

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

9

1959



NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVII AASTAKAIK

NR. 9

SEPTEMBER

1959

Töökasvatuse küsimused olgu kesksel kohal koolitöös.

Alanud õppeaasta tõi palju elevust mitte üksnes vabariigi pedagoogide perre, vaid see erutab ka õpilasi, lastevanemaid ja kogu meie üldsust. Sel õppeaastal asutakse ju täitma neid vastutusrikkaid ülesandeid õppe- ja kasvatustöös, mida seab melle uus koolisüsteem. Juba käesoleval õppeaastal läksid uuele koolistustemile üle kõik I—V klassid. Kuid peale selle organiseeritakse alates 1. septembrist vabariigi 16 keskkooli IX klassides tootmisalast õpetust vastavalt reformitud kooli nõudelle. Lähemate aastate jooksul siirduvad aga uuele koolistustemile järk-järgult kõik vabariigi koolid.

Suur huvi ja loov aktiivsus, mis haaras pedagooge juba uueks õppeaastaks valmistumisel ja mis väljendus väga selgesti õpetajate augustikuu nõupidamistel, on igati arusaadav. Uus koolisüsteem, milles kajastuvad selgejooneliselt marksismileninismi klassikute seisukohad noorsoo õpetamise ning kasvatamise küsimustes ja mille aluseks on võetud NLKP XXI kongressi ajaloolised otsused, sotsialismilt kommunismile ülemineku perioodi ning tulevase kommunistliku ühiskonna liikme kasvatamise ülesanded, seab hoopis suuremad ja vastutusrikkamad ülesanded koolide, haridusorganite, lastevanemate ja kogu meie ühiskonna ette. Meie ülesandeks on juba nüüd kasvatada uut, kõrgete moraalsete omaduste ja praktiliste oskustega inimest, kommunismiehitajat, valmistada noorsugu ette eluks ja tööks kommunistlikus ühiskonnas, sest meie lapsed, kes täna istuvad õpilastena kooliõppes, on mitte üksnes tulevased kommunismiehitajad, vaid nad ka elavad ja töötavad kommunistlikus ühiskonnas.

Uus kool peab etendama hoopis suuremat osa ühiskonna elus, nõukogude rahva ülesehitavas töös. Järelikult peab tõusma kooli kasvatulik tähtsus, tõusma kooli õppe- ja kasvatustöö tase. Esikohal peab olema õpilaste eluks ja ühiskondlikult kasulikuks tööks ning tegevuseks ettevalmistamine. Kuid ei tohi unustada, et kool lakkab olemast kool, kui ta ei arenda lastest haritud ja igakülgsest arenenud inimesi. Seepärast ka kooli hariduslik funktsioon üksnes ei säili, vaid peab suurenema, arvestades nõukogude ühiskonna arengu uusi tingimusi ja perspektiive.

On endastmõistetav, et kommunistliku ühiskonna liikme moraal ja teadlikkus peab olema palju kõrgem kui sotsialistlikus ühiskonnas. Kommunistlikus ühiskonnas on töö inimese esmaseks vajaduseks. Inimese püüdluseks peab olema anda kogu oma jõud ühiskonna teenimiseks. Kõrge teadlikkus, siiras tööarmastus, kollektiivsus ja seltsimehelikkus, sügav nõukogude patriotism ja rahvaste sõprus, suur poliitiline ja ühiskondlik aktiivsus, algatusvõime ja iseseisvus peavad olema omased igale meie ühiskonna liikmele. Noori tuleb kasvatada neid otsuseid täites, mida püstitab meile NLKP XXI kongress, ja nende avarate võimaluste tingimustes, mida loob kommunismi ehitamise periood meie maal. Need ülesanded on formuleeritud vastavates seadustes kooli ja elu sidemete tugevdamise ning haridussüsteemi edasiarendamise kohta NSV Liidus ja Eesti NSV-s.

On vajalik, et vabariigi õpetajaskond, haridusala töötajad ja kogu ühiskond täielikult mõistaksid neid eesmärke ja ülesandeid, mida püstitavad meile partei ja valitsus uue koolisüsteemiga, ning

suure vastutustundega lahendaksid uuele koolistüsteemile ülemineku ülesande.

Uus koolistüsteem loob kõik eeldused ja võimalused edukalt kasvatada tulevase kommunistliku ühiskonna aktiivseid liikmeid. Reformitud kool annab hoopis suuremaid võimalusi kasvatustööks. Juba üleminek seitsmeklassiliselt koolikohustuselt kaheksaklassiliselt on suur samm edasi. Mitmesugused eriprofiiliga keskkoolid aitavad noori hoopis edukamalt kasvatada. Head tingimused kasvatamiseks on internaatkoolides, millede arv aasta-aastalt suureneb. Meenutagem, et eelmisel õppeaastal oli meie vabariigis vaid kolm internaatkooli 720 õpilasega, käesoleval on neid juba üheksa 2190 õpilasega. 1965. aastaks tõuseb internaatkoolide arv meie vabariigis 27-le, õpilaste arvuga 12 000.

Kõige olulisem kasvatuslik faktor uues koolis on aga see, et noorsoo õpetamine ja kasvatamine on tihedalt seostatud eluga ja tootva tööga, nõukogude rahva tegevusega. Meenutagem siinkohal kommunistliku partei looja ja Nõukogude riigi rajaja V. I. Lenini sõnu: «...ei saa kujutleda tulevase ühiskonna ideaali, ühendamata noorsoo õppimist tootva tööga: ei õppimist ja haridust ilma tootva tööta ega tootvat tööd ilma paralleelse õppimise ja hariduseta ei saaks asetada sellisele kõrgusele, mida nõuab tänapäeva tehnika ja teaduse seisukord.»

Millised kasvatuslikud probleemid tuleb siis seada keskele kohale koolitöös, õpi- ja teadusmaterjalistliku maailmavaate kujundamisel? Nagu eespool juba märkisime, on neid palju ja nende kõigiga tuleb tegelda koolides üheaegselt, jätmata unarusse ühtki kasvatustöö lõiku. Nende kasvatusprobleemide hulgas tuleb seada aga tähtsale kohale töökasvatuse. «Partei seab kasvatustöös keskele kohale,» ütles NLKP XXI kongressil seltsimees N. S. Hruštšov, «kõigi inimeste tööalase kasvatamise, teadliku, kommunistliku tõsisesuhtumise arandamise. Me taotleme seda, et töö kui kõigi materiaalse ja kultuuriliste hüvede looja saaks inimeste eluvajaduseks.»

Seega peab õpilaste töökasvatuse õige organiseerimine olema iga pedagoogi ja pedagoogilise kollektiivi esmajärguline ülesanne. Õpilaste ühiskondlikult kasulik töö, nende tööalase kasvatuse baasiks nende ideelis-poliitilisel kasvatamisel, kommunistliku maailmavaate ja moraalse palge kujundamisel. Partei XXI kongress rõhutas, et organiseerides ideoloogilist tööd tuleb lähtuda sellest, et kommunistliku moraalil kasvatamine peab olema seotud kommunistliku ülesehitustöö ülesannetega. Teadusliku kommunismi sügav tõe seisneb selles, et inimeste elutingimuste ja töökspidamiste muutumises eten-

dab otsustavat osa revolutsiooniline praktika. Parimaks kasvatuskooliks ja kõige rangemaks õpetajaks on elu, meie nõukogude tegelikkus.

Koolide ees seisab tõsine kasvatuslik ülesanne: valmistada õpilasi ette tööks ja praktiliseks tegevuseks. See ettevalmistus ei seisne üksnes õpilastele vajalike tööoskuste andmises, vaid ka armastuse kasvatamises töö, eriti tootva töö vastu. Õpilastele peab saama omaseks teadmine, et iga inimese esmaseks ülesandeks ja kohuseks on ausalt töötada, anda oma parim meie sotsialistliku ühiskonna hüvanguks; ka noorte ülesandeks on pärast kooli lõpetamist siirduda tööle, luua ühiskonnale vajalikke materiaalseid väärtusi. «Iga noormees, iga naine,» ütles sm. N. S. Hruštšov ÜLKNÜ XIII kongressil, «peab teadma, et koolis õppides tuleb tal ette valmistada tööks, selleks, et luua inimesele ja ühiskonnale kasulikke väärtusi. Igathei, olenemata tema vanemate positsioonist, peab olema üksainus tee — minna õppima ja seejärel asuda töötama.»

Õpilaste süstemaatiline töökasvatuse peab algama koolis juba esimesest klassist. Seda tuleb jätkata kogu kooliaja kestel: õppetundides, pioneerikoondustel, ekskursioonidel, matkadel, klassivälises tegevuses ja mujal. On tarvis siendada õpilastesse, et töö on esmaseks kohustuseks igale nõukogude kodanikule. Tuleb näidata ja selgitada lastele, et kõik parim inimeses on tema töö tulemus.

Eks ole tundides pedagoogiliselt õigesti organiseeritud õppetöö juba üks osa töökasvatusest. Seepärast ei tohi lubada halva distsipliiniga klasse, mis hajutaks õpilaste tööharjumusi. Igas õppetunnis peab vallitsema tõsine töömeeleolu, töörežiim, sest õpilane, kes kohusetruult täidab oma õppeülesandeid, suhtub ka pärast kooli lõpetamist tõsiselt oma tööülesannetesse. Ja eks ole halb õppetöö koolides ja klasses selle tunnistajaks, et õpetajad pole suutnud kasvatada õpilastes tööharjumusi ning armastust töö vastu. Järelikult tööarmastuse kasvatamise parandamise tulemusena peab tõusma ka koolide õppetöö tase.

Õppetundides on õppeainete kaudu võimalik näidata, milliseid suuri töökangelastegusid on korda saanud nõukogude rahvas ja milliste tulemusteni teaduse, tehnika ja kultuuri alal olemine jõudnud. On ju meie saavutused rahvamajanduse ja kultuurielu valdkonnas kõik nõukogude rahva ennastsalgava töö tulemuseks. Kõike seda tuleb siduda õpilaste õpetamise ja kasvatamisega. See on üheks vahendiks kasvatada õpilastes armastust töö vastu, kasvatada lugupidamist ja austust tööinimeste vastu.

Ekskursioonidel ja matkadel tuleb näidata lastele pulbitsevat tööd meie tööstuses ja põllumajanduses. Tuleb selgitada neid ülesandeid, mida täidetakse kodukolhoosis, sovhoosis või lähedal asuvas tööstustettevõttes. Kõiki neid ülesandeid saab täita üksnes eduka tööga, igal töötajal on selles oma konkreetsed kohustused. On vaja organiseerida kohtumisi ja vestlusi tööeesrindlastega mitte üksnes töökohal, vaid hoopis sagedamini tuleks kutsuda neid koolis korraldatavatele üritustele. Nende vestlused oma tööst ja ülesandest ning eesmärkidest on määratu suure kasvatusliku tähtsusega tegur.

Õpilasi saab ette valmistada tööks kõige edukamalt tööprotsessis endas, nende vahetu osavõtu teel tööst. Seepärast ongi vaja, et töö oma mitmesugustes vormides tungiks üha rohkem igasse koolileu lõiku. Kuid see töö peab olema pedagoogiliselt õigesti organiseeritud, seejuures peab arvestama lapse iga, võimeid ja huve. Igale lapsele tuleb luua võimalus tegelda mingi tööga koolis.

Nooremate klasside õpilased saavad töökoogemusi juba tööõpetuse tundides lihtsamate tööde tegemisel. Kuid peale selle on võimalik pakkuda neile huvitavaid tegevust õppe-katsealas, mitmesugustes tehnilise iseloomuga ringides ja ka väljaspool kooli.

Kaugeltki mitte igas koolis pole nooremate õpilaste töö õppe-katsealas organiseeritud nii, et see tõesti kasvataks õpilaste töökust ja oleks seostatud õpetusliku eesmärgiga. Samuti pole igas koolis loodud võimalusi huvikohaseks klassiväliseks tööks. Kui palju võimalusi pakub õpilastele osavõtmine kooliümbruse ja haljastalade korramisest, jõukohasest tööst kodukolhoosis aias ja mujal. Tuleb lisada, et neid töövorme kasutavad edukalt paljud meie vabariigi koolid. Nende saavutusteni peaks aga jõudma iga kool.

Kui nooremate klasside õpilaste töö piirdub enamasti tööga koolis ja kergemate ülesannetega väljaspool kooli, siis kesk- ja vanemas astmes peavad lisanduma ulatuslikumad ülesanded. Peale kooli õppe-tootmistöökodade, masinaõpetuse klasside ja õppe-katseala toimub eriti vanemate klasside õpilaste ettevalmistus tööks ka juba tootvas töös, sotsialistlikus tööstuses ja põllumajanduses.

Võiks tuua arvukalt näiteid meie vabariigi koolidest, kus õpilastele on hästi organiseeritud töö tööstuses ja kolhoosis ning sovhoosis põldudel, kus nad mitte üksnes ei õpi tööd tegema, vaid omandavad ka kutse. Tarvitseb nimetada, et mitmed koolid juba tänava kevadel koos küpsustunnistusega andsid reale kooli lõpetajatele ka kutsetunnistuse mingil töö-

alal (Tallinna II, VII, XVII Keskk. jt.), oli see siis elektrimontööri; lukussepa, amatööriautojuhi või mõnel muul alal. On vajalik, et sellele küsimusele tõsiselt mõtleksid kõik meie vabariigi keskkoolid, sest noored, kes on saanud õppetööga paralleelselt töötades ettevalmistuse ka mingil tööalal, leiavad endile pärast kooli lõpetamist kergesti sobiva koha elus. Uues koolistusteemis on selliselt organiseeritud tööl väga suur tähtsus noorte ettevalmistamisel eluks ja tööks. Võimalusi töö selliseks korraldamiseks on aga igal koolil. Koolide pedagoogilised kollektiivid koos tootmise juhtidega peavad siin hoopis suuremat aktiivsust üles näitama.

Tähtsa koha meie koolides on omandanud ka õpilastele töö õpetamine põllumajanduses. Rida koole, nagu Tallinna II ja XXII Keskkool jpt., on edukalt organiseerinud noorte suvelaagrite kolhoosides, kus õpilaste töö on ühendatud sisuka suvepuhkusega. Pedagoogide ja põllumajanduse spetsialistide juhtimisel rakendatakse siin tööprotsessis koolis omandatud teoreetilisi teadmisi ja ka praktilisi oskusi. Oleks ülearune peatuda taoliste laagrite suurel õpetuslikul ja kasvatuslikul tähtsusel. Kuid nende laagrite organiseerimisel pole veel kasutatud kaugeltki kõiki võimalusi. Juba praegu, õppeaasta esimestel päevadel, peaks iga kool selle küsimuse võtma aktiivselt päevakorda. Noorte suvelaagrite korraldamine pole jõukohane üksnes keskkoolile, vaid neid on edukalt organiseerinud ka mitmed seitsmeklassilised koolid.

Õpilaste töökasvatuse korraldamisel ei saa märkimata jätta viimastel aastatel koolides üha suurema populaarsuse võitnud koolikolhoose. Kui 1958. a. suvel olid meie vabariigis üksikud koolikolhoosid, siis 1959. a. suvel oli neid juba peaaegu igas maarajoonis. Paide rajoonis oli koolikolhoos aga enamike kesk- ja seitsmeklassiliste koolide juures. Koolikolhoosi kasvatuslik tähtsus on eriti suur, sest siin on õpilaste töö planeeritud hoopis pikemale perioodile, nad õpivad tegema kõiki kolhoosi raames ettetulevaid põllumajanduslikke töid, tööd koolikolhoosis nõuavad hoopis suuremat vastutust mitte üksnes tööde tegemise, vaid ka planeerimise osas.

Siin on esitatud vaid mõned võimalused kooliõpetuse seostamisest tootva tööga.

Kui mõne aasta pärast on täielikult üle mindud uuele koolistusteemile, peab igas keskkoolis õppetöö olema tihedalt seostatud tootva tööga. Õpilased loovad ise materiaalseid väärtusi ja maitsevad töö-rõõmu. Tutvunud erinevate tootmisprotsessidega, võib iga õpilane õigesti ja vastavalt huvile valida elukutse. Õpilased ei pörka pärast keskkooli

lõpetamist elukutse valikul kokku raskus-
tega, vaid leiavad endile sobiva töö, mil-
leks kool on andnud kaasa praktilisi
oskusi ja kogemusi. Nad oskavad ja taha-
vad töötada tootval tööl. Näiteks Tallinna
koolides, kus juba eelmistel aastatel
aktiivselt tegeldi õpilaste eluks ja tööks
ettevalmistamise küsimusega, kus õpilas-
gruppidele loodi võimalused õppida elu-
kutset tööstusettevõtete paralleelselt õppe-
tööga koolis, omandasid õpilased vastaval
töölal kogemusi, õppisid lugu pidama
sellest tööst ning käesoleval suvel läks
ca 700 Tallinna keskkoolide lõpetajat
lähetuskirjaga tööle. Pole kahtlust, et
need noored täidavad edukalt neile usal-
datud tööülesandeid.

Nagu ühiskondlikult kasuliku ja tootva
töö organiseerimisel, on õpilaste töökasvat-
tuses tähtis koht ka iseteenindamisel, mis
on töökasvatuse üks lahutamatu osa. Juba
paljudes vabariigi koolides remondivad
õpilased ise kooliruumi, inventari, õppe-
vahendeid, koristavad ise klasse ja tööko-
dasid. Mitmed koolid, nagu Tallinna II
Keskkool, Kunda Keskkool, Mustla Keskkool,
Puiatu 7-klassiline Kool jt. on õpi-
laste jõududega juurde ehitanud isegi
koolile vajalikke ruume. Paljud koolid on
ehitanud endile kasvuhooneid jne. Kooli-
ruumide ja mööbli remontimisel on and-
nud õpilased tänuväärse panuse. Nendes
koolides, kus eelmisel õppeaastal klassi-
ruumide ja koridoride korrastamine jäi
iseteenindamise korras õpilaste endi õlule,
ei ole halvenenud, vaid märgatavalt paran-
nenud koolide sanitaar-hügieeniline olu-
kord.

Kooliruumide ja -mööbli remontimisel,
iseteenindamisel ja teistel sellistel üritus-
tel on suur kasvatulik kasutegur. Õpila-
sed õpivad tegema tööd, kuid samaaegselt
ka hindama tööd. On päris selge, et
mööblit või ruumi, mida õpilased on ise
remontinud, ei riku nad kergekäeliselt.
Endi koristatud ruumides aga hoiavad nad
hoopis hoolikamalt puhtust. Kuid peale
selle on taolisel tööl veel suur rahvama-
janduslik tähtsus, sest hoiame kokku sadu
tuhandeid rublasid riigi eelarves.

Suured võimalused õpilaste töö ja ise-
teenindamise organiseerimisel on inter-
naatkoolides ja lastekodudes. Õpilasi tuleb
suunata tööle abinõuajandis, töökodades,
ruumide koristamisel ja mujal.

Õpilaste töö ja iseteenindamise õige ja
olstarbekas organiseerimine annab häid
võimalusi arendada neis iseseisvust, initsi-
atiivivi ja vastutustunnet. Antagu õpilas-
tele suuremaid võimalusi seda tööd ka ise
organiseerida, nii et nad oleksid ise bri-
gadiriideks, organisaatoreiks ja vastutak-
sid tehtud töö eest. Näiteks Tallinna II
Keskkoolis uue hoone ehitamisel õpilastest
moodustatud kooli ehitustrustis õppisid

õpilased oma töid organiseerima, arves-
tama jne. Trusti töösse puutuvad küsimusi
lahendades õpilastest valitud trusti juhatus.
Analoogiliselt tuleks talitada ka tööde
puhul koolikolhoosis, töö ja puhkuse ning
muude vajalike ürituste organiseerimisel
noortelaagris ning teiste ühiskondlikult
kasulike tööde korraldamisel. Õpilastes on
sellega võimalik arendada aktiivsust, ise-
seisvust ja nad tunnevad suuremat vastu-
tust neile usaldatud ülesande täitmise eest.

Õpilaste ettevalmistamine eluks ja tööks
peab olema iga kooli pedagoogilise kollek-
tiiviga tähtis ülesanne. Seda ei saa teha
üksikute ja juhuslike ürituste kaudu, vaid
selleks peab iga kool kujundama kindla
süsteemi. Igal üritusel peab olema oma
kindel eesmärk ja koht kooli kasvatus-
süsteemis. Ei oleks õige siin talitada ka
mingi trafareti järgi, vaid iga koolis peab
kujunema oma kindel süsteem, arvestades
antud koolis valitsevaid tingimusi ja või-
malusi. Iga kool peab looma oma töötra-
ditsioonid, oma töökultuse. Neid tradit-
sioone tuleb juurutada ja süvendada. Juba
praegu on neid koolides olemas, nagu
lõikusepidu, lõpetajate pidulik töölesuu-
namine, vanemate klasside astumine
ametiühingusse või kolhoosi jt.

Kuid õpilaste töö, siinhulgas ka tootva
töö organiseerimisel tehakse mõnikord
tõsiselt vigu. Sageli vaatavad koolide
direktsioonid ja tootmise juhid tööle kui
eesmärgile omaette, mitte aga kui kasva-
tusvahendile. On kindel, et igasugune töö
ei kasvata. Väärtuslik on see töö, mis
vastab kooli õppe- ja kasvatustöö eesmärgi-
le.

Kui räägitakse õpilaste tööst tootmises,
märgitakse tihti ainult näitajaid: mitu
hektarit nad hooldasid mingit kultuuri
kolhoosi- või sovhoosipõllul, mitu normi-
päeva või töötundi töötasid välja suvel
jne. Kõik see on muidugi ka vajalik, õpi-
lasi ei pea ainult ette valmistama tööks,
vaid peame nende tööd ka hindama. Kuid
nende ühiskondlikult kasulikkude ja toot-
likkude tööd on vaja hinnata eeskätt selle
järgi, millist kasvatustõu efekti selle
tööga saavutati. Esineb aga kahjuks juh-
tumeid, kus koolis otsustatakse, et õpilased
peavad suvel vastavalt klassile välja töö-
tama nii- ja niipalju normipäevi või töö-
tunde, kuid töö leidmine jäetakse täieli-
kult õpilase isiklikuks mureks. Õpilane
peab siis ise otsima ja leidma tööd, et mär-
gitud norm täis saada, kuid kuidas ta seda
tööd teeb ja missuguse eesmärgi ta sellega
saavutab, see kooli ei huvita. On päris
selge, et sääraselt õpilaste tööd «organi-
seerida» on vääri. Õpilase töö peab olema
kindel pedagoogiline suunitus, see peab
teenima kindlat õppe- ja kasvatustõu
eesmärki.

Samuti võime kogemuste najal väita, et mitte alati ei selgitata õpilastele nende töö ühiskondlikku tähtsust. Nad ei tea, milliste kohustuste täitmise eest võitlevad töölised, kolhoosnikud, nad ei tunne töötava kollektiivi huve ja eesmärke. Et kasvatada kommunistlikku suhtumist töösse, on vaja avada õpilaste ees mitte ainult töö tehnilist külge, vaid ka selle ühiskondlikku tähtsust.

Õpilastes ei äratata küllaldaselt huvi eesrindlike töökogemuste ja novaatorluse vastu. Nende töös on vähe teoreetiliste teadmiste seostamist praktikaga. Tööülesande täitmine ei nõua nende vaimsete jõudude pingutamist, tutvumist uute tehniliste saavutustega tootmises, põllumajanduses ja teaduses. Isegi paljude koolide töökodades, masinaõpetuse klassides ja tehnilistes ringides ei ole küllalt masinaid, tööpinke ja instrumente või kohtame vana tehnikat, mis ei anna kuigi suuri võimalusi uute tehniliste saavutuste tutvustamiseks.

Kõikidest nendest puudustest tuleb loomulikult üle saada. Ei tohi alahinnata töö hariduslikku ja kasvatuslikku tähtsust.

Rääkides õpilaste töökasvatusest ei tohi unustada kodude ja lastevanemate osa selles. On vajalik, et mitte üksnes koolis, vaid ka kodus õpetataks töötama, kasvataks armastust töö vastu. Seepärast peaksid pedagoogid selgitama lastevanemaile koolireformi eesmärki ja töökasvatuse osa ning tähtsust uues koolis ja töö tähtsust ühiskonnas. Mida tihedam on kooli side koduga, seda paremaid tulemusi saavutame oma töös. Kool ja kodu käskäes suudavad kogu ühiskonna toetusel edukalt lahendada õpilaste töökasvatuse küsimuse.

Kuid ainult selgitustööst kodudes on vähe. Pedagoogid peavad juhendama ka lastevanemaid õpilaste töö organiseerimi-

sel kodudes, peavad lastevanemaid abistama selles töös. Lapsed õppigu ka kodus töötama, neile sisendatagu tööarmastust ja lugupidavat suhtumist töösse.

Nagu iga kooliküsimuse, nii ka töökasvatuse puhul on vajalik õpetajate õige suhtumine. Kõigepealt peab iga pedagoog ise armastama tööd ja seda ka oskama teha. Pole mõeldav, et õpilastele töö organiseerimisel õpetaja ei võta ise sellest osa, vaid täidab ainult mingit ülevaataja ülesannet. Õpetaja peab ka ise koos õpilastega töötama, neid töö juures juhendama, sest oma eeskujuga kasvatab ta õpilasi.

Tingimata on tarvis tundma õppida ja populariseerida parimaid töökasvatuse kogemusi. Nende tundmaõppimine ja levitamine peab toimuma igas koolikollektiivis, igas rajoonis ja linnas. Parimate töökogemuste tundmaõppimine ja üldistamine peab olema tähtsal kohal Eesti NSV Vabariikliku Täiendusinstituudi, meie pedagoogiliste õppeasutuste ja Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi töös. Meie koolides on küllaltki häid töökasvatuse kogemusi, mille baasil on võimalik teha üldistusi ja järeldusi. Erilise tähelepanu alla on vaja võtta need 16 keskkooli, kus juba tänavu tüheksandates klassides hakati õpetama tööd neile kinnistatud ettevõtete baasil. Ei tohi unustada, et uuele koolisüsteemile üleminek on lähemate aastate ülesanne ja see üleminek peab toimuma häireteta. Seda saavutame aga seniste kogemuste põhjaliku tundmaõppimise ja oskusliku ärakasutamise teel.

Pole kahtlust, et meie vabariigi õpetajaskond suhtub tõsiselt töökasvatuse küsimustesse ja tihedas koostöös kogu üldsusega need edukalt lahendab, kasvata des noortest aktiivseid ja töökaid kommunistliku ühiskonna liikmeid.

Õpilaste iseteenindamine ja sotsialistlik võistlus koolis.

L. TAKK.

1959/60. õppeaasta algas meie vabariigi koolides tõsise tööinnu ja elevusega. On ju käesolev esimene õppeaasta, millal meie haridusala töötajad asuvad õppe- ja kasvatustöö ümberkorraldamisele vastavalt Eesti NSV seadusele kooli ja elu sidemete tugevdamisest ja haridussüsteemi edasiarendamisest.

Haridussüsteemi ümberkorraldamise peaülesanne on kooli lähendamine elule, õppimise ja tootmistöö ühendamise, mis peab etendama kesksel osa meie noorsoo kommunistlikul kasvatamisel. Seepärast olid töökasvatuse ja kooli elule lähendamise küsimused tulipunktis õpetajate augustikuu nõupidamistel kõigis rajoonides ja linnades. Nõupidamistel käsitleti laialdaselt praktiliste tööde organiseerimist õppetöökodades, kooliaedades ja -kolhoosides, käsitööklassides, samuti koolivaheajal kolhoosides, sovhoosides, ehitustel ja tööstusettevõtetes. Igas rajoonis ja linnas arutati neid probleeme suure aktiivsusega ning seati konkreetsed ülesanded käesolevaks õppeaastaks.

Muude töökasvatuse vormide kõrval on küllaltki suur tähtsus õpilaste iseteenindamisel ja sotsialistlikul võistlusel koolis. Seda rõhutati ka augustikuu nõupidamistel, kus koolidirektorite ja -juhatajate nõupidamistel vahetati töökogemusi ning mõtteid nimetatud aladel.

Hiljuti ilmunud Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määruses rõhutatakse õpilaste iseteenindamist kui tähtsat algatust. Selles öeldakse, et õppiva noorsoo laialdane kaasatõmbamine iseteenindamisele on töökasvatuses suure tähtsusega ja soodustab õpilaste osavõttu füüsilisest tööst. Nimetatud määruses kiitsid EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu heaks nende koolide, lastekodude, kesk-eriõppeasutuste ja kõrgemate koolide algatuse, kes organiseerisid õpilaste ja üliõpilaste iseteenindamist ühiselamuis, sööklais, õpperuumides jne., ning seadsid haridusala töötajate ette ülesande korraldada iseteenindamist hästi läbimõeldud pedagoogilise protsessina, arvestades sealjuures noorte vanust, füüsilisi võimeid, sugu, hügieeni- ja tervishoiunõudeid. Sellest kõneleb ka Eesti NSV haridusministri vastav käskkiri 17. augustist 1959. a.

Iseteenindamist tuleb käsitada kui töökasvatuse lahutamatu osa, kui töökasvatuse algetappi, millal noored omandavad neile elus vajalikke tööharjumusi. Õpilaste iseteenindamine arendab noorte initsiatiivi, tõstab nende distsiplineeritust ja vastustunnet ülesannete täitmise eest, kogu kollektiivi heaolu eest. Ise-

enese eest hoolitsemine, oma töövaevaga puhtuse ja korra hoidmine kasvatab meie noortes lugupidamist füüsilise töö ja tööinimese vastu ning on mõjusaks vahendiks õppiva noorsoo kultuurse käitumise harjumuste kujunemisel.

