

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

2

1957



I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühtnege!
SUNDEKSEMPLAR

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XV AASTAKÄIK

NR. 2

VEEBRUAR

1957

112118

Pedagoogiliste kogemuste kogumisest, üldistamisest ja populariseerimisest.

Marksism-leninism on esmakordselt teaduse ajaloos andnud põhjendatud seletuse rahvahulkade ühiskondlik-ajaloolise praktika, ühiskondlik-ajalooliste kogemuste osa ning tähtsuse kohta inimühiskonna tunnetusprotsessis, inimühiskonna arengus üldse. Rahvahulkade kogemustest võrsuvad uued ideed ning uued mõtted, ühtlasi on need kogemused uute ideede ja mõtete elulisuse ning paikapidavuse katsekiviks, nende ideede edasiarendamise ja rikastamise allikaks.

V. I. Lenin, kes rahvahulkade kogemusi kogu aeg terase pilguga jälgis, kes neid erilisel hindas ja kes neist oskas esimesel võimalusel õigeid üldisi järeldusi teha, rõhutas ühtlasi eesrindlike pedagoogiliste kogemuste üliisuurt tähtsust uue, nõukogude kooli ülesehitamisel. See tõttu kritiseeris V. I. Lenin neid juhtivaid kooli- ja haridustegelasi, kes püüdsid kommunistliku kasvatustöö küsimusi üldiste arutluste teel lahendada, vaevumata süveneda kogenud pedagoogide kogemustesse.

Andes kriitilise hinnangu parteilisele nõupidamisele rahvahariduse küsimustes, mis toimus 1920. a. detsembris, kirjutas V. I. Lenin:

„Parteitöötajate nõupidamisel ei olnud seda praktiliste kogemuste arvestamist, ei olnud pedagoogide arvamusi, kes on kasutanud neid kogemusi nii ja nii, vaid olid äpardunud pingutused „üldiselt arutleda“ ja hinnata „abstraktsid loosungeid“. On vaja, et kogu partei, kõik Hariduse Rahvakomissariaadi töötajad saaksid aru sellest puudusest ja et me asuksime ühisel jõul seda kõrvaldama. On vaja, et kohalikud töötajad vahetaksid selles suhtes oma kogemusi ning aitaksid parteil esile tõsta eeskju-

likke kubermange või maakondi või rajooni või õppeasutusi või eeskujulikke pedagooge, kes on saavutanud häid tulemusi võrdlemisi kitsas, kohalikus või spetsiaalses mastaabis. Nendele praktikas juba järeleproovitud saavutustele tuginedes peame me asja edasi viima, laiendades — pärast vastavat kontrolli — kohalikke kogemusi kogu Venemaale, viies andekaid või lihtsalt võimelisi pedagooge vastutavamatele, laiema tegevusringiga ametikohtadele jne.“ (Lenin, Teosed, 32. kd., lk. 104.)

Kuigi neist Lenini sõnadest on möödunud juba 35 aastat, seega tublisti pool inimiga, on need ülimalt aktuaalsed ka meie päevil.

Nagu teada, on paaril viimasel aastal Nõukogudemaa pedagoogilises avalikkuses ikka sagedamini konstateeritud, et pedagoogilises uurimistöös on hoolikas ja laialdane faktide kogumine ning nendest järelduste tegemine kõrvale jäänud, seda rohkem ja seda agaramalt on aga opereeritud üldiste väidetega, neid lihtsalt perifraseerides ja nende juurde üksikuid elust võetud näiteid tuues.

Taoliste uurimuste kohta on aga õigusega öeldud, et nende teaduslik, ent ka praktiline väärtus on tühine, sest need uurimused ei toetu laialdasele faktilisele materjalile ega tuleta oma järeldusi sellest faktilisest materjalist.

Et tegelikult koolitöös on väga erinevaid fakte ning kogemusi: niihästi eesrindlikke ja vananenuid, ent ka lihtsalt eksitusi ja vigu, siis on arusaadav, et üksiku kogemuse või faktiga võib „tõestada“ mis tahes väidet või seisukohta.

Taolise suhtumisega pedagoogilises uurimistöösse on õigupoolest seotud ka eksperimendi kui igasuguse teadusliku

uurimistöö lahutamatu kaasläse unarussejätmine.

Siit on ühtlasi selge, et pedagoogilise uurimistöö tõhustamiseks on vaja pedagoogilistele faktidele ja pedagoogilise töö kogemustele, ent samuti pedagoogilisele eksperimendile anda koht, mis neile õigustatult kuulub.

Kuidas on lugu pedagoogiliste kogemuste kogumise, uurimise ja populariseerimisega meie vabariigis?

Teadupärast tekivad pedagoogilised kogemused kõikjal seal, kus meie noorsugu õpetatakse ja kasvatatakse, seega koolis ja kodus, noorsoo-organisatsioonides ja koolivälistes lasteasutustes.

Kui meenutada õpetajate nõupidamisi ja kokkutulekuid ning heita pilk meie vabariigi pedagoogilisele perioodikale, samuti noorsooväljaannetele, siis lelame kõige sagedamini kõneldavat koolide ja noorsoo-organisatsioonide pedagoogilise töö kogemustest, sootu harvem käsitletakse juba koduse kasvatustöö küsimusi ja väga harva puudutatakse kooliväliste lasteasutuste töökogumisi.

Kui aga silmas pida, et meie noorsoo õpetamisel ja kasvatamisel langeb peamine raskus koolile ja kodule, siis peaksid koduse kasvatustöö kogemused senisest sootu suuremat tähelepanu leidma. Sedasama tuleks ütelda pedagoogilise töö kogemustest koolivälistes lasteasutustes (pioneerimajades, noorte naturalistide jaamadest jm.), kui pealegi silmas pida, et nende arv on meie vabariigis aastatega üha kasvanud ja kasvab kahtlemata ka edaspidi, tõmmates eneste juurde järjest rohkem noori.

Tavaliselt kõneldakse pedagoogilise töö kogemustest eeskätt siis, kui õpetaja nendest kolmandale isikuile kõneleb, olgu siis ainekomisjonis, õppenõukogus, õpetajate nõupidamisel või pedagoogilistel lugemistel, või kui kolmandad isikud õpetaja tööd vaatlevad, kirjeldavad ja uurivad. Muidugi on pedagoogilise töö kogemustega tegemist ka siis, kui õpetaja neist kolmandale isikuile ei kõnele ja kui kolmandad isikud tema tööd ei uuri, sest aeg-ajalt heidab iga õpetaja pilgu tööle, analüüsib tehtud tööd, annab sellele hinnangu, jättes kõrvale ebaõnnestunud võtted ning üritused ja arendades edasi kõike seda, millele töö ise on positiivse hinnangu andnud.

Kuigi töökogemuste kogumise ja üldistamise viimati mainitud moodus on kahtlemata kõige massilisem ja kuigi iga õpetaja isiklike kogemuste najal ennast kõigepealt täiendab, poleks õige seda moodust peamiseks pidada, sest siis jääks iga õpetaja kogemus üksnes tema isiklikuks kogemuseks ja üldise, kollek-

tiivse kogemuse tekkimine oleks peaaegu võimatu.

Seepärast on kõigiti loomulik, kui pedagoogilise töö kogemuste kogumisest, uurimisest ja populariseerimisest kõneldes peetakse silmas eelkõige ja peamiselt esimest moodust.

Pedagoogiliste kogemuste kogumise ja esialgse üldistamise ning populariseerimise organisatsioonilised võimalused on meil õigupoolest väga mitmekülgsed. Seetõttu on peamine küsimus selles, kuidas me oleme suutnud neid mitmekülgsed organisatsioonilisi võimalusi kasutada.

Neist võimalustest on kooli ainekomisjon kahtlemata kõige kitsapiirilisemaks organisatsiooniliseks ühikuks. Väiksemate koolide kogemustest ongi teada, et ainekomisjonid kipuvad kiratsema jääma, kui neis koolides ei looda sugulasainete komisjone või ei töötata ühiselt lähedal asuva naaberkooliga.

Metoodiline kabinet peaks olema õigupoolest vastava kooli pedagoogiliste kogemuste kogumise, üldistamise ja tutvustamise keskuseks. Kahjuks võib seda konstateerida veel väheste meie vabariigi koolide metoodiliste kabinetide kohta. Nimetame siinkohal näitena Tallinna XXI Keskkooli, Tallinna XXII Keskkooli, Tallinna XVI Keskkooli ja Tartu X Seitsmeklassilise Kooli metoodilist kabinetti. Kahtlemata on sel alal tunnustuväärset tööd tehtud ka paljudes teistes koolides, kuid üldiselt on metoodiliste kabinetide töö pedagoogiliste kogemuste kogumise ja tutvustamise osas veel ebarahuldaval järjel.

Ja ebarahuldaval järjel juba seetõttu, et neid kogemusi on seal harilikult väga vähe; ka niisuguseid kogemusi, millede kogumist ja tutvustamist ei takista ruumikitsikus, nagu ainekomisjonides, õppenõukogu koosolekul või tootmisnõupidamistel peetud parimate ettekannete tekstid, näidistundide konseptid, üksikute teemade metoodilised töötlused, õpetajate koostatud ülesanded, harjutused jpm.

Eesrindlike töökogemuste üldistamist ja tutvustamist nõutakse niihästi õppenõukogult kui ka tootmisnõupidamiselt, kusjuures viimasel ajal tuuakse kuuldavale häälli, et õppenõukogu peaks arutlema üldisea tähtsusega metoodilisi ja pedagoogilisi küsimusi, tootmisnõupidamine aga üldistama ning tutvustama eesrindlike kogemusi. Pole aga raske mõista, et niisugust „tõljaofust“ ei saa õigupoolest mõistlikult põhjendada, sest töökogemused ilma teooriata on nisama ühekülgsed ja poolikud kui teooria ilma töökogemusteta. Seetõttu ongi tõusnud küsimus, kas ja kuivõrd on õigustatud niisugune paralleelism pedagoogiliste ko-

gemuste üldistamisel ja tutvustamisel koolisisese metoodilise töö raamides.

Koolivälises metoodilises töös leiavad pedagoogilise töö kogemused üldistamist eelkõige ainesektsoonides, mis töötavad kas kohaliku pedagoogilise kabineti või suurema keskkooli juures (näit. Viljandi rajoonis). Kahtlemata peetakse sektsoonide koosolekuil palju sisukaid töökogemuslikke ettekandeid, kuid need jäävad paljudel juhtumel kirjalikult vormistamata ja seetõttu on väga sageli sektsoonitöö ainsaks dokumendiks protokolliraamat, mille nappidest sõnadest ei saa ka parima tahtmise juures koosolekuil esitatud konkreetseid pedagoogilisi mõtteid välja lugeda.

Pedagoogiline kabinet on kogu rajooni koolide kogemuste kogumise, üldistamise ja tutvustamise keskuseks. Võib rõõmustavalt märkida, et aastate jooksul on ikka rohkem pedagoogilisi kabinette selle eesmärgi saavutanud või on sellele lähenemas. Oeldust annab muude asjade hulgas tunnistust ka pedagoogiliste lugemiste levik kohtadel: kui aastat kolm-neli tagasi oli pedagoogiliste kogemuste üldistamise ja tutvustamise seesugune moodus paljudele pedagoogilistele kabinettidele täielikuks uuduseks, siis käesoleval kooliaastal on neid lugemisi peetud juba vähemalt 13 kohas, sealhulgas näiteks Viljandi ja Võru rajoonis koguni kolmandat korda ja Kingissepa ning Orissaare rajoonis teist korda.

Kõik faktid ja tähelepanekud viitavad sellele, et pedagoogiliste kogemuste kogumise, üldistamise ja populariseerimise alal, nagu paljude muudegi tööloikude suhtes, sammub esirinnas Viljandi rajooni pedagoogiline kabinet, näidates meile ühtlasi, milleks kõigeiks on kabinet suuteline, kui tema eesotsas seisab mitmekülgsete pedagoogiliste teadmiste ja kogemuste ning tulise hingega töötaja.

Siinkohal ei saa siiski märkimata jätta, et paljudes rajoonides, kus pedagoogiline kabinet töötab, pole siiski tänini suudetud pedagoogilisi lugemisi organiseerida, mis omakorda peaks kõnelema ka sellest, et koolitöö kogemuste üldistamine ja tutvustamine jätab seal tõsiselt soovida.

Pedagoogiliste kogemuste üldistamine ja populariseerimise järgneviks astmeks on ülevabariigilised pedagoogilised lugemised. Tänavukevadisel koolivaheajal seisavad meil ees arvult kolmandad ülevabariigilised pedagoogilised lugemised.

See on väga rõõmustav fakt, andes tunnistust meie vabariigi pedagoogiliste kogemuste ja pedagoogiliste jõudude kasvust.

Ei ole liialdus öelda, et ülevabariigili-

sed pedagoogilised lugemised on keskses ja oodatud sündmuseks meie vabariigi pedagoogilises elus.

Nende näol on pedagoogi elava sõna kaudu hakanud kajastuma mitte üksnes arvukad õppetöö küsimused, vaid ikka ulatuslikumalt ka kasvatustöö küsimused, millele konkreetsem käsitlus oli aastate jooksul tagaplaanile jäänud. Ühtlasi on neil lugemistel kogu vabariigi ulatuses esmakordselt kogemusi vahetatud koduse kasvatustöö küsimustes lastevanemate endi suu läbi.

Peale eespool mainitud võimaluste leiavad meie vabariigi pedagoogide kogemused üldistamist ja populariseerimist trükisõna kaudu, milleks vabariigis ilmub teatavasti kaks perioodilist pedagoogilist väljaannet. Kui nende väljaannete lehekülgedele pögmuski pilk heita, siis võime rahuldustundega konstateerida, et töökogemuslikel kirjutistel on seal kindel koht, kusjuures nende kirjutiste temaatika muutub ikka avaramaks, nende sisuline külg ikka tusedamaks.

Pedagoogiliste kogemuste tähtsust rõhutades on meile kõigile ühtlasi selge, et teatud õpetaja või teatud kooli kogemusi ei saa otsestest matkida, mehaaniliselt kopeerida, sõna-sõnalt üle võtta juba seetõttu, et üheski teises koolis pole täpselt samasuguseid õpilasi, õpetajaid ega lastevanemaid, kõnelemata veel muudest tingimustest. Seepärast on juba ammu arusaamisele jõutud, et teise kooli või õpetaja pedagoogiliste kogemuste kasutamisel ei tule hetkekski oma kooli tingimusi silmist lasta, vaid need kogemused tuleb õigupoolest ümber töötada vastavalt oma kooli tingimustele.

Mida teise õpetaja kogemustest kasutada saab, mida sealt üle võtta saab, on ikkagi esijoones nendes kogemustes peituv pedagoogiline mõte, pedagoogilistele küsimustele lähenemise viis. Konkreetset teed ja vahendid pedagoogilise mõtte elluviimiseks tuleb aga igal koolil ja igal õpetajal iseseisvalt leida.

Seepärast ei huvita meid pedagoogiliste kogemuste puhul, esitatagu neid siis ainekomisjonis, õppenõukogus, pedagoogilistel lugemistel või trükisõnas, esijoones käsitluse ladusus ja üksikud pedagoogilised võtted, mida teatud juhtumel on rakendatud, vaid üldisem pedagoogiline idee, millest need võtted on kantud ja mis neile võtteile eluõiguse annab, ent samuti pedagoogiline probleem, mille teatud kogemused üles tõstavad või millele nad uut valgust heidavad.

Just kogemuste seda külg tuleb meil silmas pidades, kui me kõneleme teooria rikastamisest ning edasiviimisest kogemuste kaudu, kogemuste üldistamise teel.

On väga rõõmustav konstateerida, et

meie õpetajate ja koolide senini üldiselt teatavaks saanud kogemustes on väga palju hinnatavat ning väärtuslikku just viimati mainitud suhtes.

Toogem selle kohta allpool mõned näited.

Meil oli teadlikust distsipliinist küllaltki palju kõneldud ja mõndagi kirjutatud ka enne seda, kui Valga I Seitsmeklassilise Kooli õpetaja Alleks Vallneri kogemused ning tähelepanekud meile teatavaks said. Olime sel puhul kuulnud nii režiimist kui ka ühtsetest nõuetest, nii kollektiivist kui ka ergutustest ja karistustest. Aga me polnud enne seda kuulnud, et keegi oleks raskuspunkti asetanud hästi korraldatud õppetööle, nagu tegi seda sm. Vallner, väites: „Õpilastele raske ja igav õppetund ongi esimene, mis produtseerib korrarikkujaid. Igale distsipliinirikkujale tuleb järelikult esmajoones vaadata kui õpetajate poolt halvasti korraldatud õppetöö tulemusele.“

See on kahtlemata värsked pedagoogiline idee, mis juhib meid mitte üksnes õppetunni ülesehituse ja õppetöö metoodika, vaid ka õppetöö sisu juurde, tõstes kõikjal üles uusi probleeme.

Ja need probleemid tõusevad meie ette just sellest aspektist, et õppetöö ei tohiks olla õpilastele raske, et õppetund ei tohiks olla õpilastele igav.

Ja kuigi meie vabariigi pedagoogilises avalikkuses on kirjeldatud igavaid tunde ja on osutatud paljudele juhtumitele, millel õppematerjal on õpilastele raske, teame ometi väga hästi, kui palju tuleb veel ära teha, et õppetund poleks õpilastele igav, et õppetöö poleks õpilastele raske.

Me oleme harjunud sellega, et õpetaja alustab tundi õpilaste individuaalse küsitlemisega, kutsudes selleks õpilasi järjekorras tahvli juurde vastama. Olles 3—4 õpilase küsitlemisega lõpule jõudnud, milleks kulub harilikult 20—25 min., siirdub ta kiirustades uue õppematerjali esitamisele, et tunni lõpus jääks mõni minut aega ka kinnistamiseks ja koduste ülesannete andmiseks.

Mida teevad tunni käigus õpilased? Need, keda tahvli juurde vastama kutsutakse, on muidugi kibedasti tegevuses, kuid klass tervikuna on harilikult passiivne või õigemini: tegeleb kõrvaliste asjadega.

Kui õpetaja siirdub uue aine esitamisele, on õpilaste kohuseks teraselt tähelepanu, mida õpetaja seletab või näitab. Kuid teadupärast kipub õpilaste tähelepanu sel puhul alatasa kõrvale kalduma, sest nende ülesandeks on üksnes kõrva ja silmaga vastu võtta seda, mida õpetaja pakub.

Mõningat elevust põhjustab vahest

kinnistamine, kui õpetaja esitab küsimusi kogu klassile, ja koduste ülesannete andmine, kus igal õpilasel tuleb vastavaid märkmeid teha.

Siinkohal on huvitav meenutada Pärnu I Keskkooli õpetaja Boriss Rea töökogemuslikku ettekannet teemal „Tööst kaartidega ja skeemidega ning õpiku illustreeriva materjali kasutamisel NSV Liidu majandusgeograafia õpetamisel IX klassis“. Sellest ettekandest selgub, kui rikkalikke võimalusi pakuvad mitmesugused seinakaardid (NSV Liidu füüsiline kaart, rahvastiku-, taimestiku-, mullastikukaart jt.), ent samuti õpikus toodud skeemid ja diagrammid õpilaste tööterakendamiseks, et nad nende õppevahendite varal, muidugi õpetaja juhendamisel, ka ise teadmisi omandaksid.

Väärtuslik üldisema tähtsusega pedagoogiline mõte, mis sellest üksikust kogemusest välja koorub, seisnebki selles, et uute teadmiste omandamisel peab õpilane ise olema tunnis aktiivselt tegev: ta peab ise võrdlema ja vaatlema, mõõtma ja kaaluma, lugema ja arvutama, ent mitte üksnes kuulama ja vaatama, mida õpetaja talle jutustab ja näitab.

Pole kahtlust, et me suudaksime mitut õppe- ja kasvatustöö probleemi sootu edukamalt lahendada, kui me püüaksime õppetundi organiseerida nii, et õpilastel tuleks teadmiste omandamisel rohkem ka ise tegev olla.

Me peame loomulikuks seda, et õpilaste teadmiste ja oskuste jooksval hindamisel kasutatakse eeskätt suulist küsitlust selliselt, et vastav õpilane kutsutakse tahvli juurde ja lastakse tal esitatud küsimusele või küsimustele vastata.

Selle küsitlusvõtte pedagoogilised varjuküljed (klassi passiivsus, õpilaste ebarajrekindel töötamine, sest ühel päeval korralikult vastanud õpilane teab väga hästi, et õpetajal on võimalik teda uuesti välja kutsuda alles lühema või pikema ajavahemiku tagant, jt.) toob Tallinna X Töölisnoorte Keskkooli õpetaja E. Sempel oma töökogemuste põhjal väga selgesti esile artiklis „Õpilaste aktiveerimisest ja hindamisest“, mis ilmus mõödunud aasta 10. novembri „Nõukogude Õpetajas“ mõttevahetuse korras.

Ei tuleks jällegi kahelda, et kui me frontaalsele tööle klassiga annaksime selle koha, mis talle peaks kuuluma mitte üksnes õpilaste teadmiste ja oskuste hindamisel, vaid ka uue õppematerjali läbitöötamisel, saaksime hoopis edukamalt lahendada mitmeid pedagoogilisi raskusi, milledega me praegu iga päev kokku puutume.

Juba needki paar-kolm juhuslikult valitud näidet peaksid küllaldase selgusega tõestama, et tegelike pedagoogide töö-

kogemustes on väärtuslikke pedagoogilisi ideid, mida me asjata otsime paljudest teaduslikest artikleist ja mahukaist käsiraamatust ja milledest juhendumine aitaks meil õppe- ja kasvatustööd tunduvalt tõhustada.

Seepärast nõudiski Lenin haridusala juhtidelt, et need peaksid oskama praktiliste kogemuste õpiseid koguda ja neid üldistada.

Kui hakkame tegema ülevaadet selle kohta, kes meie vabariigis pedagoogilisi kogemusi koguvad ja üldistavad, siis selgub meile, et esijoones ja peamiselt on need muidugi õpetajad, selle töö otsesed tegijad; arvuka õpetajaväe taga näeksime üha suurenevat rühmkest direktoreid, õppealajuhatajaid ja metoodikuid ning üsna nende taga ka mõningaid juhtivaid haridusala töötajaid, nagu näiteks koolide inspektoreid ja haridusosakondade juhatajaid.

Teadupärast on aga direktoreil ja õppealajuhatajail nagu viimati mainitud töötajailgi oma teenistusliku seisundi tõttu eriti soodsad võimalused sügavamate pedagoogiliste üldistuste tegemiseks.

Võib rõõmustavalt märkida, et mitmed direktorid ja õppealajuhatajad ongi oma tähelepanekute ja kogemuste alusel teinud sügavamaid üldistusi, nagu näit. Tartu VII Seitsmeklassilise Kooli direktor Einasto ekskursioonide korraldamise kohta ja Viljandi I Seitsmeklassilise Kooli õppealajuhataja Järv õpetajaskollektiivi kujundamise kohta. Sedasama tuleb ütelda mitmete metoodikute suhtes.

Üldiselt kipuvad aga direktorite ja õppealajuhatajate üldistused hõredaks jääma, nagu seda paraku peab konstateerima ka koolide inspektorite ja haridusosakondade juhatajate paljude üldistuste kohta.

Kõneldes vajadusest pedagoogilisi kogemusi sügavamalt üldistada, jõuame muidugi meie vabariigi pedagoogikateadlaste juurde, kes on koondunud Tartu Riiklikku Ülikooli ja Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilisse Instituuti.

Kuigi eriti Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogikateadlased on mõndagi ära teinud vabariigi koolide pedagoogiliste kogemuste sügavamaks üldistamiseks, on vajadused siin sootud suuremad, kui seda suudaksid rahuldada nende kahe kõrgema õppeasutuse pedagoogilised jõud. Seetõttu on juba aastate eest üles tõstatud küsimus, et ka meie vabariigis tuleks organiseerida vastav uurimisasutus, kelle otseks ülesandeks oleks pedagoogiliste probleemide uurimine, sealhulgas ka koolide töökogemuste teaduslik läbitõhta-

mine. Vajadused sel alal kasvavad päevast päeva, mistõttu nimetatud uurimisasutuse organiseerimise edasilükkamist ei saa õigeaks pidada.

Pedagoogiliste kogemuste kogumise ja üldistamise kõrval ei saa muidugi unustada nende kogemuste populariseerimist, mille kaudu eesrindlikud kogemused tehakse kõigi omanduseks.

Mis pedagoogiliste kogemuste süsõnaliselt populariseerimisse puutub, siis sel alal on meie võimalused mitmekülgsed ja neid kasutatakse rahuldavalt. Seda ei saa kahjuks ütelda aga pedagoogiliste kogemuste trükisõnalise populariseerimise kohta, sest sel alal on meil kasutada vaid kaks tagasihoidliku mahuga perioodilist väljaannet, mis ei suuda aga selle ala elulisi vajadusi kaugeltki rahuldada.

Seejuures ei tule unustada, et nendes väljaannetes on senini kajastust leidnud peamiselt üldhariduslike koolide vajadused, hoopis vähe aga lasteadeade ja lastekodude kasvatusküsimused, kõnelemata arvukate tehnikumide, tööjõureservide süsteemi õppeasutuste ja kõrgemate koolide õppe- ning kasvatustöö probleemidest, mis ei ole mahtunud minimaalselgi määral nende väljaannete lehekülgedele.

Seetõttu oleks vaja olemasolevaid pedagoogilisi väljaandeid laiendada, ent ühtlasi tuleks hakata välja andma ka vastavaid brošüüre ja kogumikke.

Me peame loomulikuks ja vajalikuks seda, et põllumajanduse alal ilmuvad brošüüride sarjad eesrindlike taime-, looma- ja linnukasvatajate kogemuste populariseerimiseks. Oleks ammu aeg hakata loomulikuks ja vajalikuks pidama ka seda, et meil ilmuksid brošüüride sarjad eesrindlike õpetajate, klassijuhatajate, õppealajuhatajate, direktorite, laste-aednike, lastekodude kasvatajate, lastevanemate jpt. töötajate pedagoogiliste kogemuste populariseerimiseks.

Seega näeme, et meie ees seisab eelkõige ulatuslikke ülesandeid pedagoogiliste kogemuste üldistamise ja nende trükisõnalise populariseerimise alal. Vahet vahet võiks kaaluda ka seda, et vabariigi haridusorganite juhtivad töötajad peaksid senisest sootud terasemalt kuulutama ja arvestama praktika häält, hetkekski unustamata V. I. Lenini kuldseid sõnu: „Kuid kommunist, kes arutleb „juhtimisest“ ja kes ei oska rakendada spetsialiste praktilisele tööle, kes ei oska saavutada nende edu praktikas, kes ei oska ära kasutada sadade ja sadade õpetajate praktilisi kogemusi, säärane kommunist ei kõlba mitte kusagile.“

Õpilase tundmaõppimise meetoditest.

I. UNT,

Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika kateedri vanemõpetaja.

Nõukogude pedagoogikas rõhutatakse individuaalse lähenemise printsiipi, mis nõuab õpilase tundmaõppimist ning tema individuaalsete iseärasuste arvestamist õppe- ja kasvatustöös.

Õpilasele on võimalik individuaalselt läheneda ainult siis, kui õpitakse igakülgset tundma tema isiksust. Tekib küsimus, kuidas on seda võimalik kõige otstarbekamalt teha.

Õpilast õpib põhjalikult tundma eeskätt klassijuhataja. Muidugi õpivad õpilast tundma ka teised õpetajad, ent seda tööd peab koordineerima klassijuhataja. Klassijuhatajal on selleks kõige paremad võimalused ja tema osa õpilaste kasvatamisel on väga suur.

Üldistades klassijuhataja kogemusi, võime eritleda järgmisi õpilase tundmaõppimise meetodeid: 1) vaatlus, 2) vestlus, 3) õpilase tööde analüüs, 4) tutvumine õpilase kohta käiva kirjaliku materjaliga.

1. Vaatlus.

Vaatlus on õpilase tundmaõppimise põhiliseks meetodiks. Vaatlus on sihikindel, plaanipärane tajumine. Sealjuures ei saa vaatlemisel piirduda lihtsa ühekordse tajuga, vaid järelduste tegemiseks on vaja arvukaid fakte, mis saadakse nädalate, kuude ja isegi aastate kestel. Uhtlasi nõuab vaatlus oskust tähele panna õpilase kõige iseloomulikumaid jooni.

Vaatluse abil saadud faktide kogumisele järgneb nende hoolikas süstematiseerimine, võrdlemine, üldistamine, süntees ja järelduste tegemine. Seejuures on vajalik õpetaja poolt leitud joontele, nähtustele ning faktidele põhjuse otsimine ja selleks otstarbeks hüpoteeside püstitamine.

Vaatlusele järgneb saadud tulemuste kontrollimine. See kontrollimine toimub pedagoogiliste võtete rakendamise kaudu ning selle käigus avanevad jällegi võimalused uute vaatluste korraldamiseks, mille andmed omakorda süstematiseeritakse jne. Nii moodustavad üksikud vaatlused pedagoogilises töös mitte kunagi lõppeva vaatluste aheliku.

