tõstatada ka tunni käigus — sel juhul lahendatakse need õpilaste poolt kohe.

Kodune ülesanne aga peab ilmingimata sisaldama probleeme. Sageli võib selleks kasutada õpiku peatüki lõpus leiduvaid küsimusi, kuid niisama sageli tuleb õpetajal koduse ülesande probleemid ise sõnastada, vastavalt antud klassi õpilaste mõttetöö tasemele (õpiku küsimused võivad osutada liiga kergeks ja killustatuks). Vägagi soovitav on koduste ülesannete probleemid anda erinevalt kolmele grupile (tugevad, keskmised, nõrgemad), et iga õpilase mõttetöö leiaks võimetekohase rakenduse. Tugevamatele ja keskmistele võib anda selliseid probleeme, mis nõuavad lisamaterjali kasutamist. Nõr-

gematele aga tuleb kätte juhatada kordamismaterjal, mis võimaldab neil probleemide õige lahenduse ni jõuda.

Samalaadne oleks ka probleemide ülesseadmine õpilaste iseseisva töö puhul tunnis. Tööjuhendid oleks soovitatav koostada kolmele grupile erinevas vormis. Seda ka siis, kui ülesseatud probleemid on kõigile ühised. Tugevamad lahendavad probleemid iseseisvalt, sügavamalt ja ka laiemalt (kasutades tunni käigus sageli lisamaterjale). Probleemisituatsiooni loomiseks ühiskonnaõpetuse tundides olen kasutanud eelnevalt ka õpilaste arvamuste kogumist ankeetide kaudu. Sellise materjali süstematiseerimine annab suurepärase võimaluse seminari- ja diskussioonitundideks.

Lõpuks olen ühiskonnaõpetuse ja vestluste tundides kasutanud võtet, millega loon situatsiooni eluliste probleemide praktiliseks lahendamiseks õpilaste poolt. Käesoleva aasta ühiskonnaõpetuse õpiku väljaandes on iga peatüki lõpus ära toodud selliseid vaidlussituatsioone, mida õpilastel tuleb lahendada. Kuid nii mõnigi õpikus toodud probleem osutub õpilaste jaoks üsna abstraktseks (näit. 5. ptk. lõpul toodud situatsioon, kus õpilastel tuleb esineda rahvamajanduse planeerimist organiseerivate isikute vaidluse arbitrina või ettevõtete majandusküsimuste põhjaliku lahendajana. Kui meie eriharidusega majandusmehedki sageli ilma elektronarvutiteta kõige ratsionaalsemaid tootmise organiseerimise lahendusi leida ei suuda, siis ei saa loota, et poliitökonoomia põhiküsimustega vaid riivamisi tutvunud kooliõpilased õige lahendusega toime tuleksid. Sellel alal pole ka õpetajast neile õige tee kättenäitajat). Palju jõukohasemad on õpilastele sotsialistlike töösuhetega seotud küsimused, millega nad siiski tootmispraktil ja õppevaheaegadel tööl käies on lähemalt kokku puutunud. Seetõttu just lõingi nende teadmiste praktiliseks kontrolliks peale vastava materjali läbivõtmist vajalikke situatsioone. Iga õpilane sai endale ülesande. Üks oli ettevõtte direktor, teine kaadriosakonna töötaja, kolmas a/ü. kohaliku komitee esimees jne. Osa õpilasi jäi töötajateks, kellele tuleb mitmetes küsimustes õige instantsi poole pöörduda, täita vastavad dokumendid, esitada avaldused jne. Näiteks:

Situatsioon nr. 1. 16—17 a. nooruk soovib Balti soojuselektrijaama tööle asuda elektrikeevitajana (eriala, mille ta omandas koolis tootmisõpetuse käigus).

See situatsioon nõudis alaealiste tööseadluse tundmist «direktsiooni» poolt, töötajalt avaldust ja vajalike dokumentide esitamist. Antud erialale teda tööle võtta ei saadud, sest elektrikeevitaja vanuse alammäär on 18 aastat. Tööle võeti ta teisele alale. Tööraamat vormistati nõuetekohaselt.

Situatsioon nr. 2. Insener, kes on eelmisest töökohast tööluusi pärast vallandatud, soovib tööle asuda vakantssele tsehhijuhataja kohale. («Direktor» tuli situatsiooniga suurepäraselt toime, olles teadlik katseaja määramise võimalustest.)

Situatsioon nr. 3. Töötaja on rikkunud töödistsipliini. Kes asja arutab? Milliseid abinõusid tarvitusele võtta? Sellest kujunes üks elavamaid vaidlusi a/ü. esimehe, direktori ja seletuskirja esitanud töötaja vahel. (Direktor nõudis vallandamist, a/ü. esimees leidis, et otsus on liiga karm, töötaja leidis, et tema suhtes pole kõiki eelnevaid karistusvahendeid kasutatud. Asi läks seltsimeheliku kohtu arutada.)

Situatsioon nr. 4. Tubli töötaja premeerimise küsimuste arutamine.

Situatsioon nr. 5. Töötaja avaldus seoses temale tehtud ülekohtuga tsehhijuhataja poolt. (Töötülide komisjon.)

Situatsioon nr. 6. Pensionile mineku küsimused (tööstaažid jms.). Ajutise töövõimeuse korral abiraha määramise küsimused (kes peab kontrollima selle õigsust jms.). Sana- toorsete tuusikute ja puhkekodutusikute jaotamise küsimus jne.

Situatsioon nr. 7. Tööl lahkimise küsimused: a) spetsialisti puhul, kes on lõpetanud kõrgema kooli ja töötanud 1,5 aastat antud kohas, kuid abikaasa sai töökoha teises linnas;

b) spetsialisti puhul, kes on töötanud üle 3 aasta, kuid on ettevõttele väga vajalik. Iga situatsiooni lahenduse järele andis kogu klass osaliste teadmiste- ja oskuste hinnangu. Tund kulges äärmise elevusega. Kõik pealtvaatajad olid väga tähelepanelikud iga pisimagi eksimuse puhul ja tõid need kohe esile. Imestasin isegi, et tavaliselt väga passiivne klass sellise aktiivsuse astmeni jõudis.

8. klassis oli üheks huvitavamaks tunniks tootmisnõupidamine õppeveerandi lõpul. Samuti tekitas küllaltki elavat vaidlust tund, millele eelnes õpilaste elukutsevaliku ankeet. Tunnis võtsime arutluse alla, missugused õpilase voodused ja puudused, mis senini koolis silma on paistnud, sellele elukutsele positiivset või negatiivset mõju avaldada võivad. Tund oli elav, kriitilisest ja enesekriitilisest suhtumisest tulvil, mitte kellegi solvav, küll aga mõtlema panev ja enesekasvatusele suunav.

Arvan, et ei tule karta sellise «mänguelemendi» kasutamist ühiskonnaõpetuse ja vestluste tundides, kui see teenib ühte meie peaesmärkidest — õhutada maksimaalselt õpilaste huvi ühiskondlike elunähtuste teoreetiliste ja praktiliste probleemide lahendamise vastu.

Tahvliskeem ja eksamieelne kordamine ajalootunnis

V. MARMEI,

Tartu 5. keskkooli ajalooõpetaja

Peab kahetsustundega nentima, et meie õpilaste mõtlemisoskus on paraku ikka veel kesisevõitu. Käesoleva artikliga püüame anda mõningaid näpunäiteid õpilaste ajaloo-alase mõtlemisvõime parandamiseks. Ühtlasi loodame, et ajalooõpetajal on antud kirjutisest abi ka eksamieelse kordamise puhul.

Üheks puuduseks õpilaste ajaloo-alases mõtlemises on primitivism. Nimetatud viga oleme viimastel aastatel püüdnud korvata, tõstes esile mõistetega töötamise ning mõistete kujundamise vajaduse õpilaste teadvuses. Unarusse on aga meie arvates jäänud mõistete, sündmuste, faktide, komplitseeritud nähtuste — üldse ajaloo protsessi omavahealine ajaline seostamine ehk ajaline paralleelsus. Lugejal ei ole raske tõstatada probleemi, mis on siis tähtsam, kas «millal?» või «miks?», s. t. kas fakt või mõiste. Tundub, et viimasel ajal on meil primaarne olnud mõiste, ning sündmuste ajaline raamistik on jäänud teisejärgulisemaks. On pikematagi selge, et ajaloo õpetamisel on mõlemad üheväärselt tähtsad.

Et õpilased mõistaksid ajaloo protsessi ajalisi seoseid õigesti ja et nad neid seoseid lõpueksamil ka õigesti esitaksid, selleks peaks eksamieelne kordamistöö olema korraldatud vastavas suunas. Järgnevalt tutvustamegi tahvliskeeme, mille kasutamisega loodetakse kas või osaliseltki kujundada õpilastele õigeid ajalisi seoseid — järelikult ka õiget mõtlemist. Olgu mainitud, et ühtlasi peame vajalikuks rõhutada ajaloo-alast miinimumkronoloogiat ning mõistete miinimumi koostamist.

Sisulis-kronoloogilisest printsibist lähtudes tutvustame skeemide näidetega järgmises järjekorras:

1) Marksismi allikad ja komponendid.

- 2) Dialektika seadused rahvuse mõiste käsitlemisel.
- 3) Interventsioon ja kodusõda Nõukogude Venemaal ning Eestis.
- 4) Teine maailmasõda.

Siinjuures oleme veendunud, et näidete detailne sisuline selgitamine ei ole vajalik, küll aga tutvustame kolleegide skeemide tehnilis-dünaamilise teostusega.

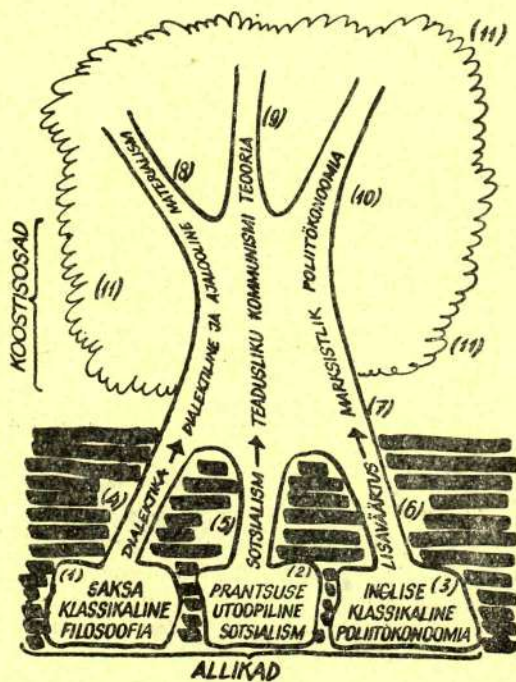
MARKSISMI KOLM ALLIKAT JA KOLM KOMPONENTI

Antud juhul nummerdatud. Kirjutanud tahvlile marksismi esimese allikana Saksa klassikalise filosoofia, tuleks arusaadavas vormis peatuda ka selle filosoofia esindajate vaadete juures. Hegeli ning Feuerbachi idealismis on aga siiski ratsionaalne tuum: maailm areneb ja arengu põhjus on maailmas eneses. Neid seisukohti edasi arendades jõudsid Marx ja Engels kvalitatiivselt uue filosoofiani, mida nimetatakse dialektiliseks ning ajalooliseks materialismiks. Ka Inglise kodanlikku poliitökonoomiat, mis kokkuvõttes seisnes selles, et ühiskonna rikkuse allikaks on töö, arendasid Marx ja Engels edasi. Klassikaline kodanlik poliitiline majandusteadus väitis, et proletariaadi vaesuse põhjuseks on proletariaadi laiskus. Tegelikult aga luuakse kapitalismi tingimustes eelkõige lisaväärtust (6), mis omastatakse kapitalisti poolt tasuta. Seega ongi Marxi majandusõpetuse nurgakiviks lisaväärtusteooria, majandusõpetus ise aga on marksismi kui ideoloogia üks koostisosa (10). Kolmandaks poliitilise mõtte vooluks, millest marksism endale ainet ammutas, oli Prantsuse utoopiline sotsialism, millest aga kogu utoopilisuse moment kõrvale jäeti. Teadusliku kommunismi teooria on seega marksismi kolmas komponent. Õpilastel ei ole raske järeldada, et marksism ei tekkinud tühjale kohale, vaid selle kujunemine on ühiskondlik-majandusliku arengu seaduspärane resultaat, et reaalne elu sünnitas marksismi, et proletariaadi ideoloogia oleks tekkinud ka siis, kui Marxi ja Engelsit poleks olnudki.

Esitatud skeem on küllaltki sümboolne — me võrdleme marksismi kui ideoloogiat ja poliitilise mõtte voolu tugeva tammega (7, 11), mis on suutnud vastu pidada aja tormidele, sest ta on õige.

Antud teema näitlikustamiseks kasutatakse küllaltki õnnestunud tahvliskeemi¹. Tartu 5. keskkooli praktikas on läbi lõõnud mõnevõrra emotsionaalsem variant. Esitame selle.

Skeemi konstrueerimist (joon. 1) alustame tahvli alumisest servast. Tahvlipildi kujunemine tema dünaamikas

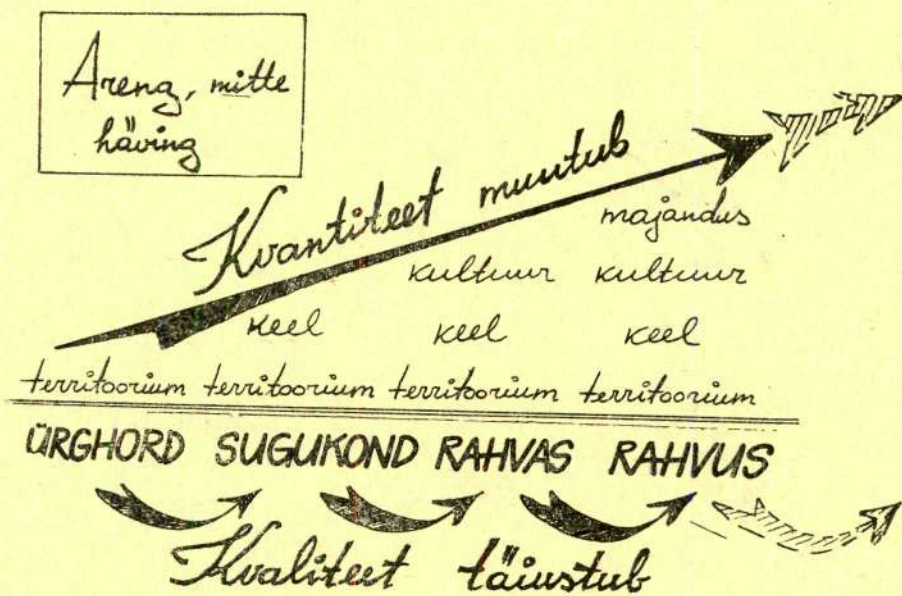


Joonis 1

¹ vt. L. Levald, Näitlikustamine ühiskonnaõpetuse õpetamisel, Tallinn, 1963, lk. 10.

**RAHVUSE
ARENEMINE**

Kooli tähtsaks ülesandeks on noortes internatsionalismi ning patriotismi kasvatamine. Kummagi emotsiooni kujundamine eeldab rahvuse mõiste dialektilist käsitlemist. Kui õpilased jõuavad äratundmisele, et rahvus ei ole ajalooliselt jääv kategooria, et kui ta on kunagi tekkinud (*pro* kujunenud), siis peab ta kunagi ka kaduma (*pro* muutuma), on loodud soodne pind raskemate probleemide mõistmiseks. Niisugune tunnetus ja veendumus kujunevad keskkooliõpilastes vaid tõestuse kaudu ja seda saab õpilastele näidata klassitahvlil (joon. 2), kus me õpilasi aktiveerides näitame rahvuse mõiste dünaamikat, antud juhul dialektikat.



Joonis 2

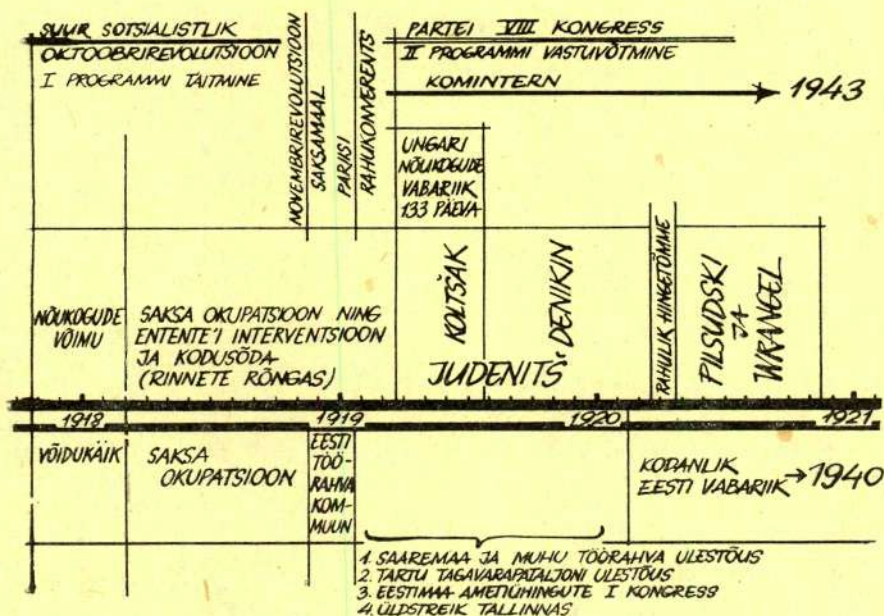
Kõigepealt peaksid õpilased teadma, et tervikliku õpetuse rahvusküsimusest töötas välja Lenin, kes on pühendanud nimetatud teemale üle 130 töö. Marksismi-leninismi järgi on rahvus ajalooliselt väljakujunenud sotsiaalne kategooria, millel on omad kvantitatiivsed tunnused. Vana kvantiteet — rahvas muutub uueks kvaliteediks — rahvuseks alles siis, kui ühiskond on oma arengus jõudnud kapitalismini. Eelnevates formatioonides rahvust ei teki. Feodalismi ajal näiteks ei teki rahvust sellepärast, et siis puudub ühine majanduselu. Feodalismi iseloomustavad naturaalmajapidamine, mahajäänud tehnika, sunnismaisus. Rahva konsolideerumise protsessi rahvuseks nimetatakse rahvuslikuks liikumiseks, mille jõud sõltub töötavate hulkade osavõtust ning revolutsioonilisest eesmärgist. Rahvuslikus liikumises eristatakse kolme teaduslikult põhjendatud perioodi: 1) tõusva kapitalismi ajastu rahvuslik liikumine, 2) imperialismi ajastu rahvuslik liikumine (sisuliselt kolonialismiga seotud probleemid) ja 3) proletariaadi diktatuuri kindlustamise, sotsialismi ja kommunismi ülesehitamise periood (sisuliselt rahvaste sõpruse ja vendluse kujunemise ajastu → NLKP programm).

Väga võimalik, et meie kirjanduse programmid on mõnevõrra soodustanud esimese perioodi idealiseerimist. Kohati ilmneb seda õpilaste vastustes ühiskonnaõpetuse tundi-

des. Sellepärast tuleks rahvuslikust liikumisest rääkides selgitada abiturientidele veel selle liikumise kahe objektiivse tendentsi: 1) rahvuste eraldumine ja 2) rahvuste lähenemine — olemust. Kui sotsialismile ülemineku perioodil on need kaks tendentsi ühe medali kaks külge, siis kommunismile ülemineku perioodil hakkab majandusliku koostöö baasil üha rohkem domineerima rahvuste lähenemise tendents. Õpilased tulevad kerge vaevaga järeldusele, et vastust küsimusele «missugune on rahvusest järgmine kategooria» on meil võimatu anda, sest selle tõe tunnetamiseks puudub meil kõikide tōdede ülim kriteerium, nimelt praktika. On aga selge, et uus kategooria on rahvuse eitamine, nii nagu rahvus on rahva eitamine jne., et rahvuse mõiste puhul ilmnevad kõik dialektika seadused. Dialektika on aga arenemisõpetus, mitte hävinguteooria. Järelikult — rahvus areneb edasi, mitte aga ei hävi.

INTERVENTSIOON JA KODUSÕDA

Nõukogude ajaloo õpetamise metoodika annab küllaltki suure tähtsuse kronoloogiale². Kahtlemata on ajalisi sündmusi nii antud aine kui ka ainete lõikes õige käsitleda sünkrooniliselt. Sellest üksi on vähe, et me vaatleme NSV Liidu, Eesti NSV ja üldajaloo vastavaid sündmusi paralleelselt, me peame hakkama aineid ka tihedamini seostama. Loomulikult peaks ajaloo, kirjanduse ning majandusgeograafia vahel valitsema orgaaniline seos. Kahjuks aga seda pole, rääkimata veel kõikide õppeainete seosest ühiskonnaõpetusega. Võimalik, et liigne dubleerimine ongi üks põhjusi, miks meie koolides on õpilaste õpekoormus suur ja kasutegur väike. Õpilaste tööviljakust ajaloo osas aitab tõsta sünkrooniline tabel, kus me vaatleme NSV Liidu, Eesti NSV ja üldajaloo tähtsamaid sündmusi paralleelselt, mitte dubleerivalt. Ühtlasi loodame järg-



Joonis 3

² Vt. A. И. Стражев, Методика преподавания истории, Москва, 1964, стр. 151—166 jt.

neva skeem-tabeliga (joon. 3) anda õpilastele proportsionaalselt ajalisi seoseid ning luua pind õigele mõtlemisele.

Interventsiooni ja kodusõja periood on meie maa ajaloos üks lühemaid, sündmuste tiheduse poolest aga ulatuslikumaid. Õpikutes on ühed daatumid mõeldud kohustusliku miinimumina, teised aga vaid orienteerumiseks, moodustades kogu kronoloogilise fooni, mille taustal antud periood reljeefsemalt esile tõuseb³. Jätame vabariigi aineõpetajate otsustada, kas järgnevad daatumid sobivad õpilastele kohustuslikuks omandamiseks või peaks neist osa olema vaid fooniks.

Sünkroonilise skeemi konstrueerimist alustame ajajoone tõmbamisega klassitahvlile. Ajajoone märgime kaheteistkümne võrdse osa järele aastaarvud 1918, 1919, 1920, 1921. Joone peal tähistame NSVL ning üldajaloo sündmused, nendega paralleelselt ajajoonest allpool aga Eesti ajaloo sündmused. Lähtemomendiks oleks Suur Sotsialistlik Oktoobri-revolutsioon ja Nõukogude võimu võidukäigu periood. 1918. aasta märtsist algavad Entente'i interventsioon ning Saksa okupatsioon. Loomulikult tuleks sündmuste kuiva loetelu illustreerida. Saksa okupatsioon näiteks tähendas Nõukogude võimule 46 miljoni inimese ning 4% territooriumi kaotust. Okupantide võimusesse läinud maa-ala võrdus aga 75% söetööstusega, 73% metallurgiaga, see moodustas 37% põllupinnast ja 26% raudteevõrgust⁴. Saksa okupatsioonivägede väljakihutamise järel sündis aga iseseisev nõukogude vabariik — Eesti Tööraha Kommuun. Eesti Tööraha Kommuuni lõpu seostame 1919. a. jaanuaris alanud Pariisi rahukonverentsiga, kus peamiseks probleemiks oli nõukogude võimu vastase interventsiooni hoogustamine ja kodusõja laiendamine. Eestis lõppes terava klassisõja (mitte Vabadussõja) periood 1920. aasta veebruaris. Algas kodanluse diktatuuri periood, mille sümboliks oli kolm lahjat lövi. Eesti kodanluse ning välisinterventide poolt oli Judenitš, kes tegutses nii Koltšaki kui ka Denikini sõjakäigu ajal. Üks tähtsamaid daatumeid on 1919. a. märts (Entente'i I sõjakäigu algul, Ungari Nõukogude Vabariigi sünd, Kominterni loomine, partei II programmi vastuvõtmine). Interventsiooni ja kodusõja periood lõpeb 1920. a. sügisel seoses Wrangeli purustamisega. Nüüd meenutame A. Korgi tegevust ning selgitame nn. vabadussõda Eestis, mille ajal toimusid Saaremaa ning Muhu töörahva ülestõus, Tartu tagavarapataljoni ülestõus, Eesti-maa ametiühingute I kongress, üldstreik Tallinnas — kõik 1919. aastal. Sellise tõestusmaterjali najal (veenmisest üksi ei piisa) ei ole õpilastel raske asuda õigele poliitilisele positsioonile näiteks rahvusküsimuses.

TEINE MAAILMASÕDA

Ka seekord oleks eksamieelse kordamise käigus õige NSV Liidu ja Eesti NSV ning üldajaloo sündmusi käsitleda paralleelselt. Põhiteljeks jääks endiselt ajajoon, millele sündmused oleksid konstrueeritud mõnevõrra erineva teostusega, sest me oleme endiselt arvamusel, et ühenäolised tahvli skeemid ei aita eesmärgi saavutamisele kaasa⁵.

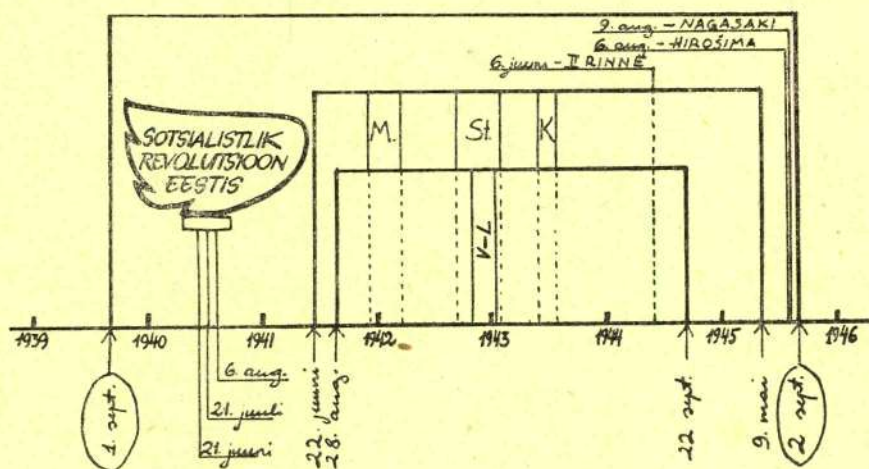
Antud skeem-diagramm (joon. 4) juhib õpilaste tähelepanu sellele, et Teise maailmasõja raames toimus Suur Isamaasõda. Nõukogude rahvaste poolt peetud Suures Isamaasõjas võitles kangelaslikult ka eesti rahvas. Eestlaste võitluse algusena on siin märgitud Tallinna langemine ning võitluse lõpuna Tallinna vabastamine. Ilmselt pole selline lahendus kõige parem. Vastavateks piirdaatumiteks võiks soovitada ka kodukoha langemise ning vabastamise aega. Meie skeemile on märgitud veel 1940. aasta revolutsioonilised sündmused Eestis, tähtsamad sõjalised operatsioonid — Moskva (M), Stalin-

³ Vt. Д. Н. Никифоров, Наглядность в преподавании истории, Москва, 1964, стр. 139—140.

⁴ vt. «Noorte Hääl» nr. 220, 17. sept. 1965.

⁵ V. Marmei, Mõningate mõistete kujundamisest tahvli skeemide abil ajalootundides, Tallinn, 1965, lk. 42.

gradi (St), Velikije Luki (V-L), Kurski (K) lahingud, II rinde avamine ja jänkide kaks aatomikuritegu Jaapanis. Võiks tähistada veel Jalta konverentsi, Nürnbergi protsessi algust jne.



Joonis 4

Kokkuvõtteks võiks öelda:

1) vabariigi aineõpetajad peaksid edasiselt otsima teid õpilaste ajaloo-alase mõtlemise täiustamiseks;

2) kolleegid peaksid oma kogemusi julgemini tutvustama vabariigi õpetajaskonna laiemale üldsusele;

3) pedagoogide-praktikute ette kerkib üha teravamalt ajaloo-alase miinimumkronoloogia väljatöötamise vajadus; mõistete miinimum pole mõeldav, nii nagu pole mõeldav ka mõtlemise miinimum, kuid põhidaatumite vajalikkus ilmnes eriti ajaloo olümpiaadil (ajalooõpetajad ei saanud alati õigustada mõningate daatumite ja faktide sissetoomist küsimustikku, sest neid on võetud kui teisejärgulisi);

4) senisest rohkem tuleks tähelepanu pöörata ajaloosündmuste paralleelsusele (sünkroonilisusele), mitte dubleerimisele. Paralleelsus on väga vajalik eriti ainete lõikes. Vastasel korral kurdab kirjandusõpetaja edaspidigi ajalooõpetajale, et õpilased ei tunne ajaloolist tausta ning ajalooõpetaja kirjandusõpetajale, et õpilased ei oska ilukirjanduslikku materjali kasutada ajaloo illustreerimiseks. Me peame lõpuks üle saama sellest, et õpilane ei suuda majandusgeograafias õpitud teadmisi kasutada näiteks koloniaalsüsteemi tekke põhjustest rääkides. Lausa kurioosne on fakt, et vabariigi ühe eriklassi — keemikute klassi õpilased ei oska oma ainevallast tuua näiteid sellest, kuidas kvantiteet muutub uueks kvaliteediks. Selle kurioosumi vältimine on võimalik ainult siis, kui kogu meie õppe- ja kasvatustöö tervikuna muutub uueks kvaliteediks.

