

# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

V AASTAKÄIK

---

---

Nr. 6

JUUNI

1947

---

---

## Eesti kirjandus 1920.—1940.

NIGOL ANDRESEN.

I

Uus periood eesti kirjandusloos, samuti kui eesti rahva ajalooski algab 1920. aastaga, ja pöördepunktiks on Tartu rahu, millega Eesti ajutiselt eraldus Nõukogude Venemaa arengust ja jäi kodanliku arengu teele (vt. N. Karotamme eessõna Viktor Kingissepa raamatule „Kellele iseseisvus, kellele ike“). Eesti eraldumise tendentsid avaldusid tugevasti 1918. aasta veebruarist, s. o. saksa okupatsioonist alates.

Seega avaldub selgesti kujundatud periood eesti kirjanduses 1920—1940, kogu kodanliku Eesti olemasolu kestel. See areng ei ole ühtlane. Perioodi esimese arengujärgu moodustavad aastad 1920—1924, millal kodanlik võim ei olnud veel stabiliseerunud ja töölisklass bolševike juhtimisel avaldas suurt kaudset mõju maa ideoloogilisse ellu, kusjuures eriti luule läheneb kaasaja ühiskondlikele võitlustele, kirjanduses esineb küll palju kodanliku võimu üksikasjade eitamisi ja tunde- pärast poolehoidu revolutsioonile, kuid veel üheski teoses ei kujune töölisklassi ideoloogia selget väljendust.

Teine arengujärk algab detsembrist 1924. a. pärast 1. detsembri ülestõusu verist lämmatamist, millal eesti reaktsiooniline kodanlus püüdis igal alal progressiivset mõtet lämmatada. Selles arengujärgus revolutsioonilised meeleolud taganevad kirjandusest, jõutakse kas kirjandus-

liku formalismini või olevate olukordade „objektiivsele“ kirjeldamisele. Kolmas ajajärk algab märtsis 1934. aastal, millal eesti kodanlus hakkab valitsema diktatuurimeetodiga, ja millise arengujärgu kestel Eesti satub otsustavalt fašistliku Saksamaa mõjupiirkonda. Selles arengujärgus mõjustati kirjandust reaktioonilise valitsuse poolt süstemaatilisel, ja sellel oli ka mõnesugust mõju. Ometi tekkis nüüd kirjanike mõnesugune ideoloogiline diferentseerumine. Kogu perioodi ühendab rea eesti kirjanike mitmekesiselt avaldud võitlus valitseva kodanluse vastu, küll mitte töölisklassi eelväe, bolševike partei juhitud, vaid ideoloogiliselt ringi ekseldes ja enam vaistuliselt kui teadlikult orienteerudes ning töölisklassilt ainult ebateadlikult juhuslikke mõjusid vastu võttes, samal ajal teiste kirjanike kord teadlik, kord ebateadlik kohaldumine valitseva kodanluse ideoloogia kandjaiks. Seega toimus kirjanduse sisemine võitlus, mis lõppes kodanliku kliki kukutamise ja Eesti astumisega nõukoguliku arengu teele 1940. aastal.

Kodusõda Eestis tähendas Lääne-Euroopa imperialistlike riikide võitlust Eesti kaudu Nõukogude Venemaa vastu. Eesti nõukoguderiik oli Nõukogude Venemaa poolt dekreediga 8. detsembrist 1918. aastal iseseisvaks riigiks kuulutatud. Eesti kodanlus võitles töörahva riigi vastu omal maal ja samuti ka Nõukogude Venemaa vastu. Võitlus peeti Lääne imperialistlike riikide ülesandel, kes Nõukogude Venemaa vastases interventsioonisõjas kasutasid Eestit oma käsuluse maana. Eesti kodanlus lootis oma iseseisva riigi tunnustamist Lääne-Euroopa suurriikide poolt ainult nende teenete pärast, mis tal olid sõja organiseerimises Nõukogude Venemaa vastu. Õigusega märgib Lenin 1918. aastal, et on kaheldav, kas eesti rahvas võitleb Nõukogude Venemaa vastu. Ta soovib järele vaadata, kas ei ole tegemist väikese käputäie ohvitseride võitlusega, kuna samal ajal tal on palju teateid eriti eesti talupoegade rahupüüetest (Ленинский сборник, XXXIV lk. 233, 234). „Pandi käiku kõik rahanduslikud, toitluse ja sõjalise surve viisid, et sundida kogu seda riikide tsükli meie vastu minema“ (L e n i n, Teosed, XXIV, lk. 562). Selles olukorras arvestas Nõukogude Venemaa eesti tööliste ja talupoegade suurte hulkade rahupüüdeid ja nende alatist survet oma valitsusele, tehes korduvaid rahuettepanekuid, mille tulemuseks oli Tartu rahu. Seda rahu hindas Lenin kõrgelt kui esimest rahu välisinterventsioonist osavõtnud riigiga. „Meie tegime Eestile rahuettepaneku, arvestamata mingisuguseid piire, arvestades ainult seda, et meie ei taha valada tööliste-talupoegade verd ükskõik missuguste piiride pärast“ (L e n i n, Teosed, XXV, lk. 26). Ta avaldas ühtlasi lootust, et eesti töölistel „kukutavad selle valitsuse ja loovad Nõukogude Eesti, kes teeb meiega uue rahu“ (L e n i n, Teosed, XXV, lk. 16).

Kodusõda Eesti osas, mida eesti kodanlus nimetas täiesti tõevastaselt „vabadussõjaks“, ei olnud kodusõda mitte ainult rindel ja mitte ainult seetõttu, et võideldi esimese sotsialismimaa vastu ja võeti koguni osa operatsioonidest Leningradi vallutamiseks. Kodusõda peeti kogu vabariigis. Kodusõja kestel oli valitsemas äge terror linna- ja

maaproletariaadi vastu. Linna ja maa tööliskond omakorda ei loobunud võitlusest. Kõige suurema ulatuse omandas võitlus Saaremaal, kus 1919. aasta märtsis ülestõusjad panid oma võimu maksma, kuid ülekaalus olevad kodanluse karistussalgad surusid ülestõusu veriselt maha.

Kodusõja sündmused avaldasid mõningal määral mõju eesti kirjanduse sisusse. Ekslikult on seni valitsenud kirjanduslikust arengust arusaamine, nagu oleks 1917. aasta revolutsioon vallandanud eesti kirjanduse ühiskondlikest sündmustest kauge, seksualistliku ja ülekaalukalt erootilise luulelaadi. Õige on, et 1917. ja 1918. aastal ilmus rida raamatuid eriti uutelt kirjanikelt, kus tagantjärele avaldus väga selgesti Stolõpini reaktsiooni ajal mõjulepääsnud vene dekadentsikirjanduse ideoloogiline mõju. Rida uusi kirjanikke (Visnapuu, Semper, Barbarus, Under jt.) avaldasid oma mitme varasema aasta (1911—1917) toodangu, milles oli valdav kitsalt individualistlik, ühiskonnast ärapööratud meeleolu. Samad kirjanikud esinesid osalt kodusõja kestel, osalt varsti pärast kodusõda teostega, kus enamal või vähemal määral hakkas esinema ühiskondlike huvisid ja võitlevaid seisukohti kodanliku terrori vastu, kuivõrra selleks sõnavabadust jätkus. Ühiskondlike huvide pinnal tekkis uue perioodi algusest peale kirjanike ideoloogiline diferentseerumine. Arusaadavalt ei lubanud kodanlik terrorivõim kirjandusel esitada seisukohavõttu selle võimu vastu konkreetselt, ja sellepärast olid edasiviivad ka need kirjanduslikud teosed, kus esitati lihtsalt „inimlikke“ nõudeid ning mõisteti hukka võimulolijate äärmist vägivalda. On seega täiesti väär pidada uute humanistlike, sõjavastaste ja kodanluse võimu arvustavate ideede sissetungi eesti kirjanduses ainuüksi välismaade (saksa ja prantsuse) kirjanduse mõjudeks. Kahtlemata said eesti kirjanikud neil aastail värskendavaid ideid ka välismailt, kuid oma maa ümbrus andis peamised mõjud. Kodusõja tegelikkus sundis kirjanikke ikka enam seisukohti võtma, kodanlik terror ja samal ajal kangelaslik võitlus sotsialismi eest sundisid kirjanikke kodanikena poliitilistes põhiküsimustes seisukohta võtma. Seejuures püsis seisukoht „kunst kunsti pärast“ seevõrra, et ükski kirjanikest ei võtnud selget klassiseisukohta, vaid subjektiivselt võeti seisukoht „üle klasside“, „väljaspool lahingut“.

1921. aastal asutati uus kirjanike ühing „Tarapita“ mitte enam puht esteetilise, vaid ühiskondlik-eetilise printsiibi alusel. Ühingusse koonduisid mitmed neist kirjanikest, kes äsja oma loomingus olid näidanud suurt isoleerumist ühiskondlikust elust ja isegi mõned neist, kes oma avalikes esinemistes olid seda isoleerumist põhjendanud. Uue kirjanikerühma ideoloogiks oli Johannes Semper, kes kirjutas ka rühma deklaratsiooni. Deklaratsiooni iseloomustab kõigepealt huvi ühiskondlikele sündmustele, aga sama teravalt noore kodanliku riigi ja ta võimumeeste arvustamine. Ei deklaratsioon ega rühma hilisemad avaldused jõudnud üldise terrori olukorras selgete mõtete väljendamisele positiivsete printsiipide kohta. „Tarapita“ jäi kodanluse

abstraktseks arvustajaks, ilma et ta oleks otsinud selget sidet võitleva proletariaadiga ideoloogilisel rindel. Mõningal määral on „Tarapitale“ teenäitajaks olnud prantsuse progressiivsete kirjanike, suurte humanistide (Barbusse, Anatole France, Rolland) poolt pärast sõda asutatud ühing „Clarté“. See ideoloogiline murrang teatud hulgal kirjanikest põhines igapäevase elu, nimelt kodanliku kriisi olukorras valitseva korrupsiooni ja terrori vaatlemisel. „Tarapita“ näitas ühtlasi bolševike juhtimisel toimuva eesti töölisliikumise kaudset mõju vaimselt erksamaile kirjanikele kui ka mitte ainult tööliklassiga piirduvat, vaid ka talupoegade sekka ja eriti haritlaskonda ulatuvat vaimustust Venemaa sotsialistlikust revolutsioonist.

„Tarapita“ rühma koosseis oli väga kirju. Sinna kuulusid Semper, Barbarus, Alle, Kärner, Tuglas, samuti Under, Adson, Suits, Tassa, kuid ka Kivikas, kes pärast mitmesuguseid kõikumisi pöördus avalikule reetmise teele.

Progressiivse ideoloogia ja „Tarapita“ vastu esinesid ägedal kujul Visnapuu ja Gailit, kellest esimene mõistis natsionalismi nimel „Tarapita“ püüdlused hukka, teine pidas loomulikuks, et kirjanikel ei ole mingeid ühiskondlikke huvisid.

Eesti kodanluse juures võeti „Tarapita“ vaenulikult vastu. Kogu kodanlikus ajakirjanduses nähti „Tarapitas“ õigusega kodanliku korra vaenlast. Reaktsiooniline osa kirjandusearvustusest (Jürgenstein, Hindrey) nõudis Eesti pinnalt lähtuvat realistlikku kirjandust, esmajoones eesti talupoja, nimelt maakodanluse elu kujutamist, kuid ka eesti kodanluse uute ideaalide kõrgeletõstmist. Intelligentsele noorsoole ja edumeelsele haritlaskonnale avaldasid „Tarapita“ liikumine ja nende kirjanike üksikud teosed suurt mõju. Koostööks töötajate suurte hulkadega oli rühm liiga nõrk ja ideoloogialt kõikumine ega osanud rahva suurtele hulkadele läheneda ei oma teoste vormilt ega ideoloogialt. Vormi rahvalikkuse eest ei hoolitsetud; vastuoksa oldi sõnastuses väga raske ja otse valituile määratud. Hoolimata kodanlike olukordade teravast arvustusest ei pääsenud mitte kõik kirjanikud lahti mõningaist müstika jäänustest ja usulisest sõnastikustki. Peale üldise meeoleu ei suudetud anda skeptitsismist üleulatuvaid perspektiivse ideoloogilise selguse puudusel, mis ei olnud veel õieti kellelgi osavõtjaist suutnud idealismi minetada. Seejuures valmistas „Tarapita“ ometi ette progressiivsemat ideoloogiat kirjanduses.

„Tarapitaga“ kõrvuti ilmus ajakiri „Murrang“ (väljaandja B. Linde, toimetaja A. Alle) üldjoontes samade ideede alusel.

Kodanliku vabariigi algusaastate kirjanduslik areng oli tormikas ja elav, kuid need aastad ei suutnud veel anda tõeliselt suuri, ideeküpseid kirjanduslikke teoseid. Luules, mis kujunes neil aastail väljapaistvaimaks kirjandusliigiks, esines ideedevõitlus kõige selgemini. Viktor Kingissepp mainis („Kellele iseseisvus, kellele ike“, 1920), et uus luule konstateerib uue tõusikluse prassimisi, ja see luule ei tõmmanud tõepoolest selget vahet kodanliku võimu kõige negatiivsemate näh-

tuste ja enese vahele. Ometi andsid aastad 1920—1924 rea luuletusi, kus opositsioon kodanliku võimu vastu ja uue ühiskonna hämar ootus avaldusid. Seepoolest olid selgeimad Johannes Barbaruse luuletuskogu „Vahekorrad“ ja Johannes Semperi kogu „Rütmid“ (mõlemad 1922). August Alle luuletused kogus „Carmina barbata“ (1921) väljendasid kodanluse eitamises teravalt boheemlikku, ühiskonnast võõrdunud seisukohta, samuti ka „Laul kleidist helesinisest ja roosast seelikust“ (1921, eritrükk 1925). Jaan Kärner läheneb tööliklassile, olgugi kaheldes, kuid taganeb jälle loodusse ja üksindusse. Gustav Suitsu „Kõik on kokku unenägu“ (1921) annab rea loodusluuletusi ja luuletusi inimesest, ka revolutsioonitunnustusi ja teravaid satiire värskest kodanlikust võimust Eestis, kuid samaaegselt müstilisi ja natsionalistlikke, pessimistliku põhitooniga reaktsioonimeeleolusid, mis kujunesid uue reaktsiooni kaudseks ettevalmistajaiks.

Suurt kõikumist osutavad Mait Metsanurga teosed selles arengulõigus. Ühelt poolt ta arvustab kodanlikku terrorit, kuid teiselt poolt hävitab ta üldse usu õiglasemasse ühiskonnakorda. Metsanurgal on kahtlemata suuri ühiskondlike huvisid, ta otsib ühiskondlikest võitlustest õigust, nagu seda varem romaanis „Vahesaare Villem“ oli selgesti väljendanud. Kuid idealistina ei mõista ta ühiskonna arengut, sellepärast laseb ta kapitalistil „ennast leida“ (Ennäe inimest, 1918), näitab „koormatut ja vaevatut“ ilmse kaastundega, kuid passiivsena (Epp, 1919), ja alles hiljem valminud kergelt satiirilises romaanis „Taa- vet Soovere elu ja surm“ (1922) suudab ta jälle anda lähema mineviku iseloomuliku kuju.

A. H. Tammsaare selle perioodi suuremaks väljenduseks on drama „Juudit“ (1921), mille sisu on juba väliselt olevikust kauge juudi rahva kangelase käsitus, kuid ta hävitab tõeliselt Juuditi kui kangelase ja kangelasteose enese, muudab ta otse patoloogiliseks avalduseks. A. H. Tammsaare teine teos „Kõrboja peremees“ (1922) annab küll Katku Villus tugeva kuju, kuid laseb tal väljapääsmatuna hukkuda — õige küll, vana külaelu piirides, kuid individuaalseil põhjustel, mitte võitluses selle piiratuse vastu.

Albert Kivikas alustab oma kirjanikuteed algul futuristlikes manifestides ka „revolutsioonilisi“ fraase esitades, siis kodusõja terrorit ettevaatlikult paljastades jõuab ta esiteks kodusõja valge rinde õigustamiseni ja ülistamiseni, siis kodanliku „maareformi“ tulemusi kui õiglase ühiskonnakorra loomist tõlgitsema. Viimases osas on tal hiljem küll kõikumisi, kuid ebaselgeid.

August Gailit asus juba alguses kõige ühtlasemalt ebaühiskondlike reaktsiooniliste ideede teenistusse.

Perioodi esimene arengujärk (1920—1924) ei andnud seega suuri, järgmistele aastatele otsustava väärtusega teoseid. See arengujärk oli ühiskonnas ebakindlate kõikumiste aeg, millal kodanlik ühiskond ei olnud stabiliseerunud ega suutnud oma ideestikuga kirjandust toita. Ägeda klassivõitluse peegeldus kirjanduses omandab eesrindlikuma

kirjanduse radikaliseerumise ja kirjanike aktiivsema osa kodanlusest ja piiratud natsionalismist ärapöördumise ilme. Üldiselt tundus kirjanikele, et nad ei saa enam kirjutada nagu varem, kuid kellelegi neist ei olnud selge õige kirjanduslik orientatsioon, välja arvatud üks tunnetus, et kirjanduslik looming ei ole isikliku tuju küsimus, vaid kirjandusel on ühiskondlikke ülesandeid. Nende aastate kestel süveneb arusaamine kirjanduse eetilistest ülesannetest, toimub pikaline loobumine kodanlikust natsionalistlikust piiratusest.

Kõige enam ideelist rikastumist ja loomingulist värskust avaldub neil aastatel luules.

## II

1924. aasta 1. detsembri ülestõus ja selle allasurumine moodustab Eesti ühiskonnas uue pöördepunkti. Selleks ajaks on kodanlik ühiskond üle saanud teravast majanduslikust kriisist, ja ülestõusu verine mahasurumine andis kodanlusele kindlama võimupositsiooni. Kui seni oli sallitud vähegi vabamaid ideoloogilisi avaldusi, siis nüüd saabus äge terror ka ideoloogiliste avalduste suhtes. Järgnev üldine reaktsioon avaldub ka eesti kirjanduses. On iseloomustavaks juba eelmises arengujärgus (1923) alanud kõigi kirjanike koosinemine ajakirjas „Looming“ ja ideoloogiliste rühmituste puudumine. (Ebaõige oleks seesuguseks pidada „Aktiooni“, mis oli Aleksander Antsoni isiklik kirjastus, ei taotlenud ideoloogilist selgust koosavalduvate noorte kirjanike valikus ega teoste iseloomus ja jäi ilma laialdasema mõjuta.) Kirjanduslikus arengus võib jälgida samal ajal realistliku väljendusviisi üldist kodunemist ja samal ajal kodanliku ühiskonna eitamise ja töölisklassi ideede kord-korralist taganemist. Revolutsioonilisi ideid ja kodanlusevastaseid seisukohti on pärastine kirjandusearvustus korduvalt nimetanud romantikaks, ja eriti järgnevas arengujärgus on avaldatud korduvat rahulolu selle kodanlustumisprotsessi üle. Senised opositsioonilised kirjanikud kas peidavad kodanliku oleviku eitamise formalistlike püüete taha (Barbarus, Semper) või võtavad oma teemaks peamiselt looduse või isiku (Kärner, Under).

Selle arengujärgu uueks suureks andeks luules oli Juhan Sütiste (Johannes Schütz), kes algul küll mõningate formalistlike võtete mõju all ometi tundis suurt huvi inimesele kui ühiskonnaliikmele. Ideoloogiliselt küll veel selgumata, formalistlikest mõjudest vabanemata, andis Sütiste juba esimestes kogudes väljapaistvaid luuletusi realismi pinnalt, olles „Tarapita“ ideede viljakaks edasiehitajaks. Johannes Barbarus arendas aastail 1925—1935 esiteks formalistliku luulelaadi äärmusse abstraktse sisuga, kuid sellega kõrvuti jõudis välja endisest konkreetsemale ühiskonnaarvustusele ja sügavate realistlike piltideni (Tulipunkt, 1934) töötavaist inimestest ja kodanliku ühiskonna ummikust.

Väärtuslikku loodusluulet arendasid neil aastail Johannes Semper ja Jaan Kärner.

A. H. Tammsaare andis oma viieköitelise romaani „Tõde ja õigus“ (1926—1933). Romaani esimeses köites kujutatakse väga ulatuslikult talupoja võitlust loodusega, kuid vaigitakse talupoja võitlusest mõisnikuga, samuti ka küla sisemisest klassivõitlusest. Läinud sajandi viimase veerandi ideoloogilised võitlused („Jakobson ja Jannsen“) jõuavad romaanini ainult kitsaste episoodidena. Tõde ja õigus ei avaldu seevõrra teemas kui pealkirjas. Järgnevate köidete kestel kujuneb romaan Indrek Paasi elulooliseks romaaniks läbi nende ühiskondlike muutuste, millesse ta elab, peategelase enese muutudes. Teises köites pakutakse kõrvuti „Mauruse kooli“ siseelu dokumenteerimisega omajagu müstikat, kolmandas köites käsitletakse 1905. aasta revolutsiooni, ometi seda suurt üldrahvalikku liikumist kõrvalt vaadates ja Indrek Paasi kaudu selle teravaid avaldusi koguni arvustades. Neljandas köites arvustatakse väga kibedalt Eesti kodanlikku ühiskonda ta mitmekülgses eluavaldustes. Viiendas köites jõuab Indrek Paas tagasi ühendusse kodutaluga ja jätab sellega suure romaani õieti lahendamata. Romaani suur kujutamiskunst leidis juba ilmumise ajal suurt tähelepanu ja seda hinnatakse püsivalt. Kõrvuti inimesekujutamise ja reaktsioonilisi meeolusid ja mõnevõrra irooniaga segatud müstikat. Suurt läbilõiget eesti ühiskonna viimastest aastakümnetest ei ole see romaan küll andnud, romaan jääb eesti kirjanduses ometi suureks, hoolimata oma negatiivseist külgedest, mida eraldades leiame uusaegse inimese kujunemise ja kapitalistlikust ümbärsusest pettumuse romaani.

Mait Metsanurk oma kaksikromaanis „Valge pilv“ (1925) ja „Punane tuul“ (1928) alustab küll maaühiskonna vastuoludega, kuid lõpetab teose ometi kooskõla leidmisega ja ebaõige positsiooniga: inimese asemel üle ühiskondlike vastuolude. Täiesti endisi radu tallab ta kapitalisti kujutades (Fr. Arraste ja pojad, 1930).

Hugo Raudsepp esitas kodanlikule ühiskonnale omast skeptilist eluvaadet, mis nihilistlikult eitas iga ideoloogiat ning taandas inimelu loomalikule „biologismile“, instinktideelule. Seejuures andis ta häid lavalisi kujusid ning mõningal määral paljastas kodanliku ühiskonna sise- ja väliskõrvaldamist, näitamata aga positiivset väljapääsu, ja kodanliku ühiskonna eitamise asemel eitas ta ainult selle ühiskonna üksikjooni, lepitades sisemiselt selle ühiskonnaga (Mikumärdi, 1929; Põrunud aruõnustus, 1931; Vedelvorst, 1932).

August Jakobson oma „Vaestepatuste aleviga“ (1927) äratas tähelepanu nii oma naturalistliku kujutamiskiirguse kui ka oleviku klassivõitluse näitamisega. Seejuures aga teos ei näidanud tööliklassi edasiviivaid jooni, vaid palju enam mandumist. Seetõttu on ka klassivõitlus mitte töörahva suurte hulkade, vaid üksikute „mässajate“ asi. Edaspidi jätkas Jakobson ulatuslikult eesti väikekodanluse arvustavat vaatlemist oma mitmes romaanis ja novellis ja saavutas tähelepanu-

vaid tulemusi psühholoogia käsitluses. Jakobsoni naturalismiga seguneb haruldaste nimede ja toorelt tugevate inimkujude otsimine. Ta romaanid on kõnesolevas arengujärgus veel kõikuvad, novellid (Joonatan Hingemaa eksirännakud, 1930; Kotkapoeg, 1932) kõrgele inimesekujutamise tasemele jõudnud. „J-i inimesekujutus on toorepoolne, ta stiil rahvalik-lopsakas, ulatudes paiguti juba romantilise ülepaisutusení. J. on tunduvalt kaasa mõjunud realistliku romaani läbilöömisele eesti uuemas kirjanduses“ (Fr. Tuglas, Eesti Entsüklopeedia, IV, vg. 29; 1934). Jakobsoni suureks ja algatavaks jooneks on inimese sidumine ühiskondliku arengumiljööga, kuigi mitte seisukohta võttes, siiski inimese klassi-iseloomu näidates.

Suure erandi moodustas J. Madarik (Johannes Lauristin) oma romaanis „Riigikukatjad“, mis Leningradis ilmununa ei võinud Eestis saada küllalt loetavaks, kuid mistõttu romaani autor kasutab sõnavabadust ega ole sunnitud oma mõtteid peitma. Madarik esitab oma romaanis uue ühiskonna eest võitlevaid kommuniste, näitab kodanlikus ühiskonnas kujunevat ja võitlustes karastuvat uut inimest, kes ennastsalgavalt revolutsiooni eest võitleb. Kirjanik on tugev tõeliste olukordade dokumenteerimises. See bolševistliku kirjaniku esikromaan eesti kirjanduses osutab suurt kirjanikuannet, keda juhib tugev tõelisusetunne kujutamises ja kes erinevalt muust uusaegsest eesti kirjandusest on pühendunud täie kirega ühiskondliku töö ja õiguse teenimisele, töörahva tuleviku teenimisele. See annab kogu romaanile kooskõlalise tunde aluseks.