Vaatlusel otsustab õpetaja õpilase psüühiliste omaduste üle väliste tunnuste järgi. Nende tunnuste sfäär on küllalt lai. Siia kuuluvad õpilase miimika, liigutused ja käitumine. Lisaks on vaja vaadelda neid tegureid, mis õpilast mõjustavad ja millele tema ise mõju avaldab, s. t. miljööd, milles õpilane elab, ta vanemaid, kodu, töötamiskohta kodus ja koolis, koolitarbeid jne.

Sageli korraldavad õpetajad vaatlusi, mis on kindla eesmärgiga ette

planeeritud. Sel juhul tuleb kindlaks määrata vaatluse objekt (s. t. vaadeldav õpilane), vaatluse ülesanne, koht ja aeg. Sellised kindlad ettekavatsetud vaatlused ei hõlma aga kaugeltki kõiki vaatlusi, mida õpetaja teeb. Tegelikult ilmneb igapäevases koolitöös alatas ootamatuid fakte ja sündmusi, mille suhtes õpetaja rakendab samuti vaatlusi. Näiteks kohtab õpetaja õpilast väljaspool kooli mingis uudes situatsioonis, õpilane esineb klassikoosolekul kriitikarohke sõnavõtuga jne.

Vaatlusi korraldatagu võimalikult eri situatsioonides, nii õppetunnis kui ka klassivälises töös. Õppetunnis saab õpetaja kõige enam materjali selle kohta, mis puudutab õpilase õppeedukust, teadmisi, vaimseid võimeid. Õpilase vastustes ilmneb ta mõtlemisvõime: mõtlemisprotsesside kiirus, loogilisus, üldistuste ja järelduste tegemise oskus, samuti tema väljendusoskus, sõnavara, lauseehitus ja muud kõne iseärasused.

Ülesannete puhul, mis eeldavad materjali omandamist tunnis, on võimalik jälgida mälu iseärasusi; õpetaja näeb, kuidas jääb õpilasel materjal paremini meelde, kas lugedes või õpetaja suulist esitust kuulates. Ta teeb tähelepanekuid üksikute õpilaste erinevuse kohta omandamise kiiruses; ta näeb, kas õpilasel on hea mehaaniline mälu või jätab ta omandatava loogiliselt meelde.

Tööülesannete sooritamine, enesevalitsemine ja distsipliini pidamine näitavad õpilase tahtelisi omadusi. Õpilase liigutuste kiirus, elavus, tundelisus, reageerimine kiitusele ning lautusele jne. lasevad teha oletusi tema temperamendi tüübi kohta. Õpilase vastustes võivad ilmned ka tema fantaasia, huvid üksikute ainete vastu, harrastused vabal ajal, klassivälise lugemise kaudu omandatud teadmised jne.

Mitmekülgseid andmeid annavad õpetajale vaatlused töökodades, vaheaegadel, klassijuhataja-tundides, klassi- ning komsomolikoosolekutel, pioneerikoondustel, pidudel, ekskursioonidel ja tänaval. Eriti tänuväärseid võimalusi õpilaste põhjalikumaks tundmaõppimiseks pakuvad paljudele õpetajatele mitmesugused ühiskondlikud tööd: spordiväljakute ehitamine, kolhooside abistamine, metsaistutamine jm. Siin selgub meile, milliseid tulemusi on andnud õpilastes tööarmastuse kasvatamine. Nii kirjutab Tartu VII Seitsmeklassilise Kooli õpetaja Voites Tartu linna pedagoogilistel lugemistel 29. märtsil 1955. a. ettekantud töös „Õpilase isiksuse tundmaõppimise tähtsus teadliku distsipliini kasvatamisel“: „Kord läksid õpilased metsa istutama. Rein, kes koolis oli kuulunud heade õpilaste hulka, näitas end siin negatiivsest küljest. Kui asuti tööle, magas ta põõsa all ja kutsus teisi üles mitte töötama, üteldes: „Arge olge lollid, et tööd teete“.“

Õpilase tundmaõppimiseks on vaja korraldada vaatlusi ka tema kodus. Põhiliseks tundmaõppimise meetodiks on siin vestlus õpilase vanematega ja tema endaga, ent selle kõrval tuleb rakendada ka vaatlust. Vaatluse abil määratakse kindlaks õpilase kodus valitsev kord ja puhtus, õpilase töötingimused. Peale selle ilmneb vaatluse kaudu üldine kasvatuslik miljöö, vanemate kultuurus. Nii kirjutas Tartu III Keskkooli IX klassi juhataja Paaver oma päevikus õpilase Avo P. kohta: „Puhkepäeva veetmisest töölisperekonnas jäi suurepärase mulje. Kell 4 oli Avo koos isa ja emaga kinos. Kell $\frac{1}{27}$ olid kõik kodus: ema valmistas õhtueinet, isa luges ajalehte, Avo mängis

sõbraga malet, õde Koidu õppis. Kodu on äärmiselt puhas, vähesed tagasihoidlikud asjad korrastatud, laudadel ja vooditel valged katted, söögilaud korralikult kaetud neljale inimesele. Inimesed ise koduselt, aga puhtalt riidetud."

Lisaks ülalkirjeldatud vaatlusele, kus õpetaja jälgib õpilast, oodates ära iseloomustavate faktide ilmumise, kasutatakse õpilase tundmaõppimise meetodina vaatlust loomuliku eksperimendi tingimustes. Sellest eksperimendist on kaasaegses nõukogude pedagoogilises kirjanduses väga vähe kirjutatud, selle kohta pole ilmunud ühtki spetsiaalset suuremat tööd ega isegi teaduslikku artiklit. Üldiselt valitseb aga seisukoht, et õpilase tundmaõppimisel tuleb kasutada täiendusena tavalisele vaatlusele nn. loomulikku eksperimenti, s. t. eksperimenti, mis toimub tavalistes koolielu tingimustes. Sel puhul kutsub õpetaja ise tahtlikult esile mingi teda huvitava nähtuse, et seda täpsemalt vaadelda. Näit. kui õpetaja annab õpilasele täita mingi ülesande, et otsustada selle ülesande täitmise järgi õpilase kohusetunde üle, siis teeb ta loomulikku eksperimenti. Tartu VII Seitsmeklassilise Kooli II-b klassi õpetaja Voites kirjeldab oma eespoolmainitud töös järgmist katset: „Tahtsin veenduda oma õpilaste kohusetundes. Kogusin 11. jaanuaril klassitunnistusi. Mitmel õpilasel olid tunnistused kodus. Käskisin need ära tuua järgmisel päeval. 12. jaanuaril tõid kõik õpilased tunnistused ära, välja arvatud Öie ja Jaak. Neile kahele tegin ülesandeks tuua tunnistused kell 16 minu juurde koju. Öie tuli hilinemisega, sest polevat üksi maja ust, kus elan, lahti saanud ja läinud koju tagasi. Uks pole mul raske ja ma arvan, et ta otsis vaid ettekäänat. Kes aga ei ilmunud, oli Jaak. Jaak on väike paks ja mugav poiss, kes ei armasta ennast pingutada. Järgmisel päeval tuli Jaak kooli ega lausunud sõnagi. Kõsimumele vastas, et tunnistus on jälle kodus. Olin lausa keeletu tema ükskõiksusest.“

Eksperimendi puhul võimaldab nähtuse aktiivne väljakutsumine kiirendada ja täiendada õpilase tundmaõppimist eriti nende omaduste osas, mis võivad tavalise vaatluse korras pika aja jooksul mitte ilmned. Igapäevane õppe- ja kasvatustöö pakub õpetajale eksperimendiks küllalt võimalusi, näit. õpilaste küsitlemisel, õppematerjali päheõppimisel õpilaste poolt, ühiskondlikes töodes ja üritustes. Meie õpetajad kasutavad väga vähe eksperimenti, mis ilmneb ka õpetajate poolt koostatud karakteristikaist.

Kuigi vaatlusi korraldatakse mitmesuguseis olukordades, peab õpetaja alati pidama silmas seda, et eri viisil saadud vaatluse tulemused peavad üksteist täiendama. Järeldusi õpilase selle või teise omaduse kohta saab teha ainult siis, kui kooskõlastatakse ja üldistatakse eri situatsioonides saadud andmed.

2. Vestlus.

Vestlust kui õpilase tundmaõppimise meetodit võime vaadelda kahe eri liigina: vestlus õpilase endaga ja vestlus teiste isikutega andmete saamiseks õpilase kohta. Vestluse puhul õpilasega püütakse teda panna rääkima oma mõtetest, käitumise motiividest, ideaalidest, huvidest. Selleks tuleb luua vastastikuse mõistmise õhkkond. Nagu vaatlust, nii on ka vestlust võimalik ette planeerida. Sel puhul tuleb määrata vestluse eesmärk, aeg, koht ja ligikaudsed küsimused, mida kavat-

setakse õpilasele esitada. Peale selle kasutatakse aga ka nn. spon-
taanseid vestlusi, mis võivad toimuda õpetaja juhusel kokkupuutu-
misel õpilasega. Vestlusmeetodi kasutamisel tuleb arvestada üht
raskendavat asjaolu: õpetaja ei või olla absoluutselt kindel, et tal
õnnestub viia õpilast siirale kõnelusele, ta ei tea arvestada kõiki õpi-
lase käitumise motiive ja meeleolusid.

Vestluses on õpetaja ise samuti aktiivseks pooleks, ta on kogu
aeg õpilase vaatluse objektiks. Seepärast on vestluse õnnestumisel
peale planeerimise veel väga oluline õpetaja käitumine. Õpetaja peab
ise olema siiras, emotsionaalne ja kui vaja — ka artist.

Üldse on vestluse kaudu saadavad andmed kahesugused. Õpetaja
saab teada mitmesuguseid fakte õpilasest otseselt tema kõne kaudu.
Näit. räägivad õpilased individuaalsetes vestlustes oma huvidest, tule-
viku-unistustest, ideaalidest. Õpilase kõne ja käitumise põhjal teeb
õpetaja järeldusi näit. õpilase suhtumise kohta enesesse või kollek-
tiivisse.

Tartu III Keskkooli IX klassi juhataja Paaver kirjutas oma päevikus
õpilase Toivo M. kohta: „Pea isegi imestama, mida mul selle poisiga
oli rääkida kogu selle 2 tunni jooksul, mis ma tema juures olin. Istu-
sime teine teisel pool lauda ja rääkisime Toivo huvialadest, sõpradest,
spordist. Mulle jäi Toivost väga meeldiv mulje: ta oli minu vastu
võrdlemisi siiras, oma huvialadest väga „sisse võetud“, mitmekül-
sete huvide ja kalduvustega. Peale võrkpalli on ta huvi tundnud kabe,
tehnika, fotograafia, looduse jm. alade vastu. Võrkpallis ei veetle teda
ka mitte ainult mäng ise, vaid võimalus külastada paljusid kohti ja
näha palju huvitavat. Kõige selle juures on poisil oluline viga — ene-
sist liigne lugupidamine. Kõnes on tal väga juurdundu sportlase žar-
goon. Spordimeistrid ja -treenerid on talle üldse suureks autoritee-
diks. Uks peamisi lektüüre on talle „Kehakultuur“.“

Igasugusel vestlusel klassis on ühtlasi õpilase tundmaõppimise üles-
anne. See kehtib vestluse kui õppemeetodi kohta, samuti ka poliit-
informatsioonis toimuva vestluse kohta, kus kõige enam saab andmeid
õpilase teadlikkusest sise- ja välispoliitika küsimustes. Eetilised
vestlused, mis toimuvad klassijuhatajatunnis, näitavad õpilaste suhtu-
mist kommunistliku moraali põhiprintsiipidesse, nende moraalsete ja
poliitiliste veendumuste küpsust, suhtumist klassikollektiivi ja selle
üritustesse. Vestlused teemal „Minu lemmikraamat“ näitavad õpilaste
lugemishuviseid, kirjandusteoste, filmide ja teatrilavastuste arutelud
aga õpilaste eruditsiooni, moraalseid omadusi, kriitika- ja esteetilist
meelt.

Peale vestluse õpilase endaga kasutab klassijuhataja tema tundma-
õppimiseks veel vestlust mitmete muude isikutega, kes puutuvad
õpilasega kokku ja kes teda lähemalt tunnevad. Kõiki neid isikuid,
kellelt klassijuhataja saab andmeid õpilase kohta, võime liigitada
mitmeks grupiks.

Esimese grupi moodustavad need isikud, kes õpilast koolis tundma-
õpivad ja pedagoogiliselt mõjustavad. Siia kuuluvad õpetajad, direktor,
õppealajuhataja, komsomoliorganisatsiooni sekretär, vanempioneeri-
juht, raamatukoguhoidja ja kooliarst. Kõigi nende isikute muljed sama
õpilase kohta võivad olla väga erinevad. Saadud informatsioon muu-
dab klassijuhatajal pildi antud õpilasest mitmekülgsemaks. Kui üksi-
kutelt õpetajatelt hangitud andmed osutuvad vastuoluliseks, siis peab

klassijuhataja teisi õpilase tundmaõppimise meetodeid appi võttes tegema oma järeldused. Kui klassijuhataja saab uue õpilase samast koolist, siis vesteldakse endise klassijuhatajaga.

Teise grupi isikuid, kellega vesteldakse, moodustavad õpilase vanemad ja muud kodused, samuti ka majaelanikud. Vanematelt kuuleb õpetaja lapse arenemiskäigust, tema biograafiast. Toome selle kohta näite Tartu VII Seitsmeklassilise Kooli VI-a klassi juhataja Egloni poolt koostatud karakteristikast õpilase Heldur H. kohta: „Heldur H. sündis enneaegselt vanemate ainukese pojana, füüsiliselt väga kidurana. Ainult tänu ema harukordsele hoolele ja arstlikule abile olevat laps teisest eluaastast peale hakanud kasvama ja kosuma. Kuni kooli astumiseni kandnud ema teda sõna otseses mõttes veel süles.“ Oma edaspidises töös teadis õpetaja neid iseärasusi arvestada. Väga sageli püüavad vanemad õpetaja ees kinni mätsida lapse puudusi, omistavad lapsele igasuguseid vourusi, mida sel tegelikult pole. Seda teevad eriti need vanemad, kellel tegelikult on koduses kasvatuses suuri puudusi ja kes kalduvad last hellitama.

Kolmas grupp isikuid, kellega tuleb vestelda õpilase individuaalsete iseärasuste selgitamiseks, on õpilase koolikaaslased. Siia kuuluvad pioneeriaktiiv, grupiorganisaator, komsomolikomitee liikmed, klassiorganisaator jt., aga ka õpilase sõbrad ja kõik teised õpilased. Et kaavestlejaks on siin õpilane, võib sellistel vestlustel takistuseks olla klassijuhataja pedagoogipositsioon. Vestlus saab olla siiras vaid sel juhul, kui sellest ei jää tagarääkimise muljet. Kaasõpilastelt kui õpilase eakaaslastelt võib õpetaja saada sageli teada selliseid fakte õpilase kohta, mis muidu võib-olla jääksid õpetaja ees varjatuks. Häid andmeid annab õpilaste tegude arutlemine ja iseloomustamine klassikoosolekutel ja lahtistel komsomolikoosolekutel. Klassi aktivistidelt saab õpetaja hinnangu õpilase kui kollektiivi liikme kohta. Klassikaaslaste jutust ilmneb, milline on tema autoriteet klassi silmis, millel see autoriteet baseerub, missuguseid positiivseid ja negatiivseid omadusi temas leitakse.

Tartu II Keskkooli III klassi õpetaja Haamer kirjutab Tartu linna pedagoogilistel lugemistel 29. märtsil 1955. a. ettekantud töös „Minu töö õpilase isiksuse tundmaõppimisel“: „Õpilaste iseloomu tundmaõppimiseks aitasid kaasa ka vestlused kaasõpilastega. Vestlesime tundides ja vahetundides ning kooliteel. Näit. vestlesime kord luuletusest „Meie Kersti“, mis algab sõnadega „Kes on abivalmis kõikjal, töökas, rõõmus igal pool“. Käskisin leida õpilaste endi hulgast sellise tüdruku. Kõik ütlesid, et see on Aino, sest tal on kõik need omadused. Iga väljatoodud iseloomujoone kohta küsisin, kust lapsed teavad, et Aino on selline. Vastati: „Ta on tõesti abivalmis, eile ta aitas Luulet, õpetas teda ilmekalt lugema. Viivele tegi ta ette tähti kirja- tehnikas. Aitas üht vanakest, kes Toomel lükkas mäest üles kärü.““

3. Õpilase tööde analüüs.

Õpilase isiksuse tundmaõppimiseks annavad materjali mitte ainult tema käitumine ja kõne, vaid ka tema mitmesugused tööd.

Materjali annavad kirjalikud tööd kõikides ainetes. Need näitavad õpilase teadmiste taset, mõtlemise arengut, korralikkust ja puhtust. Õpilase vihikud näitavad koduste ülesannete täitmise süstemaatili-

sust, hoolikust vigade parandamisel. Õpilase joonised, käsitööd, õppetarbed, mudelid, illustratsioonid, õpilase kasvatatud taimed jne. näitavad tema huvisid, korralikkust, täpsust ning kohusetunnet. Eriline tähtsus on joonistel vabale teemale. Siin ilmnevad õpilase fantaasia iseärasused, tema huvid. Näit. õpilased, keda huvitab tehnika, armastavad sageli joonistada mitmesuguseid masinaid ja sõidukeid, teised jällegi oma lemmikloomi jne. Samuti annavad materjali temaatilised tööd (näit. „Mets“, „Rukkipõld“, „Tänav“, „Paraad“ jne.), kus õpilastel on vabad käed ning neid ei seo mingi vajadus modelli jäljendamiseks.

Õpilase tundmaõppimise seisukohalt on eriline tähtsus kirjandeil. Kõik kirjandid näitavad õpilase üldist arengutaset, oskust kirjalikult väljenduda, tema ortograafilisi vilumusi. Eriti olulised on aga kirjandid, mille teema sõnastus sunnib õpilast avaldama oma isiksuse teatud külgi. Näit. teemad, mis puudutavad õpilase biograafiat („Mälestusi lapseõlvest“, „Minu elulugu“, „Meelde jääv sündmus minu elus“ jne.); kirjandid, milles kajastuvad õpilase moraalsed omadused („Mis on sõprus“, „Kellega tahaksin sarnaneda“, „Klassikaaslaste karakteristik“); kirjandid, mille teema on seotud õpilase koduse olukorraga („Minu kodu“, „Meie perekond“, „Pühapäev kodus“ jne.); kirjandid õpilaste huvide ja harrastuste kohta („Kuidas veedan oma vaba aja“, „Kelleks tahan saada“ jne.).

Kuigi nimetatud teemad otseselt provotseerivad õpilasi endast kirjutama, tuleb arvestada, et paljud õpilased kalduvad siingi üldsõnalisusse ja eelistavad oma isiklikest seisukohtadest vaikida. Näit. kirjandis „Kelleks tahan saada“ võidakse kirjutada üldiselt noorte avaratest võimalustest kutsevalikul ja ainult paari lausega puudutada omi kavatsusi, kirjandis „Minu lemmikraamat“ võidakse jällegi anda ainult sisu ülevaade ja kirjanduslik analüüs mingist raamatust, lisamata, miks see raamat õpilasele meeldib, jne. Siiski on selliste teemade puhul õpetajal kõige rohkem võimalusi saada andmeid teda huvitavate küsimuste kohta.

Huvitavaid andmeid õpilaste tundmaõppimiseks võivad anda vabal teemal kirjutatud kirjandid. Neis kirjandis võivad peegelduda õpilase huvid, temale eriti aktuaalsed probleemid, tema moraalsed omadused, tema teadmised. Näit. kirjutab Tartu V Keskkooli VIII kl. õpilane Jüri P. kirjandis „Kevade saabumine“: „Kuid ometi on 21. märts märgitud astronoomilises kalendris kevade alguse päevana. Meteoroloogid aga väidavad, et kevad algab 1. märtsil. Selles küsimuses ei rahulda meid ei astronoomid ega ka meteoroloogid. Botaanikutel aga ei olegi kindlat kevade algust, see on igal aastal erinev. Nad loevad kevade alguseks päeva, millal hakkab vahtra mahl puus liikuma. Pungad pole veel puul puhkenud, aga mahl liigub.“ Järgnevad mitmesugused asjatundlikud bioloogilist laadi tähelepanekud kevadisest metsast. Kirjandis peegelduvad VIII klassi õpilase kohta küllalt laialdased teadmised loodusteaduse alalt.

Vahel selguvad kirjanditest lüngad õpilaste teadmistes. Tartu V Keskkooli X klassi õpilane Mati V. kirjutab kirjandis „Noorsoo kasvatamine ja õige kasvatus tähtsus“: „Kujuka pildi annab meile noorsoo kasvatamisest Honoré de Balzac'i romaan „Isa Goriot“. Tolleaegse noorsoo kasvatus puudustest annab meile kujuka musternäite proua Vanquer' pansion. Juba pansioni ümbrus reedab meile äärmiselt

madalat õppetaset. Eesotsas proua Vanquer'ga annavad erapansioni õpetajad noorsoole halba eeskuju." Seega paljastas õpilane kirjandis seda, et ta ei ole lugenud kohustuslikku kirjandust.

Üheks õpilast iseloomustavaks faktiks on teema valik. Peame arvestama, et õpilane valib teema tavaliselt kahesugustel kaalutlustel: 1) ta võib valida selle küsimuse, millest on kõige huvitavam kirjutada, mis on südamelähedasem, 2) sellise teema, millest on „kergem“ kirjutada. Igal juhul tuleb aga arvestada seda, et õpilane ei tarvitse kirjandites olla siiras, vaid sageli tahab ta õpetajale meeldida.

Kõik need kirjandid kirjutatakse eesti keele õpetamise raamides. Seetõttu on kõige paremad eeldused selle meetodi kasutamiseks klassijuhatajal, kes on ühtlasi eesti keele õpetaja. Õpilaste paremaks tundmaõppimiseks peaksid kõik klassijuhatajad aeg-ajalt lugema oma õpilaste kirjandeid. Siinjuures on vajalik koostöö klassijuhataja ja eesti keele õpetaja vahel, nimelt peaks klassijuhataja paluma eesti keele õpetajat anda õpilastele vahete-vahel selliseid teemasid, mis klassijuhatajat huvitavad.

4. Tutvumine õpilase kohta käiva kirjaliku materjaliga.

Õpilaste tundmaõppimise üheks meetodiks on ka tutvumine õpilase kohta käiva kirjaliku materjaliga. Kõige tähtsam koht selle materjali hulgas on õpilase karakteristikal, mis on koostatud eelmise klassijuhataja poolt. Hästi koostatud karakteristikaga võimaldab saada õpilasest korraga ülevaate. Muidugi ei tohi õpetaja selle karakteristikaga põhjal kujundada endale mingit eelarvamust õpilasest; tingimata on vajalik kriitiline suhtumine saadud karakteristikasse ja seal esitatud järelduste kontrollimine.

Õpilase isiklik toimik annab ülevaate õpilase õppeedukusest, tervislikust seisukorrast, ametlikus korras antud ergutustest ja karistustest. Väga oluline on klassijuhatajal jälgida õpilaste käitumise žurnaali, kuhu teiste õpetajate poolt sissekandeid tehakse.

Huvitavaid andmeid klassijuhatajale annab ka kooliraamatukogu kaart. On soovitatav, et kaardid oleksid paigutatud raamatukogus klasside kaupa, sest see hõlbustab klassijuhatajal ülevaate saamist oma klassi õpilaste lugemishuvidest. Raamatukogu kaardilt näeb õpetaja, millist kirjandust õpilane loeb, kas tal on teatud ala vastu püsiv huvi, kas ta loeb läbi raamatu kõik köited, milline on ta lugemise tempo ja võetud raamatute arv, kas ta tagastab raamatud tähtaegselt. Enne järelduste tegemist tuleb alati selgitada, milline on õpilase kodune raamatukogu ja kas ta laenutab raamatuid mujalt.

*

Õpilase tundmaõppimise meetodite puhul tuleb arvestada, et eri meetodeid on võimalik kasutada seotult, näit. võib vestluse õpilasega välja kutsuda märkus käitumise žurnalis, vestlusega kaasneb paratamatult vaatlus õpilase reageerimise jälgimiseks jne.

Põhiliseks nõudeks õpilase tundmaõppimisel on meetodite mitmekesisus. Selleks et teha järeldusi õpilase isiksuse kohta, on vaja saada fakte mitmesuguste meetodite abil. Sel viisil saadud andmed täiendavad üksteist, suurendavad tehtud järelduse tõepärasuse astet.

Õpilase tundmaõppimise meetodite rakendamisel peame arvestama, et uurimise objekt — õpilase isiksus — on lakkamatus muutumises ja arenemises. Seetõttu ei saa järeldused õpilase omaduste kohta olla püsivad, vaid õpilast tuleb samade meetoditega lakkamatult edasi uurida. Üldse tuleb peaaegu kõiki meetodeid rakendada pikema ajavahemiku jooksul, siis saame pildi õpilase isiksuse arenemisest. Näit. õpilase kirjandite uurimine pikema ajavahemiku vältel näitab õpilase vaimset ja kõlbelist arengut mitmest küljest.

Kõik ülalkirjeldatud meetodid on õpetajatele üldiselt tuttavad, kuid neid ei kasutata alati järjekindlalt ja teadlikult. Õpetajad peaksid õpilaste tundmaõppimiseks kasutama teadlikult kõiki võimalusi, mida pakub igapäevane õppe- ja kasvatustöö.

Pioneeride isetegevuse arendamisest.

E. LUKAS,

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

Ei saa öelda, et iga iseseisvalt algatatud ning iseseisvalt korraldatud üritus alati ja igal juhul oleks kasvatusliku väärtusega.

Hinnatav on üksnes see isetegevus, mis aitab nõukogude lastes kujundada tulevasele nõukogude kodanikule, aktiivsele kommunismi eest võitlejale vajalikke omadusi, see isetegevus, mis võimaldab iga õpilast juba täna rakendada kommunismi ehitamise ülesannete täitmisele, kuigi need ülesanded on väikesed. See on võimalik, kui pioneeritöö kulgeb ladusalt, kui rühmajuht ja klassijuhataja ei seisa eemal pioneeride tegevusest, vaid õpetavad lapsi elama ja töötama kollektiivis ning arendavad oskuslikult nende algatus- ja organiseerimisvõimet ning isetegevust.

Laste isetegevuse juhtimisel tuleb lähtuda nendes isetegevuse, ühiskondliku algatuse ja organiseerimisvõime arendamisest.

Vaatamata kõnealuse küsimuse aktuaalsusele, on see pedagoogilises kirjanduses puudulikult läbi töötatud. Raskus on siin pioneeriorganisatsiooni töö ja pioneeride isetegevuse vormide sügava tundmise osas, samuti pioneeride isetegevuse oskuslikul ühendamisel õpetaja suunava osaga.

Tuleb märkida kaht ekslikku kontseptsiooni. Uks neist on küllalt levinud ja seisneb selles, et kuna pioneeriorganisatsioon on isetegevuslik, laste algatusel ja aktiivsusel rajanev organisatsioon, siis põhjustab õpetaja vahelesegamine paratamatult laste enesealgatuse allasurumist.

Teine ebaõige vaatekoht seisneb arvamuses, nagu peaks õpetaja olema pioneeride alatiseks konsultandiks, kuid mõnikord ka eestkostjaks ja pioneeriürituste organiseerijaks. See tuleneb õpetaja soovist osutada pioneerirühmale abi ta töös. Kuid õpetaja ei leia alati õiget kohta pioneeride üritustes ja lämmatab oma autoriteediga sageli nende aktiivsuse.

Pedagoogilises ajakirjanduses on pioneeride isetegevuse kohta 3—4 viimase aasta jooksul ilmunud 3 artiklit, nimelt Hantšini, Bokarjovi ja Brusnitškina artiklid ajakirjades „Sovetskaja Pedagogika“, „Natšalnaja Škola“ ja „Vožatõi“.

Nimetatud artiklite autorid käsitlevad õigesti pioneeride isetegevuse küsimust. Nad näitavad, milles see konkreetselt avaldub ning millist tähtsust omistas ja omistab isetegevusele NLKP Keskkomitee. Uhtlasi esitavad nad suurte nõukogude pedagoogide N. Krupskaja ja A. Makarenko arvamusi ning näitavad mõnede klassijuhatajate saavutusi, kes on rajanud oma kasvatustöö pioneeride isetegevusele.

Kindlaksmääratud ülesanded annavad pioneeriorganisatsiooni isetegevusele konkreetse sisu. Noorte pioneeride tähtsaimaks ülesandeks, nagu öeldakse ULKNU XII kongressi otsustes, on aidata kooli ja õpetajat võitluses kõrge õppe edukuse ja distsipliini ning õpilaste sügavate teadmiste eest, kasvatada õpilastes teadmishimu, visadust ja tööarmastust, juurutada lastes austust ja armastust kehalise töö vastu, samuti eneseteenindamise harjumusi ja oskust teha mitmesugust tööd.

Pioneerirühmades tuleb hoolitseda laste tervise ja õige puhkuse eest, aidata õpilasi laialdaselt tõmmata spordi-, kehakultuuri-, tehnika-, noorte naturalistide ja kunstilise isetegevuse ringidesse, korraldada massimänge, ekskursioone ja matku.

Kogu see suur mitmekülgne töö toimub pioneeride isetegevuse alusel.