Kaugõppekeskkooli töökogemusi

R. JUURIKAS,

Pärnu kaugõppekeskkooli õpetaja

Alljärgnevate ridade autor on töötanud Pärnu kaugõppekeskkoolis juba kakskümmend aastat ja julgub seetõttu avaldada mõningaid mõtteid, seisukohti ning üldistusi töö kohta kaugõppekeskkoolis.

ULDKÜSIMUSED

Kaugõppekeskkoolis on õpilaste vanus 16—50 aastat. Enamikul õpilastel aga 20—35 aastat. Palju on neid, kes jätsid oma õpingud pooleli seepärast, et nad ei saanud aru hariduse vajalikkusest. Kuid on neidki, kel ei olnud võimalik õppida tervislikel või majanduslikel põhjustel (eriti vanemad inimesed, kelle noorus ulatub kodanlikku aega).

Sõltuvalt vanusest on õpilaste kollektiiv kaugõppekeskkoolis üsna kirju. Kogemused on aga näidanud, et kogu see inimhulk sulab päris hästi ühte. Noortel, kellel puudub veel elukogemusi, on tavaliselt parem mälu, nad on elavamad ja suurema õppimisvõimega. Vanemad aga tasakaalustavad neid oma rahulikkusega, elukogemustega ning eeskujuga. Ühine õppimise õhkkond ja vastastikune abistamine aitab ka vanematel õppijatel raskusi võita. On ju kõigile teada, et vanemal inimesel mälu nõrgeneb, kuid selle eest kasvavad jälle kogemused, tähelepanekud, mistõttu suudetakse teha paremini loogilisi järeldusi ning üldistusi.

Vanemate õpilaste juures avalduvad teravamalt kaks vastandlikku õppetõesse suhtumist. On väga põhjalikke õppijaid, kes püüavad tungida õpitava aine sügavustesse. On aga neidki, kes saavad õpitavast alati omamoodi aru, võtavad kõike kergelt, pinnapealselt. Põhjuseks on siin iseloom, ellu ja töösse suhtumine, mis on juurdunud pikema aja jooksul. Nooremad õpilased vabanevad eluviisi segavatest harjumustest ja vigadest kergemini.

Arvestades vanuslikke iseärasusi, peavad kaugõppekeskkooli õpetajad looma tavalise keskkoolipärase mõõduka õppetegevuse õhkkonna. Kaugõppekeskkoolis on eriti vajalik individuaalne lähenemine õpilasele. Tuleb arvestada, et on eakaid, suurte elukogemustega inimesi, kes aga teadmiste, kujunenud vaadete ja ellusuhtumise poolest — niipalju kui need tuginevad üldhariduslikele teadmistele — on võrdlemisi naiivsed. Eriti, mis puutub loodusteadusse, kirjandusse ja ajalooesse.

Õpilaste kommunistlik kasvatamine on väga vastutusrikas töö. Tihti peale tuleb siin kannatlikult siluda ja selgitada, lammutada väärseisukohti ja -suhtumisi ning veenvalt põhjendada õigeid. Et aga õpilasi suunata, on tarvis avardada nende silmaringi, näidata tervete eluviiside vajadust, õiget suhtumist perekonnasse ja kaasinimestesse. Kõike seda tuleb teha mõnikord küllaltki põgusates õpilastega kohtumistes konsultatsioonidel ja arvestustel.

Õpilaste hulgas leidub NLKP liikmeid, mistõttu õpetajal on võimalus kasutada kasvatusküsimustes just nende abi.

Inimese igakülgne arenemine põhineb ju üldharidusel. Üldharidus, mida saadakse keskkoolis, on baasiks vaimsele, kõlblisele, polütehnilisele, esteetilisele ja füüsilisele arenemisele.

Et aga kaugõppekeskkooli õpilased on mitmelt tööalalt, tuleb neile anda polütehnilise hariduse osas teadmisi kaasaegse tootmise üldistest teaduslikest alustest.

OPETAMISE TEOORIAST

Kaugõppekeskkooli ülesanne on esmajoones üldhariduse andmine. Siin tuleb õpetajal sageli teha visa tööd, et mitmesuguse tasemega õpilasi tõsta ühisele lähtepositsioonile. Inimesed on elus omandanud palju sporaadilisi teadmisi, mis tuleb koolis süsteemi viia ja liita dialektilise ning ajaloolise materialismi sideainega. Kaugõppekeskkoolis avastatakse tihti enese juures niisuguseid vaimseid võimeid, mida eelnenud eluperioodil pole kas eluviiside või töö tõttu märganud (eriti siis, kui satutakse valele elukutsale). Avastatakse uusi perspektiive, mida siiani pole nähtud. Vahel märgatakse ka ise oma võimeid, kuid vajalik oleks ikkagi saada mõjusat ergutust õpetaja poolt ning kaaslaste tunnustust.

Õppeprotsess toimub kaugõppekeskkoolis suulise vestluse, loengu, kirjaliku juhendamise ja konsultatsioonide teel. Suure tähtsusega on tööjuhend ja sellele antavad õpetaja täiendused.

Õppeprotsessil on ka sisemine külg — teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamine õpilaste poolt, iseseisev aktiivne tegevus saadud juhenditega.

Tööjuhendi ja õpiku abil, kasutades veel konsultatsioonidel tehtud lisamärkmeid, koostab õpilane konspekti. Need on vajalikud iga aine puhul. Ainult raamatu läbilugemisest ei piisa. Aine tuleb iseseisvalt ka läbi töötada. Aktiivne tegevus õppeainega ei tarvitse toimuda ainult raamatuga. Õppeainete-alased mõtted võivad tekkida ja kujuneda ka töö juures, kokkõrpuutudes inimestega või jalutades. Arusaamatuste ja vastuolude tekkimisel isiklike tundmuste ning üldkehtivate tõdede vahel tuleb pöörduda muidugi õpetaja poole.

Teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamine on keerukas psühholoogiline protsess. Teadmised pole tardunud, vaid arenevad. Neid täiendatakse pidevalt informatsiooni vastuvõtmisega välismaailmast (lugemine, kino, teater, ekskursioonid, raadio, televisioon, ajakirjandus jne.). Vestlustel, vastamistel, arvestustel tuleb alati anda õpilastele võimalus enese avaldamiseks kõnes. Tähelepanu tuleb juhtida kõne loogilisele ülesehitusele.

Oskused on teadmine tegevuses. Vilumused on kaugõppekeskkoolis õppijatel esmajoones tööalased. Uusi vilumusi, mis ka vanu kinnistavad, saadakse koos uute teadmistega kõnelemisel, kirjutamisel, arvutamisel. Teadmiste, oskuste ja vilumuste edukaks valdamiseks on vajalikud järgmised psühholoogilised eeldused ja tingimused: õpilase isiklik kogemus; positiivne suhtumine ja huvi õppimise vastu; vaimne aktiivsus ja iseseisvus õppimisel.

Isiklik kogemus on saavutatud igapäevases elus ja töös, kus selgub üldhariduse ja mitmesuguste teadmiste vajalikkus. Koos sellega saavutatakse positiivne suhtumine õppimisesse. Leitakse, et üldhariduse tõstmine suurendab ka erialaseid võimeid. Huvi tekib õppimise vastu tavaliselt juba õppeprotsessis eneses. Kaugõppekeskkoolis tuleb seda huvi säilitada ka õpetajate abiga, sest täiskasvanuil kipub see tihti kergemini kaduma kui lastel. Isegi väikene ebaõnnestumine peletab vahel inimese õppimisest eemale.

Raskusi on omandamisel (taju, mõtestamine ja meeldejätmise). Tajuga ja mõtestamisega raskusi enamasti ei ole, küll aga meeldejätmisega, seda just vanemate inimeste puhul. Sellest johtuvalt olgu võimalus kasutada vastamisel märkmeid, õpikut jne. Tähtis pole ju lõpuks meeldejäädud faktide rohkus, vaid nende lahtimõtestamine. Selles olgu oluline erinevus võrreldes tavalise keskkooli õpilastega. Lastelt nõuame rohkem mälu materjali, täiskasvanuile jäägu see teisejärguliseks.

Õppeprotsessis on kooskõlastatud õpetaja ja õpilaste tegevus. See väljendub ühistööna konsultatsioonidel, õpikutega ja tööjuhenditega töötamisel. Kaugõppekeskkoolis kontrollitakse resultate — mitte aga omandamise protsessi ennast.

Väga vajalik on näitlikustamine, analoogiate leidmine, skeemide ja ülevaadete andmine. Tuleb luua igast õppeainest mudel, süsteem. Seda aga tingimata märkusega, et ükski mudel pole täiuslik. Mudeli all mõtleme aine struktuuri ja üksikute peatükkide

seoste äranäitamist, põhjaluste ning -tõdede äratoomist, esiletõstmist. Mudel võimaldab antud õppeaines kiiret orienteerumist, kordamist ja kontrollimist. (Mudelit ei tohi muidugi antud ainega tutvumise algul pähe õppida ja arvata, et aine on sellega omandatud.)

Õpetuse sisu on kindlaks määratud õppeplaaniga, programmiga ja neile tugineva õpikuga. Õppeprogramm on kaugõppekeskkoolis seesama, mis tavalises keskkoolis, kuid ainehulk tuleb läbi võtta palju väiksema ajakuluga. Kui tavalises keskkoolis võib hea õpetaja puhul läbi saada ka ilma õpikuta, siis kaugõppekeskkoolis pole see võimalik. Ometi on kaugõppekeskkoolide õpikutele kõige vähem mõeldud. Kasutatakse tavaliste või siis töölisnoorte keskkoolide õpikuid. Tarvis oleks aga kaugõppekeskkoolidele spetsiaalselt koostatud õpikuid, mis oleksid ligilähedased programmeeritud õpikutele. Õpik peaks igatahes võimaldama isesisvalt õppida (ei tohiks olla liiga konspektiivne; peaks sisaldama näiteid, seletusi) ja ennast kontrollida.

Kaugõppekeskkoolides on eriline tähtsus tööjuhendil. Tööjuhend on sidemeks õpetaja seletuste ja õpiku vahel. Ta peab asendama õpetajat, kui viimast ei ole õppija läheduses. Tööjuhend koos õpikuga peab andma õpilasele kõik vajaliku. Tööjuhend pole mitte kokkuvõtte õpikust, vaid ta sisaldab õpitava aine jaotuse, juhib tähelepanu raskustele, seletab tüüpilisi vigu, toob näiteid, esitab antud õppeaine raudvara. Võiks ka öelda, et tööjuhend programmeerib õppimist (mitte matemaatilises tähenduses).

Kaugõppekeskkoolis esitab õpetaja suuliselt kas siis raskemaid õppeaine osi või annab süstemaatilise, kuid kokkurusutud ülevaate õppeainest, tähtsama esiletõstmisel, ebaolulise väljajätmisel. Matemaatikas praktiseeritakse ka ülesannete lahendamist koos vastavate seletustega. Töö õpikuga ja raamatuga toimub kodus. Raamatus võib teha allakriipsutusi, ääremärkusi. Soovitav on teha väljakirjutisi vihikusse, kokkuvõtteid, tabeleid, skeeme ja konspekte.

Õppevestlused tulevad kaugõppekeskkoolis arvesse ainult individuaalsetel konsultatsioonidel lünkade väljaselgitamiseks. Kirjalikud ja graafilised tööd on teostatavad grupikonsultatsioonidel. Laboratoorseid töid teostatakse füüsikas, keemias ja teistes ainetes, kus nad on programmides ette nähtud, tavalises korras õpetaja juhendamisel.

Kaugõppekeskkoolis õppetundi kui sellist ei ole. Need kujunevad enamasti grupikonsultatsioonide taolisteks. Õpetaja teeb oma suulise ettekande kogu grupile (klassile).

Õpetajale on need tunnid küllaltki väsitavad, sest rääkida tuleb küllalt läbimõeldult, ainet kontsentreerides. Tuleb silmas pidada, et ülevaade aimest ei kujuneks liiga palju haaravaks. Sel juhul jõuaksime välja pinnalisusele ja õpilased ei omanda midagi. Ühe tunniga ei saa läbi võtta näiteks füüsikas kogu soojusõpetust või grammatikas kogu verbide põõramist (kui aine on uus, mitte kordamine!).

Grupikonsultatsioon võib kujuneda ka küsimuste esitamise ja neile vastamise tunniks, kuid tingimusel, et need huvitaksid kogu gruppi.

Individaalkonsultatsioonil esitab õpilane küsimusi talle arusaamatuks jäänud või teda huvitava aine kohta. Individaalkonsultatsioon võib kujuneda ka kontrollivaks vestluseks.

Arvestus on juba põhjalikum õpilase teadmiste kontrollimise viis. Arvestusele tulnud õpilasele antakse kätte teema ja ülesanded järelemõtlemiseks. Vastamise puhul õpetaja kontrollib aimest arusaamist, väljendamisoskust ja esitab tingimata lisaküsimusi. Rahuldav ei saa olla muidugi vastus või ülesande lahenduskaik, mis on õpikust maha loetud või maha kirjutatud, ilma et õpilane sellest ise midagi aru saaks. Kui õpilane kasutab abimaterjale, aga on ilmselt näha, et ta aimest aru saab ja omab mingit skeemi või mudelit, võib vastuse lugeda rahuldavaks. Üldiselt on hindamise alused samasugused, mis kõikides teistes koolides.

Kontrollitööd teeb õpilane kodus. Õpetaja peab alati esitama kontrollitöö kohta küsimusi. Vastusest saadud mulje tuleb arvesse võtta järgneval arvestusel.

Eksamid toimuvad kaugõppekeskkoolides 8. ja 11. klassis (ja eksternidele) tavalises

korras. Ka eksamil tuleks peamist rõhku panna ikkagi aine üldisele omandamisele, mitte mälu materjalile.

Vestlustel ja arvestustel tuleb õpilasi veenda iseseisva töö vajaduses, kõrgelt hinnata just neid vastuseid, kus on näha õpilase omapoolset tööd.

KASVATUSE TEOORIAST

Kommunistlik sihiteadlikkus saavutatakse üldise kultuurilise arendamisega (teaduse aluste omandamine, üldine ja polütehniline haridus, esteetiline ja eetiline kasvatus); kommunistliku moraali printsiipide ja kommunistliku maailmavaate juurutamisega. Kasvatustilike, ideoloogiliste ja poliitiliste küsimuste arutlusele seotakse nad õpilaste igapäevase tööga, selle tulemustega.

Õpilased veedavad suurema osa ajast oma töökollektiivis. Koolis on aga teine kollektiiv. Siin tuntakse ennast õpilasena. Nõudlikkus õpilase suhtes on ka kaugõppekeskkoolis vajalik, kuna ta kutsub pingsa töö juurde ka neid inimesi, kes oma igapäevases töös kõiki võimeid ei rakenda, kas siis töö iseloomu või rutiini pärast. Nõudlikkus olgu ühendatud austusega õpilase isiksuse vastu.

Tuleb ka arvestada, et õpilaste hulgas on inimesi, kes ei näe ilu enese ümber, kes ei suuda mõista kunsti, kirjandust, kangelaslikkust. Igapäevased töömured on tihtigi hinge tuimestanud. Sel juhul on õpetajail tarvis leida positiivseid eeskujusid nii töö- kui ka koolikaaslaste hulgas. Palju on siin teha samuti kirjanduse õpetajal, kes peab suunama õpilasi heade raamatute ja kunstiteoste juurde. Küllaltki palju on veel neid, kes kirjanduses otsivad üksnes ajaviidet ja kunstile vaatavad kui lühjale tööle.

Kasvatustöö tõhusamaks teostamiseks on vajalik, et õpilased rohkem koos käiksid, osa võtaksid konsultatsioonidest. See seab muidugi suuri nõudeid ka õpetajate tööle.

Kõlbelise kasvatuseluseks on kommunistlikult hõlmatud ka õpetajate tööle. Kasvatustöös loome õhkkonna, mis soodustab nende printsiipide süvendamist.

Ei või unustada ateistlikku kasvatustööd. Peame alati arvestama, et mida rohkem tunneb inimene looduseadusi, seda kaugemale taganeb religioon. Väga vajalik on üldise hariduse ja kultuuritaseme tõstmine.

Enesekasvatus on nõukogude ühiskonnas otseselt seotud kommunistliku töö ja eluviisidega. Kommunistliku töö nimetust taotleva brigaadi, asutuse jne. liikmed peavad ju ennast kasvatama, silmas pidama ka kaaslast, looma ühise kasvatusliku õhkkonnaga kollektiivi. Õpetajad toetavad koolis omalt poolt seda liikumist — eelkõige ikkagi eeskujuga oma eluviisides ja töös.

Sellega olemegi jõudnud õpetaja pedagoogilise tegevuse ja meisterlikkuse küsimuste ringi.

Kaugõppekeskkooli õpetaja töö on mõneti erinev tavalise kooli õpetaja tööst. Nõutav on, et kaugõppekeskkoolidesse ei tuleks tööle algajad õpetajad. Õpetaja peab suutma kiiresti reageerida konsultatsioonil esitatavatele küsimustele ja kujunevatele olukordadele. Kaugõppekeskkoolis ei esine distsipliiniküsimusi nagu tavalises koolis — see muidugi kergendab tööd.

Kaugõppekeskkoolis on õpetaja autoriteetne vanem seltsimees. On arusaadav, et autoriteetne vanem seltsimees peab olema suurte teadmiste ja kogemustega. Sõna «vanem» ei tähenda tingimata aastate poolest vanemat, vaid eelkõige omandatud teadmiste poolest kõrgemal seisjal.

Kogu eeltoodud ülevaates pedagoogika kohta kaugõppekeskkoolis kasutasin teost «Pedagoogika põhijooned», mille on kirjutanud autorite kollektiiv, ilmunud eestikeelses tõlkes Tallinnas, 1965. a.

Pidevad täissaalid, peaaegu aastane ettetellimuste järjekord üksikutele tipplavastustele — selline pilt pole meie teatrites viimastel aegadel sugugi haruldane. Pärast mõningat mõõnaperioodi 1963. a. algul on ka «Estonia» teater taas tagasi võitnud oma arvuka kuulajaskonna. «Aida», «Othello», «Raudne kodu», «Romeo ja Julia», «Minu veetlev leedi», «Pähkli-pureja», «Viini veri», «Kiri nõudmiseni», «Suudle mind, Kate!» on vaid põgus loetelu teatri viimaste aegade kõige populaarsematest lavastustest.

Kui me hakkame aga kokkuvõtet tegema žanrite kaupa, siis selgub, et kõige «minevam kaup» on operett. Isegi kõige tagasihoidlikum operetilavastus ületab oma mängukordade arvu poolest kindlalt n. ö. «kunstilisse keskklassi» kuuluvaid ooperi- ja balletilavastused. Sõjajärgsete lavastuste absoluutseks rekordiomanikuks võime seni küll uhkusega pidada Tšaikovski balletti «Luikede järv» (mängitud 221 korda) ning Verdi ooperit «Traviata», mis on samuti ära käinud pika tee (162 korda), aga nagu ma juba varem mainisin, hoiab kogu žanri seisukohalt vaadatuna nii küllastajate arvu kui ka mängukordade poolest oma käes juhtpositsiooni operett. Selles pole midagi halba, et operetietendustel käib väga arvukalt publikut, kuid et ooperietendustel alati pärast paarikümnet etendust hakkab vabu kohti olema, sellest on küll kahju, sest praktika on näidanud, et üks või teine ooper võib uuesti repertuaari tulla keskmiselt alles kahekümne aasta pärast.

Võib-olla peitub selles tendentsis tõepoolest midagi nendest väidetest, et ooper on oma aja ammu ära elanud, et ta on eluvõõras juba oma olemuselt, sest tegelikkuses suhtlevad inimesed üksteisega mitte lauldes, vaid rääkides, et näitekunsti seisukohast on ooper liiga primitiivne, staatiline ja igav, et... jne.

Need pretensioonid on tegelikult niisama vanad kui ooperi arenemisiugu ise ning eriti prohvetliku iseloomu võtsid nad perioodil, kui loodi esimesed helifilmid. Nüüd on kino jõudnud laiformaadini, panoraamini ja cineramani, lisaks on tulnud veel televisioon ja stereofoonilised heliplaadid, kuid ometi pole ka kaasaegne heliloojate põlvkond ooperile käega löönud ning tehnika viimase sõna järgi ehitatud uusi ooperiteatreid avatakse ikka ja jälle maakera kõigis paikades.

Ooper on oma olemuselt kõige komplitseeritum ja laiahaardelisem lavakunsti vorm. Ühendades endas vokaalmuusikat (soolo, ansambel, koor), instrumentaalmuusikat, sõna, kujutatavat kunsti (dekoratsioonid, kostüümid jne.) ning koreograafiat, suudab ooper oma väljendusvahenditega edasi anda kõige erinevamaid sümboolseid (traagilisi, koomilisi ja ajaloolisi epopöasid jne.).

Rääkides ooperist, tuleb kindlasti alustada Itaaliast. Esimene meie mõiste järgi kirjutatud ooper — Jacopo Peri «Dafne» on loodud Firenzes 1594. a. Talle järgnesid C. Monteverdi, A. Scarlatti, G. Rossini, V. Bellini, G. Donizetti, G. Verdi, G. Puccini jt. heliloojate teosed, mis tänapäevani moodustavad kogu maailma ooperiteatrite repertuaaris vägagi kaaluka osa. Nendes töödes jõudis kõrgpunkti bel-canto (ilusa laulmise) stiil, kus raskuspunkt lasus peaosaliste virtuoossetel vokaalpartiidel. Itaalia ooperitega on lahutamatu seotud ka mitme põlvkonna laulukorifeede nimed: Angelica Catalani

Kui teatris on ooperietendus...

A. MIKK,

RAT «Estonia» muusikaala juhataja

(1780—1849), Giovanni Batista Rubini (1795—1854), Adelina Patti (1843—1919), Mattia Battistini (1856—1928), Enrico Caruso (1873—1921), Titta Ruffo (1877—1953), Amelita Galli-Curci (1889—1963), Beniamino Gigli (1890—1957), Ezio Pinza (1892—1957) jt.

Itaalia lauljate ääretult kõrge individuaalne laulumeisterlikkus viis ooperikunsti teatud perioodil sellise piirini, kus hellitatud publik tuli teatrisse kuulma-vaatama mitte etendust, vaid üksikut lemmikesinejat või koguni tema poolt mõnes aarias võetud kõrget nooti. Olles sellest teadlikud, püüdsid siis lauljad rambile võimalikult lähemal seista ning itaalia ooperietendust hakati nimetama «kontserdiks ajaloolistes kostüümides».

Prantsuse publik soovis laulule lisaks näha ooperietendustel kindlasti ka suurt balletidivertismenti, purskkaevusid ning tulevärki, ja nii tekkisidki mitmed Meyerbeeri 5-vaatuselised suurooperid.

Värskeid tuuli selletaolistesse tendentsidesse tõid oma ooperiloomingus rahvuslike koolkondade rajajad teistes Euroopa maades. Mozarti ooperid «Röövimine Serailist» ja «Võlulööb», Glinka «Ivan Sussanin», Mussorgski rahvadraamad «Boriss Godunov» ja «Hovanštšina», Bizet' «Carmen», Smetana «Müüdnud mõrsja», Tšaikovski «Jevgeni Oe-gin» — neisse kõikidesse on kätketud sugemeid erinevate maade rahvuslikest iseärasustest ja teatritraditsioonide edasiarendamisest.

Hoopis erinevalt püüdsid ooperižanri reformeerida näiteks Wagner ja Dargomõžski. Neist esimene viis tihti kogu dramaturgilise ja muusikalise raskuspunkti lavalt orkestrisse, teine aga püüdis oma «Kivist külalises» tavalise kõne intonatsioonidest lähtudes valada melodilisse retsitatiivi sõna-sõnalt Puškini tragöödia kogu teksti.

Käesoleva kirjutise raames on täiesti võimatu puudutada kõiki arengusuundi ja probleeme maailma ooperi ajaloos, kuid niioelda klassikalise ooperi poole tagasi vaadates võib siiski esile tõsta üksikuid teoseid, mis endas nagu kristalliseerunud peidavad selle otsingute ja vastastikuse rikastamisprotsessi parimaid lõppresultaate. Selleks n. ö. klassika klassikaks võiksid minu arvates kõigepealt olla Verdi «Othello», Bizet' «Carmen», Tšaikovski «Pademänd» ja Puccini «Boheem». Nende kõikide libretode aluseks on tugevad kirjandusteosed, suurepärase proportsiooni- ja tasakaalutundega on ühendatud laul ning orkester, tegelaskujude muusikaline karakteristika ning läbimõeldud tegevuse dünaamika annab suurepäraseid võimalusi lavastajatele, dirigentidele, kunstnikele ja lauljatele ereda ja tervikliku etenduse loomiseks.

Ooper on kõigile oma vastuoludele ja suundadele vaatamata alati olnud kultuurilise elu keskpunktis.

«On midagi vastupandamatut, mis kisub kõiki heliloojaid ooperi poole, nimelt see, et ainult ooper annab vahendi suhtlemiseks publikuga, massidega. Minu «Manfredi» mängitakse kord või kaks ja ta jäetakse kauaks seisma, ning keegi peale käputäie sümfoniakontserte küllastavate asjatundjate ei tunne teda. Samal ajal kui ooper, ja ainult ooper, lähendab teid inimestele, teeb teie muusika omaseks tõelisele publikule, teeb teid mitte ainult üksikute kitsaste ringide, vaid soodsate tingimuste puhul — kogu rahva varaks,» kirjutas Tšaikovski 1885. a.

Ja ometi ilmneb selle populaarsuse ja rahvalikkuse kõrval tihti kummaline paradoks (kuni tänase päevani): publiku tunnustus saab uuele ooperiloomingule osaks palju aeglasemalt kui näiteks samadel perioodidel kirjutatud ballettidele või tunduvalt modernsematele sümfoniatele, rääkimata juba kinofilmide saatemuusikast, kus sama vaatajas-kond võtab täiesti rahuloleva näoga vastu näiteks dodekafoonilist muusikat küllaltki «soliidse» süžee puhul.

Aga Richard Straussi, Leoš Janáčeki, Alban Bergi, Carl Orffi, Igor Stravinski, Sergei Prokofjevi, Dimitri Šoštakovitši, Benjamin Britteni — nende viimaste aastate tuntuimate ooperiloojate teosed on publiku laiale üldsusele senini veel täielik terra incognita. Meie oludes pole olemas kollektiivse nagu näiteks Londoni «Goven Garden»i väike ooperitrupp (tegeleb peamiselt Britteni ooperite propageerimisega). Väga tagasihoidlikult tutvustatakse kaasaegset ooperiloomingut raadiosaadetes ning heliplaatidel. Need aga

oleksid esimesteks abinõudeks, et inimesed saaksid õppida ooperiraamatut lugema ja armastama ka nendelt lehekülgedelt, mis on loodud peale Puccini.

Uued teosed esitavad uusi nõudeid ka interpreetidele, ning siin on meie oludes veelgi kurvem perspektiiv. Kui maailma suurteatrid komplekteerivad lepingute teel oma trupi iga üksiku teose ettekandmiseks erineva profiiliga lauljatest, siis meie väikeste koosseisude puhul peavad samad lauljad esitama nii Mozarti, Verdi kui ka Stravinski või Tambergi loomingut, ja publik nõuab neilt loomulikult samaväärset taset igal etendusel. (Kuigi sportlaste hulgas ei tule tänapäeval enam keegi mõttele, et 100-meetri ujuja peab saavutama maailmaklassi nii vabalt-, rinnuli-, selili- kui ka liblikstiilis.) Mario del Monaco näiteks otsustas loobuda isegi Rodolfo või Radamesi osade laulmisest, selleks et hääle tämbrit ning karakterit vormida võimalikult täiuslikuma Othello kuju loomiseks.