Möödunud õppeaastal toimus iseteenindamine meie koolides ja lasteasutustes veel piiratud mastaabis, sellele ei vaadatud igal pool kui töökasvatuse algetapile. Sageli puudus asja organiseerimisel pedagoogiline juhendamine ja kindel süsteem. Mõnedki noored, keda perekondades ei harjutatud hoolitsema iseene eest, suhtusid füüsilisesse töösse «ülalpeetavate» meeleoludega, alahindavalt.

Vaatleme põgusalt, kuidas on iseteenindamine korraldatud meie vabariigi koolides ja lasteasutustes, kus sellele üle mindi varem või möödunud õppeaastal. Näiteks Rakvere Pedagoogilises Koolis hakati õpilaste iseteenindamist ühiselamutes korraldama juba rida aastaid tagasi. Selle kooli baasil avatud Rakvere Internaatkool jätkas oma eelkäija algatust ning läks möödunud õppeaastal üle iseteenindamisele ka kooliruumide osas. Kooli külastamisel võib igaüks veenduda, kui häid tulemusi siin on saavutatud. Ruumid on meeldivalt puhtad ja korrastatud, samuti õpilaste riietus ja isiklikud panipaigad. Kasvandike käitumiskultuur on märgatavalt tõusnud.

1958/59. õppeaastal laienes üleminek iseteenindamisele reas koolides ja lasteasutustes. Seda hakkasid korraldama Tallinna XXII Keskkool, Tallinna XIX Keskkool jt. Tallinna XXII Keskkooli vastavale üleskutsele järgnesid paljud koolid ja lasteasutused suuremas või vähemas ulatuses. Näiteks hakkas Kingissepa rajooni Kallemäe 7-klassiline Kool läinud õppeaastal korraldama laupäevakuid kooli ruumide korrastamiseks. Õpilased pesid põrandaid, aknaid, koolilaudu, valmistasid loosungeid ja kaunistasid kooli ruume ning ümbrust. Täielikule iseteenindamisele ruumide korrastamisel läks üle ka Võru rajooni Hanikase 7-klassiline Kool ja teisi üldhariduslikke koole maal ning linnas.

Häid näiteid iseteenindamise alalt võib tuua ka lasteasutustest, nagu Riisipere Lastekodu, Viljandi Lastekodu jt. Pole ülearune märkida, et mõnede lasteaedadegi pedagoogid on organiseerinud laste jõukohast iseteenindamist. Seda on edukalt tehtud Tartu 13. Lasteaias, kus kasvatatakse iseteenindamise harjumusi (riietumine, pesemine, mänguasjade ja -väljaku korrashoid, toidu serveerimine ja laudade koristamine, lillede eest hoolitsemine jne.). Nagu kasvatajad kinnitavad, pakub selline jõukohane tegevus, millest on ka kasu, lastele palju rõõmu ning õpetab neid maast-madalast elus vajalikke ülesandeid täitma ja raskusi võitma. Nii algab juba varakult laste psüühiline ettevalmistus tulevaseks tööks ja tegevuseks, mis süveneb ja areneb välja kooliaastatel.

Ühtedes koolides ja lasteasutustes on mindud üle täielikule õpilaste iseteenindamisele, teistes on seda organiseeritud vähemas ulatuses (internaadis või klassiruumides), kuid kõik sellealased kogemused kinnitavad üht: iseteenindamine on efektiivne kasvatusvahend. Olgu selle näiteks Tallinna XXII Keskkool. Enne iseteenindamisele üleminekut oli selles suures koolis küllaltki raskusi puhtuse ja korra hoidmisel, mille eest hoolitsesid ainult kooliteenijad. Sageli pilluti nii klassiruumide kui ka koridoride põrandatele prügi ja paberitükke, kiputi määrima laudu ja seinu. Seda kõike tehti mõtlematult, muretus teadmises, et küll kooliteenijad koristavad ning puhastavad.

Üleminek iseteenindamisele tõi kaasa suure murrangu. Õpilaste suh-

tumine töösse, oma kooli ruumide puhtusesse ja kooli vara hoidmisesse muutus heaperemehelikuks. Me võime juba ühe õppeaasta töö tulemusena näha, kuidas iga klassikollektiiv ja iga õpilane on valvel korra ning puhtuse eest, mille säilitamiseks tal tuleb vaeva näha. On tõusnud huvi füüsilise töö, samuti lugupidamine teiste inimeste töö vastu.

Muidugi oli algul iseteenindamise organiseerimisel ka raskusi, sest õpilastel puudusid tööharjumused, mõned õpilased suhtusid koduse kasvatus mõjul asjasse halvustavalt jne. Kuid raskused on nüüd seljatanud ja õpilased on omandanud tööalaseid harjumusi, mida neil koolis ja elus tarvis läheb. Märkatavalt on tõusnud õpilaste distsipliin ja vastutustunne, nende initsiatiiv ja organisaatorlikud võimed.

Sama pilti näeme ka teistes koolides, kus iseteenindamine on korraldatud pedagoogiliselt õigesti, läbimõeldult ja jõukohasuse printsiipi arvestades.

Üldiselt on iseteenindamise organiseerimine meie vabariigi koolides seni arenenud väheses ulatuses ja selle teostamisel on olnud ka mõningaid vääratusi, nagu eksimused jõukohasuse printsiibi vastu, süsteemitus, liialdused, pedagoogilise juhendamise ja järelevalve puudumine jne.

Iseteenindamine kui tähtis kasvatusvahend ei ole vabariigi koolides ja lasteasutustes veel omandanud väärilist kohta. Kui vaatleme näiteks kaht meie vanimat internaatkooli, näeme Rakvere Internaatkoolis õpilaste iseteenindamise kasvatuslikke tulemusi eredalt, kuid Narva Internaatkoolis jätab töö korraldamine paljugi soovida. Vahe torkab silma kas või õpilaste isiklikku hügieeni jälgides, õpilaste eluruume, isiklikke panipaiku jne. vaadeldes.

Tuleb märkida, et ka Ed. Vilde nimelises Tallinna Pedagoogilises Instituudis jättis iseteenindamise organiseerimine veel mõndagi soovida. Korratust võisime märgata selle õppeasutuse auditooriumides üsna sageli. Üliõpilased ei pööranud küllaldast tähelepanu õpperuumide puhtusele ega kaunile kujundamisele. Aga kus mujal kui mitte pedagoogilises õppeasutuses peavad tulevased õpetajad omandama iseteenindamise oskusi ning vilumusi, et neid tulevikus edasi anda oma kasvandikele. Hea on see, et esimesed sammud siiski on astutud ja käesoleval õppeaastal tõotab see töö kujuneda hoopis tulemusrikkamaks.

Lastevanematele ei ole meie koolid iseteenindamise organiseerimise tähtsust ja eesmärke küllalt selgitanud. See aga peab saama lastevanemate seas tehtava pedagoogilise propaganda tähtsaks osaks. On endastmõistetav, et lastevanemate teadlikkus iseteenindamise tähtsusest, nende kaasaitamine selle organiseerimisele, samuti nende otsene abi õpilaste juhendamisel koolis ja kodus on koolile suureks toeks töökasvatases.

Meie pedagoogide ees seisab põhiülesandena kooli ja elu sidemete tugevdamine. Selle edukaks lahendamiseks peab iseteenindamine käesoleval õppeaastal omandama tähtsa koha kõikides koolides.

Et iseteenindamine kujuneks hästi läbimõeldud ja teaduslikult põhjendatud süsteemiks, selleks on tarvis teha pingsat tööd. Teaduslikult põhjendatud süsteemi loomine seisab Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi ees, kes peaks põhjalikult tundma õppima, hindama ning üldistama olemasolevaid kogemusi, koos tervishoiuasutustega välja töötama iseteenindamise organiseerimise korra ja alused.

Kuni meil aga puudub niisugune teaduslikult ning pedagoogiliselt

läbikaalutud ja väljatöötatud süsteem, on haridusala töötajatele suureks abiks nende koolide kogemused, kus noorte iseteenindamist on juba eduga korraldatud. Seepärast on kõigi haridusala töötajate, haridusosakondade, Õpetajate Täiendusinstituudi ja pedagoogiliste kabinettide ülesanne tutvustada nii oma rajooni või linna kui ka kogu vabariigi ulatuses koolide väärtuslikke kogemusi iseteenindamise organiseerimisel, toetada ja abistada igakülgset õppeasutuste kollektiivsele tähtsa algatuse tegelikul rakendamisel.

Suurt aktiivsust peaksid iseteenindamise korraldamisel osutama ka kohalikud partei-, ametiühingu- ja komsomoliorganisaatsioonid. On väga oluline, et ühiskondlikud organisaatsioonid pidevalt selgitaksid töötajate kollektiivile ja lastevanematele noorte iseteenindamise kasvatuslikku tähtsust. Tuleks rõhutada eriti, et iseteenindamisega ei taotleta esmajoones kooliteenijate töö asendamist õpilaste tööga, seega mitte majanduslikku kokkuhoidu, vaid õpilaste eluks ja tööks head ettevalmistamist. Noorte jõukohane füüsiline töö kasvatab nendes armastust ja lugupidamist täiskasvanute töö vastu, õpetab heaperemehelikult suhtuma tööga loodud ühiskondlikusse omandisse, kasvatab vastutustunnet kollektiivi ees, annab noortele eluks tarvilikke oskusi ja vilumusi.

Lähtudes EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrusest iseteenindamise küsimuses ning Eesti NSV haridusministri vastavast käskkirjast, tuleb käesoleval õppeaastal õpilaste iseteenindamise üle minna k ö i k i d e s k o o l i d e s. Kui haridusosakonnad, koolidirektorid ja -juhatajad, õpetajad, haridusala töötajad ning ühiskondlikud organisaatsioonid rakendavad oma jõupingutused selle ülesande lahendamisele, mõistes iseteenindamist kui töökasvatuse algetappi, siis annab see igas koolis häid tulemusi juba käesoleval õppeaastal ning iseteenindamine kujuneb tähtsaks kasvatusvahendiks.

Sotsialistlik võistlus on meie maal sotsialismi ja kommunismi ehitamise meetodiks. Ta on kujunenud suureks jõuks rahvahulkade kommunistlikul kasvatamisel. Sotsialistlik võistlus on üks meie ühiskonna liikumapanevaid jõude.

Käesoleval ajal, kommunismi hoogsa ülesehitamise etapil, on sotsialistlik võistlus Nõukogudemaal tõusnud uuele astmele: töötajate kollektiivid võistlevad õiguse eest kanda kommunistliku töö brigaadi austavat nimetust. Kommunistliku töö brigaadide liikumine ei taotle ainult kõrgeid näitajaid tootmistöös, vaid selle tähtsaks stiimuliks on iga võistleva brigaadi liikme igakülgne isiklik areng.

Nõukogude kooli ja õpetajate ülesanne on noort põlvkonda ette valmistada tööks vabrikutes ja tehastes, kolhoosipõldudel ja sovhoosides ning ehitustel. Tootmisprotsessis aga on sotsialistlik võistlus töötajate initsiatiivi ning omaalgatuse arendamise tähtis tegur. Igal alal, kus nõukogude inimesed töötavad, areneb ka sotsialistlik võistlus.

Praegu, millal tulipunktis on küsimus kooli sidemete tugevdamisest eluga, õppe- ja tootmistöö ühendamisest, on sotsialistliku võistluse organiseerimisel koolis eriti suur tähtsus. Seda nõuavad eelkõige noorsoo kasvatamise eesmärgid ja ülesanded.

Püüd võistelda ja võrrelda omi võimeid teiste võimetega on omane

kõigile lastele kõigil ühiskonna arengu perioodidel. Kool kasutab seda laste püüdu oma kasvatuslike eesmärkide saavutamiseks. Terminit «võistlus» kohtame juba Jan Amos Komensky teostes. Laialdaselt kasutatakse võistluse meetodit kodanlikes koolides. Kuid meile on selge, et kodanliku kooli eesmärgiks on kasvatada inimest kapitalistliku ühiskonna jaoks. Siin on esikohal individuaalne võistlus, kus tähelepanu keskpunktis seisavad üksikisikute huvid.

Nõukogude kool vaatab individuaalsele võistlusele hoopis teisest seisukohast. Meie kooli üks põhiülesandeid on terve ja elurõõmsa koolikollektiivi kujundamine. Järelikult peab ka õpilaste võistlus kaasa aitama selle tähtsa ülesande lahendamisele.

Võistlusel meie koolis on kollektiivne iseloom. Ka individuaalne võistlus peab olema seotud kollektiiviga. Seda nimelt põhimõttel, et iga õpilane rakendaks kollektiivi huvides oma võimete maksimumi. Kollektiivisiseses võistluses ei või järelikult lähtuda sellest, kes keda, vaid põhimõttest, et igaüks võtab võistlusest osa oma võimete kohaselt. Kes rohkem suudab, see osutab teene kollektiivile, aitab kollektiivil saavutada eesrindlase, parima kollektiivi nimetuse.

Individuaalne võistlus (osavõtt konkurssidest, olümpiaadidest, ülevaatustest jne.) ergutab üksikuid õpilasi ühel või teisel alal oma jõudu proovima, see loob soodsa õhkkonna üksikute noorte võimete ja andekuse arenemiseks. Kuid iga pedagoog peab arvestama, et individuaalne võistlus toob kaasa ebasoovitava võimaluse individualismi arenemiseks õpilaste juures, püüde oma «mina» esile tõsta ja taotleda vaid isiklikku edu. Säärast laadi nähtusi võime kahjuks täheldada nii mõneski vabariigi koolis (tippsporlased, silmapaistvad õpilased kunsti aladel jne.).

Õpilastes tuleb kasvatada arusaamist, et iga üksiku noore saavutus on osa kollektiivi üldisest saavutusest. Nimelt seesuguse lähteprintsiibi arvestamisel kujuneb võistluses terve ühiskondlik arvamus, liituvad kollektiivi ja üksiku huvid, kasvab vastutus kollektiivi ees ja soov võidelda tema au eest.

Võistlus koolis võib kanda nii episoodilist kui ka süstemaatilist iseloomu. Igal koolil on avarad võimalused organiseerida episoodilisi võistlusi, mille puhul võisteldakse mingi konkreetse, piiratud või tähtajaga seotud ülesande täitmise eest, nagu vanaraua või makulatuuri kogumine, saagi koristamine kolhoosipõllult jne. Kuid juhtiv osa peab langema süstemaatilisele võistlusele klasside või pioneerirühmade ja -salkade vahel, kusjuures võistlus kestaks kogu õppeaasta jooksul.

Nagu näitavad kogemused, on otstarbekohane võistlust korraldada üksikute tegevusalade kaupa (parim pioneerirühm või klass spordis, ühiskondlikult kasulikus töös, tootmistöös jne.) või komplekselt, arvestades mitmesuguseid alasid (võistlus parima klassi, parima pioneerirühma, parima komsomoligrupi nimetusele).

Viimasel ajal on meie vabariigi koolides laialdaselt praktiseeritud kompleksse võistluse moodust. Selle võistlusvormi puhul võivad arvestamisele tulla mitmesugused alad, nagu võitlus kooliinventari hoidmise eest, töö kooliaias, kolhoosi abistamine, distsipliin õppe- ja vahetundides, klasside puhtus ja korrasolek, õpilaste välimus, vihikute ja päeviku korrashoid, valmistumine koolipeoks jne. Samuti kuuluvad kompleksse võistluse raamidesse ka koolis toimuvate konkursside, ülevaatuste ja olümpiaadide tulemused.

Meie koolides on võistluse organiseerimisele viimastel aastatel pühendatud üsna suurt tähelepanu. Kõige sagedamini korraldatakse võistlusi üksikute tööloikude kaupa. Nii oli võistlus tähtsal kohal ühiskondlikult kasulikus töös kolhoosis korraldatud suvelaagrites (Tallinna XVII Keskkool, Tallinna XVI Keskkool), õpilaste ehitus- ja remondi-brigaadides (Tallinna II Keskkool, Tartu VIII Keskkool jt.). Võistluse moment etendab nende koolide töös suurt osa, eriti töökasvatuses.

Rapla rajooni Kohila Keskkoolis korraldati möödunud õppeaastal võistlus õpilaste hulgas distsipliini ja korra alal, mis enne võistlust jättis mõndagi soovida. Võistlus parandas olukorda tunduvalt ja aitas koolis saavutada eeskujulikku distsipliini, mille eest nüüd on valvel iga klass ja kogu kool.

Kompleksse võistluse organiseerimine on õpilastele huvitav. Üsikut klasside, pioneerirühmade või komsomoligruppide vaheliste võistluste kõrval on õpilasi ajendavaks teguriks ka kompleksed võistlused ühe klassi piires (pioneerisalkade vahel, oktoobrilaste tähekeste vahel) enne ülekoolilist. Klassisisene võistlus on õpilastele ka väga heaks eelkooliks osavõtuks ülekoolilisest, klassidevahelisest võistlusest. Klassisisese võistluse peatülesanne ongi tõhus ettevalmistus parema koha saavutamiseks ülekoolilises võistluses. Nagu kogemused kinnitavad, tõuseb niisugusel puhul huvi võistluste vastu tunduvalt ja ülekooliline võistluski kujuneb pingelisemaks, visamaks. Seepärast on ühes klassis toimuva võistluse korraldamisel vaja lähtuda ülekoolilise võistluse tingimustest.

Möödunud õppeaastal asus niisugust laialdast võistlust organiseerima Keila rajooni Turba Keskkool. Võistluse korraldamine mõeldi läbi üksikasjadeni, töötati välja selle tingimused. Küsimus arutati läbi pedagoogilises nõukogus. Kogu õppeaasta vältel toimus paralleelselt ülekoolilise võistlusega ka võistlus üksikutes klassides, pioneerirühmades ja komsomoligruppides. Võistluses paistis silma kindel pedagoogiline juhtimine. Pidevalt tehti kokkuvõtteid võistluse käigust, õppeaasta lõpul aga anti sellest põhjalikum ülevaade. Võistlused jätkusid mõnedel aladel (ühiskondlikult kasulik töö jne.) ka suvevaheajal ning septembris selguvad võitjad lõplikult. Võistlus, mille initsiaatoreiks ja organisaatoreiks olid komsomoliorganisatsioon ja õpilaskomitee, oli väga tähtsaks teguriks õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmisel, õpilaste teadlikkuse ja vastutustunde arendamisel.

Kui õpilased oma koolis on juba küllaldaselt omandanud võistluskogemusi, on väga huvipakkuv võistelda ka teiste koolidega. Koolidevahelistelgi võistlustel on oma kasvatulik mõju. Need aitavad liita koolikollektiive, tugevdada sidet klasside vahel igas koolis, kasvatada õpilastes vastutust oma kooli au eest. Koolid võivad omavahel võistelda ühiskondlikult kasulikus ja klassivälises töös: vanametalli kogumise, puhtuse ja korra hoidmise alal jne. Eriti huvitavaks kujunesid näiteks Tallinna VII ja vene õppekeelega Tallinna XIX Keskkooli esimesed katsed koolidevahelise võistluse alal.

Võistluse vorme ja alasisid on koolis mitmesuguseid. Nendest peab iga kool valima temale kõige kohasemad, vastavalt olukorrale ja vajadustele. Kui koolis näiteks puhtuse ja kord ei jäta soovida, pole ka mõtet sel alal võistlust korraldada, sest see ei huvitaks õpilasi sugugi. Haarab noori ju ikka ülesanne, mis tuleb lahendada, millel on mingi kindel eesmärk ja mille tulemusi nad võistluse lõpul võivad oma sil-

maga näha. Kui võistlus on hästi läbi mõeldud, annab ta ka soovitud efekti. Seda näitavad mitmete koolide kogemused. Tuleks esile tõsta Rakke Keskkooli kogemusi turismi, kodu-uurimise, rahvaluule ja etnograafiliste eksponaatide kogumise alal. Muidugi ei ole võistlus koolis tulemusrikas ilma pedagoogilise juhtimiseta. Igale võistlusele peab eelnema suur töö pedagoogide poolt. On tarvis läbi mõelda võistluse meetodika, sisu ja organisatsiooniline külg, abinõud võistluse läbi viimiseks ja kontrollimiseks, arvestamise ja kokkuvõtete tegemise süsteem, meetodid õpilaste huvi tõstmiseks võistluse vastu jne. Kõik see nõuab oskuslikku ning sihikindlat juhtimist võistluse kõigil etappidel.

Kahjuks aga ei organiseerita koolides võistlust alati kindlakäeliselt, pedagoogiliselt. On esinenud juhtumeid, kus võistlus lihtsalt kuulutatakse välja ja siis läheb see isevoolu teed, lõpuks vaibub iseenesest ega saavuta kasvatuslikku mõju. Niisugusel juhul on edaspidi võistlusi organiseerida sootuks raskem.

Pedagoogiline juhtimine tähendab ka seda, et huvi võistluse vastu ei raueks, vaid üha kasvaks. Sel eesmärgil on tarvis võistlusesse tuua uusi elemente ning tingimata teha kokkuvõtteid iga teatava etapi järel. Võistlejad peavad alati kursis olema, milline on nendest ühe või teise «seis» antud momendil, mis neil on positiivset ning mis jätab soovida. Seda ei tehta aga igas koolis. Mõnel pool ei kontrollita ega suunata võistluse käiku, vaid tehakse selle lõpul mingid formaalsed kokkuvõtted võistlusest, mille õpilased ja õpetajad on juba «unustanudki».

Kui hinnata võistluste korraldamist vabariigi koolides selle ulatuse ning tulemuste poolest, siis peab märkima, et sotsialistlik võistlus ei ole juurdunud veel nii laialdaselt, kui seda vääriks tema tähtsus kasvatus-töös, samuti on selle korraldamine pahatihti formaalne.

Käesolevast õppeaastast alates peaks ka õpilaste sotsialistliku võistluse alal toimuma murrang. Koolisüsteemi ümberkorraldamine ja kooli edasine veelgi tihedam sidumine eluga nõuavad tingimata ka võistluse kui ühe tõhusa vormi rakendamist koolitöös. Ja olgugi et meie koolidel võistluse organiseerimises ei ole veel suuri kogemusi ega teaduslikult täiesti kindlaid seisukohti, tuleb lähtuda esialgu nendest näpunäidetest, mis on antud juhendis, mille Eesti NSV Haridusministeerium saatis koolidele käesoleval aastal. Toetudes sellele ja arvestades, et kogemused saadakse tegelikus töös, on tarvis hakata võistlust organiseerima igas koolis. Seda on eelkõige vaja kasvatustöö seisukohalt, et arendada õpilaste initsiatiivi, iseseisvust, kasvatada nendes vastutustunnet ja õpetada antud sõna pidama. Neid omadusi on noortel elus väga vaja.

Koolireformist kodanlikus Eestis.

Õ. ELANGO,

ajalooteaduste kandidaat.

Kodanliku Eesti koolisüsteem aastail 1920—1934.

Alg- ja keskkooli olukord kodanlikus Eestis sõltus ühiskondlik-poliitilise ja ideoloogilise elu arengust sel perioodil. Et kool oli valitseva klassi käes üheks tähtsamaks kasvava põlvkonna ideoloogilise mõjustamise vahendiks, kaasnes reaktsiooni süvenemisega ühiskondlik-poliitilises elus fašiseeruva kodanliku võimu pealetung koolile, mis kulmineeris 1934. a. tagurliku reformiga.

Kodanlus seadis «...kooliasjanduse tulipunkti oma kodanliku poliitika ja püüdis kooliasjandust viia selleni, et kodanluse jaoks välja koolitada andlikke ja usinaid teenreid, püüdis alt kuni üles isegi üldist koolikohustust viia selleni, et kodanluse jaoks välja koolitada... tema tahte täitjaid ja kapitali orje»¹. Eesti kodanlusel kui äsja võimule tulnud kodanlusel oli oma diktatuuri kindlustamise huvides eriti oluline kasvatada noort põlvkonda kodanliku ideoloogia — kodanliku natsionalismi, religiooni ja militarismi vaimus.

Eesti haridusel, samuti rahvusliku kultuuri arenemises toimus kodanliku diktatuuri perioodil võitlus progressiivsete ja reaktsiooniliste jõudude vahel. Võitlus käis peamiselt kahe põhilise küsimuse ümber: milline peab olema õpetuse sisu ja kellele peab kool olema kättesaadav. Eesti töörahvas eesotsas Eestimaa Kommunistliku Parteiga võitles usu mõjudest vabastatud, teaduslikelt positsioonidelt lähtuva õpetuse ja haridussüsteemi demokratiseerimise eest, hariduse kättesaadavuse eest töötava rahva lastele.

Kapitalistlikule ühiskonnale omane koolisüsteemi klassiiseloome väljendus tsarismi tingimustes eriti selgesti: ühelt poolt alghariduslikud koolid töötava rahva laste jaoks, teiselt poolt kesk- ning kõrgemad koolid valitsevatele klassidele. Algkoolide tüübid, mis olid äärmiselt mitmekesised, ei andnud edasiõppimise õigust keskkõppeasutustes. Õpetuse tõhusust koolides takistas balti-saksa reaktsiooniline, religioossusest läbiimbunud õppe- ja kasvatussüsteem ning tsaristlik venestamispoliitika. Esimese kodanlik-demokraatliku revolutsiooni (1905—1907) mõjul kooliolud mõnevõrra avardusid ja paranesid. Kahel esimesel õppeaastal lubati õpetada emakeeles ning asutada emakeelseid era-koole.

Demokraatlik intelligents võitles juba sel ajal nn. ühtluskooli põhimõtte eest, mis nägi ette ühe haridussüsteemi kogu rahva jaoks, vaba

¹ V. I. Lenin, Teosed, 28. kd., Tallinn, 1955, lk. 379.

pääsu algkoolist keskkooli. Peeti visa võitlust demokraatliku, emakeelse ja ilmliku hariduse eest.

Need küsimused lahendas Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon. Oktoobrirevolutsiooni võidu tulemusena kaotati seisuslikud igandid, rahvuslik surve ja seati sisse emakeelne õpetamine koolides. Kool lahutati kirikust ja kaotati usuõpetuse tunnid. Kehtestati nõukogude õppekavad. Ühtluskooli printsiip tunnistati vastava dekreediga koolisüsteemi aluseks.

Oktoobrirevolutsiooni saavutused ja töörahva klassivõitlus avaldasid oma mõju eesti kodanluse hariduspoliitikale.

EKP I kongressil 1920. a. vastuvõetud programmilistes põhilause-tes öeldi: «Tingimata täielikult vaba peab olema kasvatustöö igasugusest usu ja kiriku mõjust ja kodanluse korra orjastavaist eelarvamus-
test. Hariduse saamist tuleb võimaldada kõigele töörahvale kõige laiemates piirides algharidusest ülikoolini...»² EKP seisukohad hariduse ja kooli küsimustes olid laiades rahvahulkades populaarsed, mistõttu väikekodanlikud parteid (sotsid jt.) olid valijate toetuse võitmiseks sunnitud neid arvestama.

Koolisüsteemile, mis kehtis kodanlikus Eestis 1920.—1934. aastani, pandi põhiliselt alus Asutava Kogu poolt 7. mail 1920. a. vastuvõetud avalikkude algkoolide seadusega ja riigikogu poolt 7. dets. 1922. a. vastuvõetud avalikkude keskkoolide seadusega. Need seadused tunnistasid rahvahariduse põhiprintsiibiks ühtluskooli, mis pidi olema emakeelne ja ilmlik. Ent samuti nagu 1920. a. põhiseaduses deklareeritud demokraatlikud vabadused, nii omandas ka demokraatlik koolisüsteem kodanliku korra tingimustes klassiiseloому. Töörahvale polnud hariduse saamise võimalus millegagi kindlustatud.

Ühtluskooli esimeseks astmeks oli kohustuslik maksuta 6-klassiline algkool. Koolikohustus pidi kestma 7.—16. eluaastani või algkooli kursuse lõpetamiseni. Tegelikult lükati algkoolide seaduses ettenähtud kuueklassilise kohustusliku alghariduse elluviimine edasi 1930. aastani. Seni kehtis koolikohustus algkooli nelja klassi ulatuses (8.—15. eluaastani). Avalikke algkooli tuli asutada ja ülal pidada omavalitsustel. Algkooli lõpetamine andis õiguse ilma eksamita astuda keskkooli, täienduskooli või erioppeasutusse.³ Eksamid tuli korraldada juhul, kui sisse astuda soovijaid oli enam kui vabu kohti koolis.⁴

Ühtluskooli teise astme moodustas algkoolil baseeruv 5-klassiline keskkool, mida nimetati gümnaasiumiks. Keskkooli võisid asutada riik, omavalitsused, eraorganisatsioonid ja -isikud. Riigi ja omavalitsuste poolt ülalpeetavaid keskkooli nimetati avalikkudeks keskkoolideks. Keskkool oli maksuline. Ühtluskooli põhimõtte nägi ette kõigi laste jaoks ühised koolid, kuid õppemaksu kehtestamisega ja eriti kõrge õppemaksuga erakoolide asutamise annulleeris kodanlus selle demokraatliku põhimõtte. Erakeskkoolide juures töötasid tavaliselt ka maksulised algkooliklassid. Sel teel püüdis kodanlus oma lastele anda paremat haridust ja neid juba maast-madalast eraldada töötava rahva lastest.

Keskkooli kursus jagunes sisuliselt kaheks astmeks: kõigi keskkoo-

² EKP KK PA, fond 6495, nim. 1, s. ü. 56, lk. 38.