Pioneeride ridadesse astudes annavad lapsed töötuse õppida ja töötada selleks, et saada oma kodumaa väärilisteks kodanikkudeks. Et ühiselt töötada, ühinevad nad salkadeks, rühmadeks ja malevaks. Seepärast juhivad pioneeri tegevust üldised huvid, tema rühma- ja malevakaaslaste huvid.

Kõneldes pioneeride isetegevusest peame silmas nii individuaalset kui ka kollektiivset isetegevust.

Kollektiivse isetegevuse puhul astuvad pioneerid teatud suhetesse oma salga-, rühma- ja malevakaaslastega, õpivad juhtima ja juhitud olema. Selles seisneb veel üks pioneeride isetegevuse iseärasusi.

Niisiis mõistame pioneeride isetegevuse all võimet iseseisvalt valida üritusi, mis tulenevad kollektiivi ees seisvaist ühiskondlikest ülesandest, oskust neid üritusi korraldada, ületades esinevaid raskusi, osutada algatusvõimet ja vastutada üldise ürituse eest.

Käesolevas artiklis tahame avaldada mõningaid mõtteid nimetatud probleemi kohta.

* * *

Pioneeride isetegevus on kõige tihedamas seoses huvitavate perspektiivide püstitamisega. Töö eesmärk, mõte ja tähtsus peavad töö tegijaile alati olema selged ning paeluma neid oma suuruse ja iluga,

olgu siis töö tegijaks kollektiiv või selle üksik liige. Sel teel tekib lapses nii huvi kui ka visadus raskuste võitmiseks.

Milline peab olema perspektiiv A. Makarenko käsituse kohaselt?

Uurides tema arvamusi mitmesuguste kasvatusküsimuste kohta ja tutvudes ta ilukirjanduslike teostega lastekollektiivide elust, võime täheldada, et perspektiiv on alati seoses lapse röömsate elamustega. See võib olla üksnes tegevuses, edasiliikumises ja oma kavatsuste konkreetsetes elluviimises.

Lastel peab olema selge eelaimus röömust töösaavutuste üle. Teadmine, et midagi erutavat, võib-olla midagi pidulikku ootab eel, mis suuremal või vähemal määral muudab nende igapäevaseid toiminguid ja olukordi, sunnib lapsi ootama ja valmistuma selleks. See uus, milleks valmistutakse, peab muidugi olema väga meeldiv ja huvitav. Perspektiiv laste tegevuses peab olema erutav, vaimustav ja edasiviiv.

On mõistetav, et perspektiiv leidis koha A. Makarenko pedagoogilises tegevuses. Sügavalt austades uut kasvavat inimest, väites, et homne rööm peab valgustama kasvandike igapäevaseid toiminguid, avaldas ta huvitavaid ja sügavaid mõtteid perspektiivjoonte süsteemist. Suure perspektiivi püstitamise vajadus tuleneb A. Makarenko kasvatussüsteemi iseärasustest.

A. Makarenko töökogemusi ei saa mehaaniliselt üle kanda pioneerirühmadesse. Kuid muidugi on ta mõtted kollektiivi kasvatamisest, eriti perspektiivjoonte seadmise osas, kasutatavad ka pioneeriorganisatsiooni töös.

Pioneeridel peavad tingimata olema kindlaksmääratud eesmärgid, sest:

1) pioneeriorganisatsioonil endal on teatud programm ja lapsed oma tegevusega peavad õigustama noorte pioneeride nimetust;

2) nad peavad tundma meie ühiskonna elu hingust ja mõistma, et nad on osake meie paljumiljonilisest rahvast;

3) liitumine kollektiiviks, salgaks, rühmaks ja malevaks pole võimalik ühise tegevuseta, mille tulemused on seda efektiivsemad, mida selgemad ja konkreetsemad on püstitatud eesmärgid.

Pioneeriorganisatsiooni kuuluvad 9—14-aastased lapsed. Nende teadmised, oskused ja vilumused on igal õppeaastal erinevad. Seetõttu avardub ja süveneb pidevalt ka eesmärk, mis lastele on seatud pioneeriorganisatsiooni astumisel. Kuid igal õppeaastal seatakse pioneeridele eri eesmärgid, mis lähendavad neid üldise eesmärgi saavutamisele.

Kes siis peab seadma perspektiivid pioneerirühma töös? Need perspektiivid sisalduvad noore pioneeri pühalikus töötuses. Pioneeriorganisatsiooni astudes võtab õpilane enesele teadlikult uued kohustused. Ta tegevus on suunatud pühalikus töötuses väljendatud ülesannete täitmisele.

Kuivõrd teadlikult tajuvad lapsed endi ees seisvat kõrget eesmärki? Pioneeriorganisatsiooni astudes on lapsed 9-aastased. Mõistagi pole neile pühalik töötus täielikult arusaadav. Neid abistavad kommunistlikust noorest rühmajuhst ja klassijuhataja, kes seletavad lastele pioneerisalg ja -rühma tööst ning jutustavad paremaid pioneeridest.

Kuid aja möödudes jäävad need vestlused üha harvemaks. Lapsed harjuvad oma seisundiga pioneerirühma liikmena. Nad mõistavad küllalt selgesti pioneeriorganisatsiooni ülesandeid ja oma igapäevase

tegevuse lõppeesmärki. Kuid lähimate igapäevaste ülesannete valik ei ole kaugeltki kõigile jõukohane.

Igavus mõnes pioneerirühmas ei ole tingitud sellest, et pioneerid ei tahaks üksikute tööliikidega tegelda, vaid see on oma kohustuste ja võimaluste mittetundmise tagajärg. Võidakse väita, et pioneer teab oma kohustusi. Muidugi teab ta neid nii, nagu suurem osa õpilasi teab õpitud grammatikareegleid, kuid ei oska neid alati õigekirjas rakendada.

Kõnelused pioneeride-aktivistidega paljudest koolidest näitasid, et nad ei tea, millega tegelda rühmas või missuguseid üritusi soovitada pioneeridele peale pioneerikoonduste.

Kuidas saavad siis lapsed osutada initsiatiivi ja isetegevust, kui nad ei tea, mida teha? Ja mitte üksnes lapsed, vaid ka täiskasvanud ei tea mõnikord seda. Töö pioneeridega üksnes näib kergena selle isetegevuslikkuse tõttu, kuid tegelikult on see keeruline neis pioneerirühmades, kellel puuduvad kogemused ja kes ei tunne teiste rühmade tööd ega oma võimalusi.

Paljudel juhtudel ei ole pioneerid ette valmistatud ürituste iseseisvaks valikuks, neil pole vajalikke kogemusi ja nad ei tunne teiste rühmade tööd. Neil on suuri raskusi ja nad võtavad mõnikord tööplaanid üritused, millel puudub kasvatuslik väärtus.

Seepärast on vajalik õpetaja ja vanema seltsimehe, rühmajuhhi abi, kes tarviduse korral võiks neid julgustada, sisendada neisse mõtte mõne ürituse õigeks lahendamiseks või ürituse enda.

Mitmesuguste pioneeritööde jälgimine näitab ilmekalt, et sõltumata sellest, kas eesmärgi on seadnud rühmajuhh, klassijuhhataja või pioneerid ise, on rühma tegevus huvitav ja vastab laste nõuetele, kui ürituse mõte on pioneeridele selge, kui püstitatud eesmärk huvitab lapsi ja äratav neis soovi seda üritust teostada. Kui seda pole, kui pioneerid ei mõteta sügavalt lahti soovitatud üritust, siis puudub neil ka isetegevus ja initsiatiiv.

Pioneerorganisatsioonil on kindlad kasvatuslikud ülesanded, seepärast on vajalik, et pioneerijuhh ja klassijuhhataja püstitaksid pioneeridele eesmärgid. Meid ei huvita igasugune isetegevus, vaid üksnes see, mis aitab koolil kasvatada pioneerides nõukogude inimeste parimaid omadusi. Igal lastekollektiivil on oma iseärasused. Üks on rohkem, teine vähem ühtne, üks koosneb edukatest õpilastest, teises on rohkemal või vähemal arvul edutuid. Ühe rühma elu kulges varem huvitavalt ja kaasakiskuvalt ning pioneeridel on iseseisva töö harjumusi, teises rühmas on aga olukord vastupidine.

See kõik sunnib pioneerijuhhi ja klassijuhhatajat, lähtudes vastava kollektiivi iseärasustest, rühma töös esile nihutama kindlaid ülesandeid.

Kui rühm on saavutanud teatud tulemusi, ei suuda ta saavutatuga enam rahulduda, vaid tahab edasi liikuda. Ja kui pioneerid ei leia vastavat tegevust, tekib rühma töös seisak. Rühma töö ei rahulda enam pioneere.

Toon ühe näite.

Meie poolt uuritava kooli VII klass koosnes andekatest õpilastest, kuigi klass tervikuna polnud eeskujulik. Oli palju edutuid õpilasi. Aegajalt korraldati pioneerikoondusi. Nende hulgas oli ka huvitavaid. Kord vahetunnis, kui kooli raadio teatas teiste klasside saavutustest,

ütles üks õpetaja VII klassi õpilastele, et nende klass ei jõua küll kunagi eesrindlike hulka.

Need sõnad riivasid pioneere. Kuidas nii? Miks nende klass ei võiks jõuda eesrindlike hulka? Õpetaja läks ära.

Lapsed vaidlesid kaua, pahandasid kuulnud sõnade üle ja otsustasid nii sellele õpetajale kui ka kõigile teistele näidata, et nemadki võivad jõuda eesrindlike hulka.

Rühm võitles kaua ja visalt, et tulla kooli parimaks klassiks. Mitme kuu pärast tundsid õpilased rõõmu võidust. Nende klass oli tunnistatud õppeedukuselt parimaks. Mõnda aega püsisid nad saavutatud kõrgusel, kuid seejärel vaibus nende hoog ja märkamatult loovutas rühm oma positsiooni. Esitatud juhtum näitab, kuidas uue, kõrgema perspektiivi puudumine põhjustab huvi vaibumise ja seisaku pioneeritöös.

Uued perspektiivid innustasid pioneere, kuid samade ürituste kordamine ilma uute keerulisemate ülesanneteta ei rahuldanud neid. Pioneerid, kes sellise innuga olid asunud uue ürituse kallale, lakkasid töötamast.

Tegelik pioneeritöö nõuab lastele järk-järgult keerulisemaks muutuva ülesannete esitamist, mis tagab ülemineku kergemalt töölt raskele.

Lastele esitatavad perspektiivid peavad: 1) tulenema üldisest eesmärgist; 2) sedamööda, kuidas neid realiseeritakse, asenduma uute, suuremate ülesannetega; 3) olema selged, konkreetset, huvitavad ja sobivad pioneeridele.

Küsitlesime mitme kooli pioneere rühma kõige huvitavamate ürituste kohta. Palusime lapsi jutustada neist koondustest, ekskursioonidest, lugejate konverentsidest jne., mis neile kõige rohkem meeldisid. Ühtlasi palusime neil meelde tuletada, kes selle ürituse mõtte oli algatanud, kas rühmajuht, klassijuhataja või mõni pioneer. Loetletud üritustest oli tunduv osa klassijuhataja või rühmajuhi algatatud. Kuid lapsed jutustasid suure huviga, mis nad olid teinud, milliseid ettepanekuid oli esitatud ja kuidas need rühmas olid vastu võetud.

Iseseisev ürituste valimine on keeruline protsess, sest see eeldab oskust leida tegevus, mis vastaks rühma ees seisvatele ülesannetele ja oleks kõigile huvitav.

* * *

Ürituste iseseisva valiku tähtsus on vaieldamatu. See annab tunnistust laste kasvavast aktiivsusest. Kuid vajaliku juhtimise puudumisel rühmajuhi poolt ja klassijuhataja abita võib juhtuda, et valitud üritused ei vasta kommunistliku kasvatus ülesannetele, et need pole teostatavad, sest valitud üritusi ei osata kooskõlastada pioneeride tegelike võimetega, või et neil puudub igasugune väärtus.

Kas tuleks siis üldse eitada laste ürituste iseseisva valiku vajadust? Muidugi mitte.

Vaadeldgem, kuidas õpetaja ja klassijuhataja suunab pioneere ürituste iseseisval valikul.

Ühe kooli bioloogia õpetaja, kes oli ühtlasi klassijuhataja, näitas teema „Seeme“ seletamisel, et seemne idanemiseks on vajalikud niiskus, õhk ja soojus. Õpilastel kerkis palju küsimusi, näiteks: kas seemned idanevad ka liivas ja klaasi- või telliskivipurus? Klassijuhataja kordas, et loetletud tingimuste säilitamisel on tulemus tingimata posi-



tiivne, kuid kes kahtleb, võib seda kontrollida. Tunni lõpul avaldasid pioneerid soovi korraldada vaatlus seemnete idanemise kohta. Nad jaotasid ülesanded salkade vahel ja alustasid vaatlust.

Oma katsete tulemustest kirjutasid õpilased rühma seinalehes. Selle vaatluse puhul omandasid pioneerid esimesi vilumusi taimekasvatuse alal. Kerkisid uued küsimused, nagu: kas nende kodulinna võib kasvatada datleid ja arahiisi?

„Proovige järele,“ andis klassijuhataja nõu, ja taas korraldasid õpilased uusi katseid.

Täiendavate vilumuste omandamisega kasvas pioneerides huvi. Nad siirdusid keerulisemate ülesannete täitmisele. Rühmanõukogu otsustas kasvatada lasteaiale lilletaimi. Ja kogu rühm oli jälle tegevuses uue üritusega — kevadeks lilletaimede kasvatamisega. Esimestel kevadpäevadel läksid pioneerid lasteaeda, kaevasid üles peenra, istutasid lilled ja kobestasid mulda puude ümber.

Esitatud juhtumist näeme, kuidas võib tekkida mõne ürituse korraldamise mõte.

Soov korraldada katse taimekasvatuse alal tekkis õppetunnis, kui õpetaja seletas uut materjali. Õpetaja huvitav vestlus kutsus esile taimede tuntud elutingimuste (vee, soojuste, õhu ja valguse) katselise kontrollimise. Lapsed tegid katse ja võrdlesid tulemusi.

Iseseisva töö esimesed kogemused soodustasid pioneerides huvi tõusu taimekasvatuse vastu.

Töö algul oli uuritavaks küsimuseks ebatavaline kasvupind: liiv, klaas, telliskivi. Seejärel tekkisid uued küsimused: datli ja arahiisi kasvatamine kohalikes tingimustes. Lõpuks siirdusid lapsed tegelikule ühiskondlikult kasulikule tööle — lilletaimede kasvatamisele lasteaia jaoks.

Mida tuleb teha klassijuhatajal pioneeride isetegevuse arendamiseks?

Klassijuhataja töös on tähtsal kohal jutustus ja vestlus. Õpetaja elav sõna on mõjusaid vahendeid laste kasvatamisel.

Kuid mitte iga vestlus ei aita arendada rühma isetegevust. Võime mõnikord kuulda huvitavaid klassijuhataja vestlusi, mille puhul lapsed kuulavad põlevi silmi, vaimustudes teiste tegudest, kuid jäävad ise seejuures osavõtmatuks ega püüa kuuldot kasutada oma rühma tegevuses.

Veel sagedamini on vestlused pikad ja igavad, nii et õpilased kannatamatult ootavad kella helisemist, teades, et siis õpetaja lõpetab.

Klassijuhatajad, kes süstemaatiliselt ja järjekindlalt arendavad pioneeride algatusvõimet, mõtlevad pioneeridega peetava vestluse ettevalmistamisel mitte üksnes laste teadmiste suurendamisele, vaid ka sellele, kuidas kasutada vestlust laste abistamiseks konkreetsete eesmärkide seadmisel rühmale.

Pioneerides isetegevuse ja töö organiseerimise oskuse kasvatamine on suure tähtsusega. Mõnedes rühmades vajatakse palju abi klassijuhatajalt ja rühmajuhilt, teistes vähe. Oleme näinud V klasside pioneerirühmi, kes iseseisvalt suutsid korraldada igasuguseid koondusi, ekskursioone jms., aga oleme näinud ka VII klasside rühmi, kes alatasa ootasid klassijuhatajalt ja rühmajuhilt juhtnõure.

Tundes antud rühma iseärasusi ja ta senist tööd, võivad klassijuhataja ja rühmajuhit sellele vastavalt abistada pioneere vestluste, nõuannete ja konsultatsioonidega.

Kollektiivsuse põhimõttest koolidirektori töös.

V. TURUNIN.

Praegusel ajal seisavad nõukogude kooli ees suured ja keerulised ülesanded: üleminek üldisele keskharidusele, polütehnilise hariduse edasiarendamine, õpilaste ettevalmistamine praktiliseks tegevuseks ja kasvatustöö tõhustamine. Nende ülesannete eduka lahendamise tingimuseks on koolijuhtimise, esijoones aga pedagoogide kollektiivi juhtimise taseme tõstmine.

Kus ja kellelt võiks koolidirektor juhtimiskunsti õppida? Eelkõige meie kommunistlikult parteilt, kel on väga rikkalikke kogemusi inimeste organiseerimisel ja kasvatamisel.

Õppides parteilt juhtimise meetodeid, kasutavad eesrindlikud direktorid iga meetodit koolitöö spetsiifikat arvestades. See tingibki nende edu.

Käesolevas kirjutises kõneldakse üksnes kollektiivsusest kui ühest põhilisest leninlikust juhtimispõhimõttest ja selle rakendamisest koolide juhtimisel.

NLKP XX kongress juhtis tähelepanu sellele, et kollektiivse juhtimise põhimõtet tuleb visalt ja järjekindlalt ellu viia. Partei selle direktiivi ülisuurt tähtsust tõendab praegu rahvahulka aktiivsuse ja enesealgatuse kiire tõus.

Kas sel põhimõttel on seost koolidirektori tööga? Kool ju erineb teistest asutustest ja ettevõtetest, sel on olulised iseärasused.

Kahtlemata on kollektiivse juhtimise põhimõtte koolide töös täielikult rakendatav; enamgi, koolide töö spetsiifika tõttu on see põhimõtte väga tähtis ja eluliselt vajalik. Teadupärast juhitakse kooli ainujuhtimise teel ja isegi õppenõukogu kui kõrgeim kollegiaalne organ koolis on vaid nõuandev organ. Kuid kollektiivsuse põhimõtte teostamise vajadus tuleneb õppe-kasvatustöö kõige olulisematest iseärasustest. Ainujuhtimine direktori poolt seostub heas koolis tingimata kollektiivsusega.

Enne selle väite tõestamist tuleks kas või lühidaltki vaadelda, milles seisneb kollektiivsuse põhimõtte olu ja tähtsus, kui seda rakendatakse koolide juhtimisel.

Kollektiivsuse põhimõtte järgimine juhtimisel tähendab, et kollektiivist ei tohi hetkekski eralduda, vaid küsimusi tuleb arutleda koos kollektiiviga ja kollektiivi abil tuleb tööle anda õige suund; kui esineb vigu, on tarvis need parandada. Andes kollektiivile edasi oma teadmisi ja kogemusi, rikastub direktor ühtlasi tema poolt juhitud töötajate teadmiste ja kogemustega. Sel juhtumil tehakse õigemad otsused ja töö organiseerimine paraneb.

Õigel juhtimisel ei nõrgenda ainujuhtimine kollektiivsust ega kollektiivsust ainujuhtimist. Arutledes küsimusi ja tehes otsuseid võtab kollektiiv endale ühtlasi teatud kohustused ühise töö suhtes. See tõstab kõigi vastutustunnet, tugevdab distsipliini ja soodustab kriitika ning eneskriitika arenemist.

Kollektiivsus ei nõrgenda ainujuhtimist, vaid kindlustab seda, sest kollektiiv on juhtijale toeks; kasutades kaastöötajate teadmisi ning kogemusi, tõstab juhtija oma tööalast kvalifikatsiooni.

Ühtlasi on aga kollektiivi poolt vastuvõetud otsuste täideviimiseks vaja organiseerijat ning käsutajat, kellel on õigus kohustada ja kontrollida, isikut, kes mobiliseeriks õigel ajal kõik jõud ja juhiks kogu tööd.

Kollektiivsus on suunatud administreerimise ja bürokratlike töömeetodite vastu. Kuid vaieldamatu on ka see, et iga küsimus ei vaja kollektiivset arutlemist. Teadupärast on palju niisuguseid küsimusi, mida juhtija võib ja peab üksinda operatiivselt lahendama.

Niipea kui kahaneb ainujuhtimise või kollektiivsuse osa juhtimisel, avaldab see alati tööle kahjulikku mõju. Heas koolis on ainujuhtimine ja kollektiivsus teineteisega seotud. Juhtija püüeb kasvatada pedagoogide kollektiivi, tõsta kollektiivi ideelist taset ja tööalast kvalifikatsiooni on seejuures aluseks.

Küsimuste kollegiaalne arutlemine päästab valla töötajate enesalgatuse ja virgutab nende isetegevust. Ühtlasi tagab ainujuhtimine kõige paremini juhtija võimete parimat rakendamist ja töö tegelikku, ent mitte paljasõnalist kontrollimist.

Nende väidete õigsust tõendab elu, praktika.

Ulaltoodud üldised väited on õiged iga nõukogude asutuse ja ettevõtte kohta. Need on õiged ka koolide suhtes. Koolide töö iseärasused nõuavad kollektiivsust.

On ju õige kasvatustöö tagatud üksnes siis, kui kooli juhtija ja õpetajad tegutsevad üksmeelselt; õppe- ja kasvatustöö on oma põhiolult kollektiivne. Igasugune koostöö puudumine toob siin suurt kahju; ühe õpetaja viga või ebaõige tegevus rikub üldist pedagoogilist tööd ja õhnestab teiste õpetajate autoriteeti ning mõju.

Sellest järeldub, et õpetajail ja kooli juhtijal on vaja alatasa mõtteid vahetada ja kollektiivselt välja töötada ühine taktika õpilaste suhtes. Mitte juhuslikult pole seda mõtet rõhutanud möödunud aegade suured vene pedagoogid. Nii pidas Ušinski direktori tingimatuks kohuseks luua üksmeelne pedagoogide kollektiiv, kes on kantud ühtseist püüdeist ja veendumustest. Ta kirjutas: „Direktor on kohustatud kõigil veidigi tähtsamail juhtumel ja võimalikult sagedamini temale alluvate kasvatajatega, olgu vanematega või noorematega, nõu pidama mitte üksnes seepärast, et kasutada nende arvamust ja arutleda küsimust igast küljest, mitte üksnes seepärast, et temale alluvad kasvatajad on kasvandikele lähemal kui ta ise, vaid selleks, et neil nõupidamistel kujuneks kasvatajate hulgas ühine veendumus ja et kogu nende kasvatuslik tegevus lähtuks veendumusest: et kasvatamine on peaasjalikult südametunnistuse asi, siis võib siin tavaline ülemuslik käsk harva ette tulla.“ Nagu teada, oli Ušinski ise niisuguse juhi eeskujuks.

Pedagoogiline töö ei talu ühekülgust, šablooni ega trafaretsust. See on elav üritus, mis nõuab pedagoogidelt väsimatut loomingut,

otsinguid ja vastastikust abi. Ja see vastastikune abi ei lammata õpetajate loovat enesealgatust, vaid soodustab selle kasvu, sest kollektiiv ergutab ja arendab iga üksiku võimeid.

Ülesannete lahendamisel, mis praegusel ajal on seatud koolide ette, esineb paratamatult palju uut ning eksperimentaalset, mida pole praktikas järele proovitud. Seetõttu on vaja kollektiivseid jõupingutusi, organiseeritust ja sujuvust õpetajate töös. Siin ei piisa üksnes juhtkonna hooldest ja initsiatiivist, vaid kogu pedagoogide kollektiivilt nõutakse uudsustunnet, suurt vastutustunnet, seltsimehelikku koostööd ja loomiskirge. Kõike seda esineb seal, kus järgitakse kollektiivsuse põhimõtet pedagoogilise töö juhtimisel. Me näeme, et eesrindlikud koolid otsivad parimaid teid partei juhtnõõride elluviimiseks noorsoo õpetamise ja kasvatamise alal, katsetavad ja loovad, saavutades positiivseid tulemusi.

Parimate koolide juhid ei mobiliseeri üksnes kooli enese jõude, vaid kutsuvad aktiivsele kaastööle ka lapsevanemad ja ühiskondliku avalikkuse. Nende koolide juhid on algatajaiks asjaliku koostöö loomisel kolhooside, sovhooside, masina-traktorijaamade ja tehaste ning vabrikutega, laiendades sellega tegelikult kollektiivsuse põhimõtet meie noorsoo õpetamisel ja kasvatamisel.

Teadupärast otsustatakse töötaja üle tema töö tulemuste järgi. Kuid õpetaja poolt tehtava töö tulemusi ei saa hoopiski igas suhtes ja alati koguliselt arvestada, kusjuures selle töö tulemused ei avaldu õpilaste õppimises ja käitumises alati otsekohe, sest nooruki iseloomu kujunemine sõltub paljudest teguritest: koolist, kodust, ühiskondlikust keskkonnast jm. Õpetajatöö analüüsimisel, selle töö positiivsete külgede ja puuduste kindlaksmääramisel nõutakse seepärast kollektiivsust.

Koolil lasub ühtlasi kohustus abistada õpilast elukutse valikul. Igaühele on selge, kui oluline on see praegusel ajal, millal tunduv osa keskkooli lõpetanud noori siirdub otsekohe tegelikule tööle. Kahtlemata ei saa ainult klassijuhataja, veel vähem aga direktor enesele vastutust võtta õpilasele soovitude andmise eest elukutse valikuks. Selles asjas on vajalik õpetajate kollektiivi läbimõeldud töö.

Arvukad faktid kõnelevad sellest, et kui isegi kõige kvalifitseeritud direktor alahindab kollektiivi osa juhtimises, siis on tema jõupingutustel lõppkokkuvõttes vähe mõju.

Seega, nagu näitab elu, on kooli juhtkonna ja õpetajate hea töö kollektiivsuse põhimõtte järjekindla elluviimiseta mõeldamatu. Aga kuidas hõlmata seda põhimõtet tervikuna, kuidas kasutada õigesti selle põhimõtte suurt jõudu? Kerge on ju ütelda: tuleb toetuda kollektiivile. Tegelikult aga osutub, et see pole hoopiski nii lihtne asi.

Toome näite. Uhelt Moskva-lähedase kooli direktorilt küsiti: „Kas te oma töös rakendate kollektiivsuse põhimõtet küllaldaselt määral?“ Küsitav vastas veendunult: „Jah, muidugi. Ma pean alati nõu parteiorganisatsiooni sekretäri ja ametiühingukomitee esimehega ning üldse õpetajatega niihästi nõupidamistel kui ka eravestlustes. Administreerimist justkui ei salli ja kriitikat nähtavasti ka ei lammata. Mida siis veel?“

Direktoril oli õigus: tõepoolest oli tema töös kõik nii, nagu ta kõneles. Kui aga seda kooli hakati uurima, siis selgus otsekohe, et kooli direktor käsitab kollektiivsuse põhimõtet pealiskaudselt. Koolis peeti

tõepoolest koosolekuid ja nõupidamisi. Neid peeti koguni rohkem kui tarvis, kuid need kulgesid formaalselt. Neil koosolekuil ja nõupidamistel olid õpetajad passiivsed, mistõttu kõik need üritused ei avaldanud tööle tõelist mõju. Rajooni koolide inspektor selgitas direktorile, et kollektiivsuse põhiolemus ei seisne kollektiivi poole pöördumises, koosolekute ja nõupidamiste arvu suurendamises, vaid esijoones oskuses kollektiiviga töötada, kasutada kollektiivi kogemusi, tähelepanekuid, nõuandeid ja soove ning leida kollektiivi hulgast vastuvõetud otsuste elluviimiseks energilisi ja põhimõttekindlaid abilisi.

Direktor lautas käsi: „See on hea seal, kus kollektiivi poole pöördumisel õpetajad sind kohe toetavad, ilmutades enesealgatust ja iseisivsust... Aga kui kollektiivis seda ei esine, kui kollektiiv on inertne või väheste kogemustega? Mida siis teha?“

Mida teha, kui õpetajad on passiivsed? Kuidas siis kollektiivsuse põhimõtet rakendada? Taolisi küsimusi võib direktoreilt sageli kuulda. Vastuse neile küsimustele annavad eesrindlike koolijuhtide kogemused. Neist kogemustest järeldub, et kollektiivsuse põhimõtte tõeliseks elluviimiseks peab direktor visalt täiendama inimeste organiseerimise oskust ja kasvatama neis aktiivsust. Milles väljendub see oskus? Mida teevad selles suunas head direktorid? Pöördugem tegeliku elu näidete juurde.

Vaadakem näiteks, kuidas alustas tööd Moskva oblasti Noginski rajooni 65. kooli direktor M. Baskakov.