Kaasaja üks huvitavamaid muusikateatreid, Berliini «Komische Oper» on oma kunstilise juhi Walter Felsensteini käe all saavutanud silmapaistvaid tulemusi novaatorlike ooperietenduste loomisel. Ansambli mäng, tekstivalitsemine, lavaline liikumine, ka oma partnerite muusikalise partii täpne tundmine on teinud lauljatest nagu elastise savi, millele skulptor võib väga kiiresti anda soovitud kuju. Felsensteini taotlustele ja ansambli võimetele allusid suurepäraselt sellised teosed nagu Britteni «Suveöö unenägu» ja «Albert Herring» või Offenbachi «Sinhabe».

Kuid samade printsiipide rakendamine Verdi «Othello» puhul ei andnud vajalikku tulemust, sest antud juhul ei vastanud lauljate häälemastaap ilmselt Verdi poolt ette nähtud vokaalportreede mõõtmetele.

Igale teosele tuleb kindlasti läheneda erinevalt. Mida põhjalikumalt me tunneme ühe või teise autori käekirja ja loominguprintsiipe, seda paremate tulemustega võime ka tema teoseid esitada.

Kriitlikud ja fanaatikud tunnistavad mõnikord õigeks ainult seda, mis vastab nende poolt püstitatud normidele ja tõekspidamistele, kuid eitada «La Scalat» «Komische Operi» taevassetõstmise nimel (või vastupidi) oleks absoluutselt väär. Mõttetu oleks ühe voorusi lugeda teise puuduseks, sest nende saavutuste maksimum põhineb küllaltki erineval lähtematerjalil.

Voldemar Panso kirjutab oma raamatus «Töö ja talent näitleja loomingus», et «... peame hoiduma uue ja vana võrdlemisest hindamissüsteemi alusel. Ei saa küsida, kumb on parem. Uus pole parem kui vana, vaid teisem kui vana. Tema eelis on uudsuses, mitte mingis väärtuste absoluudis. Ei saa võrrelda «Irkutski lugu» «Tõrkosa taltsutusega». Nad on erinevad ja neid mõlemaid läheb vaja.»

Sama lugu on kähtlemata ka Puccini või Britteni, «La Scala» või «Komische Operi» puhul. Pealegi on igasuguste resolutsete hinnangute andmine, võrdusmärgi panemine võimatu juba sellepärast, et maailmas pole muutumatuid suurusi ning tänase «La Scala» ilme erineb nii mõnetigi eilsest ja homme kindlasti ka tänasest. Tuntud dirigentide kõrvale on asunud ka sellised maailmakuulsad režissöörid nagu Luchino Visconti, Ingmar Bergman, Margerita Wallmann ja Franco Zeffirelli. Fjodor Šaljapini legendaarne tähelend ooperitaevas on pannud märgatavalt liikuma parimate lauljate lavalise mõtlemise ning Mario del Monaco, Maria Callase, Tito Gobbi või Nikolai Gjaurovi lavalooming on suur samm edasi osakujundamise ning sisulistesse sügavustesse tungimise poolest.

Nende loogiliste ja loominguliste lähenemiste kõrval tundub kummalisena, et kuni tänapäevani tehakse pidevalt üsna omapäraseid katseid ooperietenduse «kaasajastamiseks» ka teistsuguste vahenditega. Kui kunagi kalduti ainult muusikale toetudes ilmselt ühte äärmusse, siis tänapäeval muusikat ja heliloojat üldse mitte autoriteediks pidades satutakse mõnikord veel palju suuremasse ummikusse. Nii lavastati Ameerikas «Boheem» tänapäeva miljöö, Colline aga ei viinud pandimajja oma vana mantlit, vaid uhiuue saksofoni. Belgias võttis üks nilsugune «novaator» kõikidest Wagneri «Niebelungide ringi» kuuluvatest ooperitest välja üksikud lõigud, ning neid oma kont-

septsiooni järgi kokku monteerides suutis esitada tegelikult viiest etendusest koosneva tsükli lahedasti ühe õhtuga! Ajakirja «Sovetskaja Muzõka» veergudelt võisime lugeda, et «Turandot»-i lavastuse puhul Permi teatris ei tehtud osaliselt ümber mitte ainult Puccini kontseptsioon, tekst ja kooripartii, vaid sõnaliste intermeediumite kõrval lülitas režissöör omalt poolt ooperisse veel ka lauatennise partii(!), leides selleks inspiratsiooni Turandoti ministrite nimedest (Ping, Pong ja Pang).

Õnneks pole ükski kunstnik-ultranovaator niisugustest eksperimentidest innustatuna ette võtnud veel Mona Lisa ajaloolise soengu ülemaalimist või Michelangelo «Moosese» ümberraiumist ateistlikuks monumendiks, sest seni on neile veel piisanud oma «geniaalseteks» vaimusähvatusteks looduslikust toormaterjalist, kuid ooperit on ilmselt palju kergem lindpriiks kuulutada, sest tema kohta öeldakse veel väga sageli, et «ma ei saa aru» või et ta on «iganenud».

Eestlased on suur laulu- ja muusikarahvas. Laulupidudel on peagi saja-aastane ajalugu. Professionaalne teatrikunst saab tänavu 60-aastaseks, kuid E. Tambergi «Raudset kodu» lahutab E. Aava «Vikerlastest» ainult 37 aastat. See on väga väike ajavahemik kogu ooperiajalooos. Kuid lauljad Benno Hansen, Karl Ots, Aleksander Arder, Martin Taras, Ida Aav-Loo, Elsa Maasik, Tiit Kuusik ja Georg Ots, heliloojad Evald Aav, Gustav Ernesaks, Eugen Kapp ja Eino Tamberg ning paljud teised meie ooperimuusika entusiastid on selle lühikese ajavahemiku jooksul palju korda saatnud. Et tehtud töö ja edaspidised püüdlused saaksid kogu rahva ühisvaraks, tuleb nende tutvustamisega peale hakata juba algkooli esimesest klassist. Laulmise ja mängimise kõrval tuleb lapsi pidevalt kasvatada ka muusika kuulamise suunas. Lasteooperite osas on meie heliloojad ja teatrid veel suured võlglased, ja seniks, kuni see olukord võib paraneda, on taas mitu aasta-käiku lapsi omapead jäänud. Pealegi on meil ooperiteatrid ainult Tallinnas ja Tartus.

Paljudes koolides töötavad edukalt mandoliini-orkestrid. Nende esimine kaunistab pidulikke sündmusi koolielus.

Pildil: mandoliiniorkestri harjutuselt Harju rajooni Risti 8-klassilises koolis.

A. Rammo foto



Mida siis teha meie vabariigi kaugemates paikades, kuidas läheneda olemasolevategi võimaluste juures tulevaste ooperisõprade ettevalmistamise küsimusele? Lugemiskirjutamist õpime a-b-st peale, küberneetikaga või tuumafüüsikaga tegelevad teadlased on ka kunagi alustanud ükskordühega, ning oleks täiesti mõeldamatu, et pärast esmakordset kaasegse kontserdi külastamist või ooperietenduse vaatamist peaks iga inimene nendest žanritest aru saama või hakkama neid paugupealt armastama, kuigi puhtemot-sionaalse elamuse või alateadliku mõju saamise võimalus ei puudu ka siin.

Kindlasti tuleb ka sümfoonia või ooperi puhul alustada tema koostisosadest ning aegamööda minna kergemast komplitseerituma poole. Oleks hea, kui laulutundides saaks regulaarselt kas või 10 minutit pühendada ooperiküsimustele koos heliplaatide kuulami-sega, rääkida sellest, mida avamäng või aaria endast kujutab jne. Maksimaalselt tuleks muidugi ära kasutada kinoekraanidel näidatavad ooperi- ja muusikafilmid («Jevgeni Onegin», «Padaemand», «Suur Caruso», «Giuseppe Verdi», «Aida», «Pajatsid» jt.). Samuti peaksid pedagoogid kursis olema raadio- ja televisiooni saatekavadega, et kas või klassi-juhatajatundides juhtida tähelepanu mõningatele saadetele, mis võiksid kasuks tulla noorte muusikalise silmaringi laiendamisel ja arendamisel. Kust aga saavad pedagoogid ise hankida lisa oma teadmiste — see on meie vabariigis praegu veel valusam probleem kui kinofilmid või heliplaadid, sest muusikakirjanduse väljaandmise nomenklatuur on allpool igasugust arvustust. Heliloojad ja teatritegelased on aastate jooksul viljatult taotlenud teatri- ja muusikaajakirja väljaandmist. Oleks ülimalt tore ja tingimata vaja-lik, et ka pedagoogide pere toetaks oma avaliku häälega nimetatud probleemi viivitamatu lahendamise vajalikkust.

Olen kuulnud paljudelt noortelt ooperisõpradelt, et nende tõsisem huvi Verdi ja hiljem juba ooperi vastu laiemale algas kooriga ooperist «Nabucco», mida keskkooli muusikaõpetaja kooli segakoori repertuaari võttis. Taolist praktilist tegelemist ooperi-muusikaga tuleks viljelda kõigi olemasolevate kooride, ansamblite ja noodimaterjalide piirides.

«Estonia» repertuaari lisandus äsja jällegi Tšaikovski populaarne ooper «Jevgeni Onegin». Selle teose ühiskülastusega võiks kindlasti alata nii mõnegi kooli- või klassi-kollektiivi sõprase loomine ooperiteatriga. Õppeprogrammis on Puškin ja tema värss-romaan «Jevgeni Onegin», tänu Betti Alverile jõudis lõpuks meieni ka selle teose suure-pärane tõlge ning see võiks olla lähtematerjaliks ooperikülastamise ettevalmistamisel. Kõige viimaseks väljaandeks Tšaikovski kohta on 1963. a. eesti keeles ilmunud J. Kunini raamat «Tšaikovski», millest võib mõningat materjali saada ka ooperi saamisloo kohta. Peale selle ei ülle «Estonia» teater ühelegi koolile ära ooperi kavabrosüüri lähetamisest. Kui võib-olla ooperi heliülesvõtet tervikuna meie kaubandusvõrgus enam müügil ei ole, siis üksikuid aariaid ja fragmente leidub. Kõigi nende materjalide abil võib aga korral-dada küllaltki huvitava eelutvumise nimetatud teosega, võrrelda poeemi ja ooperi ülesehitust ja näha, et ooper on ikkagi täiesti iseseisev teos, ning samas hakata tunne-tama Puškini ja Tšaikovski kunstnikunatuuri suurepärasest sobivust. Kui juurde lisada veel ajalootundides omandatud teadmised tolleaegse Venemaa elu-olu kohta, siis kogu-neb etendusele minekuks juba küllaltki palju eelteadmisi ja pidepunkte, nii et kartusele «ma ei saa aru» ei tohiks kellegi südamesse ruumi jääda.

Tänu lauluõpetajate eneste initsiatiivile on nii mõneski koolis oma ooperietenduseni jõutud, see aga väärrib kõige suuremat kiitust ja tähelepanu, sest siit on juba üksainus samm «suure ooperi» armastamise ning mõistmise juurde.

«Kunst võib küll üle elada mõõnaperioode, kuid ta on igavene nagu elu ise,» ütles Fjodor Šaljapin. Aeg on neid sõnu kinnitanud. Mida kiiremini me suudame noores põlvkonnas süstemaatiliselt teiste huvide kõrval hakata äratama ka armastust ooperi vastu, seda mitmekülgsem ja rikkam on nende elu lõikusekuu.

ESIMESED AASTAD

taasvabal sünnimaal

Kõigis koolides ja ka kogu vabariigi pioneerorganisatsiooni ulatuses on käsil pioneerimalevate ja Eesti NSV pioneerorganisatsiooni kroonika koostamine. Sinna talletatakse hoolikalt kõik suuremad sündmused meie pioneeride elus, samuti nende tähtsamad ettevõtmised, mis on olnud osaks meie maa ja rahva elust. Sellepärast on meie tänastele pioneeridele väga huvitav ja lausa tarvilik teada, mida on teinud nende kunagised eelkäijad, tänased kommunistlikud noored ja kommunistid oma pioneeriaastatel.

Üheks trükisõnas seni vähe valgustatud perioodiks meie pioneerorganisatsiooni tegevuses on aeg, mis vahetult järgnes meie sünnimaa vabastamisele fašistlikust okupatsioonist; aeg, mil meie pioneeritöö taaselustus. Alljärgnevalt püüamegi heita põgusa pilgu ligemale paariaastasele ajavahemikule (1944. aasta oktoobrist kuni 1946. aasta juunikuuni) meie pioneerorganisatsiooni tegevuses, pöörates seejuures peatähelepanu peamistele organisatsioonilise tähtsusega ettevõtmistele, suurüritustele ja tegevuse põhisuundadele selle perioodi pioneeritöös. Aluseks on olnud meie tolleaegses perioodikas (ajalehtedes «Noorte Häääl» ja «Nõukogude Õpetaja», samuti ajakirjades «Pioneer» ja «Nõukogude Kool») ilmunud materjalid. Nimetatud mõneti meelevaldselt võetud periood lõpeb pioneeride ajalehe «Säde» ilmuma hakkamisega. Sellest alates on kõik meie pioneerielu põhilised sündmused ja päevakajaline materjal leidnud kajastamist juba pioneeride oma häälekandja veergudel, mistõttu nendega tutvumine on veidi lihtsam.

1944

OKTOOBER

● 16. oktoobril avas suur osa Tallinna algkoole oma ukсед. Teistesse koolidesse jätkus õpilaste registreerimine. Koos teiste õpilastega siirdusid kooli ka pioneerid. 1940—41. aastaga võrreldes oli nende pere märksa väiksemaks jäänud. Palju pioneere viidi fašistliku okupatsiooni aastail Saksamaale sunnitöölaagrisse, paljud neist vaevlesid aastaid vanglas ja väljusid sealt juba täiskasvanuina, palju pioneere mõrvati metsikult. Kuid kõigile raskustele vaatamata hoidsid pioneerid alles oma punast kaelarätikut, osakest meie suurest võitluslipust.

«Meil oli peaaegu iga nädal läbiotsimine. Saksa timukad puistasid järjekindlalt kõik nurgad läbi. Mina, olgugi et olin veel noor, istusin ligi aasta vanglas, kuid oma punase kaelarätiku ja rüümalipu hoidsin siiski alles,» jutustas endine pioneer R. Pootel Viljandist.

Kümneaastane Narva pioneer Niina Magejeva abistas sõjavange: viis neile süüa ja abistas neid põgenemisel, samuti suutis ta alles hoida oma pioneerirätiku.

● Üleliiduline pioneerilaager «Artek», mis sõjapäevil oli evakueerunud Altaisse, avas taas ukсед oma endises asukohas Krimmis. 19. oktoobril saatis ELKNÜ Keskkomitee 10 paremat pioneeri ja rindevõitlejate last «Artekisse» 45-päevasele puhkusele.

● 20.—30. oktoobrini toimusid Tallinnas (Pärnu mnt. 13) ELKNÜ Keskkomitee korraldusel vanempioneerijuhtide kursused, millest võtsid osa kõigi Eesti NSV maakondade noorte esindajad — kokku 125 inimest. Kursustel tutvuti pioneerorganisatsiooni struktuuriga, töömeetoditega, nõukogude noorte osaga Suures Isamaasõjas jne.

Seejärel sõitsid kursused oma töökohtadele, et kohe alustada meie pioneeritöö taaselustamist.

Kursuslaste hulgas olid Linda Poots Tartust, Kalev Raave, Linda Lehiste, Malle Pikat Pärnust jt. Viimase kohta on huvitav märkida, et tema astus vabastatud Nõukogude Eestis esimese eesti tütarlapsena vabatahtlikult Punaarmee õhujõudude koosseisu.

NOVEMBER

● Kuu alguseks oli Viljandis juba 40-liikmeline pioneerirühm, mille koosseisust 15 olid endised pioneerid. Rühma kasutada oli ELKNU Viljandimaa komitee ruumides kaks tuba, millest ühes asus punanurk, väike raamatukogu ja mängud. Regulaarselt anti välja seinalehte «Pioneer». Pioneerirühm võttis oma kohustuseks koristada linnast kõik okupatsiooniaegsed plakatid ja koguda elanikkonnalt algavaks õppeaastaks õpikuid. Üheks suuremaks ettevõtmiseks oli rindevõitlejate perekondade abistamine.

● Novembri keskel loodi taas pioneerirühmad ka Pärnus. Kuu lõpuks oli Pärnu 3. mittetäielikus keskkoolis 60 pioneeri, 5. mittetäielikus keskkoolis 25 pioneeri, 1. mittetäielikus keskkoolis 18 pioneeri jne. Kogusummas ületas pioneeride arv tublisti 100. Et 3. kooli pioneerimalev oli esimene nii Pärnu linnas kui ka maakonnas, siis anti talle Pärnu 1. pioneerimaleva nimetus. Maleva juhiks oli vanempioneerijuht K. Raave. Maleva ja rühmade tööd juhtisid vastavaid staabid koos staabiülematega.

● Tartu keskkoolides algas õppetöö novembrikuu alguses. Uldiselt oli pilt masendav: kooliruumid olid laastatud, õppetarbed ja koolipingid osaliselt hävinud, aknad purunenud.

Õpilased ja õpetajad tegid suuri jõupingutusi õppetöö normaalseks alustamiseks: remonditi klassiruumi, käidi metsas koolidele küttepuid varumas jne.

Peagi loodi koolides huvialaringid ja punanurgad ning hakati seinalehti välja andma. Kõik Tartu koolinoored võtsid osa Tartu lähedal tankitõrjekraavides tapetud fašistliku terrori ohvrite ümbermatmisest Raadi parki, kus iga kooli õpilased asetasid pärja ühiskalmule. Pioneerid abistasid agaralt ka punaarmeeelaste perekondi.

ELKNU Tartumaa komitee ruumes avati õppimistuba, kus võisid õppida need, kelle korterilolud seda kodus ei võimaldanud, ja kus paremad õpilased abistasid nõrgemaid. Samas korraldati ka ajalehtede ühislugemisi ja vestlusi.

DETSEMBER

● 5. detsembril kirjutasid Eesti pioneerid kirja kõigile Nõukogude Liidu pioneeridele. Kirjas öeldakse:

«Võimas Punaarmee vabastas Eesti. Kõigis meie liiduvabariigi osades tõusid uuesti ausse punased kaelarätikud. Eesti pioneerid koondavad ja organiseerivad uuesti oma salku, rühmi ja malevaid.

... Kohe pärast Tallinna vabastamist tulid pioneerid Niina Kallo, Beniela Lobjakas ja paljud teised kooli punaste kaelarätikutega, mida nad olid hoidnud alles kolme aasta kestel...

... Armsad seltsimehed — pioneerid! Kõikide Eesti pioneeride nimel pöördume me teie poole palvega luua meiega tihe side, selleks et vastastikku vahetada kogemusi, et anda üksteisele kasulikke nõuandeid pioneerorganisatsiooni loomisel, et saada teada teie elust ja tööst.»

● Neljas Konstitutsioonipäev Suure Isamaasõja ajal kujunes meie äsja fašistliku okupatsiooni alt vabastatud kodumaal pidupäevaks kogu rahvale. Eriliseks pidupäevaks oli see Tallinna pioneeridele — sel päeval seoti kõigis Tallinna koolides parematele õpilastele pidulikult kaela pioneerirätikud. Tallinna 15. algkoolis oli neid õpilasi 36, 18. algkoolis 31, 19. algkoolis 40, 26. algkoolis 75, 27. algkoolis 70, 28. algkoolis 60. jne.

● Fašistlike okupantide käest päästetud pioneerimaleva lipu alla kogunesid Vaiga nelja algkooli 85 pioneeri. Valga pioneerid andsid pühaliku pioneeritõutuse Valga komсомolikomitee ruumis toimunud pidulikul koondusel.

JAANUAR

● Ametiühingute vabariiklikud komiteed asusid pioneerilaagrite taastamisele. Lõpule oli jõudnud laagrihoonete ehitamine rängasti kannatanud Narva-Jõesuus, kus suvel avati kaks laagrit. Remont oli lõpukorral ka Kukulinna laagris. Üldse organiseeris Ametiühingute Kesknõukogu sel aastal vabariigis 13 pioneerilaagrit, kus puhkas umbes 2000 last.

VEEBRUAR

● Kuu algul loodi ELKNU Keskkomitee kooli- ja pioneeriosakonna algatusel vabariiklik pioneeristaap. Pioneeride töö paremaks juhtimiseks oli staabi töösse kaasa tõmmatud inimesi paljudelt tööaladelt. Üheksaliikmelise vabariikliku pioneeristaabi koosseisu kuulusid ELKNU Keskkomitee kooli- ja pioneeriosakonna juhataja asetäitja H. Kuma, Eest NSV Ametiühingute Kesknõukogu esimehe asetäitja J. Telman, Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadi koolivalitsuse juhataja J. Seilental, Eesti Nõukogude Kirjanike Liidu aseesimees J. Kärner jt.

● Punaarmee 27. aastapäeva eel lõid paljud pioneerorganisatsioonid tihedad sõprusühendused Punaarmee väeosadega. Pioneerid külastasid haavatud punaarmeealaste haiglates ja valmistasid rindevõitlejatele kingituspakke. Oma kingitustele lisasid pioneerid ka kirjakesi.

Nii kirjutasid Keila valla Ohtu kooli õpilased: «Meie pakikesed on küll väikesed, kuid nad tõendagu teile, et me tunneme kaasa vaprate kodumaakaitsjate muredele ja rõõmudele. Meie paremad soovid on teiega. Soovime teile edu kangelaslikuks võitluseks lõpliku võidu saavutamiseks vaenlase üle.»

MÄRTS

● Kuu algul hakkas uuesti ilmuma lasteajakiri «Pioneer». Selle esimene number oli jaanuari—vebruarikuu kaksiknumber. Väikesed lugejad võisid sealt lugeda jutte Lenini noorpõlvest, Punaarmee aastapäevast ja «Artekis» viibinud Eesti lastest. Jutustusi ja luuletusi olid lastele kirjutanud R. Parve, J. Šmuul ja M. Raju. Kaanekujundus oli P. Luhteinalt ja illustatsioonid T. Kullaselt.

● Kõik vabariigi noored võtsid aktiivselt osa 1945. a. kevadkülvil ettevalmistustöödest. Eriti tublid olid Viljandimaa pioneerid, kes tegid valdades laiaulatuslikult külvisemne puhtuse ja idanemisvõime kontrollkatseid. Rimmu, Kõpu ja Imavere valla koolide pioneeride eeskujule järgnesid kõik maakonna pioneerirühmad ja -malevad, kokku ligi 1500 pioneeriga.

Et sellele üritusele kaasa tõmmata kõigi Eesti NSV valdade pioneere, otsustas Viljandimaa maakondlik pioneeristaap kutsuda üles sotsialistlikule võistlusele kõiki maakondlikke pioneeristaape järgmistel tingimustel:

— kindlustada valdades kõigi pioneeride osavõtt külvisemne puhtuse ja idanemisvõime kontrollkatsete läbiviimisest;

— teha kontrollkatsed kogu kevadel külvamisele tuleva külvisemne kohta;

— tagada pioneeride poolt tehtud kontrollkatsete täpsed tulemused.

● 30. märtsil tulid kõik Tallinna pioneerid kokku ülelinnalisele pioneerikoondusele, kus tehti kokkuvõtteid pioneeride senistest saavutustest ja eelseisvatest ülesannetest. Pioneerid võtsid oma lähema aja ülesandeks vanaraua kogumise ning Narva abistamise aktsiooni läbiviimise koolides.

Koondusel autasustas Tallinna pioneeristaap 26, paremini õppinud ja organisatsioonilisi ülesandeid täitnud pioneeri.

APRILL

● Kuu esimestel päevadel avati Tallinnas (Vana-Viru 7) kommunistlike noorte ja pioneeriorganisatsioonide metoodilise töö kabinet. Selle ülesandeks oli kaasa aidata noorteorganisatsioonide töö parandamisele koolides, organiseerida selleks laialdast töökogemuste vahetamist ja näitlike materjalide tutvustamist, samuti lähendada meie õpetajaskonda komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonile.

● Arutanud ülevallalisel pioneerikoondusel, kuidas kõige paremini abistada kangelaslikku Punaarmeed, otsustasid Läänemaa Martna valla pioneerid, 55 last, võtta riiklikust maafondist enda harida 1 hektar maad. Pool sellest jäeti teravilja, pool kartuli alla. Saak anti sügisel Punaarmee fondi.

Ka Kiviõli kooli õpilased otsustasid kooli 4 ha suurusest põllumaast eraldada 1 ha, et külvata sinna nisu Punaarmee fondi heaks.

MAI

● Kõigis koolides leidsid aset rõõmumiitingud, kus lapsed avaldasid heameelt saavutatud võidu ja rahuliku elu saabumise üle. Oli kätte jõudnud nelja aasta jooksul pikisilmi oodatud päev: lõppes sõda — fašistlik Saksamaa kapituleerus tingimusteta.

Kõigi vabariigi pioneeride mõtteid ja tundeid väljendas sel puhul Tallinna 21. keskkooli pioneer Aksel Tamm: «Ka meie, Eesti NSV pioneerid, lubame tänase suure püha — võidupüha — puhul õppida ja töötada veelgi eeskujulikumalt, et kasvada tulevikus tublideks nõukogude kodanikeks, meie kodumaa kaitsjaks ja ülesehitajaks.»

JUUNI

● 3. juunil toimus Tallinnas pioneeride ülelinnaline paraad, millega tähistati esimese tööka ja rõõmsa nõukoguliku kooliaasta lõppu. Võidu väljakule marssis muusikahelide saatel üle 1000 lapse. Pärast paraadi toimus Kadrioru pargis pioneeride lõkkeõhtu.

● Paljude koolide pioneerid võtsid agaralt osa ülevabariigilistest metsapäevadest. Nii külvasid Valgamaal Aakre metskonnas Puka kooli õpilased ja õpetajad metsapäeva jooksul männiseemet 7,72 ha suurusel maa-alal. Virumaa Jõhvi keskkooli õpilased istutasid metsaistutamise pühapäevakul üle 10 000 kuuse, männi, pihlaka jt. puu.

● 26. juunil algas Tallinnas meie koolinoorsoo kunstilise isetegevuse ja omaloomingu olümpiaad, millest võttis osa 1500 koolinoort kogu vabariigist.

JUULI

● 7. juulil sõitis ELKNU Keskkomitee korraldusel 20 Eesti last, juba teine pioneeride rühm, üleliidulisse pioneerilaagrisse «Artek».

45-päevane puhkus ootas seekord ees punaarmeeelaste lapsi ja paremaid pioneere. Nende hulgas olid Evi Saar Viljandist, Aksel Tamm Tallinnast, Irene Gluskova Pärnust, Asta Tavast, Virve Luikman, Jüri Ruuben, Inge Toivi jt.

● Juuru mittetäieliku keskkooli pioneerid näitasid üles head algatust punaarmeeelaste perekondade abistamisel kevadistel põllutöödel. Nad võtsid oma šefluse alla Juhan Koovi talu. J. Koovi poeg oli langenud Saaremaa vabastamisel. Kõigepealt muretsevad pioneerid oma kodudest viljaseemet, ühiselt pandi mulda kartuliseeme ja külvati teravili, tehti ka varajane kesakünd, heinaajal aga korraldati talgud.

Juuru pioneeride eeskuju järgisid ka Härgla, Inglise jt. koolide pioneerid, kes samuti võtsid šefluse alla punaarmeeelaste perekondade majapidamisi.

● Uleskutsega ravimtaimede kogumiseks esinesid Olustvere valla noored. Seilele üleskutsele reageerisid elavalt kõigi Harjumaa koolide õpilased. Eriti tublidena paistsid silma Anija, Kuivajõe, Kuimetsa, Järvakandi ja Kõue kooli pioneerid.

● 21. juulil tähistati vabariigi koolides suurejooneliselt Eesti NSV 5. aastapäeva, kõikjal toimusid päevakohased aktused, anti välja seinalehtede erinumbreid, leidsid aset spordi- ja teatejooksuvõistlused.

AUGUST

● ELKNU Keskkomitees tehtud kokkuvõtete põhjal kuulus 1945. aastal Eesti NSV pionieriorganisatsiooni 19 338 pioneeri, kes moodustasid 341 malevat ja 926 rühma.

SEPTEMBER, OKTOOBER

● Saaremaal ja Muhu saarel oli enneolematu pähklisaak. Palju pähkleid kogusid Muhu-Liiva, Kavandi, Hellamaa, Haamse ja Iipla, Kuressaare jt. koolide pioneerid ja õpilased. Pähkleid koguti kingituseks Tallinna lastele, eriti aga neile, kelle isad olid langenud Suures Isamaasõjas. Niisugune oli Saaremaa koolilaste kingitus pealinna lastele Suure Oktoobrirevolutsiooni 28. aastapäevaks.

● Kilingi-Nõmme pioneerid tegid korjanduse abivajavate punaarmeeaste ja Suure Isamaasõja invaliidide perekondade toetamiseks. Korjandusel saadud raha, tarbeesemed, villased rõivad jm. andsid pioneerid väljajagamiseks kohalikule täitevkomiteele.