Kirjanduse arvustus neil aastail areneb tugevasti formalismi suunas. Kõige väärtuslikumad uurimused neist aastatest puudutavad stiili ja kompositsiooni (Johannes Semper: Meie kirjanduse teed, 1927 oma suuremas osas, D. Palgi: Ed. Vilde „Mäeküla piimamehe“ stiil, 1929). Mitmekülgse suure uurimuse Juhan Liivist andis Friedebert Tuglas (1927). Kirjanduse arvustuses pandi ülekaalukalt teose sisemist loogikat ja kompositsiooni tähele ning jäeti teose idee kas üldse kõrvale või mainiti seda mööda minnes. Need tendentsid üldiselt kestavad kodanliku Eesti lõpuni ja avaldavad mõnesugust mõju veel nõukogude ajalgil. Kirjanduse sisemised võitlused jäid peamiselt kujutamise ja väljendusvormi pinnale ega riivanud sügavamalt ideoloogiat. 1929. aastast alates avaldas suurt rahulolematust senise kirjandusega vormitu ja teatud osas juhuslik rühmitus, kes lühiajaliselt andis välja ajalehte „Kirjanduslik Orbiit“. See rühmkond (O. Urgart, A. Jakobson, E. Hiir, J. Sütiste (Schütz), D. Palgi, M. Jürna jt.) esines realismi nõudega („elulähedus“, „homme stiil“ jne.), kuid realism tähendas selles ühenduses kujutamiseviisi, ja isegi realismi nõue jäi tunduvalt „uue generatsiooni“ mõju eest peetava võitluse varju. Kõrvuti realismi õigustatud nõudega esines ebaõigeid senise kirjanduse hindamisi ja koguni reaktsioonilisi mõtteavaldusi. Sama rühmkond kujunes paari aasta kestel uuesti, eriti Hugo Raudsepa ja Mait Metsanurga kaasa-tõmbamisega (koguteos „Põhjakaar“, 1932) ja laiendas realismi põh-



jendamist kitsa natsionalismiga ja reaktsoonilise, kirjandusliku ideoloogia vastase biologismiga, äärmisel juhul jättis aga ideoloogia „erasjaks“, teravaiks antipoodideks koguteoses, nagu on Sütiste (Schützi) „Punane matus“ ja A. Kivika bolševismivastane agitatsioonijutt, selle autori fašiseerumise esimene selge dokument.

Võitlus realismi eest ei kujune seega kirjanduse ideoloogia puhastamiseks, „eluläheduse“ nõue ei kujunda kirjanduse lähendamist progressiivsele mõttemaailmale, vaid nii senine formalism kui uus elulähedus liikusid mõlemad kunst-kunsti-pärast kitsastes piirides, kusjuures üksikud (Jakobson) avaldasid teravat kriitilist meelt oleviku ühiskonna paljastamiseks, teised (Sütiste) laiendasid oma teemasid töötavale inimesele ja ka selle ideoloogiale.

Raske majanduskriisi pinnalt tekkis kolmekümnendate aastate alguses Eestis fašistlik liikumine, mida juhiti Saksamaa fašistide poolt. Fašistlik liikumine tekitas seisukohavõtte kirjanike poolt, mis avaldus üksikuis teostes. Ideetut fašistliku liikumise osavõtjat esitab Mait Metsanurk oma jutustuses „Taniel heitleb“ (1932). Metsanurk ei astu fašismivastasesse võitlusse, püüab kujutada nii-öelda „objektiivselt“ — manduvat kuju haletsevalt õigustadeski. Fašistliku liikumise kõrgpunktil võtab rida kirjanikke terava seisukoha fašismi vastu (Vilde, Barbarus, Semper jt.). See on ka esimeseks sissejuhatuseks kirjanike võitlusele reaktiooni vastu, mis kord-korralt hakkab avalduma ka nende teostes.

### III

Kapitalistlik kriis ja sellega kaasnev fašistlik liikumine näitasid, et ka Eesti on jõudnud sellesse järku, mil kodanlus seniste demokraatlike meetoditega ei suuda enam valitseda, vaid oma võimu säilitamiseks astub diktatuuri teele. 1934. aasta märtsipöördega teostabki eesti kodanlus kitsa klikidiktatuuri ja hakkab sellele otsima tuge ka kirjanikelt. Diktatuuri arengu kestel läheb kirjanike diferentseerumine kolme harru. Uhed neist astuvad diktatuuri otsesse teenistusse ka oma loomingu, püüdes küll valida peamiselt neid teemasid, mis ei ole spetsiifiliselt omased diktatuurile, vaid mis näiliselt rahvast tööle, kodumaa kaitsmisele jne. organiseerivad ja sagedasti demokraatlikku fraseoloogiat tekitavad. Nende loomingu esineb seega mõnikord näiliselt progressiivseid mõtteid, enamasti aga nende aineala on kitsas-individualistlik ning üksikuis teostes esitatakse otse diktatuurivalitsuse loosungeid või ka kodanliku klassi üldisi seisukohti (kõige selgemini avalduvad A. Gailit, A. Kivikas, vähem selgelt K. A. Hindrey). Rühm algajaid kirjanikke, kes hiljem kirjandusest on kadunud, püüab rajada „rahvakirjanike“ sildi all reaktioonilist natsionalistlikku ideoloogiat ja sellest küljest kirjanduslikule elule üldse mõju avaldada. Teised astuvad enam või vähem varjatult diktatuuri

püüete vastu võitlusse, paljastades diktatuuri üksikasju, eitades kodanlikku korda, nähes reaktsioonivastaseid võitlejaid ja vabadusvõitlusi, jõudes välja natsionalistlikult piiratud ideeringist (Semper, Barbarus, Sütiste, Jakobson, Alle, Kärner; seejuures osa neistki teeb natsionalistlikke eksikäike, teised varjavad oma ideid formalismi taha nagu Semper, võtavad omaks lähtekohaks boheemlik-individualistliku elukäsituse nagu Alle, või maskeeruvad ebaideelise biologismiga nagu Jakobson). See võitlus säilitab vahete-vahel endisi boheemlikke jooni, diktatuuri eitamine on sageli üks osa ühiskonnavõõra inimese eluavaldustest. Kolmandad hoiavad kirjanduslikus loomingus võitlusest kõrvale, taotlevad kirjanduslikku meisterlikkust, hoiavad ennast temaatiliselt puhtad diktatuurivalitsuse soovide täitmisest (Fr. Tuglas, O. Luts, K. Merilaas). Selles perioodis on „kunst kunsti pärast“ veel salilav „passiivse võitluse“ vahend kodanliku diktatuuri vastu.

Opositsioonilistest kirjanikest on kõige konkreetsemalt diktatuuri vastu suunatud ja progressiivselt häälestatud teoseid avaldanud Barbarus. Ta rahvusvahelisuse rõhutamine on sisult pööratud kitsa natsionalismi vastu. Rida fašismivastaseid luuletusi, eriti Hispaania kodu sõja päevilt, võtavad julgesti seisukoha avarate perspektiivide poole. Töö ja ehituse teemade toomine luulesse erineb Barbarusel teravalt „tööeestluse“ orjatöö propageerimisest.

Semper, kes varem oma „Sillatalade“ (1927) nimelises novellikogus oli eesti kodanlust naerdes, kuid edasiviivaid ideaale näitamata nihilistlikult piitsutanud, süvendab romaanis „Armukadedus“ (1934) kõrvuti formalismikatsetustega ja mõningate müstikajoonte kergelt ironiseeriva esitusega esialgu aralt eesti konkreetset ühiskonnakriitikat. Väärib tähelepanu isikliku eetika nõudmine teoses. Romaanis „Kivi kivi peale“ (1939) näitab Semper pärast kodanliku ühiskonna arvustamist — veel mitte alati õnnestunud päevakajaliste näidete — veel küll sümboolselt ja üldjoonelisel töölisklassis õiget tuleviku kandjat, näitab uue imperialistliku sõja hädaohtu ja haritlaskonna parima osa kodanlusevastast meelsust, selle kaudu ka töörahvale lähenemist. „Kivi kivi peale“ on eesti kodanliku võimu lõppjärgu üks edasiviivaid arvustavaid läbilõikeid. Alle epigrammilised luuletused on pööratud terava otsaga kodumaise ja rahvusvahelise reaktsiooni vastu. Juhan Sütiste annab häid realistlikult kujundatud inimese, eriti töötava inimese kujutusi ja loodusluuletusi, kuid kaldub ajutiselt kõrvale reaktsiooni mõjustatuna. Jaan Kärner oma loodusluuletuste kõrvale hakkab ikka enam inimest ja ühiskondlikke vahet kordi õieti nägema.

A. H. Tammsaare avastab oma satiirilises näidendis „Kuningal on külm“ (1936) diktatuuri veidrusi, jõuab oma satiirilises romaanis „Põrgupõhja uus Vanapagan“ (1939) kapitalistliku ekspluateerimise juurteni ja kodanliku õiglusetuseni maal. Arengujärgu suurimaks teoseks ongi „Põrgupõhja uus Vanapagan“, rahvapärimeste ja oleviku teadlik segu, kuid kitsa sõnavabaduse tõttu esineb seal palju peidetud alle-

gooriat, ja kui kirjaniku poolehoid on küllalt selgesti Jürka poolel, siis võitlev idee ei ole küllaldase selgusega väljendatud.

August Jakobson jätkab oma ühiskondlik-bioloogilisi romaane. Ta „Vana kaardivägi“ (1935) annab Tartu põlise üliõpilase elustvõõrdunud ja tarbetu kuju. „Metsalise rada“ (1936) lahkab fašistliku liikumise tegelasi teravalt, kuid jätab kujutamata võitluse fašismi vastu. Reas teostes kujutab ta hoolimatuid kujusid rikkuste kogumisel, inimese kujutamisel mängivad suurt osa instinktid. A. Jakobsoni naturalism selles arengujärgus on kord paljastav, kord kirjeldav. Kirjeldajana on August Jakobsonil sel ajajärgul suuri väärtusi.

Rida andekaidki kirjanikke võtab möödaminevalt omaks diktatuurivalitsuse petteloosungid. Selles ideoloogilises harimatuses avaldub kodanliku perioodi kirjaniku üldiseloom.

Läbi kõhkluste jõudis Mait Metsanurk ajalooliste romaanide juurde, kus aga valitseb koos realistliku vormiga ettevaatlik, oportunismi kalduv võitlus (Umera jõel, 1934; Tuli tuha all, 1939). Suuri ideoloogilise languse tunnuseid avaldab selles perioodis Marie Under, juba rahvaluule aluselt kord-korralt ikka enam müstikasse sattudes. Seevastu Friedebert Tuglas andis oma „Väikeses Illimaris“ lapsepõlve ja minevikku kujutava teose, astudes selles realistlikule inimesekujutamise teele ja saavutades suuri tulemusi lapse psühholoogia näitamises.

Rida kirjanikke areneb spetsiifiliselt ja teadlikult reaktsioonilise kodanluse ideoloogia kandjaiks (Hindrey, Gailit, Kivikas), teised oma teostega taotlevad diktatuurikliku mõju laiendamist töötajate suurtele hulkadele vastavate teemade või ka väljendustega (Mälk). Kirjanduslik kriitika, ka realistliku väljendusvormi eest võideldes, püsis peamiselt kirjandusliku vormi küsimustel, esitamata olulises osas kirjandusele ideelisi nõudeid.

Kodanliku perioodi lõpuks oli eesti kirjandus andnud rea teoseid, mida üldiselt iseloomustab suur tähelepanu kirjanduslikule vormile ja sisemisele loogikale, kuid mille ideoloogiline väärtus oli kõikuv, sagedasti kaugel oleviku progressiivseist püüetest. Suure osa kirjanike juures põimusid progressiivsed ja reaktsioonilised mõtted üksteisega, ja arengujärgust leidub vähe teoseid, kus progressiivne mõte oleks järjekindlalt teostatud. Selleks jääb erandlikult selgeks näiteks J. Madariku romaan „Riigikukutajad“. Seega on kodanliku „iseseisvuse“ periood eesti kirjanduses andnud vähem valmis väljapaistvaid teoseid kui mõttealगतasi. Kirjanduses on kaugelt enam otsimisi kui leidmisi.

Kuid progressiivsed mõtted käärivad juba andekaimais kirjanikes, rahulolematust kodanliku korraga, võitlustahe eesti rahvusvahelise reaktsiooniga lähendab neid kord-korralt tööliklassile. Reaktsioonilise kliki võimu kukutamisel 1940. aastal parim osa kirjanikest oli oma sisemise arengu tõttu jõudnud niikaugemale, et ta muutus nõukoguliku pöörde kaasteostajaks bolševike juhtimisel.

## Vanempioneerijuhi kohustustest ja ülesannetest koolis.

M. PRAÄTS.

Vanempioneerijuht on vastutavaid ja juhtivaid töötajaid koolis ja Leninlik-Stalinliku Kommunistliku Noorsooühingu ridades. Ta on kooli direktori ja õpetajate lähim abiline kooli õppe- ja kasvatuslikus töös.

Vanempioneerijuht on oma töö olemuselt ja iseloomult pedagoog, täieõiguslik kooli pedagoogilise nõukogu ja õpetajate kollektiivi liige.

Koos kooli direktoriga, õpetajatega ja kommunistliku noorsooühingu organisatsiooniga kannab ta täit vastutust bolševike partei, kommunistliku noorsooühingu ja nõukogude rahva ees, et kasvatada koolis ja pioneeriorganisatsioonis „haritud, kõrgelt kultuurseid, julgeid ja mehiseid, tugevat kollektiivset hingeelu omavaid Nõukogude maa kodanikke, sotsialistliku isamaa patrioote, selliseid inimesi nagu Lenin ja Stalin“ (M. I. Kalinin).

Vanempioneerijuht on pioneeriorganisatsiooni vahetu poliitiline juht ja organisaator, ta on noorte pioneeride kasvataja, vanem seltsimees ja parim sõber.

Oma esimesest tööpäevast peale koolis peab vanempioneerijuht omama selget kujutlust ja ülevaadet oma kohustustest ja seisukohast kooli pedagoogilises kollektiivis, mis loob eelduse kooli direktori juhtimisel ja abistamisel õigesti organiseerida oma edaspidist tööd.

Oma kasvatusliku töö osatähtsuse alahindamine, ebateadlik suhtumine oma kohustustesse võib olla põhjuseks vanempioneerijuhi töö „laialivalguvaks moondumiseks“ koolis, takerduvana pisiküsimustesse ja mõnikord oma töövaldkonda mittepuutuvasse tegevusse.

Vanempioneerijuht, kes püüab ise kõik ära teha rühmajuhtide ja pioneeride eest, võtab enda peale kogu aktiivi töö, muutub sageli teisejärguliseks jõuks pioneeride kasvatamisel ja organisatsiooni tugevdamisel.

On täiesti mõistetav, et selline „juhtija“, kes ei organiseeri oma tööd ega lähtu põhilistest ülesannetest, töötab plaanitult, saavutamata nime-tamistväärsed tagajärgi. Niisugune vanempioneerijuht ei ole võimeline pioneeridele ja rühmajuhtidele osutama praktilist abi ega andma põhilisi nõuandeid. Sellise tööstiili juures pioneeriorganisatsioon ei saavuta kunagi eesrindliku võitlusorganisatsiooni positsiooni koolis.

Leidub ka vanempioneerijuhte ja rühmajuhte, kes täidavad ainult ülaltpoolt saadud korraldusi ja ülesandeid, omamata töös initsiatiivi, isetegevust ja operatiivsust. Ja nimelt just need pioneerijuhid kaebavad tihti, et neid „mitte keegi ei abista“ või „nad ei tea“, millega peab tegelema salk, kuidas saavutada, et rühmade ja maleva töö oleks huvitav ja pioneere haarav.

Pioneerijuht on niihästi pedagoog kui propagandist, eesrindlik agitaator ja organisaator. Tema teostab pioneeridega loovat tööd, arendab nende loomingulisi võimeid, äratav neis huvi töö ja teaduse, kunsti ja kirjanduse vastu, abistab neid teadmiste omandamisel ja arendab neis initsiatiivi.

Sellise vanempioneerijuhi töö edukuse saladus peitub selles, et ta ise pidevalt täiendab oma pedagoogilist meisterlikkust, rikastab oma teadmisi ja annab neid õigesti edasi pioneeridele.

Vanempioneerijuht on ühtlasi õpetaja. „Nagu õpetaja,“ ütleb M. I. Kalinin, „ühelt poolt annab, kuid teiselt poolt nagu käsn imeb endasse kõik parima rahvalt, elult, teaduselt, ja selle parima uuesti annab edasi lastele.“

Kasutades nõukogude pedagoogika arengu saavutusi, parimate õpetajate rikkalikke teadmisi ja kogemusi, laiendades seda pioneerorganisatsiooni töö sisu, vormi ja meetodi küsimustele oma kooli tingimustes, võib vanempioneerijuht edukalt toime tulla enda ees seisvate suurte ülesannetega.

Millised on siis vanempioneerijuhi otsesed ülesanded koolis?

Esiteks — organiseerida pioneere partei, kommunistlike noorte organisatsiooni ja kooli direktori poolt antud ülesannete täitmisele. Koos kooli direktoriga planeerida rühmade ja maleva tööd, ühendades seda kooli üldiste kasvatusliku töö ülesannetega. Ette valmistada ja esitada põhilised pioneeritöö küsimused seisukohtade võtmiseks kommunistlike noorte organisatsiooni koosolekule, õppenõukogu ja lastevanemate komitee istungile. Teiseks — teostada rühmajuhtide igapäevast operatiivset juhtimist, valmistada neid ette rühma tööle; abistada rühmajuhte enesetäiendamisel.

Kolmandaks — juhtida maleva nõukogu ja pioneeriaktiivi tööd, taotledes aktiivselt parimaid töötulemusi rühma koonduste läbiviimisel.

Neljandaks — juhtida pioneeriaktiivi valimisi rühmades, võttes aktiivselt osa rühmajuhtide valikust ja nende kinnitamisest kommunistlike noorte organisatsiooni koosolekul.

Viiendaks — valmistada ette üldkoolilisi ja pioneerorganisatsiooni massüritusi (mitmesugused võistlused, maleva koondused, ekskursioonid, näitused, spordipidustused jne.).

Kuuendaks — tõmmata kaasa pioneerorganisatsiooni tööle õpetajaid ja teisi haridusala töötajaid, kommunistlikke noori, lastevanemaid ja nõukogude ühiskonna tegelasi.

Seitsmendaks — hoida tihedat sidet kooli kommunistlike noorte organisatsiooniga, missugune samavõrdselt vanempioneerijuhiga vastutab kooli pioneerorganisatsiooni täisväärtusliku töö eest. Arendada koostööd „Noorte pioneeride maakonna (linna) nõukogudega“ kooli ja šeflustavate asutuste ja käitistega (nende kommunistlike noorte organisatsioonidega), meetodiliste kabinetidega haridusosakondade juures, teaduslike õppeasutustega, klubidega, kultuurhariduslike asutustega, rahvamajadega jne.

Kaheksandaks — olla alaliselt kontaktis teiste koolide vanempioneerijuhtidega ja malevate tööga. Kasutada laialdaselt nende ja parimate õpetajate kogemusi oma kooli pioneeriorganisatsiooni töös.

Uheksandaks — vastutada maleva ja rühmade aruandluse ja küsimuste õigesti käsitlemise eest. Süstemaatilisel anda aru oma tööst kooli direktorile ja rajooni, maakonna, linna kommunistlike noorte organisatsiooni komiteele.

Nagu nähtub ülaltoodust, omavad vanempioneerijuhi töös suure ja põhilise koha metoodilised küsimused, see, kuidas käsitleda ja anda edasi pioneeridele teadmisi ja oskusi, kuidas viia läbi pioneeriaktiivi õpetamist, kuidas planeerida oma tööd, analüüsida salkade ja rühmade tööd, kuidas taotleda koonduste sisulist kõrgust jne.

Vanempioneerijuhi paljupalgeline töö nõuab talt oma tööaja oskustlikku kasutamist ja täpset planeerimist, kindlat tööjaotust ja organiseerimisoskust maleva, rühmade ja salkade vahel, kõrget distsipliini, oskust ja täpsust nii endalt kui ka rühmajuhtidelt ja pioneeriaktiivilt.

### **Tööst rühmajuhtidega.**

Et teostada sügavat kasvatustööd pioneeriorganisatsioonis, on vajalik, et iga rühmajuht oma rühma töös kasutaks laialdast pioneeride enesealgatust ja isetegevust, toetuks oma töös vanempioneerijuhi, klassijuhataja ja õpetajate abile.

Vanempioneerijuht abistab rühmajuhte nende teadmiste täiendamisel, vestleb nendega poliitiliste küsimuste üle, tutvustab neid tähtsamate valitsuse ja partei otsustega, suunab kollektiivset poliitilise ja ilukirjanduse lugemist ja arutlemist, korraldab ühiseid käike kinno, teatrisse ja kontsertidele jne.

Rühmajuht on oma rühma kasvataja, seega klassijuhataja ja õpetajate esimene abistaja. Sellepärast on vajalik, et ta tunneks elementaar-seid pedagoogika põhialuseid. Lähtudes sellest, seisab vanempioneerijuhi ja klassijuhataja ees järgmine praktiline ülesanne: organiseerida rühmajuhtidele süstemaatilist nõukogude pedagoogika tundmaõppimist, selgitada neile tähtsamaid kooli õppe- ja kasvatusliku töö ülesandeid.

On vajalik, et rühmajuhid tunneksid Lenini ja Stalini õpetust nõukogude koolist ja laste kommunistlikust kasvatuses, oleksid teadlikud partei ja valitsuse otsustest kooli kohta, teaksid pioneeriorganisatsiooni ajalugu ja õpiksid tundma meie aja parimate pedagoogide N. K. Krupskaja ja S. A. Makarenko pedagoogilist pärandit, samuti omaksid teadmisi niisugustest eesrindlikest vene pedagoogidest, nagu Ušinski, Tšernõševski, Dobroljubov jt.

Suurt abi selles töös peab omistama vanempioneerijuhile kogu kooli pedagoogiline kollektiiv.

Õppe- ja instruktiivsed koondused ja nõupidamised rühmajuhtidele, kui hästi neid ka ei organiseeritaks, ei anna ometi kõike vajalikku

rühmajuhi igapäevaseks tööks. Iga pioneerirühm, eriti segakoolides ja -klassides, omab töös erivärvingut, enda spetsiifikat, lähtudes erihuvide ja arenemise kui ka vanuse ja soo seisukohalt. See nõuab vanempioneerijuhilt peale rühmajuhitide süstemaatilise õppuse, veel iga rühmajuhi individuaalset juhtimist ja pideva kontrolli teostamist tema töö üle.

Rühmajuhi tööprotsessis esineb mitmesuguseid raskusi ja arusaamatusi kas või sellistes küsimustes: kuidas paremini abistada õppetöös mahajäänud pioneere? missugust teemat valida vestluseks? missugust raamatut valida salga koondusel lugemiseks ja arutlemiseks? kuidas teostada kinofilmi arutlust? jne.

Kõigi nende küsimustega rühmajuhid tulevad vanempioneerijuhi juurde ja peavad saama temalt rahuldavaid vastuseid ja juhtnööre edasiseks tööks.

Kes siis muu kui esmajärjekorras vanempioneerijuht on kohustatud selgitama rühmajuhitidele, kuidas asuda pioneeridega „Õpilasreeglite“ täitmisele, kuidas taotleda kõikide pioneeride koondustest osavõttu jne.

Vanempioneerijuht peab alaliselt jälgima rühmajuhitide tööd pioneeride huvialade ja vajaduste rakendamisel, suunama nende tegevust nii, et see ulatuks iga pioneerini. On tarvis tunda iga pioneeri, tema võimeid, laiendada ja tugevdada temas neid teadmisi, mida annab kool, kõigekülgselt arendada pioneeris omaloomingulisi võimeid, sisendada talle sügavat ja ennastsalgavat armastust nõukogude kodumaa vastu.

Lähtudes neist ülesandeist, on äärmiselt tähtis rühmajuhitide tihe side pioneeride vanematega ja perekondadega. Teadmine, kuidas elab pioneer kodus, missugused on koduse elu tingimused ja kasvatus, kes on pioneeri sõbrad ja kuidas ta veedab õppetööst vaba aega, annab suuri võimalusi lapsele lähenemiseks ja tema harjumuste positiivseks suunamiseks.

Tihe kontakt klassijuhatajaga ja õpetajatega võimaldab rühmajuhil süveneda õppe- ja kasvatusliku töö protsessi, koduneda õppeprogramiga ja jälgida pioneeride õppeedukust, et õigesti juhtida pioneere eeskujulikult täitma õpilase kohustusi.

Vanempioneerijuht kannab täit vastutust selle eest, et rühmajuhit oleks igale koondusele hästi ette valmistatud. Otse reeglina on tarvis juba varakult veenduda, kui võrd hästi on ette valmistatud vestlus, spordimäng või muu praktiline töö, mida võtta rühma tööplaani, kuidas organiseerida matku, ekskursioone jne.

Vanempioneerijuht kutsub vajaduse korral kokku rühmanõukogu, et ühiselt kaaluda ühe või teise ürituse teostamist.

Rühmajuhi töö seisab kooli kommunistlike noorte organisatsiooni kontrolli all.

## Tööst pioneeriaktiiviga.

Pioneeriaktiiv moodustatakse eelkõige pioneeridest endist. Need on salgajuhid, maleva ja rühmanõukogu liikmed, pioneeri-instruktorid ja organisatsioonilises töös silmapaistvamad aktiivsed pioneerid.

Pioneeriaktiivi valikul ei saa mööduda õpetaja soovitustest ja pioneeride endi seisukohtadest ja hinnangust oma seltsimeeste kohta. Seda on tarvis teostada „suure tähelepanuga sel viisil, et lapsi mingil juhul ei seataks üksteisega vastamisi. Nii võime saada küll väikese meid rahuldava aktiivi, aga lapsed oma suures enamuses ei ole rahuldatud“ (N. Krupskaja).

On vajalik organiseerida aktiiviga tööd nii, et see ei toetuks mingisugusele kunstlikult ülesseatud alusele ja ei eraldaks pioneerijuhti pioneeride massist, vaid et see kindlustaks kõikide pioneeride aktiivset osavõttu organisatsiooni tööst ja kujuneks pioneerijuhile suureks abiks.