See on kolmat aastat töötav uus kool. Kogemustelt ja hariduselt ei peetud pedagoogide kollektiivi tugevaks (see komplekteeriti mitmete koolide õpetajaist). Ka õpilaskollektiiv pärines eri koolidest. Oli selge, et kõigi raskustega on võimalik toime tulla üksnes siis, kui koolil on üksmeelne pingeliselt töötav pedagoogide kollektiiv. Kuidas aga niisugune kollektiiv organiseerida, kuidas teda tööle virgutada? Toeks peaksid kujunema eelkõige õppealajuhataja ja partei-, ametiühinguning õpetajate komsomoliorganisatsiooni juhid — nii kujutles selle küsimuse lahendust kooli direktor. Pedagoogide kollektiivi koondamisele aitasid palju kaasa õpetajaist entusiastid. Noorte ja väheste kogemustega õpetajate juurde kinnistati suuremate kogemustega õpetajad. Kooli direktor sai aru, et ürituse edu seisukohast peaks aktiiv kujunema autoriteetseks organiseerijaks. Direktoril tuli õpetada oma kaastöötajatele organiseerimiskunsti, kuid ühtlasi tuli tal õppida ka oma kaastöötajate kogemustest. Kriitika talumine, kaastöötajate arvamuste austamine, nende abistamine, taktitunne, ülemuslikkuse puudumine, tegutsemisind — kõike seda on vaja aktiivile, arvas direktor. Partei- ja komsomoliorganisatsiooni sekretärid ning ametiühingukomitee esimees harjusid varsti tulema nõupidamistele läbi mõeldud ettepanekutega (nende puhul oli tingimata arvestatud ka õpetajate arvamust). Direktor jälgis seda, et peamist suunda töös silmist ei lastaks. Arutleti niihästi üksikuid küsimusi kui ka kooli tööd tervikuna, ent samuti selle töö perspektiive.

Enamikul õpetajail polnud küllaldast teoreetilist ettevalmistust ega praktilisi oskusi, et arendada kommunistlike noorte ja pioneeride ise-tegevust ning teha nad õpilaskollektiivi kasvatamise toeks. Seetõttu oli teiseks tähtsaks ülesandeks õpetada pedagooge töötama kommunistlike noorte ja pioneeridega.

Direktor omistas suurt tähtsust individuaalsele tööle pedagoogidega; ta pidas peasjaks luhtumiste ning ebaõnnestumiste vältimist õpetajate töös. Erakordset osa etendas ses asjas aktiiv, kes suhtles kollektiiviga pidevalt. Ka direktor püüdis õpetajate hulgas võimalikult rohkem viibida. Ta küsis neilt nõu mitmetes asjades ja jutustas oma kavatsustest; ühtlasi soovitas ta seda teha ka teistel juhtivatel selle kooli töötajatel.

Muidugi ei tulnud kõik pedagoogid korraga ning meelsasti direktori üritustega kaasa. Kuid kooli juhtkonna ja partei-, õpetajate komsomoli- ning ametiühingu-aktiivi ühised jõupingutused aitasid kõigist takistustest jagu saada — asi hakkas liikuma. Õpetajad hakkasid sõna võtma oma kaaslaste töö kohta, tuues esile puudusi ja juhtides tähelepanu töö headele külgedele.

Nii kujunes samm-sammult pedagoogide kollektiiv. See sõlmküsimus õnnestus lahendada. Ühtlasi lahenes ka õpilaskollektiivi organiseerimise ülesanne, mille tähtsus pole eelmisest väiksem.

Varsti jõudis kool eesrindlike õppeasutuste hulka.

Kirjeldatud näites pole muidugi midagi erakordset: see on tüüpiline juhtum koolidirektori energilisest tööst aktiiviga, see on näide asjalikust, ent mitte vormilisest koostööst. Ulalkirjeldatud näide kõneleb sellest, et ka erakordsete vahendite rakendamiseta, kui vaid juhtimisel järgitakse kollektiivsuse põhimõtet, võib kooli viia heale järjele. Ulalmainitud direktori töös on hinnatav ka see, et partei-, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsiooni abi kasutades saavutas direktor seda, et need organisatsioonid hakkasid sujuvalt töötama, ilma üks-teist dubleerimata või asendamata. Iga organisatsioon töötas „oma plaanis“: parteiorganisatsioon õpetajate ja kommunistlike noortega, kommunistlikud noored — pioneeridega; ametiühingukomitee õppis tundma töökogemusi ja populariseeris neid. On tähtis, et kõik organisatsioonid liiguksid ühes „sõiduvees“.

Mis on eelkõige väärtuslik selle direktori töös? Ta ei asunud administreerimise teele, vaid suunas kõik oma jõupingutused õpetajate aktiivsuse arendamisele. Seejuures määras ta igal etapil õigesti kindlaks peamise lüli töös: algul koondas ta enese ümber mõjuka aktiivi (kelle tuumaks olid partei-, õpetajate komsomoli- ja ametiühinguorganisatsiooni juhid), seejärel hakkas ta õpetajaile õpetama pioneeride ja kommunistlike noortega tehtavat tööd.

Koos õpetajaskollektiiviga juhib direktor ka õpilasorganisatsioone. Õpilaste komsomoliorganisatsiooni koosolek peetakse kümme päeva enne õppetöö algust. Enne koosolekut vaatavad kommunistlikud noored kooli üle; koosolekul ütlevad nad oma arvamuse selle kohta, kuidas kool on õppetöökaks ette valmistatud, tehes ühtlasi märkusi ja ettepanekuid selle suhtes, mida tuleks veel teha, mida muuta. Koosoleku teiseks küsimuseks on, kuidas kommunistlike noorte organisatsioon hakkab taotlema seda, et õpilased esimesest õppepäevast peale hakkaksid töötama täie hooga.

Selgitades selle võtte otstarbekohasust ütleb direktor: „Las' kommunistlikud noored tunnevad end peremeestena. Nad näevad, et ma suhtun neisse kui tõhusaisse abilistesse, et ma arvestan nende arvamusi. Nad teevad palju väga väärtuslikke märkusi ja juhivad tähelepanu sellele, mis mul oli silmapaari vahele jäänud või mida ma ei teadnud.“

Paljudes koolides kutsutakse vanemate klasside õpilased vaid tööjõuna kooli abistama, minnes seejuures kommunistlike noorte organisatsioonist mööda; kokkutulnuile jagatakse ülesanded nagu töökomandole. Seesuguse võtte kasvatustlik väärtus on muidugi väiksem ülalkirjeldatud võtte omast, mida kasutas kõnealuse kooli direktor.

Sm. Baskakovi juhtimises on ka puudusi, kuid oluline on see, et tema poolt valitud tee on õige. Õpetajate enesealgatuse, aktiivsuse ja isetegevuse tõstmisel on suur tähtsus direktori isiklikel omadustel — tema põhimõttekindlusel, kaastöötajate austusel ja taktitundel.

Peamine, mida tuleb õppida kogunud direktorilt, on juhtimise kindlus ja visa töö, et kasvatada õpetajais vastutustunnet ühise töö eest ja oskust kollektiivselt töötada. Loomulikult ei saa sel alal häid tulemusi korraga saavutada.

Kohustuslikuks tingimuseks kollektiivsuse põhimõtte teostamisel juhtimises on kriitika ja eneskriitika igakülgne virgutamine õpetajate hulgas. Kuidas toimida, et kriitika oleks tõepoolest au sees — selle küsimuse üle on vaja direktoril sageli mõelda. Kaastöötajais tuleb kasvatada parteilist suhtumist kriitikasse ja eneskriitikasse, sest siis omandavad need õige koha töös.

Mõned koolide juhid on harjunud komandoritaktikaga: nad eelistavad mitte tõestada ja veenda, vaid käsutada, küsimust põhjalikult uurimata. Üldreeglina käsitavad niisugused direktorid nende suhtes tehtud kriitikat autoriteedi mahakiskumisena. Ja seejuures kaebavad nad sageli õpetajate passiivsuse üle.

Peatugem praktilistel teedel, kuidas pedagoogide kollektiivis aktiivsust arendada.

Sel eesmärgil peab koolidirektor eelkõige silmas alaliste kolleegiaalsete organite (õppenõukogu, klassijuhatajate koondis, ainekomisjonid ja klasside metoodilised komisjonid) tööd.

Väga sageli ei rahulda õpetajaid nende koolisiseste organite töö, sest see nõuab palju aega, kuid kasu sellest on vähe. Mõned seltsimehed on vääralt mõistnud koosolekute ja nõupidamiste arvu vähendamist, hakates kollektiivset tööd alahindama. Faktid selle kohta, et kolleegiaalsed organid on teinud tühja tööd, ei tõesta nende ebaelulisust. Väljapääs ei seisne koosolekute ja nõupidamiste väljarookimises, vaid nende juhtimise bürokraatlike ning formaalsete meetodite kõrvaldamises. Koolisisest pedagoogilist organid peavad kujunema kollektiivse kogemuse laboratooriumideks; koosolekuid ja nõupidamisi tuleb korraldada nii, et igaüks neist oleks väikeseks astmeks õpetajate ideelise ja pedagoogilise taseme tõstmisel.

Uhe kooli klassijuhatajate koondise päevakorda oli võetud õpetaja aruanne, kes oma klassi halvasti juhatas ja oma kohustustesse ükskõikselt suhtus. Mainitud koosolekul saavutati seda, et õpetaja „tunnistas eneskriitiliselt“ oma töö hooletussejätmist. Sõnavõtnud kaastöötajad mõistsid tema selle eest hukka. Sellega koosolek lõppeski. Küsitagu, mida andis see koosolekust osavõtnud pedagoogidele ja kooli juhtkonnale? Mitte midagi. Selle koosolekutagi teadsid kõik väga hästi, et oma kohustustesse ei ole lubatud ükskõikselt suhtuda. Direktor õigustas koosolekut sellega, et see olevat olnud vajalik klassijuhataja vastutustunde tõstmiseks. Ometi on teisi teid ja vahendeid, et sundida õpetajat nõuetekohaselt töötama. On selge, et direktor ei

kasutanud nõupidamise võimalusi, suhtus ükskõikselt pedagoogide ajasse ja vähendas kollegiaalse organi osa.

Aga vaadakes, kuidas toimus klassijuhatajate koosolek teises koolis. Peale vastava klassijuhataja aruande arutleti koosolekul tema perspektiivset tööplaani. Sel arutlusel toodi esile eelseisva töö süsteem ja meetodika ning käsitleti klassijuhataja poolt kavandatud vahendite pedagoogilist tähtsust, rõhutades kavandatud töö neid momente, mis on olulised kõigile koosolekuist osavõtjatele. Sõnavõttudel oli loova diskussiooni iseloom ja need virgutasi paljusid klassijuhatajaid õpilaste kasvatamise vormide ning meetodite üle sügavalt järele mõtlema.

Kõnealuse koosoleku edu oli tingitud selle hoolikast ettevalmistamisest.

Tõstetagu üles mis tahes küsimus, siiski juhindub kogenud direktor niisugusest reeglist: ta mõtleb enne järele, mis suhtes võiks vastav koosolek õpetajaid rikastada, kuidas kollektiivi otsus hakkab pedagoogide eelseisvat tööd suunama ja missugust kasu võiks saada koosolekust kooli juhtkond.

Sageli juhtub, et kollegiaalse organi töö tõhusus sõltub sellest, kas koosolekul head õpetajad sõna võtavad või mitte. Tõeline koolijuhtija jälgib seda, et küsimuse kollektiivne arutus tagaks igal tingimusel edu. Sellise tulemuse parimaks tagatiseks on õpetajate kaasatõmbamine koosoleku ettevalmistamisele, huvi äratamine arutlusele tuleva küsimuse vastu, õpetajate virgutamine sõna võtma, et nad mõtleksid enne järele, mida ja kuidas nad ütlevad. Koosoleku niisuguse ettevalmistamise korral esinevad sõnavõtjad veendunult ja sõnavõttud muutuvad huvitavamaks. Kogu seda tööd ei organiseeri ainult direktor või õppealajuhataja, vaid esijoones vastavate kollegiaalsete organite juhid.

Kui õpetajad veenduvad, et nende kriitilisi märkusi ja ettepanekuid arvestatakse, tõuseb ka nende aktiivsus.

Eriti tuleks rõhutada õppenõukogu tähtsust. Õppenõukogu töö väärrib lähemat käsitlemist; käesolevas artiklis tahaksime osutada üksnes järgnevale. Enamikul juhtumel ei rahulda õppenõukogu koosolekul õpetajaid seepärast, et neil koosolekuil on vähe loovaid vaidlusi, mis virgutaksid järele mõtlema. Seda puudust täheldame kõige sagedamini koolitöö aruannete arutlemisel.

Heades koolides on õppenõukogu koosolekute suureks väärtuseks see, et need koosolekud tõstavad õpetajate pedagoogilist kvalifikatsiooni. Ja seda saavutatakse sel teel, et niihästi aruandja kui ka sõnavõtjad püüavad käsitletavaid nähtusi ja fakte teooria seisukohast valgustada. Hea aruandja oskab lihtsate igapäevaste näidete varal selgitada erinevaid vaatekohti, erinevat suhtumist ühesugustesse faktidesse ja erinevate meetodite rakendamise tulemusi. See sunnib õpetajaid järele mõtlema. Niisugune käsitus avardab üksikute kogemuste raame ja näitab, mis on neis üldtähenduslikku. Nõuanded pole neil juhtumel kohustuslikuks retseptiks, vaid omamoodi järeldusteks, mida võidakse rakendada „pedagoogilise kompassina“.

Üha rohkem on vaja toetuda faktidele, üha sagedamini on tarvis pöörduda kogemuste poole, meenutades seejuures Ušinski tabavat märkust: „Praktika, fakt — need on üksikjuhtumid, ja kui kasvatus-töös tunnustada üksnes praktika tõhusust, siis on isegi nõuannete nii-

sugune edasiandmine võimatu. Edasi antakse kogemustest tuletatud mõtted, mitte aga kogemusi endid."

Seal, kus kollegiaalsed organid on kõrgel tasemel, käivad õpetajad koosolekuil ja nõupidamistel meelsasti, võttes küsimuste arutlemisest aktiivselt osa. Uksnes sel tingimusel avaldavad kollegiaalsed organid koolis tehtavale tööle tõhusat mõju.

Koolisestest kollegiaalsete organite töö parandamiseks uurivad kogenud direktorid küsimusi, millega need organid tegelevad, olles alatiseks koostöös nende organite juhtidega ja suunates nende tööd. Direktor võtab osa kollektiivseks arutlemiseks ettenähtud küsimuste valikust ja taotleb seda, et arutlemine, millest kõik õpetajad aktiivselt osa võtavad, kulgeks kõrgel ideelis-teoreetilisel tasemel ja et töö koosolekute vaheajal ei soikuks ning vastuvõetud otsused tingimata ellu viidaks.

Kollektiivsuse põhimõtet teostatakse mitmesuguste nõupidamiste, seminaride, igasuguste ajutiste komisjonide jms. kaudu.

Peale nende on veel üks direktori tööloik, mida kahjuks kõik koolide juhid vajalikult ei hinda. Me mõtleme selle all V—X kl. õpetajate kollektiivi organiseerimist. Heades koolides moodustavad nende klasside õpetajad kollektiivi, kellel on ühtne tööstiil. Iga õpetaja teab, kuidas kasvatab õpilasi tema kolleeg; õpetajad peavad omavahel nõu, töötavad välja ühised nõuded õpilaste suhtes ja aitavad üksteist. Iga klassi õpetajate jõupingutusi koordineerib klassijuhataja.

Kui iga klassi õpetajad moodustavad üldise pedagoogide kollektiivi sõbraliku lüli, siis ei tule kahelda, et kollektiivsuse põhimõttel on koolis kindel alus.

Jälle tõuseb küsimus: kuidas saavutada niisugust kollektiivi? Millest alustada? Vastused neile küsimustele annab praktika. Teed ja vahendid on needsamad, mida kasutatakse ülekoolilise pedagoogide kollektiivi loomisel (kooli juhtkonna ja partei- ning ametiühinguorganisatsiooni ühised jõupingutused ideoloogilise töö tegemisel õpetajatega, kaadri õige paigutus jt.). Osavad direktorid alustavad seda tööd kõige sagedamini klassi õpilaskollektiivi kasvatamise programmi kollektiivsest väljatöötamisest ja klassijuhatajate abistamisest.

Iga kord pole hoopiski tarvis kokku kutsuda ametlikku nõupidamist, mille puhul on aruandja enne kindlaks määratud, koostatakse protokoll, tehakse otsus jms. Usna palju küsimusi saab arutada ja otsustada sundimatuis seltsimehelikes vestlustes. Kogenud direktorid armastavad taolisi vestlusi ja oskavad neid korraldada.

„Seltsimehed, kõnelgem avameelselt, mis meil puudub, et töö selles klassis läheks paremini,“ nii pöörduvad need direktorid kooli õpetajate poole.

Töövormide painduvust ja mitmekesisust ning igasuguse bürokraatismi väljajuurimist on nüüd eriti vaja direktorile, kui ta hoolitseb tegelikult kollektiivsuse põhimõtte elluviimise eest.

Koolielu on rikas ja mitmekülgne; seda ei saa suruda mingisse päevakorda ja kõike ei saa ette näha mingeis otsustes. Tihe ja alatine kokkupuutumine õpetajatega on direktorile ülisuure tähtsusega. Hea direktor koondab enese ümber algatusvõimelise aktiivi töötajaid, kes armastavad kooli, tunnevad muret kooli pärast ja on põhimõttekindlad ning asjalikud.

Pöördugem veel kord tagasi individuaalse töö osale kollektiivsuse

põhimõtte elluviimisel. Läheneda töötajale, selgitada välja, mis teda erutab, mis raskused tal on, toetada tema algatusi, õigel ajal vältida luhtumisi, julgustada kahtlejat — need on direktorile rasked, ent üllad ülesanded, mis nõuavad talt avarat silmaringi, taktitunnet ja südamlikkust. Seal, kus direktor suhtub selliselt õpetajaisse, tuleb pedagoogide kollektiiv talle vastu kõigis asjades.

K. Stanislavski, keda A. Gorki nimetas meisterlikemaks juveliiriks hea loova kollektiivi kasvatamisel, kirjutab: „Korporatiivse ja muu distsipliini nõuete ja kõige selle elluviimisel, mis loob soovitava atmosfääri, tuleb olla eelkõige kannatlik, vastupidav, kindel ja rahulik.

Selleks on eelkõige vaja hästi teada, mida nõuda, ja selgesti kujutada kõiki raskusi ning seda, et nende võitmiseks on vaja aega. Peale selle tuleb uskuda, et iga inimene taotleb põhiliselt head, kuid miski takistab tal hea juurde jõudmist. Jõudnud hea juurde, ei lahku inimene sellest, sest hea annab alati suuremat rahuldust kui halb. Peamiseks raskuseks on jõuda takistuste jälile, mis ei võimalda võõrale hingele juurde pääseda, ja kõrvaldada need takistused. Selleks polegi vaja olla psühholoog, tuleb olla lihtsalt tähelepanelik ja tunda seda, kelle juurde lähed, ise läheneda talle ja vaadelda teda.“

Igal direktoril tuleb tegelda veel lastevanemate kollektiivi ja õpilaskollektiiviga. Nende kollektiivide osavõtu organiseerimine üldisest tööst on koolidirektori eriline ja väga suur ülesanne.

Selle artikli eesmärgiks polnud valgustada kõiki külgi koolidirektori töös kollektiiviga. Tahtsime teritada lugeja tähelepanu mõnede põhimõtteliste küsimuste suhtes ja viidata väidetele, mis meie arvates võiksid olla kasulikud koolijuhtija tegelikus töös.

Võõrkeelse kõnekeele õpetamise metoodilised alused.

E. JAANVÄRK.

1.

Kõnekeele omandamine kuulub võõrkeele õpetamise kesksimate küsimuste hulka. Olgu võõrkeele õpetamise eesmärk milline tahes — isegi siis, kui see piirdub vaid lugemise ja loetu mõistmisega — tuleb võõrkeelt teatavas ulatuses omandada aktiivse kõnekeelena.

Igas keeles on suur hulk väga sageli esinevaid sõnu, fraase, idioome ja grammatilisi vorme. Selleks et lugemise juures vältida lihtsamategi keelendite ja vormide otsimist sõnastikust, tuleb õppijal need omandada hästi ja kindlalt. Kuid hästi ja kindlalt on keelelised teadmised omandatud ainult siis, kui neid suudetakse oma kõnes aktiivselt kasutada. Seega osutub paratamatuks keele mingi „tuumiku“, s. t. keele põhisõnavara ja tähtsamate vormide aktiivne omandamine. Ilma selleta jääb õpilase võõrkeelne lugemisoskus puudulikuks: põhisõnavara ja peamiste grammatiliste vormide ebakindel tundmine pidurdab lugemise kiirust ja raskendab loetu sisu mõistmist.

Kui suur peab olema keele aktiivne tuumik, milline minimaalne sõnavara ja millised teadmised grammatikast peavad sellesse kuuluma, selle kohta puuduvad meil kahjuks eksperimentaalsed uurimused. Tuleb arvata, et see tuumik võib oma ulatuselt olla erinev, olenevalt keele õppimise eesmärkidest ja selle valdamise ulatuse vajalikkusest.

Käesoleva artikli ülesandeks pole tõestada selle aktiivse tuumiku tähtsust võõrkeele õppimisel, ka mitte selgitada selle tuumiku sisu ja ulatust, vaid käsitleda ainult mõningaid metoodilisi aluseid, mille nõudeid tuleks silmas pidada, ja töövorme, mida tuleks rakendada kõnekeele õpetamisel.

2.

Kõnekeele omandamise teoreetiliseks aluseks on marksistlik õpetus keele ja mõtlemise seosest. Marksistlik keeleteadus õpetab, et kuigi mõtlemine ja keel pole identsed, on nad siiski teineteisega lahutamatu seotud, moodustades tervikliku protsessi. See tähendab, et inimene mõtleb keele abil, keel on selleks vormiks, milles inimene oma mõtteid kujundab. Ilma keelelise vormita ei saagi inimene mõelda. Selles mõtlemise ja keele lahutamatus seoses kuulub mõtlemisele juhtiv osa.

Kõne peegeldab teatava piirini mõtteid, kuid ta ei peegelda neid passiivselt, vaid võtab aktiivselt osa mõtete kujundamisest. Ainult

tänu keelele võivad meie mõtted omandada konkreetse, teistele inimestele ja ka meile endile mõistetava kuju.

Sellest keele ja mõtlemise vahekorra tuleks keeleõpetajail teha vajalikud järeldused. Nimelt — õpetades keelt me ei tohi piirduda üksnes keele õpetamisega, vaid ühtlasi peame organiseerima ka õpilase mõtlemist. Keele õpetamisele tuleb läheneda mõtlemise seisukohalt. Ja kui me nõuame, et õpilane oskaks väljendada oma mõtteid mingis keeles, siis tuleb seda mõista nõnda, et õpilane peaks kujundama oma mõtteid selles keeles, ta peaks mõtlema vastavas keeles.

Võõrkeele õpetajaile tähendab see aga, et nemad peavad organiseerima õpilaste mõtlemist õpetatavas võõrkeeles.

Kas on aga võimalik mõelda võõrkeeles? Muidugi on. See pole mitte ainult võimalik, vaid see toimubki alati siis, kui keegi kõneleb soravalt mõnda võõrkeelt. Lektor, kes peab loenguid mitmes keeles, ei hakka oma emakeelset loengut igakord tõlkima võõrkeelde, vaid ta sõnastab ettekande ajal oma mõtteid vastavas keeles. Sedasama teeb iga isik, kes vestleb kord ühes, kord teises keeles. Vesteldes mingis keeles mõtleb inimene samas keeles.

Eelduseks mõtlemisele mingis võõrkeeles on muidugi selle keele valdamine kõneleja poolt. Ja mida täiuslikumalt inimene mõnda võõrkeelt valdab, seda kergemini ja sujuvamalt suudab ta ka mõelda selles keeles.

Keele valdamist ei tule siin mõista mitte absoluutses mõttes. Selleks et mõelda mingis võõrkeeles, ei ole sugugi vajalik valitseda seda keelt väga suures ulatuses. Peaasi on, et inimene valdaks keelt kindlalt, isegi väga kindlalt, kas või üsna piiratud ulatuses. Välismaal reisijad teavad kõnelda hotellide ja restoranide ettekandjaist, kes kõnelevad kuut-seitset keelt. Kuid nende inimeste kõneluste temaatika on äärmiselt piiratud. Nad võivad vastu võtta tellimisi söökidele, võivad korrektses keeles anda informatsiooni rongide või lennukite sõiduplaani kohta, võivad jutustada reisijaile linna või maa vaatamisväärsustest, kuid see ongi peaaegu kõik. Mingist ulatuslikumast keele valdamisest ei saa siin juttugi olla. Kui need inimesed kõnelevad mõnda võõrkeelt, mõtlevad nad ka selles keeles.

3.

Küsimusele, kuidas õpivad inimesed mõtlema võõrkeeles, pole raske vastata. Kuna kõnelemine mingis keeles (ja ka mõtlemine selles keeles) on oskus, oskusi aga omandatakse ainult praktikas, tuleb seda seaduspärasust rakendada ka võõrkeele kohta.

Väljaspool kooli teisest rahvusest lastega suheldes omandab laps suurema vaevata, peaaegu märkamatu oma mänguseltsiliste keele. Kuid selline keelepraktika on meetoodiliselt korrastamata, ta kulgeb plaanita ja stiihiliselt.

Koolis õpilased tavaliselt aktiivset keelt ei omanda või omandavad selle üsna vähesed. See ei ole tingitud niivõrd võõrkeele õppimiseks ettenähtud aja vähesusest, kuivõrd koolis kasutatavatest meetoditest. Koolis antakse harilikult küll teadmisi keelest, kuid ei kujundata neid oskusteks, veel vähem vilumusteks. Võõrkeele õpetamine koolis kannab kahjuks ühekülgset teoreetilist ilmet. Kuid teoreetilised teadmised ei kujune kunagi iseenesest oskusteks, selleks

on vaja praktikat. Ja asjaolu, et õpilastel puudub vastav keelepraktika, pidurdabki neil kõnekeele omandamist.

Keeleõpetamise metoodika peab rõhutama selgemini, et ainult keelepraktika viib keele valdamisele, mitte aga teadmiste rohkus keeleliste nähtuste või grammatika valdkonnast.

Kui väljaspool kooli omandatav keelepraktika kulgeb stiihiliselt, siis koolis toimuv keelepraktika peaks olema süsteemikindel, korrapärane ja ratsionaalne. Metoodiliselt hästi korraldatud keelepraktikaga võib kool tasa teha seda, et tema käsutuses on keeleõpinguiks suhteliselt vähe aega. Pole kahtlust, et metoodiliselt hästi korraldatud keeleõpingud võivad koollitingimustes anda mitte halvemaid, vaid isegi paremaid tulemusi kui palju aega nõudev, ebasüsteemaatiline, isevoolu teed kulgev keelepraktika vastavas keelemiljões.

4.

Võõrkeele õpetamise peamisi ülesandeid kõnekeele arendamisel on säärase süsteemikindla ja ratsionaalse keelepraktika korraldamine.

Kõige efektiivsemaks osutub selline keelepraktika, mis taotleb keele omandamist mitte ainult mälu alusel, vaid seostab kõnelemist iseisiva mõtlemisega võõrkeeles. Keele omandamisel on muidugi mälu küllaltki suur osa, kaunis ulatuslik materjal tuleb omandada mälu abil, kuid selle materjali rakendamine peab olema ikka ja alati seoses mõtlemisega, keelematerjal peab olema vaid selleks vahendiks, mis aitab õpilasel oma mõtteid kujundada ja sõnastada võõrkeeles.

Keelepraktika korraldamise tähtsamaks ülesandeks on järelikult panna õpilast mõtlema õpitavas võõrkeeles. Seejuures tuleb silmas pidada kaht nõuet: esiteks, mõtlemist ajendavaid tegureid ning teiseks, mõtlemiseks vajalikku keelematerjali, vastavaid keelendeid, sõnavara, fraseoloogiat ja grammatikat.

Teatavasti on inimese mõtlemine alati suunatud mingi ülesande lahendamisele. Ülesanded osutuvadki nendeks faktoriteks, mis ajendavad inimese mõtlemist. Järelikult, et meie õpilane õpiks mõtlema võõrkeeles, tuleb teda asetada selliste ülesannete ette, mis nõuavad lahendamist õpitavas võõrkeeles.

Selleks aga, et õpilane suudaks ülesandeid lahendada võõrkeeles, peame teda varustama vajaliku keelematerjaliga ning hoolitsema selle eest, et see keelematerjal oleks õpilasel alati kasutamiseks valmis, nii et ta võõrkeeles kõneldes ei tarvitseks sõnu ega väljendeid otsida, ammugi mitte neid emakeelest tõlkida.

5.

Kõige lihtsam ülesanne, mis ajendab mõtlemist võõrkeeles, on võõrkeeline vestlus. See otse sunnib õpilast mõtlema võõrkeeles. Juba küsimuse mõistmine eeldab kaasamõtlemist võõrkeeles, oma keeletagavara mobiliseerimist küsimuse sisu lahtimõtestamiseks. Veelgi aktiivsem on õpilane oma vastuse konstrueerimisel. Õpilane on sunnitud mõtlema oma vastusele ning kujundama selle võõrkeelse materjali abil. Selleks kasutab õpilane varem omandatud teadmisi ja oskusi, seostades neid antud ülesande lahendamiseks. Selle tulemusena ta

mitte ainult ei lahenda ülesannet (küsimust), vaid kinnistab ja kujundab ka oma aktiivset keeleoskust.