³ «Riigi Teataja» nr. 75/76, 22. mai 1920, lk. 596.

⁴ Sealsamas, nr. 155/156, 16. dets. 1922, lk. 751.

lide I ja II klassil oli ühine õppekava, kuid alates III klassist toimus jagunemine mitmesugusteks eriharudeks, mida võis ühes koolis olla üks või mitu, kuid kõik need eriharud olid põhiliselt üldhariduslikud. 1925/26. õppeaastal töötas keskkooli võrku kuuluvates koolides, erakoolides ja kursustel kokku 61 humanitaar-, 31 reaal-, 12 majapidamis-, 8 kommerts-, 6 pedagoogika-, 4 põllumajandus-, 3 klassika-, 3 tehnika-, 1 ehitustehnika-, 1 kultuuritehnika-, 1 aiamaajandus- ja 1 sotsiaalharu.⁵ Keskkooli lõputunnistus andis õiguse ilma eksamiteta (juhul kui vabu kohti jätkub) astuda kõrgematesse õppeasutustesse.⁶

Mainitud seadustega määrati kindlaks ka alg- ja keskkoolis õpetatavad kohustuslikud õppeained. Usuõpetust nende hulgas ei olnud, kuid tegelikult jäi põhimõtte kooli ilmlikkusest paljaks deklaratsiooniks. Reaktsioonilised ringkonnad asusid seda põhimõtet ründama juba sõja-järgse revolutsioonilise kriisi aastail, mille tulemusena usuõpetus muudeti 1923. a. koolidele kohustuslikuks ja õpilastele vabatahtlikuks õppeaineks.⁷

Avalikkude algkoolide seaduse § 21 määras 6-klassilise algkooli lõpetajaile, kes kesk- või erikooli ei astu, vähemalt 2-aastase kursusega kohustusliku täienduskooli. Tegelikult jäi kohustusliku täienduskooli mõtte kogu kodanliku diktatuuri perioodil ellu viimata, kuigi rea algkoolide juures täienduskoolid töötasid. Seal pandi pearõhk oskusainete (kodumajandus, käsitöö, põllumajandus, aiandus jm.) õpetamisele. Algkoolil baseerusid ka mitmesugused põllumajanduslikud, tööstuslikud, kaubanduslikud jt. kutsekoolid, kus õppimine oli enamasti tasuta.

Kutsekoolide hulka arvati ka 6-klassilised õpetajate seminarid, mida kodanlik valitsus oli sunnitud asutama kutsega algkooliõpetajate terava puuduse tõttu. Tsaariaegsete seminaride töölerakendamise kõrval Tartus ja Rakveres avati uued seminarid Tallinnas, Võrus ja Läänemaal (Uuemõisas).

Selline oli põhijoontes koolisüsteem, mis rajati 1920-ndate aastate algul.

Peamiseks takistuseks hariduse saamisel oli rahvahulkade vaesus. Kodanluse esindajad armastasid demagoogiliselt rääkida, et haridus on tehtud kõigile kättesaadavaks, kuid vaikisid targu sellest, et hariduse omandamiseks on tarvis ka raha. Kapitalistlik tegelikkus ei võimaldanud paljudele õpilastele isegi ametliku koolikohustuse täitmist. Vaesuse, haiguste jm. põhjustel olid paljud lapsed sunnitud juba teisel või kolmandal õppeaastal koolist lahkuma. Kodanliku ajakirjanduse 1926. a. andmeil ei saanud 15% lastest isegi 4-klassilist haridust.⁸ Omavalitsused (eriti maal) ei täitnud neile algkoolide seadusega pandud majanduslikult kehvade õpilaste ainelise toetamise kohustust.

Eesti töörahvas ja progressiivne intelligents esirinnas Eestimaa Kommunistliku Parteiga pidasid aktiivset võitlust kehvematele rahvakihtidele hariduse võimaldamise eest. EKP poolt 1922. aasta algul Töörahva Ühise Väerinde organiseerimiseks esitatud 12 nõudmises nõuti kogu riigi elanikkonnale tasuta alg-, kesk- ja kõrgema hariduse või-

⁵ ENSV Oktoobrerevolutsiooni ja Sotsialistliku Ülesehituse Riiklik Keskarhiiv (ORKA), Haridusministeeriumi fond nr. 110, nimistu 5, säilitusühik 347, leht 58.

⁶ «Riigi Teataja» nr. 155/156, 16. detsembril 1922, lk. 751.

⁷ Usuõpetuse mõju süvendamist koolis on põhjalikult käsitlenud H. Kurm oma artiklis «Kooli klerikaliseerimine kodanlikus Eestis», «Eesti Kommunist» nr. 6, 1958.

⁸ «Postimees» nr. 99, 14. aprill 1926.

maldamist. Samas nõuti töörahva lastele riigi poolt õppevahendite, toidu, riiete ja jalatsite andmist. Üha laienev töörahva revolutsiooniline liikumine EKP juhtimisel Töörahva Ühise Väerinde nõudmistele elluviimiseks sundiski kodanlikku valitsust 1922. a. asuma majanduslikult kehvade õpilaste riiklikule toetamisele.⁹ Kuid nii riigi kui ka omavalituste poolt nende õpilaste toetuseks määratud summad olid väga väikesed ega võimaldanud kaugeltki kõigi puudustkannatajate toetamist.

Sõjajärgseil aastail toimus põhiliselt avalike alg- ja keskkoolide võrgu rajamine. 1924/25. õppeaastal töötas 1390 algkooli 118 202 õpilasega ja 86 keskkooli 18 721 õpilasega.¹⁰ Ehkki rahvahulkade majanduslik olukord oli kehv, kasvas keskkooliõpilaste arv suuremaks, kui seda nõudsid kodanliku riigi vajadused ja huvid. 1924/25. õppeaastal tuli Eestis iga 10 000 elaniku kohta 160 keskkooliõpilast, mis kodanliku haridusministeeriumi andmeil kaugelt ületas keskkooliõpilaste suhtelise arvu Lääne-Euroopa riikides.¹¹ Viimane asjaolu tekitas kodanliku Eesti reaktioonilistes ringkondades tõsist rahutust.

Keskhariduse suhteliselt laialdane levik kodanliku diktatuuri alg-aastail seletub eelkõige klassijõudude vahekorraga. Eesti töörahva revolutsiooniline võitlus sõjajärgse kriisi aastail avaldas hariduselu arengule kaheldamatut mõju. Kuid selleks mõjus kaasa ka rida teisi tegureid. Kodanlusel oli tarvis oma riigi ideoloogilise kindlustamise huvides valmistada ette rahvusliku intelligentsi kaadreid, seetõttu keskhariduse (samuti kõrgema hariduse) saamiseks peale õppemaksu kättestamise esialgu muid takistusi ei tehtud. Riiklikud ja omavalituse asutused vajasisid kodanliku riigi algaastail suurel arvul ametnikke, samuti vajasisid neid sõjajärgseil aastail majandusliku tõusu lootuses rajatud kaubandus- ja tööstusettevõtted.

Tähtsusetu polnud hariduse leviku küsimuses ka juba eelmistel aastakümnetel väljakujunenud rahva mentaliteet, rahva suhtumine hariduse omandamisele. Teatavasti oli Eesti tsaari-Venemaa koosseisus üks neist piirkondadest, kus kapitalismi areng toimus suhteliselt kiiremini, millega kaasnes koolihariduse ja kirjaoskuse laialdasem levik. Eesti oli, V. I. Lenini iseloomustuse järgi, täieliku kirjaoskusega maa.¹² Tsaarirežiimi tingimustes kindlustas kirjaoskus ja keelte (vene ja saksa keele) valdamine tavaliselt ka vastava teenistuse leidmise võimaluse. Rahvas oli harjunud koolihariduses nägema peamist «elus edasijõudmise» eeldust. Seepärast püüdsid ka kodanlikus Eestis paljud töötava rahva hulka kuuluvad lastevanemad anda oma lastele iga hinna eest haridust, et vähemalt lapsed näeksid «paremaid päevi» kui nemad ise.

Eesti eraldumisega Venemaast olid aga töö ja teenistuse leidmise võimalused tunduvalt muutunud. Kui esialgu, sõjajärgseil aastail, võis veel olla mõningaid illusioone, siis näitas 1923/24. aasta majanduskriis juba selgesti kapitalismi arenguvõimaluste piiratust kodanliku Eesti tingimustes. Tekkis nn. haritlaste üleproduktiooni probleem, mis ei kadunud päevakorrast kogu kodanliku diktatuuri perioodil.

Pärast 1923/24. aasta majanduskriisi ja EKP juhtimisel toimunud tööliste relvastatud ülestõusu 1924. a. detsembris hakkasid reaktionää-

⁹ H. Saarniit, Kodanlik Eesti sõjajärgse revolutsioonilise kriisi aastail (1920—1924), Tallinn, 1958, lk. 116.

¹⁰ Eesti 1920—1930. Arvuline ülevaade, Tallinn, 1931, lk. 336.

¹¹ ORKA, fond 1108, nim. 3, s. ü. 207, l. 12.

¹² V. I. Lenin, Teosed, 26. kd., Tallinn, 1954, lk. 421.

rid nõudma hariduse saamise võimaluste piiramist ja õppekavade revideerimist. Hakati elavalt arutama küsimust, kuidas saaks keskkooliõpilaste arvu vähendada. Peeti tarvilikuks koolide koondamist umbes 30% võrra.¹³ Põllumeestekogude partei IV kongress 1926. aastal võttis haridusküsimustes vastu rea reaktsioonilisi otsuseid, mille põhiliseks eesmärgiks oli ühtluskooli lõhkumine.¹⁴

1926. aastal asuski haridusminister pastor J. Lattik koolivõrgu tegelikule koondamisele. Eriti resoluutselt tõsteti aga koolide koondamine päevakorda majanduskriisi aastail (1929—1933), millal ühenduses riigi sissetulekute vähenemisega asuti otsima teid kulude kärpimiseks.

Suurem algkoolide koondamine kokkuhoiu ettekäändel toimus 1930. aastal. Kui 1929/30. õppeaastal oli algkoolides 94 665 õpilast, kes jagunesid 3534 klassikomplekti, siis pärast avalike algkoolide võrgu reguleerimist haridus- ja sotsiaalministeeriumi poolt jäi 1930/31. õppeaastal koolivõrku 3208 klassikomplekti, kuigi õpilaste arv samal ajal oli algkoolides tõusnud 104 902-le.¹⁵ Koondamise tulemusena tõusis järsult liitklasside arv, kus õpetajal tuli töötada ühtaegu kolme, nelja, viie ja isegi kuue klassiga. Üldse tuli nüüd õpetajail tervelt $\frac{2}{3}$ -s koolidest töötada korraga kahe või enama klassiga ühes ruumis ning maal koguni $\frac{3}{4}$ -s koolidest. Kuues koolis oli koguni 6 klassi ühendatud üheks klassiks.¹⁶

Koondamine avaldas õpilaste õppimis- ja elamistingimustele negatiivset mõju ning lõi eeldusi õppetöö taseme langemiseks. Kodanlikul valitsusel võimaldas see aga hariduskulusid pidevalt vähendada. 1931.—1932. a. jooksul vähenes aastane kulu ühe algkooliõpilase kohta 82 kroonilt 66,5 kroonile.¹⁷ Algkoolide üldarv vähenes majanduskriisi aastail järjekindlalt, kuigi õpilaste arv samal ajal tõusis. Õpilaste arvu kasv olenes aga kooliealiste laste arvu üldisest suurenemisest ja ka üleminekust kohustuslikule 6-klassilisele haridusele 1930. aastal üleriiklikus ulatuses.

Majanduskriisi aastail jätkus ka juba varem alanud keskkoolide koondamine. Kui 1926/27. õppeaastal kuulus keskkoolide võrku veel 627 klassikomplekti 17 129 õpilasega, siis 1932/33. õppeaastaks oli säilinud 416 klassikomplekti 11 878 õpilasega.¹⁸ Seega oli üks kolmandik keskkooliklassidest likvideeritud.

1931. aastal kohustati avalike keskkoolide ülalpidajaid — omavalitsusi — kandma 20% õppejõudude palgast (seni olid need kogu ulatuses riigi kanda). Sellele reageerisid omavalitsused keskkoolide õppemaksu tõstmisega. Tallinna linnavalitsus tõstis samal aastal keskkoolide õppemaksu 40-lt 50-le kroonile (linna õpilastele) ja 60-lt 70-le kroonile (mujalt õpilastele).¹⁹ Tartu linnavalitsus tõstis õppemaksu 45-lt 65-le kroonile aastas²⁰. Jne. 1934. aastal oli keskmine õppemaksu summa keskkoolides umbes 60 krooni aastas.²¹ Õppemaksu tõstmine majanduskriisi

¹³ «Postimees» nr. 277, 13. okt. 1925.

¹⁴ «Kaja» nr. 62, 16. märts 1926.

¹⁵ «Õpetajate Leht» nr. 41, 9. okt. 1931.

¹⁶ «Õpetajate Leht» nr. 2, 9. jaan. 1931.

¹⁷ «Eesti Kroonika», 1932, lk. 83.

¹⁸ «Eesti Entsüklopeedia» 2., 1933, v. 610.

¹⁹ ORKA, fond 1108, nim. 3, toimik 654, l. 136.

²⁰ Sealsamas, l. 125.

²¹ «Postimees» nr. 125, 9. mail 1934.

tingimustes, millal väketootjate (eriti maa töörahva) rahalised sissetulekud tunduvalt kahanesid, oli kahtlemata üheks peamiseks põhjuseks, miks keskkooliõpilaste arv majanduskriisi aastail langes madalale tasemele kui kunagi varem kodanliku diktatuuri kestusel.

Keskkoolide koondamises ja õppemaksu tõstmises väljendus kodanluse taotlus muuta kesk- ja kõrgem haridus ainult valitseva klassi privileegiks. Hariduse saamise võimaluste piiramist püüti õigustada nn. haritlaste üleproduktiooni idee levitamisega. Tegelikult oli haritlaste tööpuudus ja nende näiline üleproduktioon kapitalismi vastuolude ning kodanluse rahvavaenuliku majandus- ja kultuuripoliitika tulemuseks.

Eesti õpetajaskond demokraatliku koolistüsteemi kaitsel.

Pärast 1. detsembri ülestõusu mahasurumist, kapitalismi ajutise stabilisatsiooni aastail, hakkasid reaktsioonilised ringkonnad nõudma, et kool valitseva klassi huvides senisest paremini täidaks kasvava põlvkonna ideoloogilise mõjutamise ülesannet. 1927. aasta algul toimunud esimesel eesti rahvusliku kasvatus kongressil märgiti, et vaimselt ärksama noorsoo ja intelligentsi hulgas leiavad sotsialistlikud ja kommunistlikud ideed liiga palju poolehoidu, mis tulenevat «rahvusliku ideoloogia nõrkusest ja hõredusest». Sotsialistlik propaganda ja ajaloo materialistlik käsitlemine koolides tunnustati täiesti lubamatuks. Rahvusliku ideoloogia tugevdamiseks peeti vajalikuks õhutada nn. rahvustervikluse ideed ja tugevdada usuõpetuse tähtsust. Kodanliku natsionalismi õhutamise kaasnes noorsoo militariseerimine keskkoolides sundusliku sõjalise õpetuse abil, mis kehtestati meesõpilastele 1927. a. algul.²²

Et kindlustada kodanluse poolt nõutava suuna tõhusamat elluviimist, s. t. noorsoo kasvatamist natsionalismi, klerikalismi ja militarismi vaimus, oli kodanlusel eelkõige tarvis vastava meelsusega õpetajaskonda. Materialistlike vaadetega õpetajate tagakiusamise ning eriti repressioonidega õpetajate-kommunistide vastu saavutas kodanlus ka teatud tulemusi. Kui aastail 1920—1924 rida õpetajaid (näit. A. Riismann, V. Telling jt.) oli illegaalse kommunistliku partei liikmeiks ning tihedalt seotud tööliklassi revolutsioonilise võitlusega, siis pärast tööliklassi 1. detsembri relvastatud ülestõusu mahasurumist, kodanluse ajutise poliitilise ja majandusliku stabilisatsiooni tingimustes muutus kommunistide töö koolipõllul väga raskeks.

Ent siiski polnud Eesti õpetajaskonna enamik kodanluse eesmärkide jäägituks teenimiseks veel kaugelki küps. Kuigi noorsoo kasvatamise vastu «rahvuslikus vaimus» õpetajaskonna enamus avalikult välja ei astunud, oli selle mõiste tõlgitsemine õpetajate poolt sageli siiski üsna erinev sõjakast kodanlikust natsionalismist ja šovinismist. Eesti õpetajaskonna demokraatlik-humanistlikelt positsioonidelt lähtuv enamus astus (nii ajakirjanduse veergudel kui ka mitmesugustel kongressidel) otsustavalt välja sõjalise õpetuse vastu koolides, noorsoo militariseerimise vastu. 1928. a. juunis toimunud Balti riikide õpetajate kongressil Tallinnas esines kõnega progressiivne eesti teadlane dr. A. Audova, kes tunnistas kooli militariseerimise täiesti lubamatuks. Kongress võttis

²² «Kasvatus» nr. 7, 1928, lk. 342.

ühel häälel vastu sõjavastase resolutsiooni.²³ Kongressist võtsid osa kõik Eesti õpetajate organisatsioonid, kes resolutsiooniga võtsid endale kohustuse võidelda militarismi vastu. Õpetajaskonna meeleolule avaldas mõju EKP järjekindel võitlus rahu ja sõbralike suhete eest Nõukogude Liiduga.

Samal ajal kui kodanlik valitsus tegeles hariduse saamise võimaluste piiramisega, võttis EKP 1929. aasta konverents vastu partei programmi projekti, kus nõuti töörahva lastele tasuta kooli, õppevahendite, riiete, jalatsite ja toidu andmist riigi ning omavalitsuse kulul, usuõpetuse koolist eemaldamist ja ateistliku propaganda organiseerimist.²⁴ EKP järjekindla võitluse tõttu demokraatliku ja ilmliku kooli eest olid ka väikekodanlikud parteid sunnitud arvestama vastavaid nõudmisi.

Paljud õpetajad lähtusid oma õppetöös materialistlik-ateistlikelt positsioonidelt. Koolinoorsoo seas tegutsesid eriti sotside parteist (ESTP) pahemale kalduvad noorsotsialistid. Kuigi pahempoolsed sotsialistid 1930-ndate aastate algul veel ei olnud valmis koostööks EKP ja EKNÜ-ga, oli noorsotsialistidel koolinoorsoo hulgas marksismi ideede vastu huvi äratajaina ning ateistlike ja antimilitaristlike ideede propageerijaina teatav tähtsus. «Tuletame meelde keskkooliõpilasile, et uueaegne sõda ei ole kuidagi «isamaa kaitsmine», vaid sõdu organiseerib suurkapital, et lüüa profiiti rahulikkude ja töötavate rahvaste tapmisest. Kui väikeriikides militariseeritakse rahvahulkade meelsust, siis sellest võib tulla kasu ainult suurriikide kapitalile»²⁵, kirjutas noorsotsialistide «Rünnak» ühe aasta möödumisel sõjalise õpetuse kehtestamisest keskkoolides.

Demokraatlikud õpetajad kaitsesid ühtluskooli põhimõtet, kooli kättesaadavust töötava rahva lastele. Koolisüsteemi küsimus muutus eriti aktuaalseks majanduskriisi aastail, millal fašiseeruv eesti suurokodanlus alustas avalikku pealetungi ühtluskoolile ning nõudis üha intensiivsemalt reaktsioonilise koolireformi teostamist, mis pidi töörahva lastele senisest veelgi enam kitsendama teed keskkooli.

Õpetajate kutseorganisatsiooniks oli 1917. a. asutatud Eesti Õpetajate Liit, kuhu olid koondunud kõigi koolitüüpide õppejõud. Rõhuga enamuse neist moodustasid algkooliõpetajad, mis määraski Liidu demokraatliku meelsuse. Loomulikult ei moodustanud õpetajaskond maailmavaateliselt mingit ühtset tervikut. Samal ajal kui tema teadlikum osa ühendas oma võitluse revolutsioonilise töölisliikumisega, ei ulatunud enamiku poliitilised ideaalid kaugemale väikekodanliku demokraatia taotlemisest. Hoolimata õpetajate maailmavaatelisest piiratusest, lõivu maksmisest natsionalismile ja idealismile, osutusid õpetajaskonna enamuse, s. t. peamiselt algkooli õpetajaskonna taotlused ühtluskooli kaitsmisel progressiivseiks, sest need langesid ühte töörahva huvidega hariduse taotlemisel.

1930. aastal ilmuma hakkav «Õpetajate Leht»²⁶ seadis oma eesmärgiks võitluse ühtluskooli eest. Olid ju õpetajate kutsehuvud rahvakooli

²³ «Rünnak» nr. 3, 1928, lk. 92.

²⁴ EKP KK PA, fond 6495, nim. 1, s. ü. 207, lk. 55.

²⁵ «Rünnak» nr. 3, 1928, lk. 83.

²⁶ «Õpetajate Lehe» vastutavaks toimetajaks 1930.—1934. aastani oli progressiivne haridustegelane Aleksei Janson. 1937.—1938. aastal oli A. Janson Tallinna Vene Hariduseltsi «Ogonjok» esimeheks, arendas kultuurisidemeid Nõukogude Liiduga.

saatusega lahutamatu seotud: nii ei halvendanud koolide koondamine mitte üksnes õpilaste, vaid ka õpetajate olukorda. «Õpetajate Lehe» veergudel võideldi koolide koondamise ja hariduskulude kärpimise vastu ning juhiti tähelepanu õppetöö taseme ähvardavale langusele liitklasside arvu suurenemise tulemusena. Eesti Õpetajate Liidu juhatuse juures moodustati eriline kasvatusteaduslik toimikond, mille eesmärgiks oli välja töötada abinõusid koondamiste tagajärjel tekkinud tagasikiskuvate mõjude paralüüsimiseks.²⁷

Ühenduses uue avalike algkoolide seaduse väljatöötamisega 1930. aastal püüdis kodanlus saavutada kokkuvõidu maaõpilaste ja õpetajate olukorra halvendamise, esitades selleks nn. suvekooli projekti, mille alusel maa-alkkoolide kahe esimese klassi õppetöö taheti viia suvisele ajale ja ühtlasi pikendada kursust neis koolides seitsmele õppeaastale. Säärase plaani põhjuseks oli kalkulatsioon, et kahe esimese (suvise) õppeaasta jaoks poleks vaja eri õppejõude, millest tulenevalt loodeti kokkuvõidu umbes 300 õpetaja palga ulatuses ja samuti kooliruumide ehitamise osas. Niisiis — vaevalt sai kehtima hakata 6-klassiline koolikohustus, kui juba reaktioonärid hakkasid otsima võimalusi vabanemiseks sellega seotud kuludest.

Eesti õpetajate X üldkongress 1930. aasta lõpul võttis selle haridusministeeriumi projekti suhtes teravalt eitava seisukoha. Märjiti, et uus seadus sunnib maalapsi koolikursuse lõpetama ühe või isegi paar aastat vanemalt, kuid suur osa algkooliõpilaste vanemaist ei suutvat lapsi kehvuse tõttu nii kaua koolitada, s. t. koolikohustuse täitmine võivat halvendada. Pedagoogilise töö tingimused maa-alkkoolides märksa halveneksid, mistõttu maa jõukam kiht saadaks oma lapsed linnakoolidesse. Väideti, et kahetüübiliste algkoolide olemasolu tekitaks suuri raskusi õpilaste ühest koolist teise üleminekul, suvine kool kahjustaks laste tervist ning füüsilist arenemist jne. Õpetajate X kongress võttis vastu resolutsiooni, milles rõhutati, et «mitmed uues avalikkude algkoolide seaduses leiduvad muudatused, eriti aga § 35 ja § 37 ettenähtud koolikorraldus takistavad tema elluviimisel ühtluskooli põhimõtte edukat teostamist ja ähvardavad maarahva kultuurilist arenemist. Kongress teeb Eesti Õpetajate Liidu juhatusele ülesandeks kasutada kõik tarvisminevad seaduslikud abinõud selleks, et ei pääseks maksvusele rahvale kahjulik koolikorraldus . . .»²⁸

Õpetajad kritiseerisid kodanliku valitsuse rahvavastast poliitikat, märkides, et samal ajal kui hariduskulusid kärbitakse, pole sellistel aladel, nagu välisministeeriumi, sõjaväe, kaitseliidu, riiklike esinduskulude jne. osas märgata mingit kokkuvõidu. Mõned õpetajate ühingud teatasid, et õpetajad on vabatahtlikult nõus leppima väiksema palgaga kooli hoidmiseks, mis kümneaastase töö tulemusena on loodud suure vaevaga ja raskeis tingimustes.

Õpetajate kongressi seisukohtade mõjul kukkus nn. suvekooli projekt läbi. 2. juunil 1931. a. riigikogu poolt vastuvõetud «Avalikkude algkoolide seadus»²⁹ ei rikkunud ühtluskooli põhimõtet. Koolikohustus kehtis selle seaduse järgi kuni 6-nda klassi lõpetamiseni või 8.—16. eluaastani. Siiski lubas seadus maal asuvates algkoolides alustada õppetööd sügisel hiljem ja lõpetada kevadel varem kui linnaalgkoolides.

²⁷ «Õpetajate Leht» nr. 6, 6. veebr. 1931.

²⁸ «Õpetajate Leht» nr. 1, 2. jaan. 1931.

²⁹ «Riigi Teataja» nr. 46, 9. juunil 1931, lk. 614—616.

«Õpetajate Lehe» veergudel võideldi keskhariduse saamise võimaluste eest kõigile. Jaanuaris 1931 pöördus Eesti Õpetajate Liit pikema märgukirjaga valitsuse ja riigikogu rühmade poole. Märgukirjas protestiti keskkooli õppemaksu tõstmise ja õppemaksust vabastamise protsendi alandamise kavatsuse vastu. Väideti, et «selle sammu astumine käesoleval ajal tähendaks keskkooli uste sulgemist suurele hulga keskkooli praegusele õpilaspererele... Meie hariduspoliitika sihiks peab olema hariduse kättesaadavus kõigile...»³⁰

Majanduskriisi aastail halvenes õpetajate olukord: vallandati ligi 350 õpetajat³¹, palkasid alandati pidevalt. Lisaks mitmekordsetele palgakärpimistele, mis koos teiste riigiteenijatega ka õpetajaid tabasid, kärpis kodanlik valitsus 1933. aasta suvel veel maaõpetajate palkasid 10–15% võrra. Nii ulatus nooremate maaõpetajate palk vaevalt 60 kroonini kuus, sealjuures oli aga töökoormus liitklasside tõttu mitmekordseks tõusnud.³²

Kodanluse rahulolematuse õpetajaskonnaga väljendus näiteks haridusministeeriumi 1932. a. eelarve arutamisel, kus kurdeti, et kool ei kasvatavat «õigeid isamaalasi», koolides asutatavat salaringe, Türi ja Triigis olevat toimunud kooli streigid. Maaõpetajad olevat sageli usuvastased, usuõpetust käsitletavat nii, et see olevat kujunenud «surnud aineks».³³

Koolivõrgu koondamisel püüti esijoones vallandada sotsialistliku maailmavaatega õpetajaid. Näiteks Läänemaal vallandati 1932. a. kevadel 88 õpetajat, neist 62 kui asetäitjad-õpetajad, ülejäänud vallandati koolivõrgu ümberkorraldamise ettekäändel. Ümberkorraldus ei olnud aga maavolikogus otsustatud ja osutus seega täiesti seadusevastaseks. Vallandamise tõeliseks põhjuseks olid mainitud õpetajate sidemed tööliikumisega.³⁴

Fašiseerival eesti kodanlusel oli kahtlemata põhjust õpetajatega mitte rahul olla, sest õpetajaskond oma enamikus moodustas ausa demokraatliku jõu, kelle huvid ei piirdunud ainult kooliküsimustega. Majanduskriisi aastail arenev avalikult fašistlik vapside liikumine, mis monopolistliku finantskapitali huvides püüdis suunata väikekodanlike hulkade rahulolematust fašismi sõiduvette, juhtis õpetajate tähelepanu juba varakult fašismi hädaohule. Juba 1930. a. augustis kutsus Balti riikide Õpetajate Liidu IX konverents, mis toimus Tallinnas, õpetajaskonda ja elanikke valvel olema kooli ja riigi demokraatlike aluste kaitseks.³⁵ Vapsid nõudsid oma häälekandja «Võitlus» veergudel noorsoo kasvatamist rahvuslik-usklikus vaimus. Nad väitsid, et «suur osa rahvakooliõpetajaid on veendunud kosmopoliidid ja ateistid», ning nõudsid «internatsionalismi ja sotsialismi väljarookimist õpetajate maailmavaadetest»³⁶.

Hoopis teisiti hindasid õpetajaid progressiivse intelligentsi esindajad. Nii kirjutas Joh. Barbarus 1933. aasta lõpul: «Meie linna ja maa

³⁰ «Õpetajate Leht» nr. 5, 30. jaan. 1931.

³¹ «Rahva Sõna» nr. 224, 4. okt. 1932.

³² Sealsamas, nr. 105, 26. juuli 1933.

³³ «Postimees» nr. 30, 5. veebr. 1932.

³⁴ V riigikogu protokollid, 1. istungjärg, 4. koosolek, 12. juulil 1932.

³⁵ «Õpetajate Leht» nr. 9, 21. nov. 1930.