Vanempioneerijuht ja rühmajuhid peavad omistama suurt tähelepanu aktiivi õppimisele ja käitumisele, neid õigeaegselt abistama kooli ja klassi ülesannete täitmisel. Esmajärjekorras tuleb aktivistidelt nõuda ja harjutada neid lugema õpikule lisaks täiendavat kirjandust, õpetada neile raamatukogudes orienteerumist ja lugemiseoskust, juhtida neid õppeülesannete ja õpilasreeglite täitmisele.

Need aktivistid, kes hooletult suhtuvad õppimisse ja ise rikuvad distsipliini, ei saa ega võigi olla oma seltsimeeste juhtijaiks.

Pioneerijuht on kohustatud aktiivis kasvatama sügavat vastutustunnet pioneeriorganisatsiooni töö vastu, arendama ja ergutama valmisolekut ja võitlust oma salga, rühma ja maleva ja eest koolis ja väljaspool kooli, sisendama aktiivile organiseeritust ja asjalikkust, õpetama säästma oma ja võõrast aega ja oskust töötada plaani kohaselt. Alustatud tegevust ei tohi jätta pooleli, vaid see tuleb viia alati lõpuni, ükskõik missuguste raskustega ta ka seotud ei oleks.

Seda kõike võib saavutada ainult järjekindla aktiivi õpetamisega ja laialdase omavahelise võistlusega. Võistlus parima noore suusataja ja uisutaja, kergejõustiklase ja võimleja, maletaja, laskja ja granaadiheitja, sidepidaja, topografi, sanitari, tehniliste mudelite konstrueerija ja ehitaja, tantsija, muusiku ja kunstniku nimele, salkade ja rühmade vahelises võistluses riviõppuses ja vabaharjutustes, esmaabi andmises, matkade korraldamises ja parimalt täidetud ühiskondliku töö ülesannetes — toob endaga kaasa suurt sihikindlust pioneeride, rühmade ja salkade töös, seob koondusi eluliste huvidega ja konkreetse sisuga.

Töö sellisel kujul kasvatab aktivistidest initsiaatoreid ja organiseerijaid igal alal. Nadežda Krupskaja juhtis tähelepanu sellele, et „kõige nooremas eas lapsi on tähtis õpetada sel põhimõttel: mis sa õppisid kasulikku, anna see edasi ja selgita ka teistele lastele“.

Nimelt nii ongi vajalik õpetada aktiivi, et ta omaks küllaldast ette-



valmistust ja oskust enda õpitud teadmiste edasiandmiseks oma seltsimeestele salgas, rühmas ja õpilaste seas klassis.

### Pioneerijuht, õpetaja ja ühiskond.

Kuivõrd hästi pioneerijuht ei oleks ka ette valmistanud üritusi, kuivõrd palju ta ei omaks teadmisi oma töös, ometi ei suuda ta laialdaselt ja huvitavalt organiseerida pioneerirühma ja -maleva tööd ilma õpetajate ja teiste teadlike inimeste aktiivse osavõtuta.

Kas pioneerijuht on võimeline saavutama küllaldasi ja tähelepanuväärseid tagajärgi kasvatuslikus töös ilma õpetaja ja klassijuhataja teadliku ja otsese abistamiseta? Kas võib ta kindlustada pioneeride õiget füüsilist arenemist ja igapäevast pioneeride tervise eest hoolitsemist ilma tiheda kontaktita arstiga ja kehakultuuri õpetajaga? Kas võib ta edukalt organiseerida pioneeride sõjalist ettevalmistust, kui teda ei abista sõjalisel alal teadlik seltsimees?

Halvasti organiseerib see vanempioneerijuht oma tööd, kes arvab, et ta on võimeline kõikidel aladel ja alati, üksi ja iseseisvalt viima läbi pioneeridega kõiki üritusi. Ilmtingimata on tarvilik haarata pioneerorganisatsiooni tööga kaasa oma ala spetsialiste, kvalifitseeritud jõude (insenere, tehnikuid, spordimeistreid, maletajaid jne.), lastevanemaid, kommunistlikke noori ja eelkõige õpetajaid.

Nadežda Krupskaja kirjutab, et „iga täiskasvanu, olles milleski teadlik, peab abistama lastel omada seda, mida ta ise oskab“. Õpetaja, kommunistlike noorte, lastevanemate, kunstnike, kirjanike, teadlaste, stahhaanovlaste ja kõigi eesrindlike töötajate, Nõukogude armee võitlejate seast leiab vanempioneerijuht alati vestlejaid ja laste omailoominguliste ringide juhte, kes on valmis abistama vanempioneerijuhti, organiseerima kütkestavalt ja huvitavalt pioneeride tööd. Kuid peamist ja otsustavat osatähtsust kogu pioneeride töös omab ikkagi õpetaja.

Kooli direktor ja õpetajad peavad olema eluliselt huvitatud sellest, et pioneerorganisatsiooni töö kulgeks kõrgel tasemel seisvalt.

Praktika näitab, et selles koolis, kus vanempioneerijuhi ja õpetajate vahel on loodud tihe side-töös, vastastikune abistamine ja üksteise mõistmine, on õppe- ja kasvatusliku töö tulemused klassis ja koolis kaugelt kõrgemad, kui seal, kus õpetajad ei võta osa pioneeride tööst. Õpetaja ja klassijuhataja, toetudes vanempioneerijuhile, pioneerorganisatsioonile ja selle aktiivile, suudab täiel määral kasutada oma töös laste isetegevust, loominguist jõudu ja võimeid õppetöö tugevdamisel ja õpilaste edasiarendamisel.

Õpetaja ja klassijuhataja abiga vanempioneerijuht on võimeline päevast päeva täiendama oma pedagoogilisi teadmisi ja kogemusi.

ULKNU Keskkomitee XII pleenumi otsuste edukas täitmine oleneb sellest, kas kommunistlike noorte ja pioneeride organisatsioon koolis on kujunenud tõeliselt lahutamatuks orgaaniliseks osaks kooli

õppe- ja kasvatuslikus töös, kas seda tööd saadab kooli direktori ja õpetajate tähelepanu ja abistamine, kuid eelkõige selles, et kasvatuslik töö oleks õigesti planeeritud ja täpselt jaotatud õpetajate ja õpilasorganisatsioonide vahel, omades üksteisega sügavat ja kindlat seost.

Kui kooli direktor annab konkreetseid juhiseid kogu kooli õppe- ja kasvatuslikus töös, abistab vanempioneerijuhil, kommunistlike noorte organisatsiooni sekretäril ja õpilaskomitee esimehel koostada tööplaani, siis klassi ulatuses see kohustus langeb õpetaja ja eelkõige klassijuhataja õlgadele. Klassijuhataja abistab pioneerijuhti õigesti koostada rühma töö plaani, nii, et see omaks koha klassijuhataja kasvatusliku töö plaanis. See on esimeseks nõudeks klassijuhataja ja pioneerijuhi koostöös.

Klassijuhataja teostab rühma tööplaani täitmise kontrolli ja abistab pioneerijuhte tema ülesannete juures. Kaasa tõmmates teisi õpetajaid, klassijuhataja isiklikult võtab osa salkade ja rühma koonduste ettevalmistamisest ja läbiviimisest, rühma nõukogu istungeist, ta on pioneeridega kaasas matkadel, ekskursioonidel jne.

Õpetajad abistavad pioneerijuhil valida sobivamat teemat ringi tööks, soovivat raamatut pioneeridele lugemiseks ja arutlemiseks, parimat mängu, ilusamat laulu, vaatamisväärset kinofilmi, teatriendust jne.

Õpetaja abi pioneerijuhile ei seisne ainult alalises osavõtus pioneeri maleva ja rühma tööst, see muutuks ühekülgeks ja paigaltammuvaks, kui õpetaja süstemaatiliselt ei tõsta üles pioneeritöö küsimusi pioneeri aktiivi nõupidamisel, õppenõukogus ja kommunistlike noorte organisatsiooni koosolekul, juhtides tähelepanu töö puudustele ja vigadele ja kritiseerides pioneerijuhi tööd, abistades ja näidates teed õige suuna võtmiseks.

Pioneerorganisatsioonis, samuti õppe- ja kasvatusliku töö taseme tõstmisel koolis kehtib õpetajaile ja pioneerijuhtidele ühtne suur nõue: juhtida pioneerid ja õpilased õpilasreeglite täitmisele, seada ühtsele alusele suhtumine pioneeride õppimisse ja ühiskondliku töö avaldustesse.

Pioneerijuhid, olles lähimaks õpetaja abiliseks koolis, peavad kasvatama kõikides pioneerides ja õpilastes sügavat austust ja armastust oma õpetajate vastu, tõstes kõrgele õpetaja autoriteeti. See omab esmajärgulist tähtsust õpetaja abistamisel tema vastutusrikkas ja raskes töös.

Koos klassijuhatajaga pioneerijuht mobiliseerib pioneere nendele üritustele, mis abistavad tõsta õppeedukust, tugevdada distsipliini ja korda klassis: abi õppe-ekskursioonide organiseerimises, õppevahendite valmistamises ja kordaseadmises, koondustel õpilasreeglite eripunktide arutamises ja selle rikkujate korrale kutsumises, kodu ja kooli vahelise kontakti tihendamises, lastevanemate kaasatõmbamises kooli tööst aktiivseks osavõtuks jne.

Veel ulatuslikumat tähtsust omab laste isetegevuslik ja omaloomin-

guline töö, pioneeride, kommunistlike noorte organisatsioon ja klassiväline töö koolis, kus iga õpetaja võtab endale ühe-kahe kunstilise isetegevuse või huvialase ringi töö juhtimise. Pioneerijuhid ja kommunistlike noorte organisatsioon annavad sealjuures kõigekülgset abina eraldavad ringide organisaatorid, teevad kõik vajalikud ettevalmistused ringide tööks pioneeride ja kommunistlike noorte jõul (mitmesugused õppevahendid, instrumendid ja materjalid, diagrammid, tabelid jne.).

Mida paremini õpetajad tunnevad pioneeritöö üksikasju, seda suuremat tähtsust omavad maleva, rühmade ja salkade töö tema abistajana õppe- ja kasvatuslikus töös.

Vanempioneerijuht peab hoolitsema selle eest, et õpetajad põhjalikult tutvuksid tervikuna pioneeritöö ülesannetega, pioneerorganisatsiooni töövormidega, tema struktuuri, sümboolika ja atribuutikaga. On tarvis süstemaatiliselt tutvustada õpetajaid kommunistliku noorsooühingu juhtivate organite otsustega ja noorte pioneeride tööpraktikas esinevate küsimustega.

Ainult sõbralikus koostöös, üksteise vastastikusel abistamisel vanempioneerijuht, õpetajad ja pioneerijuhid suudavad täita kooli ees seisvat suurt ja vastutusrikast õppe- ja kasvatusliku töö ülesannet: kasvatada meie lastest väärtuslikke kodanikke meie suurele sotsialistlikule kodumaale.

### **Pioneerijuhi eeskujust.**

Raske on hinnata eeskujut määratu suurt jõudu. Miski ei suuda last kasvatada nii, kui õpetaja ja pioneerijuhi isiklik eeskujut. Suur vene pedagoog K. D. Ušinski rõhutas, et „kasvataja isiksus tähendab kõik kasvatuses“.

Pioneerijuht, mitte omades autoriteeti ja pioneeride usaldust, ei saavuta iialgi sõbralikku ja elavat koostööd pioneeraktiiviga, rühmadega, salkadega ja tervikuna pioneerorganisatsiooniga koolis.

Püsivat ja tõelist autoriteeti saavutatakse ainult osava tööga ja isikliku eeskujutega teadmiste valdamises, eeskujuliku distsipliini ja organiseerimisoskusega, kultuurse käitumisega, reipuse ja elurõõmsusega, oskusega ületada raskusi, leides väljapääsutee igasugusest takistavast olukorrast.

Pioneerijuht peab sisendama endasse bolševistlikku printsiipaalsust ja nõudlikkust siiras ja tähelepanelikus käitumises pioneeridega. Lapsed ei ole üksteisele sarnased, ja igaühele tuleb läheneda eriviisil, kord teda mõõdukalt kritiseerides, kord vajalikult edutades. Iga ülesanne või käsklus, mis antakse pioneerijuhi poolt, peab olema arusaadav, selge, täpne ja põhjendatud. Lastega suhtlemisel ei tohi minna jämedaks ega tarvitada karjuvat tooni.

Pioneerijuht ei tohi eraldada pioneerides enda soosikuid (pailapsi), samuti tuleb vältida sattumast pioneeridega vaidlusse, kui ise ei olda kindel oma teadmistes vaieldava küsimuse kohta. Hoopis õigem on

raskusttekitavais küsimusis viivitada kindla vastusega ja öelda pioneeridele, et lõpliku vastuse selgitab järgmisel korral. Mitte õiget vastust või kuidagi sisselibisenud viga töös on tarvis kiiresti parandada ja selgitada pioneeridele. „Peamine,“ ütleb M. I. Kalinin, „on olla ausameelne lastega.“

Sellepärast pioneerijuhid peavad omama tugevat enesekriitikat oma töös ja käitumises pioneeridega.

Pioneerid peavad tunnetama ja nägema oma tegevuses seda, et nende juht omistab ehtsat hoolt pioneerirühma haarava, elava ja tegevusrikka töö üle, taotledes ikka ja alati uut ja senitundmatut pakkuda pioneeridele. Nad armastavad ja hindavad seda pioneerijuhti, kes alati oskab leida õiget nõuannet, juhib õigeaegselt tähelepanu õppetöö puudustele, arvestab iga pioneeri huvitavat ettepanekut ja soovi. Sellise pioneerijuhi ülesannete täitmisele lähevad pioneerid ka siis, kui see ülesanne polegi igakord „üliluhvitav“, vaid argipäevane, kuid vajalik ja nõuab möödapääsematut täitmist.

Pioneerijuhi sõnu peavad alati saatma teod. Parem on mitte lubada, kui pole järele mõeldud, kas lubadust on võimalik ka täita. „Parem mitte midagi lubada, kui seda mitte täita; aga kui lubasid, siis ka tingimata täida“ (L. A. Andrejev).

Pioneerijuht peab olema täpne ja korralik. Igasuguseid pioneeride üritusi alatagu, lõpetatagu ettenähtud ajal. Endal tuleb kallilt hinnata oma ja võõrast aega ja selle mõistmist sisendada ka pioneeridele.

Need on ainult mõningad märkused pioneerijuhi eeskujust, olles kaugel täielikkusest, mida iga pioneerijuht peab alaliselt eesmärgiks seadma ja täitma, kui ta tahab olla pioneeridele tõeliseks sõbraks, organisaatoriks ja kasvatajaks.

## Metoodilisest tööst lastekodudes.

L. ALLIKAS.

Kasvava sugupõlve — kommunismi ülesehitajate kasvatamise ülesanded omandavad järjest suurema tähtsuse.

Järjest suurema aktuaalsusega kostavad meile leninlikud sõnad: „On vaja, et kogu töö, kaasaegse noorsoo kasvatamise, hariduse, õpetamise alal kujuneks kommunistliku moraali kasvatamiseks“ (Utšitelskaja Gazeta, nr. 40, 24. augustist 1946).

Suur vastutus lasub lastekodudel noore sugupõlve — Nõukogude Liidu tulevaste kodanike elu, tervise ja kasvatamise eest. Isamaasõja päevadel see vastutus kasvas piiritult.

Riik võttis endale hoolitsemise nende paljude tuhandete laste eest, kelle isad, kodumaa parimad pojad, võitlesid ennenägematu vaprusena fašistlike anastajate vastu ja surid julgete surma võitluses vaenlasega Isamaasõja rindeil.

Lastekodude töötajate ees, kellele riik on usaldanud nende laste kasvatamise, seisab erakordse tähtsusega ülesanne — kasvatada neist kodanikke, kes piiritult armastaksid oma suurt kodumaad, oleksid valmis rinnaga kaitsma teda vaenlaste eest ja suutelised lõpule viima kommunismi ülesehituse.

Selle ülesande täitmine pole võimalik ilma pideva ja püsiva võitlusega õppe- ja kasvatustöö kõrge kvaliteedi eest. Pedagoogilise töö kvaliteedi tõstmine aga nõuab süstemaatilist meetodilist tööd igalt pedagoogilt üksikult ja lastekodu pedagoogiliselt kollektiivilt tervikuna.

Lastekodude pedagoogiliste kollektiivide ideelis-poliitilise taseme ja pedagoogilise kvalifikatsiooni tõstmiseks õpitakse iseseisvalt „UK(b)P ajaloo lühikursust“, õpitakse marksismi-leninismi õhtuülikoolides (Tallinn, Tartu), võetakse osa seminaridest ja kursustest, mida organiseeris ENSV Haridusministeeriumi lastekodude sektor.

Kuid kaugelt mitte kõikides lastekodudes ei pööratud vajalikku tähelepanu meetodilisele tööle. Mitte igal pool see töö ei toimunud küllaldase süvenemisega ja süstemaatiliselt.

Ülesanne seisneb selles, et tõmmata meetodilisse töösse kõik lastekodud, teostada seda tööd suurema süvenemisega ja tõsta suuremale teoreetilisele kõrgusele.

Meetodilise töö põhivormideks on meetodiliste küsimuste arutamine pedagoogikanõukogudes, lahtiste tundide korraldamine ja järgnevalt nende analüüsimine seminarides, mis korraldatakse kogemuste arvestuseks ja analüüsiks.

Meetodiline töö tuleb üles ehitada selliselt, et praktiliste võtete ja õppe-kasvatustöö meetodite läbitöötamisega kaasneks nende teoreetiline põhjendamine, et pedagoogilise praktika arvestus ja analüüs ehitataks üles nende eesmärkide ja ülesannete tunnetamisele kasvatajate poolt, mis on tõusnud lastekodude ette meie rahvamajanduse taastamise ja sõja tagajärgede likvideerimise tingimustes.

Kuid praktiliste võtete ja õppe-kasvatustöö meetodite õigeks läbitöötamiseks, pedagoogilise praktika süvendatud analüüsiks ei jätku ainult teoreetilisest põhjendamisest. On tarvilik lapsi hästi praktiliselt tunda.

Läbi töötades mistahes meetodilist küsimust, analüüsides üht või teist lõiku oma pedagoogilisest tööst kasvataja peab alati silmas pidama mitte lapsi üldiselt, vaid konkreetselt neid lapsi, kelledega temal tuleb töötada. Temal peab olema selge kujutus nende füüsilisest seisukorrast kui ka iga üksiku temale usaldatud lapse psüühilistest ja muudest iseärasustest.

### Meetodiline töö pedagoogikanõukogus.

Pedagoogikanõukogu peab olema lastekodus meetodilise töö kesksuks. Tegelikult aga paljudes lastekodudes arutatakse pedagoogika-

nõukogudes peamiselt organisatsioonilisi küsimusi. Seal aga, kus võetakse päevakorda metoodilisi küsimusi, lähenetakse nende läbitöötamisele ilma küllaldase teoreetilise põhjendamiseta.

Praktiliste kogemuste arvestuse ja analüüsi küsimustel on pedagoogikanõukogude töökavades väga vähe kohta.

Lubamatult vähe pööratakse tähelepanu laste füüsilisele seisukorrale, nende individuaalsetele iseärasustele, üksikute laste individuaalsele kohtlemisele. Sageli kasvatajad pole kursis oma laste isiklike asjadega.

Milliseid küsimusi on siis vaja eelkõige arutada pedagoogikanõukogudes?

Eelkõige on vaja koondada pedagoogilise kollektiivi tähelepanu nõukoguliku kasvatus- ja õpetuse põhilistele eesmärkidele ja ülesannetele ja läbi töötada kõik partei ja valitsuse direktiivid viimastest aastatest.

Selle esimese põhilise küsimuse läbitöötamisele pedagoogikanõukogus on vaja suhtuda äärmise tõsidusega. Ei tohi piirduda ainult ettekandega, vaid tuleb saavutada, et ettekandele järgneks nõukoguliku kasvatus- ja õpetuse eesmärkide ja ülesannete läbitöötamine iga kasvataja poolt pedagoogilise kirjanduse najal.

Teiseks, mitte vähem tähtsaks teemaks, mida on vaja läbi töötada pedagoogikanõukogus, on „Laste tundmaõppimine ja nende individuaalne kohtlemine“.

Sageli kasvataja pöördub kõikide laste poole üldiselt, iga üksikut last kohtleb ühtemoodi, mitte süvenedes lapse iseärasustesse, mitte arvestades ta füüsilist seisukorda, ta üleelamisi jne.

On vaja vastavatel näidetel ilmekalt selgitada, missuguse pedagoogilise tähtsuse omab kasvataja tutvumine temale usaldatud lastega. Selle küsimuse läbitöötamise esimesel etapil tuleb õpetada kasvatajat tähele panema ja arvestama laste mitmesuguseid iseärasusi, nagu need avalduvad igapäevases tegevuses, mõjutuste rakendamisel nende lastele, kellele kasvatamisel ilmneb ühe- või teissuguseid raskusi.

Nende kahe teema läbitöötamine annab direktorile, õppeala juhatajale ja kasvatajatele aluse plaanida konkreetselt tööd lastekodus.

Need küsimused võiksid olla ligikaudselt järgmised:

1. Lastekodu õppemetoodilise töö plaanimine ja arvestamine. Seminarid ja nende teemaatika. Pedagoogilise personaali ettekanded.
2. Pedagoogikanõukogude teemaatika.
3. Lastekodu laste tervishoid.
4. Ühiskondlik-poliitiline kasvatus lastekodus.
5. Kasvataja, tema osa ja ülesanded.
6. Töö pioneeridega.
7. Laste käitumisreeglid koolis ja distsipliin lastekodus.
8. Hariduslik töö ja eriti koduste ülesannete ettevalmistamine.

9. Lahtiste tundide plaan. Metoodilise nurga avamine lastekodus.

10. Kooliväline töö kommunistliku kasvatusvahendina.

11. Töö ja tema liigid lastekodus.

12. Loova isetegevuse arendamine.

13. Eelkooliealiste laste ja nooremate õpilaste kõne arendamine jne.

Iga küsimuse läbitöötamine peab seisnema nii kollektiivses metoodilises töös, mis toimub pedagoogikanõukogus, kui ka iga kasvataja iseseisvas individuaalses töös. Läbitöötamine lõppegu nende parimate kogemuste analüüsiga, mis on olemas antud küsimuse valdkonnas.

Iga küsimuse läbitöötamisel on vaja siduda teooriat praktikaga. Läbitöötamine koosnegu järgmistest etappidest:

1. Teoreetiline töö, s. o. nende ülesannete väljaselgitamine, mis seisavad kasvatajate ees kasvatustöö ühe või teise osa organiseerimisel, või ta pedagoogilise tähtsuse määramises.

2. Oma kasvatustöö konkreetse sisu läbimõtlemine iga kasvataja poolt tema ees seisvate ülesannete seisukohalt ja laste individuaalsete iseärasuste arvestamisel.

3. Antud töö rakendamine praktikas.

4. Läbiviidud töö analüüs pedagoogikanõukogus.

Eeskujuks võib võtta alljärgnevalt toodud skeemi küsimuse läbitöötamiseks: „Laste tundmaõppimine ja nende individuaalne kohtlemine“.

Ettekandega pedagoogikanõukogus põhjendatakse teoreetiliselt laste tundmaõppimise tähtsust pedagoogilises praktikas.

Pärast tutvumist laste tundmaõppimise pedagoogilise tähtsusega täidab iga kasvataja pedagoogikanõukogu ülesandel järgmise praktilise töö: tutvub arsti kaasabil iga kasvandiku tervisliku seisukorraga, eraldab välja koos arstiga nõrgad lapsed, kes vajavad erilist kohtlemist, selgitab nendele lastele lubatavat koormust. Tutvub kasvandike isiklike toimikutega.

Töös laste kollektiiviga pöörab tähelepanu kasvandikele, kes millegagi erinevad teistest, neile, kellega pedagoogilises mõttes on mõnesuguseid raskusi: jäävad õppimises maha, keelduvad ühisest tööst, mängimisest, on üleannetud teiste laste ja täiskasvanute vastu jne. Kogub lähemaid andmeid nende laste perekondliku olukorra kohta, elutingimuste kohta enne lastekodu. Selgitab mitmel viisil, kuidas tekkisid need käitumise iseärasused, milliseid on vaja pedagoogiliselt mõjutada, õpib tundma laste isiklike elamusi, meeleolusid, nende kalduvusi, huvisid jms., mõtleb läbi nende laste mõjutamise vahendid ja rakendab neid praktikas; konsulteerib neis küsimusis kooli õppeala juhatajat, õpetajat.

Pedagoogikanõukogu järgmisel koosolekul, mis on pühendatud laste tundmaõppimisele, kasvatajad teevad ettekandeid nende poolt tehtud tööst, millele järgneb üksikute laste suhtes läbi mõteldud ja rakendatud mõjutusabinõude analüüs.

Edasine töö selles suunas toimub igal kasvatajal tema igapäevases pedagoogilises töös õppeala juhataja juhtimisel.

Tulemusena kasvataja järk-järgult õpib tähele panema laste individuaalseid iseärasusi ja neid diferentseeritult kohtlema.

Parimad tulemused laste individuaalsel kohtlemisel võetakse arutusele pedagoogikanõukogus seoses lastekodu tegevuse kokkuvõttega õppeveerandi, -poolaasta või aasta eest.