● Pioneerid võtsid aktiivselt osa tööst viljavarumispunktides ja tegid selgitustööd talupidajate hulgas. Ambla pioneerid võtsid kohaliku varumispunkti oma šefluse alla: nad hoolitsesid seal korra ja puhtuse eest, jälgisid, et alati oleks saadaval värsked ajalehti, valmistasid päevakohaseid loosungeid, seadsid üles graafiku viljanormide laekumise kohta ja koostasid eeskujulike normitaitjate nimekirju.

NOVEMBER

● 1. oktoobril astusid Tallinna koolide ja lastekodude pioneerimalevad ja -rühmad omavahelisse sotsialistlikusse võistlusse, et vääriiliselt tähistada Oktoobrirevolutsiooni 28. aastapäeva ja selgitada paremad.

Võistlusest osavõtnute tegevust jälgis Tallinna linna pioneeristaap. Vaadanud läbi staabi poolt esitatud materjalid, tunnistas ELKNU Tallinna Linnakomitee esikoha vääriiliselt Tallinna 12. kooli pioneerimaleva, teise koha sai Tallinna 19. kooli pioneerimalev ja kolmanda koha Tallinna 16. kooli pioneerimalev.

● Pionieriorganisatsiooni 22. aastapäeva tähistamiseks otsustas ELKNU Keskkomitee korraldada pioneeride kokkutuleku teemal «Kasvame oma Nõukogude kodumaa vääriilisteks kodanikeks». Kokkutulekuks ettevalmistumisel oli kolm etappi. Esimene etapp koondas endasse kõigi pionieriorganisatsiooni loomisega seotud küsimuste tundmaõppimise, teine käsitles pioneeride eesrindlikku osa, kolmas aga õpetas pioneere tundma Suure Isamaasõja kangelasi ja Punaarmee poolt peetud fašismivastase sõja põhimisi järke. Peale selle võtsid kõik kokkutulekuks valmistuvad pionieriorganisatsioonid, olles omavahel sotsialistlikus võistluses, osa ka timurlaste liikumisest, lastekodude ja -aedade eest hoolitsemisest jne.

1946

JAANUAR

● Pioneerid löid agaralt kaasa NSV Liidu Ülemnõukogu valimiste eelses töös. Mõniste pioneerid võtsid osa Mõniste agitatsioonipunkti korrastamisest ja kaunistamisest. Poisid täitsid sidepidajate ülesandeid, viies valijatele kätte koosolekukutseid, agitaatoreile-külavolinikele agitatsioonipunkti saadetud kirjandust, jne. Kandidaatide elulugude avaldamise puhul hoolitses iga pioneer selle eest, et tema kodus ja kolmes naabertalus oleksid need olemas. Lihula keskkooli pioneerid aga rakendasid agitatsioonipunktis tegevusse isetegevusringi, mille liikmed esinesid punkti küllastajale huvitavate ettekannetega.

VEEBRUAR

● 24. veebruaril toimus Punaarmee ja Meresõjalaevastiku aastapäeva puhul Tallinnas J. Tombi nim. Keskkultuurihoones ülelinnaline pioneeride kultuurihommik. Aukülastitena viibisid pioneeride keskel Punaarmee Eesti Tallinna Kaardiväe Laskurcorpuse kaardiväe-kindralmajor Aru, Punalipulise Balti mere Laevastiku esindaja, Nõukogude Liidu kangelane nooremleitnant Matjuhhin, Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu aseimees N. Andresen, hariduse rahvakomissar J. Nuut jt. meie juhtivad töötajad.

MÄRTS

● Rahvusvahelise naistepäeva puhul saatsid Tallinna koolinoored Nõukogude Liidu kangelase Zoja Kosmodemjanskaja emale Ljubov Kosmodemjanskajale tervituskirja, milles öeldakse:

«Zoja ema! Paljud meist mäletavad Teid möödunud aastast, Teie külastamispäevadest Tallinnas...

Palume Teid võtta vastu meie sügav tänu selle eest, et kasvatasite meie rahvale sellise tütre, nagu oli Zoja. Me ei unusta kunagi Zojat, meie kodumaa võitluste suurt kangelast.

Tahame järgida nii õppimises kui ka töös Zoja eeskujut, tahame olla niisama ausad, õiglased, seltsimehelikud ja kohusetruud, nagu oli Zoja, armastada oma kodumaad ja rahvast, nagu armastas Zoja...»

● Järjest suurema ulatuse võttis timurlaste liikumine. Nii võtsid Elva keskkooli timurlased oma šefluse alla Isamaasõja päevil isa kaotanud 7-liikmelise perekonna — ema ja kuus last. Poisid tegid neile metsas küttepuid ja kandsid majja vett, tütarlapsed abistasid kodus: pesid, parandasid rõivaid jm.

Tallinna 19. kooli 5. klassi timurlased võtsid oma hoole alla lesk Johanson 10-lapselise perekonna. Samuti nõutasid nad oma algatusel Sotsiaalkindlustuse Rahvakomissariaadilt Johansonite perekonnale ühekordse toetussumma ja Tallinna Küttestrustist orderi küttepuudele.

● Pioneerid ei jäänud kõrvale ka metsatöödest. Käina vallas korraldatud hoogtööpäevakust võttis osa õpilasi nii Käina kui ka Jausa koolist. Ka Varbla kooli õpilased abistasid kahel hoogtööpäevakul valla talupidajaid metsatööde plaani täitmisel. Kabala kooli õpilased aga vedasid Tõrvaaugu metsast 5 km kaugusele Rassi jõe äärde 50 m³ paberipuid, abistades niiviisi koduvalda.

● 18. jaanuaril pöördusid Eesti NSV põllutöö rahvakomissar ja Eesti NSV hariduse rahvakomissar kõigi vabariigi maakoolide poole üleskutsega osa võtta kevadkülvil ettevalmistamisest, eeskätt just külvisemne idanemise kontrollimisest, kuna talundite suurest arvust tingituna ei olnud seda võimalik teha seemnekontrolli laboratooriumides. See oli jõukohane töö ka pioneeridele. Peagi võidi raporteerida järgmisest: Lihula keskkooli õpilased kontrollisid külvisemne idanemust 1017 majapidamises, taludes, kus oli külvisemne idanemisprotsent madal, abistati talupidajaid kõrgeväärtusliku seemnemuretsemisel. Ellamaa kooli pioneerid organiseerisid pärast seemnete idanemise kindlaksmääramist külvisemne, samuti aedviljaseemnete ülejääkide vahetamist. Nad võtsid endale kohustuse hoolitseda ka selle eest, et igal majapidamisel oleks vähemalt üks lillepeenar. Külvisemnete idanemisproove tegid ka Kehtna valla, Märjamaa, Pürksi, Uderna ja paljude teiste koolide pioneerid.

Et puutuhk on väärtuslik väetisaine, siis tegid paljude koolide pioneerid ära suure töö selle kogumisel.

APRILL

● Tallinna 17. kooli pioneerid pöördusid üleskutsega kõigi Eesti NSV pioneeriorganisatsioonide poole asuda lindude eest hoolitsema ja võtta endale konkreetsed kohustused pesakastide valmistamiseks ning ülesseadmiseks. Selle algatuse kiitis heaks ELKNU Keskkomitee, kusjuures kõigil pioneeriorganisatsioonidel soovitati järgida 17. kooli pioneeride eeskujut.

MAI

● 1. mail võtsid Tallinnas korraldatud töötajate ülelinnalisest demonstratsioonist osa ka 20 000 koolinoort, kes moodustasid koolide kaupa omaette kolonni. Selle kolonni ees sõitis mootorrattal üks pioneer. Temale järgnes 100-liikmeline eesrindlike koolinoorte pioneeriaktiivi rühm oma malevate lippudega.

● Fasistlik okupatsioon jättis eriti rängad ja laastavad jäljed meie metsamajandusele. Eesti NSV Ministrite Nõukogu ja EK(b)P Keskkomitee määrusega 15. aprillist 1946. a. kinnitati metsamajanduslike tööde selle aasta plaan. Selle täitmiseks asusid appi ka pioneerid ja õpilased. Edukalt algasid metsapäevad Tartumaa koolides. Varbere õpilased istutasid metsapäeval 3,5 ha uut metsa, Viljandimaal olid esimeste hulgas Suure-Jaani ja Kildu kool, Harjumaal Kehra ja Kiiu kool. Järvemaal aitas metsade kiirele taastamisele suuresti kaasa Laupa kooli üleskutse, mistõttu selles maakonnas hooldasid pioneerid ja koolinoored ligi poole olemasolevast metsast. Maikuu jooksul võtsid metsapäevadest osa kõigi koolide pioneerid.

● Pioneerorganisatsiooni 22. aastapäeva tähistamiseks leidis 26. mail Tallinnas Võidu väljakul aset suurejooneline pioneeride paraad, millest võttis osa ligi 2000 pioneerit. Õhtupoolikul kogunesid pioneerid ülelinnalisele lõkkeõhtule.

JUUNI

● 13. juunil ilmus ELKNU Keskkomitee ja Tallinna Linnakomitee häälekandja «Säde» esimene number.

Ajalhe esimeses numbris, mis ilmus kahevärvitrukis, tervitasid pioneere ELKNU Keskkomitee sekretär A. Meri ja ENSV haridusminister J. Nuut.

Tallinna 46. keskkoolis pakub õpilastele huvitavat tegevust kino-fotoring.

Pildil: õpetaja M. Unt ringi liikmeid juhendamas.

S. Rosenfeldi foto



Lõuna-Eesti mitmekesine maastik meelitab siia igal aastal rohkesti ekskursioone. Tavaliselt on vaatlusobjektiks Suur-Munamägi oma vaatetorniga, Rõuge järved, Kreuzwaldi muuseum Võrus, Taevaskoja kaljud ning Otepää Väike-Munamägi koos Pühajärvega. Külastatakse ka Tartut, Viljandit, Helmet ja Pollit koos Karksi mägedega.

Kahtlemata saab ülalmainitud kohtade külastamisel Lõuna-Eestist mõninga ülevaate, kuid siin on veel mõndagi, mis tähelepanu ja tutvustamist vajab. Ekskursioonimarssruudi mitmekesistamiseks tuleb peale maastikuliste vaatamisväärsuste kavva võtta ka kultuuriloolisi ja ajaloolisi kohti, looduskaitseobjekte, tutvuda meie töötluse ja põllumajandusega.

Viimasel ajal on Eesti Geograafia Seltsi jt. väljaandel ilmunud rohkesti kirjandust

meie vabariigi huvipakkuvatest kohtadest. Eriti mainimisväärne on möödunud aastal ilmunud teatmik Eesti NSV matkajaile ning kodu-uurijatele, mis kannab pealkirja «Kas tunned maad». Kõigis neis trükistes on kaasakiskuvalt kirjeldatud üksikuid maakohti, maastikke. Aga kuidas on kõige otstarbekam ühest kohast teise jõuda, et kõikjal midagi uut ja huvitavat näha, see on jätetud matkajate endi nuputada.

Järgnevalt teeme autobussiga kolmepäevase ekskursiooni Lõuna-Eestisse, õigemini Kagu-Eestisse, tehes kohati kuni kahtunnilisi jalgsimatku.

Ekskursiooni alustame Tartust.

Sõidame välja Räpina maanteed mööda. Umbes 4—5 km kaugusel jääb maantee ja Emajõe vahele Lohkva küla. Siit on pärit muusikamees T. Wirkhaus ja luuletaja K. E. Sööt, keda siinkohal meelde tuleb. Lähedal asub Lohkva liivik, kus kasvab huvitavaid liivikutaimi: liiv-karusammal, nõmme-liivatee, sööt-reiarohi, sininukk, kuu-võtmehein jt. Liiviku ääres, luha ühel terrassil kasvab helelillade narmastunud õitega dekoratiivne aasnelk.

3—4 km järel oleme jõudnud Ojaküla-Vanamõisa ringrajale, kus peetakse isegi üleliidulisi mootorrattavõistlusi.

Järgnevalt läbib tee Luunja sovhoosi keskuse. See majand kuulub meie vabariigi paremate hulka.

Ja olemegi ületamas Luunja silda Emajõel. Kõrge sillakaar võimaldab suurtel jõelaevadel liikuda Tartu ja Peipsi järve vahel. Kuidas aga ületati Emajõgi parvega sajandivahetusel, sellest on sama teed hobusega sõitnud ja jalgsi käinud sulemehed Jaan Vahtra, Friedebert Tuglas ja Gustav Suits oma mälestusteraamatutes palju huvitavat järeldustanud. Siin lähedal asuvad ka Vana-Kastre linnuse varemed. Meenutagem, et Tartu vabastamise lahingud Suures Isamaasõjas algasid just siit Emajõe ületamisega.

Edasi on maantee ääres Mäksa asundus ja park, kus toimuvad Tartu rajooni kaulupäevad ja suuremad rahvapeod. Mäksa lähedal avati 1964. a. suvel mälestusmärk Suure Isamaasõja aegse lahinguväljal. Mäksa lähedal asub ka väike, aga sügav (19,5 m) Agali järv.

Räpina maanteed mööda edasi sõites jääb vasakule Võnnu alevik. Võnnus sündis 1883. a. kooliõpetaja pojana Gustav Suits. Kodukohast laulab ta luuletuses «Kerkokell», mida on siinjuures hea meenutada. Võnnu ümbrusest on pärit ka Tartu Riikliku Ülikooli kauaaegne astronoomiaprofessor T. Rootsmäe (1885—1959). Arhitektuurimälestisena on

Kompleksne ekskursioon Lõuna-Eestisse

L. RAUDSEPP,

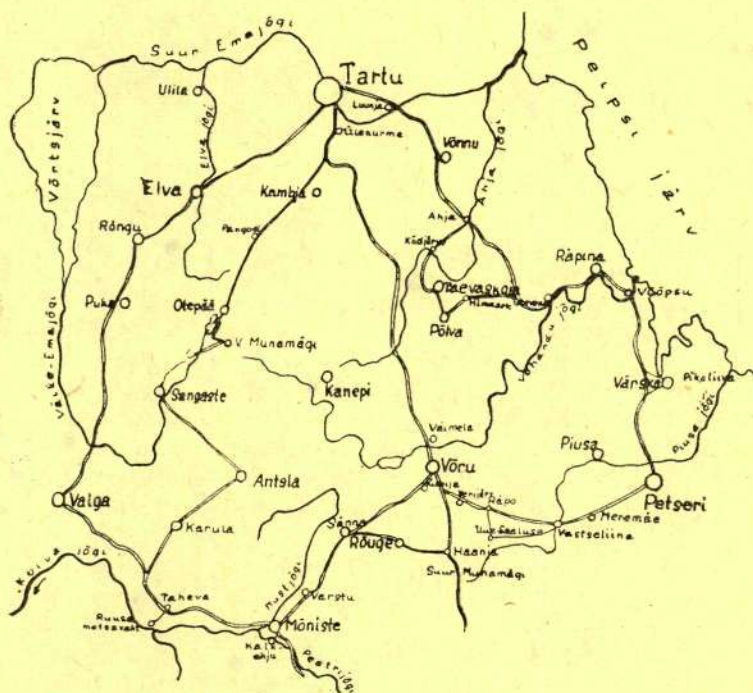
Haridusministeeriumi bioloogiakomisjoni
liige

tähelepandav Võnnu kirik, mis rajati juba 1232.—1236. a., ja mida on korduvalt ümber ehitatud.

Ümber pooletuunnise peatuse teeme Ahjal. Siin tutvume kirjanik Friedebert Tuglase (sündinud 1886. a.) sünnikohaga ja tema lapsepõlvemälestusi käsitleva romaani «Väike Illimar» tegevuspaikadega. Ahja keskkooli ümber asuvas pargis on rohkesti suuri vanu pärnasid, tammesid jt. puid.

Paar kilomeetrit Ahjast edasi, Kärtsalt keerame paremat kätt Kiidjärve suunas. Kiidjärve veski juurest algab looduskaitseala, Ahja jõe ürgorg kõrgete liivakivikaljudega ja põlismetsaga. Taevaskojani on siit 10 kilomeetrit. Taevaskojas on tähelepanuväärsemad Suur-Taevaskoja kalju, mille kõrgus on 22,5 m ja Väike-Taevaskoja kalju — 13 m. Samas lähedal asub ka Saesaare karestikule ehitatud hüdroelektriijaam (1950—1952. a.). Kuigi Taevaskojas käib palju turiste, hoitakse sinneid vaatamisväärsusi. Kaugemal metsa all võib näha ilusaid samblavaipe lehviksamblast, palusamblast, laanikust, metsakäharikust ja tüviksamblast. Väike-Taevaskoja niiskel kaljul kasvab tihedate rosettidena roosammal. Sõnajalgadest kasvavad metsa all laanesõnajalg, maarjasõnajalg, naistesõnajalg, laiuv sõnajalg ja ahtalehine sõnajalg. Liivakivikaljul kasvab sõnajalgadest habras põisjalg. Ka ungrukolda leidub siin karukolla ja kattekolla kõrval, kuivemal alal varesekoldagi. Taevaskoja kaunist loodust on lõuendile jäädvustanud kunstnikud E. Kits, R. Vare jt.

Järgmine peatus on Põlva rajooni keskses Põlva alevis, mis asub Ora orus. Põlvas võib meenutada ühte esimest eesti ajakirjanikku G. A. Oldekoppi (1781—1819), kes 1806. a. koos J. Ph. Roth'iga andis välja tartumurdelist ajalehte «Tarto-ma rahva Näddali-leht». Põlva pastor J. G. Schwarz andis XIX sajandi keskpaiku välja eestikeelsete õpikute sarja «Koli ramat». Oldekopp ja Schwarz on mõlemad maetud Põlva surnuaiale. Samuti puhkavad siin ka tuntud pedagoog, Eesti NSV teeneline õpetaja Johannes



Skeem: Kagu-Eesti vaatamisväärsused.

Käis ning kirjanik ja kunstnik Jaan Vahtra. Põlva surnuaia müüriil kasvab ca 20 sm kõrgune Põhja-Eesti paepragude sõnajalgtaim — kiviimar. Põlva alevist läheb tee raudteejaama (3 km) — selle ääres asub toorlinavabrik — ja edasi Himmaste kaudu Tartu—Räpina maanteele Kauksisse. Himmaste koolimajas sündis 1839. a. meie suurim folklorist Jakob Hurt. Tema kodutarele Lepal asetati 1964. a. mälestustahvel. Kauksi kandis on sündinud kirjanik, maalikunstnik ja pedagoog Jaan Vahtra 1882. a. Oma noorpõlve-mälestusi tuletab ta meelde raamatus «Minu noorusmaalt».

Edasi jõuame Räpina suunas Leevaku kohal Võhandu jõe äärde. Siin esineb devoni liivakivi paljand. Leevaku hüdroelektrijaama ehitamise käiku 1947.—1950. a. on J. Smuul kujutanud oma poeemis «Järvesuu poiste brigaad». Leevaku 8-klassilise kooli aeda on kogutud mitmesuguseid dekoratiivseid puid, põõsaid ja rohttaimi.

Leevaku lähedale jääb Toolamaa konservitehas.

Pikem peatus tuleb teha Räpina alevis. Vaatamisväärsuseks on siin Räpina aiandus-tehnikumi aed, liigirikas park ja 1830. a. rajatud paberivabrik. Huvitavaks kujuneb ka hiljuti rajatud keskkooli aed.

Räpinast Petseri suunas, ca 2 km kaugusel, kasvavad nn. Ristipalu põlised männid. Edasi läheb tee läbi linnailmelise Võõpsu küla Värskasse. Siin asub Õpetajate Täiendus-instituudi Värskas suvebaas, kus peetakse seminar-laagreid. Siit edasi viib meie matka-tee ulatuslikule liiva-alale, mis asub Verhuulitsa ja Lutepää külade vahel, kirde pool maanteed (ca 2 km kaugusel turismibaasist). Seda kohta nimetab kohalik luuletaja Paul Haavaoks «Setumaa Sahaaraks». Siin leidub huvitavaid liivikutaimi, nagu liiv-haguheln, tatari põisrohi, liiv-hunditubakas, nõmmenelk, kääkuld, leesikas, kanarbik, talvik, vareskold, väiksematest taimedest liivkarusammal, liivahärmik (sammal), sarviksamblik, tinasamblik jt. Mõnikord võib liivaluidetel märgata värskaid põdrajälgi. Värskas liiviku lähedal võib näha ka põlenud metsa, mis on tulega hooletu ümberkääimise tagajärg.

Et ollakse jõudnud Petseri lähiste (Värskast 20 km), võib külastada ka Petseri kloostrit, mis on silmapaistev vana-vene ehituskunsti mälestis. Omapärased on punas-esse devoni liivakivisse algul loomulikult tekkinud, hiljem (alates 1472. a.) inimeste poolt käsitsi pikendatud ja laiendatud kloostrikoopad.

Õõbima siirdume Meremäe või Vastseliina keskkooli, kuhu on varem ette teatatud ja vastav kokkulepe olemas.

Kui õõbimine toimub Vastseliinas, siis peatume eelnevalt Vastseliina linnuse varemetes, mis on pärit 14. sajandist. Linnus asub Piusa jõe kõrgel paremal kaldal, kohas, kus Meeksi oja suubub Piusasse. Linnuse järskudel nõlvadel kasvab mägimänd.

Teisel päeval lähe matkatee Vastseliinast Uue-Saalusesse (15 km), kus asub maali-line Kavadi järv liigestatud kaldajoone ja rohke saartega. Järv on 19. sajandi teisel poolel mõisaomaniku poolt kunstlikult paisutatud. Lähedal asuvalt Häälimäelt avaneb Kavadi järvele ja kogu ümbruskonnale suurepärane vaade.

Uue-Saalusest siirdume Võru suunas Vastseliina—Võru maanteele Räpo küla juures.

Räpo külas (Võrust 9 km) sündis 1880. a. Jaan Räpo (surn. 1959), kes oli tunnustatud riigi- ja ühiskonnategelane Ukraina NSV-s — Rahvamajanduse Nõukogu esimehe asetäitja, hariduse rahvakomissar, Harkovi Ülikooli õppejõud jm.

5 km enne Võrut peatume kõrgete kallastega Verijärve juures, mis asub otse maan-tee ääres.

Võru tutvume Fr. R. Kreutzwaldi memoriaalmuuseumiga ja pargiga Tamula kaldal, kus asub ka prof. A. Adamsoni loodud Kreutzwaldi mälestussammas.

Võrust jätkub tee 6 km kaugusel asuvasse Väimela nädissovhoos-tehnikumi. Siin tutvume eesrindliku majandi, linakasvatuse katsejaama ja tehnikumiga.

Väimelast läheme tagasi Võru Kubjale, kus on kaks arteesiakaevu, mille vesi ca poole kilomeetri sügavuselt purskab 3—4 m kõrgusele. Kubja on võrulaste puhke- ja suvituskoht ja siia ehitatakse uut puhkekodu.

Edasi viib tee Kasaritsa kaudu Haanjasse. Puigal (6 km Võrust) suvitasid Fr. Tuglas ja Jaan Vahtra (vt. J. Vahtra «Valitud tööd», Tallinn, 1961, lk. 321). Siit paistab ka Andsumäe suusahüppetorn. Haanja suunas möödume Kaloga küla kohal Linnamäest ja edasi Vällamäest. Suur-Munamäe vaatetornist saab selge ilmaga hea ülevaate. Toreda sõidu saab Haanjast Rõugesse (9 km), kus pidevalt laskuv tee keerleb mägede ja järvede ümber.

Rõuges teeme jalgsimalka ümber Suurjärve, mis on Eesti sügavaim järv (38 m). Alustame koolimaja juurest, läbime Ööbikuoru ja ületame Linnamäe. Viimaselt on väga ilus vaade Rõuge järvedele ja alevikule. Edasi vaatleme Tindiorus lubjamerli lasundit ja oru veerul avanevale allikale tehtud «vesioinast», mis pumpab vee üles oru pervel asuvasse majja. Paremale jääb Valgjärv, vasakule Liinjärv, ning jõuame Suurjärve kallast mööda Rõuge alevikku.

Rõigest edasi viib vaheldusrikas tee Sännasse, mis asub Pärli jõe poolt uuristatud ürgorus. Kuni 18. sajandini leidis Pärli jões rohkesti ebapärlikarpe, kuid Katariina II ajal toimunud rõõvpüügid on teinud pärlikarbi haruldaseks.

Edasi läbime Varstu küla, kus asub Varstu sovhoosi keskus, uus koolimaja jmt.

Õomaja leiame Mõniste koolimajas. Selle lähedal asub Mõniste koduloomuuseum mitmete ainulaadsete vanaaegsete hoonetega ja üle 4000 eksponaadiga. Muuseum asutati 1948. a.

Mõniste koduloomuuseumist Peetri jõe äärt mööda umbes 7 km edasi sõites kohatame esialgu liivakivi paljandeid, Kalkahju metsavahi elamu lähedal voolab Peetri jõgi paeses sängis kuni 7 m kõrguste vertikaalsete ülemdevoni lubjakivi seinte vahel. Kalkahju paljand on looduskaitse all.

Peetri jõe äärest tuleb Mõnistesse tagasi pöörduda. Edasi läheb tee Saru ja Hargla suurte männimetsade vahel, Taheva lastesaanatooriumist mööda Koiva looduskaitsealale Ruusa metsavahimaja juures. Siin ühineb Koiva jõega Mustjõgi, mis kannab endaga varem ühinenud Peetri jõe vett. Liivastel kaldanõlvadel leidub nõmmeliivateed, kõmmetarna, mägisibulad, nurmenelki, kääkulda, kuuvõtmeheina, villast katkujuurt, kidiheina, hiljuti avastatud stepi aruheina jt. Jõe kaldal kasvavad korvi-, vesi- ja hõbepaju. Lammil esineb üksikult ja rühmiti tammesid, mida meenutab oma memuaarides Liina Reiman ja mida on maalinud Läti maalikunstnikud J. Fedder, E. Vitol, L. Svemp jt. Siit võib leida ka euroopa kikkapuud, mille juurte kooses on ca 10% gutapertsi (kautsukitaolist ainet).

Edasi läheb tee mööda Laanemetsast, kus kohaliku algkooli juurde on rajatud korralik kooliaed. Koikkülalt pöörame Valga maanteelt paremale. Läbime Karula kuplistiku, mis on kõige tüüpilisem ja huvitavam Lüllemäe ümbruses. Siin näeme väga korrapärase kujuga kupleid, millele on Eestis raske võrdseid leida. Järskudel nõlvadel ning kõrgete kuplite lagedel kasvavad lehtpuu- ja männisalud. Huvitav on kinkude lõunanõlvadel kasvav kserofiilne taimestik: kääkulda, karvane maarjalepp, paljalehine nõmmeliivatee, mägisibul jt. Antsla linnas on võimalik keha kinnitada. Vana-Antslas tutvume sovhoostehnikumi ja pargiga, Vastse-Antslas on peamiseks vaatamisväärsuseks Lõuna-Eesti suurim tiigi-kalamajand. Kalakasvatus on siin ligikaudu 100 aastat vana. Kasvatatakse vikerforelli, karpkala ja peipsi siiga. Kalakasvatuse lähedal asub «Edasi» kolhoos, kus on hästi arenenud heinaseemnekasvatus.

Antslast viib tee üle Kuldre Sangastesse, kus F. Berg aretas «Sangaste» rukkisordi. Vaatamist väärib ka liigirikas, üle 50 ha suurune park. Siin on haruldasemateks puudeks amuuri maakia, amuuri toomingas, Põhja-Ameerikast pärinevad korgi- ja hallnulg, kaukaasia nulg, kuradipuu, valge hikkoripuu, mitut liiki männid, kuused, saared, pähklipuud jt.

Sangastest kulgeb tee Väike-Munamäele. Nüpli järvest möödudes meenutame selle kaldal väikeses majas elanud Gustav Wulff-Õisi (1865—1946), populaarse laulu «Õrn ööbik...» autorit. Väike-Munamäe suusahüppetornist avaneb vaade igasse ilmakaarde.

Siit läheme otse Pühajärve äärde ja edasi Otepäale. Teeme peatuse ka Otepää järskude nõlvadega linnamäel.

Otepäält Tartusse sõites möödume maalilistest Nõuni järvedest ja võime teha lühikese puhkehetke Pangodi järve ääres.

Saabume Võru maanteed kaudu Tartusse. Umbes 8 km enne Tartut asub Ulenurme-sovhoos, mis on tunnustust leidnud kõrgete põllusaakide ja suure loomakasvatustoodangu poolest.