³⁶ «Võitlus» nr. 62, 1. aug. 1933.

sool — õpetajaskond, keda rahvavalgustaja nimega on austet, omas enamikus ongi selle hellitava epiteedi vääriline, ja oleks kahju, kui kunagi välise surve ja kohakaotuse hirmul meie õppejõud hariduse asemel valitseva klassi huvides vaimupimedusele anduma peaksid! Õpetajaskond on radikaalse vaimsuse eelpostina suurt aatelist kiirgavust näidanud. Valgustagu nad tulevikuski kustumata paakidena meie vaimuelu saabuvat ööd!»³⁷

(Järgneb.)

Õpetaja ja pioneeritöö.

L. PRITS,

Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu aseesimees.

Meie laste kommunistlik kasvatamine on eeskätt kooli ülesandeks. Pioneeriorganisatsioon, olles nõukogude kooli lahutamatu osa, aitab koolil seda ülesannet täita.

Seoses nõukogude kooli ümberkorraldamisega kasvab pioneeriorganisatsiooni osatähtsus veelgi, sest ta on tulevases 8-klassilises koolis peamiseks laste poliitiliseks massiorganisatsiooniks. Ehkki ka täielikus keskkoolis jääb nooremas osas pioneeriorganisatsiooni vahekord teiste õpilaskollektiividega ja õpetajatega samaks, on tal õpilaste klassivälise tegevuse juhtimises kommunistliku noorsooühingu kõrval teisejärguline koht.

Pioneeriorganisatsioon ei saa piirduda ainult oma liikmete kasvatamisega. Ta peab koolil aitama kasvatada kõiki lapsi. Selle ülesandega tuleb organisatsioon toime üksnes siis, kui ta on tihedas kontaktis laste igapäevase elu ja tegevusega, kui pioneerid selles tegevuses on organisatsiooniks ja juhtideks. Pioneeriorganisatsiooni peamine erinevus kõigist kodanlikest noorsoo-organisatsioonidest selles seisnebki, et ta pole suletud, isoleeritud organisatsioon, vaid on tihedas seoses kogu lasteühiskonnaga, on selle aktiiviks.

Pioneeriorganisatsioon avaldab teistesse lastesse kasvatuslikku mõju mitte niivõrd ürituste, kuivõrd just pioneeride eeskuju kaudu, nende juhtiva positsiooni kaudu laste mängudes, meelelahutustes ja

³⁷ «Õpetajate Leht» nr. 49, 8. detsember 1933.

mitmesuguses tegevuses. Eriti on vajalik, et pioneerid suudaksid olla laste tegevuse suunajateks seal, kus pole õpetajaid ega teisi täiskasvanuid seda tegemas.

Järelikult on pioneeritöö laste organiseeritud tegevus, mis toimub pioneerorganisatsiooni (peamiselt pioneerimaleva) suunamisel. Pioneeritöö on pioneeride tegevus oma organisatsioonis, õpilaste kogu tegevus koolis väljaspool tunde ja laste tegevus väljaspool kooli, kui pioneerid selles tegevuses on organisatoreiks ja teiste laste kasvatajaks. See tähendab, et pioneerid ei ole mitte ainult kasvatatavad, vaid nad peavad suutma olla ka teiste laste kasvatajaks. Selleks peavadki neid ette valmistama kool ja pioneerorganisatsioon. Mõistagi ei saa õpetaja kui kõigi õpilaste kasvataja kõrvale jääda ka pioneeride kasvatamisest.

Käesoleva artikli ülesandeks ongi rääkida õpetaja osast pioneeritöös ning pioneeride kasvatamisest.

Õppetunnis on töö organiseerijaks ja juhtijaks õpetaja. Kogu tegevus, mis toimub väljaspool õppetundi, tuleb aga lugeda pioneeritöök ning pioneeridele tuleb selles tegevuses anda organiseeriv ja juhtiv koht.

Järelikult jaguneb ka pioneeritöö koolis kahte ossa: pioneerorganisatsiooni siseorganisatsiooniliseks tööks, mis toimub vahetult rühmades ja salkades, ning õpilaste tegevuseks väljaspool õppetundi. Viimasesse kuulub ka klassikollektiivi tegevus väljaspool tundi ja väljaspool kooli.

Siseorganisatsioonilises töös toimub pioneeride endi kasvatamine. Teises osas aga lisandub sellele pioneeride rakendamine teiste laste kasvatamisele.

Direktor on koolis vastutav kogu õppe- ja kasvatustöö eest. Õppe- ja kasvatustööd tundides juhivad direktor õppealajuhataja kaudu. Kommunistlik noorsooühing, kellele on tehtud ülesandeks pioneeritöö tegelik läbiviimine, saadab kooli oma esindaja, vanempioneerijuhi, kelle ülesandeks on kogu pioneeritöö juhtimine antud malevas. Et kogu õpilaste tegevus väljaspool tunde on osa pioneeritööst, kuulub selle töö juhtimine vanempioneerijuhi kompetentsi. Seega juhivad kooli direktor pioneeritööd koolis vanempioneerijuhi kaudu. Vanempioneerijuht omakorda juhivad pioneeritööd ühest küljest õpetajate kaudu, kes võtavad osa laste tegevusest väljaspool õppetundi, ja teisest küljest malevanõukogu kaudu.

Sellise töökorralduse puhul on saavutatud õige vahetult pioneerorganisatsiooni ja kogu õpilaskonna vahel. Pioneerorganisatsiooni ja õpetajate jõudude ühendamisega on koolides saavutatud õpilaste kasvatamisest häid tulemusi.

Õpilaste klassivälise tegevuse toimub mitmesugustes kollektiivides: klassikollektiivis, Punase Risti algorganisatsioonis, kehakultuurikollektiivis, klassivälistes ringides, seinalehe toimetuses jne. Kõigi nende kollektiivide tööst võtavad osa õpetajad, pioneerid ja õpilased, kes pioneerorganisatsiooni ei kuulu. Õpetaja ei ole neis kollektiivides laste vahetuks kasvatajaks, vaid ta rakendab selleks lapsi endid, eeskätt pioneere.

Õpilaste klassivälise tegevuse juhtimiseks võib koolis luua õpilaskomitee. Paljudes koolides aga, nagu juba aastaid on soovitanud

ELKNÜ Keskkomitee ja Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu, teeb seda vahetult malevanõukogu, kusjuures kasvatustöö tulemused viimastes koolides ei ole mitte halvemad, vaid isegi paremad.

Õpilaskomitee loomise korral ei saa malevanõukogu jääda passiivseks pealtvaatajaks, vaid peab sellest aktiivselt osa võtma. Malev on huvitatud sellest, et õpilaskomiteesse valitaks eeskätt pioneerid. Selleks seab ta õpilaskomitee valimisel üles oma kandidaadid. Rühmanõukogud ja õpetajad aitavad selgitustööga õpilaste seas kaasa esitatud kandidaatide-pioneeride valimisele.

Ka õpilaskomitee olemasolu korral ei jää malevanõukogu kõrvale õpilaste klassivälise tegevuse juhtimisest, vaid õpilaskomitee kooskõlastab oma töö malevanõukoguga, saab temalt ülesandeid ja töötab malevanõukogu pideva kontrolli all.

Klassiväliste ringide loomise kooskõlastab malevanõukogu kõigepealt vanempioneerijuhi kaudu kooli pedagoogilise nõukoguga. Seejärel määrab ta kindlaks, kes pioneeridest ja millises ringis kaasa hakkab töötama (arvestades siinjuures eeskätt pioneeride endi huve). Ringi organiseerimine tehakse ülesandeks vastava ala pioneeriinstruktoreile, kelle hulgast seatakse üles kandidaadid ringi juhatusse.

Pedagoogiline nõukogu omalt poolt määrab igale ringile hooldaja õpetaja, kes vastutab ringi töö õige organiseerimise eest.

Klassivälise ringi töö peab erinema tööst õppetunnis. Ringi hooldav õpetaja on ainult suunajaks ja nõuandjaks, töö otseseks tegijaks aga on õpilased, eriti ringi aktiiv, kelleks on pioneeriinstrukturid.

Ringi hooldava õpetaja ülesanded on pioneeritöö seisukohalt järgmised: hoolitseda, et pioneeriorganisatsioonis valmistataks ette pioneeriinstruktoreid tema ringile vajalikel erialadel; vajaduse korral tuleb tal isiklikult osa võtta nende ettevalmistamisest (kui koolis veel vastava ala instruktoreid ei ole) või abistada selles olemasolevaid instruktoreid. Õpetajal tuleb juhendada instruktoreid ringi organiseerimisel; aidata selgitustööga kaasa malevanõukogu poolt ülesseatud kandidaatide valimisele ringi juhatusse; aidata ringi juhatusel koostada tööplaan ja anda ülesandeid pioneeriinstrukturitele; abistada instruktoreid ringi tööks ettevalmistumisel.

Samade põhimõtete alusel toimub juhtivate organite valimine ja töö korraldamine ka kooli teistes klassivälistes kollektiivides ja ühiskondlikes organisatsioonides (spordikollektiiv, Punase Risti algorganisatsioon). Malevanõukogu ei otsusta ühiskondlike organisatsioonide loomise küsimust. Seda teevad juba kõrgemalseisvad organid. Kõigi nende kollektiivide tööd koordineerib malevanõukogu oma liikmete kaudu, kes juhivad neid kollektiive, ja ülekoolliste ürituste, mitmesuguste konkursside, näituste ja võistluste organiseerimise teel, mis annavad klassivälisele tegevusele eesmärgi ja on pikema perioodi järel nende kollektiivide töö aruandeks pioneeriorganisatsiooni ja kogu õpilaskollektiivi ees.

Omlaadseks kollektiiviks õpilaste tegevuses väljaspool õppetundi on klassikollektiiv. Esiteks on klassikollektiiv olemas õppetunnis, mis ei kuulu otseselt pioneeritöö hulka. Teiseks on klassi õpilased koolides, kus pioneerirühmad on moodustatud klasside printsüibi järgi, väga tihe-

dalt seotud kindla organisatsioonilise üksusega — pioneerirühmaga. Kolmandaks on klassikollektiiv ja pioneerirühm väga tihedalt seotud ühe ja sama kasvatajaga — klassijuhatajaga. Sealjuures ei tohi mingil juhul (isegi siis, kui kõik klassi õpilased kuuluvad pioneerorganisatsiooni) pioneerirühma samastada klassikollektiiviga.

Klassijuhatajal on pioneeritöös kaks põhilist ülesannet: kasvatada pioneere, eriti nende rakendamise kaudu teiste laste kasvatamisele klassikollektiivis; jälgida ja suunata oma klassi pioneeride kasvatamist organisatsioonis.

Vajalikuks eeltingimuseks esimese ülesande täitmisel on normaalne vahekorraldus pioneerirühma ja klassi teiste õpilaste vahel. Pioneerorganisatsioonis (-rühmal) peab olema ka klassikollektiivis juhtiv koht: pioneerirühm võib ise püstitada ülesandeid klassikollektiivi ette, võib klassikollektiivi kaasa tõmmata oma üritustele, võib ära kuulata klassiorganisaatori ja teiste aktivistide aruandeid ning informatsioone ülesannete täitmisest jne.

On hädavajalik, et pioneerirühm seda õigust kasutaks. Kui rühmanõukogu unustab oma ülesande klassiaktiivi juhtimisel, tuleb klassijuhatajal teda sellele suunata.

Et õpilasele, kes pioneerorganisatsiooni ei kuulu, pole organisatsiooni otsused kohustuslikud, on õige vahekorra kujunemiseks pioneerirühma ja klassikollektiivi vahel vaja, et klassiorganisaator oleks pioneer ja pioneerid oleksid klassikollektiivi tuumikuks, selle aktiiviks.

Klassikollektiivi loojaks on klassijuhataja (algklassides antud klassi õpetaja), järelikult sõltub just temast, milline koht on pioneeridel klassikollektiivis. Kui on tegemist klassikollektiivi loomisega nooremas koolieas, tuleb pedagoogil kasvatustööga saavutada, et pioneeriikka jõudmisel astuks esimesena pioneerorganisatsiooni klassi aktiiv. Luues klassikollektiivi vanemas klassis, kus pioneerid on juba olemas, tuleb klassijuhatajal see koondada pioneerirühma ümber.

Klassiorganisaatori valimisel seab pioneerirühm üles oma kandidaadi ning teeb klassis vajalikku selgitustööd, et kindlustada selle kandidaadi valimine. Klassijuhataja omalt poolt toetab rühma kandidaati.

Pioneerorganisatsiooni peamiseks ülesandeks on laste poliitiline kasvatamine. Seepärast annab klassijuhataja pioneeridele klassis eeskätt selliseid ülesandeid, mis on seotud tema klassi õpilaste ideoloogilise kasvatamisega: viia läbi poliitinformatsioone klassijuhatajatunnis, korraldada riiklike tähtpäevade tähistamist, organiseerida ajakirjanduse levitamist, ajalehe ühislugemist, õpilaste kirjavahetust teiste maade pioneeride ja õpilastega, kino ühiskülastamist jne.

Pioneerorganisatsiooni ülesandeks on ka laste kasvatamine väljaspool kooli, seepärast rakendab klassijuhataja pioneere oma klassi õpilaste kasvatamisele kodus, tänaval, mänguväljakul, ühiskondlikes kohtades jne.

Kõik need ülesanded seab klassijuhataja enda ette juba kasvatus-
töö plaanis. Sealjuures ei määra ta kindlaks, kuidas neid ülesandeid täita. Näit. märgib klassijuhataja oma tööplaani järgmised ülesanded pioneerirühma jaoks: 1) tähistada Nõukogude armee aastapäeva; 2) organiseerida korrapidamine teatri ühiskülastamisel; 3) päästa Valdur halbade sõprade mõju alt väljaspool kooli; 4) valmistada Aino ette pioneeriks astumiseks jne. Rühma ülesandeks jääb leida ise kohane töövorm.

Oma tööplaanis määrab klassijuhataja rühma jaoks kindlaks ainult need ülesanded, mis tulenevad tema klassi üldistest kasvatusülesannetest. Rühmal on ju veel ka teisi ülesandeid, mis tulenevad pioneeriametitest ja on kindlaks määratud maleva tööplaaniga. Alles kõigi nende ülesannete kogusummana valmib rühma tööplan.

Klassijuhataja töö üheks oluliseks näitajaks laste ideoloogilisel kasvatamisel on nende astumine pioneerorganisatsiooni. Peamiselt seda ülesannet täidab klassijuhataja eespool kirjeldatud viisil, sest paralleelselt laste maailmavaate kujundamisega pioneeride kaasabil loob ta pioneerorganisatsioonile oma klassi õpilaste hulgas vajaliku autori-teedi.

Pioneere kasvatatakse klassijuhataja peamiselt organisatsiooni kaudu, kasutades selleks organisatsioonile omaseid vorme ja meetodeid. See-tõttu peab ta kõigepealt põhjalikult tundma neid kasvatuslikke võima-lusi, mida pakub organisatsioon. Samuti peab ta olema pidevalt kon-taktis rühma elu ja tegevusega. Selleks on klassijuhatajal vaja alati külastada kõiki rühma üritusi, tunda huvi, milliseid ülesandeid täidavad tema klassi pioneerid organisatsioonis, kuidas nad oma tööga toime tulevad jne.

Rühma tegevust suunab klassijuhataja peamiselt rühmajahi ja rühmanõukogu esimehe kaudu. Sealjuures ei tohi ta unustada, et tema osavõtt rühma elust, rühma üritustest peab olema kantud sügavast pedagoogilisest taktist. Klassijuhataja seab rühma ette klassi kommunistliku kasvatuse ülesandeid, mille täitmine on rühmale kohustuslik. Rühm peab ise leidma sobiva töövormi. Klassijuhataja ergutab aktivisti iseseisvale lahenduse leidmisele ning annab nõu ülesannete täitmiseks siis, kui on ilmne, et aktivist sellega ise toime ei tule. Ta suunab rühma-nõukogu organisatsiooniliste ergutuste ja mõjutusvahendite kasutami-sele mõne pioneeri suhtes, kui see on vajalik, kuid nõukogu seda ise ei märka. Ta õpetab ja annab aktiivile nõu enne ja vajaduse korral pärast üritust. Ürituse käigus püüab klassijuhataja mitte vahele segada ja teeb seda ainult äärmise vajaduse korral.

Klassijuhataja isiklikult ei karista pioneeri kunagi kui organisat-siooni liiget, vaid ainult kui õpilast. Ta ei heida teiste õpilaste ees üksiku pioneeri kaudu varju organisatsiooni heale nimele. Kõik need küsimused lahendab ta organisatsiooni kaudu.

Pioneerirühmad võivad olla moodustatud klasside printsiibil, s. t. kõik ühe klassi pioneerid moodustavad ühe pioneerirühma. Kuid rüh-mad võivad olla moodustatud ka mõne teise printsiibi järgi (näit. klassidevahelised, laste elukoha järgi jne.). Sellisel juhul kuuluvad ühte rühma mitme klassi pioneerid või ühe klassi pioneerid kuuluvad mitmesse rühma.

Kui ühe klassi pioneerid kuuluvad mitmesse pioneerirühma, jaotab pedagoogiline nõukogu klassijuhatajate vahel, millise rühma aktiiviga igaüks neist peamiselt töötab, arvestades siinjuures, mis klassist on antud rühmas rohkem pioneere, kust on enamik pioneeriaktiviste jne. Sealjuures jälgib klassijuhataja ka oma teistes rühmades olevate pio-neeride osavõttu rühma tööst. Üksikute pioneeride kasvatamisse puu-

tuvais küsimustes pöörduv klassijuhataja kas otseselt või vastava klassijuhataja kaudu selle rühma aktiivi poole, kuhu antud pioneer kuulub.

Laste poliitiline kasvatamine on lahutamatu osa kommunistlikust kasvatusest. Et pioneeriorganisatsioonis on eriti head võimalused laste poliitiliseks kasvatamiseks, siis ei saa klassijuhataja kasvatustöö suunamisest pioneeriorganisatsioonis kuidagi kõrvale jääda ega seda ülesannet kellelegi teisele loovutada. Et pioneeriorganisatsiooni kasvatustöö otseseks eesmärgiks on õpilaste ettevalmistamine kommunistlikku noorsooühingusse astumiseks, annab kommunistliku noorsooühingu ridade kasv pioneeride arvel ka hinnangu klassijuhataja ideoloogilisele kasvatustööle. Ainult kõigi õpetajate õige suhtumisega pioneeritöösse ja aktiivse osavõtuga sellest on koolil võimalik saavutada maksimaalseid tulemusi laste kommunistlikul kasvatamisel.

Polütehnilise õpetuse ja kutsehariduse probleeme koolis.

A. KÕVERJALG,

Eesti NSV Haridusministeeriumi füüsika, elektrotehnika ja masinaõpetuse ainekomisjoni esimees.

Juba marksismi klassikud osutasid oma töödes suurt tähelepanu polütehnilisele õpetusele, s. o. õpetusele, mis varustaks noori mitmekülsete praktiliste oskustega, tutvustaks tootmise põhialuste ja organiseerimisega.

V. I. Lenin näitas, et õpilasi tuleb tutvustada sotsialistliku tootmise energeetiliste alustega, tootmise mehaanilise ja keemilise tehnoloogiaga, tähtsamate tööriistadega, põllumajanduse alustega ja tööstuse töö sotsialistliku organiseerimise alustega.

Partei XIX ja XX kongressi järel hakati ka meie vabariigi koolides õppetöösse juurutama polütehnilise õpetuse elemente. Rajati õppetöökodasid, õppeplaanidesse võeti uute õppeainetena masinaõpetus, elektrotehnika jne. Sellega laiendati küll õpilaste tehnika-alast silmaringi ja anti neile ka oskusi praktiliseks tööks, kuid tegeliku elu vajadusi selline õpetus siiski ei rahuldanud. Pärast keskkooli lõpetamist ei saanud noor kohe lülituda kasulikule tööle rahvamajanduses, selleks olid tema poolt üldhariduslikus koolis omandatud oskused liiga pinnalised ja eluvõõrad.

Uues koolis peab noor peale laialdase polütehnilise ja üldharidusliku silmaringi omandama veel mingi kindla elukutse selleks, et ta pärast kooli lõpetamist võiks kohe aktiivselt lülituda rahvamajanduse tööle.

Milline on praegu olukord meie vabariigi koolides polütehnilise õpetuse ja noortele elukutse andmise osas ning mida tuleks ette võtta selleks, et iga kool saaks edukalt täita uuele koolile partei ja valitsuse poolt püstitatud ülesanded?

Paljudes vabariigi koolides, kus on teotahtelised ja energilised pedagoogid, tehti edusamme kooli polütehniliseerimisel. Tähtsat osa etendasid seejuures koolidirektorite ja õpetajate initsiatiiv ning organiseerimisvõime. Nii loodi eeskujulik baas polütehniliseks õpetuseks Tallinna 22. Keskkoolis tänu kooli direktori sm. V. Indriksoni ja praktikume juhendava õpetaja A. Veimre initsiatiivile. Ka Tallinna 2. Keskkoolis on polütehniliseks õpetuseks palju tehtud (direktor sm. A. Tšõgankov, füüsika õpetaja sm. E. Matt).

Tallinna 17. Keskkool laskis tänava ellu noormehed, kes peale küpsustunnistuse omandasid kooli šefftehases ka kindla elukutse ja said III ja IV kategooria freesija, treiali jne. kutsetunnistuse. Tihe side

tehase ja kooli vahel kujunes jällegi tänu kooli direktori sm. S. Koni ja füüsika õpetaja sm. L. Kukatsi aktiivsele tööle.

Mustla Keskkoolis loodi koolikolhoos «Sakala», mille 15-hektarist maad harivad ja hooldavad õpilased. Kolhoosis on loodud korralik küülikukasvatust. Ka seal sai hea algatus teoks tänu kooli juhtkonna ja õpetajate initsiatiivile.

Kahjuks leidub vabariigis veel ka seesuguseid koole, kus õppe-töökojad, -katseaiad ning füüsika ja keemia kabinetid jätavad väga kurva mulje. Nii mõneski suures koolis, kus oleks võimalik organiseerida polütehnilise õpetuse osas nii mõndagi, on õpetajate ja kooli juhtkonna abituse tõttu olukord selles lõigus päris lapsekingades. Füüsika klassides puuduvat demonstratsioonilauad, korralik voolujaotuskilp seisab koolis puutumatu nurgas jne.

Hea tahtmise juures võiks aga iga füüsika õpetaja õpilaste abiga ehitada küllaltki korraliku demonstratsioonilaua, rääkimata füüsika klassi ja kabineti enam-vähem nõuetekohasest sisustamisest.

Kui paljudes vabariigi koolides antakse praegu, koolireformi algaastal, õpilastele küllaltki sügavaid teadmisi ja praktilisi oskusi tegelikult eluks, siis nii mõneski koolis õpitakse veel füüsikat, keemiat, masinaõpetust ja elektrotehnikat ikka veel ainult kriidi ja tahvli abil.

Selleks et edukalt täita tuleviku koolile pandud ülesandeid, peaks juba praegu iga kool näitama üles maksimaalset initsiatiivi materiaalse baasi muretsemiseks vastavalt oma spetsiifikale. Need koolid, kes on ise nõudnud oma šeffidelt, on ka siiani väga palju saanud oma materiaalse baasi kindlustamiseks. Koolides, kus loodeti, et šeff pakub midagi, oodatakse peaaegu igal pool veel tühjade kätega.

Koolidirektoreil ja ühiskondlikel organisatsioonidel tuleks luua isiklik tihe side tehaste vastavate organitega ja ühistel koosolekutel välja töötada konkreetne plaan kooli abistamiseks.

Ka iga õpetaja uues koolis peaks olema oma ala novaator, kes pidevalt loob, leiab uusi õppemeetodeid ja vahendeid töö sisukamaks ning huvitavamaks muutmiseks. Selles osas esineb õpetajate töös veel suuri puudujääke. Paljud õpetajad, ka sageli alles ülikooli või instituudi lõpetanud noored spetsialistid, kes peaksid koolidesse tooma uut energiat ja uusi loovaid mõtteid, teevad oma töö ära «kuidagimoodi». Vähe tutvustatakse noortele tehnika uusi saavutusi, vähe räägitakse uutest töövõtetest, tööprotsesside täiustamisest. Nagu on selgunud, loevad õpetajad ise vähe teaduslikku ja populaarteaduslikku kirjandust, vähe ollakse tuttav nii meie vabariigi kui ka üleliidulise pedagoogilise kirjandusega. Seetõttu antakse õppetundi igavalt, šablooniliselt ja sageli nõrgal meetodilisel tasemel.

Tahaksin siinkohal rõhutada veel üht asjaolu: iga instituudi või ülikooli lõpetanud noor, kes on valinud endale pedagoogi vastutava elukutse, peaks paar aastat enne kutse omandamist töötama vastaval alal koolis. Nii väldiksime juhuslike inimeste sattumist pedagoogilisele tööle.

Mõni sõna masinaõpetuse, tööõpetuse ja elektrotehnika senisest õpetamisest ning tuleviku perspektiividest.

Nagu juba eespool mainisin, on meie vabariigi paljudes koolides loodud küllaltki korralikud õppetöökojad. Nendes töökodades õpetatakse käsitöönuduslikku tööd, s. o. tööd, kus inimene teeb lihtsate tööriistadega (höövel, vasar, meisel jne.) mitmesuguseid lihtsaid esemeid. See on aga

kaugel kaasaegsest tootmisest, kus peamise töö teevad masinad ja hari-
tud inimene on nende juhtijaks ning täiustajaks. Iga noor peab küll
tundma lukussepa- ja puutöö algvõtteid, kuid aastate kaupa riidepuude,
plekist saiavormide jms. kallal nokitsemine, ilma et õpilased omandak-
sid eluks midagi tõsisemat, on polütehnilise õpetuse seisukohtade liht-
sustamine. Ei valmistata ju üheski kaasaja mehhaniseeritud tehases või
töökojas riidepuid ega ka plekist saiavorme selliselt, nagu teevad seda
meie õpilased paljudes käsitöö tundides käsisaie, hõõvli, haamri ja
noaga.

Kui õpilastele kaasaegsete elementaarsete tööriistade käsitlemise
vilumuste andmisega võib paljudes koolides enam-vähem rahule
jääda, siis polütehnilise õpetuse teise tähtsa külje, tootmise põhialuste
ja tootmise organiseerimise aluste tutvustamine on olnud siiani väga
puudulik.

Koolides piiratakse tihti vaid nokitsemisega üksikute tööriistade
abil, mõne masinaosa montaaži ja demontaažiga, räägitakse tabelite
abil ka masinate ehitusest, aga üksikute tööstusharude tehnoloogilisest
protsessist, tootmise organiseerimisest ja planeerimisest, üksiku töö-
lise või brigaadi töö arvestamisest, toodangu arvestusest ja töö norme-
erimisest ei räägita sõnagi. Kui tänapäeva tööstuses käib võitlus too-
dangu omahinna alandamise ja tööprotsesside mehhaniseerimise eest
ning ajalehtedes pühendatakse nendele küsimustele suurt tähelepanu,
siis keskkooli lõpetanule, kes asub tööle rahvamajanduses, on see
praegu igatahes väga tume maailm. Kuigas saab siis noor kohe pärast
keskkooli lõpetamist lülituda aktiivsesse töösse tehases, kui tal ei ole
elementaarsemadki teadmisi tööstuse töö sotsialistliku organiseerimise
alustest!

Meie tööstus vajab inimesi, kes töötavad loovalt, kes suudavad töö-
protsesse tehases ratsionaliseerida ja kes tunnevad hästi tootmise põhi-
aluseid. Seetõttu tuleb nendele küsimustele tuleviku koolis panna erilist
rõhku.

Sotsialistliku tootmise energeetiliste alustega, tehnika põhialustega
ning tootmise mehaanilise ja keemilise tehnoloogia alustega tutvuvad
õpilased füüsika ja keemia tundides. On loomulik, et nendele õppeaine-
tele tuleks koolides osutada erilist tähelepanu. Meie rahva heaolu tõus
sõltub suurel määral tootmise tasemest, see aga omakorda nende tead-
mistest, kes seal töötavad.

Vähe on 2—3-st nädalatunnist tehnika aluse, füüsika õpetamiseks.
Samuti on uuele koolitüübile määratud õppeplaanis vähe tunde keemia
õpetamiseks. Väga vajalik on aga ka vene keele ja võõrkeelte õppi-
mine, et igale koolilõpetanule oleks kättesaadav vene- ja võõrkeelne
erialane kirjandus.

Et noor suudaks kohe pärast keskkooli lõpetamist lülituda aktiivselt
tootmistöösse, tuleb teda juba kooliajal tutvustada kaasaegse tootmi-
sega. Tuleb luua töökojad, mis on sisustatud kaasaja tootmises kasuta-
tavate masinatega. On ilmne, et iga kooli juurde me nii kiiresti ja kor-
raga sellist töökoda asutada ei suuda. Minu arvates tuleks selleks ots-
tarbeks luua üks või kaks hea tehnilise baasiga töökoda igasse rajooni,
kus õpilased vastavalt graafikule tutvuksid vilunud meistrite juhenda-
misel kaasaegses tootmises kasutatavate masinate ehitusega ja õpiksid
nendega töötama. Nii metalli- kui ka puutöö algvõtteid tuleks mini-

maalse ajakuluga õppida kooli juures olevas töökojas, mida siis pidevalt laiendatakse vastavalt olemasolevatele võimalustele.