Eriti efektiivne on frontaalne vestlus. Õpetaja, esitades küsimuse kogu klassile, paneb iga üksiku õpilase mõtlema. Iga õpilane kordab mõttes õpetaja küsimust, konstrueerib endamisi vastuse ja sellega praktiseerib mõtlemist võõrkeeles. Kui tegelikult saab vastata küsimusele vaid üks õpilane, siis selgi puhul mõtlevad teised õpilased kaasa ning võrdlevad kuuldud vastust oma lahendusega (vastusega).

Lühidalt: vestlus on parimaks võõrkeeles mõtlemise kooliks, ja seda tuleb harrastada nii frontaalselt kui ka individuaalselt. Võõrkeele tund ilma vestluseta ei saavuta kunagi vajalikku intensiivsust. Ainult kasutades igas tunnis vestlust, eriti frontaalset, õpetame õpilasi mõtlema ja väljendama oma mõtteid võõrkeeles.

6.

Heaks vahendiks mõtlemise arendamisel võõrkeeles on ka pilt. See asendab küsimust, sest pildil ja küsimustel on analoogiline funktsioon. Pilti tuleb võtta ülesandena (teemana), mis nõuab lahendamist võõrkeeles. Küsimuste asemel on meil tegemist tajuga ja mõtlemine seisneb siin pildi poolt tekitatud kujutluste seostamises vastava keelematerjaliga.

Sellise töö eelduseks on muidugi nõutava keelematerjali olemasolu õpilase teadvuses. Seletades pildi sisu harjutab õpilane mõtlemist võõrkeeles. Säärasel harjutusel on kahekordne ülesanne: ühelt poolt kinnistab õpilane oma teadmisi võõrkeelest ning automatiseerib vastava sõnavara ja grammatiliste vormide seost, teiseks muudab ta harjutamisega oma keelematerjali painduvamaks, selliseks, mida edaspidi saab kasutada ka uutes, senini mitte esinenud kombinatsioonides.

Kuid pilti võib kasutada mitte üksnes varem omandatud keelematerjali aktiveerimiseks. Pilti võib hea eduga kasutada ka uue keelematerjali omandamiseks ja esialgseks kinnistamiseks.

Selle eesmärgiga kasutatakse pilte peamiselt algastmel. Seda tuleks harrastada palju suuremal määral kui seni. Ei tohi unustada näitliku materjali tohutut abi õppetöös. Ka võõrkeele õpetamisel tuleb kasutada näitlikku materjali, kuigi mitte niivõrd uue aine seletamiseks (nagu teistes õppeainetes), kuivõrd selle aine kinnistamiseks.

Väär on arvamus, et pilte võib kasutada ainult nooremate õpilastega tegeldes. Mitte õpilase iga pole mõõduandev piltide kasutamisel, vaid keele õpetamise aste. Arvestades asjaolu, et pildi najal on hõlbus arendada konkreetset mõtlemist võõrkeeles, tuleks eriti algastmel rohkesti kasutada pilte, ka siis, kui võõrkeelt hakatakse õpetama mitte nooremas, vaid alles keskmises või isegi vanemas koolieas.

7.

Järgnevalt vaatleme luuletuste ja proosapalade päheõppimist kõnekeele arendamise seisukohast.

Mõned õpetajad pooldavad väga tekstide, isegi pikkade tekstide päheõppimist, väites, et see arendab kõige paremini õpilase aktiivset keeleoskust. Õpilased ise ei asu samal seisukohal, peale nende, kes on kooli ammu lõpetanud ning kellel päheõppimise vaev on juba unu-

nenud. Need inimesed kiidavad heaks isegi pikkade luuletuste päheõppimist ja armastavad hoobelda nende luuletuste peastütlemisega.

Psühholoogilisest seisukohast tuleb öelda, et luuletuste päheõppimise mõju kõnekeele arendamisele on tugevasti liialdatud. Tuleb nentida, et luuletuste päheõppimine ei arenda niivõrd kõnekeelt, kuivõrd luuletuste retsiteerimise oskust. Ka ei ole luuletused keele õppimise seisukohast kaugeltki üheväärsed. Arvesse võiksid tulla ainult sellised luuletused, mis on tulvil kõnekeeles tarvitavamaid sõnu ja fraase. Kahjuks kunstilise väärtusega luuletused just neid voorusi ei oma. Luuletuste õppimisel ja retsiteerimisel on muidugi oma kindel koht õpilase esteetilises kasvatuses, kõnekeele arendamise seisukohast on neil aga vähem väärtust.

Kui piirduda mõnede lastepäraste luuletustega, mis on kirjutatud lihtsas ja kõnekeelele lähedases stiilis, siis võib muidugi selliste luuletuste päheõppimine kasu tuua ka kõnekeele arendamisele, sest korduva retsiteerimise tõttu jäävad luuletuse fraasid ja sõnaühendid hästi meelde. Igal juhul aga ei tohiks piirduda selliste luuletuste puhul ainult päheõppimisega, vaid kindlasti tuleks luuletuste kaudu omandatud sõnavara ja fraseoloogia aktiveerida vestluse teel, varieerides küsimusi ning võimaldades luuletuses kindlas kontekstis esinevaid keelendeid kasutada ka uutes kombinatsioonides.

Erinevalt sellest tuleks hinnata lühikeste dramatiseeringute päheõppimist. Esiteks juba sellepärast, et neis esineb tavaliselt rohkesti kõnes tarvitavaid keelendeid, teiseks aga veel sellepärast, et polüloogilised palad võimaldavad õpitud tekstide rakendamist mängus, võimaldavad siduda kõnet tegevusega. See aga elustab ülimal määral keeleõpinguid, äratab õpilastes huvi ja ajendab neid paremini omandama vastavaid väljendeid.

Tuleb vaid kahetseda, et meie võõrkeele õpikutes leidub vähe sobivaid dramatiseeringuid.

Lisaks olgu tähendatud, et lühinäidendite õppimine ja nende esitamine pakub tänuväärt materjali ka klassiväliseks tööks.

8.

Viimaks tuleb seisukoht võtta ka ümberjutustuse kui kõnekeele arendamise vahendi kohta.

Ümberjutustamine on meie koolides kujunenud kõige sagedamaks keeleoskuse arendamise võtteks. Sellele kuulub keskne koht keeleliste harjutuste ja ülesannete seas. Kuid on kaheldav, kuivõrd see on õigustatud. Igatahes sel kujul, nagu meie koolides harrastatakse ümberjutustamist, see küll keeleoskust ei arenda, vaid osutub sageli õpilastele võõrkeele tundides kaunis ebameeldivaks ja otstarbetuks ajaviiteks.

Pala ümber jutustades ei arenda õpilane sageli oma mõtlemist võõrkeeles, ta ei püüa kujundada oma mõtteid võõrkeeles, vaid tuletab üksnes meelde raamatust halvasti omandatud teksti. Tulemuseks on, et õpilase jutt on väga konarlik, väga aeglane, täis pause ja, mis peasi, keeleliselt vigane. Selline vigane keel ei arenda kuidagi õpilase keeleoskust, vaid vastuoksa, takistab viimase arenemist. Lisaks sellele ei paku säärane „tunni vastamine“ mingit huvi kuulajaile (klassile) ning nendegi aeg jookseb eaproduktiivselt tühja.

Ümberjutustamine võib keeleoskust arendada ainult teatavatel tingimustel. Esiteks, kui tekst on suhteliselt lihtne ja kergesti meelde jääv. Siis on meil tegemist proosapala päheõppimisega ning selle kasu seisneb kindlate keelendite omandamises, mida hiljem saab aktiveerida ja kasutada uutes ühendites.

Teiseks eeldab ümberjutustamine head grammatiliste vormide ja reeglite rakendamise oskust. Kui õpilane on grammatikat omandanud praktiliselt niivõrd, et õigete grammatiliste vormide kasutamine ei tee talle raskusi, vaid nende vormide kasutamine on tal teatava piirini automatiseerunud, muutunud vilumuslikuks, siis on õige eeldus ümberjutustamiseks olemas. Ilma selle eelduseta ei too ümberjutustamine õpilasele kasu, vaid pigem kahju.

Kolmandaks õige ümberjutustamise tingimuseks on suhteliselt pikem tekst. Lühikese teksti puhul on olemas oht, et õpilane selle teksti ümberjutustamisel ei arenda iseseisvalt oma mõtteid, jutustamise ajal ei mõtle jutustuse sisule ega püüa seda sisu kujundada võõrkeelses vormis, vaid kasutab oma mälu võõraste lausete reprodutseerimiseks. On aga ülesandeks pikema teksti sisu edasiandmine, siis ei saa õpilane toetuda paljale mälule, vaid pala sisu refereerides on ta sunnitud iseseisvalt arendama oma mõtteid, jutustama „oma sõnadega“. See on aga ülesanne, mille lahendamine võib toimuda ainult mõtlemise teel võõrkeeles.

Muidugi on ka sellisel pala ümberjutustamisel olemas teine oht, mis seisneb selles, et õpilane püüab jutustada pala tõepoolest oma sõnadega ega kasuta jutustuses ei uusi sõnu ega fraase, vaid elab n. ö. vanast rasvast. Selline jutustamine võib küll arendada juba kord omandatud keelevara rakendamise oskust, kuid ei laienda ega rikasta seda vara uute võimalustega. Sellisel korral jääb õpilase keeleoskus piiratuks ja väljendusoskus väga vaeseks.

Seepärast tuleb harrastada ümberjutustamist, mis toimub küll õpilase oma sõnadega, kuid milles siiski kasutatakse ka uusi sõnu ja väljendeid. Õpetaja peab eri võtetega kontrollima, kuidas õpilane tunneb uut sõnavara.

Kokku võttes võib öelda, et ümberjutustamine võib arendada aktiivset keeleoskust, kui:

1) alamal astmel on meil tegemist lihtsate ja kergesti meelde jäävate paladega,

2) keskmisel ja vanemal astmel aga selliste paladega, mis sunnivad õpilast iseseisvalt arendama oma mõtteid (refereerima) ning kujundama neid võõrkeeles,

3) keskmisel ja vanemal astmel on igasuguse ümberjutustamise eeltingimuseks praktilise grammatika hea valdamine.

9.

Sellega oleme jõudnud küsimuse juurde, missugust osatähtsust tuleb omistada grammatikale kõnekeele arendamisel.

Võõrkeelt kõnelevas miljöös omandatakse kõnekeel ilma grammatiliste teadmisteta. Kuid selline keeleoskuse omandamine ei ole kooli seisukohalt vastuvõetav: see on puhtmehaaniline, ebaökoonomne, ebateadlik ja seega vähese pedagoogilise väärtusega. Meie pedagoogika peab teadlikkuse printsiipi teadmiste omandamisel väga tähtsaks.

Kuigi keeleoskuse omandamine ka koolioludes peab toimuma keelepraktika kaudu, on keeleõpinguis oma kindel koht ka teoorial. Teooria on praktikale n. ö. teenäitajaks ja suunajaks, see muudab praktika sihikindlaks ja efektiivseks ning ratsionaliseerib seda.

Kuid grammatikat ei tohi kõnekeeles arendamiseks omandada mitte teoreetiliste teadmistena, vaid grammatikaalased teadmised kuuluvad ümberkujundamisele nende kasutamise ja rakendamise oskuseks. Ainult sellel grammatikal on väärtus kõnekeeles arendamisel, mis ise on omandatud praktiliselt, mis on kujunenud oskuseks. Grammatika omandamine peab algusest peale seisnema reeglite ja vormide teadlikus kasutamises. Grammatilised harjutused tuleb koostada nii, et need sunniksid õpilast keelt tarvitades mõtlema, sunniksid õpilast valima õiged vormid ning kinnistama nende vormide kasutamist. Säärane grammatikakursus on kõnekeeles arendamise aluseks, selle arendamise esimeseks astmeks, millel baseerub kogu edaspidine töö kõnekeeles alal.

Kahjuks harrastatakse meie koolides sellist grammatikat vähe, grammatikaõpetus kipub alati libisema teoreetilisele pinnale. Kui sageli tegeldakse meil grammatika tundides veel grammatiliste definitatsioonidega, nagu arendaks definitsoonide peastütlemine mingil määral kõnekeelt.

Rõõmustaval viisil on praegu tunda tugevat reaktsiooni grammatika teoreetilise käsitlemise vastu koolides. Akadeemik V. Engelgardt kirjutab näiteks ajalehes „Literaturnaja Gazeta“ (nr. 35, 22. III 1956), et meie võõrkeelesõpetus elab „grammatika hüpnooti all“. Vene NFSV haridusminister J. Afanasjenko kirjutab ajalehes „Utšitel'skaja Gazeta“ (nr. 64, 15. VIII 1956), et meie koolides liialdatakse grammatika teooriaga ja tegeldakse liiga vähe praktiliste harjutustega. Grammatika on meil muutunud iseseisvaks õppeaineks, selle asemel et olla abivahendiks keele- ja kirjaoskuse omandamisel.

Viimaks tsiteeriksin V. Zeitlini, Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia teadusliku kaastöölise artiklit („Nõukogude Õpetaja“ nr. 36, 8. IX 1956): „Suurimaks puuduseks võõrkeelesõppimisel on grammatika ebaõige õpetamine. See kannab skolastilist iseloomu (minu sõnenduses, E. J.). Õpetajad hoolitsevad vaid selle eest, et õpilased teaksid grammatika reegleid, ega pea oma kohuseks õpetada õpilasi neid reegleid praktikas kasutama.“

Nagu ilmneb neistki sõnavõttudest, on aeg küps grammatika õpetamisele uue ilme andmiseks ja kogu grammatika õpetamise uutele alustele seadmiseks. Teoreetilise grammatika asemel tuleb meie koolides õpetada praktilist, rakenduslikku grammatikat.

Võõrkeelesõpetamises aga ei tähenda see midagi muud kui kõnekeeles omandamist grammatika alusel.

Grammatika praktiline omandamine peab toimuma ka vestluse näol. Kuid vestluse sisuks ei tohi olla grammatilised formuleeringud, vaid vestlus peab võimaldama grammatiliste vormide õiget rakendamist. Sellega läheneb grammatiline vestlus leksikaalsele või temaatilisele vestlusele. Nende vahe seisneb vaid selles, et grammatilisel vestlusel on kitsam, õpitava reegli poolt piiratud „marsruut“. Küsimused selles vestluses on alati ühe grammatikareegli rakendamiseks, nad sunnivad õpilast vastamisel kasutama teatavaid ühtesid gramma-

tilisi vorme, kuna temaatiline vestlus ei tunne küsimuste laadi sellist piiramist.

Sellest järeldub, et grammatilised vestlused peavad eelnema temaatilistele vestlustele, nad peavad viimastele pinda valmistama. Teiselt poolt võib õpetaja kasutada temaatilistes vestlustes ainult neid küsimuste vorme, mis grammatilises vestluses on juba läbi töötatud ja mille vastuse vormid on õpilasel hästi omandatud. Teemaatilise vestluse eesmärgiks pole mitte uute grammatiliste vormide omandamine, vaid juba omandatud vormide kasutamisoskuse arendamine.

10.

Et vestlus osutub kõnekeele omandamise peamiseks vahendiks, tuleks veidi peatuda veel vestluse mõningatel tehnilistel tingimustel.

Selleks et vestlus osutuks küllalt tõhusaks kõnekeele arendamisel, peab ta vastama kindlatele meetoodilistele nõuetele.

Esimeseks vestluse tingimuseks on selle kõrge keeleline tase. See tähendab, et oma vastustes peab õpilane kasutama ainult õigeid grammatilisi vorme, sõnad ja sõnaühendid peavad olema täpses ja õiges tähenduses. Oma vestlustes ainult korrektset keelt harrastades omandab õpilane oskuse ka mõelda õigetes keelevormides. Seepärast peab võõrkeele õpetaja juhtnööriks olema: õpilase vastused olgu keeleliselt alati laitmatud. Keelevigu tuleb võimalikult vältida. Keelemetoodika üheks tähtsamaks ülesandeks ongi näidata, missuguste võtetega see nõue on teostatav. Õpilane ei suuda muidugi vigu täiesti vältida. Kuid andestatavad on vead, mis tekivad tähelepanematuses, mitte aga need, mille põhjuseks on aine puudulik tundmine.

Teiseks vestluse tehniliseks tingimuseks on selle tempo. Vestluse tempo peab olema normaalne, s. t. küllaltki elav. Mingisugust venitamist vastuse puhul ei tule lubada. Mõned õpetajad teevad seda siiski, õigustades oma teguviisi sellega, et õpilasele tuleb vastamisel aega anda oma mõtteid koguda, neid kaaluda ja formuleerida. Need õpetajad ei kiirusta õpilast vastamisega, eeldades, et mõtteid kogudes vastab õpilane seda teadlikumalt.

Kuid sellele seisukohale tuleb vastu vaielda. „Mõtete kogumine“ ja vastusega venitamine õpilase poolt näitab vaid seda, et õpilane ei valda vajalikul määral seda keelematerjali, mis on tarvilik oma mõtete sõnastamiseks. Õpilase peaaegu koostes pole välja kujunenud need närviseosed, mis peaksid tegevusse astuma vastuse sõnastamisel. Õpilane püüab siis vastates oma pingutustega elustada neid seoseid, millel puudub loomulik tugevus. Selle pingutuse tulemusena võib õpilane viimaks leida õige seose (vastuse), kuid niisama hästi võib tema pingutus esile kutsuda ka väär seose (vastuse). See, mis näiliselt tahab olla teadlik vastamine, osutub lähemal vaatlemisel juhuslikuks õnnemänguks. Kui aga arvestada, et iga väär ühendus närvisentrumites jätab oma „jäljed“, millel on tendents korduda, siis on sellise õnnemängu kahjulikkus ilmne.

Seepärast olgu õpilase vastused võõrkeeles alati kindlad ja vestlus ise kiiretempoline.

Muidugi ei tohi vestluse tempot kunstlikult forsseerida ega õpilasi sundida ülepeakaela vastama. Vajalikku elavust ei saavuta me õpilase sundimisega, vaid õpilase hea ettevalmistusega vestluseks.

Vestluseks vajalik leksikaalne ja grammatiline materjal peab olema niivõrd automatiseerunud, et õpilane vastamise puhul ei tarvitse mõteldagi vastuse vormile, vaid ainult vastuse sisule (mõttele). Kui õpilasel on vastamiseks vajalik keelematerjal niivõrd hästi käes, et selle kasutamine on muutunud vilumuseks, siis ta ei hakkagi vastusega venitama, vaid vestlus omandab iseenesest elava tempo.

Sellest võiks teha järelduse, et elavatempoline vestlus on võimalik ainult pärast suuremat treeningut ja hulgaliselt sooritatud harjutusi. Kahtlemata on õige, et treening ja harjutamine soodustavad vastavate protsesside automatiseerumist. Kuid see ei tähenda veel, et algastmel, kus on tegemist esimeste katsetega vestelda võõrkeeles, oleks võimalu saavutada nõutavat kiirust. Kuigi keeleõpingute algastmel puudub õpilastel veel vastav treening, on küsimused seal sedavõrd lihtsad, elementaarsed, võiks öelda isegi primitiivsed, et need ei vaja vastamiseks pikka kaalumist.

Järelikult vestluse elav tempo jääb üheks normaalse vestluse tunnuseks, toimugu vestlus alg-, kesk- või ka vanemal astmel.

Elavas vestluses ilmneb õpilase oskuse mõtelda võõrkeeles ja avaldada oma mõtteid võõrkeeles. Selleks ei vaja ta ei suurt võõrkeelset sõnavara ega ulatuslikku grammatika tundmist. Laiendades järk-järgult vestluse temaatikat ning omandades järjest uusi leksikaalseid ja grammatilisi vahendeid selle temaatika käsitlemiseks, omandab õpilane oskuse järjest laiemas ulatuses mõtelda võõrkeeles.

Lõpuks: selleks et vestlus oleks küllalt tõhus, peab see olema alati jõukohane ja rajanema varem õpitud ning omandatud teadmistel ja oskustel. Neil tingimustel osutub elav vestlus tõhusaks vahendiks võõrkeele omandamisel.

Rakendades aga teisi võimalusi kõnekeele arendamiseks, tuleb alati taotleda õpilase iseseisvat mõtlemist võõrkeeles ning keele kasutamist vaid vahendina oma mõtete kujundamisel.

A. Hindi romaani „Tuuline rand“ käsitlest VII klassis.

A. KRIISA,

*Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi eesti keele
ja kirjanduse kabinetti juhataja.*

VII klassi programmis ettenähtud katkend romaani „Tuuline rand“ II osast annab kujuka pildi saarerahva raskest elust tsariajal.

Antud lugemispala on võimeline äratama õpilastes sügavaid emotsioone kunstimeisterlikult kujutatud merepiltide ja traagilise laevahuku stseeniga.

Tegelaskujud on usutavad, elavad ja jõulised ning annavad materjali oluliste kasvatusküsimuste käsitlemiseks, nagu tahtejõu ja kohuse-täitmise tähtsus elus, vahetegemine tõelise mehisuse ja tühipalja hooplemise vahel.

Keelelisest küljest pakub pala hea proosakeele eeskuj.

Seega annab käesolev katkend häid võimalusi õpilaste eetiliseks ja esteetiliseks kasvatamiseks. Küsimus seisab vaid õnnestunud metoodilise käsitlemise leidmises. Siin esitame ühe käsitlemise näite.

Kirjandusliku lugemise programm nõuab antud pala puhul järgmiste küsimuste käsitlemist: rannarahva raske ja ohtliku elu kujutamine; laevahuku traagiline pilt; looduse meisterlik kirjeldamine; vendade Oti ja Jüri karjapõlvemälestused; nende käitumine mereõnnetuse ajal.

Pala käsitlemiseks on ette nähtud kolm tundi. Materjal tuleb jaotada tundide arvule, lähtudes sisust ning programmi küsimustest, mitte mehaaniliselt.

Otstarbekas on pala jaotada kolmele tunnile järgmiselt:

1. tund: Rannarahva raske elu; Oti ja Jüri karjapõlvemälestused (lk. 250—254). 2. tund: Randlaste võitlus merega (lk. 254—261). 3. tund: Laevaõnnetus; laste käitumine õnnetuse ajal (lk. 261—264).

Meetodi valikul tuleb õpetajal arvestada töövõtete mitmekesisuse printsiipi. Koolipraktikas sageli tarvitavad töövõtted — kodus lugemine, klassis jutustamine ja vestlus — on õpilastele igavad, kui need muutuvad šablooniks. Teiseks ei võimalda nende ainutarvitamine kirjandust efektiivselt käsitleda. Sellepärast on soovitatav kasutada mitmesuguseid töövõtteid, nagu vastused küsimustele, õpilaste iseseisev töö vaatluste ja tähelepanekute kujul, kommenteeriv lugemine, vaике lugemine, sõnavara õppimine, tsiteerimine, jutustamine, kava koostamine, õpetaja jutustus jt. Klassis lugemist tuleb eriti viljelda, kusjuures tuleb rõhku panna lugemise ilmekusele. Teksti ilmekas esitamine kergendab pala ideelise sisu mõistmist ja kunstimeisterlikkuse tajumist. Õigupoolest tuleks pala tervenisti läbi töötada kommentee-

riva lugemise teel, kuid seda ei võimalda programmis ettenähtud aeg. Sellepärast tuleb piirduda ainult pala osalise lugemisega klassis.

Näitlikustamiseks võiks käesoleva pala puhul kasutada teost, Eesti NSV kaarti ja mõnd vastavat meremaali või selle reproduktsiooni.

Kaardi kasutamine laeva teekonna näitamiseks Kuramaalt Sõrveni on psühholoogiliselt põhjendatud, sest palas kujutatud järk-järgult tugevneva tormi pildid, mis on loodud suure kunstilise jõuga, panevad õpilasi sügavalt kaasa elama merehädalistele ja kutsuvad mõttes esile küsimusi: Kas laev jaksab tormile vastu panna? Kui pikk on tee kodu-sadamani?

Vaatleme pala käsitlemist tundide viisi.

1. tund.

T e e m a: Rannarahva elu. Oti ja Jüri karjapõlvemälestused.

E e s m ä r k: Tutvuda rannarahva majanduslikult raske eluga. Näidata tegelaskujude meisterlikku kujutamist.

Eelnevalt on õpilastele esimeseks tunniks üles antud läbi lugeda pala kuni 254. lk. (sõnadeni: „Kuigi pealtnuule lainehänd viskas vahel juba...“) ja leida vastused lugemikus antud küsimustele 1. ja 2.

„Tuulise ranna“ käsitlust võiks alustada mõnelauselise jutustusega kirjanikust ja teosest. Juhul, kui õpetaja on teadlik, et enamik klassist on kogu katkendi läbi lugenud, võiksid jutustusele eelneada küsimused: Kes on pala lõpuni lugenud? Kuidas meeldis? Mis meeldis? Miks meeldis? Selline sissejuhatus võimaldab õpetajal kergesti ja õpilastele huvitavalt üle minna kirjanikule ja teosele.

Antud pala avaldas paljudesse õpilastesse sügavat mõju oma elulähedusega ja olustikupiltide meisterliku kujutamisega. Sellest läheduses märgib õpetaja, et kirjanikul õnnestus käsitleda teos kalurite elu ja looduse sügava tundmise tõttu, sest ta ise on rannarahva laps, on pärit Saaremaalt, kus möödus ta lapse- ja koolipõlv. Juba nooruses õppis ta tundma randlaste rasket ning ohtlikku elu. Kirjaniku isa paremad eluaastad möödusid laevapardal. Kirjanik ise käis koolitööst vabal ajal kaugel merel kalu püüdnud ning mõnigi kord võitles ta tormiga.

Ei oleks ülearune õpetajal kõnelda oma isiklikest muljeist teose kohta või mõnest huvitavast ja teda vaimustanud episoodist. Mingil juhul ei tule hakata romaani sisu või kirjaniku elulugu detailselt jutustama.

Järgnevalt asutakse pala analüüsima. Tundmata sõnad on õpikus seletatud; neid mõningaid mõisteid, mis õpilastele arvatavasti on võõrad, tuleks enne analüüsi selgitada, nagu *mihkkipäev* (29. september), *leetseljakud* (liivajoomed, mida laine tekitab), *ruskekirja* (punakas-pruun).

Pala lugemise ja analüüsimise käigus tuleb õpilaste tähelepanu juhtida ka sellele, et kirjanik kasutab meelega tolle aja keelt ja rahvapäraseid väljendusi, nagu „kuigi Jaak nüüd oma jalad kärmeks seadis“, „tuul kaldus vastale“ jt. Niisuguse keele kasutamise kaudu tahab kirjanik õigesti edasi anda toleaeget miljööd.

Analüüs toimub vestluse teel.

1. Millest on juttu loetud osas?

Küsimuse eesmärgiks on arendada õpilastes oskust sisu kokkuvõtlikult edasi anda.

2. Missugused mõtted tekkisid teil, lugedes rannarahva elust tsaarajaal? Kirjeldage rannarahva olukorda.

3. Lugeda vaikselt Oti karjasepõlve-mälestusi. Lugemise eesmärgiks on õpilaste kujutluses esile kutsuda pilte Oti karjasepõlvest. (Ott karjaga suures võõras metsas, mullikad kaovad ära jt.)

4. Kujutlege loetu põhjal Otti võitlemas unega ja püüdke seda kirjeldada!

5. Miks kirjanik kasutab korduvalt väljendust „muidugi oli...“?

6. Kuidas iseloomustab Otti lause „Nii et kahetseda pole midagi! Hurraa, meie meeste võit!“?

7. Missugune mulje jääb Otist ja Jürist?

Selles tunnis peavad õpilased saama Otist ja Jürist kujutluse kui tublidest, hakkajatest ja elurõõmsatest poistest, kes ei halise raskuste puhul, vaid püüavad neid võita.

Oti ja Jüri kujuga tutvumine peab õpilastele ühtlasi näitama, kuidas kirjanik mõne tabava detailiga loob realistlikke, igati usutavaid ja jõulisi kujusid.

Klassivälises töös võiks kommenteeriva lugemise teel peatuda veel teistegi tegelaste juures, nagu Hirsaiia Jaak ja ta poeg Tiidrik. Jaagu suur viinaarmastus paneb ta unustama oma kohustused. Kuid kirjanik näitab, et Jaak ei ole põhjaläinud inimene, viidates sellele väikese detailiga: Jaak kannab pooltosinat korda seljas väikesi poisse ja tüdrukuid läbi vee paati, et laste jalad märjaks ei saaks. Järgnevatel lehekülgedel täieneb Jaagu kuju veelgi: ta on otsustamisvõimeline, julge ja vapper, kui ta võitleb merega laste päästmiseks.

Tiidrik on tubli ja tõsine nooruk, kes on teadlik oma kohustustest. Õpilaste tähelepanu võib juhtida kirjaniku poolt esitatud kunstilisele pildile: Tiidrik, mõistes täielikult hukka isa talitusviisi kojusõiduga viivitamisel, säilitab väliselt pojaliku suhtumise oma purjus isasse. Kui Jaak tahtis poega lüüa, ei hakanud viimane vastu, vaid jooksis ranna poole, et selliselt isa randa meelitada, sest „Tiidrik ei tahtnudki tüli, Tiidrik tahtis ükskõik mis nõuga, hea või halvaga, isa paati saada ja koju sõita...“

Järgnevatel lehekülgedel täieneb Tiidriku kuju üha sümpaatsemate ja mehisemate joontega.