Eeltoodud Kagu-Eesti ekskursioonikirjelduses pöörati suuremat tähelepanu vähemtuntud kohtadele. Üldsusele rohkem tuttavaid kohti kirjeldati lühemalt, kuna nende kohta on kirjanduses küllaldaselt materjali.

Kirjandust

- A. Aaloe jt., Ulevaade Eesti aluspõhja ja pinnakatte stratigraafiast. Tallinn, 1960.
Autoga mööda Nõukogude Eestit. Tallinn, 1964.
E. Brik, Matkates mööda Eestit. Tallinn, 1960.
J. Eilart, Pontiline ja pontosarmaatiline element Eesti flooras. Tartu, 1963.
J. Eilart, Puhkemaastikud, nende planeerimine ja kujundamine. «Eesti Loodus», 1964, 2.
J. Eilart, J. Kuusk jt., Kas tunned maad. Tallinn, 1965.
E. Hang, Väike-Munamäe ja teiste Otepää kõrgustiku idaosa kõrgemate tippude kõrgusest. «Eesti Loodus», 1960, 2.
A. Ivask, Haanjamaa. Tallinn, 1962.
A. Ivask, Rõuge—Haanja—Vastseliina. Tallinn, 1963.
I. Kala, Kas tunnete Otepää kõrgustiku tähtsamaid mägesid? «Eesti Loodus», 1960, 4.
Kalevipoja radadel. Tallinn, 1961.
I. Kask, Eesti NSV järvede nimestik. Tallinn, 1964.
K. Kildemaa, Kui kõrged on Haanja mäed? «Eesti Loodus», 1961, 1.
H. Kontor, Uusi looduskaitseobjekte. «Eesti Loodus», 1964, 3.
N. Laanetu, Kobras Röpina ümbruses. «Eesti Loodus», 1961, 1.
L. Laasimer, Eesti NSV taimkate. Tallinn, 1965.
Looduskaitse teatmik. Tallinn, 1960.
E. Lõokene, Rõuge oru geoloogilistest vaatamisväärsustest. «Eesti Loodus», 1963, 5.
A. Merihein, Metsad veekogude kallastel. «Eesti Loodus», 1963, 3.
T. Muuga, Uued taimed kaitse all. «Eesti Loodus», 1964, 4.
A. Mäemets, Eesti järvetüüpidest. «Eesti Loodus», 1965, 4.
H. Mägi, Otepää. Tallinn, 1963.
H. Paal, Suure Munamäe puistute rekonstrueerimisest. «Eesti Loodus», 1963, 6.
E. Priidel, Väikesel Illimaril külas. Tallinn, 1966.
H. Sepp, Otepää ja Pühajärve ümbrus tulevikus. «Eesti Loodus», 1963, 2.
T. Timm, Ebapärlikarbist Pärlijões ja mujal. «Eesti Loodus», 1963, 4.
A. Vaigla, Röpina park. «Eesti Loodus», 1963, 4.
N. Vanaselja, Matkaja, meenuta. Tallinn, 1965.
E. Varep, Võhandu kallastel. «Eesti Loodus», 1965, 1.
A. Verte, Arteesiaveed Eesti NSV-s. «Eesti Loodus», 1958, 4.
Võru eile ja täna. Võru, 1964.

Mie päevil, kus on printsibiks õpetuse tihe seos eluga, on tõusnud kodu-uurimise tähtsus. Paraku on sellealase töö tase koolides alles väga ebaühtlane: kus leidub õpetajaid-entusiast, seal tehakse suurepäraselt tööd, kuid paljudes koolides, kus kodu-uurimisringid ongi olemas, haaratakse pisut siit ja pisut sealt, oskamata kogutud materjali otstarbekohaselt säilitada, ja mis veelgi halvem: ei kasutata seda õppetöös. Heast tahtest igakord ei aita, kui puuduvad meetodilised juhendid. Ja kui on juhendid, siis suudab hästi töötada iga õpetaja, mitte ainult entusiast. Üldisi põhimõtteid on selgitatud O. Nilsoni artiklis «Märkmeid kodu-uurimise metodoloogias» — «Nõukogude Kool» nr. 8, (1964), «Kodu-uurimise teateid» nr. 3 (1961), kuid puuduvad konkreetsed näpunäited.

Kirjandusalane kodu-uurimistöö koolis

E. KALLAS

Siin võime eeskujuks võtta vanema vennasvabariigi kogemused. Vene NFSV-s seisab kodu-uurimine kõrgel tasemel ja seal on endastmõistetavaks saanud ka kogutud materjali ammendav ärakasutamine. Võtsin eeskujuks Kurski oblasti haridustöötajate loodud meetodilised juhendid ja kohandasin sisulise töö meie programmidele ja materjalidele vastavalt.

Rõhutan veel kord, et kodu-uurimuslikku materjali ei koguta mitte selleks, et see seisma jääks kuskile kappi või selleks eraldatud ruumi nurka, kuhu heal juhtumil kord või paar aastas pilk heidetakse. Vastupidi: saadud teatmed tuleb teha kõigi õpetajate, kogu kooli ühismandiks, kõik peavad neid kasutama oma aine konkretiseerimiseks, sidumiseks kodukohaga.

Teadlikult, hästi organiseeritud kodu-uurimine koolis seostab teooria praktikaga, teeb õpetuse näitlikuks, soodustab õppe- ja kasvatusöö parandamist. Ta arendab õpilastes juurdlemisoskust, tähelepanuvõimet ning iseseisva tegutsemise tahet; eeldades, et töö tuleb teha ühiselt, soodustab see ka sõbraliku huviderikka lastekollektiivi kujunemist.

Suur tähtsus kodu-uurimisel on nõukogude patriotismi kasvatamisel, mis lähtub ju armastusest kodukoha, tema ajaloo ning kultuuri vastu. Suurepäraselt on seda mõtet väljendanud Ilja Ehrenburg: «Kõneldes suurest jõest, ei saa unustada ojakesi: nemand löid jõe. Et nõukogude patriotism oleks tugev, tihe ning vankumatu, on vaja, et see lähtuks armastusest oma väikese kodumaa, kodulinna, rajooni, küla vastu.»

Meie 8-klassilise kooli ja keskkooli kirjanduse programm annab kolm teemat, millest ka kirjandusalases kodu-uurimuslikus töös tuleb juhinduda. Need on: 1) rahvaluule, 2) klassikaline kirjandus ja 3) nõukogude kirjandus. Kogutud materjal tuleb oskuslikult sisse lülitada kirjandustundidesse, veel laialdasemalt aga ära kasutada kõnearenduse ja klassivälise lugemise tundides ning kordamisel.

Mõningaid näiteid.

5., 6., 7. ja 9. klassis näeb programm ette mitmesuguseid teemasid rahvaluule alalt. Häädemeeste koolis on kogutud sealse kirjandusmuuseumi korrespondendi M. Mäesalu ja kodu-uurimisringi poolt hulk materjali, mida sobib kasutada. Rahvalaulude «Lauliku lapsepõlv» või «Karjasepõlv» kõrval on kohalikust rahvaloomingust kasutada «Külva ja laul», «Karjase laul», ketraja, kalamehe, puusaagimise, lehmälüpsmise, võitegemise, sukahudumise jne. laulud. Toon näiteks vaeslapse laulu Häädemeestelt.

On mu isa ja mu ema,
miks sa mind oled kasvatanud?
Eks sa viind mind vee äärde,
kandnud kalmukünka'alle.
Vesi oleks minda veeretanud,
kalmukünkad kasvatanud.

Jätsid mu sibuks siutsumaie,
kanapojaks karjumaie,
ilmarahva irvitada,
muu rahva moonutada.

Rahva suhtumist mõisasundijatesse näitab ilmekalt laul Orajõe kupjast:

Roodus rummi pekseli,
Orajõe kubjast maeti... jne.

Teine näide:

TULELAUL

Sütti, sütti, tulekene,
tõuse, tõuse, tulekene,
ära sina aja ahjust välja,
ära sina kiusa koldest välja.
ära paige parsielle,
ära karga katuselle,
seisa ahju seinte vahel,

kolme koldekivi vahel,
pane minu pada keema
pajas magus roakene,
perelaste peenikene,
talulaste tangupuder,
saunalaste leemekene.

Kogutud on ka kohalike autorite loomingut. näit. J. Juhanson, V. Kauge jt. luuletust. Kui asutakse klassikalise kirjanduse juurde, siis aitab kodu-uurimuslik materjal suurel määral mõista kirjanduslikke teoseid ja näidata, kui elulähedased nad on. Palju huvitavaid pärimusi on kohalike mõisnike ja talupoegade elust. Kas saakski «Mahtsa sõda» tänapäeva lastele päris mõistetavaks, kui nad pole näinud pinta ja muudki etnograafilist materjali. Häädemeeste õpilastel on võimalik läbi käia teekond Rätsepa talust mõisa reheni, mida kõndis enam kui 100 aastat tagasi 14-aastane Rätsepa-Ann, pint, reha ja luud seljas, ning nuttis kogu tee; nad võivad oma silmaga vaadata Timmkanali vooge, mille kaevamiselt kord teomes tuli õhtul koju — takune särk üleni verekorpas selja külge paakunud. Mõisniku ja kulaku kõrval saab meie randadel paigutada ka iseloomuliku suurnikutüübi — «asise inimese» kapteni ja reederi. Käsitledes A. Kitzbergi «Koolis», on võimalik paralleele tõmmata Häädemeeste koolimehe-kirjaniku-luuletaja Peeter Laredei mälestustest tema koolipõlvest; lugedes A. Alle «Eesti pastoraal» või M. Gorki «Lugemiskirge» on hea meenutada M. Mäesalu karjamälestusi ja lugemisprobleeme kulaklikus talus.

Mitte kusagil kohapeal pole puudu pärimustest 1905. aastast, Esimesest maailmasõjast (sellest on näiteks olemas huvitav dokument — omaaegse Alliku kooli juhataja J. Kuninga päevik. J. Kuningas mobiliseeriti 40-aastase mehena ja ta elas sõjaväes üle Veebruarirevolutsiooni päevad), nõukogude korra kehtestamisest, okupatsiooniaegsest elust (meenutan Uulus tee kõrval männi küljes kõlkuvat kana, juures kiri: «Posin enta üles, sest ei jõudnud normi täis muned»), Suure Isamaasõja mälestustest, sõjajärgse ülesehituse aastatest jne. Kohaliku materjali kasutamiseks saab kirjandusteos kapsele lähedasemaks, mõistetavamaks. Ühtlasi on äratatud temas ka huvi oma küla või linna mineviku vastu, ja peamine: tahes-tahtmatult peavad õpilased võrdlema ning vastandama mineviku elu tänapäevaga. Sellel on palju jõulisem kasvatuslik tähtsus kui suurtel, kuid üldistel sõnadel.

Kohapealse kultuurielu iseloomustamiseks võib talletada näiteid sellest, mida loeti vanaisade päevil, milliseid näidendeid mängiti kohapeal, kes olid näitlejad. Eks ole huvitav meenutada, et 1898. aastal kandsid Kälingi-Nõmme näitlejad Pärnus ette J. Kunderi draama «Mõrsja ja märatsejad», et juba enne 1900. aastat mängiti Häädemeestel Koidula «Säärast mulki», et 1918. aastal mängiti Kablis E. Vilde «Pisuhända» jne.

KLASSIVALISE LUGEMISE TUND KODU-UURIMUSLIKU MATERJALI ALUSEL

Programm näeb klassiväliseks lugemiseks ette hulga tunde ja annab ka soovitava kirjanduse loetelu. Seda on vaja tingimata täiendada kohapealsete autorite loomingu, kasutades selleks vähemalt ühe tunni igas klassis. Siin tulevad kõne alla nii kohapealsed autorid kui ka need, kelle loomingu puudutab kohapealset olustikku.

Põhiline meetod on vestlus. Sel puhul on vajalik, et õpilased oleksid tunniks valitud materjali eelnevalt läbi lugenud.

Teine meetod — niihästi õpetaja kui ka õpilased esitavad ilmekalt luuletusi või loevad teostest katkendeid.

Kolmas võimalus: kui ei jätku küllaldaselt teoste eksemplare, siis loeb õpetaja ette huvitavad, iseloomulikud lõigud vestluseks valmistatud materjalist. Nii äratav ta huvi, et õpilased teose hiljem iseseisvalt läbi loeksid.

Mõningad näited ajalukku läinud autoritest, keda tunda peaks olema iga kodukoha noore aukohus.

Häädemeestel — Peeter Laredei luuletused, Gogoli teoste tõlked; Pime-Jüri laul «Laev üle Lõpe lendas»; Karl Põdra jutustused sajandivahetuse «Lindas».

Metsapoolel — Mats Grant; poleks vist huvituseta ka teada, et Paul Rummo on kord asetäitjaõpetajana Metsapooli koolis töötanud ja seal mõnegi laulu loonud.

Massiarul — kirjutas kohalik autor Julius Leinassaar Leina Saare nime all jutustuse «Sihile».

Kilingi-Nõmmel ja Väljakülas — Mart Kiirats (Mats Mõtslane), August Tammann, Peet Vallak.

Toris — Voldemar Lüdig — kirjanik ja revolutsiooniline tegelane (sünd. 1878 Taalis); Mihkel Johannes Vunk — kirjanik ja ajakirjanik (sünd. 1877 Taalis); Mart Lekstein (Lepaste) — luuletaja, suri 1938 Pärnus, oli Torist pärit; Andres Saal (sünd. 1861 Tori Selja külas).

Vändras — Mats Tõnisson — rahvalike raamatute autor ja populaarne kalendri väljaandja; Adolf Linde — rahvalike raamatute tõlkija, koorilaulukogu «Lõbus lõoke» toimetaja.

Audrus — Mart Sohberg — rahvalike raamatute autor, pärit Võllast, suri 1927 Tõhelas.

Tõstamaal — Jakob Feldmann (tihti ka J. A. Veltmann) — luuletaja ja jutukirjanik (sünd. 1871 Pootsis vallavahimehe pojana).

Saugas — Mihkel Kampmaa — kirjandusloolane ja koolikirjanik (sünd. 1867 Sauga Papsaare külas Maidla-Uuetoa talus).

Kõige kaasaegsematest kohalikest kirjanikest meenutaksin: R. Kurgot («Rannalautritest ilmameredele»), R. Vellendit, A. Kiili, R. Allerit, V. Sõelseppa, J. Juhansood, A. Sinkeli «Mõõgaga mõõdetud maa» andmeil võib käia mitmel pool Pärnumaal.

Kirjanikud, kelle loomingu puudutab kodukohta: A. Kitzberg, S. Talviku reisikirjeldused Pärnu ümbrusest, A. Hint — laevaehitusest Häädemeestel, töömeeste portreed; V. Beekmanni «Viis minutit», J. Smuuli «Kihnu Jõnn».

Meil on ka selliseid õnnelikke koole, kelle piirkonnas on elanud ja elab suuri tunnustatud kirjanikke. Seal tuleb kogu õpilaskond aktiivselt kaasa tõmmata kirjanike loomingu uurimisele. Seda juba teevadki Pärnu 1. keskkool (A. Jakobson), Pärnu 2. keskkool (L. Koidula), Vändra (L. Koidula), Väljaküla (P. Vallak) jne. Samuti võiks kõne alla tulla see, et igas koolis oleks «oma» kirjanik või kultuuritegelane, keda põhjalikult tuntakse ja armastusega uuritakse.

Kurskis tehakse seda järgmiselt:

Igas klassis korraldatakse lugejate konverents, milleks valmistatakse ette «oma» kirjaniku teostest katkendeid lugemiseks, instseneeringuid, viktoriine. Korraldatakse ekskursioone kirjaniku sünnimajja või tema mälestusmärgi juurde; sellest kirjutatakse kirjanikke. Kõik parim iga klassi ettekannetest kogutakse ülekoollilise õhtu programmi.

Kohaliku kirjaniku või kultuuritegelase loominguga ja tegevuse uurimist on raske ülehinnata. See äratav ühest küljest õpilastes armastust ning uhkust kodupaiga vastu, tahet seda rohkem tundma õppida. Teiseks — kirjaniku looming saab õpilasele lähedaseks, äratav tõelist armastust kirjanduse vastu.

Ring võib end pühendada ühe või mitme kodurajooni kultuuritegelase tundmaõppimisele. Sellist tööd võib organiseerida keskmistes ja vanemates klassides (viimastes valida vaid suure üldise tähtsusega isikuid). Valitakse vastavad teosed, antakse aegsasti küsimused, sõlmprobleemid, millele õpilased peavad leidma vastused, et arutluse kulgeks eesmärgikindlalt. Küsimused peavad olema probleemid, mis ärataksid mõtteid, arvamusi, vaidlusi. Arutelu aluseks peavad olema teosest saadud terviklikud muljed, mitte arvustustest, retsensioonidest või kriitilistest kirjutustest laenatud mõtted.

Pole vaja karta seda, et õpilased eksivad oma otsustes. Õpetaja leiab võimaluse taktiselt osutada faktidele, mis viiksid noored õigele järeldusele. Peaasi aga on, et arutelu käigus ilmneksid õpilaste isiklikud vaated ja tõekspidamised selles või teises küsimuses, tähtis on, et noorte mõtte töötaks.

Töökoosolekud õpilaste ettekannetega vaheldugu regulaarselt teiste töövormidega. Laialdaselt võib kasutada luuletuste ja proosapalade deklameerimist, jaotatud osadega lugemist, instseneeringuid — see kõik elustab märgatavalt tööd.

Ükskõik kui hästi töö ringis ka ei kulgeks — ühe ringi raamidesse piirata kodu-uurimuslikku tööd ei saa. Tuleb kaasa haarata kõik õpilased, kes aktiivse kaasalõõjana, kes teiste tehtud tööga tutvujana. Siin on suure tähtsusega kodu-uurimiskonverentsid. Need peavad olema hästi ette valmistatud, teemade valikul ja küsimuste iseloomult õpilaste arenemisastmele vastavad. Keskmiste klasside õpilastele tuleb anda piiritletud küsimused kitsalt alalt, mis ergutaksid fantaasiat ja mõtlemisvõimet. Vanemate klasside jaoks olgu küsimused komplitseeritumad, teose põhiprobleeme puudutavad. Loomulikult valmistavad õpetajad ühe või teise õpilase ette esinemiseks, teda eelnevalt konsulteerides. Väljaastumine peab olema vaba, mitte seotud paberiga või pähetuubitud materjaliga. Igale küsimusele on vaja ette näha võimalus sõnavõtuks, arvamuste avaldamiseks.

Konverents äratav kindlasti rohkem huvi siis, kui selles on mõttevahetuse elemente, mis kutsuvad välja üldise kõneluse teose üle või raamatutest üldse.

Ringi liikmed saavad kooli ees hinnangu tehtud töö kohta. Õhtu sisustamiseks kasutatakse ära materjal ringi eelnenud tööst (teated, ettekanded, kirjandid, deklamatsioonid). Teretulnud on õhtu programmi rikastamine kohalike kunstnike ja heliloojate loominguga. Kasutama peaks joonistamis- ja muusikaõpetaja abi.

Võib esineda veel teine töövorm kirjandusringis: kodu-uurimuslik töö kulgeb jooksvalt ringi põhitöö kõrval, mis võib olla hoopis teistel teemadel planeeritud. Kuid iga ringi koosolekul organiseerib õpetaja väikesi vestlusi kodukandi kirjanikust, kunstnikust, heliloojast või kultuuritegelasest. Hinnatav on siin õpilaste iseseisev töö: nad valmistavad ettekandeid-informatsioone ettenähtud teemal ja ulatuses.

KIRJANDUSE SEOS MUUSIKA JA MAALIKUNSTIGA

Koolides peaks saama tavaks organiseerida «maalidegalerii»; hea, kui seda saaks valida teataval teemal või teatava kunstniku tutvustamiseks. Meie nooremal põlvkonnal ei tohiks jääda tundmatuks Rudolf Lepik, kes on n.-õ. üles kasvatanud mitu põlvkonda

joonistamisõpetajaid koolides, neil peaks olema võimalus näha Konstantin Süvalo töid, nad peaksid teadma, kus seisib August Janseni hääll, peaksid teadma ka, keda tänapäeval kodulinna ja -rajoonis võiks kunstniku nimega nimetada (Nikopensius, Volmerid, Lekstein, Rohla). Aktiviseerimiseks organiseeritakse väljapandud kunstiteoste ühine ülevaatus, kusjuures giidideks on vanemate klasside õpilased.

Ei tahaks siinjuures meenutamata jätta ka arhitektuuri. Maa minevikust pärinevad mõisahooned, nende ansamblid, magasiadad, kõrtsid, postijaamad, kaptenite elamud, koolimajad, taluelamute põhiplaanid — kõik need väärivad teadlikku pilku. Meie kodulinnas võiks teada vähemalt põhilised stiilid (pseudoklassika, jugend), poleks paha meelles pidada sedagi, et praeguse teatrihoone (ehitatud pangamajaks) ehitusstiil kannab nime funktsionalism. Ja usun, et kui kord on kellegi tähelepanu juhitud paljude vanemate majade nikerdatud ustele ja öeldud, et elas kord Pärnus selline puunikerdusmeister, kes ei põlanud aega ja vaeva selliseks väljatöötluseks, siis vaatleb mööduja tunnustavalt majade neid uksi, ja ta ei muiga sugugi üleolevalt.

Esteetiline kasvatus näeb ette ka tutvumise muusikaga. Kuna tundides jääb selleks vähe aega, siis võib korraldada temaatilisi õhtuid, mille kavas võiks olla:

- 1) kohaliku helilooja elu ja loomingu tutvustamine;
- 2) laulud ja muusikapalad (õpilastelt, magnetofoni abil jne.);
- 3) deklamatsioone;
- 4) suuremate teoste tutvustamine.

Et meie kodulinna elavad isetegevuslikud heliloojad Laja ja Meri, seda vist teatakse, aga kui palju tuntakse nende loomingut? Ja et nende kõrval on olemas ka sellised nimed, nagu Krannhals, Grodinski ja Kurvits, seda teatakse vist veelgi vähem. Ja oleks hea, kui ei öeldaks lihtsalt: ma tean, et Naissoo ja Normet on pärit Pärnumaalt, vaid: ma tunnetan nende lähtekohta oma kodurajoonis...

Klassiväline töö aitab vene keele omandamisele palju kaasa, pakkudes klassis tehtavaga võrreldes uutset ja äratades lastes aine vastu huvi.

Peab ütleva, et meie vabariigis tehakse vene keele alast klassiväliseid tööd ainult üksikutes koolides, eriti vähe aga algklassides, kuigi tööpõld seal oleks väga avar.

Peamiseks põhjuseks, miks algklassides seda tööd ei tehta, on arvamus, et nooremad õpilased ei ole selleks suutelised oma väheste teadmiste tõttu. Ei tehta ka sellepärast, et raske on leida sobivat materjali.

Kogemused näitavad, et klassiväline töö vene keeles — mängud (loto, doomino, ringmängud), laulud, luuletused, mitmesugused vene keele oskuse alased võistlusmängud, ühine filmide vaatamine, õpetaja jutustuse kuulamine, töö magnetofoniga, sõpruskohtumised vene õppekeelega

koolide õpilastega, kirj vahetus õpetaja juhendamisel, esinemised kuulajaskonna ees jne. — huvitab isegi 2. klassi õpilasi, rääkimata juba 3. ja 4. klassi õpilastest.

Materjale klassiväliseks tööks

J. THALBERG,

Tallinna Pedagoogilise Instituudi
vene keele kateedri vanemõpetaja

Materjali klassiväliseks tööks on muidugi raske saada. Oleks vaja avaldada sellekohaseid kogumikke, et kergendada ja stimuleerida õpetajate tööd. Kirjeldame siin mõningaid mängu, mis sobivad klassiväliseks tööks ja lisatööks tundides

I. Heaks mänguks, mis aitab õpilastel tähti meelde jätta, on «Leia õige sõna». See sobib mängimiseks aabitsaeelsel perioodil, millal on tegemist trükitähtedega; aabitsaperioodil tuleks trükitähed asendada kirjatähtedega.

Mängu jaoks tuleb poole postkaardi suurused kaardid jaotada kahte ossa, kusjuures ülemine osa jääb suurem ($\frac{2}{3}$ kaardist). Sinna kleebitakse mõne eseme või olevuse pilt. Alumisele osale ($\frac{1}{3}$ kaardist) tehakse trükitäht, millega kaardi ülalpoolel kujutatud sõna algab. Näiteks on ülemisel kaardiosal maja pilt, alumisel trükitäht А jne. Eraldi kaardikestele kirjutatakse suurte trükitähtedega pildidel kujutatud esemete ja olevuste nimetused.

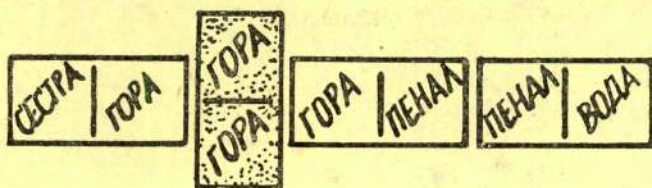
Õpilaste ülesanne on leida õige sõna, see lugeda ja asetada pildi alla kaardile. Mängu võib keerulisemaks muuta sellega, et peale eespool nimetatud sõna võib eraldi kaardikestel olla veel teisi sama tähega algavaid sõnu. Need kaardid tuleb asetada pildiga kaardi kõrvale. Kaartidele kirjutatud sõnu võib lugeda teiste õpilaste poolt öeldud sõnadega (asesõnad, tegusõnad) seostatult.

Kaarte valmistatakse järk-järgult, tähtede omandamise järjekorras, nii et nende arv pidevalt kasvab. Igal õpilasel võiks olla omad isiklikud kaardid. Neid hoitakse ümbrikes, millele on peale kirjutatud õpilase nimi. Kaardid säilitatakse koolis ja vajaduse korral jagatakse lastele mängimiseks. Mängu võib korraldada võistlusena. Näiteks võib anda igale õpilasele 10 kaarti ja lasta neil leida vastavaid sõnu. Võidab see, kes ülesande kõige kiiremini õigesti täidab. Lapsed võivad seda mängida ka väljaspool tunde: kodus, pioneerikoondusel, mis on pühendatud vene keelele, jm. Võistluse võib korraldada ridade vahel või moodustada selleks võistkonnad. Mängides õpivad lapsed märkamatult lugema.

II. 2. klassis on sobiv mängida doominot, et kinnistada rõhuta täishäälikutega sõnade õigekirjutust ja lugemisoskust. Mäng koosneb järgmistest kaartidest:

ГОРА	ГОРА	ГОРА	ГОРА	ГОРА	ГОРА	ГОРА
ГОРА	БАРАБАН	ПЕНАЛ	ВОДА	ТРАВА	СЕСТРА	МОЛОКО
БАРАБАН	БАРАБАН	БАРАБАН	БАРАБАН	БАРАБАН	БАРАБАН	
БАРАБАН	ПЕНАЛ	ВОДА	ТРАВА	СЕСТРА	МОЛОКО	
ПЕНАЛ	ПЕНАЛ	ПЕНАЛ	ПЕНАЛ	ПЕНАЛ		
ПЕНАЛ	ВОДА	ТРАВА	СЕСТРА	МОЛОКО		
ВОДА	ВОДА	ВОДА	ВОДА			
ВОДА	ТРАВА	СЕСТРА	МОЛОКО			
ТРАВА	ТРАВА	ТРАВА				
ТРАВА	СЕСТРА	МОЛОКО				
СЕСТРА	СЕСТРА					
СЕСТРА	МОЛОКО					
МОЛОКО						
МОЛОКО						

Tavalises doominos olevad arvud on meie mängus asendatud sõnadega. Mängib neli õpilast. Sõnad on paigutatud 28 kaardikesele suurusega 8×4 cm. Kaardid on valmistatud kartongist või vineerist. Iga sõna esineb kaheksa korda eri kombinatsioonides. Üks kaart, millel on kaks ühesugust sõna, erineb teistest värvi poolest. Sellega alustatakse mängu. Muus osas toimitakse täpselt nii nagu hariliku doomino puhul.



Antud sõnad on valitud 2. klassi õpikust. Need on esimesed sõnad rõhuta täishäälikuga, seepärast ei ole nad temaatiliselt ühtlustatud. Kui neid on rohkem, võib neid valida teemade järgi. Ühe klassi jaoks peab olema palju mängukomplekte, et rohkem õpilasi mängida saaksid.

Samal põhimõttel koostatakse doominosõnadega, kus esinevad teised kirjaraskused (sõnad sisihäälikutega, peenendumärgiga, heliliste ja helitute häälikutega, lühikese ja hariliku u-ga jne.).

III. Doominomänguga võib kinnistada õpilaste sõnavara, kõne- ja lugemisoskust. Seda võib mängida igas vanuses õpilastega, muutes vastavalt sõnavara ja sõnavorme. Kirjeldame siin üht varianti.