Teiseks mooduseks on suuremate tehaste juurde õppetsehhide loomine. Et aga praegu paljudel tehastel on endalgi vähe tootmispinda, siis on esimene moodus kahtlemata reaalsem. Tehaste tsehhides praegu korraga kõigile õpilastele tööd anda on raske, sest see segaks tootmist. Kõne alla tuleks üksikute õpilasgruppide praktika tegelikust tootmises vastavalt tehase ja kooli poolt koostatud graafikule.

Minu arvates peaksid haridusosakonnad praegu alustama eeltööd selleks, et luua 1—2 korraliku kaasaegse sisseseadega töökoda rajoonis või 1—2 hea baasiga õppetsehi kohalikkude tööstuste juurde.

Töö, mida tehakse nii kooli kui ka rajooni töökodades, peaks olema mingi kindla eesmärgiga, mitte aga omaette nokitsemine. Tuleks teha ühiskondlikult kasulikke tööd ja võimaluse korral anda ka lihtsamat toodangut rahvamajandusele.

Soome kutsekoolid täidavad nii metalli- kui ka puutöö ning masinate remondi alal mitmesuguseid elanikkonnalt ja asutustelt saadud tellimusi. Töö on seal tunduvalt odavam kui mujal ning õpilaste poolt vilunud meistrite juhendamisel tehtuna ka küllaltki korralik.

Kas meiegi koolid tulevikus ei võiks täita näiteks mõne asutuse või tööstuskombinaatide vahendusel ka elanikkonnalt võetud tellimusi?

Võtame näiteks kas või individuaalautode ja mootorrataste jooksva remondi ja tehnilise teenindamise. Praegu on vabariigis ainult üks töökoda (Tallinna Tööstuskaubastu Autode Profülaktika Punkt), kus tehakse individuaalautode jooksvat remonti. Seal on alati suured järjekorrad ja ka töö kvaliteet jätab sageli soovida — kiirustatakse. Et õpilased võivad spetsialistide juhendamisel teha küllaltki põhjalikku autode remonti, seda näitavad Pagari 7-klassilise Kooli kogemused.

Valusaks probleemiks on senini olnud koolis kasutatavate õppevahendite remontimine. Kombinaatides tehtav õppevahendite remont läheks praeguste tingimuste juures sageli rohkem maksma kui õppevahend ise. Kas ei oleks tulevikus mõeldav mõne kooli juures, kus hakatakse ette valmistama spetsialiste mõõteriistade remondi alal, luua võimalused ka koolis kasutatavate mõõteriistade ja õppevahendite remondiks? Samuti võiksid vastava ettevalmistusega õpilased küllaltki korralikult remontida raadioaparaate, elektriseadmeid jne.

Ka maakoolides peaks seal tehtavast tööst olema kasu ka koolile või rahvamajandusele. Nii on andnud Abja Keskkooli hästikorrastatud aed koolile igal aastal ilusat lississetulekut, aiasaadused on olnud aga tulusaks lisaks internaadi köögile.

Samuti võivad maakoolide juurde loodud majandid ja koolikolhoosid anda rahvamajandusele küülikunahka ja -liha ning teisi loomakasvatus- ja põllumajandussaadusi. Muidugi ei tohiks koolide eesmärgiks kujuneda rahaliste tulude tagaajamine, vaid see peaks olema õppetöö kõrval minimaalse osatähtsusega.

Omaette probleemi moodustab õpilaste osavõtmine tegelikust tootmistööst. Nagu juba eespool on märgitud, ei suuda tulevikus koolide baastehased ka parimal tahtmisel kõiki õpilasi korraga oma tsehhides tööle rakendada. Seega tuleb nähtavasti linnakoolides tulevikus töö planeerida nii, et osa õpilasi töötab pool õppenädalast (või mõni päev, olenevalt konkreetsest olukorrast) oma kooli õppetöökojas, ülerajoonilises töökojas või tehases tegelikul tootmistööl. Teine osa aga õpib

samaaegselt koolis üldõppeaineid. Nädala teisel poolel (või mõne päeva pärast) toimuks õpilasgruppide vahetus.

Kuidas siis tuleks organiseerida õpilaste töö tehases? Mõningaid kogemusi on selles osas olemas Tallinna 16. ja 17. Keskkoolil ning mõnel teisel vabariigi koolil.

Tallinna 16. Keskkoolist töötasid möödunud õppeaastal 30 õpilast V. Kingissepa nimelises Tselluloosi- ja Paberikombinaadi mehaanika-, puutöö- ja elektritsehhis. Töö toimus üks kord nädalas pärast õppetunde mõne tunni jooksul. Iga õpilane töötas vilunud, oma ala põhjalikult tundva spetsialisti juhendamisel. Algul jälgisid õpilased oma juhendajate tööd, hiljem usaldati aga neile enestele lihtsamaid töid. See toimus muidugi siis, kui õpilased olid omandanud põhilised töövõtted ja oskused vastavatel masinatel töötamiseks. Ühe õppepoolaasta jooksul omandasid noored küllaltki palju tegeliku töö oskusi. Selline elukutse õppimine, kus paralleelselt praktilise tööga toimub tutvumine tootmise aluste ja sotsialistliku töö organiseerimisega tehases, jätkub ka käesoleval õppeaastal. Kevadel on kavatsus õpilastele pärast vastavate katsete sooritamist anda III või IV kategooria spetsialisti tunnistus. Teoreetilisi loenguid tootmise tehnoloogilistest protsessist ja tootmise organiseerimisest peavad regulaarselt tehase insener-tehnilised töötajad. Tehase juhtkond leidis võimaluse kaadrite ettevalmistamise ja ametiühingu summade arvel õpilaste juhendajatele vähese tasu maksmiseks, mis tõstis spetsialistide huvi noorte õpetamise vastu.

Kas reformitud koolis õpilased õppenädalast mõned päevad töötaksid tehases ja ülejäänud aja koolis, või peaks töö tehases toimuma paralleelselt õppetööga, selle selgitavad tänavu 16 kooli juurde loodud katseklasside kogemused. Isiklikult pooldaksin esimest moodust. Paralleelne töö koolis ja tehases venitaks õpilase tööpäeva liiga pikaks, mis takistaks süvenemist teoreetilistesse õppeainetesse.

Kes korraldaks ja koordineeriks koolis tootmisõpetust? Mõningaid kogemusi selles osas on olemas juba Ukraina NSV-l. Seal on paljudes koolides loodud direktori asetäitja koht polütehnilise õpetuse alal. Sellel kohal töötab mõni insener tehastest, kellel on koolis ka masinaõpetuse tunnid, või õpetaja, kes on varem tehases töötnud ja kes tunneb tööstusettevõtte töö organiseerimist ning vastava tööstusharu tootmisprotsessi. See inimene saab väikest lisatasu ja tema ülesandeks on tiheda sideme pidamine tehase ning kooli vahel, õpilaste töö organiseerimine ja kontrollimine tehases ning polütehnilise õpetuse organiseerimine kogu kooli ulatuses.

Et reformitud koolis on polütehnilisel haridusel ja kutseõpetusel suur tähtsus, siis tuleks eduka töö tagamiseks luua sellised kohad ka meie vabariigi koolides. Kuivõrd töö on eriti vastutusrikas ja uus, siis peaks suuremate koolide teiseks õppealajuhatajaks olema inimene, kes oleks võimeline organiseerima ja juhendama polütehnilist ning kutseõpetust. Muidugi oleks veelgi parem, kui leitaks võimalus suuremates koolides täiesti uue koha loomiseks direktori asetäitjale polütehnilise ja kutseõpetuse alal.

Koolis peab eriti suur tähtsus olema ekskursioonidel, praktikumidel ja laboratoorsetel töödel nii füüsikas, keemias, masinaõpetuses, elektrotehnikas kui ka teistes õppeainetes. Ekskursioonidel peaks olema hoopis teine iseloom kui senini, kus õpilased sageli said nendest minimaalselt kasu. Nendele kulutati paljudes koolides halva organiseerimise

tõttu asjatult aega. Ekskursiooni eesmärgiks peab olema põhjalik tootmistehnoloogiaga tutvumine. Selleks et ekskursioonid õnnestuksid, peaksid nendele eelnema ettekanded vastava tööstusharu tehnoloogiast ja tootmise organiseerimisest antud tehases. Ekskursioon toimuks nii, et algul tutvuksid õpilased kogu tehase tööga, hiljem aga saaks igaüks konkreetse ülesande mõne tootmisloigu uurimiseks. Õpilastele tuleks enne ekskursioonile minekut anda konkreetsed küsimused, millele igaüks peaks pärast ekskursiooni vastama. Sellist ekskursiooni võiks korraldada ka osade kaupa mitme päeva jooksul. Peale ekskursiooni peaks tingimata toimuma kokkuvõtlik vestlus, millele järgneks iga õpilase poolt lühikese ekskursiooni kirjelduse tegemine töövihikutesse. Õpilastele ekskursiooniks antavad küsimused peaksid olema sellised, mis paneksid noori juba aegsasti mõtlema tootmisprotsesside ratsionaliseerimise ja mehhaniseerimise küsimustele. Ekskursioone võiks ehk olla isegi vähem kui praegu, oluline on aga, et nad oleksid läbimõeldud, sisukad ja kasulikud.

Praktikumide ja laboratoorsete tööde taset tuleb tunduvalt tõsta. Nagu on selgunud, jäetakse paljudes koolides isegi programmides ettenähtud laboratoorsed tööd ja praktikumid praegu tegemata. Eriti halb on olukord masinaõpetuse ja elektrotehnika osas: nii mõnedki õpetajad lasevad õpilasi nendes tundides vastavaid õpikuid oma vihikusse ümber kirjutada või tutvustavad masinaid kriidi ja tahvli abil.

Suureks puuduseks on senini olnud vastavasisuliste tööjuhataste ja õpikute puudumine. Käesolevast õppeaastast alates peaks aga olukord selles osas mõnevõrra paranema. Tuleviku koolis, kus õpitakse paljusid erinevaid distsipliine, tuleb aga iga kooli vastava ala õpetajal praktikumi juhataised koostada ise. Mingil juhul ei tohi tulevikus lubada kuiva ja igavat teooria õpetamist, millega ei kaasneks praktikume ega laboratoorseid töid. Et õpetajad võivad ise koostada väga häid ja sisukaid tööjuhatusi, seda näitavad paljude vabariigi koolide kogemused. Nii koostas Põltsamaa Keskkooli füüsika õpetaja G. Karu elektrotehnikast põhjalikud praktikumi juhataised, mille järgi töötades omandasid õpilased väga kindlaid ja sügavaid teadmisi.

Oluline on tulevikus see, et iga noor saaks oma teadmisi ja oskusi teda huvitaval erialal pidevalt süvendada ja laiendada, mistõttu tuleb erilist tähelepanu osutada ka klassi- ja koolivälisele tööle. Tunduvalt tuleks suurendada õpilaste arvu vastavates huviala ringides ning muuta ringide töö senisest sisukamaks ja huvitavamaks.

Teistes liiduvabariikides ja suuremates linnades on loodud noorte tehnikute jaamad. Meil on sellisest jaamast juttu olnud juba kümme aastat tagasi, kuid tegudeni pole siiani veel jõutud. Selline tsentraalne tehnikajaam noortele, mis koordineeriks ja suunaks nii klassi- kui ka koolivälise tehnikaalaste tööd meie vabariigis, tuleks aga lähemal ajal tingimata luua. Ka kultuurimajade ja pioneeride majade juures töötavate tehnikaalaste ringide tööle tuleks osutada senisest enam tähelepanu, eriti aga nende materiaalse baasi kindlustamisele.

Palju on olnud juttu uuele koolile kaadrite ettevalmistamise küsimustest. On selge, et ainult hea ettevalmistusega kaader suudab anda õpilastele nõutavaid polütehnilisi ja kutsealaseid oskusi. Senini käsitlesid masinaõpetust ja elektrotehnikat peamiselt füüsika õpetajad. Edaspidi võiksid hakata kaadrit ette valmistama Tallinna Polütehniline Instituut, Tartu Riiklik Ülikool, Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline

Instituut ja Eesti Põllumajanduse Akadeemia. Esimene valmistaks õpetajaid tehniliste distsipliinide õpetamiseks, teine üldainete õpetajaid keskkoolile, kolmas algklasside, tööõpetuse ja joonestamise õpetajaid, kuna viimane annaks põllumajanduslike ainete õpetajaid. Muidugi peaks loodama vastavate õppeasutuste juurde ka kaugõppeosakonnad, kus oma seniseid teadmisi võiksid täiendada praegu koolis tehnilisi aineid õpetavad pedagoogid.

Kas luua Tallinna Polütehnilise Instituudi ja Tartu Riikliku Ülikooli juurde vastavad pedagoogilise profiiliga harud või õpetada õppeasutuse viimasel kursusel pedagoogilisi õppeaineid neile, kes soovivad pärast kõrgema kooli lõpetamist asuda tööle pedagoogidena, see küsimus nõuaks igakülgselt kaalumist.

Polütehniline ja kutsealane õpetus peavad tuleviku koolis käima käsikäes, ainult siis saame anda rahvamajandusele igakülgselt haritud, laia silmaringiga spetsialiste, kes edukalt suudavad täita partei ja valitsuse poolt püstitatud ülesandeid.

Esteetilisest kasvatusesest koolis.

R. KABIN,

Pärnu I Keskkooli direktor.

Igäüks meist on tundnud, kui vastupandamatu jõuga kevadine loodus meid võlub lahkuma majast ja veetma vabu tunde aias, pargis või metsas. Olles toas avame aknad, et lasta sisse kevadisi aroome, ning toome lillede ja okste näol pisut kevadet oma töölauale. Me naudime hardumusega lemmikhelindeid, oleme haaratud heast kirjandus- või lavateosest, armastame käia kunstinäitusel, kaunistame endid ja oma ümbrust. Meil on moemajad ja kunstikombinaadid, mis toodavad maitsekaid rõivaid ja nägusaid tarbeesemeid ning ehteid. Need ja paljud teised vahendid on selleks, et muuta meie elu ja ümbrus kaunimaks, esteetilisemaks. Muuseumide eksponaadid näitavad meie esivanemate suurt armastust tarbeesemete ja ehte kunstilise kujundamise vastu. Lakkamatust tungist kauni järele on inimene valmis ohverdama jõudu, aega ja kulu.

Kahjuks on siiski veel inimesi, kelle elu ja käitumise ajendiks pole esteetilisest kaalutlusest, vaid kes on kaugele kaldunud üldkehtivaist esteetika nõudeist ja keda peab suunama. Sotsialistliku riigi tingimustes on oluline, et kogu ühiskond säilitaks neid kauneid varasid, mida esivanemad on loonud, ning looks neid juurde. Armastus ja hoolitsus kunstide vastu väljendub kujukalt NLKP XXI kongressi ja ÜLKNÜ IV pleenumi otsustes, mis üksmeelselt rõhutavad esteetilisest kasvatuses osatähtsust noorsoo kommunistlikul kasvatamisel.

Esteetiline kasvatus pole mingiks eesmärgiks omaette, vaid tal on väga suur väärtus inimese kõlbelise mina kujundamisel. Muusikas ning kirjandusteostes ülistatakse meie kaunist kodumaad, rahva püüdlusi ja rõõme, kangelaslikku tööpaatost tehastes ja kolhoosipõldudel. See kasvatab armastust meie sotsialistliku ülesehitustöö vastu, õpetab armastama meie loodust, rahva tööd ja loomingut, kasvatab nõukogude patrioote.

Pärnu I Keskkooli kollektiiv on püüdnud neist põhimõttest lähtudes organiseerida kasvatuses koolis. Meil on selles töös olnud mõnesuguseid saavutusi, kuid samuti probleeme ja takerdumist, mis nõuavad veel palju pingutusi tulevikus. Oleme püüdnud mitmekesisendada meetodeid esteetilisest kasvatuses tõhustamiseks. Nende hulgas on enamik üldpedagoogilisi printsiipe ja meetodeid, nagu kasvataja, õpetaja ja vanema eeskuju, vestlus, veenmine, kollektiivi kriitika, režim, ergutamise jne.

Eeskuju on üks olulisemaid pidevalt mõjuvaid tingimusi; ta osatähtsus on seda suurem, mida noorem on kasvandik. Sellest lähtudes oleme püüdnud võimalikult esimestel koolipäevadel ja nädalatel tutvustada uustulnukaid kõige heaga, et jätta sügavat esimest muljet. Mõned meie õpetajaist, nagu K. Muinaste, S. Kurul, M. Aljaste jt. on meistrid kasvatama õpilasi tunnustavate märkuste, kiituste ja paremate õpilaste eeskuju kaudu. On ekslik arvata, et õpetaja tunnustaval sõnal on mõju peamiselt nooremas astmes. Meie kogemused näitavad, et see on niisama vajalik ka vanemais klassides, kuid teisiti väljendatuna.

Kasvandik võtab eeskujuks ainult temale autoriteetseid isikuid. Autoriteetsete vanemate ja kasvatajate käitumist matkitakse üksikasjadeni. Hea eeskuju väärtust rõhutab küll iga pedagoogika, kuid tegekkuses näeme, kui vähe seda teadlikult kasutatakse ja hinnatakse. Seda arvestades oleme igal õppeaastal planeerinud nii lastevanemaile kui ka õpetajatele loenguid ja vestlusi seoses autoriteedi küsimusega.

Kasvatuse oluliseks teguriks nii kodus kui ka koolis on režiim. Laps veendugu, et iga tema tegevus on allutatud kodus kehtivale korrale ning igal liikmel perekonnas on oma koht ja funktsioonid. Kodus peab valitsema õhkkond, mis kujutab endast tavade, harjumuste ja nõudmiste kompleksi, mille kohaselt kõik käituvad. Kodus peab olema kindel koht ka esteetilistel harrastustel, muusikal, kirjandusel jne. ning õige mõõdupuu nende hindamiseks.

Veel suurem osatähtsus on režiimil koolis, sest seal juhib sadu lapsi suhteliselt väike arv pedagooge, keda abistavad klassiaktiiv ning pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon. Õpilaste tegevus on reguleeritud koolis kehtiva sisekorra ja õpilasreeglitega. Kogemused on näidanud, et klassis, kus puudub positiivne, teadlikule distsipliinile tuginev avalik arvamus ja kus aktiiv on nõrk, on sagedased korrarikumised, määrimised, lõhkumised jms. Esteetilise kasvatuse katsele reageeritakse ükskõikusega, muigega või koguni hukkamõistvalt. Nende klassidega tuleb kasvatustööd organiseerida erinevalt, olenedes sellest, mis on kõige põhilisem, silmatorkavam ja segavam. Tuleb välja selgitada, missuguseid huvialasid seal harrastatakse. Pikkamööda hakkavad kujunema esialgsed tingimused esteetiliseks kasvatuseks. Õpilaste ja õpetajate hulgast on meil määratud teatri- ja kinoorganisaatorid, kelle ülesandeks on ühisküllastuste propageerimine, pääsmete hankimine jm. Enamik vanemaid klasse ja draamaring on külasthanud Tallinna teatreid. Oleme hoolitsenud, et neile küllastustele järgneks arutelu.

Väga tähtsad esteetilise kasvatuse seisukohast on ekskursioonid ja matkad, mis on meil kohustuslikud igale klassile ja mida korraldati eriti hoogsalt kevadperioodil, enne ja pärast klassikursuse lõpetamist. Need matkad ja ekskursioonid pakuvad peale õpetusliku eesmärgi täitmise soodsaid võimalusi ka looduse ilu nautimiseks. Igast matkast ja ekskursioonist on organisaatorid kohustatud jätma jälgi päeviku, albumi, fotode ja kirjelduste näol, mida säilitame meetoodilises nurgas. Matkade soodustamiseks soetasime koolile telkē. Järgnevail aastail tahame matkavarustust tunduvalt täiendada, veelgi hoogustada turismi, millel on suur väärtus esteetilises kasvatuses.

Senisest rohkem tuleb esteetilises kasvatuses kasutada kodu ja kooli mõju. Oleme püüdnud õpilaste kodude kaunistamisele kaasa aidata kooliaia kaudu. Oleme pidanud lastevanemaile loenguid kodukultuurist ja õpilase osast kodu korrastamisel. Et kasvatustööks saada

konkreetset materjali, külastavad klassijuhatajad igal aastal septembris kõiki oma õpilaste kodusid. Selle materjali alusel koostavad klassijuhatajad konkreetse kasvatus töö plaani. Paljudes kodudes jätab soovida puhtus ja kord, mis näitab, et kodus puudub tööjaotus ja õpilastele ei ole antud ülesandeid ega esitatud kindlat nõuet puhtuse ja korra loomisel ning hoidmisel. Klassi lastevanemate koosolekuil on käsitletud avastatud puudusi pedagoogilise taktiga, mis on kutsunud esile aktiivsuse ja avameelsuse. Kõiki lastevanemaid ei õnnestunud hõlmata koostööle kooliga. Mitmed ei ilmunud loenguid kuulama. Väga palju aitas selliseid lastevanemaid koolile lähendada osavõtmine lastevanemate komitee poolt organiseeritud isetegevuslikest üritustest, nagu lastevanemate laulukoori, näite- ja käsitööringi tööst. Kadus kartus ning umbusaldus kooli vastu ja peatselt muutusid vanemad ka agaraiks loengute ja koosolekute külastajaiks.

Samu varjukülgi, mida käsitleti lastevanemate koosolekuil, valgustati õpilase seisukohast klassijuhatajatundides või klassikoosolekuil. Hilisemad kodude külastamised näitasid, et küsimuste kahepoolse käsitlemisega saavutati märgatavaid tulemusi kodukultuuri tõstmisel.

Oleme suurt rõhku pannud koolimaja kaunile välimusele ja puhtusele. Rahvas nimetab meie koolimaja valgeks koolimajaks, sest juba eemalt paistab silma lumivalge fassaad või tagakülg. Kooliesiseid muruläike ümbritsevad lillepeenrad. Maja esikülje keskosas on mõlemal korrusel viisteist ühesuurust akent. Pooltele ülemise korruse akendest on väljapoole asetatud metallvarbadest võrestikule lillekastid, kuhu kevadel istutame punaseid pelargooniume. Need elustavad üksluist valget pinda ja jätavad meeldiva mulje, mida üksmeelselt on kinnitanud sagedased kooli külastajad. Esikus alla ja üles viiva trepi vahekohtale hallist marmorist platoole on paigutatud suur kunstipärane ornamentikaga dekoratiivvaas, et mõnevõrra pehmemdada täisnurkade domineerivust.

Kooli koridoride põrandad on heledast tammeparketist ja poonitud. Õpilased jätavad kooli tülles tänavajalatsid garderoobi ja viibivad majas tuhvliites. Sel pole mitte ainult hügieeniline, vaid ka suur esteetiline väärtus. Meil äratab üldist tähelepanu ja võõristust, kui keegi kingade kolksudes koridoris või klassis kõnnib. Õpilaste ütluse järgi on see nii ebamugav, et ei tahetagi koolimajas viibida saabastes. Ka väikseimgi plekk niisugusel põrandal on sedavõrd silmatorkav, et sunnib tegijat seda koristama. Meie maja aknad on suured ja neist avaneb tore väljavaade, nad võimaldavad kiiret tuulutamist ja lasevad ruumi rohkesti valgust. Koolimajas ei tohi olla kitsi ka kunstliku valgustusega, kuigi see mõnevõrra kulu teeb. Meil on küllalt võimalusi kulutusi kokku hoida mõnel muul teel, seda ei tule sugugi teha esteetilise kasvatus arvel.

Klassid olgu koolimajas nägusateks tööruumideks, millest tuleb kõrvaldada kõik ülearune ja jätta sinna ainult vajalik. Sama oleme soovitanud õpilastele ja vanemaile kodude sisustamisel, kus tihti leidub väga palju ülearust. Kahjuks tehakse meil koolipingid liiga sünged ja kohmakad. Oleks ammugi aeg üle minna nii ehituselt kui ka värvi-toonilt otstarbekamale koolimööblile.

Seinte kaunistamiseks oleme oma koolis kasutanud õpilaste joonistusi ja vitriinides keraamilisi töid. Me ei kasuta maitsetuid reprodutsioone, mille vastu õnneks juba on alustatud avalikku võitlust. Need

joonistused on õpilaste raamitud ja klaasitud ning täidavad oma otsarvet hästi. Nendega ei tohi muidugi liialdada, et mitte jätta näituse muljet, millel on hoopis teine ülesanne. Kahjuks pole koolil maale tuntud meistritelt. Meid abistas ENSV Riiklik Kunstiinstituut, kes eksponeeris kooli ruumides rohkem kui sajast lõpetanute ja õpilaste tööst näituse, mis oli koolis avatud üle kuu. See äratas elavat huvi ja innustas kooli kunstisõpru agaramale isetegevusele kujutava kunsti alal.

Meeldivaks kaunistuseks ruumis on lilled, kuid ka nendega tuleb olla mõõdukas. Kui just pole õitsvaid lilli, siis olgu mõni oksake või õiteta potilill aknalaual või muul sobival kohal, nii et see mõjuks elustavalt ja dekoratiivselt. Algul me kartsime asetada lilli koridori aken-dele, eriti õitsvaid. Jalutavad ju nendest igal vaheajal mööda sajad õpilased mitu korda; võib-olla tehakse neile viga ja kitkutakse õisi! Meie kartused osutusid asjatuks. Kogu talve õitsesid lilled koridoride ja teiste ruumide akendel. Kevadel istutasime nad välja.

Samu eesmärke taotleb iluaed või lillepeenar kodus ja koolis. Aias on vaja peale tulundusliku külje näha ka esteetilist külge. Soovitasime õpilastel kodus rajada isiklikke peenraid, istutada puid ja põõsaid, kusjuures aga toimida läbimõeldult. Nii kodu- kui ka kooliaias on vajalik üldine maitsekas planeerimine, peenarde ja teede paigutus, taimede valik kõrguse ja kuju järgi, tiigi, mäekese või suure puu asendit arvestades. Õpilased võisid koolist saada istutusmaterjali ja seemneid koduaia jaoks. Meil on kavas sügisel õpilastega koos põhjalikult läbi arutada meie kooliaia planeerimise vead ja alustada ümberkorraldamist, et see järgmisel kevadel veelgi kaunim oleks. Kui esteetilise kujunduse nõudeid arvestatakse iga maja, tänava, asula ja linna ulatuses, siis muutub meie kodumaa tervikuna kaunimaks ja armsamaks.

Ka plakatid ja loosungid, mida koolimaja kaunistamiseks kasutame, olgu kooskõlas ümbrusega ning sobigu sinna värvilt, vormilt ja suuruselt. Liiga kriiskav loosungi värv häirib. Koolimajas peab loosungi värv olema kooskõlas ümbruse värvitsoonidega.

Meie kooli pedagoogiline kollektiiv on veendunud, et kui tahame edukalt teha esteetilist kasvatustööd, siis olgu lähem ümbrus puhas, valge, stiilne, harmooniline ja nauditav. Mõistagi ei piirdu kasvatustöö ainult välise külje rõhutamisega. Kuid et tal suur tähtsus on, seda kinnitab järgmine asjaolu. Meie koolil on meeldivaks traditsiooniks saanud kohtumised kooli lõpetanutega. Tihti kaldub jutt mälestustele, esimestele muljetele koolist, esimesele õppepäevale. Rõõm on kuulda, missuguse vaimustusega nad räägivad neist unustamatuid piltidest, elamustest ja episoodidest. Mõnigi seisatas hardumuses, kui ta oli astunud üle läve, eriti siis, kui ta oli pärit lihtsast maakoolist. Teine muutus araks, häbelikuks. Mõni olevat kartnud, kuidas neil läikivail libedail põrandail küll kukkumata kõndida saab jne. Meie suureks rõõmuks on õppeainete kõrval sügavalt meelde jäänud mitmesugused esteetilised elamused koolist, õppetundidest, isetegevuslikust tööst ja õnnestunud üritustest. See on innustanud meidki senisest enam püüdma luua kauneid meeldejäävaid elamusi ning muljeid, mis püsivad õpilaste mälus ja mõjustavad nende käitumist ning maailmavaate kujunemist.

Peale loetletud võimaluste toimub esteetiline kasvatus kõige suuremal määral õppetundides, eeskätt algklasside emakeele, kirjanduse, laulmise, joonistamise, geograafia, bioloogia jt. õppeainete tundides. Samuti peab klassiväline ja isetegevuslik töö olema allutatud esteeti-

lise kasvatuse nõuetele. Nende võimaluste ja metoodika üksikasjaline käsitletu ei mahu kaugeltki enam käesoleva artikli raamesse. Meie eesmärk on, et iga õppetund, iga üritus ja kõik, millega õpilane kokku puutub, mõjuks kasvatavalt, et see lõpuks peegelduks õpilase välimuses, mõtlemises, tegevuses ja käitumises.

On ju meie kõigi soov, et meie laps või kasvandik oleks korralik, maitsekalt, kuid lihtsalt riietatud, alati hoolitseks oma käte, küünte, hammaste, õppetarvete, rõivaste ja jalanõude puhtuse eest. Ta rüht olgu uljas, liigutused vabad ja sundimatud, kõne ilmekas ja viisakas, vaba keelt risustavaist sõnadest. Soovime, et ta oleks kaaslaste ja vanemate inimeste vastu tähelepanelik, sõbralik, seltsimehelik ning abivalmis, et ta armastaks oma rahvast, oleks uhke ta saavutustele, et ta kujuneks veendunud nõukogude patrioodiks, kommunistliku moraali innukaks kaitsjaks. Iga aus ja püüdlik pedagoog, kes armastab noori ja oma elukutset, teeb kõik selleks, et ta kasvandikest kujuneksid niisugused suurepäraseid inimesed. See nõuab kõikides koolides suuremat tähelepanu esteetilisele kasvatusele — kommunistliku kasvatuse tähtsale lõigule.