Jaagu ja Tiidrikuga lähem tutvumine ei ole programmis ette nähtud, sellepärast võiks seda teha klassivälise töö korras, sest nende kujude vaatlus pakub tänuväärt materjali kasvatustööks ja kirjaniku kunstimeisterlikkuse näitamiseks kujude loomisel.

Kodune ülesanne: Jutustada teemal „Oti karjasepõli“. Lugeda edasi lk. 254—261 ja tähele panna, mitmes pildis kirjanik kujutab tormi järkjärgulist tugevnemist. Leida igas pildis kõige iseloomustavam koht, mis kujutab tormi tõusu.

2. tund.

T e e m a: Randlaste võitlus merega.

T u n n i e e s m ä r k: Tutvustada õpilasi rannarahva ohtliku eluga. Näidata kirjaniku kunstimeisterlikkust looduspiltide kujutamisel.

Uue materjali käsitus toimub vestluse kaudu:

1. Missugused sõnad vajavad seletamist? Kui õpilased küsimusi ei

esita, tuleks lähemalt seletada sõnu: *kahlus-pea, lekkima, parras, piit, jääk, paadi achter, pilvehatud.*

2. Meenutada kodus loetud osa ja ütelda lühidalt, millest selles kõneldakse. (Jaagu ja Tiidriku võitlusest tormise merega karjalaste ja enese elu päästmiseks.)

Õpetaja märgib, et Jaak, kelle süü tõttu lapsed tormi kätte sattusid, paneb kogu oma osavuse välja ja võitleb vapralt laste päästmiseks. Ühenduses sellega näitab õpetaja kaardil palas kujutatud mereteed.

3. Mida tundsitate ja mõtlesitate, lugedes karjalaste võitlusest merega?

Vastused võivad olla mitmesugused; õpetaja eesmärgiks on saadud vastuste alusel selgitada kirjaniku meisterlikkust luua looduspilte, mis lugejat nii sügavalt haaravad. Õpetaja meenutab, et kirjanik kujutab tormi järkjärgulist tugevnemist.

4. Jälgime, milline oli tuul alguses ja kuidas see järk-järgult paisus tormiks. Loeme kodus märgitud kohad.

Loetav tekst peab õpilastele näitama, kuidas iga uus merepilt kujutab tormi eri momendil, kuid pidevalt suurenevana. Teksti lugemisel juhib õpetaja tähelepanu kunstilistele vahenditele, nagu värvid jm., mida kirjanik kasutab tormise mere kirjeldamisel. Õpilastele peab selguma värviepiteetide ja kõlakujundite kasutamise kunstiline eesmärk.

Vastavad kohad loetud, saadakse järgmised pildid:

1. pilt: „Tuul kaldus korrast enam vastale, andis aga veel ilma poutimata joosta . . .“ (lk. 252).

2. pilt: „Kuigi pealtnuule lainehänd viskas vahel juba terve pahmaka vett üle parda varjus istujate peade . . .“ (lk. 254).

3. pilt: „Ent mida madalamale sügisene päev vajus, mida valjemaks tuul läks, mida enam vihane laine vett ustakusse viskas . . .“ (lk. 255).

4. pilt: „Vett tuli sisse küll üle parda, küll lekist . . . Varsti oli öö käes, tuul aga paisus . . . Mustad rebitud pilvetükid, mille hatud päikese mere taha laskudes punama löid, viskusid otse Sõrvemaa metsaviiru kohalt üles, nagu oleks seal mingi tohutu suur musta suitsu ja punaste leekidega tulekahju puhkenud, ning kihutasid siis kiiruga üle taeva . . . See siin all, kuigi vali ja kuri, oli siiski veel tuul, seal üleval möllas aga torm, sügisemaru, mihklipäeva-maru, mis iga hetk pilvist siia alla võis karata ja mere põrguks muuta.“ (Lk. 256—257.)

Selles pildis juhib õpetaja tähelepanu tabavatele värviepiteetidele ja kirjelduse dünaamikale verbi rohke kasutamise tõttu (*tuli, paisus, viskusid, kihutasid, möllas* jt.).

5. pilt: „Aga just poudi tegemise ajal või pisut enne seda, kui Jaak oli paadile poudipöörde tegemiseks hoogu andmas, see juhtuski. Äsja paistis veel kuu — päris pimedas ei tahtnud Jaak pouti teha —, kui äkki paadile pimedusetahm ja veemöll korruga peale kallati. Kostis õudset, läbilõikavat vihinat, surmani ehmunud karjalaste hirmukarjeid, raginat ja rebenemist . . .“ (lk. 258).

Selles pildis tuleb rõhutada kõlakujundite kasutamist, nagu *vilin, ragin, vihin*.

Õpetaja kirjeldab sündmustikku edasi, lõpetades pildi järgmiselt: paati oli tabanud täistorm; purunes tagumine puri; paadi saatus oli otsustatud: oma jõuga ta randa ei pääse; siis rebis torm puruks ka ankrukõie ja viskas paadi madalikule, kusjuures kärises siiludeks viimane puri.

Õpilased näevad, et esimeses pildis hakkab tuul paadile vastu hoidma; teises pildis viskab laine juba vett paati; kolmandas kõneleb kirjanik juba „vihasest“ lainest; neljandas pillub laine vett üle parda, tuul paisub, on vali ja kuri, ülal taeva all möllab sügisemaru; viendas pildis kallatakse paadile pimedusetahm ja veemõll korraga peale, kostab õudset, läbilõikavat vilinat, hirmukarjeid, raginat, rebenemist...

Kui aeg lubab, võib õpilaste tähelepanu juhtida ka sellele, kuidas vastavalt tormi tugevnemisele muutub ka karjalaste käitumine paadis.

Edasi näitab õpetaja maali reproduktsiooni, mis kujutab tormist merd. Õpetaja eesmärgiks on süvendada emotsionaalsust, teiseks — anda teadmisi eri kunstiliikide kujundamisvõtetest. Ajanappuse tõttu tuleb piirduda 1—2 küsimusega. Näiteks: Võrrelda A. Hindi kui sõnakunstniku kujutatud merd maalikunstniku omaga.

Õpilasi tuleb suunata mõistma, et sõnakunsti käsutuses on maalikunstist erinevad kujutamishendid ja -võimalused. Õpilaste ees olev maal kujutab merd ühel teatud momendil, kirjanik, nagu õpilased veendusid, näitab käesoleval juhul tormist merd viie eri pildiga, kusjuures iga pilt kujutab suureneva tormi eri astet. Et süvendada kujutlust maru suurenemisest, kasutab kirjanik liikumist tähistavaid verbe ja kõlakujundeid, mis erutavad lugeja fantaasiat ning panevad teda kirjeldusele kaasa elama ja seda kujutluses edasi arendama. Paralleelselt tormipildiga kujutab kirjanik ka inimesi, kellede võitlust merega lugeja jälgib sügava kaasaelamisega.

Tunnis algatatud küsimusi võib edasi arendada klassivälises töös. Õpilasi võiks huvitada probleem: kas üks kunstiliik avaldab inimesesse sügavamalt mõju kui teine? millest see oleneb? jne. Ei ole niivõrd tähtis see, missuguse kunstiliigi kasuks küsimus lahendatakse, vaid asjaolu, et õpilastes äratatakse huvi ja armastust kunsti vastu.

Üleliigne ei ole hoiatada, et pildi kasutamine antud tunnis võib kujuneda teemast kõrvaleminekuks, kui õpetaja ei oska selle käsitlust oskuslikult siduda antud teemaga.

Teema käsitus lõpeb õpetaja kokkuvõttega.

Kodune ülesanne: Kirjutada kirjandusliku lugemise vihikusse igast looduspildist üks kuni kaks kõige ilmekamat ja tabavamalt lauset, mis kujutavad tormi.

Jutustada teemal „Tiidriku ja tema isa võitlus tormiga“. Kasutada oma jutustuses väljamärgitud lauseid.

3. tund.

T e e m a: Laevaõnnetus; laste käitumine õnnetuse ajal.

E e s m ä r k: Näidata, et kohustuste unustamisel on halvad tagajärjed ja et õnnetuste puhul tuleb mõelda ka oma saatusekaaslastele, mitte ainult enesele. Tutvustada õpilasi pala stiiliga.

Kolmandas tunnis ettenähtud teksti läbitöötamine toimub kommenteeriva lugemise teel. Käsitluse hõlbustamiseks on soovitatav lugemise käigus jaotada pala viieks temaatiliseks osaks ja need pealkirjastada.

Esimene temaatiline osa algaks sõnadest „Kui nüüd ometi abi — kui ometi ükskordki abi tuleks!“ ja lõpeks sõnadega „...süld-süllalt nihkus paat ometi rannale lähemale“ (lk. 261—262). Järgmine osa lõpeks sõnadega „...vana Jaaguga Kaavi madalikule olid jäänud...“

(lk. 263). Kolmas osa lõpeks lausega "... sest kondid on veest raske-
mad" (lk. 263). Neljas — "... ja istus siis uuesti voki taha" (lk. 264).
Viies — pala lõpuni.

Koos õpilastega leitakse osadele pealkirjad: Abi saabumine ja karja-
laste käitumine sel puhul. Abipaadis olijate pääsemine. Katsed päästa
ülejäanud lapsi ja nende saatatus. Lootused ja ootused. Kes on süüdi?

Esimese osa puhul võib esitada järgmised küsimused: 1. Kuidas ise-
loomustab kahlus juustega poissi ja Jürit nende käitumine? 2. Kuidas
iseloomustavad Jürit tema mõtted: "... pealegi on teda vaja suurde
paati hauskari peale, seda enam, et Tiidrik pidi minema abipaati, et
aidata randa sõuda." (Jüris kõneles kohusetunne. Ta ei mõtelnud esma-
jones enesele, vaid kaaslastele.) Õpetajal tuleb Jüri kuju kaudu esile
tuua kohuse- ja kollektivismitunne kui inimese positiivsed ja meeldi-
vad jooned.

Teise osa käsitlemisel tuleb rõhutada tormise mere kujutamise meis-
terlikkust. Alustada võib küsimusega: Mida ütleb kirjanik lausega:
"... vedas abipaadi mõne lühikese hetke jooksul ustakust nii kaugele,
et viimane Oti silme ees juba üheksainsaks tombuks sulas, millest
raske oli Jüri kogu teistest ustakule jäänutest eraldada!"

Õpetaja eesmärgiks on õpilasi suunata allteksti lugema: osa õpilasi
leiab, et kirjanik vihjab Oti armastusele oma venna vastu, tal oli kahju
temast lahkuda, sellepärast otsis teda silmadega teiste seast. Oti kuju
täieneb uue joonega: ta on südamlilik ja armas poiss.

Teisele osale õpilastest võib tunduda, et kiiresti kaugeneva abipaadi
kujutamisega on kirjanik piltlikult kujutanud lainetuse tugevust.

Õpetajal ei tuleks otsustada ühe ega teise arvamuse kasuks, kuivõrd
elamused, mida kirjanduslikud pildid tekitavad, võivad olla subjek-
tiivset laadi. Esile tõsta tuleks üksnes kirjaniku meisterlikkust mere
kujutamisel.

Edasi loeme järgmisi lauseid: "Küll püüdis tuul neid sülitse mere
poole lükata, aga kuus tugevat rannameest rippusid kogu oma jõuga
visalt nagu takjad aerude küljes ning toll-tollilt, jalg-jalalt, süld-süllalt
nihkus paat ometi rannale lähemale." Missuguse kujutluse paadi liiku-
misest loob viimane lauseosa "... toll-tollilt, jalg-jalalt, süld-süllalt nih-
kus paat ometi rannale lähemale"? (Arvatav vastus: Paat lähenes ran-
nale vaevaliselt, aeglaselt, pikkamööda, vaevalt märgatavalt.)

Õpetajal tuleb piltlik väljendus lahti mõtestada, õpilastele arusaada-
vaks teha ja näidata, et selle väljenduse kunstilisus seisab kujutamise-
jõus, millega on loodud elav pilt vaevaliselt liikuvast paadist. Mär-
kida võib ka seda, kui palju vaesem on näiteks tavaline väljendus:
paat liikus aeglaselt vm.

Kolmanda osa käsitus piirdub ilmeka lugemise ja pealkirjastami-
soga. Vajaduse puhul lisandub ka sõnade seletamine.

Neljanda ja viienda osa loeks õpetaja. Süveneda võiks näiteks lau-
sesse "... eriti siis, kui lootusi ja oletusi toidab emasüdame kustu-
matu arm" ning näidata selle väljenduse suurt kujutamisejõudu. Õpilaste-
le tuleks lahti mõtestada emade mure, leina ja asjatu ootuse poeeti-
line pilt.

Õnnestunud väljendus „emasüdame kustumatu arm“ on kõikide
nende emade armastuse suur poeetiline üldistus, kelle lapsed nii traag-
giliselt hukkusid mihkklipäeva ööl Kaavi madalal.

Järgneb vestlus.

Kaavi madalal hukkus 18 last. Missugused sõnad näitavad, et kirjanik mõtleb „emasüdame“ all paljusid emasid? Vastata teksti sõnades („... ning kibe tõelisus surus tööst ja murest kurnatud naisel selles või teises vabadikuhüti silmad vett täis“).

Missuguse pildiga kujutab kirjanik hukkunud laste emade petlikku lootust? Lugeda vastav koht. Missuguse eesmärgiga ta sellest kõneleb?

Vastus: Et näidata rannarahva ohtlikku elu ja rannanaiste alatist muret oma meeste ja poegade elu pärast. Siin võib õpetaja meenutada, et sõnakunstnik väljendab tõe kujude ja piltide abil ja et see on elamuslikum kui lihtne kirjeldus.

Kes on kirjeldatud õnnetuses süüdi? Selle küsimuse eesmärgiks on õpilasi suunata mõtlema vastutustundliku kohusetäitmise tähtsusele ja sellele, et eneseunustamist põhjustab sageli alkoholi tarvitamine.

Kodune ülesanne: Jutustada tekstilähedaselt kavapunktide järgi, kusjuures klass jaotada kolme rühma: esimesse rühma kuuluvad õpilased jutustavad esimese kavapunkti; teine rühm — teise ja kolmanda punkti; kolmas — neljanda ja viienda kavapunkti.

Ülesande jaotamisel tuleb arvestada õpilaste võimeid. Näiteks 4. ja 5. kavapunkti jutustamine on suhteliselt raskem kui eelmiste punktide jutustamine.

Järgmises tunnis tehakse kogu pala kohta kokkuvõtte, mis võiks sisaldada järgmisi mõtteid: kirjanik on tõetruult kujutanud üksikuid pilte rannarahva elust, näidates rahva elutingimusi tsaariajal; kirjanik näitab tegelikkust meisterlikult loodud piltide ja kujude kaudu, nagu looduspildid ja arenemises antud tegelaskujud; kirjaniku kunstimeisterlikkuse omapäraks on see, et ta oskab loodust ja inimesi tabavalt kujutada üksiku iseloomustava detailiga; sügava sisu ja selle kunsti-meisterliku kujutamise tõttu avaldab antud pala lugejasse sügavat mõju.

Ülaltoodu kujutab enesest üht meetoodilist võimalust käsitleda pala „Tuuline rand“ VII klassis. Lähtekohaks on kirjandusteose kui sõnakunstiteose käsitus, kus ideelise sisu kõrval on oluline kaal teose vormilisel küljel, millega on vajalik õpilasi tutvustada vastavalt nende arengutasemele.

Vene keele õigekirja aluste rajamisest algklassides.

A. JÕESAAR,

Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi algklasside kabineti metoodik.

Vene keele õpetamisel mittevene koolides on üheks nõudeks, et õpilane peab oskama õpitud sõnu ka kirjutada. Vaadeldes aga vene keele õppeedukust II—IV klassides, võib tähele panna suuremat mahajäämust just kirjalikus osas.

Algkoolides ja 7-klassiliste koolide algklassides korraldatud etteütluste põhjal võib esinenud vigu liigitada järgmiselt (vead on nimetatud rohkuse järjekorras):

1. Rõhuta *o* vead.
2. Eksimused heliliste ja helitute häälikute märkimisel (*дарелки, польшой, бумага* jne.).
3. Peenendus- ja lahutusmärgi vead.
4. *ü* ja *u* vead.
5. Eessõnade ja eesliidete vead (esimesi kirjutavad õpilased sageli nimisõnaga kokku, teisi — pöörd sõnast lahku: *в ходит, под бежал, на работу*).
6. Tegusõna pöördelõppude vead (*-ться, -тся, -шь* õigekiri).
7. Täishäälikud *ж, ш, ч, ц* järel.
8. Poolitamisvead.
9. Suure algustähe vead.
10. Tähtede vahejätmsed ja ümberpaigutamised.

Kui vene keele grammatika õpetamisel üldiselt on siiski võimalik ära kasutada õpilaste mõningaid teadmisi emakeeles (lause mõiste, häälik, täht, ainsus ja mitmus), siis ortograafia osas on mõlemas keeles vähe ühiseid reegleid, välja arvatud suur algustäht lause alguses ja pärisnimeses, interpunktsiooni alal küsi- ja hüüumärk hüüd- ja küsilauses ning koma koondlauses. Niisiis tuleb vene keele õigekirja õppida peamiselt harjutamise teel.

Algklasside õpetajatel on kujunenud lubamatuks tavaks korraldada iga nädal kontrolldiktaat. Pealegi antakse selleks õppida lugemispala, mida siis järgmisel päeval dikteeritakse. Harilikult ei analüüsita etteütluseks määratud teksti suuliselt õigekirja seisukohast. Usinamad õpilased tuubivad antud teksti kirjutamise selleks korraks pähe. Kui aga mõne aja möödumisel neidsamu sõnu kasutada teistes lausetes, siis tekivad etteütluses vead ka neil õpilastel, kes varem etteütluse hästi kirjutasid. Tähendab, nende õpilaste teadmised pole kindlad ega püsivad.

Nagu etteütluste vigade analüüsist nähtub, püsivad esikohal foneetilist laadi vead. See nähtus on tingitud õpilaste halvast hääldamisest.

Siit peaks järeldama, et õigekirja õpetamisel tuleb rohkem toetuda hääldamisele, eriti algastmel. Kuulmistajule toetumine kirjutamisel annab tulemusi ainult sel juhul, kui õpilased on omandanud korrektse (ortoepiliselt õige) hääldamise.

Et vältida foneetilist laadi vigu õpilaste töödes, tuleb II klassis aabitsaeelsesel ja aabitsaperioodil panna tugev alus venepärasele hääldamisele, tugevale seosele vene keele hääliku ja tähe vahel, eriti ж, ч, ш, щ, kuid samuti ka б, д, з, н, т, к puhul. Mõned algklasside õpetajad kasutavad järgmist töövõtet, et õpilaste teadvuses tähe ja hääliku vahel kindlamat seost luua. Õpetaja koos õpilastega hääldab mõnda raskemat häälikut, nagu ж, ш või ч, samal ajal mõni keskpärane või nõrgem õpilane valib liikuvast aabitsast häälikule vastava tähe ja näitab seda klassile. Ka võib õpilastel enne kirjutamist lasta laduda sõnu liikuva aabitsa abil. Hiljem, kui õpilaste sõnavara on suurenenud, võib juba korraldada võistlusemänge: kes nimetab või kirjutab rohkem sõnu, milles esineb antud häälik.

Teises klassis toimub õigekirjaoskuse kujundamine peamiselt ärakirjutamise kaudu, millele algul peab eelnema sõna silbilis-häälikuline analüüs. Sellega välditakse mitmeid vigu, nagu tähtede ja silpide vahelejätmist ja ümberpaigutamist jne. Kirjutatud kui ka trükitud teksti ärakirjutamisest on ainult siis kasu, kui õpilastel on kujunenud õige ärakirjutamise oskus.

Vaadeldes õpilasi, kes raamatust või tahvlilt ära kirjutavad, paneme sageli tähele, et nad vaatavad raamatusse iga tähe kirjutamise järel. Selline tähthaaval ärakirjutamine on vähe arendav, mehaaniline toiming ega soodusta õigekirjaoskuse arenemist. Raamatust ärakirjutamisel peab õpilane vaatama sõna tervikuna ja selle korraga kirjutama. Hiljem vaatavad õpilased korraga 2 sõna ja kirjutavad siis peast. See on üks paremaid õigekirja harjutusi. Nägemismälu arendamist soodustab ka kirjutatud teksti lugemine. Esimesed kuuldediktaadid II klassis peavad koosnema sellistest sõnadest, mille kirjutamine ei erine hääldamisest, näiteks жук, шар, парта, кукла, сидит jne. Kui aga etteütluse tekst sisaldab sõnu, millede hääldamine erineb kirjutamisest, siis analüüsitakse neid sõnu, juhtides tähelepanu erinevusele kirjutamise ja hääldamise vahel.

Kõige rohkem vigu teevad õpilased rõhuta o-ga sõnade kirjutamisel. Algklasside õpilane aga peab seda tüüpi sõnade kirjutamise omandama peaaegu mehaaniliselt, sest ta ei suuda oma väikesest sõnavarast leida vastavat kontrollsõna. Et juhtida õpilaste tähelepanu sellistele sõnadele, laseme neil lugemispaladest rõhuta o-ga sõnu eri rühmana välja kirjutada ja ära õppida. Õpetaja koostab nendest sõnadest lauseid etteütluseks.

Rühmitades õpitud sõnu teatud ortogrammide järgi, sunnime õpilast enam tähele panema nende sõnade õigekirja. Mõned vene keele õpetajad on II klassis teisel poolaastal kasutusele võtnud eri vihikud, kuhu kirjutatakse ühiste ortograafiliste tunnustega sõnad. Nii võiksid ühe rühma moodustada sõnad: лодка, грядка, ложка, книжка, юбка jne., teise rühma — сад, луг, год jne. Sellise töövõttega seostame hääldamise õpetamist õigekirja õpetamisega, tõstes esile viimast.

Lugemistundides ei tohiks sõnade tähenduse seletamisel jätta esile tõstmata sõnu, milledes on lahkumineku kirjutamise ja hääldamise vahel. Selles koolis, kus õpilasi on harjutatud tähele panema

hääldamise ja kirjutamise erinevust, teevad nad seda kiiresti ja õigesti. Harju rajooni Jõgisoo kooli II klassis seletas õpetaja uut sõna *пруд*. Õpetaja hääldas esiteks ise sõna, siis hääldasid õpilased üksikult ja kooris ning viimaks, kui sõna kirjutati tahvlile, küsis õpetaja: „Mis vahe on selle sõna hääldamises ja kirjutamises?“ Saanud õige vastuse, laskis õpetaja tuua näiteks veel mõne taolise hääldusega sõna. Nime-tati: *сад, огород, город, воз* jt. Selline sõnade analüüsimine aitab palju kaasa vigade vältimiseks.

III ja IV klassi õpikutes antakse juba teatud hulk õigekirja reegleid, millede rakendamine muudab õigekirja õppimise teadlikumaks. Õpetaja võib juba esitada küsimuse mõningate ortogrammide põhjendamiseks, näit.: „Miks sa kirjutad sõnas *карандаши* lõpus *и*, kuigi kuuled *и*?“ Selle kohta on juba õpitud reegel.

Lastes reegli kinnistamiseks kirjutada lauseid ja analüüsida ortogramme, ei juhi õpetaja ise tähelepanu vastavale sõnale, vaid küsib: „Missugune sõna vastab selles lauses meie äsjaõpitud reeglile?“ Selle küsimus sunnib õpilast ennast otsima 3—4-sõnalises lauses reeglikohase sõna. Nii õpib laps siduma kirjutatavat sõna reegluga. Tavaliselt armastavad õpetajad ise kätte näidata ortogrammi sisaldava sõna. III klassi õpikus on antud *й*-reegel: *Буква й пишется только после гласной и не образует слога*. Kuid selle reegluga ei ole veel kindlustatud *й* ja *и* õige tarvitamine kirjas. Harilikult pannakse *и*-le „katus“ täiesti juhuslikult, ebateadlikult, ka pikale *и*-le, näiteks: *стойт, стройт*.

Selle reegli rakendamist hõlbustab silbitamisoskus, mida taotleb õpikus antud harjutus.

Treenimisharjutustena oleks soovitatav võtta *й*-ga sõnu järgmises liigituses, nõudes *й* asukoha tähelepanelikku vaatlemist ja järelduste tegemist:

- 1) *й* sõna lõpul: *май, чай, мой, чей*;
- 2) sõna sees, silbi lõpul: *линейка, лейка, зайка*;
- 3) omadussõnade lõpul: *умный, смелый, маленький*.

Õpikus antud grammatilised harjutused kinnistavad õpitud reeglit. Kuid harjutuste kontrollimisel õpetajad sageli ei nõua ortogrammide põhjendamist õpitud reegluga, vaid piirduvad ainult harjutuse lugemisega. Selle kaudu ei saa kindlaks teha, kas õpilane on reeglist aru saanud.

Kogemused näitavad, et III—IV kl. õpilased ei oska koduseid ülesandeid grammatiliste harjutuste osas täita õiges järjekorras. On vajalik, et õpilane enne harjutuse kirjutamist reegli läbi loeks ja sellest aru saaks. Kõnealuse reegli puhul oli tarvis silmas pidada 2 nõuet: 1) *й* kirjutatakse ainult täishäälikute järel, 2) *й* ei moodusta silpi.

Kui õpilasele ei ole eelnevalt selge, mida antud harjutusega taotle-takse, siis kirjutab ta harjutuse mehaaniliselt ära ja see ei kinnista õpitud reeglit. Sageli ei võta õpilane vaevaks harjutuse juhenditki läbi lugeda. Paraku teevad meie õpilased oma koduse töö veelgi lihtsamaks, täites lüngad õpikus sel ajal, kui tunnis harjutust loetakse. Et selgusele jõuda, kas õpilane oskab reeglit kasutada, peaks nõudma sõna õigekirja põhjendamist vastava reegluga, näit.: sõna *стойт* koos-neb 2 silbist, *и* moodustab silbi, tähendab tuleb kirjutada pikk *и*.

Reegli kinnistamiseks ja süvendamiseks võib teha valikettevluse (õpetavat laadi). Õpetaja dikteerib 2—5-sõnalise lause, millest õpilane valib ainult ortogrammidega sõnad ja kirjutab need 2 tulpa:

I
й
сарай
лейка

II
и
стоит
трамвай

Tekst: 1. У дома сарай. 2. На столе стоит ваза. 3. В городе едут трамваи. 4. У Арно лейка.

Eriti on tarvis sõnade *сто/ит, стой/те, стро/ит,строй/ка, хозяй/ка, хозя/ин* hääldamist ja silbitamist siduda kirjutamisega.

Taoline valiketteütlus sunnib õpilast keskendama oma tähelepanu vajalikule ortogrammile. Õpetaja aga näeb sellest, kuidas õpilane oskab reeglit rakendada.

Grammatika ja õigekirja õpetamisel harjutame lapsi ka loogiliselt mõtlema: keelenähtusi võrdlema, kõrvutama ja vaatluste põhjal järeldusi ning üldistusi tegema. Sellepärast tuleks ortograafia-alaste oskuste arendamisel rohkem kasutada neid võtteid.

Sagedaseks veaks meie õpilaste etteütlustes on lahtus- ja peenendusmärgi vead (э, ё): märk jäetakse kas hoopis ära või asetatakse ebaõigesse kohta (näit. *школьник, учитель, училсья, ужинь*). Need vead vihjavad puudulikule tööle õpilase hääldamise kujundamisel ning seose puudumisele hääldamise ja kirjutamise vahel.

Kuidas ennetada seda liiki vigu? Kasutame võrdluseks sõnapaare *ь*-märgiga ja ilma: *угол — уголь, брат — брать, ест — есть*. Koostame lihtsaid lauseid nimetatud sõnadega, algul suuliselt, siis kirjalikult.

Laseme õpilastel leida lugemispaladest peenendusmärgiga sõnu ja hääldada neid. Juhul, kui mõni õpilane jättis kirjutamisel ära *ь*-märgi seal, kus see oli vajalik, lastakse tal sõna ka nii hääldada, nagu ta kirjutab. Nii märkab ta kergesti viga. Kui taoliste sõnade kirjutamist on hästi vaadeldud ja harjutatud, koostab õpetaja etteütluse teksti, mis on küllastatud antud ortogrammiga: *У мальчика новое пальто. Школьник катался на коньках. Учитель вышел на крыльцо*. Enne teksti kirjutamist analüüsitakse seda suuliselt ja siis alles järgneb kirjutamine. See on hoiatav etteütlus.

Lahutusmärkide vead (näiteks: *друзя, осенью, ночью, подехали*) on raskesti ennetatavad, sest siin on tegemist joteeritud häälikuga, mille õige hääldamine nõuab treenimist. Et paremini vahet teha, millal kaas- ja järgnev täishäälik hääldatakse eraldatult ja millal ta hääldatakse koos, tuleb kõrvutada sõnapaare: *семя — семья, сел — стел, лёд — льёт, шёл — шьёт* jne. Õpilased koostavad antud sõnadest lihtsaid lauseid ja kirjutavad need vihikusse.