Kaarte on kokku 64. Iga kaart on jaotatud püstjoonega kahte ossa nagu tavalistel doominoklotsidel. Ühele poolele on asetatud pilt, teisele sõna, mis ei ole selle kaardi pildi nimetus.

6 kaarti on ainult piltidega ja 6 ainult sõnadega.

Mängust võivad osa võtta 2 kuni 16 õpilast.

Mängu alguses asetatakse kaardid piltidega allapoole. Kui mängijaid on 16, siis võtab igaüks 4 kaarti, kui mängijaid on 8, siis 8 kaarti, jne. (osa pilte võib jääda lauale tagavaraks). Mängu alustab see, kelle kaardil on kas kaks pilti või kaks sõna. Mängijad asetavad järjekorras oma kaardid nii, et pildi kõrval oleks sellele pildile vastav sõna, sõna kõrval aga — vastav pilt. Seda nõuet tuleb ilmtingimata täita. Kui pildi kõrval asetatakse pilt või sõna kõrvale sõna, ei tule mäng välja.

Kaarti lauale asetades ütleb või loeb iga mängija pildil kujutatud sõna. Kui mängija teeb selle juures hääldusvea või valib sõna, mis ei vasta pildile, karistatakse eksinut sellega, et tema käik jääb vahele.

Kui mängijal ei ole vajalikku pilti või sõna, võtab ta kaardi tagavarafondist või jätab käigu vahele. Kui mängijaid on vähe, võib juhtuda, et ühe õpilase kätte koguneb väga palju kaarte ja ta ei suuda nendes orienteeruda. Sel juhul võib jaotada kaardid mängijate vahel võrdselt.

Võidab see, kes kõige enne kaartidest lahti saab. Iga kaart, mis teistel mängijatel on kätte jäänud, annab võitjale 5 punkti. Mängu alguses lepatakse kokku, kuimitu punkti on vaja korjata, et tulla võitjaks, näiteks 100, 50 jne. punkti. Mäng kordub kuni mõni osavõtja saab nõutava arvu punkte, võites sellega mängu.

Mängu võib muuta raskemaks sellega, et lisatakse suuliselt kaartidel olevatele sõnadele asesõnad наш, наша, наше, наши või мой, моя, моё, моя; kaartidel antud sõnu võib kasutada ka alustena, lisades nendele sobivaid tegusõnu, jne.

Järgnevalt näitame, kuidas asetatakse pildid ja sõnad kaartidele ning anname sõnavara näidise. Antud sõnavara sobib 4. klassi õpilastele, ainult üksikud sõnad on neile tundmata.

Kaardid

Ainult sõnad

1. юбка — галстук
2. груша — коньки
3. груша — курица
4. петух — корова
5. мышка — картина
6. писнер — рубашка

Ainult pildid

1. коньки — лыжи
2. яблоко — груша
3. петух — курица
4. девочка — мальчик
5. собака — кошка
6. корова — лошадь.

Kaardid, kus on

sõna	pilt
------	------

1. скамейка — груша
2. курица — яблоко
3. корова — рука
4. комната — платье
5. рука — комната
6. улица — мяч
7. мяч — лампа
8. лампа — юбка
9. звезда — скамейка
10. лыжи — сани
11. барабан — чашка
12. шапка — ваза
13. горн — чайник
14. чашка — курица
15. чайник — звезда
16. платье — лошадь
17. лошадь — пионер
18. лошадь — мышь
13. яблоко — петух
20. дом — корова
21. петух — дом
22. мальчик — птица
23. птица — ящик
24. ящик — река
25. река — горы
26. ёлка — барабан
27. флаг — ёлка
28. трамвай — флаг
29. кошка — трамвай
30. сани — улица

pilt	sõna
------	------

31. цветы — диван
32. диван — девочка
33. картина — цветы
34. рубашка — часы
35. часы — дверь
36. дверь — кровать
37. дети — дерево
38. карта — одиннадцать
39. 12 — карта
40. галстук — роза
41. роза — дети
42. 11 — яблоко
43. кровать — ваза
44. цыплёнок — двенадцать
45. машина — цыплёнок
46. полка — стул
47. карандаш — полка
48. стул — машина
49. книга — карандаш
50. дерево — книга
51. шапка — пальто
52. пальто — собака

Sõnu võib olla rohkem või vähem, kuid need sõnad, mis esinevad mitmel kaardil, peavad jääma vastavasse proportsiooni.

Toome veel teise näite kaartide komplekteerimisest, kasutades tegusõnu. Mängu võib koostada 63 kaardist. Kaart jaotatakse kahte ossa: ühel osal on pilt, mis kujutab tegutsuvat isikut (näiteks ученик пишет), teisel osal aga on sõna, mis tähendab tegevust, kuid mitte pildil kujutatud isiku tegevust (antud pildi jaoks näiteks снимает шапку; võib olla ka sõnaühend). 6 pildil on mõlemal poolel joonis (näiteks мальчик бежит | девочка стоит), 7 pildil on mõlemal poolel sõnad või sõnaühendid (näiteks ест | танцует), ühel kaardil on üks pool tühjaks jäetud.

Tegusõnu kasutatakse ainsuse olevikus. Mängus on 31 sõna isikute nimetusi ja 57

tegusõna ja sõnaühendeid tegusõnaga. Mõned sõnad kaartidel võivad korduda. Mängitakse nagu eelmises mängus, ainult selle vahega, et siin võib mäng sulguda. Võidab see, kellel jääb kätte kõige vähem kaarte.

Need mängud võib koostada ka teistsuguses proportsioonis. Meie poolt esitatud sõnade arvu ja vahekorda on kontrollitud praktilises töös.

Seni, kuni mäng pole lastel veel selge, jälgib ja suunab seda õpetaja. Ta abistab lapsi, kui neil koguneb palju kaarte või nad ei suuda leida kaardilt vajalikke sõnu. Õpetaja on esialgu ka kohtunikuks.

IV. Mäng «Чив, чив воробей!»

Mängijad võtavad endale nimetused. See toimub nii. Üks ütleb: «Я берёза.» Teine: «Я куст.» Kolmas: «Я сосна.» Neljas: «Я ёлка.» Viies: «Я трава.» Kuues: «Я дом.» Seitmes: «Я цветок.» Jne. Kui kõik on endile nimed valinud, ütleb üks: «Чив, чив! Сидел воробей на берёзе, полетел воробей на сосну.» Utleja ise oli «берёза». Niipea kui see on öeldud, peab «сосна» kiiresti ütleva: «Чив, чив! Сидел воробей на сосне, полетел на куст» jne. «Varblane» peab kiiresti lendama. Kes takerdub, eksib puu nimetusega või ütleb vale vormi, annab pandi, mille ta pärast vene keele abil lunastab. Seda mängu mängitakse ainult puude ja põõsaste nimetustega. Meie lapsed teavad algklassides vähe puude nimetusi, sellepärast tuleb kas õpetada neid sõnu juurde või kasutada teisi sõnu, kus varblane võiks istuda või kuhu ta võiks lennata. Need teised sõnad muudavad mängu lõbusamaks. Näiteks: «Чив, чив! Сидел воробей на шляпе, полетел воробей на шкафу», «Чив, чив! Сидел воробей на шкафу, полетел в магазин» jne.

Seda mängu tuleb mängida 4. klassi õpilastega, kui nad on juba õppinud nimisõnu eessõnadega на ja в, mis vastavad küsimusele куда? (вин. п.). Mängu võib keerulisemaks muuta, lisades kolmanda nimisõna (ja koos sellega ka tegusõna) küsimusele откуда? (род. п.). Näiteks: «Чив, чив! Сидел воробей в клетке, вылетел воробей из клетки, полетел воробей в лес.» Nii võib toimida tugevate õpilaste puhul.

Kirjeldatud mäng arendab kõnetempot ning kinnistab hääldust ja grammatiliste vormide õiget kasutamist.

Palju mängu ja luuletusi on metoodilistes kirjades, samuti 2., 3. ja 4. klassi lisamaterjalina.

Mänge võib leida ka raamatutest: М. Я. Морозова, Е. Н. Петрова, «Грамматические игры для начальных классов» (изд. Академии пед. наук РСФСР, 1963), «Вопросы летят» (1963), «Котенок, который забыл, как надо просить есть» (1964), «Кто сказал „мяу!“» (1963), «Знаменитый утёнок Тим» (1962), «Арп-Бус» (1965).

Наридuse mõiste ja maht laienevad iga aastaga vastavalt sellele, kuidas teaduses ja tehnikas avastatakse järjest uut ja põhilist, mida iga tänapäeva inimene mõistma, teadma ja oskama peab. See nõuab algklasside õppe- ja kasvatustöö niisugust korraldust, mis valmistaks õpilasi ette kiiremaks ja mahukamaks teadmiste omandamiseks vanemates klassides.

Siin põrkame ühele küllaltki levinud takistusele — 1. klassi astujate ebaühtlasele kooliküpsusele. Igal sügisel tuleb kooli rohkesti hästi ettevalmistatud õpilasi, kes suudaksid aru saada ja õppida kaugelt

Kui õpetaja saab endale 1. klassi

A. TÖLDSEPP

rohkem kui õppeprogramm 1. klassi õpilastelt nõuab; õpilasi, kellel on juba olemas teatud töö- ja mõtlemisharjumuste

baas. On aga ka hulk teisi, kelle vaimset arenemist ei ole kodus suunatud ega soodustatud. Nii võibki juhtuda, et osal õpilastel ei ole esimestel aastatel peaaegu midagi teha, mingit raskust võita ega millegi kallal pead murda. Sel pinnal hakkab võrsuma vaimne laiskus, õppimist ei peeta mingiks tööks, vastutustunde arenemiseks ei ole küllalt pinda. Teised, arenemises mahajäänud pingutavad end, ometi ei ole neil taotlustel alati tulemusi. Uheks ebaõnnestumise põhjuseks võib olla õpilasel tekkiv või juba olemasolev alaväärsustunne, piinav teadmine, et tema võimed teiste omadeni ei küüni.

Mida siis õieti nõuda koolieelsest ettevalmistusest? Kas tingimata lugema ja kirjutama õpetamist, nagu mõned vanemad arvavad? Sellele võiks vastata: vähem õpetamist kui arendamist. Ei ole tingimata vaja, et laps kooli tulles loeks ja arvutaks. Küll on aga vajalik lapse üldine vaimne arendamine sel määral, et ta kõike koolis pakutavat suudaks vastu võtta. Sii hulka kuulub eale vastav jutustamisoskus, koolis ja kollektiivis käitumise ja töötamise esmased oskused, käelise tegevuse vähemalt rahuldav tase.

Kuid just selliseks ettevalmistuseks ei ole paljud vanemad suutelised.

Kooli enda huvides on 1. klasside võimalikult ühtne koosseis, mis võimaldaks töötada ilma mahajääjateta ja kõigil õpilastel täie pingega.

Üldiselt on tavaks kutsuda tulevased 1. klasside õpilased kokku juba eelmisel õppeaastal, tutvustada neid kooliga, sellega, kuidas siin käituda tuleb, oktoobri- ja pioneeritööga. Tavaliselt antakse neile mõni tund, kontrollitakse nende arenemistaset ja teadmisi, mängitakse. Ka vanematega vesteldakse kooli nõuetest. Niisuguste üritustega taotletakse peamiselt seda, et laps kooliga kiiremini kohaneks, et tal tekiks poolehoid kooli vastu. Ja muidugi saab ka õpetaja lapsest mingi pildi ja teab, mida tal eeloleval õppeaastal töös arvestada tuleb.

Vähe on koole, kus koolieelne kasvatus ja õpetus perekonnas on seatud pedagoogilise propaganda üheks eesmärgiks. Seda aga tuleks teha, ja töötada mitte ainult

nende perekondadega, kust lapsed järgmisel õppeaastal kooli tulevad, vaid juba väiksemate, eeskätt kodus kasvavate laste vanematega.

Harju rajooni Kiisa algkooli lastevanematele korraldatavatest loengutest ja õppustest kutsutakse alati osa võtma ka tulevaste õpilaste vanemaid. Tänavu on neile kõneldud peamisest vigadest kodus kasvatuses (lektor M. Terri), ergutusest ja karistusest kodus kasvatuses (J. Rosin), valetamisest ja fantaasiast (J. Järvet), vanemate suhetest lastega. Viimane õppus — kasvatusalaste küsimuste ja vastuste õhtu — on mais.

Hiljuti oli eraldi koosolek uuel õppeaastal kooli tulevate laste vanematele. Siin kõneles järgmise 1. klassi õpetaja A. Järva sellest, kuidas last kooliks ette valmistada: lapse vaatlusvõime arendamisest, sõnavara rikastamisest, lugema ja arvutama õpetamisest, tööharjumustest, režiimist, lapse töökohast ja lõpuks — kuidas last kooli ajal koduste ülesannete täitmisel abistada.

Ka lapsed käivad regulaarselt koos. Möödunud õppeaastal töötati kõigi 5—7-aastaste lastega üheskoos. See ei olnud otsustarbekas nende erineva arenemistaseme pärast. Nüüd on nooremad suunatud rahvamaja ja raamatukogu juurde, kus neile õpetatakse mängu ja tantse, arendatakse nende jutustamisoskust, õpetatakse käsitsema pliatsit. Koolis, õpetaja juhtimisel aga saavad viimase koolieelse «lihvi» need, kes sügisel kooli tulevad. Õpetajad leiavad, et 1. klassis on õpetamine sellise eeltöö tõttu palju hõlpsam.

Kilingi-Nõmme keskkoolis on töös tulevaste õpilaste vanematega juba kujunenud kindlaid tavasid ja läbiproovitud töövorme. Iga aasta jaanuarikuus korraldatakse nn. praktikum tulevaste 1. klassi õpilaste vanematele. Siin räägitakse laste joonistamisest, voolimisest ja lõikamistööst; sellest, kuidas lapsi lugema ja kirjutama õpetada; tutvustatakse didaktilisi mängu; kõneldakse, kuidas lastega tegelda, nii et see neid arendaks. Vanemad võtavad sellest üritusest väga meelsasti osa, kuigi paljud nendest elavad koolist üsna kaugel. Alati ilmub ka neid, kelle lapsed on alles nelja-viieaastased.

Traditsiooniks on saanud tähistada teise poolaasta algul 1. klassi õpilaste, nende vanemate ja lasteaiavandide rühma kasvandike ning nende vanematega üheskoos aabitsapidu: pedagoogiline ettekanne vanematele, paar õppetundi mudilastega, lõpuks isetegevust. Ka kevadel tulevad koolieelses eas lapsed paaril korral kooli.

Nii saavad tulevased 1. klasside õpetajad ülevaate, mida keegi oskab ja milleks ta on suuteline.

1. klasside õpetajad S. Palge ja S. Mitt leiavad, et lisatöö, mis neile langes pedagoogilise propaganda näol, on ennast kuhjaga tasunud. Selle kohta näide. Möödunud õppeaasta kevadel oli kokkutulnud tulevaste õpilaste hulgas poiss, kelles õpetajad eeldasid murelast, nad peaaegu kahtlustasid teda debiilsuses. Jutuajamisel emaga selgus, et poiss on päeviti vanemate tööloleku ajal üksi kodus luku taga. Kuid ema oli siiski huvitatud lapse normaalsest edasijõudmisest koolis. Kuulatud ettekanDED olid tekitanud temas vastukaja, õpetajate nõuanded avaldasid mõju. Sõgisel uute õpilastega kohtudes olid mõlemad pedagoogid meeldivalt üllatatud poisi edusammudest. Praegu jõuab see kardetud «valulaps» igati normaalselt edasi, arenemisvahe teistega võrreldes on kadumas.

Kilingi-Nõmme keskkooli koostöö lasteaiaga tasandab ka lasteaiavandide kooliteed, sest algklasside õpetajad on sagedased külalised lasteaias, tutvustavad kasvatajatele lugema ja kirjutama õpetamise meetodilisi võtteid ning kooli nõudeid õpilastele.

Sellesse kooli leiavad lastevanemad tee juba mitu aastat enne lapse kooliminekut ja pedagoogilised nõuanded on neile sealt alati tagatud — ka väljaspool loenguid ja ametlikke konsultatsioonitunde.

Tasuks vaeva eest ei tule 1. klasside õpetajatel sõgisel kunagi kogeda ebameeldivaid üllatusi: nad tunnevad kõiki uutlunukaid sedavõrd, et teavad, mida neil ühelt või teiselt oodata on. Kõigiga ei laabu töö muidugi võrdse kergusega, kuid mitmest raskusest on sellega siiski üle saadud.

Linnades, kus lapsed tihtilugu ei lähe oma piirkonna kooli ja ka lasteaiades ei

olda alati elukoha järgi, on õpetajate otsene koolieelne kontakt oma õpilastega raskendatud. See aga ei tähenda, nagu ei tarvitseks seda tööd üldse teha või nagu oleks see võimatu. Õpetaja kohtumine oma tulevaste õpilastega enne õppetöö algust on tingimata vajalik, nii nagu on seda ka pedagoogiliste teadmiste viimine koolieelses eas laste vanemateni. Laste kokkutulekud koolis, loengud ning pedagoogiline ja meetodiline konsultatsioon koolides, samuti võib-olla ka majavalitsuste juures või suuremates kaitistes — kõik see peaks leidma hoopis laiemat viljelemist.

Ükskõik kui suur klass olekski, tuleb õpetajal enne 1. septembrit käia iga tulevase õpilase kodus, rääkida tema emaga, isaga, lapse endaga, või vähemalt näha tingimusi, milles laps on kasvanud, heita pilk tema suhetesse oma perekonnaga. Üheainsa sõnaga võib mõnikord usalduse võita või — kaotada. Tundmata lapse kodu ja elamistingimusi ning perekondlikke suhteid, on kerge just usaldust kaotada, muuta talle kool ja õppimine vastumeelseks aastateks, võib-olla koguni alaliseks.

Esimese külastuse muljed ja teatmed kannab õpetaja pärast visiiti kaustikusse ja töötab need veel enne esimest koolipäeva tervikuna läbi. Kindlasti leidub seal palju mõtlemapanevat, niisugust, mis annab võtme lapse usalduse ja poolehoidu juurde.

Tavaliselt saab õpetaja iga nelja aasta järel taas 1. klassi. Nii et tuleb uuesti ja aegsasti süveneda 1. klassi õppeprogrammidesse, vaadata läbi olemasolevad didaktilised õppevahendid ning asuda nende täiendamisele. Vahepeal on 2., 3. ja 4. klassiga töötades kogetud, millest 1. klassis on vajaka jäänud, missugused õppeained või nende osad on hiljem raskeks osutunud, missuguste küsimuste või missuguste oskuste, harjumuste ja omaduste arendamisele tuleks juba 1. klassis rohkem rõhku panna. Kõigele sellele on õpetajal vaja juba enne 1. klassi astumist põhjalikult, oma seniste kogemuste valguses ja uut õpilaskoosseisu arvestades, mõelda.

Palju saab 1. klassi tööõpetuse tundides valmistada looduslikust materjalist. Eriti

just need tööd arendavad lapse leidlikkust ja fantaasiat. Tulevase 1. klassi õpetaja kogub suvel kõike, mida ta talvel tööõpetuse tundides lastele kätte anda võiks.

Möödunud õppeaastal luges ta «Tähekest» ja «Sädet» rohkem 4. klassi õpilase pilguga. Suvel tuleb «ümber orienteeruda» 1. klassile: leida ja ära märkida kõik, mis uustulnukaid võiks huvitada. Esimesed vestlused klassis puudutavad kindlasti ka möödunud suve ja neid võiks väga hästi elustada vahepala ajalehest või ajakirjast. Samuti hoiab õpetaja fookuses lastekirjanduse selle osa, mis on kohane noorimatele, vaatab veel kord läbi kõik, mis on nelja viimase aasta jooksul ilmunud lastekirjan-

dusest ja — õpetamise metoodikast 1. klassis, selle ea psüühilistest iseärasustest, koguni koolieelse kasvatuse probleemidest. Ei kasva ju laps ühe «hüppega» õpilaseks, nii et ta 31. augustil oli alles lasteaia kasvandik, 1. septembril aga on juba kogu olemuselt valmis õpilane.

On õigus nõuda, et lasteaed (kodu!) annaks kooliküpsuse ja teatud ettevalmistuse koolile, ühtlasi aga on omalt poolt kohustus astuda mõned sammud saabujale vastu — suure taktitunde ja arusaamise, et vältida eksisammu või väära sõna, mis mõnikord on raskuste alppõhjuseks. Selleks valmistubki tulevane 1. klassi õpetaja hoolikalt ja aegsasti.

Pedagoogikaalane konverents

21.—23. märtsini toimus Tartus pedagoogikaalane konverents, mille organiseerisid Tartu Riiklik Ülikool, Haridusministeerium ja Õpetajate Täiendusinstituut. Konverentsist võttis osa pedagooge, metoodikuid, pedagoogikateadlasi ja teisi haridusala töötajaid — kokku ligi 600 inimest. Pleinaarkoosolekul ning kolmes — didaktika-, kommunistliku kasvatuse teooria ja Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo sektionis esitati ja arutati läbi üle 60 uurimuse.

Suure osa ettekannete autoriteks olid Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri ja Õpetajate Täiendusinstituudi pedagoogilise uurimistöö kursusest osavõtjad. Nimetatud 2-aastane kursus alustas tööd 1964. a. märtsis. Kursuse kokkutulekutel kuulati loenguid uurimistöö metoodika ja metodoloogia alalt, õpiti praktiliselt tundma statistilisi meetodeid. Kursuse kestel uuris iga kursant praktiliselt üht kitsamat probleemi, vormistas selle tulemused kursuse lõpuks ja kandis töö konverentsil ette. Seega oli konverents ühtlasi pedagoogilise uurimistöö kursuse kokkuvõtteks. Kuna konverentsist võtsid osa ka uued kursused, oli see ühtlasi uue, seekord juba 3-aastase kursuse alguseks.

Peale pedagoogilise uurimistöö kursusest osavõtjate esinesid konverentsil uurimuslike ettekannetega veel Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri praegused ja endised töötajad, TRU metoodikud ja aspirandid ning Õpetajate Täiendusinstituudi töötajad.

Konverentsi avas Tartu Riikliku Ülikooli rektor professor F. Klement, kes rõhutas, et pedagoogikaalast uurimistööd tuleb laiendada ja süvendada, sest see aitaks pedagoogikateadust viia senisest kõrgemale tasemele ja jagu saada koolide töös esinevatest puudustest. Vaadeldav konverents ja sellele eelnenud töö ongi üks samme selles suunas. «Tahame tugevdada sidemeid koolidega, laiendada uurimistööd,» ütles sm. Klement lõpuks.

Seejärel kõneles Eesti NSV koolide ja pedagoogika päevaprobleemidest vabariigi haridusminister F. Eisen. Probleemiks nr. 1 nimetas minister õppeedukust. Ta märkis, et meie vabariigi koolide õppeedukus on liiduvabariikide üks madalamaid. Sellega ei saa leppida, nagu ei tohi laskuda ka liberalismi teele. Sügavalt ja teaduslikult peab uurima klassikursuse kordamise põhjust ja teisi sellega seotud probleeme ning leida teed, mis neist puudustest välja viiksid.

Aktuaalne on meil õpetamise ja kasvatamise ühtsuse küsimus. Siin peame silmas ja taotlema nende orgaanilist seost. Tuleb selgitada, kuidas siin paremaid tulemusi saavutada. Kui kõik pedagoogid oma käed külge panevad, võime siingi jõudsamalt edasi minna.

F. Eisen märkis, et raskusi on meil ka õpilaste distsipliiniga. Neid tuleb veenda ja mõjutada õppima, nende vastutus- ja kohusetunne on nõrk. See on samuti suur probleem. Ei piisa üksnes sellest, et me klassijuhatajatunnis kõneleme õppimise

tähtsusest ja sellest, et tuleb õppida. Peab tundma õppima õpilaste niisuguse suhtumise olemust, omavahelisi suhteid õpilaskollektiivides, leida õigeid vahendeid, mis paneksid süstemaatiliselt töötama, kasvataksid õpilastes kohuse- ja vastutustunnet. Iseseisvuse ja vastutuse kasvatamine nende vastastikususes seoses — see on probleem ja ülesanne.

Teiste oluliste probleemidena rõhutas kõneleja vajadust uurida pedagoogilise propaganda mõju ja tulemusi, hariduselu ökonoomikat (kui suur on koolide maksimaalne, teaduslikult põhjendatud ja kõige otstarbekam suurus), uurida ja anda marksislik hinnang meie kooli varasema perioodi ajaloole jne. Siin saab palju ära teha ka pedagoogilise uurimistöö kursusel, märkis sm. Eisen lõpuks.

Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri juhataja H. Liimets käsitles oma ettekandes kommunistliku kasvatusalase uurimistöö päevakajalisi probleeme. Ta nentis, et partei ja valitsus on püstitanud hariduse valdkonnas suured ülesanded. Nende lahendamine ei ole ainult organisatsiooniline ja didaktiline probleem, vaid seisneb kogu kasvatusöö senisest paremas korraldamises. Tuleb igakülgset tunda õpilaste kujunemise ja kasvatusprotsessi seaduspärasusi, rajada töö teaduse andmetele.

Sm. Liimets märkis, et määratleda aktuaalseid probleeme tähendab eelkõige osata olukorda vastaval alal hinnata, analüüsida nii saavutusi kui ka puudujääke. Selleks läheb vaja objektiivseid näitajaid, mis võiksid iseloomustada meie noorte kõlbelist, esteetilist, füüsilist ja vaimset arengut. Meil ei ole mõõdupuud, mis võimaldaks hinnata lapse või noore kasvatatust ühel või teisel alal, tema arenemistaset. Seepärast tuleks kommunistliku kasvatusalase uurimistöö esmaseks probleemiks pidada meetodite väljatöötamist, mille abil oleks võimalik seda objektiivsemalt määratleda.

Sm. Liimets rõhutas, et siin tuleks eelkõige kindlaks teha, kui suures ulatuses on meie lapsed ja noorukid tegelikult haaratud mitmesuguste kasvatuslike mõjutuste sfääri. Siia kuuluvad kooli- ja klassivälise töö mitmesugused vormid ja liigid, pioneeri- ja komsomolitöö, individuaalsed harrastused jne. Tuleks teha uurimusi, mis selgitaksid laste ja noorte osasaamist mitmesugustest kasvatuslikest mõjutustest pioneeri- ja komsomolitöös, klassi- ja koolivälises tegevuses ja klassikollektiivide kaudu, selgitada välja õpilaste huvid, uurida koduse kasvatus tüüpilisi jooni meie kaasaja tingimustes jne. Nii oleks võimalik kindlaks teha praegune keskmine tase, mida saaks mõnda aega omamoodi mõõdupuuna kasutada.

Edasi rõhutas sm. Liimets, et kasvatusöö tulemuste õigeks hindamiseks peame teadma miljöõ kaasmõju, sest nii mõnigi kord võivad tooni anda mitmesugused ebasoodsad keskkonningimused. Klassikursuse kordamine, mille tagajärjel tekib ülekasvamine ja raskesti kasvatatavus, on tingitud paljudest asjaoludest, mille hulgas on oluline osa ka ebasoodsal keskkonnal. Klassikursuse kordamine ja ülekasvamise probleem muutuvad ise miljöõ teguriteks ja võivad õpilase arenemist mitmeti mõjutada. Positiivset taotledes jätame õpilase didaktilistel kaalutlustel klassikursust kordama (et tal võimalduks oma mahajäämusest õpingutes jagu saada). Teiselt poolt aga toob klassikursuse kordamine kaasa negatiivseid tagajärgi: 1) õpilane satub uute kaaslaste hulka, kes on temast aasta nooremad ja kes enamasti teavad, et ta on klassikursuse kordaja; 2) ta satub klassis väljakujunenud omavaheliste suhete süsteemis kergesti ebasoodsasse asendisse; 3) klassikursuse kordamine on suuremal või vähemal määral mõjutanud õpilase psüühikat, eriti tema enesetunnet. Kõneleja märkis, et meil on veel vähe uuritud keskkonda, kus laste ja noorukite aremine toimub ning erinevate tegurite mõju iseloomule. Kasvatuse osa on võimalik tõsta ja muuta see tõepoolest juhtivaks, või esialgu vähemalt juhtivamaks, kui meil õnnestub kasvatuslikke mõjutusi takistavaid või negatiivselt mõjuvaid miljöõtegurid parandada.

Väga olulise probleemina tõi sm. Liimets õpilaste arenemismiljöõ uurimisel esile nende stiihiliste rühmituste, kampade igakülgset tundmaõppimist, mis avaldavad mõju õpilaste käitumisele, ja märkis, et oluline on lahendada küsimus negatiivse tegevusega kampade tekkimise tingimustest, nende võimalikust mõjust õpilaste omavahelistele suhetele ja isiksuse kujunemisele.