Ilutunde arendamisest joonistamise tundides.

M. LEKSTEIN,
Pärnu I Keskkooli õpetaja.

Joonistamise õpetajana olen võtnud endale juhtlauseks A. Tšehhovi sõnad: «Inimeses peab kõik olema kaunis: nii nägu kui ka rõivad, nii hing kui ka mõtted.» Püüan kasvatada õpilastes arusaamist, et mitte ainult joonistamine ja maalimine pole kunst, vaid kunst on ka näiteks toa maitsekalt sisustamine, sest see nõuab kompositsioonitunnet ja värvide kooskõla mõistmist. Samuti selgitan oma kasvandikele, et kunstilist naudingut võivad pakkuda hästi ja maitsekalt valitud riietus, lilled sobivas vaasis ning sobival kohal jne.

Veenan õpilasi, et kõige ilusa saavutamine nõuab head maitset, mille inimesed omandavad kogemuste kaudu elus, selles ühiskonnas, kus nad elavad. Tähendab, nad peavad tundma kunstinõudeid, nagu proportsioon, harmoonia, tasakaal, rütm jm.

Käsitledes joonistamise tundides ülalnimetatud printsiipe, selgitan õpilastele, kuidas rakendada üht või teist kunsti põhimõtet igapäevases elus. Kes õpilastest ei tahaks olla nõuandjaks oma kodus mööbli ja lillede paigutamisel, sobiva tapeedi või riidesordi ja tegumoe valikul.

Juba algklassides, kui õpetan lastele paralleelsete joonte tõmbamist, räägin ka nende joonte moondavast mõjust. Näitan, kuidas kaks võrdset ristkülikut, mis on jaotatud võrdsete vahemaadega osadeks, üks horisontaal-, teine vertikaaljoontega, paistavad ebavõrdseina. Selgitan, et horisontaalsed jooned lisavad ristkülikule laiust, vertikaaljooned aga kõrgust. Seega tõestan õpilastele näitlikult, et joontel on võime muuta proportsioone. Seon seda ka näidetega tubade sisustamisest ja rõivastuse valikust.

Et liiga madal tuba näiks kõrgemana, peaks tapeedil ning eesriietel olema vertikaalseid jooni. Liiga kõrge ruum aga paistab madalamana, kui kasutame horisontaaljooni.

Riietusest kõneldes juhin tähelepanu sellele, et tüsedam naine või tütarlaps peaks vältima horisontaaljoonelisi rõivaid; neile sobib vertikaaljoonte ülekaal, näiteks mõni pikk kitsas voltkaunistus, mis juhib vaatleja pilgu pikkusele. Siis lasen õpilastel öelda, kuidas peab olema rietatud pikakasvuline kõhn tütarlaps, kui ta tahab näida lühe- mana ja priskemana (horisontaalsed jooned ja lõiked kleidil).

Proportsioonist rääkides selgitan õpilastele, et samu põhimõtteid, mida arvestame joonise tegemisel, peame silmas pidama ka tegelikus elus.

Juba esimese klassi õpilastele soovitan mitte jagada maastikupilti

kaheks võrdseks osaks, sest see on vähe huvitav. Üks osa pildist olgu suurem, kas maa või taevas. Täienduseks sellele toon järgmise näite igapäevasest elust. Kui ömmeldakse kleit kahest erinevast riidematerjalist, siis ärgu jaotatagu materjale võrdselt pooleks, vaid üks neist domineerigu (domineerima peaks vähem intensiivse värvusega materjal).

Mainitud põhimõttest lähtudes seletan lastele, et pole hea joonistada suurt puud või muud suurt eset pildi keskele, sest see jagab pildi kaheks ühesuuruseks ja ühevõrra tähtsaks osaks, mis jällegi on vähe huvitav.

Veel tähtsam osa kui maastikupildil on proportsioonil ornamentaalses kompositsioonis. Kui soovime vaibamuustris esile tõsta üksikuid mustri elemente, eraldame need üksteisest suurema vahemaaga. Peab aga üksikmustri elementide grupp olema suguluses teisega, siis jätame nende vahele vähema vahemaad kui ruum gruppide all. Selle rakendamiseks toon järgmised näited. Juhul kui soovin oma raamaturiivil esile tõsta mõnda eriti ilusat keraamilist kuju, vaasi, pilti, siis jätan selle ümber tühja ruumi rohkem ja paigutan teised esemed sellest kau-

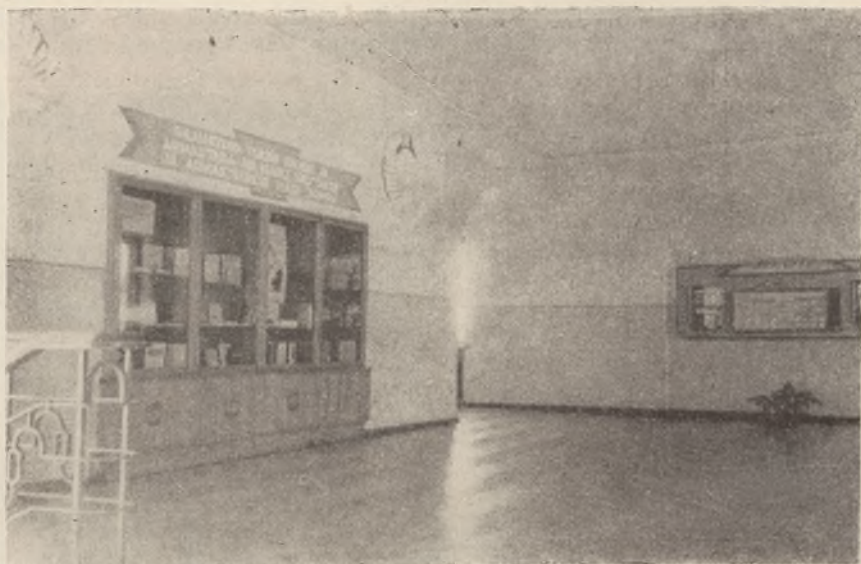


Joonis 1. Vaas on eraldatud kausist suure vahemaaga, seepärast muutub ta rõhutatuks ja esile tuleb asümmeetrilise oksa kaunis rütm.

gemale (vt. joon. 1). Pilte seinale asetades kavatsusega, et need moodustaksid isekeskis või mõne mööbliesemega koos ühise grupi, peame nende vahele jätma vahemaad vähem kui pildi suurus.

Raskemini omandatavaid kunstiprintsiipe on harmoonia. Lähtun

sellest, et terviku mulje saavutatakse esemete maitseka valiku ja õige korraldamise teel. Selgitan õpilastele, et nagu pildi kompositsioonis valitseb teatav harmoonia (esemete vormis, suuruses ja paigutamise viisis), nii valitsegu see ka tubade sisustamisel mõõbliga (suurte ja väikeste mööbliesemete asetus vastavalt ruumile jm.). Ka klassiruumides ei aseta me pilte akendevahelisele väikesele seinaosale, vaid sinna, kus ruumi on rohkem. Harmooniat taotledes ei paiguta me väikesi pilte suurte mööbliesemete kõrvale ega ümberpöörduvalt. Seinale asetame harilikult horisontaalse kujuga pildi. Vertikaalseist piltidest moodustame aga grupi. Näitan õpilastele, et moodustatud pildigrupp on ilmet horisontaalne ja seega ka kooskõlas seinapinnaga. Pildid asetame silma järgi joonele, nii et neid oleks hea vaadelda. Ühtlasi seletan õpilastele, miks kooli autahvel, seinaleht, fotovitriinid ja loosungid peavad vormilt ja värvilt sobima ümbruse ja seinaga, millel nad asetsevad (vt. joon. 2, 3 ja 4).



Joonis 2. Loosung on kooskõlas teisel seinal asetseva autahvliga.

Ka lillede vaasi paigutamisel pidulike aktuste ja tähtpäevade puhul juhin abistavate õpilaste tähelepanu vaasi ning lillede vahelisele vormi ja värvi harmooniale. Selgitan, et jämeda varrega rasked lilled (päevalill, daalia) nõuavad suuremat, massiivset savivaasi, madalad lilled aga madalat vaasi või kaussi, nõrgavarrelised pikad lilled kõrgemat klaas- või kristallvaasi. Lillede vaasidesse paigutamisel arvestame ka ümbrust ja kohta, kuhu lilled asetame. Kui näiteks presiidiumilaud on punase kattega, ei ole punased lilled sellele kohased, küll aga sobivad sinna valged, kollakad või sinised lilled, samuti rohelised oksad või urvad.

Samas kõnelen, et aknale ei sobi asetada valgeid lilli, sest tugeva valguse tõttu läheb nende mõju kaduma, küll sobivad aknale aga värvuselt intensiivsed lilled.

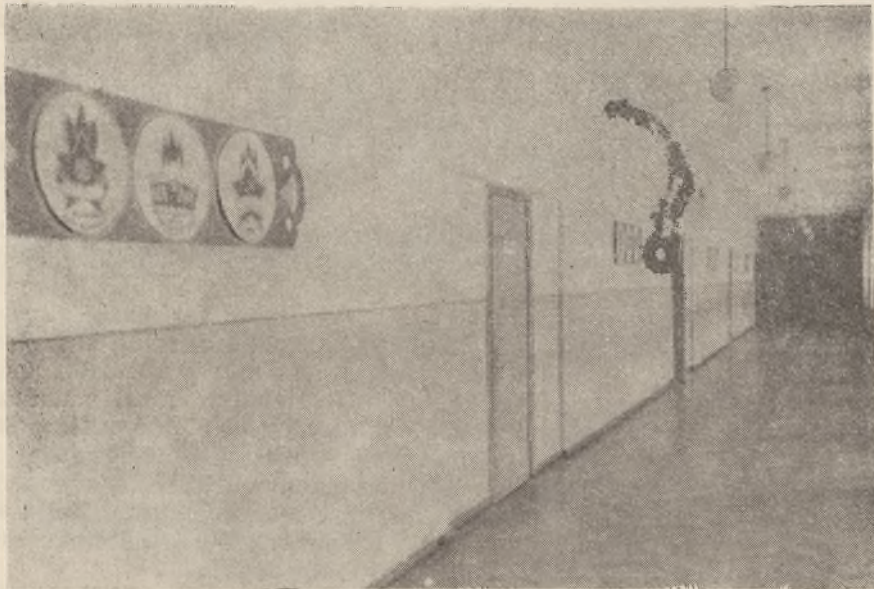
Näitan õpilastele, miks lilli või oksti ei ole sobiv asetada vaasi liiga tihedalt. Rõhutan, et mida ilusamad lilled ja mida suuremad õied, seda vähem tuleb neid paigutada vaasi, kusjuures soovitatav on valida paaritu arv õisi, sest looduses ei leidu ju ka sümmeetriat (vt. joon. 1).

Minu nõuannete kohaselt paigutavad õpilased iseseisvalt lilled vaasidesse. Sellele järgneb kollektiivne arutelu lillede paigutamise viisidest, lillede harmoonias vaasi ja ümbrusega.

Meie õpilased armastavad lilli ja tundi minnes võid tihti märgata värskaid lilli laual. Kui need on maitsekalt valitud ja hästi vaasi paigutatud, leiab alati kiidusõnu. Kui aga miski jätab soovida, annan taktiliselt nõu, kuidas teha paremini. Värvide harmooniat selgitades ütlen, et sama nõue, mille esitame värvide kooskõla suhtes pildile, on kehtiv ka tubade sisustamisel ja riietumisel.

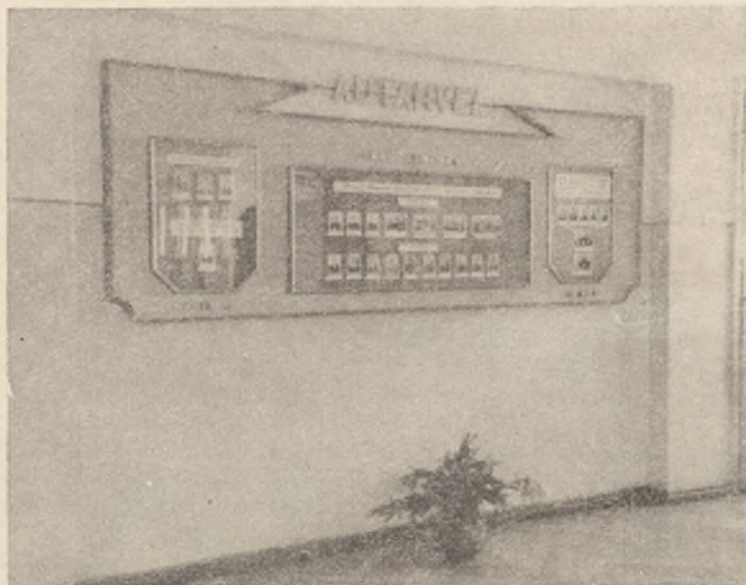
Õpilased teavad, et ornamentaalses kompositsioonis peab üks värv domineerima ja et selleks on soovitatav tagasihoidlikum värv. Kuid mida väiksem pind, seda intensiivsem võib olla värv. Lasen õpilastel suunavate küsimuste abil määrata ühe toa värvide intensiivsuse. Nii jõuame järeldusele, et toas kõige tagasihoidlikuma ja nõrgema värvusega peaks olema kõige suurem pind (seinad), intensiivsema värvusega eesriided, vaibad jm., kõige intensiivsema värvusega aga schvapatjad ja vaasid.

Soojadest ja külmadest värvidest kõneldes seletan, et pildil või ornamentaalses kompositsioonis ei tohi võrdselt tarvitada sooje ja külmi värve, vaid üks värvide grupp olgu domineeriv. Kui külmades värvitoonides maalitud pildil või mustriil soovitakse mitmekesisustamiseks tarvitada soojemat värvi rõhu näol, siis olgu see külma varjundiga: punalilla punase asemel, kollane oranži asemel jne. Soojade värvitoo-



Joonis 3. Rahvademokraatiamaade pioneerimärgid on paigutatud dekoratiivsele alusele, mille ülemine äär on samal kõrgusel ukse niši joonega.

nide puhul (pruunid, oranžid, beežid) sobib mitmekesistamiseks tarvitada rohelist värvi külma sinise asemel. Veendume, et soojadel värvidel on esiletõstev omadus ja seepärast kaetaksegi maastiku esiplaan soojemate värvidega, näiteks suvemaastiku esiplaan kollakas-rohelisega, tagaplaan sinakas-rohelisega.



Joonis 4. Kooli autahvel.

Võrdlevate näidete varal veenduvad õpilased, et see on oluline ka riietuses. Sooja värvitooniga riietus teeb suuremaks, kogukamaks. Külmad värvitoonid seevastu mõjuvad saledaks tegevalt. Sama lugu on ka tapeediga. Kui see on sooja värvitooniga, tungivad seinad rohkem esile ja õhuruum näib väiksemana.

Edasi käsitlen kompositsiooni, milles on oluline osa tasakaalul, sest on ju tasakaal see, mis annab pildile rahu ja kindluse mulje. Peatun sellel, kui suur tähtsus on tasakaalul ornamentaalses kompositsioonis, kus tasakaalu võib saavutada vorme ja värve ümber keskjoone grupeerides nii, et mõlemad keskjoone pooled on võrdsed ja tekib sümmeetria. Kõnelen õpilastele, kuidas kasutada seda põhimõtet tubade sisustamisel. Näiteks saavutame tasakaalu, kui paigutame mingi suurema eseme seina äärde tasakaaluks selle vastas olevale ukseavausele. Kui aga tasakaalustavad esemed pole sama suurusega, asetame suurema nendest keskpunktile lähemale, väiksema kaugemale. See on sümmeetriiline tasakaal. Näidete varal kujutava kunsti alalt veenduvad õpilased, et sümmeetria mõjub rangelt, tõsiselt, asümmeetria aga mitmekesistavalt.

Järgnevalt käsitlen rütmi küsimust, mille puhul silm jälgib joonte, värvide, valguse ja varju korraldust. Ma arvan, et kordamisega saavutatud rütm on mõistetav, kui õpilane taipab kindla vahemaa järel üht

ning sama kuju või detaili, selle n. ö. rütmilisust, mis kergendab silmal ruumi läbimist ning annab ühtlasi rahu mulje. Edukalt saavad õpilased seda rütmiliiki tarvitada ornamentaalses kompositsioonis, korrates ühte mustrielementi võrdsete vahemaadega.

Näidete varal saab õpilastele selgeks ka see, et harilikku ellu rakendatuna on kordamisega saavutatud rütmitüüp huvitav vaid niikaua, kuni osatakse pidada parajust. Näiteks on riietusel korduvad iluvoldikesed, nõobid jne. kaunid, kui neid tarvitatakse parajalt ja huvitavas proportsioonis; kui aga nendega liialdatakse, ilmneb monotoonus, mis kedagi ei paelu.

Suuruste progressiooniga saavutatud rütmist kõnelen ornamentika õpetamisel. Näidete varal selgitan õpilastele, et see rütmiliik ei lase end igakord tegelikku ellu rakendada.



Joonis 5. Esemeid on paigutatud raamaturiulile liiga palju. Et asetuse vahemaad on peaaegu võrdsed, ei jää silm ühelegi puhkama.

Jätkuva joone liikumise rütm esineb looduses, sellelaadiline rütm on puuokstes, lillevartes ja igasugustes kasvudes (vt. joon. 1). Õpilased hakkavad selles ilu tähele panema, seda vaatlema ja rakendama ornamentaalses kompositsioonis. Toon näiteid ka hiina kunstist, mis on selle rütmitüübi ilmekaks esindajaks.

Harva meeldivad silmale juhuslikult valitud vormid ja värvid. Nii mõistus kui ka tunne nõuavad, et kogupildis valitseks teatud korraldus, kus iga ese oleks sobivalt ühendatud skeemiga. Rõhk kunstis ongi see, mis sunnib pilku kanduma tähtsamaile esemeile ning sealt edasi detai-

lidele nende tähtsuse järjekorras. Et rõhk tunduks huvitavana, peab teadma, mida rõhutada, kuidas ja kui palju rõhutada. Rõhku on võimalik saavutada asjade grupeerimisega, värvide kontrastiga, kaunistamisega, eseme paigutamise ruumilisse avarusse ning ebatavaliste vormide, suuruste ja värvide kasutamisega.

Mõnikord võivad kõik need rütmivõtted esineda üheskoos, kuid harilikult piisab juba kahest-kolmest vajaliku rõhu andmiseks.

Kuidas saavutada rõhku esemete grupeerimisel, seda lasen õpilastel jälgida B. Jogansoni õlimaali reproduktsioonil «Kommunistide ülekuulamine». Pildil on palju detaile, aga ometi on need korraldatud nii, et silm pöörduv esmajoones kõige tähtsamale: kahele kommunistile. Samuti on sel pildil rõhutatud ruumilist avarust: kaks kommunisti on ümbritsetud avara ruumiga, mistõttu nad muutuvad maalil kõigist tähtsamaiks.

Rõhku võime saavutada ka valguse, varju ja värvide kontrastidega. Mainitud rõhutüübi esiisaks ja loojaks on maalikunstis Rembrandt. Peaaegu kõigis tema maalides on valguse ja varju kontraste, mis mõjuvad emotsionaalselt.

Kontrasti kasutame sageli. Näiteks kaunis on hele kleit tumeda vöö ja kinnastega või ümberpöörduvalt. Jõuame ka järeldusele, et igasugune kaunistus muudab eseme rõhutatuks (näiteks friis Partenoni templil, muster mingil vaasil jne.). Esemed, mis on ebatavalised või üllatavad värvilt, vormilt või suuruselt, muutuvad iseenesest rõhutatuiks ja silmatorkavaks. Ajalehtedes näiteks paeluvad tähelepanu rasvased pealkirjad, reklaamid jne.

Õpilaste maitse arendamiseks olen püüdnud tõsta nende huvi ka riietumise vastu. Mõned aastad tagasi oli meil klassijuhatajatunni teemaks VII klassis «Kuidas riietuda maitsekalt ja sobivalt». Lasksin õpilastel selleks tunniks kaasa võtta mitmesuguseid värvilisi riidetükke, emade või õdede pluuse jne. Kui olin lõpetanud lühikese vestluse noortele eakohasest riietumisest, soengutest ja jalatsitest, asusime ühiselt arutama, milline värvitoon ja tegumood kellelegi sobiks. Kaasavõetud riidetükke vaadeldes oli kerge selgitada, milline värv on kooskõlas kellegi näo, juuste ja silmade värviga. See meeldis õpilastele ja nad hakkasid oma riietuse sobivusele vaatama kriitilise pilguga.

Kunstiringis olen joonistamise tunnis käsitletud küsimuste ringi laiendanud ja mitmesuguseid arutelusid korraldanud. Seda päris heade tulemustega, nagu kinnitab õpilaste maitse arenemine, mida märkan joonistamise tunnis, ringis, õpilaste riietuses, kodude sisustamisel jm.

Õpetaja peab juhtima õpilaste esteetiliste veendumuste kujunemist igal võimalikul juhul, õpetama neid nägema ilusat meie inimeste elus. Olen püüdnudki seda teha nii kunstinäituste kui ka muuseumi külastamise puhul ning sellele järgnevais aruteludes, samuti filmide vaatlemisele järgnenud arutlustes. Küsimusi arutledes pole me rääkinud mitte ainult sellest, mida nähti ja vaadeldi, vaid oleme suunanud õpilasi kriitiliselt suhtuma ka oma lähemasse ümbrusse meie ühiskonnale omaste iluprintsiipide seisukohalt.

Koduloo õpetamisest.

J. KALLAK.

Käesoleval õppeaastal hakati Eesti NSV koolide esimeses neljas klassis õpetama uut õppeainet — kodulugu. I ja II klassis õpetatakse seda vastavalt programmile eesti keele tundides, kuid III ja IV klassis on selleks ette nähtud juba eri tunnid.

I. Miks on koduloo õpetamine vajalik?

Koduloo õpetamisega taotletakse õppetöö muutmist meie koolides 1) lapseparasemaks ja 2) elulähedasemaks.

Täie õigusega heideti meie senisele õppetööle nooremates klassides ette mõlema nimetatud pedagoogilise põhinõude vähest arvestamist.

Lapseparasuse nõue seisneb teatavasti selles, et õpetamise sisuks või käsitlemise aineks oleksid lapse huvipiirkonnast pärinevad asjad või nähtused ja nende käsitlemise ulatus ning viis vastaks lapse arenemise tasemele ja arusaamisele.

Mis kuulub lapse huvipiirkonda, seda saame teada lapse mängimise ja muu vaba tegevuse jälgimise ning temaga vestlemise teel. Nii on tähele pandud, et last huvitab kõik, millega ta oma igapäevases elus kokku puutub, mis teda ümbritseb. Eriti aga köidab lapse tähelepanu kõik erakordne ja ebatavaline kas liikumise kiiruselt, värvilt või tekitatud helidelt. Nii tunnevad lapsed suurt huvi auto, lennuki, kihutava jalgratturi või ratsaniku vastu. Nad armastavad kirevaid ja värviküllaseid pilte ning muid esemeid. Neid huvitavad väga mitmesugused haruldased loomad, nagu elevant, krokodill, tiiger, lõvi, kaamel jne., samuti aga ka erutavates ja kaasakiskuvates muinasjuttudes esinevad tavalised loomad, nagu karu, hunt, rebane ja teised, kuigi nad neid sagedasti on näinud ainult pildil. Ruumiline lähedus pole siin mõõduandev.

Sedamööda, kuidas lapse vanemaks saades laieneb tema tähelepanekute, kogemuste ja elamuste hulk, laieneb tema huvipiirkond, haarates endasse esemeid, nähtusi ja sündmusi mitte ainult kodu kitsaist piiridest, vaid ka selle lähemast ja kaugemast ümbrusest.

Väga oluline iga teema puhul on käsitlemise ulatus ja viis. See peab olema lihtne ja arusaadav ning vastama lapse arenemistasemele. Kuiv ja formaalne kirjeldus või napsõnaline sündmuste loetelu jätab lapsed külmaks. Kui kirjeldaksime näiteks kassi umbes nii: «Kassil on ümmargune pea ja lühikesed kõrvad. Tal on pikk painduv keha, pikk saba ja neli jalga,» siis ei jääks sellest lapsele midagi meelde, sest niisugune kirjeldus ei tekita temas mingeid elamusi. Kui me aga sellesama esi-

tame umbes nii: «Kass märkas õues varblast ja hakkas käratult saagi poole hiilima. Ta surus oma pika painduva keha maad ligi, et varblane teda ei märkaks, sirutas ette oma lühikeste kõrvadega ümmarguse pea, tõstis kuuldamatult oma pehmeid kápakesi ja liigutas erutatult sabaotsa,» siis tekib lapses kohe kujutus hiilivast kassist ja ühes sellega jääb talle kergemini meelde ka kassi välimuse kirjeldus.

Eluläheduse nõue seisneb selles, et õppetegevus peab kogu aeg olema kõige lähemas seoses tegeliku eluga, nooremal astmel aga lapse koduse eluga, tema igapäevase töö ja tegevusega kodus. Juba enne kooli astumist jälgib laps ümbritseva elu nähtusi ja avastab iga päev midagi uut ning huvitavat. Kooli astudes toob ta kaasa peale hulga tähelepanekute ja kogemuste veel suure tegutsemistungi.

Koolitöö peaks lapse kodusest elust loomulikult teel välja kasvama, peaks ta seniseid tähelepanekuid ja kogemusi täpsustama, süvendama ja laiendama ning lapse tegutsemistungi õigesti rakendama ja suunama. Selleks peaks kaasa aitama kodulugu ja kodulooliste printsiipide rakendamine, mis muudab õppetöö lapsepärasemaks ja elulähedasemaks.

II. Koduloo õpetamise eesmärkidest.

Koos kõigi teiste õppeainetega aitab kodulugu kaasa kooli õppe- ja kasvatustöö eesmärgi saavutamisele, see on ustavate, teotahteliste, kultuursete, teadlike, haritud ja füüsiliselt hästi arenenud kodanike, tulevaste kommunismiehitajate kasvatamisele. Niisiis taotleme koduloo õpetamisega järgmist:

1. Lapse tundeelu rikastamine ja armastuse kasvatamine oma kodukoha, sünnimaa ja selle kaudu kogu Nõukogude kodumaa vastu. Vesteldes vanemate tööst ja tegevusest, kodu- ja koolielu nähtustest, õppides tundma oma koduküla või kodulinna, koduseid metsi ja nurmi, järvi ja jõgesid, kodumaa kauneid paiku, meie esivanemate elu, tööd ja revolutsioonilist võitlust ning võrreldes ja seostades seda tänapäevaga, lugedes sobivaid saateaineid (jutustusi või luuletusi), ei saa laps külmaks jääda, vaid temas tekib armastus oma kodumaa ja rahva vastu. Sel teel arenevad temas nõukogude patriotismi tunne, armastus Nõukogudemaa vastu ja rahvaste sõpruse tunnetamine.

Riiklike ja revolutsiooniliste tähtpäevadega seotud teemad, nagu «Oktoobripühad», «Meie riigi põhiseadus ehk konstitutsioon», «Nõukogude armee aastapäev», «Lenini sünnipäev», «Maipühad» jne. pakuvad eriti häid võimalusi nõukogude patriotismi ja rahvaste sõpruse kasvatamiseks.

2. Lapse eetiline kasvatamine. Sisaldades last ümbritseva elu mitmesuguseid alasid ja nähtusi, pakub kodulugu loendamatu võimalusi õpilaste tutvustamiseks mõistetega nagu tõde ja vale, õiglus ja ülekohtus, korraarmastus, distsipliin, täpsus, kohusetruudus, seltsimehelikkus, sõprus jne. Mitmesuguste individuaalsete kui ka kollektiivsete tööülesannete täitmisel on küllalt võimalusi neid rakendada, harjutada ja proovida.

3. Lapse esteetiline kasvatamine ja ilutunde arendamine. Seda soodustavad juba iseenesest niisugused metoodilised töövõtted, nagu joonistamine, voolimine, kleppimistööd jne., mis

leiavad koduloo õpetamisel alatist rakendamist. Kuid peale selle on ka paljude teiste kodulooliste teemade käsitlemisel, nagu «Kodu ja selle ümbruse kaunistamine», «Klassiruumi ja koolimaja kaunistamine», «Kevad ja kevadlilled» jne., rikkalikke võimalusi harjutada õpilasi vahet tegema ilusa ja inetu vahel ning õpetada neid ilu armastama.

4. Teadmiste andmine. Et kodulugu pole sõltuv ühestki õppeainest ja et ta oma sisu ammutab last ümbritsevast tegelikust elust, siis on meil koduloo kaudu võimalik anda lapsele eriti väärtuslikke ja elus vajalikke teadmisi mitmesugustelt ümbritseva elu aladelt. Et need teadmised pärinevad lapse huvipiirkonnast, siis omandab laps need suuremate raskusteta. Loomulikult peab vastavate küsimuste käsitlemise viis ja ulatus vastama lapse arenemistasemele.

5. Praktilises elus määratu suure tähtsusega vaatlemisoskuse arendamine. Et koduloos peamiseks teadmiste omandamise teeks on mitmesuguste esemete ja nähtuste vaatlemine, siis pannakse koduloo õpetamisel suurt rõhku vaatlemisoskuse arendamisele. Last tuleb õpetada vaatlema esemeid ja nähtusi, nägema üksikasju ja uurima iseseisvalt nähtuste põhjusi, tegema järeldusi ja üldistusi. See kõik soodustab mõtlemisoskuse arenemist, ergutab fantaasiat ja laiendab järk-järgult lapse huvipiirkonda.