Selleks, et iga küsimuse läbitöötamine ei piirduks õppeala juhataja ja direktori ettekannete ärakuulamisega pedagoogikanõukogus, vaid nõuaks iga kasvataja iseseisvat meetodilist tööd, on vaja luua lastekodus niisuguseks tööks vajalikud tingimused. Õppeala juhataja peab organiseerima lastekodus meetodilise nurga, kus leidub pedagoogilisi ajakirju ja ajalehti, ühe või teise küsimuse läbitöötamiseks valitud materjali, eri küsimuste järgi süstematiseeritud ajalehtede väljalõikeid, mitmesuguseid materjale parimatest kogemustest (plaanid, aruanded, päevikud, lahtiste tundide kirjeldused ja analüüs jne.), ilukirjanduse nimekirjad klasside järgi, materjalide nimekirjad kooliväliseks tööks (patriotismi, kodumaa-armastuse, kollektivismi, sangarlikkuse, kohuse-tunde jne. arendamine).

Kooliväliseks tööks vajaliku materjali valik hõlbustab kasvataja tööd.

Meetodilise nurga materjal peab stimuleerima kasvatajat aktiivsele osavõtule meetodilisest tööst.

### Lahtiste tundide organiseerimine ja teostamine.

Lahtised tunnid osutuvad meetodilises töös teiseks tähtsaks lüliks. Lahtiste tundide põhiliseks eesmärgiks on praktiliste kogemuste arvestus ja analüüs, parimate kogemuste esiletõstmine, kogemuste edasiandmine noortele kasvatajatele.

On mõeldavad ka sellised lahtised tunnid, mis on just kui proovitud tundideks algajatele kasvatajatele.

Lahtiste tundide teemad võivad olla õige mitmesugused. Nendeks võivad olla kas teatavad režiimimomendid (laste hommikune üles-tõusmine, lõuna, hommikvõimlemine jms.), samuti ka üht või teist liiki lastetegevus: koduste ülesannete ettevalmistamine, mitmesugune töö ringides, lugejate konverentsid, jutustused ja muud liiki töö raamatuga, mitmesuguste mängude korraldamine jne.

Lahtiseid tunde tuleb korraldada eelnevalt koostatud plaani või konspekti järgi õppeala juhataja vahetel juhtimisel, kes konsulteerib kasvatajat plaani koostamisel, sisseseade ettevalmistamisel jne.

Plaani koostamisel formuleeritakse esimeses järjekorras ja ilmekalt need ülesanded, milliseid seab endale tundi läbiviiv kasvataja.

Läbiviidud tunni analüüs peab selgitama, kuivõrd tunni käik, sisse-seade, üksikute laste kohtlemine jm. vastasid tunni ülesannetele ja soodustasid nende täitmist.



Tunni analüüs teostub õppeala juhataja juhtimisel. Tunni arutlusest võtavad osa kõik tunnis viibinud kasvatajad.

Enne tundi nad tutvuvad plaaniga või konspektiga.

Lahtise tunni plaan või konspekt koos arutluse protokolliga antakse üle metoodilise materjalina metoodilisele nurgale.

Organiseerides metoodilist tööd lastekodus lastekodu juhatus mingil juhul ei tohi seda piirata oma maja seintega. On täiesti ebanormaalne, kui lastekodu pedagoogiline kollektiiv elab ainult oma sise-mist elu, tundmata huvi selle vastu, kuidas töötavad ta seltsimehed teises lastekodus, võrdlemata oma tööd nende tööga, püüdmata sisse viia oma töösse seda parimat, mis leidub teiste töös. Selline olukord sugugi ei vastaks sellele ühiskondlikule vaimule, mis peab aset leidma igasuguses nõukogulikus töös.

Pedagoogiline töö peab pidevalt täienema, ta ei talu minutilistki paigalseismist.

Lastekodude metoodilise töö edukaks juhtimiseks oleksid vajalikud järgmised üritused: 1. Metoodiline keskkabinett, mille ülesandeks oleks seminaride ja konsultatsioonide organiseerimine.

2. Lastekodude töötajate pedagoogiliste kogemuste arvestuse ja analüüsi kui ka kogemuste vahetamise organiseerimine koondnäituste näol.

3. Lastekodude töötajate parimate pedagoogiliste kogemuste väljaselgitamine, üldistamine ja fikseerimine kirjanduslik-pedagoogilisel kujul.

4. Parimate kogemuste arvestuse ja analüüsi põhjal instruktiivsete-metoodiliste materjalide väljatöötamine lastekodude õppe- ja kasvatus-töö küsimustes.

## Seitsmeaastase kooli lõpetajate kutsesoovidest.

A. ARET.

Nõukogude maa noored saavad vabalt valida endale kutse, millele nad tunnevad end enim kalduvat oma huvide ja eelduste poolest. Samal ajal kapitalistlike maade töötava rahva noortel on ainsaks mureks: kui aga midagi saaks, sest seal valitseb krooniline tööpuudus (kodanlikus Eestiski oli pidevalt kuni 50 000 töötut). Meie sotsialistlikus riigis pole tööpuudust, vaid on krooniline tööjõu puudus kriisivabalt, hoogsalt areneva sotsialistliku rahvamajanduse piiramatute võimaluste tingimustes. Selletõttu võetakse uusi jõude igale alale ja noorte kutsevalik on tõeliselt vaba, nad võivad tõeliselt valida väga paljude kutsete vahel, mis kapitalistlikus ühiskonnas pole võimalik.

Samal ajal kui kapitalistlikus ühiskonnas noorte kutsevaliku loosun-

giks on: „sinna, kuhu saab“ ja tõeline kutsesoov tuleb vähe arvesse, meil Nõukogude maal on noorte enda kutsesoovidel kaaluv osa nende kutsevalikus. Seetõttu tuleb meil igakülgset kaalutud mõistlike kutsesoovide kujunemisele noorte juures panna suurt rõhku. Peame pidevalt jälgima noorte kutsesoovide kujunemisteed ja seda pedagoogiliselt juhtima.

Kutsesoovid, nagu need mitmesuguste, sageli väga juhuslike tegurite mõjul on õpilases tekkinud, pole meile mingiks mõõdupuuks, vaid ainult kutsevaliku abistamise l ä h t e k s.

Kutsesoovide pedagoogiline töötlemine seisneb selles, et

1) õpilastes edendatakse kutsesoove, mis on kooskõlas nõukogude ühiskonna eluliste vajadustega ja õpilaste isiklike eeldustega, 2) õpilased vabastatakse kutsesoovidest, mis ei vasta neile tingimustele, 3) õilistatakse kutsesoovi aluseks olevaid motiive — egoistlikud ja tühised motiivid asendatakse ühiskondlike ning ideelis-poliitiliselt kõrgete motiividega.

Kogu selle pedagoogilise kujundustöö eelduseks on õpilaste kutsesoovide arenemise pidev tundmaõppimine, mis toimub vestlemisel õpilastega ja nende vanematega ning teiste omastega, nende kirjandite ja muude tööde uurimisel, nende huviharrastuste jälgimise kaudu.

Peale üksiku õpilase kutsesoovide uurimise pakub praktikist ja teaduslikku huvi paljude õpilaste kutsesoovide teadasaamine ja läbitöötamine. Ta näitab suuremas õpilashulgas liikuvaid tendentse. Meie vajame neid teada saada, et neid õiendada, kuivõrd nad on puudulikud.

1946. a. kevadel kogus Laine Seil muude andmete hulgas ka teatmeid rea Tallinna mittetäielike keskkoolide lõpetajate kutsesoovide kohta (294 õpilaselt). Nende andmete läbitöötamisel ilmnis asjaolusid, mis väärivad tõsist tähelepanu noorte kutsevaliku abistamise tõhustamise huvides.

Rõhuv enamik (umb.  $\frac{2}{3}$ ) seitsmenda klassi lõpetajaist (peakontingent 14—16-aastased) on kevadel oma kutsevaliku juba otsustanud. Meie ei saa küll väita, et kõigil oleks see lõplik. Ometi andmete kogumise hetkel oli õpilastel konkreetne kutse nimetada.

Andmete kogujale on silma paistnud, et paljud õpilased valivad veel mitme kutse vahel. Nii tahab üks saada õpetajaks või näitlejaks, teine arstiks või näitlejaks, kolmas sportlaseks, kunstnikuks või õeks (!) jne. Meil on ikkagi tegemist 14—16-aastaste lastega, kel on veel palju kõikumisi. Ja ega nendestki kõik, kes peatusid ühel kutsele, selles pole veel lõplikult kindlaks jäänud!

Ei olnud veel kutset valinud umb.  $\frac{1}{3}$  õpilasist (30,8%). Need osutusid peamiselt õpilasteks, kes soovivad jätkata oma üldharidust keskkoolis. Nende kutsevalik lükkub edasi keskkooli lõpetamiseni. Keskkooli astumise avaldatud motiivid kannavad õige üldist ilmet, näiteks: „et omandada teadmisi põhjalikult“, „et ülikooli minna“, „et saada haritud ja kultuurseks kodanikuks ja võimalikult palju kasu tuua Nõukogude kodumaale“ („Õpilasreegleist“ võetud väljend) jms.

Mittetäieliku keskkooli lõpetaja ees on valikuks kolm teed: minna tööle või kutsekooli või keskkooli. Huvitav on vaadata, mil määral õpilased eelistavad mõnda neist teedest.

Tallinna mittetäielikkude keskkoolide 1946. a. lõpetajate edasisiirdumise kavatsused:

	Poistest	Tüdrukuid	Kokku
1. Keskkooli . . .	55 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	70 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	63 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
2. Kutsekooli . . .	39 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	18 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	28 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
3. Tööle . . . . .	2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
4. Otsustamata . . .	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	10 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	7 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

Andmeist nähtub, et lõviosa ( $\frac{2}{3}$ ) õpilasist kavatseb jätkata üldharidust keskkoolis, vähem osa ( $\frac{1}{3}$ ) — kutsekoolis. Hoopis vähesed soovivad minna otsekohe tööle.

Sama nähtust võis konstateerida juba eelmise (1945) aasta lõpetajate juures. L. Seili andmeil 213 tütarlapsest siirdus keskkooli 83% (177), kutsekooli — 13% (27) ja tööle 4% (9).

Ei tule unustada, et need andmed peegeldavad ainult Tallinna MTK lõpetajate tendentse, 1945. a. eeltoodud andmed ainult osa tütarlaste omi. Tegelikult läheb kutsekooli MTK lõpetajaid kaugelt enam, kui eeltoodud mittetäielikud andmed väljendavad. Meie andmed tõestavad siiski lõpetajate juures üldharidusliku keskkooli eelistamist kutsekoolile, eriti tütarlastel, kuna poistel pole kontrast nii terav. Tütarlastel esinev keskkooli kutsekoolile eelistamine on kahtlemata liiga suur (70% 18% vastu). Selle põhjusteks võivad olla kutsevaliku otsustamatus (keskkooli astumisega lükkub otsustamine selle lõpetamiseni), puudulik arusaamine keskmisest kutseharidusest nõukogude koolisüsteemis (keskaste kutsekool on võrdne keskkooliga), kodanlikust ajast säilinud eelarvamused, mida tekitasid kodanlikud kutsekoolid — tupikud jne.

Pedagoogiliselt seisukohalt on tähtsaks küsimuseks noorte edasiõppimise kavatsuste õige suunamine keskkooli, kutsekooli ja tööle asumise valikul, kooskõlas rahvamajanduse vajadustega, et kavatsuste ja edasiste reaalsete võimaluste vahel kujuneks aegsasti mõistlik tasakaal, et noorte edasimineku-pretensioonid enam-vähem vastaksid rahvamajanduse plaanis ette nähtud vastuvõtu-kontingentidele, tekitamata mõnel alal kuhjuvat ülepakkumist, mujal aga kaugeltki mitte täites vastuvõtu plaanitud kontingenti. Siin on tarvilik rahvamajanduse plaanijate, tööjõu ja õpilaste vastuvõtjate ja pedagoogide pidev tihe koostöö.

MTK lõpetajail ilmneb oma edasimineku kavatsustes rida puudusi. Nii tuleb märkida, et rida õpilasi kavatseb minna kutsekooli pärast keskkooli lõpetamist. Selliste õpilaste seas on peamiselt tüdrukud. Peab tähendama, et niisugune plaan meie koolisüsteemi juures pole otstarbekohane. Kutsekoolid (keskmised ja alamad) on ehitatud MTK

baasile. Täielike keskkoolide lõpetajate edasimineku teeks on loomulikult kõrgem kool — instituudid ja ülikoolid. Nähtavasti ei ole kõigil MTK lõpetajail õiget ülevaadet kaasaegselt koolisüsteemist.

Mõnedel õpilastel pole õiget arusaamist kutsealade ja õppeasutuste suhetest. Nii näiteks tahtis üks tütarlaps saada arstiks, teine — näitlejaks, kuid mõlemad kavatsesid astuda kergetööstustehnikumi! Niisugused kurioosumid viitavad suurele ebaküpsusele kutsevaliku küsimuses ja paljastavad kooli vähest tööd sel alal.

Peatudes küsimusel, milliseid kutseid lõpetajad endale soovisid, peame samuti nentima suurt ebaküpsust ja tungiva selgitustöö vajadust selle likvideerimiseks.

Kõigepealt on märkida, et üldse õpilaste poolt soovitud kutsete arv oli üsna vähene (294 lõpetaja soovid jaotusid ainult 60 kutse vahel). See arv on isegi märksa madalam kui õpilasvanemate kutsete arv (92). Hoopis madal tundub õpilaste poolt soovitud kutsete arv, kui kõrvutame teda ühiskonna tööjaotuses eksisteerivate kutsete arvuga, mis kutseelenduste andmeil ulatub paarikümnesse tuhandesse ja kogu aeg kasvab tormiselt areneva tehnika ja tööstuse ning ühiskondliku organisatsiooni funktsioonide edasimineva diferentseerumise tõttu.

Õpilaste juures paistab silma teatavate kutsete eelistamine, millede soovijaid on kuhjuvalt enam kui ülejäänud kutsete soovijaid. Kõige eelistatavaimateks kutseteks osutusid arsti, ametniku, inseneri kutse. Muid kutseid sooviti järsult vähemal määral (raamatupidaja, elektrotehnik, õpetaja, õmbleja, õde, näitleja, sportlane, rohuteadlane, lendur jne.)

Ilmneb, et 70,5% õpilasist valisid ainult 12 kutse vahel  $\frac{1}{4}$ , mis praegu loeteldud! Niisugune kutsesoovide kuhjumine on ebasoovitav, fikseerides palju õpilasi esialgselt suunduma kutseile, millele aga ometi hiljem ei asuta.

Õpilaste kutsesoovide vähese distributsiooni põhjuseks võib olla asjaolu, et õpilased tunnevad vähe kutseid, mis omakorda on põhjustatud sellest, et neile on vähe kutseid tutvustatud. Pole kahtlust selles, et õpilaste poolt soovitavate kutsete mitmekesisus tõuseb, kui neile küllaldase intensiivsusega tutvustatakse rohkesti kutsealasid.

Kui kõrvutada õpilaste poolt mainitud kutsed elanikkonna kutsealalise jaotumisega, siis paistab selgesti ilma pikemata, et õpilaste poolt soovitud kutsete jaotumine on teissugune kui kutsete jaotumine ühiskonnas. Nii näiteks soovib küsiteldud õpilasist õppida arstiks 15%, kuid elanikkonnast ei moodusta arstid kaugelki sellist protsenti. Niisamasugune on asi teiste õpilaste eeliskutsetega. On selge, et igal juhul suurel osal tuleb loobuda oma esialgselt kavatsusest.

Teatavate kutsete kõrge eelistamine noorte poolt viib sellele, et nendes kutsetesse soovijaist suure tungi tõttu pääsevad parimad parimaist. Ülejäänud, läbi elanud pettumuse, vaatavad midagi muud.

Pedagoogiliseks ülesandeks on kõigiti mõjustada, et teatava kutse valik oleks tingitud tõsisest huvist, äratundmisest, et just sel alal loo-

detakse paremini teenida meie Nõukogude maad, et valik enam-vähem oleks kooskõlas eeldustega (tervis, kehalised ja vaimsed eeldused).

Huvitav on märkida, et äärmiselt vähesed õpilased (umb. 5,5%) soovivad jätkata oma vanemate elukutset.

See asjaolu on tingitud moodsa ühiskonna sotsiaal- ning tootmisolundi liikuvusest. Selletõttu on laste mittesiirdumine vanemate kutsealale normaalseks nähtuseks.

Ometi tuleb märkida, et kutsetraditsiooni jätkamisel perekonnas ei puudu oma väärtus (vanemate kutsekogemuste üleandmine lastele, nende juba varane sisseelamine vanemate kutsemoraali, kutsetraditsioonidesse jm.). Nõukogude ajakirjanduses ilmub kirjeldusi perekondadest, kelle meesliikmed põliselt on olnud lukusepad, kiviraiujad jne., andes põlvest põlve edasi töötraditsioone.

Kutsesoovides ilmnevad teatavad soovahed. Meie andmetes ainult poisid soovivad järgmisi kutseid: ehitustehnik, metsaametnik, automehaanik, diktorig, meremees, aednik, tisler, tööline, helilooja, organist, meister, mereväeohvitser, geograaf. Ainult tütarlapsed mainisid järgmisi kutseid: masinakirjutaja, laulja, tantsijanna, raamatupidaja, lasteaednik, keemik, pianist, loodusteadlane, võimlemisõpetaja, müüja, joonistusõpetaja, juuksur, naismilitsionäär, koduperenaine, käsitöölaine, hambaarst, ajaloolane, matemaatik, majapidaja, detektiiv, rakenduskunstnik, tõlk, viiulikunstnik, muusikaõpetaja, kirjanik, tehnik.

Neis avaldusis on muidugi küllaltki palju juhuslikku. Ometi nad näitavad, et poiste ja tüdrukute eelistustes esineb erinevusi. Imelikult näiteks ükski poiss ei avaldanud soovi saada raamatupidajaks. Paisatab silma ka tütarlaste vähene huvi tehniliste elukutsete omandamise vastu, poistel on see märksa suurem.

Soovahed ilmnevad selgesti ka, kui võrdleme poiste ja tüdrukute poolt enim eelistatud kutseid. Need on poistel: insener, elektrotehnik, arst, lendur, rohuteadlane, meremees; tüdrukuil: arst, ametnik, raamatupidaja, õpetaja, õmbleja. 10 eeliskutse hulka kuuluvad mõlemal sool ainult arsti, rohuteadlase, ametniku ja sportlase kutse.

Kokkuvõttes, vaadeldes Tallinna mittetäielike keskkoolide 1946. a. lõpetajate kutsesoove, paistavad silma järgmised asjaolud:

1. Rõhuv enamik lõpetajaist on kutse juba valinud.
2. Paljud lõpetajad mainivad mitut elukutset, millede vahel nad veel valivad.
3. Kutset pole veel valinud peamiselt need õpilased, kes kavatsevad keskkooli astuda.
4. Keskkooli astuda soovib enam lõpetajaid kui kutsekooli.
5. Kohe tööle soovivad siirduda vähesed.
6. Tung keskkooli on tütarlastel suurem kui poistel ja kutsekooli väiksem.
7. Rida lõpetajaid, peam. tütarlastest, soovib minna kutsekooli pärast keskkooli lõpetamist.

8. Mõnedel lõpetajail puudub õige arusaamine sellest, millised õppeasutused millistele kutsetele ette valmistavad.

9. Mainitud kutsete arv on liiga madal.

10. Soovid liialt kuhjuvad teatavaile kutseile.

11. Kutsesoovides ilmneb soovahesid.

12. Tehnilistele aladele soovib minna vähe tütarlapsi.

Ilmnenud olukorrad kirjutavad ette järgmisi olulisemaid pedagoogilisi ülesandeid koolidele, noorsoo-organisatsioonidele, kõrgemaile õppeasutustele, ajakirjandusele jt. organitele:

1. Pidevalt kooskõlastada noorte kutsesoove ENSV rahvamajanduse nõuetega auste kaadrite jaotamises.

2. Süvendada õpilastel arusaamist kutsevaliku tõsidusest ja tema alustest.

3. Pakkuda enam teadmisi edasiõppimise võimaluste kohta.

4. Tutvustada enamat arvu kutsealasid.

5. Suurendada tütarlaste huvi tehniliste elukutsete vastu.

6. Enam töötada kutsevaliku väärtuslike motiivide arendamisel õpilastel.

Seitsmeaastase kooli lõpetajate kutsesoovide pedagoogiline töötlemine osutab suuri teeneid meie sotsialistlikule rahvamajandusele sellega, et aitab kaasa igale tööalale asumise paremaks kaalumiseks, nii et mõõduandvamaks osutuvad sügavamad huvid ning kalduvused, et enam arvestatakse kutseleasuja kehalisi ja vaimseid eeldusi (igaüks omale kohale!), mis tugevdab võimalusi töö tootlikkuse tõstmiseks. Seitsmeaastases koolis tuleb alus panna noorte tundmaõppimisele ja arendamisele nende kõige parema tulevase ärakasutamise huvides nõukogude ühiskonna tööprotsessis, meie sotsialistliku kodumaa hüvanguks.

## Õpilaste kodune töö maateaduse õpetamisel algkoolis.

B. REA.

Õppeprotsessi mitmekesisest osistest on kõige vähem tähelepanu ja viimistlemist leidnud, vähemalt tegelikus koolitöös, õpilaste koduse töö juhtimine, s. o. kodused ülesanded. Õpetajad valmistavad küll hooliga ette tundideks, koostavad konspektid ning tunni andmisel pööravad erilist tähelepanu tunni metoodilisele küljele, ent koduseid ülesandeid antakse sageli rutates, liiga vähese selgitusega, nagu mõnda paratamatut šabloonilist lisakohustust. Selliste juhuslikkude koduülesannete täitmine on õpilasele vastumeelne, kuna tal puudub arusaamine töö vajalikkusest ja kasulikkusest ja ta sooritab koduse töö

vaid kontrolli kartuse ajal. Koduse töö õige metoodiline korraldus on tähtsamaid osi õppe- ja kasvatustöös, sest peamiselt just koduste ülesannete kaudu anname me õpilastele mitteununevad, jäävad oskused ja harjumused iseseisvaks õppimiseks. Teadmised võivad aja jooksul ununeda, ent oskus töötada ja harjumuseks muutunud tööstiil on see raudvara, mis jääb alatiseks, on töövahendiks, mille abil võib õpilane tulevikus ise uuesti meelde tuletada ununenu ja vallutada uusi teadmisi.

„Õpilaste kodune töö peab olema kogu õppetöö orgaaniliseks osaks: koduülesanded peavad tulenema sellest tööst, mida tehakse tunnis; teisest küljest see, mis tehakse õpilase poolt kodus, peab leidma kasutamist tundides.“<sup>1</sup> Nii siis mitte „käisest puistatud midagi tegemine“ koduseks tööks, vaid igakord eeltoodud põhimõtte kohaselt hoolikalt läbimõeldud koduülesanne.

Peatume nüüd koduste ülesannete juures maateaduse õpetamisel algkoolis, s. o. 3. ja 4. õppeaastal.

On loomulik, et õpilaste kodune töö peab põhiliselt suunatud olema klassis omandatud teadmiste ja oskuste kinnistamisele ja loomulikuks meetodiks on õpiku vastava osa reprodutseerimine oma sõnadega.<sup>2</sup> Reprodutseerimisoskus, s. o. oskus edasi anda oma sõnadega õpiku pala, oskus ladusalt jutustada, on vaid üheks ja maateaduse õpetamisel kõrvalise tähtsusega ülesandeks. Maateaduse õpetamise tähtsamaks eesmärgiks algkoolis on kindlustada, et „õpilaste mällu jäädvustataks põhimised geograafilised nimetused ja et õpilased kindlalt tunneksid geograafilist kaarti õppekava piirides“<sup>3</sup>. Peale selle on veel terve rida praktilisi eesmärke, nagu oskus orienteeruda maastikus päikese ja kompassi järgi, määrata suunda, kasutada kaardimõõtu ja leppemärke topograafilisel plaanil jm. On selge, et neid sihte ei saavutata õppetükkide reprodutseerimisega. Aga ka kasvatuslikud sihid, nagu maateaduslike nähtuste ja looduse ning inimese tegevuse kausaalsus, nõukogude patriotismi kasvatamine, vaatlus- ja kujutlusvõime ning loogilise mõtlemise arendamine<sup>4</sup>, nõuavad peale loetu reprodutseerimise veel palju erilaadilisi koduülesannete liike.

Õpitu sõnaline reprodutseerimine on vajalik, kuid tuleb teha valik, mida reprodutseerida, samuti tuleb õpetada lapsi, kuidas organiseerida ratsionaalselt oma kodust tööd, ja anda juhiseid, kuidas kiiremini ja kindlamini omandada loetu. Selleks soovitatakse välja töötada õpilaste isiklikud meemespad, mis aitavad õpilasil ja nende vanemal seada kodune töö õigele ja ratsionaalsele alusele.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Jessipov-Gontšarov. Pedagoogika, 1946, lk. 232.

<sup>2</sup> Jessipov-Gontšarov. Pedagoogika, lk. 232.

<sup>3</sup> E. Golant — J. Käis. Abiks õpetajaile, lk. 30.

<sup>4</sup> Keskkooli õppekavad. Maateadus, 1946.

<sup>5</sup> Jessipov-Gontšarov, Pedagoogika, lk. 235.

Õpiku palad ei ole üheväärtuslikud ja õpik pole määratud ümberjutustamiseks kaanest kaaneni. Pole mõtet nõuda kõigi sääraste palade sõnalist reprodutseerimist, nagu: „Miks me eksisime“, „Kuidas määrasime päikese järgi peasuunad“, „Kuidas saab ise teha kompassi“, „Soo“ (Terehhova — Erdeli, Maateadus III kl, 1946, lk. 5, 10, 12, 48). Esimese juures on küllalt, kui õpilane oskab vastata küsimusele, miks lapsed eksisid ja tunneb väljendeid „määrata suundi ja kaugusi“, „kasutada ümbruse plaani“. Teise ja kolmanda juures on oluline, et õpilane oskaks ise määrata suundi päikese järgi kooliõuel, teaks, mis on keskpäevavari, ja valmistaks ise kompassi. Palas „Soo“ ei ole oluline esimene lõik Manni eksimisest soos, vaid teine, s. o. kuidas tekib soo, millised taimed seal kasvavad jms. IV õ.-a. ei tule nõuda pala „Segamets“ (Terehhova — Erdeli, Maateadus, IV kl. 1946, lk. 65) reprodutseerimist, kus antakse looduslooline kirjeldus segametsast, vaid järgmist pala „Segametsade võotme loodus“, kus antakse maateaduslikke andmeid ja fakte maapinna-vormidest, jõgedest, kliimast, taime- ja loomariigist. Need on mõningad näited.