Sm. Liimets rõhutas nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi kasvatamise vajadust. Eriti oluliseks pidas ta niisuguste joonte kujundamist, mis kõige suuremal määral mõjutavad inimese käitumist igapäevases elus. Siin on reguleerijateks tema isiklikud ideaalid (kujutlus soovitatavast isiklikust tulevikust, noore kujutus oma käitumisviisist, suhetest kaaslaste ja täiskasvanutega, kollektiivi ja üldsusega, mida ta püüab taotleda ja realiseerida, kujutlus tulevasest kutsealasest tegevusest jne.), tuleb selgitada, missugused on noorsoo ideaalid, kuidas omandab noorsugu kommunistlikke kõlbelisi ja esteetilisi ideaale. Seda tuleks teha kahes põhisuunas: 1) tegeliku olukorra ja kujunemise seaduspärasuste selgitamine; 2) ideaalide kujunemise pedagoogiliste teede uurimine. Oluline on ka leida need isiksuse omadu-

sed, millest sõltub õpilase käitumine kommunistliku moraali nõuete kohaselt, meie moraali põhimõtetele vastavad omavaהלised vahekorrad; kollektiivi mõju üksikisiku käitumisele ja selle kujunemisele.

Ettekandja tutvustas sedagi, missuguseid löike eelmärgitud probleemidest on uuritud, mida selles osas on teinud pedagoogilise uurimistöö kursusest osavõtjad ning vabariigi teadlased. Ees seisab aga siin veel palju. Igakülgne töö on mõeldav ainult eri teadusalade — pedagoogika, sotsioloogia, sotsiaalsühholoogia ja lapsepsühholoogia tihedas koostöös. Ettekande lõpus ütles sm. Liimets, et selline viljakas koostöö ongi arenemas.

Õppetöö individualiseerimise problemaatikat kõneles sama kateedri dotsend I. Unt. Ta märkis, et õppetöö individualiseerimise probleem on viimastel aastatel nõukogude didaktikas aktuaalseks muutunud ja selle vajalikkuse suhtes valitseb üksmeel. Eri arvamusi on siiski selle mõiste sisu suhtes. «Pedagoogilise Entsüklopeedia» järgi on siin tegemist õppeprotsessi sellise organiseerimisega, kus võtete valikus ja õpetuse tempos arvestatakse õpilaste individuaalseid erinevusi, nende õppimisvõime arenemistaset. Kuid esineja tõi esile veel teisigi arvamusi, mida kohtame nõukogude teadlaste töödes, sellealastes publikatsioonides ja didaktilises kirjanduses. Sm. Unt jätkas, et meie mõistame õppetöö individualiseerimise all õppetöö mõningat kohandamist õpilaste individuaalsete iseärasustega, eelkõige nende teadmiste taseme, õppimisvõime ja huvidega. Heterogeenses klassis võib seda teha väga

mitmesugusel viisil: 1) ühe ja sama ülesande erinev instrueerimine, tugevamatele õpilastele antakse vaid üldisi juhendeid, nõrgematele üksikasjalikke, iseseisvas töös eeldab see erinevate instruksioonide andmist rühmiti; 2) mitmesuguste täiendavate, süvendavate ülesannete andmine lisaks ühiste; 3) kordavate harjutuste tegemine lünkade likvideerimiseks ning täiendavate harjutuste andmine neile, kes seda vajavad; 4) erineva raskusastmega ülesannete andmine rühmiti. Sm. Unt nentis, et kõiki ülesandeid võib anda täitmiseks kas vabatahtlikult või õpetaja poolt määratuna, samuti valikuliselt. Töid võib sooritada kodus või tunnis, olenevalt nende spetsifikast. Oluline on seejuures kanda kogu töö võimalikult tundi ja kodusse töösesse, et viia konsultatsioonid miinimumini.

Edasi märkis sm. Unt, et didaktika sektiiooni uurimistöös ongi tsentraalseks probleemiks individualiseeritud õppeülesannete väljatöötamine ning katsetamine õppeaine ja klasside kaupa. Mitmed uurimistöö kursusest osavõtjad tutvustavad sektiionis oma sellealaseid uurimusi. Edasine töö peab aga selgitama uusi individualiseerimise võimalusi, aitamata välja vajalikke juhendeid. Järgnevalt peatuski referent mitmel olulistel probleemidel, mis on seotud õppetöö individualiseerimisega, õpilaste nende omaduste tundmaõppimisega, mis individualiseerimist tingivad (õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kindlaksmääramine enne individualiseeritud töö algust); õppimisvõimete diagnoosimist (lähemat selgitamist, kui suured need erinevused õpilastel faktiliselt prak-



Piik konverentsisaali.

A. Ivaski foto

tilise õppetöö seisukohalt on jne.); huvide diagnoosimist jpm.

Lõpuks rõhutas sm. Unt, et õppetöö individualiseerimise vajadust tuleks arvestada ka õpikute, töövihikute ja ülesannete kogude väljaandmisel.

Plenaaristungil kõneles programmõppe alal tehtud katsetest vabariigi üldhariduslikes koolides Tartu Riikliku Ülikooli psühholoogia kateedri vanemõpetaja K. Toim, nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi kasvatamise kogemustest M. Härma nimelises Tartu 2. keskkoolis kooli direktor A. Juhkam, matemaatika moderniseerimise katsetest Eesti NSV koolides Tartu Riikliku Ülikooli matemaatika meetodika kateedri juhataja O. Prints. Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri dotsendi A. Elango ettekande teemaks oli «Kodanlik kooliuuendusliikumine ja nõukogude pedagoogika», Tartu Riikliku Ülikooli NSV Liidu ajaloo kateedri vanemõpetaja H. Palamets käsitles küsitlemisvõtete süsteemi kujundamise vajalikkust ajaloo õpetamisel üldhariduslikes koolides, Õpetajate Täiendusinstituudi direktor E. Pirn kõneles aga obligatoorse haldusaktide integratsioonist ja optimumist haridusalal.

Didaktika sektsioonis esitatud pedagoogilise uurimistöö kursuslaste, samuti Tartu Riikliku Ülikooli õppejõudude ja aspirantide, Õpetajate Täiendusinstituudi meetodikute ja teiste ettekannetes käsitleti põhiliselt õpetamise individualiseerimise, õpilaste iseseisva töö ja õppetöö sisu moderniseerimise probleeme. Õpetamise individualiseerimise võimalusi ja tulemusi tutvustasid oma ettekannetes Tallinna 8. töölisnoorte keskkooli õpetaja U. Saarm matemaatika, Viljandi internaatkooli õpetaja E. Oja ja Tallinna 4. töölisnoorte keskkooli õpetaja H. Mauer keemia, Nuija keskkooli õpetaja H. Krasohin kirjanduse, ELKNU Tallinna Linna Keskrajooni Komitee sekretär S. Villo algklasside emakeele ja Vana-Koiola 8-klassilise kooli õpetaja M. Vana maailmajagude geograafia õpetamisel. Õpilaste iseseisvat tööd käsitlesid Võru 8-klassilise kooli õpetaja P. Uksik zooloogias, Tallinna 21. keskkooli õpetaja T. Palm matemaatikas, Tartu Riikliku Ülikooli üldfüüsika kateedri assistent G. Karu füüsikas jt. Autorid tutvustasid oma uurimusi ja katsetusi programmõppe alalt, Tartu Riikliku Ülikooli vene keele kateedri vanemõpetaja A. Metsa vene keele, eesti keele kateedri vanemõpetaja G. Laugaste eesti keele, TRU keelte laboratooriumi juhataja O. Haas keeleõpetuse ning Õpetajate Täiendusinstituudi meetodik R. Alev keemiatundides. Mitmetes töödes käsitlesid autorid perfoplaate ja teiste tehniliste vahendite kasutamist jne.

Kommunistliku kasvatus teooria sektsioonis ettekantud uurimustes käsitleti raskestikasvatatavate laste, klassikursuse kordajate, ülekasvanute ja mitmeid teisi õpilaskollektiivi ja õpilaste omavaheliste suhete probleeme. Nii tutvustas oma uurimust ja sellest tulenevaid järeldusi Tallinna õpilaste osavõtu kohta klassi- ja koolivälisest tööst Tallinna 42. keskkooli direktor E. Kolju, Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri dotsent H. Kurm esitas ettekande raskestikasvatatavate tütarlaste arengumiljöö ja mõningate tegurite kohta, mis on soodustanud ebasoovitavate arenemisjoonte tekkimist. Tallinna 22. keskkooli direktor E. Vapper ja Võru keskkooli õppealajuhataja S. Herman käsitlesid klassikursuse kordamise probleeme. Tartu 5. keskkooli õpetaja L. Saksa ja Eesti Televisiooni töötaja F. Lomani ettekandeis oli võetud vaatluse alla ülekasvanud õpilaste asend klassikollektiivis ja nende suhted kaasõpilastega. Õpilaste ideaalide kujunemist, ideaalide mõju nende käitumisele ja kutsevalikule ning sellega seotud probleeme käsitlesid oma uurimuslikes ettekannetes Viljandi 1. keskkooli õpetaja A. Sukamägi ja Retla 8-klassilise kooli direktor H. Gross. Elva keskkooli direktor A. Mälberg käsitles oma ettekandes õpilaste stiihiliste rühmituste tekkimise põhjusi, nende tegevust jt. sellega seotud probleeme väikelinnas jne.

Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo sektsioonis ettekantud töödes tutvustas Kingissepa töölisnoorte keskkooli õpetaja H. Saal oma uurimust marksistliku pedagoogika algete kohta Eestis, Tartu 1. keskkooli direktor A. Liim rääkis võitlusest emakeelse kooli eest Eestis kuni 1917. aastani, Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri dotsent A. Elango ettekande teemaks oli «Eesti pedagoogiline mõte Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni perioodil», osa autoreid tutvustas oma uurimusi Eesti pedagoogilise mõtte esindajast XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul jne.

Suutsime vaid osaliselt nimetada konverentsil käsitletud probleeme, suutmata osaliseltki tutvustada nende sisu. Osavõtjaile pakkusid konverentsil esitatud ettekanded palju uut ja kasulikku, mis on vajalik mitmete koolielu küsimuste otstarbekamal ja objektiivsemal lahendamisel. Konverentsi ettekanded on avaldatud lühendatult kaheköitelises kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool», mille vahendusel need peaksid paljude pedagoogideni jõudma. Toimetus aga kavatses Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri kaasabil anda konverentsi ettekannetest aasta teisel poolel valikuliselt ühe «Nõukogude Kooli» numbrit.

Kommunistlik ideaal ja isiksuse kõlbeline arenemine

Kommunistlik Partei esitab tohutu ajaloolise tähtsusega ülesande: äratada ühiskondlike suhete ümberkujundamise baasil inimeste loominguiline aktiivsus, luua ühiskonna ja isiksuse sotsiaalse, intellektuaalse ja moraalse täiustamise programm. Uue inimese kasvatamine nõuab teaduslikku lähenemist. Just sellepärast ongi kõikide kaasaja teaduste süsteemis muutunud niivõrd kaaluvaks isiksuse, loova individuaalsuse kompleksne uurimine. Eriti keerukas on vaimse tegevuse sfääride uurimine. On oluline selgitada, missugused tegurid mõjutavad isiksuse vaadete, püüdluste ja ideaalide kujunemist, missugused on nende suunilused ja sisu, kuidas nad mõjutavad inimese käitumist ja kuidas neid ellu viiakse. Need küsimused paeluvad sotsiolooge, eetikuid, psühholooge ja pedagooge

KÕLBELISE IDEAALI ARENEMINE JA MUUTUMINE

Uhiskonna vaimse elu ajalugu annab tunnistust sellest, et igal ajastul on eri klassidel ja sotsiaalsetel rühmitustel olnud ka erinevad kujutlused paremast elust, täiuslikust ühiskondlikust korrast, inimeste kõlbelistest suhetest. Neid kujutlusi nimetati ideaalideks, ja inimesed mõistsid nende tohutut osa ühiskonna ja üksikisiku elus. Rahva teadvusesse talletusid alatiseks vabadus- ja revolutsiooniliste liikumiste kangelaste kujud, teaduse saavutuste eest võitlejad ja kultuuritegelased, kelle elu muutus järeltulevatele põlvkondadele üllaks eeskujuks.

Ideaali probleem on filosoofias alati olnud küllaltki terav, ta on ajaloo eri etappidel olnud ideoloogiliste vaidluste objektiks. Idealistliku ja materialistliku suunitlusega filosoofid lähenesid ideaali probleemile erinevalt. Ja kuigi termin «kõlbeline ideaal» ilmus eetikasse küllaltki hilja, on kujutlus temast kätketud juba kõige varasemates eetilistes õpetustes kui mõiste ülimalt heaolust, küllusest ja elu mõttest.

Platoni objektiivse idealismi filosoofilises süsteemis olid inimeste kõlbelised omadused hauataguse elu täiuslike, ideaalsete suhete peegelduseks. Ideaal — see on vaim, heaolu aga — idee, millel pole kohta reaalses maailmas.

Platoni objektiivse idealismi müstika vastu astus välja Aristoteles. Ta eemaldas ideaalide kujutluselt religioosse katte, pööras tähelepanu nende tekkimise maisusele, näitas, kuidas jõuda ideaalideni elus. Ideaalide juurde viib tegevus, mis ühendab endas teaduse ja kogemused. Me muutume õiglasteks, kui me võitleme õigluse eest, mõõdukateks, kui me tegutseme mõõdukalt, mehisteks, kui me oleme mehised.

Epikurose kõlbelises ideaalis oli eriti palju vastuolulisust, mis avaldus nii tema enese, tema mõttekaaslaste kui ka järglaste juures. Epikuurlasteks peeti elunautijat, meelelist ja isegi kõlvatut inimest. See väär seisukoht baseerus Epikurose vaadete vulgaarsel tõlgendamisel. Marx ja Engels andsid Epikurosele väga kõrge hinnangu, nimetades teda «muinasaja tõeliselt radikaalseks valgustajaks». Epikuros tahtis õpetada inimesi õnnelikud olema. Inimene on loodud rõõmu jaoks, selles on tema elu mõte. See inimhinge tõeline omadus oli alati varjutatud eelarvamustest, ebahausust, surmahirmust, jumalatekartusest, hirmust teiste inimeste arvamuste ees. Et jõuda kõlbelise uuestisünnini, saavutada täiuslikkus, tuleb nendest kartustest vabaneda. Inimene on Universumi isand. Inimsuhete mõte peitub usus oma mõistuse jõusse ja otsusekindlusesse, vaimsetesse võimetes ja sõbralikkusesse.

Juba muinaskreeka filosoofias väljendusid selgesti ideaaliprobleemile lähenemise kaks erinevat suunda. Idealistid kandsid ideaali, samuti selle saavutamise võimaluse üle hauatagusesse maailma, jutlustasid askeetlikust loobumisest, kannatlikkusest teises maailmas ootavate hüvede nimel. Materialistide ideaal oli optimistlik, elujaatav, inimese potentsiaalset võimalusi avastav. Muinas-Kreekas nähti täiuslikkust keha ja vaimu harmoonias.

Stoikute ideaal oli otsekui ristiusu eetika ettevalmistus — nõuti karmust, õnnetuste-mehist talumist, kannatamist, loobumist maistest rõõmudest.

Ristiusk avas siin uue ajastu, kõlbelisest ideaalist räägivad kõik selle jutlustajad.

Täiusliku, harmoonilise isiksuse ideaali asemel nõutakse ennastsalgavat armastust jumala vastu, isiksuse ja looduse koostöö asemel — asketismist piiratud põlgust kõige loomuliku vastu, mõistusliku mahasurumist.

Religioosne eetika töötas välja terve vouruste süsteemi, mis nagu lähendaks inimest ideaalile. Siia kuulusid eneseohverdamine, asketism, enesearmastuse, inimvääriskuse ja uhkuse mahasurumine, vagurus ja alistuvus. Ideaaliks sai väga askeedi nukker isik. Väidet, et maa peal ei jõuagi inimene ideaalini, üksnes hauataguses elus võib ta hing täiuslikkuseni jõuda.

Järgnevates eetilistes teooriates muutus lõhe teoloogiaga üha sügavamaks. Eriti palju räägiti ideaalidest renessansiajal. Filosoofid pöördusid uuesti looduse poole, nad leidsid, et inimlik täiuslikkus peitub ühtsuses loodusega. Iluideaaliks sai taas inimene, tema tunde, intellekti ja füüsilise jõu harmoonia.

Ühiskondliku elu edasine arenemine ning kodanluse ja kapitalismi tekkimine viisid veel energilisema võitluseni feodalismiga, ristiusu ideaalide traditsioonidega, mis olid alla surunud inimese osa ühiskonnas. Kõlbelise ideaali õpetus hakkas üha aktiivsemalt väljendama klasside poliitilisi ja sotsiaalseid huve. Prantsuse kodanlus, kellel ei pruukinud enam alanduda feodaalse religioosse ideoloogia ees, astus siin välja hämmastava julgusega. Prantsuse materialistid K. Helvetius, P. Holbach ja teised pidasid kõlbelise ideaali kõige olulisemaks jooneks isiksuse ja ühiskonna huvide ühtsust. Nad nõudsid, et inimene tuleb vabastada usu kütkeist, et talle tuleb tagasi anda vaimne energia, mehisus ja usk inimvääriskusse, et inimloomust ei tohi pidada paheliseks ja mõistust ebausaldatavaks. Prantsuse 18. saj. materialistid löid optimistliku kõlbelise ideaali, mis baseerus inimeste elulistel vajadustel, viis isiksuse õitsengule ja õhutas võitlusele rõhumise vastu.

Selle rõhutamine, et ideaaliks on ühiskondlik heaolu, läks edaspidi kodanlik-merkantilistlikus suunas. Kõlbeliseks ideaaliks hakati pidama kainet arvestust, säästlikkust, oskust kasumit saada jne.

Moraaliprobleemide utilitaristlikule käsitlemisele püüdsid vastu astuda sotsialistid-utopistid Saint-Simon, Fourier ja Owen. Nende töödese ilmus ideaalina jällegi harmooniline, mõistuslik ja õiglane inimene. Nad suutsid küll hästi väljendada inimkonna sajan-ditepikkust inimest täiuslikust isiksusest, kuid ei osanud näha ühiskondlikke jõude ja protsesse, mis nende ideaali ellu viiksid.

Teravamalt ja teoreetiliselt sügavamalt esitati kõlbelise ideaali probleem saksa klasikalises filosoofias. I. Kant hülgas Prantsuse valgustajate ideaali, sest tema arvates püüdsid nad küll vabastada inimese religiooni kütkeist, kuid andsid ta looduse meelevalda alla. Kanti järgi on inimene kõrgeim olevus, kes jõuab täiuslikkuseni siis, kui ta saavutab omaenese, mitte aga jumala või looduse poolt püstitatud eesmärgid. Inimese kõlbelise ideaali aluseks peab olema kohusetunne, mis käsib toimida kõrgema eesmärgi nimel. See kõrgem eesmärk seisneb selles, et inimest ei tohi kunagi vaadelda kui vahendit teiste eesmärkide saavutamiseks, sest ta ise on elu ja tegevuse kõrgeim eesmärk. Eeltoodu põhjal on formuleeritud ka Kanti kuulus kateooriline imperatiiv, mis esitati nagu üldine ideaal kõikide aegade ja rahvaste jaoks. Ideaal on isiksuse võimaliku täiuslikkuse algkujuks. Ometi on ta alati reaalsest tegelikkusest sedavõrd kaugel, et muutub kiiresti illusiooniks.

Subjektiivne ja idealistlik positsioon viis Kanti teoloogia juurde, järeldusele, et kõrgeim heaolu on praktiliselt võimalik ainult hinge surematuse teel.

Kanti metafüüsilise ideaalikonseptsiooni vastu astub välja Hegel. Ideaal ei saa olla määratud ja formuleeritud igaveseks. Ta on alalises liikumises ja inimkonna kõlbelise elu uuenemises. Sellepärast ei püüdnudki Hegel inimsuhete ideaali formuleerida. Kanti kateoorilist imperatiivi pidas ta ainult ideaalseks vormiks, mis võib eri ajaloolistes tingimustes omandada erineva sisu. Hegel leidis, et vormide ilu ei saa luua ideaali. Ideaali mõiste on lähedane oma etimoloogilisele tähendusele — idee. Siit ka Hegeli ideaal — see on idee, tegelikkuse mõtestatus, inimsuhete olemuse defineerimine.

Ideaal ei teki teadvuses igas situatsioonis. Tema tekkemomenti iseloomustab üleminek ükskõiksusest huvitatusele. Idüllilises situatsioonis, kus puuduvad püüdlused, liikumine muutuste poole, pole ideaali tekkimiseks alust ega pinda. Tegutsemise puhul satub ideaal mõttelisest sfäärist väliskeskkonda, muutub teistele nähtavaks. Hegel väidab, et isiksus avaldub kõige eredamalt just tegevuses. Marksismi klassikud hindasid Hegeli moraaliteooriat kõrgeit.

Ideaaliprobleemidel on märkimisväärne koht ka L. Feuerbachi eetilises kontseptsioonis. Nagu Prantsuse materialistid, nii otsis ka Feuerbach inimese olemust looduses ja leidis, et inimlikuks teevad inimese kolm komponenti — mõistus, tahe ja süda. Loodusest peab täiuslik inimene ammutama mõttejõudu ehk julgust, tahtejõudu ehk iseloomu energiat, tundejõudu ehk armastust. Nendes omadustes on kätkeatud inimese kõrgeim

ja absolutistlik olemus. Feuerbachi poolt väljendatud ideaal kõitis marksistide tähelepanu.

Kogu ajaloo vältel on inimmõtte pöördunud ideaaliprobleemi juurde, otsinud õiget võtit selle avamiseks, pidanud karmi ideelist võitlust religioossete ja müstiliste suundadega. Kuid marksismieelsed filosoofid ei suutnud anda õpetusele ideaalidest objektiivset alust, kõrvutada seda ühiskondliku elu progressiivse ümberkujundamise protsessidega, seostada seda dialektilis-materialistliku ajalookäsitlusega. Sellepärast jäid nende ideaalid unistuseks.

KÖLBELISE IDEAALI PROBLEEM MARK- SISTLIKUS FILO- SOOFIAS

Marx ja Engels astusid otsustavalt välja kunstlikult loodud tulevikuideaali vastu, ajaloole subjektiivselt ja idealistlikult lähenemise vastu. Nad analüüsisid visalt tege-likkuse objektiivseid tendentse, uurisid elu arenevaid nõudeid. Marksismi klassikutele olid sügavalt võõrad ühiskonna rekonstrueerimise väikekodanlikud, sentimentaalsed plaanid, mida väljendasid Dähringi-taolised teoreetikud, kes seisid elust eemal ega võinudki sellepärast tuua reaalselt kasu proletariaadi võitluses.

Marx ja Engels tunnustasid ideaalide tähtsust, nende osa ühiskonna elus ja isiksuse arenemises, kuid eitasid otsustavalt abstraktseid, ebareaalseid ideaale ja astusid välja mineviku ühiskondlike suhete idealiseerimise vastu. Marx ja Engels püstitasid ideaalide kujunemise teadusliku uurimise ülesande, nõudsid ideaalide iseloomule, sisule ja tege-likkusele otsustavat mõju avaldavate nähtuste selgitamist. Nad leidsid, et siinjuures on oluline see, kuidas on ideaalid seotud ajastu ühiskondlike suhetega, kuidas kajastuvad ideaalides klassi- ja ühiskonna huvid, millist mõju avaldavad ideaalidele ajastu poliitika, filosoofia, eetilised õpetused ja kunst, samuti elutingimused, perekonna-, kutseala ning rahvuslikud traditsioonid, harjumused, kindlakskujunenud arvamused ja sümpaatiad, mis on tekkinud inimeste igapäevaste kogemuste baasil.

Sellele ideaalide objektiivsele alusele pööras erilist tähelepanu V. I. Lenin. Ta kritiseeris vene narodnikuid, kes pidasid ideaali kõlbeliste ideede produktiks. V. I. Lenin kir-jutas, et asja kujutatakse nii, nagu poleks nendel ega teistelgi ideaalidel mingeid süga-vaid, tootlikul alustel baseeruvaid tekkepõhjust.

See seisukoht oli erakordselt tähtis, sest ta võimaldas näha antud ajastu ideaalide näilikus mitmekesisuses ja individuaalses kordumatuses midagi üldist, mis määrab kind-laks nende põhilise sisu ja erinevuse teiste ajastute ideaalidest. Tootmissuhted on need, mis kujundavad iga ajastu kõlbelised ideaalid — nende moraalse suhete olemuse, mida peetakse ideaalseteks ja eeskujulikeks. Tõsi küll, nad ei iseloomusta ideaale tervikuna, igakülgset, vaid üksnes üldjoontes nende põhisuunda. Kui sotsialismi tootmissuhetele on iseloomulikud koostöö ja vastastikuse abistamise printsiibid, siis tähendab see, et need ei pea eksisteerima üksnes majanduselus, vaid peavad muutuma valitsevaks inimeste-vaheliste suhete kõrgis sfäärides. See näitab, et moraaliprintsiibid, millest koosneb ideaal, pole meelevaldsed ega juhuslikud, vaid peegeldavad seaduspäraselt sotsiaal-majanduslike suhete olemust.

Tähendab, kõlbeliste ideaalide objektiivseks aluseks on majanduslike suhete iseloom, mis iseloomustab antud ühiskondlikku korda.

See lubab järeldada, et kommunistlike ühiskondlike suhete humaanne olemus on ühtlasi moraalne ideaal, et ühiskonna arengus, ühiskondlike suhete tuumas eneses peit-uvad kommunismi humaansete ideaalide alused. Just sellest lähtus Marx, kui ta kirjutas kommunismi ja humanismi, poliitika ja moraali sisemisest ühtesulamisest. Kuid oleks ekslik kõlbeliste ideaalide ja majandussuhete seose tähtsust ülehinnata ja piirduda nende tõlgendamisel üksnes selle seose äramärgimisega. See seos toob küll esile peamise, kuid ta ei pruugi otsekohe kajastada kõiki muutusi ühiskondlikes suhetes.

Klassiühiskonnas on kõlbelised ideaalid üheks klassihuvide väljenduse vormiks. Nii nagu on erinev klasside osa ühiskondlikus tootmises ning riigis, on erinevad ka nende huvid, samuti kujutus soovikohasest, vajalikust ja ideaalsest. Vaenulike klasside eksis-terimise korral ei lange kokku ka nende ideaalid. V. I. Lenin esitas oma teostes eri ajastute ideaalide objektiivse analüüsi hiilgava plaani.

Ideoloogilised mõjutused kujundavad klassiteadvuses kindla eetilise ideaali, mis kujutab enesest teoreetiliselt põhjendatud printsiipide ning kõlbeliste väärtuste süsteemi. Siin tunnustatakse moraalselt väärtuslikeks need isiksuse omadused, mida antud klass peab kõigile eeskujuks. Kapitalism peab domineerivaks ideaaliks kiiresti edasijõudvat eraomanikku. Nii näiteks peab Ameerika sotsioloog Max Lerner kõige levinumateks

ideaalideks edu, prestiiži, raha, võimu ja sotsiaalset seisundit, mille saavutamiseks ei saa valida vahendeid.

Ühiskonnas levinud kõlbelised ideaalid on alati tihedalt seotud filosoofia ja poliitikaga.

Progressi eest võitlev klass on huvitatud rahva loomingulise energia arengust, inimestevaheliste suhete täiustamisest. Ta rakendab sealjuures neid eetilisi ideaale, mis abistavad inimest tema võitluses parema tuleviku eest, tugevdavad temas kindlat usku oma jõusse. Ja vastupidi — ajaloo areenilt lahkuv klass püüab ideoloogiliselt igati rõhutada inimese abitust maailma ümberkujundamisel, otsib abi igasugustest pessimistlikest ja müstilistest teooriatest, püüab inimestele sisendada maailma tunnetamise lootusetust.

Poliitilisi, filosoofilisi ja kõlbelisi ideaale maailmast ja inimestest kinnistatakse ka kunstivahenditega, mis kunstilises vormis väljendavad ideaalse, täiusliku inimese kontseptsiooni. Kunstivormis väljendatud ideaalid avaldavad inimeste vaadetele, meeleoludele ja käitumisele hiljem tohutut mõju. Kunst õpetab elunähtusi hindama, süvendab inimeses «igatsust ideaali järele» (Belinski). Kunsti ideelistest suunitlustest oleneb otsustavalt nende inimeste maailmavaade, kes tema mõjusfääri satuvad.