6. Suulise väljendusoskuse arendamine ja lapse sõnavara täiendamine. Et koduloo õpetamisel otsese vaatlemise kõrval üheks peamiseks teadmiste omandamise teeks on vaba õppevestlus, siis pakub koduloo õpetamine rikkalikke võimalusi lapse suulise väljendusoskuse arendamiseks. Siin ei tule õpilastel raamatust loetut ja õpitut, sagedasti vähe huvitavat ja arusaamatut ümber jutustada, vaid neil avaneb võimalus väljendada iseseisvalt oma mõtteid ja tähelepanekuid. Et käsitletavat küsimused on lastele lähedased ja pärit nende huvipiirkonnast, siis on väljendustung tavaliselt väga suur ja lapsed kipuvad üksteise võidu kõnelema. Siin on õpetajal ja kaasõpilastel rikkalikud võimalused jutustaja väljendusi parandada, täiendada ja täpsustada. Loomulikult tuleb seda teha küllaldase taktitunde ja mõõdukusega, et õpilase enesetunnet mitte solvata ja sellega tema kõnelemise hoogu mitte kahandada.

Käsikäes uute esemete ja nähtuste vaatlemisega omandatakse igas tunnis rida uusi mõisteid ja nende nimetusi.

7. Kirjaliku väljendusoskuse arendamine. Koduloo õpetamisel rakendatakse väga sagedasti kirjalike kokkuvõtete tegemist vaatlustest ja oma elamuste ning muljete kirjalikku väljendamist mingi vaadeldud nähtuse või sooritatud õppekäigu kohta. Sellised kirjandid võivad olla kas individuaalsed või kollektiivsed. Neid tuleb pidada eriti väärtuslikeks seetõttu, et siin on õpilasel võimalus jällegi iseseisvalt väljendada oma mõtteid, elamusi ja muljeid.

8. Käelise oskuse arendamine. Koduloo õpetamisel on tavaliseks meetodiliseks võtteks võimaldada õpilastel väljendada vaatluste ja tähelepanekute tulemusi ka käeliselt, joonistamise, kleepimise, voolimise, sepistamise, mudelite ja makettide valmistamise jne. teel. Loomulikult soodustavad kõik nimetatud tööd õpilase käelise oskuse arenemist.

Seega arendab kodulugu lapse kõiki vaimseid võimeid ja aitab koos teiste õppeainetega mõjuvalt kaasa kooli õppe- ja kasvatustöö üldeesmärgi saavutamisele.

III. Koduloo õpetamisel rakendatavatest metoodilistest võtetest.

Kõik koduloo õpetamisel rakendatavad metoodilised võtted võik-
sime jaotada kolme rühma: 1) vaatlemisel, 2) läbitöötamisel ja 3) väl-
jendamisel rakendatavad võtted.

1. Vaatlemisel rakendatavad võtted.

Peamiseks uute teadmiste, tähelepanekute, elamuste ja muljete omandamise teeks koduloo õpetamisel on vaatlemine, sellepärast nimetataksegi kodulugu ka vaatlusõpetuseks. Vaatlemine toimugu kõigi viie meele abil, kusjuures tähtsaim koht on nägemismeelel. Kuid ei tohi kunagi hooletusse ega kasutamata jätta ka ülejäänud nelja meelt. Igal sobival juhul tuleb rakendada uute aistingute saamiseks ka kuulmis-, maitsmis-, haistmis- ja kompimismeelt.

Üldnõudeid vaatlemisel. Vaatlemisel tuleb silmas pidada järgmisi nõudeid:

1) Vaadeldavad esemed või nähtused olgu lastele kättesaadavad, nii et nad võiksid vahetult mõjuda meeltele. Kõige parem on, kui vaadeldavad esemed saab lastele otse kätte jagada. Õpetaja ülesanne on hoolitseda, et kõik õpilased saaksid vaatlemisest võrdselt osa võtta.

2) Vaatlemiseks peab õpilastele küllaldaselt aega andma, et nad saaksid vaadeldavast asjast võimalikult selge kujutluse. Vaatlemine on õpetamise alus ja peab seepärast olema põhjalik. Ruttamine vaatlemisel põhjustab puudulike ja sagedasti ka ekslike kujutluste tekkimist vaadeldavast esemest või nähtusest.

3) Õpetaja ärgu segagu vaatlemist tarbetute juhtivate küsimustega, vaid võimaldagu lastel iseseisvalt vaadelda. Pole vaja karta, et vaatlemine jääks sel juhtumil puudulikuks, sest esemete või nähtuste kollektiivsel vaatlemisel täiendavad lapsed ise üksteist: mida üks tähele ei pane, seda märkab teine. Vajaduse korral võib õpetaja vaatlemist suunata üksikute lausete või märkustega, esinedes kaasvaatlejana.

4) Vaatlemiseks olgu kõige sobivamad ja väärtuslikumad loomulikud esemed ja tõeliselt esinevad nähtused. Kuid tegelikult töös pole paljud esemed ega nähtused vaatlemiseks kättesaadavad ja neid tuleb paratamatult asendada mitmesuguste õppevahenditega, nagu pildid, topised, mudelid, maketid jne. Näiteks pole meil mingit võimalust vaadelda meie esivanemate muistset linnust. Siin annab hea makett kõnesolevast objektist palju parema kujutluse kui ükski sõnaline kirjeldus.

Vaatlemise koht. Selleks on tavaliselt klassiruum kõikidel neil juhtudel, kui vaadeldavat eset on võimalik klassi tuua. Kuid vahel pole see võimalik ega sobiv. Nii pole enamikel juhtudel sobiv klassi tuua elusaid loomi, nagu kassi, koera, kana, parti jne. Elusaid loomi tuleb vaadelda nende loomulikus keskkonnas: parti tiigil sulistamas, kana õues teri nokkimas jne.

Mõningaid esemeid või nähtusi võib vaadelda läbi klassiakna, näiteks: lumesadu, äikest, kuldnokka pesakasti ees, linde toidumajakeses.

Sagedasti tuleb vaatlemiseks minna kas kooliõue või -aeda. Seda nõuavad niisugused teemad, nagu «Kevadised tööd aias ja õues», «Varju pikkuse muutumine», «Päikese päevane teekond», «Ilmakaared», «Vaatepiir» jne.

Teatavate teemade käsitlemisel tuleb vaatlemiseks korraldada õppekäik kooli lähemasse või kaugemasse ümbrusse.

Õppekäigud. Õppekäikude korraldamisel tuleb õpetajal silmas pidada järgmist:

1) Igal koduloolisel õppekäigul olgu kindel eesmärk. Õppekäiku korraldades peab õpetaja teadma, mida ta nimelt tahab õpilastele näidata ja kuidas kavatseb lasta vaadelda. Selleks on vajalik, et õpetaja enne üksinda kohal käiks ja vaadeldava eseme või nähtusega hästi tutvuks.

2) Õpilastele tuleb õppekäigu ajast ja kohast eelmisel päeval teada. Nooremate õpilastega pole vaja mingit erilist ettevalmistust õppekäiguks. Alates III klassist võib eelmisel päeval juhtida õpilaste tähelepanu sellele, mida ja kuidas nad peavad vaatlema. Vajaduse korral võib õpilased jagada vaatlusrühmadeks ja anda igale rühmale mingi erilise vaatlus- või muu ülesande, mis aga ei tohi takistada neid üldisest vaatlusest osa võtmast.

3) Enne teele asumist tuleb õpilastele lühidalt meelde tuletada, kuidas õppekäigu ajal käituda: vabrikus, muuseumis jm. masinaid ja esemeid mitte puutada; selgitusi tähelepanelikult kuulata; vabas looduses oksa ja taimi mitte murda ega rüüstata. Linnatänavatel ja maanteel tuleb liikuda kindlas korras paarikaupa. Vabas looduses võib liikuda ka vabalt, kuid tingimusel, et üksikud õpilased ei jookseks ette ega jääks maha. Kõndida tuleb kiirustamata.

4) Vaatlemine kohal toimugu võimalikult vabalt ja iseseisvalt. Ülearused selgitused ja juhtivad küsimused ainult segavad vaatlemist. Õpilastel aga olgu õigus alati küsida, kui midagi on arusaamatu.

5) Kui on vaja õppekäigult midagi kaasa tuua, siis olgu selleks määratud õpilased ning ühes võetud kas kott või mapp, kuhu kaasa võetavad esemed mahutada.

Iseseisvad vaatlused moodustavad vaatluste eri liigi. Neid teevad õpilased iseseisvalt väljaspool koolitunde. Iseseisvad vaatlused võivad olla kas individuaalsed või kollektiivsed ja neid tehakse tavaliselt pidevalt pikema aja jooksul. Siia kuuluvad peamiselt mitmesuguste loodusnähtuste vaatlused, nagu ilmastiku, temperatuuri kõikumise, aastaegade, rändlindude mineku ja tuleku vaatlused jne. Sellistel iseseisvatel vaatlustel on suur arendav ning kasvatav väärtus. Neid tuleb korraldada juba esimesest õppeaastast alates. Nooremal astmel pole laps veel suuteline individuaalseks vaatlemiseks ja sellepärast tuleb siin piirduda peamiselt kollektiivse vaatlusega. Vaatlust teeb kogu klass kas üheskoos või rühmade kaupa. Vaatluse andmed märgitakse kas sellekohasesse tabelisse, mis on klassi seinale riputatud, või erilisse vaatlusvihikusse. Võib vaadelda ka mitut nähtust üheaegselt. Õpetaja kontrollib, et vaatlusi tehtaks pidevalt, ja vaatluse andmed loetakse vahetevahel klassile ette.

Alates III klassist võib teha algust juba individuaalsete vaatlustega, kus igal õpilasel on oma vaatlusvihik, millesse ta märgib temale ülesandeks tehtud vaatluse andmed. Kogu klassi õpilased jaotatakse mitmesse rühma ja iga rühm vaatlleb eri nähtust. Iga rühma vanem kontrollib, et vaatlusi tehtaks korralikult. Vahetevahel annavad rühmad klassile aru oma vaatluste tulemustest.

2. Läbitöötamisel rakendatavad võtted.

Vaatluse tulemuste läbitöötamisel on peamiseks meetodiliseks võtteks õppevestlus, mis võib alata juba vaatluse ajal. Mõnel juhul, näit. klassiruumis toimuva vaatluse puhul, korraldatakse õppevestlus paralleelselt vaatlusega. Väljaspool klassiruumi toimuva vaatluse, eriti aga õppekäikude puhul toimub õppevestlus tavaliselt pärast vaatluse lõppu klassis. Õppevestlus on koduloolise vaatlusõpetuse oluline osa. Õppevestluse juhtimine on raske ja vastutusrikas töö. Ühelt poolt peab õpetaja hoolitsema, et õpilastel oleks võimalik vabalt ja iseseisvalt väljendada oma mõtteid, elamusi ja muljeid. Selleks peab ta ise jääma näiliselt passiivseks pealtkuulajaks, et mitte segada õpilaste eneseavaldusi. Kuid teisest küljest peab ta rangelt jälgima, et klassis valitseks vestluse ajal kindel kord, et õpilased räägiksid kordamööda, ja kui üks räägib, et siis teised teda tähelepanelikult kuulaksid. Ka peab õpetaja vestlust suunama, et see oleks asjalik, jääks käsitletava teema piiridesse ega muutuks tarbetuks ning mõttetuks lobisemiseks. Õpetajal peab olema palju kannatlikkust ja leidlikkust, et selle raske ülesandega toime tulla. Tavaline küsimise-kostmise meetod ei anna siin kuigi häid tulemusi, sest õppevestluse juhtimisel tuleb õpetajal esineda rohkem kaasvestlejana kui küsijana, suunates vestlust üksikute lausetega, mis juhivad õpilaste tähelepanu ühele või teisele käsitletava küsimuse küljele. Küsimused, mis õpetaja vestluse käigus esitab, olgu üldkujulised, nii et neile võib vastata pikema jutuga.

Oleks ekslik püüda õpilastelt juhtivate küsimuste abil välja pressida seda, mida nad pole vaatlusel ise tähele pannud. See viidab aega ega anna tulemusi. Parem siis juba ise ära öelda, mida soovitakse. Lapsi tuleb algusest peale harjutada oma mõtteid vabalt ja kartmatult väljendama, ootamata, millal neilt üht või teist küsitakse. Siis võtavad nad õppevestlusest alati elavalt osa.

Õppevestluse lõpul tuleb teha kokkuvõtte. Nooremates klassides ei saa kokkuvõtte tegemist nõuda õpilastelt, sest nad pole selleks veel suutelised. Siin märgib õpetaja vaatluse kestel kõik olulise klassitahvlile. Pärast vestluse lõppu loevad õpilased selle ette. See ongi kokkuvõtte. Alates kolmandast klassist teevad õpilased ise kokkuvõtte. Ka siin märgitakse kokkuvõtte ülevaatlikult klassitahvlile.

3. Väljendamisel rakendatavad võtted.

Väga tähtis koht koduloo õpetamisel on mitmesugustel väljendamisvõtetel. Igal lapsel on tugev loomupärane tung eneseväljendamiseks. Kui ta midagi huvitavat märkab, siis ta hüüatab. Tal on vajadus kõigest nähtust-kuuldust keillelegi jutustada. Ka mängimine, millega nooremad lapsed suurema osa ajast mööda saavad, pole ju muud midagi kui üks eneseväljendamise vorme.

Kuid eneseväljendamise tähtsus ei seisne mitte ainult eneseväljendamise tungi rahuldamises, vaid sel on ka veel suur arendav väärtus. Asudes ennast väljendama, on laps sunnitud vaatlusel tehtud tähelepanekuid meenutama ja täpsustama. Kui me hakkame vaadeldud eset mälu järgi joonistama, voolima või muul viisil kujutama, siis alles märkame, et me pole üht või teist üksikasja hästi tähele pannud, ning

oleme sunnitud oma tähelepanekuid veelkordse vaatlemise teel täiendada ja süvendama. Nii on ka lapsega. Asjadest ning nähtustest jututades või neist kirjutades oleme sunnitud vaatlusel omandatud kujutlusi mälus uuesti esile kutsuma, oleme sunnitud vaatlust nii öelda sisesemelt kordama. Kujutades midagi käe abil omandame kujutatavast esemest lihastunde kaudu täiendavaid aistinguid, mis meie kujutlust sellest esemest veelgi täpsustavad.

Esimeseks väljendustungi rahuldamise vormiks ongi lapsele õppevestlus, mida me kasutasime vaatluse tulemuste läbitöötamisel. Sellele järgneb aga veel rida teisi väljendusvorme.

Kirjutamine. Kirjutamisel on koduloo tähtis koht ja kirjutada tuleb seal võrdlemisi palju: iseseisvate vaatluste andmete ülesmärkimine, õppevestlustest lühikeste kokkuvõtete kirjutamine, pealkirjade kirjutamine. Joonistele ning kleepimistöodele jne. Õpetaja peab valvama, et kirjutatud oleks korraliku käekirjaga ja võimalikult viigadeta.

Eriti kõrgelt aga tuleb hinnata vabu kirjalikke jututusi esemete ja nähtuste vaatlemisel või õppekäikudel omandatud elamustest ja muljetest. Siin tuleb lasta õpilastel täiesti vabalt kirjutada ega tule neile esitada mingisuguseid nõudeid töö pikkuse või ülesehituse suhtes. Igaüks kirjutagu oma võimete kohaselt, üks pikemalt, teine lühemalt, peasi, et töö oleks iseseisev ja väljendaks õpilase omi mõtteid. Kui tööd õigesti juhtida, siis kirjutavad õpilased selliseid kirjandeid meelsasti ja saavad nendega erilise pingutuseta hakkama. Nende arendav väärtus on hindamatult suur.

Lugemine. Ka lugemisel on koduloo tundides tähtis koht. Palad, mida koduloo tundides võib lugeda, peavad olema keeleliselt lihtsad ja kerged ning sisult lähedalt seotud käsitletava koduloo temaga. Selliseid lugemispala kutsutakse koduloo saateaineks. Huvitav ja kaasakiskuv lugemispala rikastab õpilase tundeelu ja äratab temas armastust käsitletava eseme, taime või looma vastu. Ühtlasi suurendab see huvi tunni vastu ja aitab kaasa tema kindlamale omandamisele. Lugemispala sisu sobivuse korral on soovitav seda dramatiseerida.

Luuletuste lugemine ja päheõppimine. Kodulooli-seks saateaineks sobib ka ilus luuletus. Seegi aitab kaasa koduloo tunni elustamiseks. Kui luuletus on kergesti meelde jääv, siis õpivad lapsed selle meelsasti pähe. Kõigilt lastelt luuletuste päheõppimist pole koduloo tundides mõtet nõuda.

Laulmine. Väga palju aitab koduloo tundide elustamiseks kaasa ka laulmine, mis lastele väga meeldib. See teeb töö mitmekesisemaks ja huvitavamaks. Kui laulmise tunnis on õpitud laule, mis on sisult kuidagi seotud käsitletava koduloo temaga, siis laulame neid. Kuid nende puudumisel võime õppida uusi laule ka koduloo tunnis, muidugi, kui õpetajal on käepärast lastekohane lauluke sobiva viisiga. Sobiva lauluke ja viisi puudumisel jääb laulmine ära.

Joonistamine. Huvitavaks ja lastele meeldivaks väljendusvormiks koduloo tundides on ka joonistamine. On väga tähtis, et õpetaja oleks ise hea joonistaja, et ta oleks suuteline lihtsate võtete abil ja kiiresti klassitahvilil kujutama käsitletavaid loomi, linde ja sündmusi. See meeldib lastele ja aitab palju kaasa tunni elustamiseks. Kuid palju tähtsam on siiski, et õpilased ise joonistaksid. Joonistamise võtetest tuleb koduloo tundides eelistada temaatilist ehk vaba joonistamist.

Õpilastele antagu võimalus vabalt joonistada käsitletavast teemast seda, mis kellelegi meeldib. See annab tavaliselt kõige paremaid tulemusi, sest vabalt joonistades kujutab õpilane loomulikult seda, mis jättis talle kõige sügavama mulje ja millest tal on seetõttu kõige selgemad kujutlused.

Joonistamisel koduloo tundides on otstarbekohane lastele õpetada lihtsustatud võtteid tuttavate loomade, lillede, puude jne. joonistamiseks.

Pärast joonistamise lõpetamist korraldatakse klassis õpilaste tööde näitus, kus lapsed ise vastastikku arvustavad üksteise töid. See oleks tehtud töö kokkuvõtteks.

Väljalõikamis- ja kleepimistööd. Mitte vähem tähtis kui joonistamine on koduloo tundides paberist väljalõikamine ja kleepimine. See arendab vormitunnet, silmamõõtu ja käeliigutusi. Need tööd on hinnatavad peale muu ka ilutunde ja maitse arendamise seisukohalt. Nendeks töödeks tuleb õpilaste kätte näidata mõningad töövõtted, näiteks kuidas kokkumurtud paberist korruga välja lõigata sümmeetriliste kujundite mõlemad pooled. Väljalõiked tehakse kas valgest paberist ja kleebitakse siis mingile tumedale foonile, või vastupidi, lõigatakse vastavad kujundid välja värvilisest läik- või albumipaberist ja kleebitakse need siis mingile teist värvi foonile. Siingi korraldatakse pärast tööde lõpetamist nende näitus.

Voolimine. Voolimine on joonistamise ja väljalõikamise kõrval väga hinnatav väljendusvorm koduloo tundides. Voolimisel on joonistamise ja väljalõikamisega võrreldes see eelis, et voolimise abil saame esemeid kujutada kolmemõõtmeliselt. Sellepärast on soovitatav kasutada voolimist igakord, kui on käsitlemisel voolimiseks sobiv aine. Eriti hinnatav on esemete, loomade, lillede jne. voolimine kahel esimesel õppeaastal. Alates kolmandast õppeaastast rakendame voolimist rohkem mitmesuguste mudelite ja makettide valmistamisel. Näiteks on savist või plastiliinist väga hõlpus valmistada mitmesuguseid maateaduslikke või ajaloolisi mõisteid selgitavaid makette, nagu mägi, org, jõesuue, poolsaar, neem, saar, väin, veelahe, muistne linnus, rüütliloss, kiviaja elaniku koda jne. (Savi kasutamisel makettide valmistamiseks tuleb need pärast üle värvida. Värvilise plastiliini tarvitamisel pole värvimine vajalik.)

Kujutamine liivakastis. Väga hinnatavaks õppevahendiks koduloo õpetamisel on liivakast, mis pakub mitmekesiseid ja huvitavaid võimalusi õpilastele eneseväljendamiseks. Liivakast on umbes poolteise meetri pikkune ja ühe meetri laiune liivaga täidetud kast, mis on asetatud 60—70 cm kõrgustele jalgadele. Liivakasti kasutatakse igal õppeaastal, kuid eriti vajalik on see kolmandal ja neljandal õppeaastal, kus me seda saame hea eduga kasutada mitmesuguste teemade käsitlemisel. Liivakastis saame kujutada näiteks kolhoosikeskust, raudteejaama, koolimaja ja selle ümbruse piltplaani, koduküla või kodulinna piltplaani koos seda läbivate teedega, muistset linnust, kiviaja elanike asulat jne. Selleks on vaja mitmesuguseid papist või puust valmistatud hoonete ja muid mudeleid ning peale hariliku liiva ka veel värvilist liiva või saepuru, mida võib ise valmistada nende ainete värvimise teel vastavate värvidega.

Kui liivakast on klassis, siis peab selle eest hästi hoolitsema. Liiv

olgu alati parajalt niisutatud ja liivakastis olgu alati midagi kujutatud. Klassi korrapidajad peavad valvama, et keegi seal midagi ei rikuks.

Väljendusvormide rakendamisest. Kõigest ülalöeldust selgub, et on olemas rikkalikke võimalusi õpilaste eneseväljendamiseks koduloo tundides, mis peaks soodustama õpilaste igakülgset arenemist ja kindlustama koduloo õpetamise eesmärkide saavutamise. Mõistagi pole juba ajaliselt võimalik rakendada kõiki siin loetletud väljendusvorme iga teema käsitlemisel. Samal ajal kui me lugemist ja kirjutamist püüame rakendada enamikes tundides, kasutame kujutavatest väljendusvormidest ühe teema käsitlemisel joonistamist, teise teema käsitlemisel väljalõikamist ja kleepimist, kolmanda teema käsitlemisel voolimist. On mõeldav ka, et ühe ja sama teema käsitlemisel osa õpilasi joonistab, teine osa tegeleb paberist väljalõikamise ja kleepimisega, kolmas osa voolimisega, vastavalt õpilaste endi soovidele.

IV. Koduloo seostamisest teiste õppeainetega.

Nagu eespool nägime, tegeldakse koduloo tundides peale koduloolise vaatlemise ja õppevestluse ka veel lugemise, kirjutamise, joonistamise, laulmise ja tööõpetusega paberist väljalõikamise, voolimise jne. näol. Paljud koduloolised teemad pakuvad rikkalikke võimalusi ka arvutamiseks. Näiteks külastades kolhoosi karja- või kanafarmi, tunduvad väga loomulikena ja asjakohastena küsimused: Kui palju lehm päevas piima annab? Kui palju kuus? Kui palju aastas? Mitu muna kana aastas muneb? Kui palju kogu farm aastas piima või mune annab ja kui palju kolhoos sellest tulu saab? Et neile küsimustele vastata, tuleb arvutada. Tavaliselt jätame selle tegemata, sest meil puudub aeg.

Aga kui me tegeleksime selle arvutamisega matemaatika tunnis, siis oleks ajaküsimus lahendatud, ja kasu saaksid sellest mõlemad — nii kodulugu kui ka matemaatika. Koduloos käsitletavat teemat saaksid sügavamalt ja mitmekülgsemalt valgustatud: me õpiksime tundma ka nende matemaatilist külge, ja matemaatika saaks huvitavat ning elulähedast materjali arvutamiseks.

Taoline seos kahe kõnesoleva aine vahel on täiesti arusaadav ja loomulik, sest ka matemaatika õpetamise kohta kehtib lapsepärasuse ja eluläheduse nõue ning need nõuded juhivad matemaatikas sobiva arvutusmaterjali otsimisel samasse valdkonda, millega tegeleb kodulugu.

Seega näeme, et kodulugu on väga tihedalt seotud kõikide teiste õppeainetega, sest kõik ammendavad oma sisu ühest ja samast allikast, last ümbritsevast elust, lapse huvipiirkonda kuuluvate esemete ja nähtuste valdkonnast.

Kodulugu võimaldab algkooli nooremal astmel kogu õppetegevuse keskendamist kodulooliselt käsitletavate teemade ümber. Sellist õppetöö korraldamist, kus kodulooline vaatlusõpetus on kogu õppetöö tuumaks, nimetatakse üldõpetuseks. Üldõpetuses lähtub kogu õppetegevus koduloolise vaatlusõpetuse teemast: seda vaadeldakse, sellest kõneldakse, loetakse ja kirjutatakse, seda joonistatakse ja kujutatakse muul viisil, sellest ammendatakse materjali arvutamiseks, sellest mängitakse võimlemisel, sellest lauldakse.

Üldõpetuse rakendamisel kogu ulatuses esineb aga väga suuri raskusi, milledest suurimateks tuleb pidada kogemuste vähesust ja üksikute ainete metoodiliste erinõuete näilist sobimatust. Eriti ülesaatmatud näivad olevat raskused matemaatika õpetamise surumisel üldõpetuse raamidesse, sest käsitletavat koduloolise vaatlusõpetuse teemasid ei paku igakord küllaldasel määral just niisugust arvutusmaterjali, nagu see oleks parajasti vajalik. Teisest küljest pole sagedasti võimalik teha koduloolise vaatlusõpetuse teemade seisukohalt vajalikke arvutusi sel põhjusel, et õpilased pole matemaatikas veel nii kaugetele jõudnud.

Üldiselt võiks selle kohta öelda, et algkooli nooremal astmel kõikide õppeainete liitmist ühtseks tervikuks ja koduloolise vaatlusõpetuse teemade maksimaalset ärakasutamist kõikide teiste õppeainete huvides tuleb pidada soovitavaks võimaluse piires, kuid kunstlikult seda sidet looma hakata pole õige.

Eriti tähtis ja vastutusrikas koht on koduloolisel vaatlusõpetusel neljandal õppeaastal, kus ta oma muude ülesannete kõrval peab andma õpilastele ka veel vajalikud algmõisted loodusõpetuse, geograafia ja ajaloo alalt.

On ilmnenu, et nimetatud ainete õppimine eri distsipliinidena neljandal õppeaastal on lastele raske ega anna soovitud tulemusi. Näib olevat kindel, et kodulooline vaatlusõpetus oma meetoditega, lähtudes põhimõttest lähemalt kaugemale, tuttavalt tundmatule suudab kõige paremini õpilasi ette valmistada kõnesolevate õppeainete süstemaatilise kursuse edukale õppimisele järgneval, viiendal õppeaastal.

V. Koduloo aineestik ehk temaatika.

Koduloolise vaatlusõpetuse tundides käsitletavat teemasid näha ette koduloo programmis. Aga et nad peavad olema pärit lapse huvipiirkonnast ja last ümbritsevast tegelikust elust, siis ei saa nad olla ühed ja samad kõikides koolides. Linnalast ümbritsev tegelikkus on hoopis teine kui maalast ümbritsev elu, rannalaps elab teistsugustes oludes ja tingimustes kui sisemaa laps. Vastavalt sellele on ka nende huvipiirkonnad erinevad. Seda peab õppeprogramm ette nägema ja võimaldama teemade valikut vastavalt lapse elukohale ja kooli asukohale. Muidugi on enamik teemasid ühised kõikidele koolidele.

Teemade valikul vastavalt kooli asukohale ja koduloo tegeliku töökava koostamisel tuleb õpetajal toimida suurima hoolega. Ta peab kooli ümbrust ja selle elu hästi tundma.

Oma sisu ja osalt ka käsitlemisviisis esinevate erinevuste järgi võiksime kõik koduloo tundides käsitletavat teemasid jaotada järgmistesse rühmadesse: 1) aasta jooksul perioodiliselt käsitletavat teemasid; 2) aastaajad; 3) tähtpäevad; 4) kool ja koolielu; 5) kodu, koduümbrus ja kodumaa; 6) kodukoha ja kodumaa minevik; 7) puhtus ja tervishoid; 8) side, transport ja liiklemine.

Paljusid teemasid käsitletakse kontsentriselt, mitmel õppeaastal, näit. kooliga, kooliaiaga, põllutööde ja tähtpäevadega seotud teemasid jne. Loomulikult käsitletakse neid teemasid vastavalt lapse huvipiirkonna laienemisele ja arenemistaseme tõusule igal järgneval õppeaastal põhjalikumalt ja ulatuslikumalt kui eelmisel.

1. Aasta jooksul perioodiliselt käsitletavat teemad. Siia kuuluvad niisugused teemad nagu: lindude, loomade, lillede ja puude elu, ilmastiku nähtused, Päikese päevane teekond, päeva pikkuse muutumine, Kuu faasid, jne. Kõigi nende teemade käsitlemine on võimalik alles pärast pikemat aega kestnud iseseisvat vaatlemist ja kujuneb kokkuvõtteks neist vaatlustest. Näiteks Päikese päevast teekonnast saame anda ülevaate alles pärast seda, kui oleme vaadelnud Päikese tõusu, kõrgseisu ja loojumist suvel, sügisel, talvel ja kevadel. Seesama on kehtiv ka päeva ja öö pikkuse muutumise kohta. Kuu faasidest saame kõnelda alles pärast seda, kui oleme jälginud muudatusi Kuu kujus, tema tõusu ja loojumise ajas vähemalt ühe kuu jooksul, kui ilmad vaatlemiseks on soodsad.