Õppetüki kiiremaks ja kindlamaks omandamiseks ei piisa tavalisest kahe-, kolmekordsest läbilugemisest, tuleb juhtida tähelepanu alapealkirjadele, mis kergendavad jutustuse järjekorra meeldejäämist. Kui alapealkirjad puuduvad, tuleb õpetajal endal anda jutustuse plaan; pärastpoole teevad plaani ehk kava juba õpilased ise. Et kava koostamine muutuks harjumuseks, on kasulik küsida õpilastelt enne jutustamist jutustuse lühike kava-sisukord. See oleks esimeseks sammuks, mis õpetab ja harjutab lapsi eraldama olulist mitteolulisest. Kohe alguses tuleb ka õpilasi teadlikuks teha eritrüki (sõrendatud või „rasvase“) eesmärgis ja õpetada seda kasutama. Sõrendatud või „rasvane“ trükk on määratud päheõppimiseks. Ei saa kuidagi leppida vaid õpitu ümberjutustamisega, eriti kui oma sõnadega jutustuses jäävad kasutamata just maateadusele spetsiifilised uued sõnad, terminid ja väljendid. Viimasel juhul on jutustusel vaid emakeele harjutuse väärtus ja seegi väga väike. Jutustamise juures peab nõudma olulise, tähtsama esiletõstmist, ja seks tuleb see oluline memoreerida. Tavaliselt ongi see oluline antud õpikus eritrukis, kuid õpetajal endal tuleb hooliga tutvuda õpiku sisuga ja koduse töö andmisel teha õpilasile teatavaks, mida neil tuleb memoreerida. On vajalik anda ka juhiseid, kuidas kergemini ja väiksema ajaga memoreerida, s. o. anda mõningaid mnemotehnilisi võtteid. Memoreerimise materjal tuleks välja kirjutada paberile, mis seoks teda peale nägemis- ja kuulmismeele ka mootorsete liigutustega ja koondaks selle materjali nägemismeele fookusesse, eraldades teda muust liiglihast.

Kodune töö kujuneks siis järgmiseks: a) õppetüki läbilugemine, b) olulise väljakirjutamine ja memoreerimine, c) ümberjutustus. Kogu see töö sünnib käsi-käes kaardi tarvitamisega, kinnistades memoreeritavat ka ruumiliselt. Geograafiliste objektide nimetuste (mered, saared, jõed, linnad) memoreerimisel tuleb eelistada teatavat kindlat järje-



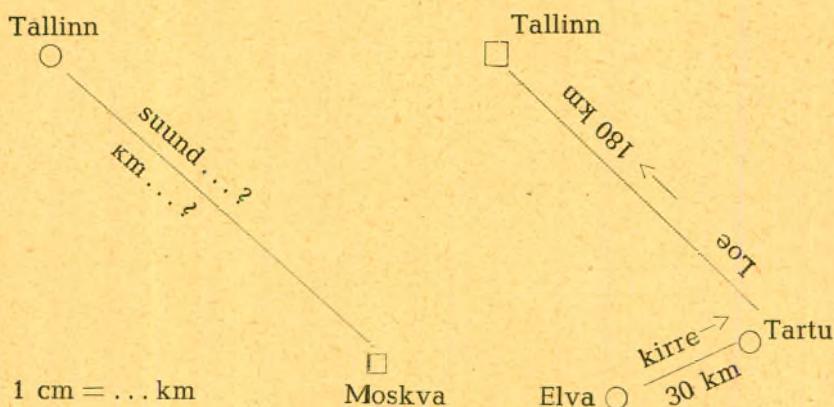
korda. Peale kaardi kergendavad memoreerimist ka lihtsamad skeemid ja plaanid. Näited: a) „Segametsade võotme linnad“ (Terehhova — Erdeli, Maateadus IV, lk. 69); b) „Taiga elanikud“ (sealsamas, lk. 47).



Et õpilased harjuksid tarvitama selliseid ratsionaalsemaid tööviise (üleminek uuele tööviisile, eriti lastel, nõuab suurt tahtepingutust), peab vahete-vahel nõudma mitte õppetüki jutustamist, vaid ainult olulise esitamist kirjalikult või näitliku skeemina (tabelina) ja selle peast tundmist. Näide: (Terehhova-Erdeli, Maateadus IV, lk. 80) „Puu-tumatu stepi taimestik ja loomastik“ — kodune töö: välja kirjutada stepis kasvavad taimed ja seal elutsevad loomad ning õppida nad pähe. Järgmisel tunnil kontrollida ülesande täitmist ja lõpuks lasta mõnel õpilasel jutustada seotult loetud pala. Esialgu protestitakse, et see on raske ega ole üles antud, ent paari katse järel veendutakse, kuivõrd olulise päheõppimine kergendab ümberjutustust.

Peale sõnalise reprodutseerimise on veel rida teisi viise ja võtteid klassis omandatud teadmiste ja oskuste kinnistamiseks, näiteks tabelite, skeemide ja visandkaartide ning plaanide laialdasem tarvitamine, samuti kodused vaatlused ja katsed. III klassis, mille kursus haarab peamiselt kodu ümbruskonna, on esikohal isiklikud vaatlused ja katsed. Paljusid sääraseid vaatlusi ja katseid, mida võime anda koduseks tööks, leiame õpikus palade lõppu lisatud ülesandeis ja harjutusis: lk. 9, nr. 1, 2; lk. 13; lk. 15 ja 19 (mõningad ülesanded valiku järgi); lk. 16, nr. 1, 2, 3, 4; lk. 42 ja 59 (valiku ja võimaluste järgi). Säärast liiki lihtsamaid katseid ja ülesandeid annab ka õpetaja ise omalt poolt, näiteks: joonistada oma koduümbruse plaan, tee koolist kodu, mõõta kaevu sügavust, toimetada lihtsamaid ja lühiajalisi ilmavaatlusi jne.

Kuna III klassi programmi peaeesmärgiks on plaani ja kaardi tundmine (õppekava piires), siis on tarvilik ka vastavate ülesannete andmine koduseks tööks. Sellisteks ülesanneteks oleksid mõõtmised ja reisid ning nende kujutamine lihtsate joonistena — plaanidena. III kl. õpikus on sedalaadi ülesandeid lk. 60 ja 62. Kuid reise võib ühendada suuna määramisega ja mõõtmisega:



Kui mõõdu vähendamise väljaarvutamine teeb raskusi, võib seda ka koolis õpetaja kaasabil teha. Seda teeme muidugi ligikaudselt, jagades km-te arvu täissentimeetritega. Selliseid mõõtmisi ja reise tuleb loomulikult sageli teha klassitundides, ühendades neid teiste kaardimärkide kasutamise ja muutes neid piltlikeks, kuid ka koduste ülesannetena peavad nad esinema sagedamini kui need paar raamatunäidet, et õpilased harjuksid iseseisvalt lugema ja kasutama kaarti. Mõõtmisülesandena võib näiteks esineda: mõõta kaardil, kui kaugel on kodulinnast teised (4–5) ENSV linnad? Kui kaua kestaks reis sinna jala käies? rongiga? jne.

IV klassis kasutame loomulikult palju tihedamini mõõtmisi ja reise nii ENSV kui ka NSVL kaardil ning lisaks tabelite, skeemide, kaartvisandite joonistamist ja kontuurkaartide tarvitamist. Sellelaadilisi ülesandeid seome IV kl. õpikus tavaliselt iga võõtme lõpus antud harjutustega. Loomulikult ei ole kõik need ülesanded mõeldud koduseks täitmiseks, osa sellest täidetakse klassis. Lisaks veel mõned näited, kuidas võib väga lihtsalt kujutada olulisemaid andmeid ülesantud õppetükist, et nad kergemini ja kindlamini mällu jääksid. „Puu- tumatu stepi taimeistik ja loomastik“ (IV klass, lk. 80):

#### Taimestik.

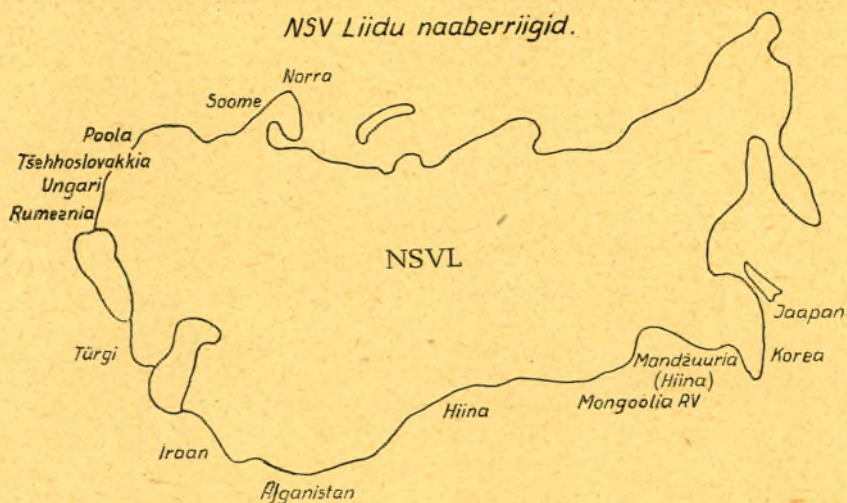
lumikellukesed, tulbid, sulg-  
rohi, aruhein.

#### Loomastik.

suslikud, ümised, trapid, rohu-  
tirtsud, stepikull, lõokesed,  
põldpüüd.

„NSV Liidu naaberriigid“ (IV klass, lk. 6):

Märkus: õpilased õpivad riikide nimetused skeemi järjekorras pähe.



„Taiga maapõuevarad“ (lk. 53): Maapõuevarade tingmärgid õpitakse tundma tunniss seinakaardilt.



- △ Nafta : Petšora, Uurali läänenõlv
- Kivisüsi : Kuznetski bassein
- Soolad : Kama (Berezniki)
- Kuld : Leena jõgi, Aldani jõgi

Klassis võib täiendada seda visandit grafiidi ja fosforiidi leiukohtadega, mis õpikus nimetatud leiukohti mainimata (vt. ka kaarti õpikus lk. 152).

Sama ülesande võib esitada ka lihtsa väljakirjutusena (nagu joonisel all).

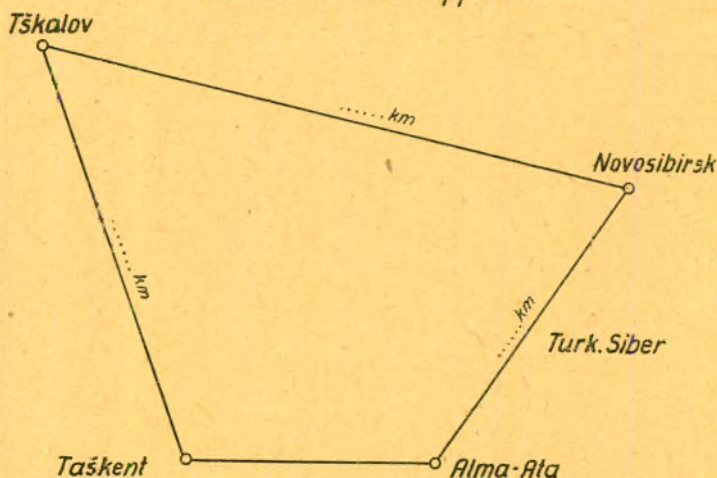
„Tšeljuskini retk“ (lk. 21):

### „Tšeljuskini“ retk.



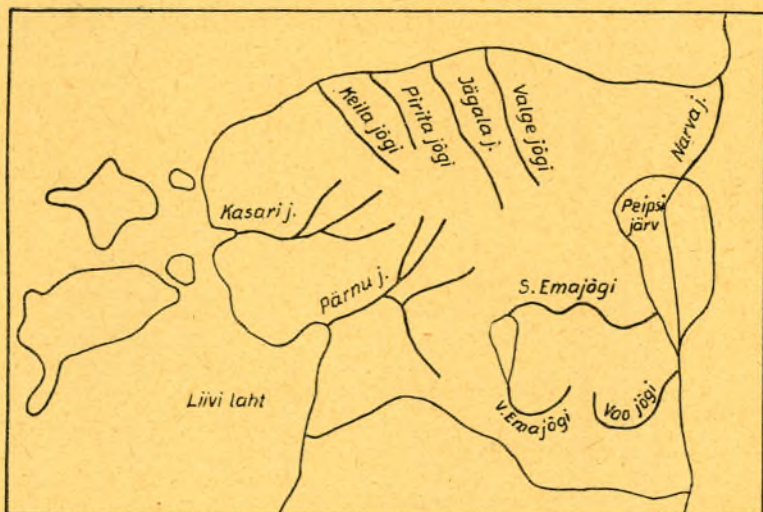
Tee pikkus (Murmanskist Beringi väinani) ...km. (vt. kaart, lk. 20).

### Liiklusteed kuivsteppides.

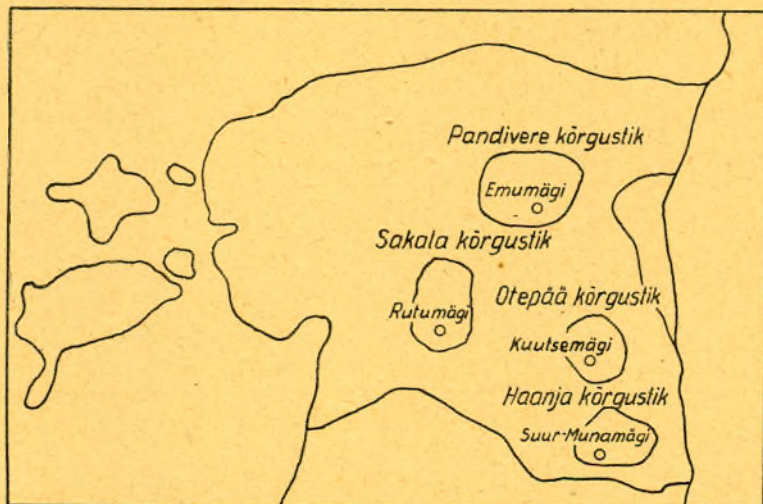


Võib ka lasta arvutada õpikus oleva kaardi (lk. 106) järgi Turkestan-Siberi raudtee pikkust.

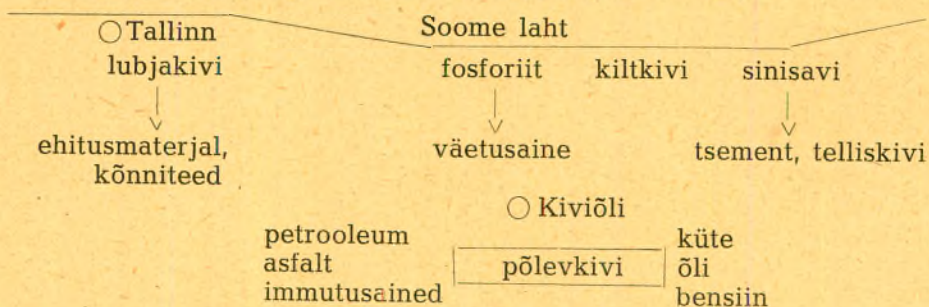
„Siseveed“ (Rägastik, Eesti NSV maateadus IV kl., lk. 5):



„Pinnaehitus“ (sealsamas, lk. 3):



„Põhjaranniku maapõuevarad“ (sealsamas, lk. 22—24):



Kodune ülesanne võib olla ka lihtsam, sisaldades ainult maapõuevarade nimetusi. Klassis täiendame seda muude detailidega, või vastupidi: alustame klassis maapõuevarade märkimisega ja õpilased kirjutagu kodus juurde, mida annab iga maapõuevara. Võidakse küll öelda, et neid nimetusi pole nii palju ja et nad esinevad õpikus, osa neist isegi joonisel „Paekalda läbilõige“ (lk. 20), kuid nende jäädvustamiseks õpilaste mällu on vaja; et nad esineksid mitte üks, vaid mitu korda ja erisuguseis variatsioonides ning oleksid seotud tingimata mootorsete kujutlustega.

Selliseid ülesandeid — jõgede pikkus, linnade ja asulate kaugus üksteisest ja teiste geograafiliste objektide märkimine — ei ole raske kombineerida. Õppides tundma Musta mere Kaukaasia rannikut laseme kujutada joontena „Reis Tallinnast Batumi“; õppides „Liiklemisteed“ (Terehhova — Erdeli, Maateadus IV, lk. 73) joonistame Volga visandi ja märgime raamatus nimetatud linnad jne. Vähendatud mõõdu tarvitamist tuleb kasutada võimalikult sageli kogu kursuse ulatuses ja seks kasutame eestkätt õpikus leiduvaid kaarte (Terehhova—Erdeli, Maateadus IV, lk. 20, 58, 66, 106 ja 152 — viimase vähendatud mõõt on sama kui kaardil lk. 106) ja õpilastel kodus kasutamisel olevaid atlaseid ja kaarte.

Üks liik koduseid ülesandeid oleks lisamaterjali kogumine õpitu paremaks mõistmiseks ja kinnistamiseks. Need oleksid ajalehe väljalõiked, pildid, fotod, millistest võiks koostada kas individuaalse või klassialbumi iga teatud ala kohta. Üksikuid neist võiks klassis ette lugeda või demonstreerida, mis tõstaks märksa huvi kogumise vastu. IV kl. õpikus ongi iga vöötme lõpul viidatud albumi koostamisele. See töö on väga oluline, kuna ta avardab ainekäsitluse väljaspoole õpiku kitsaid raame ja toob sellesse rohkesti emotsionaalseid elemente. Seda võtet kasutame juba III klassis, koostades albumeid: „Meri“, „Mäed“, „Jões“, „Järved“, „Sood“.

Erilist tähelepanu tuleb osutada kodusele kordamistöele. See ei tohi kujuneda vaid vana materjali mehaaniliseks ümberõppimiseks, tuleb tarvitada uusi mitmekesisemaid meetodilisi võtteid: muuta järjekorda,

käsitleda ainet uutest seostes, lähtuda uuteks vaatepunktidest. Sellega tõstame huvi tavaliselt igava ja vastumeelse kordamise vastu ja muudame kordamistöö aktiivseks ning teadlikuks. Laiaulatuslikumal kordamisel IV klassis ei korda me järjekorras õpitud võõtmeid, vaid kordamisteemad oleksid: NSV Liidu linnad, loomastik, taimestik, rahvastik, maapõuevarad jne., järjestades neid objekte võõtmete kaupa.

Samuti võiksid kordamisteemadeks olla reisid kaardil. Sel astmel aga peavad nad olema konkreetseid ja kindlapiirilised, näiteks: „Kuidas muutub loomastik (taimestik, kliima) reisis Arhangelskist Astrahani.“ Seejuures tuleb õpilastele ka näidata, milliseid õppetükke on vaja seks korrata. Eesti NSV kursuse kordamisel võib kasutada teemasid: põllumajandus õpitud maastikkudes, maapõuevarad, tähtsamad tööstusasulad, elanike tööalad jne. Ka järgmine võte on soovitatav: tunnis kirjutada välja linnade ja asulate nimed ja kodus märkida juurde, millised tööstused seal asuvad või mille poolest on see või teine asula tähtis. Sama võtet võib tarvitada loomastiku, taimestiku, rahvastiku, jõgede jt. geograafiliste objektide kordamisel.

Kordamisel õppeaasta kestel tarvitame eduga võrdlust. Nii näiteks korrates „Segametsade võõdet“ seome selle enne läbivõetud taigavõõdemega ja võrdleme:

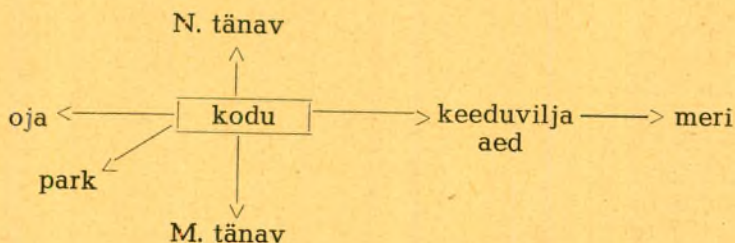
Taigavõõde.	Segametsade võõde.
Kliima: Talv 6—8 kuud, 40°—50° külma. Lääne osas kliima pehmem.	Soojem kui taigas, talv 5 kuud.
Taimkate: .....	.....
Loomastik: .....	.....
Mullastik: Leetmullad.	Ka leetmullad, aga viljakamad.
Rahvastik: .....	.....
Maapõuevarad: Kaalisool, fosforiit, kiviisüsi.	Turvas jne.

Seda kordamist võib jaotada osade kaupa mitme päeva tööks, juhatastes kätte vastavad õppetükid, mille läbilugemisele järgneks olulisema väljakirjutamine. Kui olulise leidmine ja kirjalik fikseerimine teeb raskusi mõnes osas, võib ta jääda ka tööks klassitunnis, kuid igal juhul on õpilase enese määrangud, olgu nad kui tahes puudulikud ja ebatäpsed, ülimal määral väärtuslikud (töö õpetab tegijat!) ja järgnevas klassitunnis õpetaja täpsustab ja korrigeerib neid. Seda võib teha ühiselt terve klassiga, kui ka individuaalselt üksikut õpilast küsitledes. Eesti NSV õppimisel võiksid kordamisteemadeks olla näiteks: „Mille poolest erineb Põhjaranniku elu ja loodus Alutaguse elust ja loodusest?“, „Sakala ja Haanjamaa pinnaehitus“ jne. Ka koduseid ülesandeid üksikuiks tundideks tuleks alati siduda eelmise materjaliga.

Selliseid ülesandeid esineb IV kl. õpikus lk. 83, 99, 111, 131. Samalaadseid ülesandeid koostame ka ENSV maateaduse õppimisel. Selline kordamine, kus ei peeta kinni raamatu šabloonilisest järjestusest, kus õpitakse ainet tundma uutest lähtekohtadest ja uutest seostest, on eelharjutuseks raamatu iseseisvale käsitamisele vanemal astmel, sest ta arendab oskust leida raamatust vajalikke andmeid, koostama konspekte, ühe sõnaga — teadlikult süvenema raamatu sisusse.

Et kodune töö maateaduses oleks huvitav ja elamus küllane, mis on tähelepanu keskustuse ja tahtelise pingutuse eelduseks, peab ta sisaldama loomingulise töö elemente, mis arendaksid mõtlemist ja fantaasiavõimet. Seda teeme juba III klassis, kus sellisteks ülesanneteks oleksid esmajoones õppekäikude kirjeldused ja õpilaste eneste tähelepanekud ja elamused. Pärast ekskursiooni korraldamise ja vajalike andmete ülesmärkimise jääb koduseks tööks nende andmete ümberkirjutamine vastavasse vihikusse või märkmikusse ja lühike suusõnaline jutustus (kirjeldus) ekskursioonil nähtust ja kuuldust. Säärase koduse ülesande ette teatamine sunnib õpilasi tähelepanelikumalt osa võtma ekskursioonist.

Oma elamustest ja tähelepanekuist jutustatakse tavaliselt vastava teema käsitlemisel tunnis, kuid töötades läbi klassis teema „Jõgi“, anname koduseks ülesandeks kirjeldada järgmiseks tunniks õpilaste endi poolt nähtud jõgesid (ka visandplaan teha). Eeskujuks oleks õpiku vastav pala, kusjuures juhime tähelepanu, et nad tarvitaksid õpituid uusi termineid, nagu „lähe“, „suue“, „voolukiirus“, „looked“, „lisajõgi“, jm. Need terminid ja nõutavad andmed kirjutame tahvlilt ära ja nad moodustaksid jutustuse kondikava. Õpetajat ärgu heidutagu, et niisugused jutustused on enamasti väga algelised ja kohmakad, nad on siiski palju väärtuslikumad, kui raamatupala sorav ümberjutustus, sest nende kaudu sünnib tähtis protsess — uued terminid ja mõisted ei jää „tühjadeks“ sõnadeks, vaid liituvad konkreetsete kujutlustega. Lugesdes ja arutades õpiku pala „Kuidas kasutame maad meie kooli ümbruses“ ning täiendades seda tõeliselt „meie“, s. o. oma kooli ümbrusest toodud näidetega, anname koduseks tööks ülesande jutustada, kuidas kasutatakse maad õpilase koduümbruses, joonistades vastava plaani ühes suundade märkimisega:





Soovi korral võib seda plaani mitmekesistada ja täiendada, tarvita-des näiteks leppemärke oja, pargi jne. tähistamiseks. Mõtlemist ja fan-taasiat arendavad on ka suurem osa eelmistest ülesannetest, kus on võimaldatud õpilaste isetegevus, samuti III kl. õpikus toodud mitmed ülesanded (lk. 92, 95, 99).

IV kl. kursus sisaldab väga vähe ainet, mis mahuks õpilaste isiklike vaatluste ja kogemuste piirkonda, kuid siingi on võimalus põimida kodustesse töödesse fantaasiat ja mõtlemist ergutavaid elemente. Teemade näited: „Millised ohud varitsevad meid polaarvöötmes (tai-gas)?“ „Kuidas reisin talvel (suvel) Novaja Zemljalt läbi tundra ja taiga Moskvasse?“ (Uhendusteel ja liiklemisvahendid.) „Kuhu asuk-sin meelsamini elama, segametsade- või mustmulla-steppide vööt-messe?“ (Põhjendada — miks!) „Mida vaatleksin ja külastaksin lähis-troopilises vöötmes?“

Miks jutustada õpiku sõnastuses pala „Uurali mäestik“ (lk. 145)? Õpilane kujutagu end reisijana ja jutustagu esimeses isikus (nagu „Kaukasuse mäestik“, lk. 138). See tõstab märksa kaasõpilaste tähelepanu ja osavõttu ettekandest.