Kui IV kl. käsitletakse grammatikast nimisõnade mitmust, siis tuleb *колосья, листья, перья* tüüpi sõnades esile tõsta nende õigekirjutust, märkides ära, miks need sõnad on antud eri rühmana. Ka nendest sõnadest võib koostada mõne õpetavat laadi etteütluse.

IV klassi õpilaste etteütlustes domineerivad tegusõna pöördelõpude vead: ei tehta vahet infinitiivi ja oleviku 3. pöörde vahel. Ka neid vigu ennetatakse vormide võrdlemisega. Õpetaja valmistab vastava tabeli lihtsate lausetega:

Настоящее время.
Колхозник строит дом.
Пионерка учится хорошо.
Девочка ест.

Неопределённая форма.
Он хочет построить сарай.
Пионер будет хорошо учиться.
Она хочет есть.

Õpetaja võib seletada, et sellise ortogrammiga lauseid tuleb tõlkida (endamis) eesti keelde: Kolhoosnik ehitab maja — mida teeb? (*настоящее время*). Kolhoosnik tahab ehitada maja — mida teha? (*неопределённая ф.*).

Hiljem võib lasta esitada küsimusi ortogrammi põhjendamiseks vene keeles.

Võrdlemisi kergelt minnakse üle ka oleviku 2. pöörde lõpust *-ишь, -еишь*. Õigekirja seisukohast vajaks see vorm rohkem süvendamist mitmesuguste harjutuste abil. Üheks niisuguseks harjutuseks võiks olla loovetteütlus. Õpetaja dikteerib mitmuse vormi, kuid õpilane kirjutab ainsuse, kriipsutades sealjuures alla pöördelõpud *-ишь* või *-еишь*.

Kevadisel kordamisel võiks iseseisvaks tööks anda peenendumärgi tarvitamise kohta üldistava tabeli valmistamise.

На конце слова	В середине слова	Разделительный	Числительный	Сущ. ж. р.	2 лицо глагола	Неопред. форма	Повелит. наклон.
<i>учитель</i>	<i>коньки</i>	<i>друзья</i>	<i>пять</i> <i>пятьдесят</i>	<i>вещь</i>	<i>пишешь</i>	<i>строить</i>	<i>следь</i>

Maakoolide õpilased segavad *щ, ч, ц* sõnade kirjutamisel. Õpetaja võib koostada tabeli *щ* sõnadega: 1) sõna algul: *щука, щенок, щётка*, 2) keskel: *роща, пища, овощи, ящик*, 3) lõpul: *товарищ, леиц*.

Võrreldakse sõnapaare: *щука — чулок, четыре — щенок, читать — щи*.

Sealjuures meenutatakse õigekirjareeglit (õpikust) *чу — щу, ча — ща* kohta.

On soovitatav III klassi õpikust põhjalikult läbi töötada ja analüüsida harjutuste seeria nr-d 31—37, tuginedes õigele hääldamisele.

Algklasside vene keele õppeprogrammis nõutakse sõnaosadest üksnes tüve ja lõpu tundmaõppimist. Tegusõna käsitlemisel tutvutakse tegelikult ka eesliidete tähendusega. Oleks soovitatav õpilaste tähelepanu juhtida eessõnaga sarnastele eesliidetele, nagu: *вбежал в класс, входит в комнату, дошёл до магазина, зашёл за товарищем*.

Tabeli koostamisel võiks eesliite märkida ühe värviga, eessõna aga teiseaga.

Колхозник поехал по дороге. Õpetaja esitab küsimusi:

«Сколько слов в этом предложении?» (4 слова.) «Назови приставку?» (По.) «А что такое *ехал*?» (Это глагол.) «Как пишется глагол с приставкой?» (Слитно.) «Как пишется *по* с существительным?» (По дороге — раздельно.)

Lugemistekstidest võib lasta veel välja kirjutada kahte veergu eessõnadega ja eesliidete sõnu.

Oletame, et õpetaja tööplaanis on sel nädalal ette nähtud 6-märgiga sõnade kirjutamise käsitus. Juba nädala esimestes tundides varub õpetaja 10—15 minutit mõnede lausete kirjutamiseks ja analüüsimiseks. Ka grammatika harjutused valitakse sellest eesmärgist lähtudes.

Kirjaoskuse tõstmiseks ja tähelepanu arendamiseks kirjutamise

juures on väga tähtis, et õpilased mõnikord ka ise kontrolliksid kirjalikke töid õpiku abil, näiteks peast kirjutatud luuletust. Õpetavat laadi etteütluse tekst olgu õpetajal ka tahvlile kirjutatud ja kinni kaetud, et õpilasel hiljem oleks võimalik oma tööd sellega võrrelda. Õpetaja vaatab veel kord tööd üle ja märgib ära need õpilased, kes on vigu vahele jätnud. III—IV klassis võib õpetaja mõne vea ainult alla kriipsutada, vihiku äärel aga juhtida tähelepanu õpikus antud vastavale reeglile.

Õpetaja peab kontrollima ja hindama õpilase iga kirjalikku tööd, olgu see siis õpetavat või kontrollivat laadi. Igasugused ortograafilisel eesmärgil korraldatud tööd, nagu vaatlus-, hoiatavad, valik- ja loovetteütlused on tõhusaks vahendiks ortogrammide kinnistamisel. III—IV klassis võiks õpilasele anda ka juba näiteks taolise loovetteütluse. Õpetaja koostab IV kl. 25—30 sõnast etteütluse, milles on omadussõnad ära jäetud, õpilane aga peab omalt poolt sobivad omadussõnad juurde lisama.

Näiteks: *Вот висит — флаг. Сегодня — праздник. У моря находится — лагерь. В нашей школе есть — уголок. В клетке живёт — кролик. Пионер носит — галстук. В углу спит — кот.*

Sõnaühendid võiksid olla järgmised: *красный флаг, большой праздник, пионерский лагерь, живой уголок, маленький кролик, красный галстук.*

Sellise diktaadi eesmärgiks on leida sobiv omadussõna, sealjuures ära märkides meessoost omadussõna lõpu *-ый, -ий, -ой*.

Mida peaks õpetaja tegema, et tõsta algklasside õpilaste kirjutamis- oskust vene keeles?

1. Hästi tutvuma programmi selle osaga, mis puutub ortograafiasse.
2. II ja III klassis looma tugeva aluse õpilase õigele vene keele häälendamisele.
3. Uue pala juurde asumisel analüüsima uusi sõnu ortograafia seisukohalt.
4. Suulisel küsitlemisel laskma õpilastel tahvlile kirjutada raske- maid sõnu, sõnaühendeid ja lühilauseid.
5. Süstemaatiliselt lõpetama iga lugemispala läbitöötamise pala ortograafilise analüüsiga.
6. Korraldama harvem kontrolletteütlusi, millele eelnegu küllaldaselt õpetavat laadi töid.
7. Grammatika materjali seostama õigekirja õpetamisega.

Käesolev kirjutis on koostatud umbes 300 õpilase etteütluste põhjal ja taotleb eesmärki, et algklasside vene keele õpetajad osutaksid rohkem tähelepanu õpilaste õigekirja oskuste ja vilumuste kujundamisele mitmesuguste grammatiliste harjutuste ja etteütluste abil. Samuti tuleks õpilaste tähelepanu juhtida ka lugemispalades esinevatele ortogrammidele.

Õigekirja-alasele tööle tuleks kasuks, kui õpetajad võtaksid vae- vaks koostada III—IV kl. ortograafilisi sõnastikke meie õpilastele raskemate ortogrammidega. See sunniks õpilasi kirjutamise juures rohkem mõtlema ja tähelepanelikum olema.

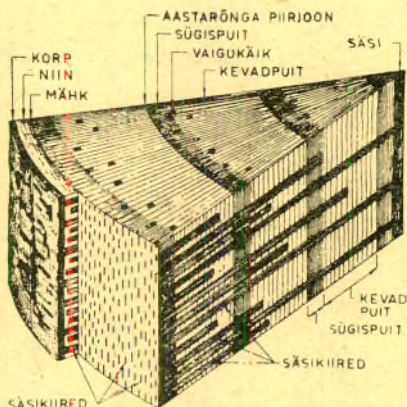
Puidutööst VI klassis.

T. USSISOO.

Puitmaterjalidest.

Enne puitmaterjalide käsitlemist on kohane korrata seda, mida õpilased on õppinud puu tüve ehituse kohta (vt. joon. 1).

ses saepalkideks. Peale saepalkide töötlemist laudadeks kuivatatakse materjal tõmbetuule käes virnades (vt. joon. 3) või asetatakse lattu kuivama. See kuivatamisviis on aga aeglane.



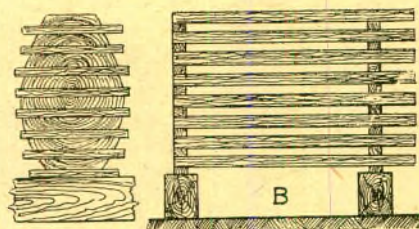
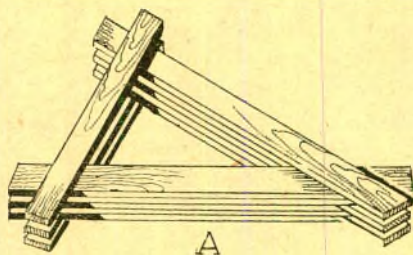
Joon. 1: nelja-aastase männi tüve ehituse skeem.

Palkide saagimine toimub saekaatri abil. Selle tulemusena saame väga mitmesugust töödeldud tarbepuitu, nagu seda näitab joonis 2. Kooli õppetöös on nendest kõige vajalikum servatud laud.

Kuiv ja toores puit. Edasiseks töötlemiseks on tavaliselt kõlblik ainult kuiv puit. Kuid on siiski esemeid, millele valmistamisel saame kasutada ainult toorest puitu, nagu korvide punumine, ree- ja saanjalaste ning lookade painutamine jt.

Puidu kuivatamine. Tarbepuidu headus oleneb suurel määral puidu esialgsest hoolikast töötlemisest ja korralikust kuivatamisest.

Pärast puu langetamist laasitakse tüvi okstest ja järgutatakse soovitavas pikku-



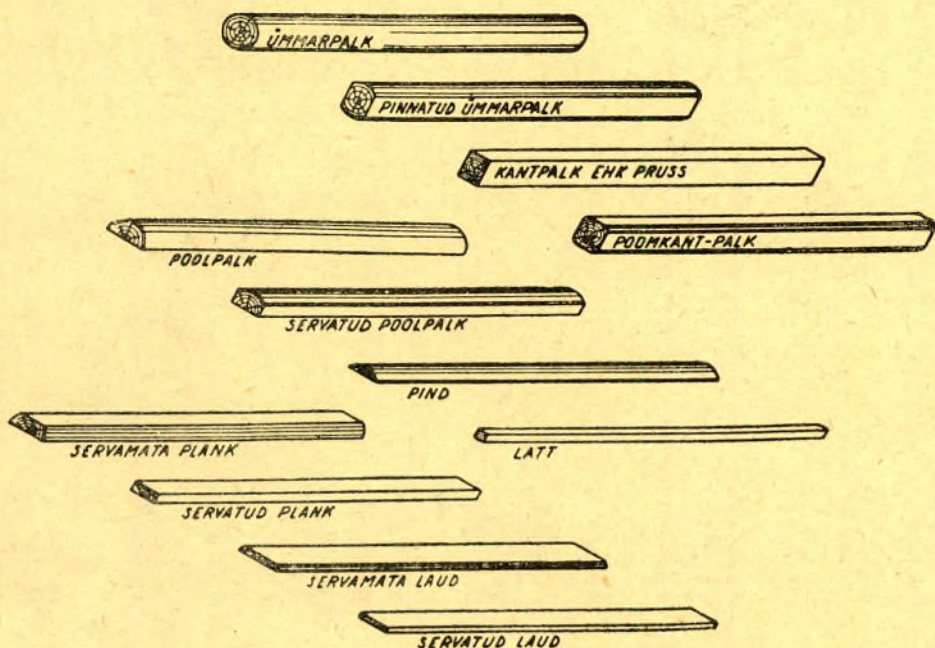
Joon. 3: A — laudade kuivatamine virnas; B — ühest palgist saetud laudade hoidmine.

Kunstliku kuivatamise teel on võimalik puidu niiskust võrdlemisi lühikese aja jooksul vähendada.

Kunstlik kuivatamine toimub sellekohastes kuivatuskambrites, kuhu materjal viiakse vagonetidele laotult ja kus seda kuivatatakse kas auruga või ka ahjude abil eelsoojendatud õhuga. Õhu eelsoojendamise ruum asetseb kuivatus-

kambri pöranda all, kus õhk kuni 50° C ette soojendatakse ja siis ventilaatori abil kuivatatava saematerjali vahelt läbi imetakse. Kuiv õhk võtab endasse puudus leiduva niiskuse ja lahkub kuivatuskambri laes olevate korstnate kaudu.

Et kuivatatava puudu pind kiire kuivamise tagajärjel ei lõheneks, kuumendatakse kuivatatavat puitu aeg-ajalt kuuma auruga. Kuivatuskambri temperatuur on 30° C.



Joon. 2: tuttavamaid puitmaterjale.

Puidu vigadest.

Puidu vead ja haigused on kahte liiki: 1) vead, millele kaasnähtuseks ei ole puidukiudude rikked; sääraseid vigu nimetatakse puu kasvuvigadeks; 2) vead, mis avalduvad puidukiudude haiglates lagunemises; neid kutsutakse puidu haigusteks.

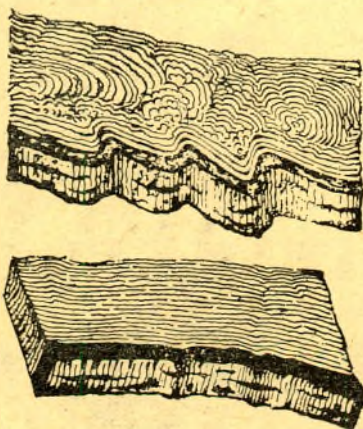
Seejuures olgu märgitud, et kasvuvigade läbi kannatanud puit on kõlbmatu ainult mõnesuguseks otstarbeks, kuid haigustest tabatud puit on edaspidiseks töötlemiseks täiesti kõlbmatu.

Kasvuvead on mitmesugused. Allpool puudutame neist tähtsamaid.

1. Laheda ja kisulise struktuuriga puit (joon. 4).

2. Uhekülgne ehk ekstsentriline kasv (joon. 5).

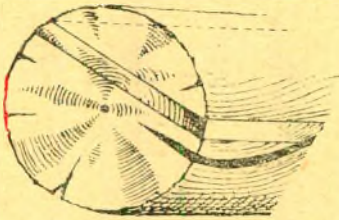
3. Keerdu kasvanud tüvi (joon. 6). Sellest saetud laud on nõrk ega kõlba üldiselt tarvitamiseks.



Joon. 4: laheda ja kisulise struktuuriga puit.



Joon. 5: ühekülgne kasv.



Joon. 6: keerdu kasvanud tüvi.

4. Sarvoksaks (joon. 7) nimetakse puidus leiduvat kuiva oksa, mis on puu tüvesse sattunud tüve jämenemise tõttu.



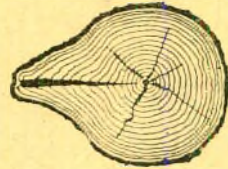
Joon. 7: sarvoks.

5. Kaksiktüvi (joon. 8). Sageli juhtub, et puu võsu või oks kasvab niivõrd puu tüve lähedal, et jääb aja jooksul tüvesse.



Joon. 8: kaksiktüvi.

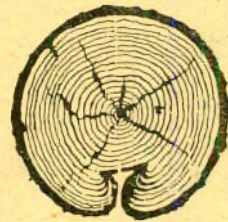
6. Tüve lõhed ja voldiline tüvi (joon. 9) tekivad mahlarikastes puudes külmade ilmade tagajärjel.



Joon. 9: tüve lõhed ja voldiline tüvi.

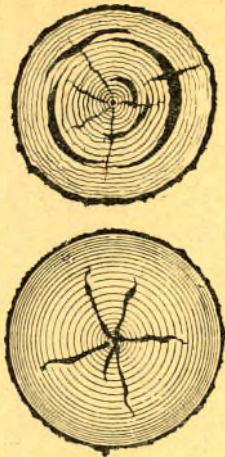


7. Marrastatud tüved (joon. 10) tekivad metsa harvendamisel või mahamurtud puude kukkumisel, sest sel puhul lõmastatakse koor ühes kambiumikihiga.



Joon. 10: marrastatud tüvi.

8. Tugevate külmade tagajärjel lõhkenud puu (joon. 11).

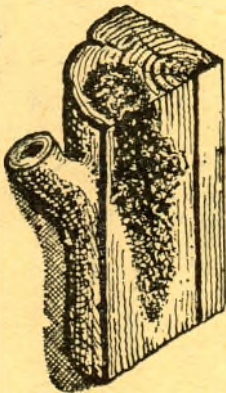


Joon. 11: tugevate külmade tõttu lõhkenud tüved.

Puidu haigustest.

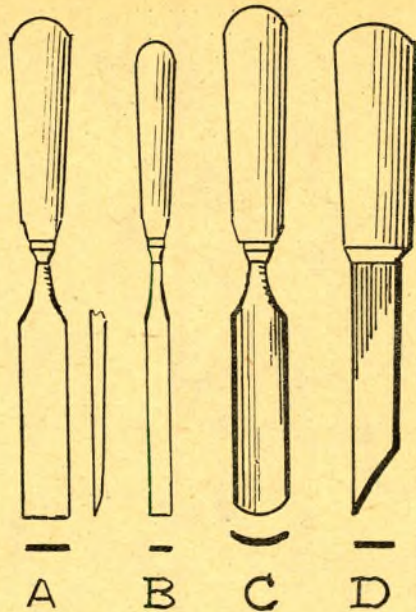
Puidu kõige kardetavam haigus on mädanik.

Vahel tabab mädanik ka kasvavat puud (joon. 12).



Joon. 12: Mädanikukoobas kasvavas puus.

Ka mitmesugused seenhaigused on väga kahjulikud ja neist tabatud puit ei kõlba töötlemiseks.

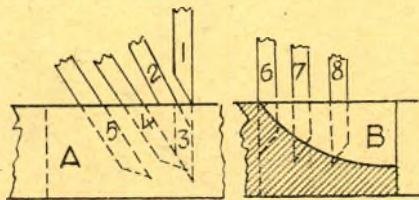


Joon. 13: A ja B — lapikpeitlid, C — õõnespeitel, D — tapipeitel ehk purask.

Peiteldamisest.

Peitleid on mitmesuguseid, näit. lapik-, õõnes- ja tapipeitlid (vt. joon. 13).

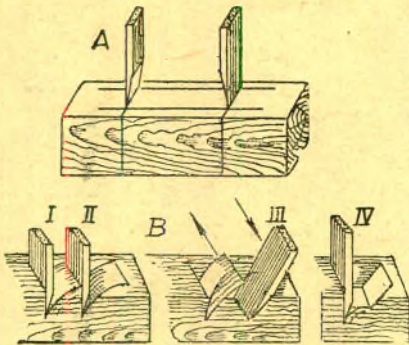
Augu raiumist tapipeitliga näitab joon. 14.



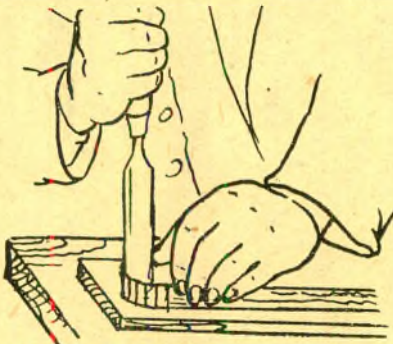
Joon. 14: A — augu esimese poole sisse-raiumine, B — augu teise poole sisse-raiumine. Joonisel olevad numbrid näitavad raiumise järjekorda.

Pesade õõnestamine peitlitega. Paksemate puitosade puhul tuleb pesi raiuda kahelt poolt. Kui kriips-pakuga on kaks sirgjoont ette tõmmatud (joon. 15, A), lüüakse peitli peale puit-

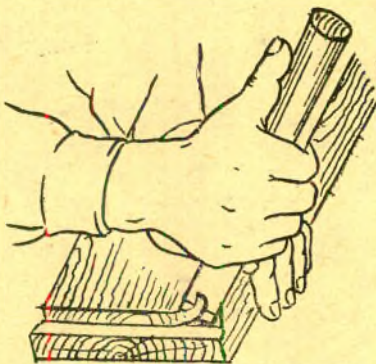
vasaraga esimesed löögid, märkides seega pesa otste piirjooned. Joon. 15, B näitab pesade tappimise edaspidist käiku.



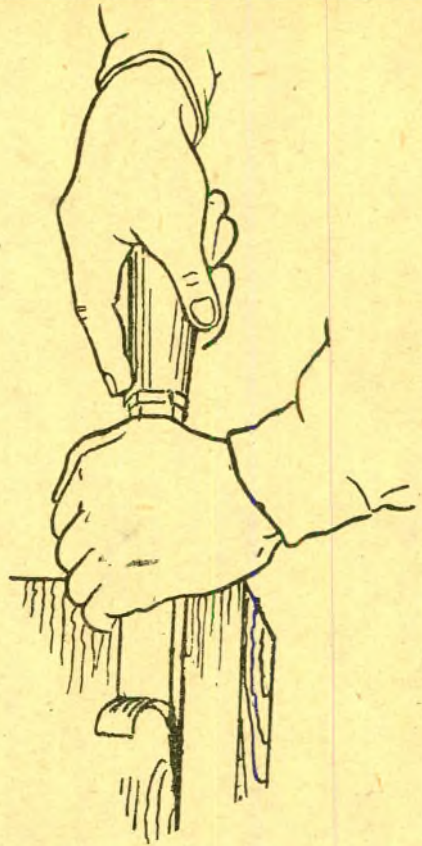
Joon. 15: pesade tappimine peitliga.



Joon. 16: puittklopi otsa ümardamine peitli abil.

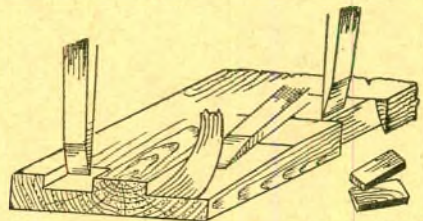


Joon. 17: laastu lõikamine peitliga põiki puitu.



Joon. 18: laastu lõikamine peitliga piki puitu.

Kolm peiteldamisvõtet (joon. 19). Kõige raskem peiteldamisvõte on peiteldamine põiki puitu (joon. 19, vasakul). Kergem on juba piki puitu laastu võtta (joon. 19, keskel). Kuid kõige kergem on peitliga eraldada puidu küljest üksikuid osi ja isegi klotse, kui puidu põikkiud on läbi saetud (joon. 19, paremal).

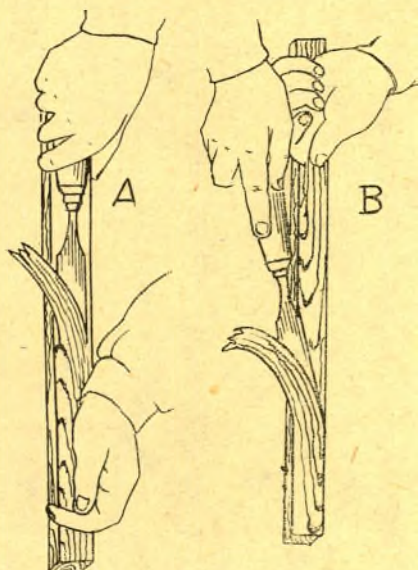


Joon. 19: kolm peiteldamisvõtet.

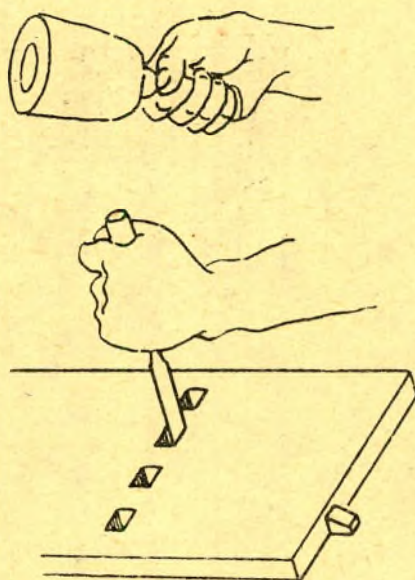
Õnnetuste vältimiseks on väga oluline peitli õige käsitlemine.

Tappidest.

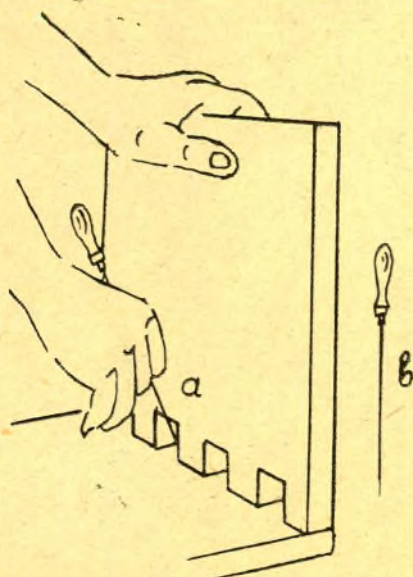
Neist lihtsamad on täisnurksed tapid.



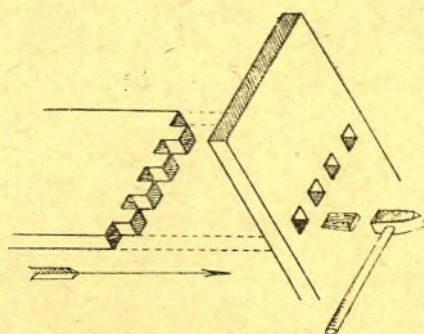
Joon. 20: A — ebaõige võte, B — õige võte peiteldamisel.



Joon. 22: täisnurksete tappide pesade väljaraiumine.



Joon. 21: tappide märkimine märknõela abil.



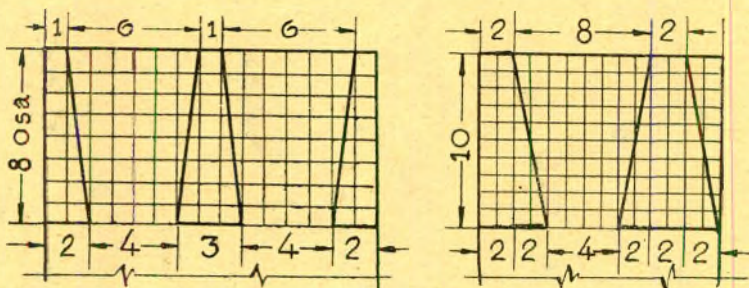
Joon. 23: täisnurksete tappide kokkulöömine ja kiilutamine.

Kaldtapid ei tohi olla väga kaldu saetud, sest siis purunevad need nurkade ühendamisel hõlpsasti. Seepärast tuleb silmas pidada, et kaldtappide väline laius võrduks $\frac{1}{3}$ sisemisest laiusest.

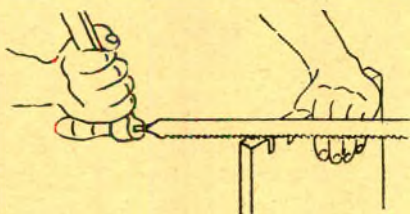
Joon. 24 on näidatud kaldtappide jagamise võtet. Et joonisel toodud näide väiksemate tappide valmistamisel raskusi tekitab, siis võetakse sel puhul

abiks kas sirkel või toimitakse lihtsalt silma järgi, kusjuures toodud näidise proportsioonidest tuleks siiski juhinduda.

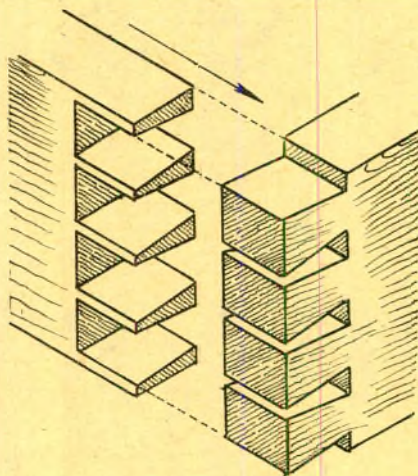
Kogemuste saamiseks on soovitatav, et õpilased valmistaksid prooviks ühe nurkühenduse joonisel näidatud suuruses. (Joon. 27.)



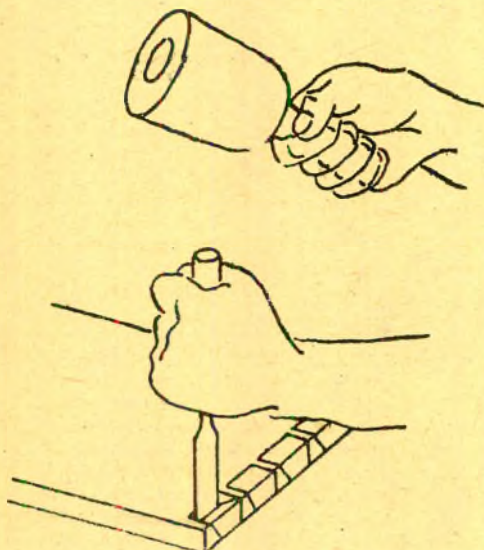
Joon. 24: kaldtappide jagamise võte.