Niisiis on ideaalide tekkimise objektiivseks aluseks ühiskonna majanduslik ja sotsiaalne struktuur, poliitika, filosoofia ja kunst. Kuid peale selle avaldavad inimese psüühikale vahetut mõju elutingimused, ühiskonnas juurdunud rahvuslikud, perekondlikud ja kutsealased traditsioonid ning harjumused, inimeste hulgas levinud arvamused ja kujutlused parematest või ideaalsetest inimestevahelistest suhetest, sumpaatiatest ja antipaatiatest.

Kõlbeline ideaal ühiskondlikus teadvuses — see on nende põhiliste moraaliomaduste ja printsiipide kogum, mis väljendavad teatava klassi või ühiskonna huve; see on käitumisjuhend selle klassi või ühiskonna kõigile esindajatele.

ÜHISKONNA IDEAALI JA ISIKSUSE VASTASTIKUNE SUHE

Ühiskonna kõlbeline ideaal määrab moraalsed nõuded isiksusele. Need nõuded reguleerivad inimeste omavahelisi ning ühiskonnaga tekkinud suhteid. Kuid suhted ühiskonna ja isiksuse vahel sellega veel ei ammendu — need on märksa keerukamad. Kõik ühiskondlikud protsessid mõetsetuvad isiku vaimeses elus omapäraselt ümber ning avalduvad tema teadvuses eri viisil.

Isiku moraalne ideaal kujuneb kindlaks objektiivsete ja subjektiivsete tegurite keeruka vastastikuse toime tagajärjel ning on tingitud sotsiaalsest korrast, klassikuuluvusest, ideoloogiate mõjutustest, elu- ja elukondlikest tingimustest, kultuuritasemest, huvide iseloomust, väljakujunenud harjumustest, traditsioonidest, tavadest jne. Ühiskonnas domineeriv kujutus vajaliku ja soovitava käitumise kohta määrab kindlaks inimeste ideaalide põhilised jooned. Igas ühiskonnas on need omadused, mis iseloomustavad «ideaalset inimest», erisugused.

Kuid isiku ja ühiskonna ideaalide vastavus ei tähenda veel nende ideaalide täielikku ühtelangemist.

Isiksuse moraalne täiuslikkuse sisuks ja eesmärgiks saavad ühiskonna kõlbelise ideaali eri küljed. Lisaks sellele võivad mõned selle ideaali küljed olla juba vastava isiksuse moraalne palge lahutamatuks joonteks. Ühiskonna moraalideaali teised küljed ei ole isiksuse enesekasvatuse eesmärgiks, kui elu olukorrad seda ei nõua. Isiksuse kõlbeliseks eesmärgiks muutuvad need jooned ja omadused, mis on tema seisukohast peamise tähtsusega, kõige olulisemad, mis määravad ära inimese väärtuse ja teiste inimeste suhtumise temasse.

Määrav tähtsus isiksuse kõlbelise ideaali suhtes on tema poliitilistel ja filosoofilistel vaadetel, tema maailmavaatel tervikuna. Kommunistlik ideelisus aitab inimesel formuleerida elu eesmärgi, määrab kindlaks tema iseloomu seemise seotuse jne.

Kõlbeline ideaal tekib inimese teadvuses elu hindamise tulemusena, kõigi eluliste muljete hulgast selle selekteerimisega, mis on tema huvidele vastav ja võimaldab seatud eesmärgile jõuda. Samal ajal orienteerub inimene tulevikule, püüab endas välja kujundada neid omadusi, mis tal veel puuduvad, kuid mida ta tahab endas kasvatada. Ideaalide abil määrab inimene kindlaks oma iseloomujoonte muutmise suuna, muudab ümber oma vaimse palge. Sellepärast ei ole ühiskonnale sugugi ükskõik, missuguse projekti järgi isiksus kujuneb, missugused eeskujud ta on ideaalideks võtnud.

Ideaalid tekivad ja kujunevad välja moraalne käitumise aktiivse tegevuse protsessis selle tulemusena, kuidas töötab subjekt ümber muljeid inimeste ühtedest või teistest kõlbelistest omadustest ja suhetest. Seejuures inimene mitte lihtsalt määrab ära oma suhtumise sellesse, vaid teeb kindlaks selle tähtsuse, kasulikkuse ja kohustuslikkuse astme. Omaduste hindamisel kaasneb intellektuaalse hinnanguga emotsionaalne hinnang, sest inimene rõõmustab või kannatab, tunneb rahuldust või rahulolematust, sõltuvalt

nendest suhetest, millesse ta on astunud või tahaks astuda. Inimene seab ideaaliks need omadused, mida ta heaks kiidab ja mida ta tahab ka endal välja arendada. Väga sagedased on siiski juhud, kus teatud omaduste heakskiitmisele ei järgne püüet ennast kasvatada. Niisugustel juhtudel on nõutav kasvatajate ja ühiskondlike organisatsioonide suunav mõjutus.

Ideaalide eriliseks tunnuseks on kujutletav täiuslikkus, inimestevaheliste suhete eeskujulik iseloom. Kõlbelised omadused moodustavad õigupoolest «ideaalse ideaalis». Aluseks võetakse tegelikud suhted, kuid teadvus projekteerib need ülivõrdes, vastavalt subjekti kujutlustele kõige paremast, kõige väärtuslikumast. Ideaali see eriomadus annab talle mõneti abstraktse iseloomu, sest kujutlustegevus peidab endas ohtu reaalsest tege- likkusest irduda, asjatult unistada, luua utoopilisi eeskujusid ja kujutlusi, mis pole üldse realiseeritavad. Niisugune ideaali elust eraldatus on ohtlik sellepärast, et ühtedel juhtudel põhjustab see pettumust ja skeptitsismi, teistel juhtudel aga ideaalist loobumist, «kainet arvestamist».

Mõlemad nad mõjuvad kahjulikult isiksusele ja tema kõlbelistele alustele. Ainult unistuslennu ühendamine tema täitumise reaalsete võimaluste arvestamisega loob selle elevuslikkuse ja sööstu tulevikku, mis on ideaalidele omane.

Ideaal võib olla väljendatud mitmeti: kangelase kujul, elamis- ja käitumisreeglitena, isiksuse moraalihoonte ja -omaduste kompleksina. Seejuures on ühiskonnal ja isiksusel nende kõlbelise arenemise eri staadiumides erinevad ideaalid. Ühiskondlike suhete arenemine ja komplitseeritumaks muutumine tingib isiksuse vaimsete huvide suurene- mise ja mitmekülsemaks muutumise, samuti maitse arenemise.

Mõnikord satub inimene segadusse ega oska vastata küsimusele «Missugune on sinu ideaal?». See siiski ei tähenda, et tal ideaale ei ole. Tema teadvuses võib-olla ei ole isikuideaali, kangelaseideaali, kuid mõnesid moraaliomadusi peab ta väga väärtuslikuks ja püüab neid ka endal kasvatada. Huvitava «kaudse» ideaalide uurimise korraldas «Komsomolskaja Pravda». Ta ei küsinud, missugune on lugeja kirjanduslik lemmik- kangelane, vaid palus iseloomustada eeskujulikke poissi ja tüüpilist tütarlast. Niisugused portreed saatis poolteist tuhat õpilast. Need kirjutised ei olnud standardsed ega üks- lused. Kirjade autorid väljendasid mitmekülseid kujutlusi ideaalidest. Kuid selles mitmekülgsuses oli siiski mingi sarnasus. See väljendus sümpaatia üldises suunitluses, selles, et erinevad portreed olid sarnased peamises. Sellest peamisest kirjutas ka A. Makenko: «Minul ei tekkinud küsimust, kas minu kasvandikust peab saama julge inimene või pean ma kasvatama argpüksid. Siin ma lubasin «standardit», et kõik peavad olema julged, mehised, tööd armastavad, patrioodid.»

Kuid ideaalide ühine suunitlus ei tähenda nende täielikku sarnasust. Individuaalsed kalduvused ja huvid, elutingimused, perekondlikud traditsioonid, materiaalsed ja vaim- sete vajaduste tase, kutsealase tegevuse iseloom, ümbritsev keskkond — kõik see avaldab noorte ideaalide mitmekülgsusele mõju. «Komsomolskaja Pravdale» saadetud 600 kirjast nimetati 127-s niisuguseid omadusi nagu ausus (104), seltsimehelikkus (92), julgus (79), heasüdamlikkus (60) ja tagasihoidlikkus (67). Järelikult on ideaalide väljendamise ise- loomus ka erinevusi, mis tulenevad ühiskonnas levinud isiksuse moraaliomaduste hinda- misest. Aga kellega võrdlevad noored inimesed oma kangelasi?

Ameerika sotsioloog E. Jennings kahjatseb, et karakterid, kes oleksid suutelised oma heroismiga noorte kujutlusvõimet kütkestama, manduvad. «Meie sajand on sangariteta- sajand. Tootmise sangar on asendunud tarbimise sangaritega,» lõpetab ta. Ameerika, ajakirjanik L. Lowenthal, kes uuris nimekate isikute biograafiaid, jõudis järeldusele, et «inimeste arv, kes esindavad ühiskonna elu tõsisel külge, on vähenenud 77%-lt (sajandi algul) 45%-ni. Filmitähed, spordikuulsused, igasuguste konkursside võitjad on populaar- semad kui teadlased, kirjanikud, leiutajad või pedagoogid. Peale selle, kui varem kuulsa inimese biograafias peeti tähtsaks tema annet, initsiatiivi, energiat, tööarmastust ja printsiipaalsust, siis nüüd populariseerivad ajakirjad elu intiimseid külgi ja võimet edu saavutada, mis enamasti on juhuslik.

Nõukogude koolilapsed oma kirjades võtavad võrdluseks kangelase, tema kuju ja iseloomu. Printsiipaalsust ja moraalselt tugevust soovad nad revolutsioonikangelaste kujudega, meelekindluse ja mehise laenavad Isamaasõja võitlejatelt. Väärtuslikku materjali kõlbeliste ideaalide uurimiseks pakuvad päevikud, kirjandid ja ankeedid. Isik- use ideaal, see on kuju, millesse sulatatud elulised muljed, hinnangud, sümpaatiad, kirjanduslikud kujundid, eetilised teooriad ja mõtisklused annavad tervikliku kujutluse täiuslikust ja soovitavast elu- ja käitumisviisist.

Inimese kõlbeline ideaal on alati seesmiselt seotud eluliste plaanide ja eesmärkidega. Ta on inimest tegevusele ajendavaks seesmiseks põhjuseks ja määrab kindlaks eesmärgi saavutamise tee. Ideaal ei jää alatiseks ühesuguseks, ta muutub vastavalt isiksuse arene- misele. Vahel tuleb ette väärtuse ülehindamist. Omadused, mida varem hinnati väga

kõrgeks, kaotavad oma esmajärgulise tähtsuse, pinnapealseid otsuseid asendavad palju põhjalikumad ja printsipiaalsemad kaalutlused. Mõnikord saadakse isiksuse ja moraaliomadustest valesi aru. Nii näiteks peetakse julgust järelemõtlematuks meeleutseks, visadust ja printsipiaalsust kangekaelsuseks jne. Paljud õpilased hindavad tagasihoidlikkust negatiivseks, peavad selle sünonüümideks alandlikkust, arglikkust, häbelikkust ja kartlikkust. Nii võivad tekkida väärad ideaalid.

Ideaal esineb ühelt poolt mingi kindla eesmärgina ja lõplikuna, teiselt poolt aga pideva edasilikumisenä, selle lõpliku veel rohkem täiustumisenä. Ideaalide ühiskondlik väärtus seisab selles, et nad muutuvad aktiivseks tõukejõuks isiksuse vaimse palge kujundamisel, aitavad inimesel luua enesereguleerimise süsteemi omaenda koostatud kõlbelise ja intellektuaalse enesetäiendamise programmi abil. Ideaal ei või olla lihtsalt unistus, kujutlus inimeste suhete suurepärasest vormist, vaid peab olema inimese kogu kõlbelise muutumise eesmärgiks. Ideaalid on vajalikud selleks, et innustada inimest tegelikult võetud eeskujuga järgima. Kõlbeliste suhete kujutletav täiuslikkus peab saama tegevuse eesmärgiks. See annab ideaalile kohustusliku iseloomu, muudab kogu käitumissüsteemi kindlamaks.

Ideale luuakse ühiskondliku elu kõikidel aladel. Sisult kõige laiaulatuslikum on ideaal ehk teaduslikult põhjendatud kujutluste kompleks ühiskonna täiuslikust sotsiaalsest organisatsioonist, mis seab tingimuseks materiaalsete ja vaimsete hüvede külluse, kõigi ühiskonnaliikmete täieliku sotsiaalse võrdsuse, inimese igakülgse arengu ja moraalise täiuslikkuse. Ühiskondlik ideaal põhjeneb teadusliku kommunismi teoorial ja on formuleeritud NLKP programmis. Poliitilised, kõlbelised ja eetilised ideaalid konkretereerivad tema ühtesid või teisi külgi.

KOMMUNISTLIKU MORAALI IDEAAL

Kommunistlik ideaal jaatab inimlike suhete ilu. Eeskujuks peetakse isiksust, kes ühendab endas kommunistliku ideelisust ja ustavust kommunismile, armastust sotsialistliku kodumaa ja sotsialismimaade vastu, ausust ja loovat suhtumist töösse, vaimset rikkust, kõlbelist puhtust ja kehalist täiuslikkust.

Kommunistliku isiksuse omadused, mida seatakse ideaaliks, on mitmekülgsed. Peamised nendest on ustavus kommunismile, humaansus, ühiskondlik aktiivsus ja vastutustunne, mis on kasvatusel poliitiliseks kreedoks. Need määravad ära isiksuse teiste omaduste väärtuse. Ajalehe «Komsomolskaja Pravda» küsitlusele vastanud 17 446 noort inimestasid kasvava põlvkonna kõige tugevamate joontena järgmisi: armastus sotsialistliku kodumaa vastu, tahtekindlus, mehisus, õiglus, taktitunne, ustavus parteile ja kommunismi ideaalidele, teadmishimu, tööarmastus, kollektiivsus, aktiivsus, entsiasm, püüe uue järele, rahuarmastus, internatsionalism, rahvusliku vaenu puudumine. Need jooned peegeldavad vaid noorte inimeste vaimsete väärtuste üldist suunda. Viimastel aastatel esitatakse inimese intellektuaalsele arenemisele, tema teadmiste, eruditsiooni ja huvide ulatusele märksa suuremaid nõudeid. Suurt tähelepanu pühendatakse inimestevaheliste suhete iseloomule. Eriti tähtis on see psühholoogiline õhkkond kollektiivides, mis võimaldab loova individuaalsuse õitselepuhkemist, nõuab austust ja heasoovlikku suhtumist igaühesse, loob aluse rõõmsaks, optimistlikuks meeleoluks. Suur tähtsus on isiksuse niisugustel omadustel nagu siirus, õiglus, delikaatsus ja aus suhtumine töösse. Need ja paljud teised kommunistliku ideaali omadused on orientiiriks, isiksuse kommunistliku suuna kriteeriumiks.

«Ühiskondliku korralduse kommunistlike vormide loomise käigus juurdub järjest tugevamini ja kindlamini kommunistlik ideelisus elus, töös, inimestevahelistes suhetes, kujuneb välja oskus mõistlikult kasutada kommunismi hüvesid,» on öeldud NLKP programmis. Sotsialismi ja kommunismi ühiskondlikud suhted on selleks aluseks, mille põhjal kujuneb inimestel teadvus kommunistliku ideelisuse, humaansuse, tööarmastuse ja kollektiivsusvaimu. Võtame näiteks inimese ühiskondliku aktiivsusvaimu ideaali. Meie aja revolutsionäär — see on looja, uue maailma ehitaja, aktiivne võitleja kõige selle vastu, mis takistab liikumist edasi. See on uut tüüpi inimene. Ta avaldab ennast nii materiaalsete ja vaimsete hüvede loomise sfääris kui ka ühiskonna asjade valitsemises. Sellepärast ei saa me ühiskonnas kuidagi õigustada neid, kes asuvad kõrvaltvaataja positsioonile, ei saa õigustada ükskõiksust kõige toimuva suhtes. Niisugune seisukoht ei vasta kommunismi ideaalile. Ühiskondliku aktiivsusvaimu kasvatamine on tänapäeva üks edasilükkamatuid ülesandeid.

Kommunistlik ideelisus kui moraaliomadus väljendub inimese suhtumises oma kohustusesse. Mitte sõnades, vaid tegudes väljendatud ustavus kommunismile annab tunnistust isiksuse kommunistlikust veendumusest. Kohusetundlik suhtumine ühiskonna kasuks tehtavasse töösse, vajadus loova tegevuse järele ja armastus töö vastu iseloomustavad uut viisi töösse suhtumist. Seejuures on oluline tähtsus inimeses peremehe tunde kasvatamisel.

Kutsealane ideaal näitab noortele õigeks peetavat tööstiili ja inimestevahelisi kõlbelisi suhteid. Eriti käib see nende elukutsete kohta, kus on tegemist inimeste kasvatamisega. A. Aleksandrov püüdis artiklis «Õpetaja otsustab kõik» kindlaks määrata neid omadusi, mis õpetajal peavad olema. Nende omaduste hulgas on «esiteks, armastus oma töö vastu ja armastus noorte vastu, aktiivne soov kasvatatavat mõjutada, seejuures tema vastu lugupidamist osutades. Teiseks, moraalne autoriteet, sügavad isiklikud veendumused ja ustavus meie ideaalidele. Kolmandaks, suur üldine kultuurisus, intelligentsus — oskus iseseisvalt mõelda. Neljandaks, oma aine põhjalik tundmine. Ja lõpuks, teatav hulk kutsealaseid vilumusi». Autorile võib vastu vaielda õpetajale esitatavate nõuete täielikkuse ja järjestuse pärast, kuid tuleb nõustuda sellega, et moraalne autoriteet ja kõrge üldine kultuur on õpetaja hädavajalikud kutsealased omadused. Tema võtab vahetult osa noore põlvkonna kõlbelise arendamise protsessist. Tema avaldab väga tugevat mõju noorte meelelaadile, vaadetele, tunnetele ja ideaalidele. Tema teab rohkem kui ükski teine kasvatustöö raskustest, kui tuleb neutraliseerida «halva seltskonna» või vahel ka moraalselt laostunud perekonna mõju õpilastele. Noorsoo kasvatamine kommunistliku ideaali vaimus — see on komplitseeritud ja pikka aega nõudev protsess. Noori peab kaasa tõmbama mitte ainult meie ideaali ülevus, vaid ka kommunismi võidu nimel tehtava töö ilu. Meie ühiskonna kõrgeid ideaale on tarvis siduda vahetu võitlusega nende saavutamise eest.

Kommunistliku moraali ideaal, eelkõige ustavus kommunismile, on inimkonna praegustes arenemistingimustes ühiskonna kõrgeimaks moraalinõudeks isiksusele. Ühiskondliku elu iga aia tuleb tundma õppida vastavalt nende sotsiaalsetele, ideoloogilistele ja psühholoogilistele protsessidele, mis temas toimuvad. See on aluseks kommunistliku teadvuse tekkimise eripäraste konkreetsele tundmaõppimisele.

IDEAALIDE KUJUNEMISE EALISED ERIPÄRASUSED

Elu mitmesugustes järkudes muutub mitte ainult ideaalide sisu, vaid muutuvad ka nende iseseisvuse aste, ulatus ja isiksuse suhtumine ideaalsetesse eesmärkidesse.

Eneseteadvuse suurenemine, iseseisev liitumine ühiskondlikku ellu, eluraskustega kokkupõrkamine ja omaenda veendumuste väljakujunemine on selleks taustaks, millel hargneb inimese ideaalide tekkimine.

Lapsega — see on loomuliku harmoonia aeg, sellele ei ole omane kriitilisus, olemise analüüsimine; lapse teadvus on täielikult nendest vahetõrgetest, milles ta elab. Kuid aegamisi tekib lastel võime oma iseloomu ja käitumist teiste inimeste iseloomu ja käitumisega võrrelda. Nad hakkavad täiskasvanuid jälgendama.

Ideaalid selle sõna tõelises mõttes tekivad noorukitel, kuid moraalsete ettevalmistuse eeskujude vastu võtta saab inimene juba lapseas. Selles eas hakkab ta end ümbritsevat täiskasvanuid, nende käitumist, suhtumist ja hinnanguid pidama kõige kõrgemaks, ideaalseks. Seda teadvuse vastuvõtlikkust tuleb täiskasvanuil eriti arvestada, sest kasvatamine ei seisa moraaliugemises, vaid nende suhete iseloomus, mis on vastavale mikrokeskkonnale omased. Lapse teadvuses fikseeruvad lähedaste inimeste need jooned, mis on neile mõistetavad, ideaal aga on väga sageli ühenduses kindla isikuga, tema teguviisi ja hinnangutega. Selles eas on põhiline teiste inimeste kriitikat matkumine. Ideaalid ei ole veel kuigi püsikindlad, tugevamate emotsionaalsete muljete mõjul (uus jutt või film, mõni kohtumine) võivad need muutuda.

Nooremas koolieas on laps juba kriitilisem, kaldub analüüsima (ka iseennast), tahab näida täiskasvanuna, kipub originaalitsema ja poseerima. Sageli peetakse originaalitsemist ideaalseks ning jultumust ja kangekaelsust ainsaks viisiks oma «mina», oma väärikuse eest seista. Harilikult on see nii siis, kui ümberolijad ei avalda nooruki suhtes küllalt suurt lugupidamist. Siin on tarvis põhjalikku selgitustööd, mitte lihtsalt moraaliitsemist. Kriitiline suhtumine varem võetud autoriteetidesse tekitab soovid kujundada oma ideaal. Jälgendamata konkreetset isikut, püüab nooruk selles ideaalis väljendada mitmesuguseid endale meelepärasteid jooni.

Nooremas koolieas on iseloomulikum idealiseerimise sünteetiline vorm. Ideaali valikusse suhtuvad lapsed juba tõsisemalt. Samal ajal ei ole nad veel vabanenud kriitikat jälgendamisest. Sellepärast ongi nii suur osatähtsus keskkonnal, kaaslastel ja seltsimeestel, kellelt nad võtavad üle hindamisviisi ja käitumismaneerid.

Eriti keeruliseks muutub kogu sotsiaalsete ja psühholoogiliste eripäraste kompleks noorukieas. Noorusele on suuremal määral kui ühelegi teisele eluperioodile omane püüe näha end niisugusena, nagu tahetakse olla. See on ideaalide taotlemise psüühiliseks allikaks. Jõu ja energia kasv, võimalus oma initsiatiivi realiseerida, samuti suhtlemisringkonna laienemine suurendab elujõudu, sunnib ennast võimalikult rohkem avaldama. Maksimalismi nimetatakse sageli noorukiea väljapaistvaks jooneks, see avaldub suurte ja julgete tegude ihas, uue otsinguis. Aktiivsus ja tulisus muudab nooruki mitmesuguste

progressiivsete tegude algatajaks, revolutsioonilise liikumise ja revolutsioonilise meeluse kandjaks.

Ideaalide kasvatamise eripärasus seisab selles, et inimene peab olema nende saavutamise võimalikkuses veendunud ja eesmärgi taotlust peab kroonima edu. Ainult siis pakub seatud eesmärk rahuldust, tekitab soovi ülesannet keerulisemaks muuta, suurendab usku oma jõusse.

Noorukieas kujuneb kindlaks kutsumus ja valitakse tulevane elukutse. See langeb ühte noore inimese peamise püüdega «ennast avastada», leida elus oma koht. See avaldub huvide diapasooni laienemises ja teadmiste suuna kindlaks kujunemises. Seejuures kõidavad teda mitte ainult tegevuse tootmisalane suund, vaid ka need iseloomujooned, mis on spetsialistile vajalikud. Sellepärast käib küsimusega «Kelleks saada?» kaasas elukutsega ühenduses olevate kõlbeliste iseärasuste ja omaduste avamine, s. o. täiendav küsimus «Missugune olla?». Kutsumuseks võib olla iga töö, mis on isiksuse kalduvustele ja huvidele vastav. Elamise ja käitumise ideaal, mis on kindlas ühenduses tulevase elukutsega, võib avaldada isiksuse kõlbelisele arenemisele suurt mõju, määrata ära tema käitumisstiili, soodustada tema sihikindlat arenemist.

Täiseas laieneb inimese teadmiste ja suhtlemise ring veel rohkem. Seda mõjutavad tootmiskollektiiv, osavõtt riigi valitsemisest, tegevus ühiskondlikes organisatsioonides, perekond, töö jne. Selles ajajärgus kujunevad kindlaks vaated ja põhimõtted, need ei olene enam nii palju meeleolust ja juhuslikest mõjudest. Kuid elu tundmine ei põhjusta veel noorusaja ideaalidest loobumist, vaid tugevdab usku nendesse, allutab inimese elu nende realiseerimisele. Romantilised ja entusiastlikud, mis on kasvatatud noorukieas, säilivad kogu eluaeg.

Võimalus iseloomu kõlbeliselt täiustada on piiramatult ja seotud ühiskondlike ja isiklike suhete pideva uuendamise ning arenemise protsessiga.

*

Ideali ja selle realiseerimise vahel on alati teatav mittekokkulangevus. See on tingitud nende dialektilisest vahekorrast. Kuid ideali väärtus seisab just tema realiseerimise määras, selles, kui võrd ta mõjutab isiksuse käitumist. Ideaalide täideviimiseks on vaja objektiivseid ja subjektiivseid tingimusi. Kui välised asjaolud loovad ideaalide realiseerimiseks objektiivse aluse, siis mitte vähem tähtis pole isiksuse psüühiline valmisolek ja aktiivne osavõtt nende täideviimisest. Peamise tähtsusega siin on enesekasvatus, sisemine sihiselgus ja enese teadlik ümbermuutmine. Ideali realiseerimine on isiksuse aktiivsuse näitajaks.

Enesekasvatuse organiseerimise probleem on eriti tähtis pedagoogika seisukohalt. See tähendab inimeses võime kasvatamist oma tegevust hinnata ja vahendite väljatöötamist tema muutmiseks vastavalt kavandatud plaanile, ideaalile. Selle juures tuleb silmas pidada seda lõppeesmärki, mis enesekasvatusele seatakse.

Ideali realiseerimise lõpptulemuseks on moraaliomaduste, isiksuse kõlbeliste taotluste senise eesmärgi muutumine tema iseloomujooneks, mis väljendub käitumises. Kriteeriumideks, millede järgi saab otsustada isiksuse ideaalide realiseerimise määra üle, on kindlate veendumuste, vaatekohtade ja eesmärkide kujunemine, mis on tegevusele ajendavaks motiiviks ja kajastavad võetud ideaali sisu, ideali realiseerimine tegude süsteemis, mis moodustavad isiksuse käitumiskultuuri, ja ideali omaduste kinnistumine iseloomujoontes.

Sotsialistlikus ühiskonnas kujutab kogu elukorraldus endast uue inimese kasvatamise kooli. Kuid see ei tähenda sugugi, et kasvatus toimub stiihilselt, isevoolumisega. Sellepärast on väga tähtis isiksuse kõlbelise arenemise probleem igakülgset labi arutada. Hooldatus inimese iseloomu täiustamise eest on ühiskonna hooldatus oma tuleviku eest.

SISUKORD

Juhtkiri. Uutele võitudele kommunismi ehitamisel	321	A. Mikk. Kui teatris on ooperietendus	360
V. Suhhomlini. Kodaniku kasvatamine	324	... Esimesed aastad taasvabal sünnimaal	365
E. Saluveer. Kirjanduse õpetamisest ja kaasaegsest kirjandusest	331	L. Raudsepp. Kompleksne ekskursioon Lõuna-Eestisse	372
G. Meyer. Programmõppe olemus, võimalused ja piirid	337	E. Kallas. Kirjandusalane kodu-uurimistöökoolis	377
E. Matt. Optiline tahvel koolis	341	J. Thalberg. Materjale klassiväliseks tööks	381
A. Öngo. Probleemisituatsioon ajaloo ja ühiskonnaõpetuse tundides	346	A. Tõldsepp. Kui õpetaja saab endale 1. klassi	385
V. Marmel. Tahvliskeem ja eksamielne kordamine ajalootunnis	350	... Pedagoogikaalane konverents	388
R. Juurikas. Kaugõppekeskkooli töökogemusi	356	... Kommunistlik ideaal ja isiksuse kõlbeline arenemine	392

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 sekretär ja kooliosakond — 404-47. Ladumisele antud 10. IV 1966. Trükkimisele antud 29. IV 1966. Trükiarv 4570. Kohila Paberivabriku trükipaber nr. 2, 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 8,02. MB-04272. Tellimise nr. 761. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn.

Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 30 kop.

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

На эстонском языке



30 коп.

Индекс
78189

Рааматупала

66-386 а