Juba III ja IV klassis anname vahete-vahel ülesande õppida kodus materjali, mis pole tunnis ette valmistatud. Loomulik, et selliseks materjaliks võib olla ainult väga lihtne ja õpilastele eelmiste õpingute põhjal tuttav, täiesti arusaadav ja jõukohane materjal. Selline iseseis-jev õppimine on vajalik eelharjutus pärastisele iseseisvale õppimi-sele raamatu abil, mis elus esineb peamise eneseharimise viisina. Tuleb aga jälgida, kas ei sisalda õppetükk siiski uusi, tundmatuid sõnu ja mõisteid, mis tuleksid klassis selgitada. Selliseid palu, nagu „Ronimine märke“ (III kl.) ei ole mõtet klassis ette lugeda või sõna-sõnalt jutustada. Selle asemel tuleks näidata pilte mägedest, õppejutus selgi-tada õpilaste eelteadmisi sellelt ainealalt, neid täpsustada ja täiendada, selgitada mõisteid „jäälüstik“, „kuristik“ jms. Koduseks ülesandeks aga anname lugeda ja jutustada õpikus oleva pala „Ronimine märke“. Sama teed võib käia õppetükkide „Kaevud“ (lk. 35), „Urdeoruke“ (lk. 37), „Mäestikujõgi“ (lk. 45) käsitlemisel III klassis. Tuleb aga hoi-duda liialdustest sel alal, sest õpilaste iseseisvusaste on veel madal ja sõnatagavara väike. Nagu loeteldud näidetest selgub, tarvitame seda võtet koduloolise ilmega palade ja looduse kirjelduste käsitle-misel. IV klassis oleksid sellisteks paladeks näiteks: „Hülgejaht jää-murdjal“ (lk. 17), „Talvel tundras“ ja „Suvel tundras“ (lk. 28—29), „Stepis viljakoristamise ajal“ (seletada sõna „elevaator“, lk. 86); „Musta mere Kaukaasia rannik“ (lk. 127), kui enne on klassis käsitel-dud samal viisil pala „Krimmi lõunarannik“. Veel üks näide: Õppe-tükk „Lennukil“ (lk. 62) tuleks läbi võtta klassis ühiselt, kuna see on reis kaardil ja õpetaja oma ettekandega suudab seda lühikirjeldust muuta piltlikuks ja värviküllaseks. Järgnev pala „Segametsas“ (lk. 65), kus antakse staatiline loodusekirjeldus, võib jääda aga iseseisvaks koduseks õppimiseks.

Koduste ülesannete iseseisvuse astet tuleb arendada kavakindlalt, jälgides hoolega saavutatud taset ja tõstes seda uute raskemate võtete kaudu. Uldiselt peame meeles, et õpetaja ülesandeks ei ole kunagi kogu õpperaamatus leiduva materjali ettekandmine klassitundides. Eeskätt on õpetaja ülesandeks esitada olulisem ja selgitada raskem, tundmatum osa ja peaaegu alati võib osa materjali jääda iseseisvaks „avastamiseks“ õpilase poolt kodus. Olgu ka õpilased teadlikud, et õpetaja ei jutusta kunagi õpiku sisu sõna-sõnalt. See tõstab õpilaste huvi õppetükkide lugemise vastu kodus. Võib isegi vahel teha ülesandeks leida ja märkida, mida ei ole õpetaja ülesantud õppetükist jutustanud või maininud. See sunnib õpilasi suurema hoolega jälgima õpetaja ettekannet ja süvenema kodus antud palasse.

Koduste tööde ülesandmisel tuleb arvestada ka õpilaste individuaalsust. Nõrgemaid, mahajäänuid õpilasi, kel reprodutseerimine teeb suuri raskusi, tuleb rohkem juhtida ja abistada. Alguses anname neile sõnaliseks reprodutseerimiseks vähem üles. Lugema peavad nad kogu ülesantud pala ja vastama ka küsimustele, kuid jutustamiseks anname väiksema lõigu. Sel viisil tõstame nende eneseusaldust ja töötahet. See kestab loomulikult lühemat aega ja õpetaja kaasabil peavad sellised õpilased varsti järele jõudma teistele. Aga ka andekamaid ei tohi jätta unarusse. Ja miks üldse nõuda alati kõigilt täpselt ühepalju, harjutades õpilasi ka tulevikus täiskasvanuina täitma vaid mingit „kroonulikku“ miinimumi. Sotsialistliku ühiskonna põhimõtet „Igaühele tema võimete järgi“ peame rakendama ka kooliellu. Endastmõistetavalt nõuame kõigilt õpilasilt võrdset miinimumi, ent seda ületada peaks olema võimalik ja veel enam: ületamist tuleks soodustada. Seepärast anname andekamaile vabatahtlikke lisaülesandeid ehk võimaldame ülesantut täita mitmes eriraskusega variatsioonis. Nii võiks kohustuslikuks miinimumiks olla õppetüki sõnaline reprodutseerimine, lisaülesandeks aga vastava skeemi, plaani ehk joonise valmistamine. Järvede, jõgede, mägede jne. õppimisel võib lisaülesandeks olla teiste, õpikus nimetatud jõgede jne. tundmaõppimine. Lisaülesandeks võib olla ka vastav saatematerjal muudest raamatutest või õpiku peentrukis antud lisamaterjal. Vahelduseks ja huvi äratamiseks võiks tarvitada vahel ka järgmist moodust: antud õppetükki peavad kõik lugema ja sisu tundma, ent reprodutseerimine võib sündida osade kaupa omal valikul. Näiteks „Tšeljuskini retk“ võib jagada osadeks: a) „Retk kuni Tšuktši mereni“, b) „Tšeljuskini hukk“, c) „Laager jääpangal ja päästmine“. Iga õpilane valib ühe neist sora-vaks ettekandeks, kusjuures selle valitud osa ettekandele esitatakse suuremad nõudmised kui tavaliselt.

Koduste tööde metoodika on pedagoogika üks tähtsamaid osi ja nagu teisedki pedagoogika osad komplitseeritud ja keerukas. Ta nõuab õpetajalt küllaltki eeltööd, kuid peale selle nõuab ta ka osa tegelikust klassitunnist ja rohkem kui tavalised 5—6 minutit, mis temale jäetakse. Tähtsamad iseseisva õppimise võtted tuleb tegelikult läbi viia

klassitunnis. Ei piisa kunagi ainult sõnalisest selgitusest, tähtsad on tegelik näide, kogemus ja harjutus. Tekib põhjendatuna näiv kahtlus, et kulutades nii palju aega koduste tööde juhtimisele ei jõua õpetaja läbi võtta kavas ettenähtud materjali. Kuid pidagem meeles, et kui algul see „õppima õppimine“ võtabki palju aega, siis iga edasise samuga nõuab ta ikka vähem ja vähem aega. Teiseks ei ole koduste tööde juhtimisele pühendatud aeg mahavisatud aeg: suur protsent nõrgalt edasijõudvatest õpilastest tuleneb kahtlemata nõrgast, ebaratsionaalsest kodusest ettevalmistusviisist. Laseme end sageli ikka veel pimestada näilisest edasijõudmisest, s. t. meie — õpetajate — südame-tunnistus on rahul, kui oleme suutnud õigel ajal „läbi võtta“ ettenähtud kava, kuigi kontrolli tulemused näitavad sageli, et seda „läbi võetud“ kava ei ole suutnud rahuldavalt omandada 20—40% õpilastest. Kui mõni masin valmistaks 20—40% praaki, siis ei saa keegi rahulikult edasi töötada selliste tagajärgedega, vaid suunatakse oma püüdlused praagi põhjuste selgitamisele ja kõrvaldamisele. Samuti peaks toimima ka pedagoogilises töös, ja üks „praagi“ põhjustest on õpilaste koduse töö puudulikkus, mida tuleb parandada. Koduse ettevalmistuse — selle tülika ja „musta“ töö tagajärgi ei näe õpetaja otsekohe, kuid olles kannatlik näeb ta siiski peatselt üldist klassi-edukuse tõusu, mis lubab siis mitte ainult kiiremini, vaid ka kindlamini omandada kavas ettenähtud kvantumi.

Koduse ettevalmistuse organiseerimine võib põhjustada liialdusi sel alal. Seepärast tõsine hoiatus: Mitte koormata õpilasi üle jõu käivate koduste töödega! Anname õpilasele koduseks tööks liiga palju üles, on ta sunnitud kas tegema seda pealiskaudselt ja hooletult või jätab osa tegemata. Suurem osa õppetööst tehakse sel astmel ikkagi klassitunnis ja koduse õppimise üldine kestvus päeva kohta (kõik ained kokku) ei tohiks ületada 1½ tundi. Seda arvestagu ka maateaduse õpetaja.

## Kuidas õpetada I ja II klassi õpilasi ülesandeid lahendama.

*E. RATASSEPP.*

Ülesannete lahendamine on üks põhiosi algkooli aritmeetika kavas. Sel on suur kasvatajate ja hariv tähtsus.

Ülesannete lahendamine arendab arutlemisvõimet. Arutades ülesande sisu, otsides suhet antud ja otsitava arvude vahel, õpivad lapsed loogiliselt mõtlema. Raskuste ületamine ülesannete lahendamisel kutsub lastes esile huvi matemaatika vastu, arendab taipu, kasvatab iseisivsust, tahet ja oskust tõsiselt töötada.

Ülesannete lahendamise juures õpivad lapsed kasutama oma võimeid ja oskusi arvutamisoperatsioonide valdkonna mitmekesiste eluliste küsimuste lahendamiseks.

### Uldorganisatsioonilised nõuded.

Ülesannete lahendamine, kui see ei toimu šablooniliselt, nõuab lapselt tublit mõtlemist ja oskust koondada tähelepanu ülesande olulisele momentidele: küsimusele, antud arvudele, tingimustele ja neile suhetele, milliseid tuleb arvude vahel leida.

Koolituleja laps ei ole selliseks tööks kaugeltki ette valmistatud. Ta omandab vajaliku tööskuse õpetamise protsessis, selle hulgas ka ülesannete lahendamise juures.

Töötulemused algkoolis räägivad, et õpilased on siis võimelised koondama oma tähelepanu ülesandele, kui kogu tööprotsess on terviklikult organiseeritud. Aga seks on vaja, et lapsel oleks mõningaid oskusi, millede puudumine mitte üksi raskendab, vaid tihtipeale teeb ülesannete lahendamise koguni võimatuks. Peetagu silmas järgmistele võtete arendamist:

- a) harjumus töötada frontaalselt, kogu klassiga;
- b) töökoha korrashoid;
- c) harjumus täpselt, ilusasti ja ruttamata teha aritmeetilist üleskirjutamist;
- d) harjumus kiiresti arvutada.

Õpetades lapsi ülesandeid lahendama, püütagu kõigepealt neile kätte harjutada märgitud harjumusi.

a) Harjumus töötada frontaalselt kogu klassiga. Lapse õpetamine toimub eeskätt klassi olukorras, kus õpetaja pöördub klassi poole, pidades silmas iga õpilast. Kuid koolitunud laps ei ole veel harjunud niisuguse olukorraga. Harjumuse kuulata õpetajat ja toimida tema käskluste kohaselt, mis antakse kogu klassile, omandab laps põhiliselt koolisoleku ajal. Koos sellega see harjumus kuulata õpetajat klassis on ilmtingimata vajalik nende teadmiste ja oskuste omandamiseks, mida õpetaja annab.

Töös algajate õpilastega seda silmas pidades, võetagu eesmärgiks eriti hoolsasti töötada selle probleemi kallal ja aidata lastel kiiremini süveneda klassitöö tingimustesse. Seks võetagu iga päev iga aritmeetika tunni algul peastarvutamist.

Peastarvutamise alustamiseks võiks olla käsklus: „Valmistugem peastarvutamiseks, käed selja taha!“ Selle käsklusega saavutatakse kõigi klassi õpilaste üheaegne tööleasumine. Uhtaegu hoiatagu ka õpilasi igasuguste katsete eest õpetaja poolt öeldud arve üles kirjutamast, samuti loodagu ka maksimaalselt sobiv olukord laste tähelepanu valitsemiseks.

Töö võib lõpetada käsklusega: „Küllalt“.

Seesugune peastarvutamise organiseerimine loob töös teatud rütmi, sunnib üksikuid õpilasi kohanema klassi rütmiga. Lapsed õpivad n.-õ. klassiga sammu pidama.

See töövõte meeldib lastele väga, aga õpetajale annab ta võimaluse, peale ülalmainitud ülesande, kergemini jälgida laste arvutamist, mis omakorda võimaldab seda reguleerida ja viia suurima kiiruseni.

b) Töökohta korrashoid. Aritmeetika tunnis läheb lastel tarvis mitmesuguseid õppevahendeid: vihikuid, pliiatseid, õpikuid, joonlaudu jm. Asjatute otsimiste vältimiseks seatagu sisse kindel kord, mida tuleb pidada kõigil õpilastel; näiteks: sullepea, pliiats asuvad koolilaua ülemisel osal õõnsuses. Nende kõrval — joonlaud, koolilaua ülemisel tasasel osal — aritmeetika õpik, õpiku peal — klassivihik; õpilase ees aga, laua kallakul osal, kodune vihik, mida on eeskätt vaja koduse töö kontrollimiseks. Töökohta korrashoid on küllalt tähtis tingimus ülesannete edukal lahendamisel.

c) Harjumus täpselt, ilusasti ja ruttamata teha aritmeetilist üleskirjutamist. Töö täitmisele tuleb suurt rõhku panna. Korralik kiri on aritmeetikas õige töö pandiks. Peale selle tähendab täpse, selge, korraliku ja ilusa kirja nõudmine samasuguseid nõudeid ka igasuguse teise töö suhtes.

Aritmeetilise materjali üleskirjutamist võiks teha mitte üksi aritmeetika tundides, vaid ka näiteks kirjatehnika tundides.

Lastele võib anda kirjutada üksikutele lehtedele numbreid või mõne aritmeetilise teksti: näited, ülesannete lahendamine. Treenerimise materjaliks tuleb valida kõige lihtsamad ülesanded, et arvutamisega mitte juhtida laste tähelepanu töö täitmisest kõrvale. Ära kirjutada lastagu lastel seda, mis on varem tahvlile kirjutatud. Töö täitmist kontrollitagu töö tegemise ajal: tuleb minna laste juurde, osutada tehtud vigadele ja juhtida tähelepanu tähtsamatele kirjavõtetele. Pärast kontrollimist klassis on vajalik neid töid veel kodus läbi vaadata.

Tehtud tööd hinnatakse; tööd oluliste parandustega lastagu ümber kirjutada.

Selliseks treeninguks kulub vahest 2—3 tundi. Siis mindagu kirjutamisele aritmeetika vihikutesse.

d) Harjumus kiiresti arvutada. Arvutamine ja ülesannete lahendamine seisavad mitmekesisises vahekorras aritmeetika õpetamises. Kui tunni põhiliseks eesmärgiks on õpetada lapsi arvutama, siis arvutamise suuremaks selguseks võib kasutada sõnalisi ülesandeid. Sisu aitab selgitada, miks nimelt tuleb sooritada see, aga mitte teistsugune tehe; milline on tehete järjekord jne. On aga tunni peamiseks eesmärgiks ülesannete lahendamine, siis ei pea arvulised andmed tekitama lastele mingeid raskusi. Lapsed peavad suutma kiiresti arvutada, et mitte kõrvale kalduda ülesande lahendamisest.

Selleks, et õpetada lapsi kiiresti arvutama, tuleb korraldada iga päev nn. „kiirarvutamist“. Ülaltoodud seletuse kohaselt korraldame peastarvutamise ja selle lõpul antud signaali järgi vastuste kirjuta-

mise. Need vastused annavad võimaluse kontrollida laste tööd tunnis ja jälgida laste faktilist edasijõudmist arvutamises.

Pärast seesugust arvutamist kutsume õpilasi välja, kontrollime vastuseid ja paneme hinnangud päevikusse, tehes nad õpilastele teatavaks. Seejärel toimetame kollektiivset kontrolli ja vaatame vigade arvu (käte tõstmisega).

Igapäevase peastarvutamise resultaadiks on see, et lapsed õpivad kiiresti arvutama 100 piires. Need harjumused on vundamendiks edasisele arvutamisele, tarvilikuks tingimuseks ülesannete lahendamisel, aga ka heaks võtteks aritmeetika tunnis.

## II. Ülesannete lahendamine.

Õpetades lapsi ülesandeid lahendama püüame saavutada seda, et nad õpiksid töötama mitte šablooniliselt, vaid teadlikult: ülesande lahendamise kava koostamine ja aritmeetiliste tehete valik nõuab arusaamist ülesande arvude vahel olevast seosest.

Arusaamist arvude seosest katsume arendada mitmesuguste võttega: otsene ülesannete lahendamine, üleminek üht liiki ülesannete juurest teise juurde jne. Õpetaja ise pidagu silmas järgmist:

- a) järk-järgult viia õpilasi raskemale tööle;
- b) anda lastele jõukohane materjal;
- c) maksimaalselt aktiveerida lapsi ülesannete lahendamisel.

### 1. Liitülesande lahendamise etapid.

Liitülesande lahendamisel võivad olla järgmised etapid:

- a) tutvumine ülesande sisuga;
- b) kontroll-vestlus ja ülesande kordamine;
- c) ülesande arutamine ja lahendamiskava koostamine;
- d) arvutamise üleskirjutamine;
- e) lahendamise kontroll;
- f) ülesande ja selle lahendamise kordamine.

Tutvumine ülesande sisuga. Enne kui asuda ülesande kavastamisele ja lahendamisele, on vaja, et ülesande sisust oleks täielikult aru saadud. Seda saavutame terve rea võtetega.

Kõigepealt nõuame kogu klassi õpilastelt täit tähelepanu. Ilma selleta ei maksa ülesande lugemist alatagi. Mina näiteks olen õpetanud lapsi käsklusega „tähelepanu“ pidama klassis täielikku vaikust ja rahu; igaüks istub rahulikult, käed selja taga, ja vaatab minu poole või kohale, mida ma näitan (tahvel, õppevahend, raamat jne.). Seda kommet saab kätte harjutada juba esimese 2—3 päeva jooksul.

Et kontrollida nende tähelepanu ülesande kuulamisel, tarvitan ma vahest järgmisi võtteid: esitan küsimusi loetud teksti kohta, lasen ülesande sisu ümber jutustada või käsin mõnel õpilasel edasi lugeda jne. Tõsi küll, seks kulub aega ja ka terviklik mulje ülesandest nagu lõhes-

tatakse, kuid niiviisi areneb laste tähelepanu — kõige vajalikum tingimus ülesandest arusaamiseks.

Ülesande loen või ütlen ma harilikult ise. Mõnikord — lastele uue materjali andmisel või mõne raskema ülesande lahendamisel — lapsed kuulavad ainuüksi mind, ka siis, kui ülesanne on võetud õpikust. Seda teen ma selleks, et aidata neil esile tuua ülesande iseloomulikumad tingimused. Mõnel korral käsin lastel jälgida minu lugemist õpikust. Selle võttega harjutan lapsi raamatu järgi töötama.

Igal juhul aga kirjutan ma ülesande sisu klassi tahvlile. Seda võtet pean ma väga tähtsaks. Kõigepealt üleskirjutus, mida ma püüan skematiseerida, aitab lastel aru saada ülesande tingimustest: leida üksteisest sõltuvad arvud, vahet teha antud ja otsitava suuruste vahel. Üleskirjutus järelikult on toeks edaspidisele ülesande arutusele. Peale selle ülesande ära kirjutamisega, olgugi kas või raamatust ette loetud, õpetan ma lapsi koduski tarvitama seda võtet, mis aitab kiiresti ja õieti ülesande sisu omandada.

Et aidata lastel omandada ülesande sisu, tarvitan ma sageli näitlikke õppevahendeid: pilte (peamiselt I klassis), tabeleid, jooniseid jm. (II klassis).

„Mikul oli 90 kopikat raha. Ta ostis pliiatsi, vihiku ja raamatu. Pliiatsi eest maksis ta 5 kop., vihiku eest 7 korda enam, aga raamatu eest 15 kop. enam kui vihiku eest. Kui palju raha jäi Mikul järele?“ Selle teksti lugesin ma lastele, näidates kaardikesi esemete ja arvudega, millest on jutt. Loen: Mikul oli 90 kop. (panen kaardi selle arvuga). Miku ostis pliiatsi (panen kaardi pliiatsi kujutisega). Pliiatsi eest maksis ta 5 kop. (panen kaardi pliiatsi kõrvale), vihiku eest 7 korda enam kui pliiatsi eest (panen kaardi), aga raamatu eest 15 kop. enam kui vihiku eest (panen kaardi). Kui palju raha jäi Mikul järele?

Selline näitlikustamine ülesande esitamise käigus loob, nagu mulle näib, lastes piltlikud kujud, millised aitavad neil kindlaks määrata lihtsate ülesannete iseloomu ja järjekorra, nagu see antud liitülesandes esineb.

Esialgu, kui hakkame lahendama lihtsaid ülesandeid, kui rajame sidet ülesande tingimuste ja vastava aritmeetilise tehte vahel, püüan ma tarvitada värvilisi näitlikustamisvahendeid, et koondada laste tähelepanu ja teha ülesanne huvitavaks. Kui lapsed on ülesannete lahendamiseiga enam-vähem tutvunud, heidan ma aegamööda värvilised vahendid kõrvale ja taotlen selget väljendust.

II klassis tarvitan ma juba õige sagedasti jooniseid, tabeleid, skemaatilist kujutamist.

**K o n t r o l l - v e s t l u s.** Kergendanud lastele ülesande meelepidamist, lähen üle järgmisele lülile — kontroll-vestlusele, mille eesmärgiks on järele katsuda, kas on omandatud ülesande sisu, ja süvendada temast arusaamist.

Küsimustega: Mida tähendab see või teine arv, või: Mida räägitakse sellest või teisest asjast, kui ülesandes on antud teatud mate-

maatilised suhted (nii mitu korda rohkem, sama palju jne.), kontrollin ma, kas ülesanne on meeles. Aga mõnikord ja eriti siis, kui on vaja lapsi n.-ö. „lükata“ lahendamisele, esitan ma kontrolliva küsimuse, millele lapsed suudavad vastata, lähendades üksteisele vastavad ülesande tingimused.

Nii näiteks ülesannetes, mis lahenduvad suhete abil (II klassis), esitan ma küsimuse, mille sihiks on leida sõltuvuse iseloom ülesande suuruste vahel. Kui jutt on, ütleme, lammaste pügamisest, küsin ma: „Aga kuidas on — kas teine kord saab villa rohkem kui esimene kord, või mitte?“ „Mispärast rohkem?“ (teinekord põeti rohkem lambaid).

Nende küsimustega kontrollin ma mitte ainult ülesande sisu kindlat meelepidamist, vaid ka sellest täielikku arusaamist. Küsimuse esitamise juhin ma laste mõtte teatud nähtusile ja aitan neid ilma mingite juhtivate küsimusteta ja juhusteta omalt poolt asuda õigele arvutamisteele.

Samas vestluses püüan ma saavutada laste arusaamist ülesande küsimusest. Ilma selle tingimuseeta võivad lapsed kergesti sattuda šabloonilisele lahendamisteele, või mis veel pahem, paljale arvudega opereerimisele.

Vestluse lõpetan ma alati suulise ülesande kordamisega terviklikult.

Enne ülesande lahendamist on tarvis, et see oleks hästi meeles, sest ainult sel tingimusel saab täielikult tõmmata laste tähelepanu ülesande lahendamisele.

Ülesande arutamine ja lahendamise kava koostamine. Liitülesande omapära, võrreldes lihtülesandega, seisab selles, et tema lahendamiseks on vaja mitte ainult osata leida aritmeetilise tehe, mis vastaks ülesande tingimustele, vaid ka liitülesanne lahutada lihtülesanneteks ja märkida viimaste järjekord. See viimane ongi kava koostamine.

Samuti kui ülesande sisu omandamisel, on tarvis siingi saavutada seda, et ülesande kavastamine oleks tõesti teadlik töö, mis põhineb üksikute lihtülesannete ja märgitud aritmeetiliste tehete vahel oleva seose mõistmisel.

Seda saavutame ülesande arutamisega (analüüsiga). Ülesande arutamist algan ma harilikult küsimusega: Kas saab korraga vastata ülesande küsimusele? — Miks ei saa? Seega juhime laste tähelepanu ülesande tingimustele küsimuse vaatevinklist. Peale selle aitame neil aru saada, et antud ülesanne on liitülesanne, mille lahendamiseks on vaja esmalt leida puuduvad arvud.

Edasi läheme üle kõigile hästi tuntud sünteetilisele meetodile. Küsimine: „Mida saaks kohe leida ülesande tingimuste abil? Mida leiame edasi?“ jne., kuni ülesande enda küsimuseni. Iga seesugust küsimust täiendame teisega: „Miks sa nii arvad? Millise tehtega ka seda leiad?“ Nende küsimustega arendame leidlikkust.



Uhes sellega õpivad lapsed ülesannet seletama, sest neilt tuleb nõuda täielikke ja selgeid vastuseid, õigeid aritmeetilisi väljendeid, oskust kasutada aritmeetilisi termineid.

Muidugi tuleb seejuures arvestada nooremate õpilaste vanust. Ei saa neilt nõuda mõistelist formuleeringut, vaid ülesande sisu kohaseid konkreetseid vastuseid.

Nii näiteks küsimusele: „Mida näitab arv 20 kg?“ (kui jutt on ostust), rahuldun ma vastusega: 20 kg näitab, kui palju kompvekke müüs kauplus, või: 20 kg kompvekke müüs kauplus. Ei nõua ega ka ise tarvita mõistelisi formuleeringuid, nagu: 20 kg näitab kaupluses müüdnud kompvekkide hulka.