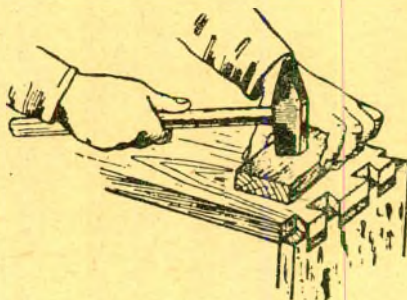
Joon. 25: kaldtappide väljasaagimine raamsae abil.



Joon. 27: kaldtappid valmis liimimiseks ja kokkulöömiseks.

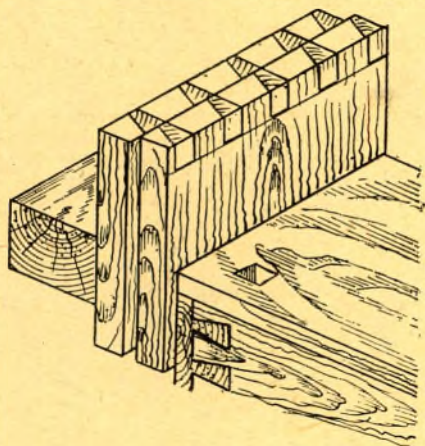


Joon. 26: kaldtappide väljaraiumine lapikpeitliga.

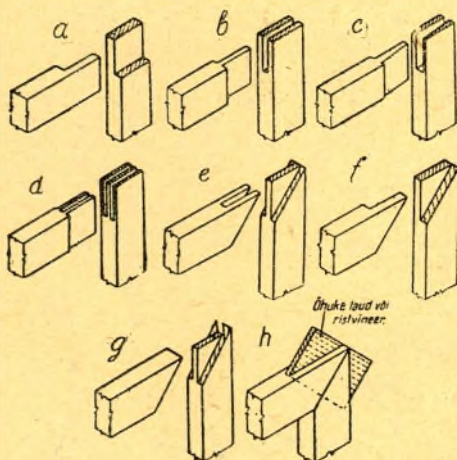


Joon. 28: kaldtappide kokkulöömine.

Tappide märkimine ja nende väljasaagimine ühe võttega. Selleks märgitakse tapid ainult ühele lauale, mille järel kruvitakse kaks lauda hõõvelpingi vahele, nagu seda näitab joon. 29, ja saetakse korraga tapid välja.



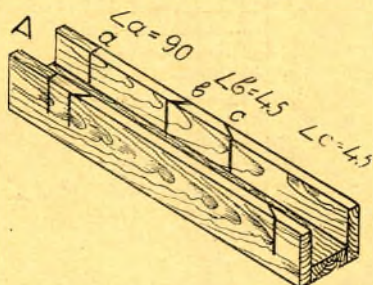
Joon. 29: tappide väljasaagimine ühe võttega.



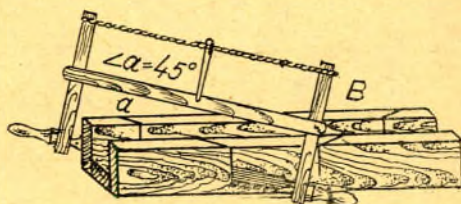
Joon. 30: tappnurgad: a) üheküljeline sirglõikeline nurgalukk, b) ühe keelega hargtapp, c) kaldlõikelise keelega hargtapp, d) kahe keelega hargtapp; tiidusnurgad: e) lahtise hargtapiga tiidusnurk, f) üheküljeline sirglõikeline tiidusnurk, g) peidetud hargtapiga tiidusnurk, h) õhukese laua või ristvineeriga seotud tiidusnurk.

Tapp- ja tiidusnurki on väga mitmesuguseid, nagu näeme joon. 30.

Kast-šabloon. Pildiraamide nurkade saagimiseks kasutatakse erilist kasti, mille abil saetakse 45° kaldnurki, kuid ka 90° nurki (joon. 31).



Joon. 31: kast-šabloon.



Joon. 32: kast-šablooni kasutamine.

Liimidest ja liimimisest.

Liime on väga palju liike. Mööblitöötuses tarvitatakse peamiselt kahte sorti loomset liimi: 1) nahaliim, mida saadakse toorest loomanahast, ja 2) kondiliim, mida saadakse kontidest. Praegusel ajal pole nende kahe sordi vahel enam kindlat vahet, kuid paremaks peetakse siiski nahaliimi.

Liim on müügil õhukeste (15×7 cm) tahvlitena.

Selline liimitahvel lüüakse vasaraga väiksemateks tükkideks ja pannakse vette ligunema. Külmas vees liguneb hea liim pehmeks 24 tunni jooksul. Liimi leotamine toimugu keedetud ja jahutatud vees, sest keetmata vesi sisaldab soolasid ja muid mineraalaineid, mis mõjuvad liimile halvasti.

Liim hakkab lahustuma vees, mille temperatuur on 30° C, ja kaotab oma niduvuse 100° C juures pikaajalise keetmise puhul. Parimaks liimi lahustamise temperatuuriks on 50–60° C, mille juu-

res liim muutub täiesti vedelaks. Kõrget temperatuuri pole keetmisel soovitatav taotleda, sest valgud hakkavad kõrgemas temperatuuris lagunema. Seetõttu ei tohi liimi lahustada ühekordsete seintega plekknõus, milles kuumus võib liimi täiesti ära rikkuda, vaid selleks otstarbeks kasutatakse erilist kahekordsete seintega metallnõu, milles tuleleek puudub ainult nõu välisseinu.

Liimi võib kuumutada kuni 67° C, mitte aga keeta, sest liim kaotab siis niidumisjõu. Sedasama juhtub ka siis, kui liimi liiga tihti soojendatakse, ilma vett vähesel viisil juurde lisamata.

Lahustatud liim tuleb alal hoida hangunud kujul ja selle tagavara ei tohi

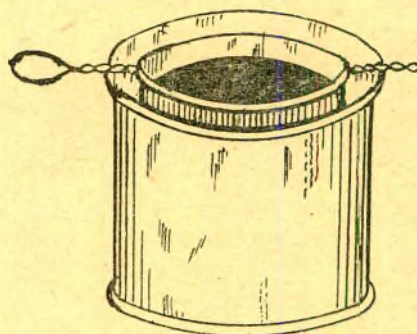


Joon. 33: loomsete liimide lahustamise anumad.

suurem olla, kui seda tarvidus nõuab, sest lahustatud liimis sigivad väga kiiresti bakterid, eriti niiskes kohas. Selle tulemusena hakkab liim hallitama ja mädanema ning muutub tarvitamiskõlbmatuks.

Joon. 33 kujutatud liimianumad koos liimipotiga on küll head, kuid vaevalt on neid võimalik kõikjalt osta.

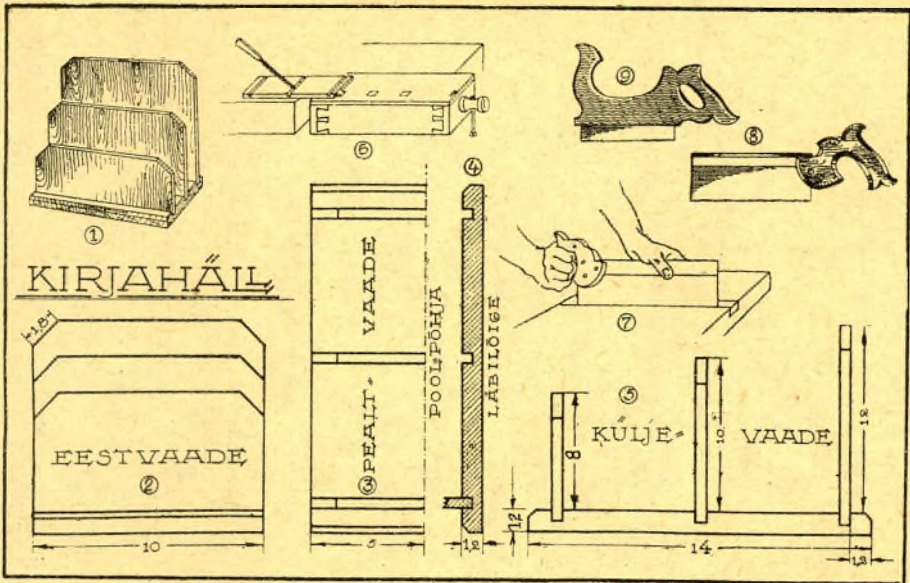
Otstarbekohast liimianumat koos liimipotiga on hõlpus ka kohapeal kahest erineva suurusega konservikarbiist valmistada, nagu näitab joon. 34. Et vesi suuremas nõus kiiresti ei jahtuks, tinutame sellele kaane peale, lõigates enne kaane keskele nii suure ümmarguse augu, et sellest liimipott parajasti läbi mahuks.



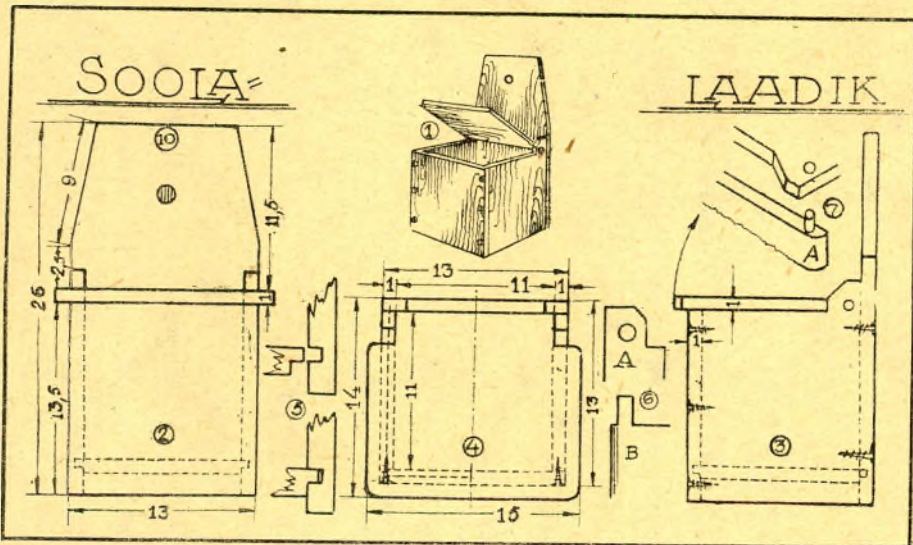
Joon. 34: endavalmistatud liimipott.

Seega oleks liimianum ühes liimipotiga valmis, kuid puudub ainult pintsel, mida võib hõlpsasti niinepuu koorest valmistada. Selleks võetagu paras tükk niinekoort, millest vestetagu kohane pintsel. Pintsli laiem ots taotägu peale kuuma vette kastmist vasaraga pehmeks, ja väga hea liimipintsel ongi käes.

Näidistöid.

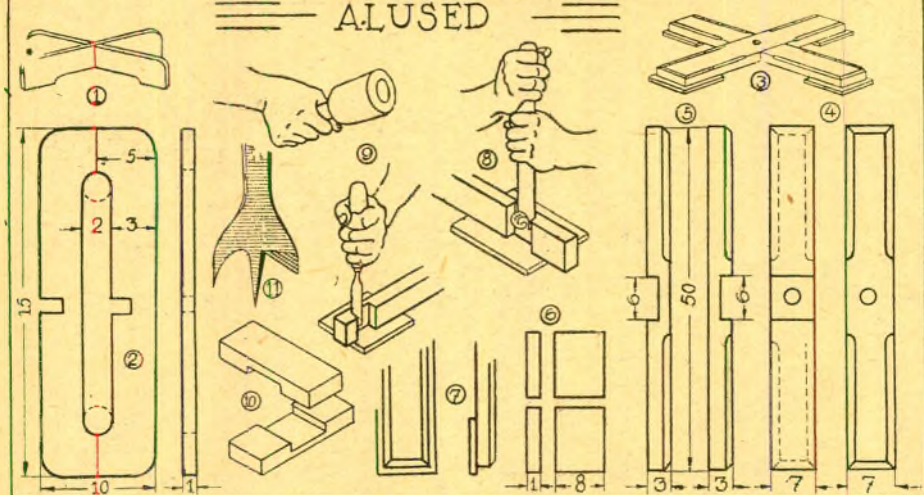


Joon. 35: 1) kirjahäll, 2) kirjahälli eestvaade, 3) pealtvaade, 4) läbilõige, 5) küljevaade, 6) urde uuristamine peitliga, 7) töötamine kraadsaega, 8, 9) kraadsaed.

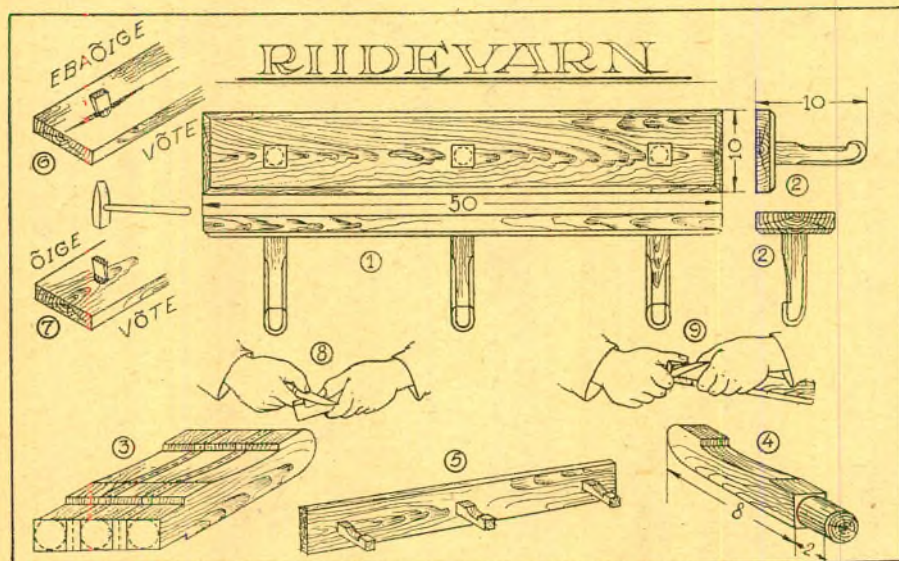


Joon. 36: 1, 2) soolalaadik, 3) soolalaadiku küljevaade, 4) pealtvaade, 5) uurete näidised, 6, 7) puithingede näidised.

LILLEPOTI JA NÄÄRIPUU ALUSED



Joon. 37: 1) lillepoti alus, 2) lillepoti alus lahti saagimata, 3) näärripuu alus, 4, 5) näärripuu aluse pealt- ja küljevaade, 6, 7) näärripuu aluse plaadi pealt- ja küljevaade, 8, 9) töötamine peitliga, 10) ristseotis, 11) tšenterpuur augu puurimiseks.



Joon. 38: 1, 2) riidevarna pealt- ja otsavaade, 3) kolm riidepulka lahti saagimata, 4) valmis riidepulk, 5) valmis riidevarn, 6) varnapulga ebaõige kiilustamine, 7) varnapulga õige kiilustamine, 8, 9) varnapulga vestmine.

Töökasvatus mängu kaudu lasteaias.

A. PIIRMA,

Tallinna VII Lasteaia kasvataja.

Juba esimestest eluaastatest alates matkib laps oma mängudes täiskasvanute tööd. Kolmeaastane Peet veab autoga liiva ikka ühest liivakasti nurgast teise. Kui temalt küsida: „Peet, mis sa teed siin?“, siis vastab ta mehiselt: „Ma teen tööd!“ Kuueaastane Priit ja niisama vana Vello tõstavad mängulaevalt mängu-kalakaste: kaks „meest“ pingutavad kõigest jõust ja saavadki kalakastid maale. Istuvad siis puhkama ja Priit sõnab, pühkides laubalt „higi“: „Küll olid rasked kastid!“ — „Hiiglarasked, nagu päriselt!“ nõustub uhkusega Vello.

Selline, vaid lapseas esinev nähtus — mängides läbi elada tõelisi füüsilisi ja psüühilisi pingutusi ning tunda neist pingutustest tulenevat rõõmu ja rahuldust — muudab lapse mängu sarnaseks täiskasvanu tööga ja võimaldab lapsel kogeda juba tõelise töö põhilisi elemente: pingutust, rõõmu ja rahuldust. Eelkoolieas on lapse mäng ja töö nii tihedas seoses, et võiks ütelda: laps mängib töötades ja töötab mängides. Seda loomulikku seost ära kasutades saab teadlik ja tähelepanelik kasvataja äratada ning süvendada lastes huvi töö vastu ja kasvatada tööd armastavaid ja töös püsivaid inimesi.

Sellepärast püüab sihiteadlik kasvataja juba 3—4-aastaste laste töömängule anda mingi lihtsa eesmärgi. Kui näiteks laps veab autoga mänguklotse, suunab kasvataja teda vedama klotse kellelegi teisele lapsele, kes nendest saab midagi ehitada. Selline kindla eesmärgiga töömäng kasvatab lastes püsivust ja annab esimesi teadmisi töö vajalikkusest mingi kasuliku eesmärgi saavutamisel.

Kord, kui keskmise rühma (4—5-aastased) lapsed liivaaukudes mängisid, kujunes kasvataja juhtimisel välja huvitav töömäng. Liivaaukudest oli võimalik välja kaevata mitmes värvitoonis liiva. Osa lapsi oli huviga ametis liiva väljakaevamisega, teised lapsed kühveldasid liiva mängupangedesse ja kandsid seda ehitamisega tegelevatele lasterühmadele, ise hüüdes: „Kellele on vaja pruuni liiva? Kes soovib ilusat kollast liiva? Kellele läheb valget liiva?“

Selles lihtsas töömängus oli kõigil lastel kindel eesmärk: osa kaevas selleks, et teistel oleks pidevalt võtta liiva kandmiseks; teine osa kandis liiva laiali, et ehitajatel oleks alati vajalikku ehitusmaterjali. Ehitused kujunesid väga kauniks, sest ehitati mitmevärvilisest liivast. Kui kasvataja andis veel ka oma kiitva hinnangu laste püsivale tööle, tõstes esile mõnd eriti hästi ja püsivalt töötanud last, siis täitis see mäng suurepäraselt oma ülesande tööarmastuse kasvatamise osas.

Vanema rühma lapsi ootab järgneval aastal kool. Seepärast peab mäng järk-järgult andma ruumi juba tõsisele tööle — õppimisele. Kui lapsed on harjunud ainult mängima, siis võib üleminek õppetööle teki-

tada mitmesuguseid raskusi ja isegi vastumeelsust tõsisema töö vastu, mis kisub mängima harjunud last ta mängudest eemale. Pidades seda probleemi väga tähtsaks, püüame vanema rühma lastele anda juba päris tõsisel tööülesandel. Sidudes selliseid töid mänguelementidega, püüame muuta töö lapsele psühholoogiliselt niisama vastuvõetavaks nagu mängugi. Selleks valime lastele huvitavaid ja jõukohaseid, kuid siiski küllaldast pingutust ja püsivust nõudvaid tööülesandeid ning püüame nende täitmisel taotleda rõõmsat meeleolu, mis muudab töö kergeks ja meeldivaks, sest rõõm on ju inimese meeldivamaid psüühilisi elamusi. Mida vanemad lapsed, seda rohkem püüame rõhutada mõtet, et igal tõel on tulemus ja et töös on vajalikud mitmesugused tööriistad. Näiteks oli väga huvitav õmblustöökoja mängimine, mis valmistab lastele palju rõõmu ja mille kaudu lapsed tegelikult kogesid, et töö kaudu saame midagi kasulikku. Kasvataja juhendamisel hakkasid lapsed ise valmistama nukkudele riideid. Selleks valisime väiksemad nukud, et töö ei kujuneks liiga pingutavaks ja et kiiremini võiksime saavutada rõõmustavad tulemused — nukuriided. Kasvataja õpetas, kuidas käsitseda kääre ja nõela, ning lapsed asusid tööle. Selles mängus oli juba tubli annus tõelist tööd, mida tehti tõsise kiindumusega ja millest tunti ka tõelist rõõmu, kui nukud istusid rivis, laste endi valmistatud riided seljas. Ja kui lasteaia juhataja, kuulnud meie töökojast, tõi ka omapoolse lihtsa tellimuse, siis oli see mäng täiel määral saavutanud ülesseatud kasvatusliku eesmärgi: anda lastele rõõmsaid kogemusi tõelisest tööst.

Muretsesime oma lasteaiale mõned puutööriistade kastid, mis sisaldavad lastele määratud tööriistu: haamer, saag, hõövel jt., millega saab tõelist tööd teha. Avasime vanema rühma poistega mängu-puutöökoja, kus algas hoogne saagimine, hõöveldamine ja kopsimine. Kuid me ei saaginud, hõöveldanud ega kopsinud muidu huupi, vaid kasvataja, näidanud, kuidas käsitseda tööriistu, suunas lapsi valmistama lihtsaid esemeid, näiteks nukkudele riidevarnu. Riidevarnu oli küll primitiivne: see oli puulist, millesse olid taotud naelad, kuid puulist hõöveldati hoolsalt siledaks, naelad löödi sellesse sirges reas ja ühesuguste vahedega ning peaasi — nukkude riided rippusid tõeliselt sellisel riidevarnal. Samuti valmistati mängutöökojas loodusnurga taimede jaoks toeraame. Jällegi lihtne, lastele jõukohane töö: kaks paari puuliste lüüakse liitekohtadelt naeltega kokku. Kuid milline rõõm on lastel näha lilli kasvamas selliste endavalmistatud raamide najal!

Viibides värskes õhus õppisid lapsed lasteaia aia koristamisel ja peenarde kaevamisel tarvitama mitmesuguseid tööriistu: reha, labidat, kandraami jt. Ka siin arvestasime eelkoolialiste laste elulist tarvet mängida. Näiteks moodustasime aiakoristustöödel „tööbrigaadid“: labidabrigaad, rehabrigaad jt. Kandraamidega kandmisel oli üks kandjatest hobune ja teine laadija. Nii mängisid lapsed hoogsalt ja rõõmsalt, tehes ühtlasi ka tõsist tööd, mille tulemusi hiljem üheskoos vaatlusime ja hindasime.

Vanema rühma lapsed armastavad teha päris tööd, ja kuigi nende töös esineb veel sageli mängumotiive, oskavad nad siiski küllaldaselt eraldada tööd mängust ja on suutelised vajaduse korral oma mängud lõpetama ning tööd alustama.

Huvitav on veel märkida, et lapsed rakendavad sageli vägagi oskuskult mängus saadud kogemusi ka töö juures. Näiteks suunati lapsed

puukuuri tööle turvast laduma. Seal ilmnes peagi, kui kasulikult sai rakendada ehitismängudes omandatud kogemusi: turbatükid olgu ühetasaselt laotud, et turbavirn kokku ei langeks. Kandes õuel küttepuid selleks määratud kohale, andsid lapsed neid edasi käest kätte. Ka siin selgus lastele, et nad olid seda võtet kasutanud juba mitmete pallimängude juures, ja see muutis töö lähedaseks ning kergeks.

Iga leidlik kasvataja võib tegelikus töös ise avastada loendamatuid võimalusi, kuidas kasutada laste mänguindu kasvatuslike eesmärkide saavutamiseks, kuidas õpetada lapsi armastama tööd juba varases lapsepõlves ning sellega rajada kindlad eeldused teotahtelise, tööka inimese kujunemiseks.

Uusi koolimaju Tšehhoslovakkias.

1955. aasta juunikuus arutles Tšehhoslovakkia Kommunistliku Partei Keskkomitee vabariigi üldhariduslike koolide edasise arendamise küsimust.

Sõja ja okupatsiooni ajal uute koolimajade ehitamine seisis, paljud vanad koolimajad aga jäid remontimata, lagunesid ja muutusid kõlbmatuks. Rahvademokraatlikus Tšehhoslovakkias teostatud koolireform põhjustas õpilaste suure tungi koolidesse. Sellest tingitult tekkis vabariigis terav puudus koolihoonetest ja klassiruumidest. Partei Keskkomitee võttis vastu otsuse uute koolimajade ehitamise kohta ja uute koolide varustamise kohta kõigi õppevahenditega. Teise viis-aastaku kestel (1955—1960) kavatsetakse üldhariduslike koolide võrku laiendada 12 tuhande klassi võrra.

Tšehhoslovakkia koolide ministeerium töötas 1956. aastaks välja ehituste programmi, mis näeb ette uute koolimajade prototüüpide ehitamist vabariigi eri oblastites.

Nende prototüüpide järgi ehitatakse edaspidi uued koolimajad vastavalt kohalikele tingimustele (nii et koolimajad ei ole kõikjal ühesugused).

Klassiruumide arv projekteeritavates koolimajades määratakse kindlaks sõltuvalt selle rajooni vajadustest, kuhu koolimaja ehitatakse. Väheemasustatud rajoonides ehitatakse kaheksaklassilisi mitmetäielikke keskkooli 9, 12 ja 17 klassiruumiga ning üheteistkümnklassilisi keskkooli 15 klassiruumiga.

Klassiruumid on ette nähtud ühesuguse

suurusega — 9 m × 6,6 m. Peale selle on koolimajades ette nähtud veel spetsiaalsed klassiruumid suurusega 11,60 m × 6,6 m füüsika, keemia, bioloogia ja joonestamise tundideks. Üheteistkümnklassilistes keskkoolides nähakse ette spetsiaalsed hea valgustusega klassiruumid joonistamise tundideks. Peale selle on koolides ette nähtud vastavad ainekabinetid, nende hulgas tšehhi keele ja kirjanduse kabinet ning geograafia ja ajaloo kabinet. Igasse kooli tuleb 36 m² suurune töökoda, suurtes koolides aga kuulub töökoja juurde veel 14 m² suurune kõrvalruum. Koolimaja projektis on ette nähtud ruum pioneeri- ja noorteorganisatsioonile (30 m²), mõnedes koolides aga ka spetsiaalsed raamatukogutoad.

Administratiiv-majandusliku personali ruumid asetsevad esimesel korrusel, õpetajatetoa lähedal.

Kõigis uute koolimajade projektides on ette nähtud võimalad riietus- ja duširuumidega. Võimla põrandapind väiksemates koolides on 10 m × 18 m, suurtes koolides aga 12 m × 21 m. Mõnedes suurtes koolides on ette nähtud kaks võimlat: 10 m × 18 m ja 10 m × 15 m. Üheteistkümnklassilistes keskkoolides, kus on 23 klassikomplekti, tuleb kaks võimlat: 12 m × 21 m ja 12 m × 15 m. Seejuures on ette nähtud vähemalt kaks riietusruumi nende kõrval asetsevate duširuumidega. Selles koolimaja osas asetsevad ka kehakultuuri kabinet, arstikabinet ja spordiinventari ruum.

Iga koolimaja juurde on projekti kohaselt ette nähtud 8570 m² või 8770 m² suurune mänguväljak, jooksurada, võrk- ja korvpalliväljakud. On ette nähtud ka mitasuurlinliku õppe-katseaia ja kooliaia rajamine.

Koolimajad ehitatakse teest või täna-

vast 25 meetri kaugusele. Koolimajade kaugus naaberhoonetest määratakse kindlaks vastavate sanitaarnormide alusel. Koolimaja ees peab olema vähemalt 10 m laiune eesaed.

Uute koolimajade prototüüpide ehitamist on juba alustatud.

SISUKORD

Juhtkiri. Pedagoogilise töö kogemuste kogumisest, üldistamisest ja populariseerimisest . . .	65
I. Unt. Opilase tundmaõppimise meetoditest . . .	70
E. Lukas. Pioneeride isetegevuse arendamisest . . .	77
V. Turunin. Kollektiivsuse põhimõttest koolidirektori töös . . .	83
E. Jaanvärk. Võõrkeelse kõnekeele õpetamise meetodilised alused . . .	92
A. Kriisa. A. Hindi romaani «Tuuline rand» käsitlusest VII klassis . . .	101
A. Jõesaar. Vene keele õigekirja aluste rajamisest algklassides . . .	108
T. Ussisoo. Puidutööstest VI klassis . . .	114
A. Piirma. Töökasvatuse mängu kaudu lasteaias . . .	125
Uusi koolimaju Tšehhoslovakkias . . .	127

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. О собирании, обобщении и популяризации педагогического опыта школ . . .	65
И. Унт. О методах изучения учащихся . . .	70
Е. Лукас. О развитии самостоятельности пионеров . . .	77
В. Турунин. О принципе коллективности в работе директора школы . . .	83
Э. Январяк. Методические основы обучения иностранной разговорной речи . . .	92
А. Крийса. Изучение романа А. Хинта «Берег ветров» в VII классе . . .	101
А. Ёйэсаар. Как изучать основы русского правописания в начальных классах . . .	108
Т. Уссисоо. Работы по дереву в VI классе . . .	114
А. Пийрма. Трудовое воспитание через игру в детском саду . . . Новые школьные здания в Чехословакии . . .	125
	127

Toimetuse kolleegium: R. Kalling, R. Meriloo (toimetaja), L. Prits, M. Salum, J. Tõhver, A. Valsiner. Toimetaja aj. kt. L. Hallop.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 2. II 1957. Trükkimisele antud 15. II 1957. Trükiarv 3340. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestuspognaid 5,55. MB-00773. Tellimise nr. 69. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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



1 4 MAP 1957

78

5173

19765

Rbl. 3. —

2)