Suurt rõhku tuleb panna laste matemaatilisele keelele: täpne avaldus aitab kaasa ka mõtte selgusele.

Süntheetilise meetodi kõrval toimetan ma vahest ülesande arutamist, kui ta pole just keerukas, tarvitades analüütilist meetodit. See võtte toob töösse mõningat vaheldust ja on vähemates annustes II klassi lastele jõukohane.

Ülesande kirjalik märkimine. Pärast ülesande lahendamist läheme lahendamise ülesmärgimisele. Kirjalik märkimine kinnitab mitte ainult tehtud tööd, vaid see on lastele ka meeldetuletuseks, et nüüd tuleb ülesannet tervikuna või tema üksikutes osades ette tuua.

Et seda lastele kätte õpetada, praktiseerin ma kuut liiki lahendamise märkimist:

a) kirjutatan tahvlile lahenduse (küsimuse ja tehte) täielikult, lapsed kirjutavad selle ära;

b) kirjutatan tahvlile ainult küsimused, keegi õpilastest sooritab tehte; lapsed kirjutavad ära küsimused ja tehted;

c) kirjutatan tehted, õpilased koostavad neile küsimused;

d) kirjutatan ainult küsimused, õpilased sooritavad tehted iseseisvalt;

e) küsimused formuleeritakse suuliselt, kirjutatakse üksi tehted;

f) lapsed kirjutavad kogu ülesande lahenduse iseseisvalt (küsimused ja vastused).

Mõnikord annan koduseks tööks vihikutesse kirjutatud tehtele koostada ja märkida küsimused või, vastupidi, kirjutatud küsimustele leida ja sooritada vastavad tehted.

Neid mitmesuguseid võtteid tarvitan ma selleks, et hoiduda šabloonilisusest, mis on võimalik mitte üksi kavastamises, vaid ka üleskirjutamises, s. o. märgitud kava täitmises.

Lahendamise kontroll. Kontrolli alan ma sellega, et üks õpilastest loeb ette ülesande vastuse, milline harilikult kirjutatakse eraldi lahendamise lõpus.

Seejuures ma nõuan, et lapsed oskaksid saadud arvu nimetada, määrata, mida see väljendab, lähendada seda ülesande tingimustele.

Kui ülesandes on mitu vastust, küsin ma, mitu vastust tuli, miks peab neid just niipalju olema, kas vastus ja ülesande tingimused vas-

tavad tõepoolest üksteisele. Seega äratame lastes harjumust ise oma tööd kontrollida.

Ülesande ja selle lahendamise kordamine. Arutatud, lahendatud ja vihikutesse kirjutatud ülesannet lasen ma tingimata täielikult korrata koos ülesande enesega, kusjuures ma sagedasti praktiseerin sellist võtet: kustutan tahvlilt ülesande ja lasen kõik korrata üleskirjutuse kaudu.

Ülesannet lasen tervikuna korrata, sest ainult sel tingimusel luuakse terviklik pilt ülesandest ja selle iseärasustest, mille asemel selle momendini esinesid ülesande üksikud osad: küsimused nende lahendustega. Peale selle õpivad lapsed avaldama oma mõtteid seotult ja järjekorras spetsiifilise „aritmeetilise“ keelega.

## 2. Iseseisev ülesande lahendamine.

Peaaegu igas ülesannete lahendamiseks määratud tunnis annan ma lastele ülesandeid iseseisvaks lahendamiseks. Seda tööd organiseerisin mitmet viisi, võttes arvesse laste ettevalmistust, ülesande iseloomu, selle sisu jne. Mõnel korral arutame ülesannet koos lastega, siis lahendavad nad selle iseseisvalt; teisel korral kontrollin ainult, kas ülesanne on omandatud, muu põhilise töö täidavad lapsed iseseisvalt, või jälle jätan ma kõik täielikult laste hooleks, kuid siingi ma teise-  
dan ülesandeid.

Reeglina käsin üles kirjutada tehted küsimusteta, küsimused formuleeritakse kontrollimisel; aga mõnikord lasen üles kirjutada kogu lahenduse.

Analoogilist tööd annan kodus teha. Et kinnitada uusi lahendamisevõtteid, selleks püüan lapsi kindlustada küllaldase hulga ülesannete lahendamise-  
ga.

Aeg-ajalt pöördun ma tagasi teatud tüübile ja värskendan nõnda nende mälus omandatud võtteid.

Kaks korda nädalas lahendame ülesandeid peast ja kirjutame ainult vastused.

Püüan lastele anda ülesandeid, mis neile on arusaadavad: arvutamisoperatsioonideks olgu arvuline materjal kerge, sisu selgelt ja otseselt väljendatud, küsimus vastab ülesande tingimustele. Alusena pean silmas neid ülesandeid, milliseid ise koostan lastele.

Arusaamatud sõnad või väljendused õpiku ülesannetes selgitan kas enne või pärast ülesande lugemist.

## 3. Ettevalmistus uuele ülesannete liigile.

Erilist tähelepanu tuleb pöörata üleminekule uutele ülesannete liikidele ja nimelt, üleminekule liitülesannete lahendamisele, üleminekule uutele tüüpidele. Neil puhkudel valmistan ma õpilasi ette nii, et uus materjal satuks valmis pinnale.

Nii, viies laps liitülesande lahendamise juurde, püüan saavutada seda, et nad õpiksid:

- a) leidma küsimust ülesande tingimusele;
- b) koostama ülesannet antud arvudele;
- c) täiendama ülesannet, kui selles üks antud arvudest puudub;
- d) leidma teksti antud näitele (arvulisele).

Nende harjutustega püüan laste ettekujutuses lihtülesande liigestada tema koosseisu elementideks: arvud, tingimus ja vastus.

Juhin laste tähelepanu sellele, et igas ülesandes on küsimus, millele tuleb vastata, arvud, milledega tuleb sooritada see või teine tehe, et vastata ülesande küsimusele, ja tingimused, mis aitavad valida tehet.

Töötades lihtülesannetega, valmistan ma õpilasi ette lahendama liitülesandeid.

Edasi õpetan neid liitülesandes nägema selle koosseisu kuuluvaid mittetäielikke lihtülesandeid ja aru saama nende vahel olevast seosest.

Seks kasutan ma sellist mõtet: valin ülesande kahele tehele ja kirjutan esimese mittetäieliku ülesande tahvlile: Osteti 5 kg valget jahu ja 7 korda rohkem rukkijahu. — Siis küsin lastelt, mida saaks siit leida? Laste poolt öeldud ülesande küsimuse kirjutan ülesande alla. Siis kirjutan ülesande teise osa: Rukkijahust kulutati ära 18 kg, ja küsin uuesti: Mis siin puudub? Lapsed ütlevad ülesande küsimuse, mille samuti kirjutan teksti alla.

Siis lasen iga ülesande lahendada üksikult. Ilmneb, et teist ei saa üksikult lahendada, kuna temas puudub vajalik arv. Kuid siin mõistavad lapsed õige ruttu, et puuduvaks arvuks on 35 kg, mille leiame pärast esimese ülesande lahendamist.

Seejärel toimin nii: lasen lastel koostada ühe ülesande, mille kirjutan tahvlile ja lahendame, liigestades ta lihtsateks ülesanneteks. Mõnel korral lasen liitülesande õpikust ette lugeda (loevad vabalt-lugejad õpilased või loen ka ise). Pärast lugemist arutame ülesannet, selgitame temas olevate arvude tähendust ja lahendame ta.

Kui lapsed juba oskavad ülesandeid lahendada, lähtudes antud arvudest, võtan uue harjutuse lihtülesannetega: arvude valik (küsimusele küsimuse kaudu ülesannete koostamine). See aitab edaspidi kasutada ülesannete arutamisel analüütilist meetodit.

Uleminekuks uuele ülesannete liigile lahendame rea ettevalmistatavaid ülesandeid.

Nii näiteks viime lapse ülesannete juurde, mis lahenduvad ühe tundmatu leidmise teel, järgmiselt: lahendame lastega 3—4 ülesannet kasvava raskusega.

Esimene ülesanne: Poiss ja tüdruk ostsid kumbki 3 vihikut, vihik maksis 15 kop. Kui palju maksis kumbki neist oma vihikute eest?

Teine ülesanne: Poiss ostis 3 vihikut, tüdruk 4. Kui palju maksis kumbki oma vihikute eest, kui tüdrukul tuleb maksta 15 kop. rohkem kui poisil?

Kolmas ülesanne: Poiss ostis 7 sulge, tüdruk 10. Kui palju maksis neist kumbki, kui tüdrukul tuli maksta 12 kop. rohkem?

Neljas ülesanne: Ömblustöökojale osteti esimene kord 30 m flanelli, teine kord 40 m. Teine kord maksti 50 rubla rohkem. Mis maksis kogu flanell?

Nagu neist ülesannetest näha, viib iga eelnev ülesanne järgneva lahendusele. Niiviisi ettevalmistatud õpilased omandavad ilma eriliste raskusteta mitmet liiki keerukamate ülesannete lahendamise, kus vaja leida kaks tundmatut.

#### **4. Tutvustamine ülesande lahendamisega mitmel viisil. Ülesannete koostamine.**

Et arendada lastes matemaatilist taipu ja huvi aritmeetika vastu, kasutan järgmisi võtteid:

1) Näitan lastele mitut võtet ühe ja sama ülesande lahendamiseks (kui see on võimalik) ja selgitame selle või teise viisi paremust.

2) Aeg-ajalt pühendan tunni või osa sellest ülesannete koostamisele. Mõnel juhul lasen ülesandeid koostada kollektiivselt: annan lastele teema (kõige kergemini tulevad nad toime ostudega) ja lasen ühel neist alata ülesannet, teisel aga seda jätkata. Koostatud ülesande lahendame pärast klassis.

Teistel juhtudel lasen ülesandeid koostada individuaalselt, erinõude kohaselt: antud sisule valida arvud, antud arvudele ja küsimusele koostada tekst, näite järgi mõelda ülesandeid jne.

Ülesannete koostamisel süveneb lastes arusaamine igast ülesande elemendi osatähtsusest (küsimus, arv, tekst), aga ka ülesande struktuurist terviklikult.

#### **5. Kontroll ja töö hindamine.**

Kogu töö vältel tuleb hoolikalt kontrollida laste töid.

Kontrollides laste tööd tuleb silmas pidada mitte üksi ülesande täitmise fakti ennast, vaid ka töö iseloomu. Tuleb jälgida üleskirjutamist, küsimuste formuleeringut, nimetamist, ülesande lahendamist tervikuna. Mina toimetan kontrolli klassis, jälgides laste töid, kiiresti läbi vaadates nende kodused tööd, kuid kontrollin ka kodus. Vaatan süstemaatiliselt laste vihikud läbi ja mul on võimalus otsustada nende töö üle küll klassis, küll kodus. Läbivaadatud vihikud hinnatakse ka kohe.

Et lapsi õpetada mitte üksi õieti lahendama ülesandeid, vaid ka õieti ja ilusasti kirjutama, olen sisse seadnud kahekordse hindamisviisi (murruga): ülesande lahendamise eest ja töö välise täitmise (korralikkuse) eest. Mõnikord hindan tööd tervikuna ühe hindega.

Hoolas töö ülesannete valikul nende järjest kasvava raskuse mõttes lahendamisel, järjekindel laste juhtimine uut liiki ülesannete juurde, arutlev töö, kõigi reeglite silmaspidamine iga arvu kohta enam-vähem

keerukas ülesandes, õpilaste kaasatõmbamine arutlusse ja lahendamisesse, aga ka ettevalmistav ja jooksev töö üldorganisatsiooniliste võtetega viivad sellele, et õpilased mitte üksi õpivad vaevata lahendamata ülesandeid, vaid omandavad ka huvi ülesannete lahendamiseks ja huvi aritmeetika vastu üldse.

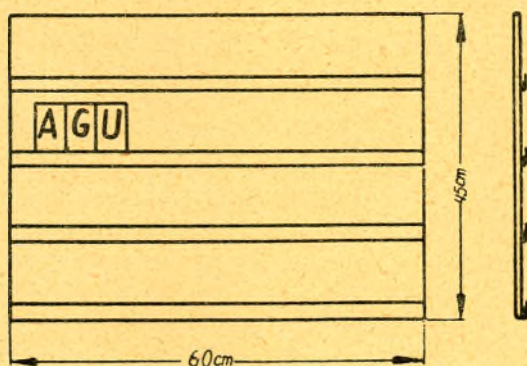
## Õppevahendite valmistamisest<sup>1</sup>.

„Nõukogude Koolis“ 1946, nr. 4—6 oli esitatud ligi 60 mitmesugust õppevahendit, mida saab hõlpsasti valmistada lihtsast materjalist, õpetaja enda poolt õpilaste kaasabil. Niisuguseid näitlikustamisvahendeid on üsna palju. Alljärgnevas täiendame seda omavalmistatud õppevahendite nimestikku uutega, et õpetajad võiksid eeloleval koolitöövaheajal valmistada neid oma kooli õppevahenditeks jaoks.

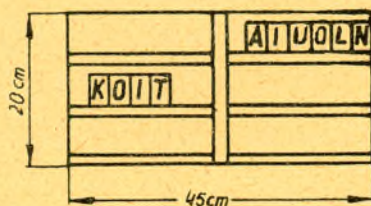
### I. Emakeele algõpetus.

**Liikuv-aabits.** Liikuv-aabitsat vajame kahel kujul — ühine kogu klassi jaoks ja igale õpilasele individuaalseks tarvitamiseks.

Liikuv-aabits klassi õppevahendina koosneb alusest ja tähtedest (joon. 1). Alus valmistatakse mustaks värvitud vineertahvlilt (u. 60×45 cm). Sellele tahvlile lüüakse naeltega neli liistu, 2 cm laiad, 11 cm kaugusel üksteisest. Iga liistu alumise ääre alla pannakse veel 1 cm laiune papist liistuke, nii et liistu taha jääks vahe tähe kaardikeste asetamiseks.



Joon. 1



Joon. 2

<sup>1</sup> Selle artikli koostamisest on osa võtnud Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi algõpetuse kabineti juhataja K. Siim.

Aabitsa tähed (sagedamaid tähti à 4—5, harvemaid — à 2) kirjutatakse suures antiikva-kirjas plakatsulega papist kaardikestele, mis 10 cm pikad ja vastavalt tähe laiusele 3—6 cm laiad. On tarvilik, et tühjad ääred igal tähekaardikesel oleksid ühelaiused, sest siis saame tähtedest koostatud sõnades ühelaiused vahed tähtede vahel. Võimaluse korral lastagu tähed liikuv-aabitsa jaoks trükkida. Samuti on soovitatav lahtritega kast tähtede hoidmiseks, kuid tähti võib ka kokku siduda.

Õpilase isiklik liikuv-aabits (joon. 2) valmistatakse paksemast kartongist (45×20 cm). Ka sellele tahvlile kinnitatakse õhemast kartongist liistud (vahed u. 6 cm) kas liimi abil või masinaga õmmeldes. Tahvli keskkohal on liistukestel 1 cm laiune vahe selleks, et tahvlit võiks mapina kokku panna. Tahvli ühel poolel koostatakse tähtedest sõna, teisel poolel on tagavaratähed. Et need ei segaks lugemist, kaetakse nad paberiga kinni. Paber kinnitatakse liimiga tahvli ääre külge.

Liikuv-aabitsaid võivad teha IV—V klassi õpilased tööõpetuse tundides. Kuid tähti oskavad „maalida“ ka I kl. õpilased ise seda mööda, kuidas tutvutakse üksikute tähtedega. Et tähed tuleksid ühesuurused, selleks valmistab õpetaja tähtede jaoks vajalikul arvul kaardikesi, märkides nendel joontega õrnalt ka tähe kõrguse. Omavalmistatud tähed on õpilastele huvitavamad kui valmilt kätteantud.

### Didaktilist materjali lugemis- ja kirjutusharjutusteks.

a) Pildikesed ja allkirjad nendele. Õpilaste kaasabil kogub õpetaja sobivaid pildikesi. Need kleebitakse paksemale paberile. Iga pildi jaoks kirjutab õpetaja selge käekirjaga eri sedelil allkirja või sisukohase lühikese teksti. Pildid (arvult vähemalt 5) ja sedelikesed tekstiga pannakse parajasse kirjaümbrikku. Kui õpilane saab sellise ümbriku endale tööks, siis tuleb tal paigutada iga pildikese juurde õige tekst. Oleks hea, kui saadaks koostada niisugust didaktilist materjali üksikute kodulooliste teemade jaoks I klassis.

b) Deformeeritud tekste. Need võivad olla kolmesugused:

- 1) üksikud sõnad, mis kuuluvad kahe (kolme) lähedase üldmõiste alla,
- 2) üksikuiks sõnadeks jaotatud lause (vastusena küsimusele) ja
- 3) üksikuiks lauseteks jaotatud lühilooke.

Sõnad ja laused kirjutatakse sedelikestele. Iga üldmõistete-paari, lause või lookese juurde kuuluv materjal hoitakse ümbrikuis eraldi. Ümbrikule kirjutatakse vastav pealkiri.

Õpilase iseseisvaks tööks on sedelikeste korraldamine: leitakse üldnimetus (pealkiri) ja kõik üksikud sõnad selle juurde, või koostatakse lause, looke. Koostatud tekst on ühtlasi sobivaks kirjutusharjutuseks.

Näiteid: 1) KODULOOMAD METSLOOMAD Kass Jänes Koer Lehm Orav Hunt Siga Karu Lammas Rebane... (kõik sõnad üksikuil sedelikestel).

2) MIDA TOOB MEILE KEVAD?

SINILILLI

MEILE

KASEMAHLA

KEVAD

ULASEID

TOOB

### 3) PÖLLUMEHE TOOD KEVADEL.

Põllumees kevadel künnab ja äestab maad / Siis külvab seemne põllule / Seeme mullatakse / Kartul pannakse vagudesse / Vaod aetakse kinni.

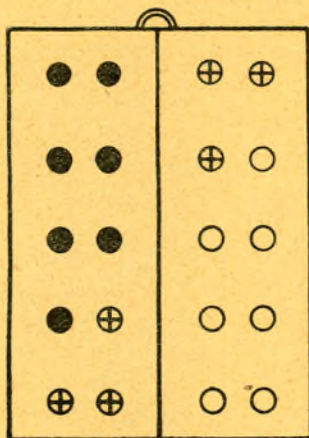
Seesuguseid harjutusi süstematiseerimises soovitas juba K. Ušinski, ja nõukogude koolides kasutatakse neid üsna laialdaselt.

## II. Aritmeetika.

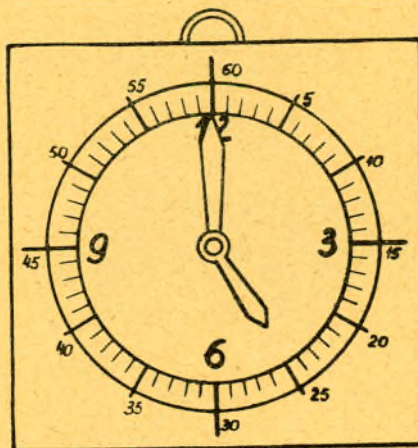
„Nõukogude Koolis“ 1946 — nr. 6 on kirjeldatud loendusesemeid, arvkujusid, arvutuskaarte, murdude tabelit, numeratsiooni selgitamise vahendeid jt. Täiendame neid järgmiste õppevahenditega.

Liikuvad numbrid on samasugune õppevahend, nagu liikuv-aabits. Alusena kasutatakse liikuv-aabitsa alust, numbrid ise valmistatakse samal viisil nagu tähedki. Peale numbrite 0—9 on veel tarvis märgid + — : . ja =.

Liitmise-lahutamise tahvel. Liitmise ja lahutamise võtteid kümnest üleminekuga 20 piires aitab hästi selgitada liitmise-lahutamise tahvel (joon. 3). Ta valmistatakse vineerist (suurus 40×30 cm) ja värvitakse valgeks. Rohelise püstjonega jaotatakse laud pooleks. Kummalegi poolele puuritakse 2×5 auku umbes 1,5-sentimeetrilise läbimõõduga. Nende jaoks hangitakse 20 korki (või tehakse sama palju korgisuurusi puupulgakesi. 10 korki värvitakse mustaks, 10 punaseks. Nende abil näidataksegi, et kui näit. on tarvis liita 7 ja 6, siis peame enne täiendama 7 kümneni ja 10-le liitma veel 3; 7+6=13. Lahutamisel toimime ümberpöörult.



$7+6=13$   
Joon. 3



Joon. 4

Väga soovitav on valmistada samasugused tahvlikesed ka iga õpilase jaoks, suurusega 12×10 cm.

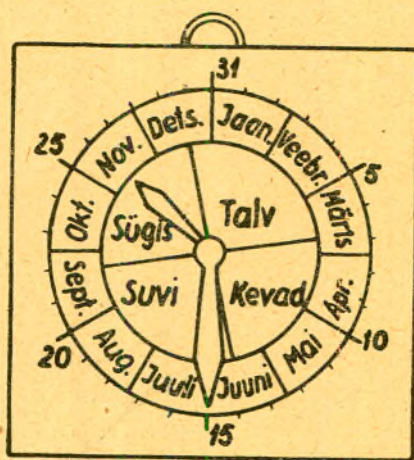
1 kg,  $\frac{1}{2}$  kg. Tutvumiseks kilogrammiga valmistada, lisaks kaaluvihtidele, 1 kg ja  $\frac{1}{2}$  kg raskused puuklotsid (täiesti kuivast puust), telliskivitükid ja kotikesed liivaga

ning saepuruga (haganatega). Võrreldakse suurust ja proovitakse korruga (mõlema käega) kas 1 kg või  $\frac{1}{2}$  kg raskusi esemeid. Neid pannakse ka lauakaaludele.

Kella numbrilaua mudel. See mudel valmistatakse vineerist (suurus 35×35 cm). Kui mudel tehakse papist, siis tuleb ta valge paberiga (mõlemalt poolt) üle kleepida. Osutid tehakse samuti (õhemast) vineerist. Nende kinnitamiseks on tarvilik kruvi seibi ja tiibmutriga, et oleks võimalik reguleerida osutite püsivust ja et osutite pööramisel ei pöörduks kruvi. Kui ei ole võimalik saada kruvi tiibmutriga, võib tarvitada ümmarguse peaga puukruvi ja tiibmutri asemel puutükikest. Plekk-seibid mõlemal pool on siingi tarvilikud.

Numbrid teha harilikud, s. o. araabia numbrid. Soovitav on veel teine numbrilaua mudel — ainult numbritega 12, 3, 6 ja 9 (joon. 4).

Aasta-kell. See on hea õppevahend (II ja III klassis) kuude, kuupäevade ja aastaegadega tutvumiseks. Numbrilauale tehakse minutikriipsude asemele 31 kuupäeva-kriipsu, nendest sissepoole — 12 kuu jaotused (nimetustega). Kella numbrilaua 12 kohal on siin 31. Peale selle ühendatakse 21. märts, 22. juuni, 23. sept. ja 22. dets. keskpunktiga (joon. 5). Tekkinud kvadrandid märgitakse eri värviga ja nendesse kirjutatakse: Kevad (roheline), Suvi (punakas), Sügis (kollane), Talv (valge). Mudel pannakse seinale ja õpilased — korrapidajad seavad osuteid (lühike osuti näitab kuu nimesid) — nii, nagu tarvis.



Joon. 5

1	8	-	9	3	7	0	+
1	2	-	3	6	1	0	+
1	5	-	6	5	9	0	-
1	1	-	4	9	3	0	-
1	6	-	2	2	6	0	+
1	4	-	5	1	2	0	-
1	7	-	1	4	5	0	+
1	3	-	7	8	4	0	+
1	9	-	8	7	8	0	-

Jaan. 6

Arvutustabeleid. Arvutustabelid on kasulikud õppevahendid õpilastele iseseisvaks töötamiseks I—V klassis. Neid saab koostada mitmesuguse sisuga ja kodandada õpilaste tegeliku arvutusoskusega. Eriti praktiline on klassiõppevahendina arvutustabel, mis koosneb üksikuist kartongi (vineeri) ribadest, igal ribal üheksa numbrit, vabas järjekorras (joon. 6). 2—3 ribal on ainult nullid. Peale selle valmistatakse ribad märkidega + — . : (jagamine on siin harilikult jäägiga).

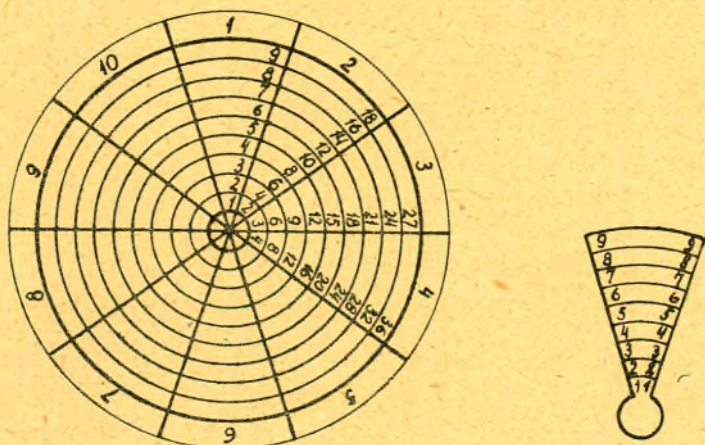


Niisuguste ribade abil saab esitada arvutusülesandeid niihästi ühekohaliste kui ka kahe- ja mitmekohaliste arvudega. Samuti saab esitada mitmetehtelisi ülesandeid, näit.  $3+8=5$ ,  $36-3+15$ . Kogu klassi ühisel töötamisel näidatakse ainult üks arv esimeses veerus ja õpilased kohe arvutavad peast või kirjalikult. Sellesama õppevahendi abil harjutatakse ka arvude lugemist. Näitajaks on õpetaja või õpilased ise teatavas järjekorras.

Õpilaste iseseisvaks arvutamiseks seatakse ribad üles ja töö võib alata.

Arvutusringid. Huvitavad on mitmesugused liikuvad arvutusringid. Toome mõned näited neist.

1. tüüp. Joonisel 7 kujutatud ringi kasutame korrutustabeli omandamisel. Ringi äärel on arvud 1—10, sisemistel kontsentrilistel ringidel aga samade arvude korrutised arvudega 1—9. Peale selle kuulub siia kitsam sektor arvudega 1—9. Ta kinnitatakse büroonaela abil ringile nii, et teda võib pöörata.

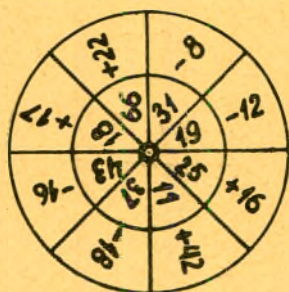


Joon. 7

Arvutamisel seame sektori niiviisi, et tema parempoolne arvudeveerg tuleks mõne ringi äärel oleva arvu alla. Siis osutuvad arvud sektori kõrval äärel oleva arvu ja sektori vastavate arvude korrutiseks. Jagamisharjutuste puhul vaatleme arve vastupidises järjekorras, seades vastava veeru kõrvale (paremalt) sektori vasakpoolse arvude-rea.

Teine samasugune arvudering tehakse nn. suure korrutustabeli jaoks: ringi äärel ja sektoril on arvud 11—19, kontsentrilistel ringidel aga nende korrutised. See ring võib olla ka lihtsustatud — sektoril ainult arvud 11—16 või 15—19.

2. tüüp (joon. 8). See õppevahend koosneb kahest kontsentrisest liikuvast ringist (suurema ringi läbimõõt u. 10 cm). Mõlemad on 8 sektoriks jagatud. Väiksema ringi sektoreil on tehte esimesed arvud, suuremal ringil tehte teine arv vastava märgiga. Lahutamisel ja jagamisel võib esineda ka niisuguseid juhte, et vähendatav



Joon. 8

Korrutustabeli kindlaks omandamiseks on kasulik kordamisharjutusteks kas mõni rida või veerg paberiribaga kinni katta ja siis lasta määrata üksikuid kinnikaetud arve.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12		16	18	20
3	6	9	12	15	18		24	27	30
4	8	12	16	20	24		32	36	40
5	10	15	20	25	30		40	45	50
6	12	18	24	30	36		48	54	60
7	14	21	28	35	42		56	63	70
8	16	24	32	40	48		64	72	80
9	18	27	36	45	54		72	81	90
10	20	30	40	50	60		80	90	100

Joon. 9. Pythagorase tabel (7. veerg on kinni kaetud).

Peale selle on tarvis lasta otsida tabelil ühesuuruseid arve ja näidata, missuguste arvude korrutised need on (näit.  $24 = 3 \cdot 8$ ,  $24 = 8 \cdot 3$ , 36 osutub koguni  $6 \cdot 6$ ,  $4 \cdot 9$  ja  $9 \cdot 4$ ).

(Järgneb.)

## Arvustusi.

Keemia ja füüsika õpikuist.

K. Prinkman.

Kommunistlik partei ja nõukogude valitsus on andnud nõukogude koolile vastutusrikka ülesande — kasvatada ning õpetada kasvavat noorpõlve kommunismi vaimus. Selle ülesande konkreetne sisu nähtub koolide põhilistest dokumentidest —

õppekavadest. Õpikud aga väljendavad õppekavadega nõutavaid teadmisi. Õpik on õpilase peamine õppeabinõu; tal on täita eriti tähtis osa kommunistliku kasvatuse vahendina koolis. Ka õpetaja peab õpikut hästi tundma; ta peab oskama vabalt orienteeruda õpiku materjalis ja mõistma õpiku struktuuri ning autori poolt kavatsetud metoodilist jaotust. Ainult sel teel on võimalik saada maksimaalset kasu õpperaamatu kogu tekstist ja kõigist illustatsioonidest.

Õpetaja elav sõna olgu tihedas seoses õpiku sisuga. Õpetajale on õpik tingimata vajalikuks töövahendiks, sest ta annab arendatud kujul õppekava materjali sisu ning piiritleb ühtlasi selle materjali ulatuse. Seepärast niihästi õpetaja kui ka õpilane on eluliselt huvitatud õpperaamatu kvaliteedist, mis avaldab tunduvat mõju õppetööle.

Seega on õpiku ülesanded järgmised:

1) anda õpilastele materjali iseseisvaks tööks, et kindlustada ja süvendada õpitavaid teadmisi; see materjal peab olema ideoloogiliselt kõrgel tasemel ning esitatud teadusliku järjekindlusega, vastavalt õppekavade ja didaktika nõudeile;

2) anda õpetajale õppekava üksikasjalik sisu, määrates ühtlasi üksikosade ulatuse;

3) kindlustada sisult ja ulatuselt ühetaoliste teadmiste saamist kõigis Nõukogude Liidu keskkoolides.

Vaatleme nüüd nende põhinoete seisukohalt meie keskkoolide keemia ja füüsika õpikuid.

## I. Nõuded õpiku sisule.

1. Füüsika ja keemia õpikute sisule esitatakse järgmisi põhinoodeid: kõrge metoodoloogiline tase, järjekindel kinnipidamine dialektilis-materialistlikust käsitlusviisist, eklektismi puudumine ja erinevate kontseptsioonide kõrvuti esinemise vältimine.

On teada, et dialektika põhilause avastamisel Engels kasutas füüsika ja keemia seadusi. See on tõenduseks, et füüsika ja keemia põhilauseid, kui neid uuritakse vastava faktilise materjali ning üldistatavate seaduste põhjal, võib peaaegu näitlikul kujul kasutada dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamiseks õpilastel.

Materjali tuleb esitada nii, et õpilastel tekiksid õiged tajumused, et füüsika ja keemia seadusi käsitataks kui objektiivse maailma väljendust ja et õpilased omandaksid harjumuse avastada nähtuste seosmist seost. Õpperaamat peab olema koostatud nii, et õppimine tema järgi viiks õpilast arusaamisele teooriast kui vajalikust lülist objektiivse reaalsuse tunnetamisel. Tuleb kujukalt esile tõsta teooria ja praktika dialektilist sidet; seda saab teha eriti edukalt tehnoloogilise ja tööstusliku iseloomuga teemade käsitlemisel, võttes füüsika ja keemia kursusesse polütehnilise õpetuse sugemeid.

2. Õpik peab sisaldama küllaldast materjali õpilaste tutvustamiseks Nõukogude Liidu sotsialistliku tööstuse ülesannete ja saavutustega. Eriti kujukalt tuleb näidata teooria ja praktika seost ning teaduse viljelevat jõudu. Tootmise praktika ja mitmed igapäevase elu vajadused esitavad füüsikale ja keemiale rea probleeme. Teadus töötab need probleemid teoreetiliselt läbi, andes kasutada oma töö tulemused tööstusele ja põllumajandusele. Selle näiteks on mitmesugused, nõukogude võimu ajal tekkinud ja arenenud tööstusharud: keemiatööstus, raske masinaehitus, auto- ja traktoritööstus, lennukitööstus, elektrifitseerimine jne. Tuleb rõhutada sotsialistliku

tööstuse paremusi, võrreldes kapitalistliku tööstusega, tuues näidetena Nõukogude Liidu suuremaid tööstuslikke kombinatid ja elektrijaamaid. Märkida tuleb ka tsariaegse Venemaa mahajäänud tööstust, kõrvaltades seda meie tööstuse hoogsa kasvuga stalinlike viisaastakute jooksul ning edasise arenemise väljavaadete ja neljandal viisaastakul. Kõike seda tuleb selgitada arvuliste andmetega.

3. Õpik peab toetama õpetajat tema töös õpilaste loodusteadusliku maailma-vaate kujundamisel. Selle ülesande saab lahendada faktilise materjali süstemaatilise ja rangelt teadusliku esitamise teel. Kogu aine käsitlemist peab läbima punase joonena arusaamine sellest, et materiaalse maailma olemasolu ei ole rippuv inimesest ega tema tunnetusest ja et ükski loodusnähtus ei teki mingi üliloomuliku jõu tahtel. Looduslikele nähtustele tuleb anda loodusteaduslik seletus, et välja juurida eelarvamusi ja ebausku, mis kahjuks pesitsevad veel rahva hulgas. Meie maa peab täitma väga suuri ülesandeid: taastama tööstuse ja põllumajanduse, tõstma tööstusliku tootmise taset ja põldude viljakust. Seda on võimalik teostada vaid tehniliste abinõudega, mitte aga lootes üliloomulike jõudude armule või palvetades.

4. Õpik peab sisaldama ka ajaloolisi andmeid teaduse ja tehnika arengust. Ajalooliste tõsiasiade tähtsus aitab õpilasi omandada õiged vaated kogu teaduse olemusele ja teadusliku progressi arenguteedele. Tutvumine teaduse arenemise peamiste etappidega näitab õpilastele, et õppematerjal, mille varal nad töötavad, ei ole lõplik tõde, vaid et teaduse edaspidine areng lubab heita veelgi paremat valgust looduse saladustele ja et iga inimene võib osa võtta nende saladuste uurimisest. Ajalooline materjal tõstab õpilaste huvi teaduse vastu, vaimustab neid ja äratab neis soovi töötada iseseisvalt õpitavasse materjali süvenemiseks ja selle laiendamiseks.

Õpikus leiduvad ajaloolised andmed võivad esineda järgmisel kujul:

a) teatmeina mitmesuguste füüsikaliste ja keemiliste nähtuste, keemiliste elementide ja ühendite, masinate ja tehniliste seadmete avastamise või leiutamise ajast, samuti tehnikasaaduste tööstusliku tootmise tähtsamat arenguetaappidest,

b) seaduste ja teooria ajaloo üksikasjalisema käsitlemisena,

c) suurte füüsikute ja keemikute lühikeste elulookirjeldustena, kusjuures tuleb nimetada nende tähtsamad tööd. Õpik peab tingimata sisaldama vene ja nõukogude füüsikute ja keemikute, samuti ka teiste maade teadlaste elulugusid.

Väga suurt tähelepanu tuleb osutada ajaloolise materjali paigutamisele õpiku tekstis. Esimest tüüpi teatmed antakse vastava nähtuse käsitlemise järel. Sel juhul ajaloolise teatme ülesandeks on näidata vaadeldava nähtuse teadusliku uurimise etapid kuni kaasaegse seisundini. Teist tüüpi ajaloolised andmed peavad käima seaduste formuleerimise ja teooria põhjenduse eel, sest teooria baseerub eelnevalt läbiuuritud faktilisele materjalile, mis tegelikult ongi loonud vajaduse üldistada, s. o. moodustada teooria kõikide vaadeldud seaduspärasuste seletamiseks. On täiesti loomulik, et selline vajadus pidi tekkima ammu ja et kaasaegne teooria pidi vahepeal läbima rea muutusi. Ühe või teise teooria arengu ajalooline ülevaade, harjutab üldistamise oskust, hoiatades ühtlasi vigade eest, mis on tehtud vaadeldava teooria mitmesugustel arengujärgudel. Tuleb näidata ka seda, kuidas reaktsioonilised jõud võitlesid ning võitlevad praegugi loodusteaduse ideede vastu ja kuidas paljud suured teadlased on hukkunud reaktsiooni ja obskurantismi jõudude läbi.

5. Õpik peab täiel määral vastama keskkooli õppekavadele. Õppekava annab

süsteemiseeritult kõikide küsimuste ja teemade loetelu, mis on õppeaine teaduslikuks sisuks. Õpik peab üksikasjalikult välja arendama õppekavaga määratletud sisu. Siin tekib küsimus: kas koolile määratud õpperaamatus tohib materjali jaotada teisiti, kui seda näeb ette kooli õppekava? See küsimus oma olemuselt puudutab võimalust käsitleda ainet õpikus teisiti, kui seda ette kirjutab Nõukogude valitsuse poolt kinnitatud õppekava. Sellist õigust aga õpiku koostajail ei ole, sest materjali paigutuse muutmine muudab ka üksikute osade omavahelise seose iseloomu ning ühes sellega üksikute teemade sisu; asi võib seejuures minna koguni mõnede iseisivate jao-uste kaotamiseni ja nende materjali paigutamiseni teistesse peatükkidesse. See kõik põhjustab õppematerjali killunemist ja segasust, mis eksitab õpetajat ja õpilasi.

6. Õppematerjali väga vajalikuks koosteosaks on kursuse faktilist ja teoreetilist materjali illustreerivate katsete kirjeldused, samuti ka nendeks katseteks kasutatavate tähtsamate aparatuuride kirjeldused. Katse kirjelduse all tuleb mõista nende operatsioonide loetelu, mida teostatakse vastavate ainete ja aparatuuridega. Selliste kirjelduste hulk peab olema piiratud. Õpiku tekstis peab tingimata leiduma koht katsete kirjeldamiseks, mille abil õpilased tutvuvad kõige tähtsamate ainete saamisviisidega ning nende ainete omadustega. Kirjeldada tuleb ka neid katseid, mis iseloomustavad loodusnähtuste põhilisi uurimismeetodeid.

7. Õpiku oluliseks osaks on iga teema lõpul antavad kordamisküsimused; neid võib paigutada ka suuremate peatükkide keskele, õppematerjali pikemate lõikude esitamise järel. Kordamisküsimused peavad vastama järgmistele nõudeile:

- a) küsimus olgu metoodiliselt õigesti sõnastatud,
- b) küsimuste järjestus peab vastama materjali järjestusele; küsimused peavad puudutama teema kõige tähtsamaid momente,
- c) küsimuste hulgas peab olema selliseid, mis baseeruvad varem kätteõpitud materjali tundmisel,
- d) peab leiduma küsimusi, mille vastamine nõuab varem õpitud seaduste ja teooriate rakendamist,
- e) peab leiduma küsimusi, mis nõuaksid õpilaselt oskust kõrvutada üksikuid loodusnähtusi ja üksikute ainete omadusi.

8. Õpiku tekstis peab olema tüüpiliste ülesannete näiteid järgmiste küsimuste kohta: nähtuste seletamine, seaduste tõestamine, ainete saamine, arvestused valemite ja võrrandite abil, nähtuste klassifitseerimine, aineomaduste määramine, aparatuuride ehitus jne. Peab andma ka nende ülesannete lahendamiseks sobivad meetodid. Ülesannete arv ei tarvitse olla suur, sest see koormaks õpikut. Selle küsimuse saab õigesti ja täielikult lahendada ainult erilise ülesannete ja harjutuste kogumiku väljaandmise teel; ainult nii on võimalik anda küllaldase hulga mitmesuguseid, süstemaatiliselt jaotatud ülesandeid.

## II. Nõuded õpiku mahu kohta.

Et õpik annab õppekavaga määratletud materjali, peab õpiku maht olema kohandatud ajale, mida võib pühendada kogu klassi kursusele ja igale üksikule teemale. Samal ajal tuleb arvesse võtta õpilaste vanust ja nende ettevalmistust füüsikale ja keemiale lähedalseisvais ainetes.

1. Füüsika ja keemia materjali maht peab võimaldama aine teadlikku mõistmist ning kindlat omandamist. Tuleb valgustada kõige tähtsamad küsimused, koormamata õpikut tühja-tähjaga. Raamat peab sisaldama seda, mida õpilasel tuleb tingimata omandada.

2. Õpikus võib olla lisamaterjali, mille otstarbeks on arendada üksikuid teoreetilisi ja praktilisi seisukohti, anda täiendavaid teadmisi mõnede avastuste saamisloo üle või andmeid väljapaistvate füüsikute ja keemikute elust. Selline lisamaterjal ei ole reeglina sunduslik õppimiseks, kuid mõnikord võib teda kasutada erimaterjalina, mil juhul ta kätteõppimine on nõutav.

### III. Metoodilisi nõudeid.

1. Õpiku materjal peab olema jaotatud kindla süsteemi kohaselt, s. o. hiljem esitatud materjal peab baseeruma eelnenud materjalil. Mõistete omandamise eel peab käima faktiline materjal, mille alusel mõiste võib kujuneda. Õppematerjal põhinegu didaktika nõudeil: lihtsailt faktidelt minnakse keerulistele, tuntuilt tundmatuile, kergeilt rasketele. Iga õpperaamat peab vastama metoodika põhinõudeile — süstemaatilisusele ja kindlale järjestusele.

Süstemaatilisus eeldab teatavat korda faktide ja loodusnähtuste vaatlemises ning uurimises. Nende õppimine peab toimuma järk-järgult, kusjuures tuleb rõhutada nähtuste omavahelist sidet.

2. Materjali tuleb õpikusse paigutada järjestikku; kuid ühes sellega üksikud mõisted arenevad järk-järgult ning neile tullakse korduvalt tagasi sedamööda, kui kasvab kätteõpitud teadmiste, seaduste ja teooriate maht.

Materjali paigutusega on ühendatud küsimus, kuidas sõnastada üksikuid mõisteid, kui ka seadusi ja teooriaid. Formuleeringud peavad olema selged, tabavad ja õiged; nad eraldatakse muust tekstist rasvase kirjaga.

3. Iga teema materjal peab olema jaotatud üksikuisse paragrahvidesse, kusjuures paragrahvide materjal ei tohi olla kuigi suur, ületamata sisult seda materjalihulka, mida saab õpilastele anda ühe õppetunni jooksul.

4. Õpiku käsitluse järjekindlus, süstemaatilisus, selge esitusviis, faktilise materjali rikkus ning piltlikkus, küsimuste formuleeringud ja kursuse üksikute osade omavahelise seose esiletõstmine võivad mõjutada ja mõjutavadki kaudselt õpetaja töö meetodit. Õpiku koostaja peab kindlalt loobuma materjalist ja õpetamismeetodeist, mis meeldivad temale isiklikult. Selle asemel ta peab rangelt silmas pidama õppekava nõudeid ning järjestust ja alati mõtlema tegelikule õppetööle, eelistamata üksikuid kursuseosi.

5. Õpiku materjal peab olema esitatud lühidalt ja selgelt; ta peab äratama õpilase huvi. Tuleb pöörata tähelepanu sõnavara suurenemisele vanemais klassides, samuti ka varemõpitud seaduste ja teooriate rakendamisele materjali seletamises. Selleks tuleb viidata varemõpitud materjalile ja esitada küsimusi, mis nõuavad selle materjali rakendamist.

6. Õpik peab olema tarvilikul hulgal varustatud lisadega: tabelite ning graafikutega, maakaartidega, kus peavad olema märgitud tähtsamate suurtööstuste ja maapõuevarade asukohad jne. Lisana tuleb anda tähtsamate oskussõnade seletused väikese sõnastiku näol.

#### IV. Õpiku välisilme.

Nõuded õpiku välisilmele on siin üldjoontes samad, mis esitatakse teistele õpikuile: hea paber, selge kiri, tugev kõide jne. Ent on olemas ka mõningaid erilisi nõudeid, ja nimelt järgmisi:

1. Õpik peab tingimata sisaldama suurte füüsikute ja keemikute näopilte. Seejuures vene ja nõukogude õpetlaste näopildid peavad olema suuremas formaadis.

2. Katsete kirjeldusi selgitavad joonised peavad olema projektsioonis ning omama ühtlast ilmet, kuna tähtsamate aparatuuride kujutised peavad olema joonistatud perspektiivis.

Jooniste ühetaolisus on vajalik seepärast, et joonised asendavad sageli sõnalist kirjeldust. Nende „keel“ peab seetõttu olema ühine.

#### V. Kuivõrd füüsika ja keemia õpikud vastavad kaasaegse keskkooli nõudeile.

1. Keemia õpikud meie keskkoolile on koostanud Natalie Rägo.

Nende analüüsimisel ilmneb, et õpikud ei vasta kaugeltki kaasaegse keskkooli nõudeile. Peatume nende raamatute tähtsamail puudustel.

Õpikute õppematerjal ei ole valgustatud dialektilise materialismi seisukohalt. Keemia põhimõisteid ja tähtsamaid seadusi käsitletakse enamasti dogmaatiliselt, ilma selgituste ja järeldusteta ja ilma nende dialektilisse olemusse tungimata. Puuduvad tähtsamate keemitoöstusharude tehnoloogilised skeemid. Nõukogude Liidu sotsialistliku tööstuse probleemid on nõrgalt valgustatud. Pole teaduse ajaloolisuse elemente. Ei ole toodud suurte keemikute elulugusid (välja arvatud Mendeleejev), ei kirjeldata nende teaduslikku tegevust ega nende avastuste mõju teaduse arengusse. Ei ole näopilte, ei selgitata teaduse võitlust reaktsiooniliste jõududega. Õppematerjali ei esitata keskkooli kava järgi: näiteks „Aatomi-molekulaarset teooriat“ käsitletakse X klassis, „Aatomi ja aatomituuma ehitust“ aga VIII klassis. Õigem oleks teha seda ümberpöörduvalt, Puudub samuti keemiliste elementide rühmade üldine karakteristik, mis näitaks sarnasust ja erinevusi elementide vahel; see oleks vajalik keemiliste elementide perioodilise seaduse tõestamisel. Ei ole tüüpilisi ülesandeid ega harjutusi läbivõetud õppematerjali kohta. Õpikus on palju rasket materjali, mis ei vasta õpilaste vanusele, näiteks: aatomite ja molekulide mudelid, struktuurvalemid ja võrrandid. Elektrovalentsed sidemed on autori poolt paigutatud VIII klassi õpikusse, kuid oleks õigem käsitleda neid küsimusi X klassis. Autor kasutab keskkooli õpikus kõrgema kooli esitusviisi. Õpik on metodoloogiliselt nõrk: pole järjekindlust ega süsteemi, ei peeta kinni keemiliste ühendite ühtlasest nomenklatuurist; mõistete formuleeringuis leidub ebatäpsusi. Tähtsamad seadused on toodud ilma järeldusteta ja ajaloolise arengu kirjeldamiseta; ei selgitata seaduste olemust. Puudub laboratoorse tööde loetelu. Faktiilises materjalis on hulk vigu, mis nõuavad õpetajalt igapäevast „jooksvat remonti“.

2. Füüsika õpikud keskkoolile. Autorid — Lang ja Mitt, 1946. a. väljaanne.

Need füüsika õpikud ei vasta täielikult keskkooli õppekavadele. Õppematerjali esitusviisis pole järjekindlust: esitatud kursus pole süstemaatiline keskkoolikursus. Õpikud on liialt konspektiivsed, mistõttu tähtsamad füüsikalised mõisted ja füüsikaseadused esinevad peaaegu paljaste valemite näol ega ole laiemalt seletatud. Puudub

tähtsamate füüsikaseaduste ning loodusnähtuste dialektilis-materialistlik käsitlus. Füüsika põhilised seadused ei ole valgustatud ajalooliselt seisukohalt. Kui aga tuakse segi ajaloolis andmeid, ei ole nad seotud katsete, lausendite ega seadustega. Õpikuis on pühendatud liiga vähe tähelepanu teooria ja praktika omavahelisele olenevusele: näiteks peatükk „Lihtsad masinad ja mehhanismid“ ei ole küllalt arendatud. Auru- katelde, aurumasinate, turbiinide ja plahvatusmootorite osas ei käsitleta materjali küllaldase põhjalikkusega; ei selgitata nende masinate tähtsust kaasaegses tehnikas, ei mainita uuemaid täiendusi. Materjal Nõukogude Liidu sotsialistliku ehitustöö kohta puudub. Autorid on nähtavasti pidanud ülearuseks rääkida elektrijaamadest, maa elektrifitseerimisest ja elektrienergia tähtsusest Nõukogude Liidu rahvamajanduses, ehkki need küsimused on õppekavades ette nähtud. Kõik õpikud ei sisalda ka laboratoorsete tööde loetelu. Pilte, harjutusskeeme ja ülesandeid on liiga vähe. Pole ka ülesannete lahendamise reegleid. Mõned füüsikaküsimused on ebaõigelt valgustatud, näiteks ionide teooria, elektrolüüs, akumulaatorid. Ei ole selgitatud tähtsamaid galvanilisi elemente. Raamatu tekstist on millegipärast välja jäetud magnetid ja magnetiväli. Peale selle on õpikuis palju ebatäpsusi faktilise materjali esitamises.

## VI. Lõppjärelduisi.

Kokkuvõttes tuleb tähendada, et meie keemia- ja füüsikaõpikud ei rahulda kaasaegse nõukogude keskkooli nõudeid. Nad on koostatud metodoloogiliselt ebaõigesti, ei toeta ideelis-poliitilist kasvatust ega dialektilis-materialistliku maailmavaate kujunemist õpilastel. Nad ei arenda küllaldaselt ka õppekavade sisu ega võimalda ühetaoliste teadmiste saamist keskkoolikursuse sisu ja ulatuse poolest. Nende õpikute katkendlikkus ei ole küllaldaselt määratud abiks õpilaste kasvatamisele ja õpetamisele; nad võivad koguni segada ja pidurdada õppeaine plaanikindlat käsitlemist.

Peale selle neis keemia- ja füüsikaõpikuis on suuri puudusi ka faktilise materjali esitamises, nõudes õpetajalt pideva „remondi“ teostamist.

Kõigest öeldust võib järeldada, et neid õpikuid tuleks põhjalikult ümber töötada.

---

Toimetuse kolleegium: J. Seilental (vast. toimetaja), J. Käis, E. Murdmaa, A. Pint, A. Raud, S. Vapper. Toimetus: Tallinn, Tõnismägi 11. Ladumisele antud 24. mail 1947. Trükkimisele antud 18. juunil 1947. Paber 67×95 cm 1/16. Trükiarv 2975. Trükitähti poognas 47 100. Trükipoognaid 4. Arvutuspoognaid 4,63. MB-02523. Tellimise nr. 801. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 5 rubla. Tellimishinnad: 6 kuud — 30 rubla, 12 kuud — 60 rubla.

**Väljaandja: RK Ajalehtede Kirjastus, Tallinn.**

На эстонском языке. „Ныуксгуде Коол“ (Советская школа)  
орган Мин. Просв. ЭССР.

R