Ilmastiku vaatlustest, rändlindude tuleku ja mineku, lehtede lange-mise ja uute lehtede ilmumise, lillede ja puude öitsemise, lumikatte ilmumise ja kadumise aja jne. vaatlustest kokkuvõtte tegemisel juhime õpilaste tähelepanu sellele, et ilmastik ja temperatuuri kõikumised, kaasa arvatud aastaajad, olenevad Päikesest, aga kõikide teiste eespool nimetatud nähtuste ajad on sõltuvad temperatuurist.

Vanemad õpilased III ja IV klassist võivad siin esitada õpetajale mitmesuguseid küsimusi: Miks on kevadise pööripäeva ajal 20. märtsi ümber ilmad palju külmemad kui sügisese pööripäeva ajal 20. septembri ümber? Päike käib ju mõlemal juhul ühekõrguselt ja soojendab ühte viisi. Millega seletada ootamatuid ilmade soojenemisi hilissügisel ning mõnikord isegi talvel ja samasuguseid ootamatuid jahenemisi kevadel ning suvel? Õpetaja peab olema valmis neile küsimustele lastepäraseid vastuseid andma.

2. Aastajaad. Enamik koduloo teemadest on seotud aastaaegadega, sest meie laiuskraadil on inimene kogu oma tegevuses tugevasti sõltuv aastaegadest ja nende poolt esilekutsutud muudatustest looduses. See on kehtiv ka laste elu ning tegevuse kohta. Et kodulugu oma teemad hangib last ümbritsevast elust, siis ei saa ta loomulikult mööda minna ka aastaaegadega seotud teemadest ega aastaaegade printsiibi rakendamises. Ei oleks ju mõeldav käsitleda sügisega seotud teemasid ja sügisel esinevaid nähtusi talvel või kevadel ja vastupidi.

Aastaegadega seotud teemade hulka kuuluvad niisugused nagu «Töö kodu- ja kooliaias», «Tööd kolhoosipõllul», «Aastaegadest tingitud muudatused looduses», «Rändlindude tulek ja minek», «Metsloomade elu» jne.

3. Tähtpäevadega seotud teemasid käsitleti koolis ka varem kas eesli keele, klassijuhataja- või mõnes muus tunnis. Nüüd on nad koondatud koduloo alla ning neid käsitletakse siin süvendatult ja mitmekülgsest.

Sellesse rühma kuuluvad järgmised teemad: «Oktoobripühad», «Meie riigi põhiseadus ehk konstitutsioon», «Näärid», «Nõukogude armeed aastapäev», «Rahvusvaheline naistepäev», «Lenini sünnipäev», «Maipühad» jne. Kõiki neid teemasid tuleks käsitleda kontsentriselt kahel esimesel õppeaastal ja alates kolmandast õppeaastast võiks nimetatud tähtpäevi tähistada kas kooli üldkogunemistel või vastavatel aktustel.

4. Kooli ja koolielu käsitlevate teemade najal tutvustatakse õpilasi kooliruumidega, kooliõue ja -aiaga, koolis kehtiva sisekorra nõuete ja käitumisreeglitega.

Käitumisreeglite käsitlemisel tuleb õpetajal hoolitseda, et see ei kujuneks nende lihtsaks päheõppimiseks, millest oleks väga vähe kasu. Õpetaja peab oskama õpilastele selgitada, milleks iga reegel ja nõue on vajalik. Õpilased peavad jõudma arusaamisele, et käitumisreeglid koolis on niisama vajalikud nagu mängureeglid mängimisel. (Nagu mängureeglitest kinni pidamata ei saa olla mängu, nii ei saa ka ilma käitumisreegliteta olla korralikku koolitööd.)

III klassis tutvustatakse õpilasi koolimajast ja selle ümbrusest läheduses geograafiliste algmõistetega: ilmakaared ja nende määramine, kooli ja selle ümbruse piltplaani valmistamine liivakastis jne.

5. Kodu, kodu ümbrust ja kodumaad käsitlevad teemad haaravad kõiki õppeaastaid. Esimesel õppeaastal vaadeldakse lapse kodu ja kodust elu kitsamas mõttes, ta perekonda: isa ja ema tööd ning tegevust, vendasid ja õdesid, koduseid rõõme ja muresid.

Teisel õppeaastal siirdutakse juba kodu piiridest välja selle lähemasse ümbrusse, linnatänavale, kolhoosipõllule, metsa ja niidule; vaadeldakse, kus kasvab vili, kuidas seda koristatakse ja jahuks jahvatatakse, kus küpsetatakse leiba ja saia, kust tulevad mitmesugused piimasaadused, kuidas valmib riie jne.

Kolmandal õppeaastal astutakse veel paar sammukest kaugemale: tutvutakse kolhoositalurahva tööga põllul ja farmides, ehitustegevusega kodu ümbruses, kolhoosikeskusega, koduküla või kodulinna.

Neljandal õppeaastal õpitakse tundma rajoonikeskust, tutvutakse põhjalikumalt plaani ja kaardiga ning korraldatakse kodumaa kaardil matku kodurajooni keskusest meie koduvabariigi pealinna Tallinna ja teistesse tähtsamatesse asulatesse ning paikadesse. Nende matkade käigus antakse õpilastele ülevaade meie koduvabariigi kaunist loodusest, ta pinnavormidest, veekogudest, asulatest ja elanike tööst ning tegevusest. See ülevaade ei tohi olla kuiv jõgede ja järvede või kõrgustike ja madalike loetelu, vaid peab andma õpilastele nende kodumaast elava ning mitmekülgse pildi.

6. Kodukoha ja kodumaa minevik. Et inimesed vanasti teisisi elasid kui praegu, sellega hakkame õpilasi tutvustama juba varakult. Juba teisel ja kolmandal õppeaastal jutustame õpilastele seoses inimeste praeguse töö ja tegevuse vaatlemisega ka sellest, kuidas vanasti rehte peksti, teri jahvatati, kangast kooti, reisiti ja kaupu veeti. Neljandal õppeaastal tuleks ajaloolise sisuga teemadele kas koduloo või NSV Liidu rahvaste ajaloo raamides pisut rohkem tähelepanu osutada.

Ajaloolise sisuga teemade käsitlemisel tuleks silmas pidada järgmist:

1) Ajaloolistele küsimustele lähenemisel ja ajaloo mõiste selgitamisel tuleb lähtuda meie praegusest elust. Võrreldes seda lähema mineviku eluga, mille kohta ka lastel endil on mõningaid andmeid kas vanemate inimeste või kirjanduse kaudu, näevad lapsed, et meie elu kogu aeg muutub ja see muutumine toimub kiiresti: juba üheainsa inim põlve jooksul võivad meie töö- ja tarberiistad, meie eluviisid, meie ühiskondliku elu korraldus jne. omandada hoopis teise ilme ning kuju.

Nii omandavad lapsed käsituse ajaloo. Nüüd võimegi neile öelda, et ajalugu jutustab meile sellest, kuidas inimesed varem elasid ja millised sündmused on vanal ajal olnud.

Niisuguseks meie praeguse ja lähema mineviku elu võrdlemiseks leidub igal pool rikkalikult konkreetset materjali: vanad hooned ja

varemed, vanad töö- ja tarberiistad, vanaaegsed rõivad jne., millega võime tutvuda kas koduloo muuseumides või etnograafilises muuseumis, kuid ka esemed, mis on säilinud õpilaste kodudes, vanemate inimeste jutustused ja sobiva sisuga palad ajaloolisest kirjandusest — kõik need annavad lastele küllaltki tõetruu pildi meie rahva elust lähemas minevikus. Nii talitades käime põhimõtte järgi: tavalalt tundmatule, lähemalt kaugemale.

2) Materjali ulatuselt peaksid neljandal õppeaastal käsitletavad ajaloolise sisuga teemad olema episoodilist laadi. Nad ei tarvitse anda pilti kogu kodumaa ajaloost, vaid ainult selle üksikutest tähtsamatest lõikudest.

Selline nõue on seletatav peamiselt õpilaste arenemistasemega. IV klassi õpilane pole veel suuteline edukalt õppima ajaloo süstemaatilist kursust. Ajalugu kui niisugune ei kuulu sellel vanuseastmel veel lapse huvipiirkonda. Ta on suuteline huvi tundma vaid üksikute põnevamate ajalooliste teemade vastu, kui me neid seostame tänapäeva eluga ja lähtume sellest.

Näiteks külastades koduloo muuseumi ning vaadeldes seal mingi kivikalme fotot ja sellest kalmest leitud kivist ning luust tööriistu, tekib õpilastes huvi küsimuse vastu, kuidas elasid inimesed, kes niisuguseid tööriistu tarvitasid ja kes oma surnuid niisugustesse kalmetesse matsid. Siis jutustame neile sellest, kuidas elas kiviaja inimene.

Või külastades mingit linnamäge ja tutvudes muistse linnuse make-tiga, küsivad õpilased: «Kuidas võideldi niisuguses linnuses?» Siis jutustame neile Viljandi kangelaslikust kaitsmisest saksa raudrüütlite vastu.

3) IV klassis ajaloolise sisuga koduloo teemade käsitlemise viis peaks olema novellistlik ehk jutustav. See tähendab, et pärast vastavate konkreetsete ajalooliste esemete, nagu lossivaremete, säilinud linnamüüride jäänuste, vanade kloostrite varemete jne. vaatlemist me nii öelda rekonstrueerime toleaege elu ja esitame lapsele värvikül-lase, pildirikka ning elava jutustuse näol.

Pole kahtlust, et see meetod kõige rohkem sobib IV klassi lapsele ja annab kõige paremaid tulemusi. Uhenduses jutustusega ja selle mõjul kerkib lapse silme ette elav pilt tolle ajajärgu elust ja sündmus-test, millega tahetakse last tutvustada. See jääb lapsele palju paremini meelde kui tavalistes õpikutes esinev sündmuste kuiv ja üldist laadi kirjeldus. Koos kaasakiskuva jutustusega, mis esitatakse tõestisündinud loona, kus tegelased on varustatud nimedega ning kus nad tunnevad rõõmu ja muret nagu tänapäeva inimesedki, jäävad lapsele kergesti meelde ka mitmesugused ajaloolised üksikasjad, mida tahetakse talle anda.

7. Puhtuse ja tervishoiu teemasid tuleks käsitleda kõiki-del õppeaastatel. Arvestades nende küsimuste suurt tähtsust, ei tuleks nende käsitlemisel aega säästa. Teemade valikul peaks olema kooli-arstil mõjuv sõna kaasa rääkida; nende käsitlemise ulatuse ja viisi kindlaksmääramine aga jäägu vilunud pedagoogide hooleks.

8. Side, transpordi ja liiklemise teemade rühma käsitlemisega tuleb algust teha esimesel õppeaastal juba varakult, tutvustades õpilasi tähtsamate liiklemiseeskirjadega, mida neil tuleb sil-mas pidada ja täita kooliteel. Edaspidises töös sel astmel tuleb neid vahetevahel õpilastele meelde tuletada ja rõhutada nende tähtsust.

Teisel õppeaastal tuleb liiklemiseeskirjade tundmist laiendada ja süvendada, juhtides ühtlasi tähelepanu sellele, kui palju kasu on elanikel raudteest, trammist, autobussist, autotranspordist. Ka on siin juba paras koht õpilastele selgitada, kuidas tuleb käituda autobussis, trammis, raudteel.

Laiemas ulatuses tuleksid sidet, transporti ja liiklemist käsitlevad teemad läbitöötamisele kolmandal õppeaastal. Siin tuleks õpilasi tutvustada teedega, mis ühendavad meie kodukohta naaberasulatega, liiklemisega neil teedel, raudteejaamaga, autobussijaamaga, sideasutuse tööga, raadioga, televisiooniga. Selliseid teemasid on väga palju ja nad on kõik väga suure praktilise väärtusega, kuid ajapuudusel tuleb neist valida kõige olulisemad.

Temaatika kokkuvõtlik hinnang. Nagu sellest temaatika ülevaatest näeme, haaravad koduloo teemad kogu last ümbritsevat elu. Nende teemade valdkond ja käsitlemise ulatus üha laieneb ja süveneb aasta-aastalt: alustades lapse kõige lähemast ümbrusest, tema kodusest elust, tema esimestest sammudest kodutänaval ja kooliteel, siirdudes järk-järgult ikka kaugemale ning tehes ikka suuremaid ja suuremaid ringe lapse ümbruses, jõuab siis välja kodulinna või koduküla ja ka kodurajooni piiridest ning haarab lõpuks neljandal õppeaastal kogu meie liiduvabariigi, selle praeguse elu, heites põgusa pilgu ka ta minevikku.

Kui neid teemasid oskuslikult käsitleda, siis peaks lapsel neljanda õppeaasta lõpuks olema küllalt avar ülevaade oma ümbrusest ja selle elust. Tal peaksid olema ka hädavajalikud algmõisted geograafiast, teda ümbritseva looduse nähtustest ja ka ajaloo, nii et ta on suuteline neid aineid õppima järgmisel, viiendal õppeaastal, rääkimata sellest, et tal on olnud võimalus ilma erilise pingutuseta ja vaevata nelja õppeaasta jooksul temale lähedase ja teda huvitava materjali najal, kasutades oma võimetele vastavaid töövõtteid, arendada oma suulist ja kirjalikku väljendamisoskust, rikastada oma tundeelu, omandada terve hulga kõlbelisi harjumusi ja õppida armastama kõike ilusat, aga üle kõige oma kaunist kodumaad, selle loodust ja rahvast.

VI. Koduloo tund.

Koduloo tund jaguneb samadeks osadeks nagu muude õppeainete tunki, nimelt: 1) küsitlemine ja hindamine, 2) uue aine esitamine ja 3) kinnistamine.

1. **Küsitlemine ja hindamine.** Küsitlemine koduloo tunnis võib olla individuaalne ja frontaalne, kusjuures esimeses ja teises klassis võib kõne alla tulla ainult frontaalne küsitlemine. Individuaalset küsitlemist võiks hakata rakendama alles kolmandast klassist alates ja algul ainult vähesel määral. Julgemini võiks individuaalset küsitlemist rakendada juba neljandas klassis. Küsitlemiseks koduloo tunnis ei tohiks kulutada üle kümne minuti.

Et koduloo jaoks ei ole ette nähtud õpikut ja et nooremates klassides, esimeses ja teises, tavaliselt mingisuguseid koduseid ülesandeid koduloos ei anta peale klassis pooleli jäänud jooniste või muude tööde lõpetamise, siis tekib probleem: mida siin küsida ja mida hinnata.

Kui õpetaja koduloo tunniks valmistub, siis peab ta selgusele

jõudma, milliseid uusi teadmisi ta antud teema kaudu tahab lastele anda, mis on selles teemas olulist, mis peaks lastele nii öelda raudvarana meelde jääma. Seda olulist peab ta kogu aeg nii vaatlemise kui ka läbitöötamise, see on õppevestluse käigus püüdma alla kriipsutada ja vestluse kokkuvõttes olgu see oluline lühidalt ja ülevahtlikult esile toodud. Sellela võib kogu koduloo õpetamine muutuda tarbetuks siiasinna lobisemiseks, millest lastele midagi meelde ei jää. Seda olulist tulebki käsitlemisel õpilastelt nõuda.

Alates III klassist võib õpilastele ka kodus üht-teist õppida anda. Õpiku aset täidab koduloo vihik, kuhu õpilased teevad kõik koduloolisi teemasid selgitavad joonised ja kuhu nad kirjutavad kõik õppevestluste kokkuvõtted ehk teiste sõnadega selle raudvara, mis neile koduloo tunnist peab meelde jääma. Samasse vihikusse kirjutavad õpilased kõik kirjandid, mis neil tuleb koostada ühenduses kodulooliste teemade käsitlemisega.

Koduloo vihikuil on väga suur tähtsus ja õpetajal tuleb kanda hoolt selle eest, et need vihikud oleksid puhtad ja korralikud. Selleks tuleb hoolitseda, et õppevestluste kokkuvõtted igas koduloo tunnis selgesti loetava käekirjaga ja ülevahtlikult klassitahvlile kirjutataks ja õpilastele küllaldaselt aega antaks nende kirjutamiseks oma vihikutesse. Õpetajal tuleb koduloo vihikuid aeg-ajalt kontrollida.

2. Uue aine esitamine. Kõige olulisem osa koduloo tunnis on uue aine esitamine. Uue aine esitamine toimub vaatlemise ja vaatlemisel omandatud tähelepanekute ning vaatluse andmete läbitöötamise kaudu õppevestluses. Milliseid nõudeid vaatlemisel tuleb silmas pidada ja kuidas õppevestlust juhtida, sellest oli lühidalt juttu juba eespool.

Väga oluline uue aine esitamisel on käsitletava teema sisu ja ulatuse kindlaksmääramine. Iga teemat võib käsitleda kitsamas ja laiemas ulatuses. Siin peab õpetaja tõsiselt arvestama õpilaste arenemistaset ja vastuvõtuvõimet. Tuleb meeles pidada, et pealiskaudne ja kerge käsitlemine on õpilastele niisama igav, tüütv ja väsitav kui liiga raske ja keeruline käsitleminegi. Teema ulatus ja käsitlemise viis peavad mõlemad olema õpilastele jõukohased, ainult siis suudame õpilastes teema vastu huvi äratada ja nende vaimseid jõude tööle rakendada.

Näeme, et koduloo tunni ettevalmistamine on väga raske ja vastutusrikas töö, seda enam, et koduloo jaoks puudub õpik. Teistes ainetes määrab õpik kindlaks aine käsitlemise ulatuse ja teatud piirides ka käsitlemise viisi. Koduloo tundides jääb kogu vastutus õpetaja kanda. Õpetaja peab hästi tundma käsitletavat teemat ja sellega seotud loodus- või muud nähtusi. Õpetaja peab hästi tundma ka oma õpilaste arenemistaset. Ja lõpuks peab õpetaja hästi tundma kirjandust, eriti lastekirjandust, et ta oleks suuteline leidma sobivat saateainet võimalikult igale teemale, sest see aitab väga palju kaasa huvi äratamisele, tunni elavaks muutmisele, lapse tundeelu rikastamisele, seega tunni edukale käsitlemisele.

Tekib küsimus, kuidas õpetaja selle raske ülesandega toime tuleb, eriti noor õpetaja, kes pole ise kodulugu õppinud, õpetamise kogemustest rääkimata. Siin peaks õpetajat abistama sel teel, et antaks välja koduloo õpetamise käsiraamat, kus iga programmis esineva teema kohta oleks ära näidatud selle teema käsitlemise ulatus, antud mõningaid juhendusi käsitlemisviisi kohta ja esitatud ka sobivaid saatepalu sellele teemale (kui need ei esine kasutatavas lugemikus).

Mis puutub sellesse, kui suur osa tunnist tuleb pühendada uue aine esitamisele, siis on siin raske kindlat piiri tõmmata. Mõnedes tundides (näiteks õppekäikudel, väljaspool klassiruumi korraldatud vaatluste puhul jne.) kulub uue aine esitamiseks kogu tund ja sagedasti rohkemgi, sest siia kuulub ka vaatlustel omandatud tähelepanekute läbitöötamine õppevestluse najal järgmises tunnis. Igal juhul peab uue aine esitamine lõppema sellega, et õpilastel oleks koduloo vihikutesse kirjutatud kokkuvõtte vaatluste tulemustest ja õppevestlusest.

3. Kinnistamine. Kui me oleme koduloo vihikutesse kirjutanud kokkuvõtte vaatluste ja õppevestluse tulemustest, siis on see ka kinnistamine. Kuid sellele peab järgnema veel rida teisi kinnistamisvorme, mis ei aita ainult omandatud teadmisi mällu kinnistada, vaid mõjuvad mitmel viisil kaasa nende kindlamale ja sügavamale omandamisele, soodustades ühtlasi käsitletud asjadest ja nähtustest selgemate kujutluste tekkimist. Need on mitmesugused väljendusvormid, millest eespool oli pikemalt juttu, nagu lugemine, kirjutamine, joonistamine, kleepimine, voolimine jne. Nende kinnistamisvormide tähtsust ei tule alahinnata ega piirata, jättes nende jaoks ainult väikese osa tunni lõpust, nagu tavaliselt kinnistamisega tehakse.

Kui õpilasi on tutvustatud käsitletava teema raudvaraga, siis anname neile aega õppevestluse kokkuvõtte vihikutesse kirjutamiseks ja pärast seda asume viivitamata sobiva väljendusvormi rakendamisele: lugema, kirjutama, joonistama, paberist välja lõikama, voolima vm. Enamasti tuleb ajast puudu ja õpetaja peab aegsasti ette nägema, kus ja millal poolelijäänud tööd lõpetada. Tavaliselt lastakse seda teha kodus. Kuid tuleb meeles pidada, et koduste ülesannetega, eriti nooremal astmel, ei tohi liialdada.

Kuid kunagi ärgu jäetagu kasutamata ka koduloo tundides poolelijäänud tööde lõpetamise võimalusi teiste õppeainete tundides: kirjandi lõpetame eesti keele tunnis, joonise joonistamise tunnis, paberist välja lõikamise ja kleepimise või voolimise tööõpetuse tunnis. Kehalise kasvatus tundi kasutame koos koduloo tunniga pikemaks õppekäiguks.

Me võime teiste õppeainete tunde julgesti kasutada mitte ainult koduloo tundides pooleli jäänud tööde lõpetamiseks, vaid nii mõnestki koduloolisest teemast võrsuva töö puhul. Eespool, käsitledes koduloo seost teiste õppeainetega, nägime, et selline tihe seos koduloo ja mistahes teise õppeaine vahel tuleb kasuks mõlemale.

Muidugi ei tohi teiste õppeainete seostamisel kodulooga ka liialdada ega muuta teisi õppeaineid koduloo abiaineteks. Igal õppeainel on oma programm, ja see tuleb täita. Seostada kodulugu teiste õppeainetega tuleb programmi raamides. Eesti keele programmis on ju ette nähtud kirjandite kirjutamine. Miks ei või me siis kirjutada koduloo tunnis parajasti käsitletud teemale? Teema on koduloo tunnis hästi ette valmistatud ja läbi töötatud, mis on suureks hõlbustuseks ja aja kokkuhoiduks eesti keele tunni seisukohalt. Joonistamise programmis on ju ette nähtud temaatiline joonistamine. Miks ei või joonistamise teemaks olla koduloo tunnis läbitöötatud teema?

Kui me hakkame otsima võimalusi, kuidas muid õppeaineid seostada koduloolise materjaliga, kuidas neid vastastikku üksteise huvides ära kasutada, siis selgub, et neid võimalusi leidub rikkalikult. Ja kui mõne aine programmis leidub neid võimalusi vähe, siis on see programmi puuduseks, mis tuleks kõrvaldada.

Individaalsest lähenemisest lapsele.

E. LOOTSAR,

Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi lasteasutuste kabineti metoodik.

Lapse psüühilise tegevuse õige mõistmine on viljaka kasvatustöö üheks peamiseks eeltingimuseks. Kasvatada saab õigesti ainult siis, kui iga last hästi tuntakse.

Lapsed arenevad psüühiliselt mõnikord kiiremini ettenähtud keskmistest normidest. Nii võib 3-aastane laps arengult olla 4-aastase, 4-aastane aga 5-aastase tasemel. Ka üks ja sama laps võib ühes suhtes olla omaealistest ees, teises suhtes aga taga. Igal juhul on tarvis arvestada laste individaalset arenemist.

Kasvataja peab tähelepanelikult jälgima, kuidas iga laps kehaliselt ja vaimselt areneb, millega ta kõige rohkem armastab tegelda, misuguseid mängu ta eelistab, mida joonistab, millest vestleb. Lapsi vaadelda ja oma tähelepanekuist järeldusi teha ei ole lihtne ega kerge ülesanne. Selleks on vaja esiteks tunda lapseea psühholoogiat ja mõista tähtsaid ning keerulisi arenguprotsesse, mis toimuvad eelkoolieas. Teiseks on tarvis õppida vaatlema: osata näha peaasju, täheldada fakte, mida kõrvalseisja võib-olla ei märka, kuid mis kasvatuses on väärtuslikud. Selliseid oskusi omandatakse praktikas.

Mõnikord ilmneb, et laste halva käitumise (toorus, distsiplineerimatus, vihastumine) põhjuseks on mingisuguste «psüühiliste vitamiinide» puudumine, rahuldamata vajadus õrnuste ja tähelepanelikkuse järele. Kui see vajadus rahuldatakse, muutub lapse käituminegi paremaks.

Kodunt tulnud lapsele on lasteaias esialgu kõik uudne. Uus ümbrus viib lapse sageli tasakaalust välja, nii et tema tavaline käitumine on häiritud. Hea, kuulekas laps muutub lasteaias mõnikord tõrksaks ja sõnakuulmatuks. Kasvatajail tuleb meeles pidada, et uustulnukate halb käitumine ei ole igakord tingitud nende halvast kasvatuses, vaid laste iseärasusest, nende tundlikkusest kõige uue ja võõra suhtes.

Mõnel juhul pidurdab lapse normaalset arengut tema tervislik seisund (verevaesus, pikaldane haigus, alatoitlus), millest tulenevad kiire väsimus, närvilisus ja hajameelsus.

Kehalise kasvatuses õige korraldamine eeldab, et osataks diferentseerida kasvatust laste suhtes, kes erinevad üksteisest kehalise arengu ja tervisliku seisundi poolest. On tarvis õigesti valida ja paigutada laste mööblit (lauad, toolid, lamamisraamid), kuid selleks peab hästi tundma laste kasvu, nägemise ja kuulmise seisundit. Tundmata huvi nende andmete vastu, võivad kasvatajad teha jämedaid vigu. Näiteks mittevastava kõrgusega laud ja tool võivad põhjustada selgroo kõverdumist, lühinägelikkust.

Tundmata laste individuaalseid iseärasusi ei saa ratsionaalselt organiseerida laste karastamist, päevast puhkust ega kehalisi harjutusi. «Juhend» aitab küll valida harjutusi iga rühma jaoks, aga seejuures on vajalik arvestada ka iga lapse iseärasusi. Mõned lapsed paistavad silma osavuse, kiiruse ja julguse poolest; teised on arad, häbelikud, kohmetud. Mõni laps vahest suudakski hüpata üle kraavi või tabada märki niisama hästi kui teised, kuid ta kardab, et ei saa sellega hakkama, ja hoiudub üldse mängudest. Niisuguste lastega tuleb kasvatajal tegelda eraldi, lastes neil teha alguses kergemaid harjutusi ja muutes need järk-järgult raskemaks. Liigutuste valikul on tarvis arvestada lapse tervislikku seisundit. Lastele, kes on nõrgestatud äsja põetud haigusest või kannatanud mingi kroonilise haiguse all, on väsitavad ja rasked sellised mängud ja harjutused, mis on sobivad tugevatele lastele. Tähelepanelik kasvataja arvestab seda. Näiteks mängivad lapsed «rongi», mis kiiresti sõidab mäest alla. Teades, et Annel on kahjulik palju joosta, annab kasvataja talle lipukesed ja teeb temale ülesandeks anda signaali.

Eriti oluline on lapse tundmaõppimisel vaadelda tema mängu. Mängus avaldab laps end täielikumalt ning eredamalt kui muudes tegevustes. Mängud räägivad ilmekalt laste huvidest ja kujutlustest. Mängu jälgides näeb kasvataja, kuidas areneb lapse kujutus- ja mõtlemisvõime, kuidas kujuneb ta iseloom. Mängus ilmnevad iga lapse iseärasused ja arenemise tase. Ühed lapsed armastavad ehitusmänge, teistele meeldivad nukud. Kasvatamine mängu kaudu on võimalik ainult iga lapse individuaalsete iseärasuste tundmise puhul.

Isiklikku lähenemist on vaja ka neile lastele, kes käituvad eeskujulikult ja kasvatajat millegagi ei häiri. Näide sellest. Tütarlaps on väga rahulik, teiste lastega sõbralik. Ta mängib alati innuga «ema ja last» ning «lasteaeda». Teda tähelepanelikult jälgides võib aga märgata, et ta on äärmiselt vähe liikuv ja mängib alati istudes. Lähemal vaatlusel selgub, et lapse tervislik seisund ei ole kõige parem, ta kannatab isutuse all. Sellist last tuleb ergutada liikumisele, soovitada tal mängida palli või hüpata. Arvestades lapse huvi kodu mängimise vastu, soovitab kasvataja lapsi, s. o. nukke, sõidutada, viia neid jalutuskäigule jms.

Mõnikord näeme lasteaia mängu suhtes väga passiivseid lapsi. Näiteks kirjeldab üks kasvataja sellist juhtumit. Andres lamab liikumatult rohul. Peeter, Juhan ja Toivo katavad teda okste, lehtede ja rohuga. Kasvataja küsib, mida nad teevad. Vastuseks on, et nad mängivat «toru» mängu. Andres on «toru», mida lapsed katavad. Nimelt mängivad nad «gaasi majja sissepanemist», millist tööd nad jalutuskäigul olid näinud. Raske on uskuda, et Andres n. ö. elas sisse oma ossa «toruna». Ilmneb, et ta alistus passiivselt sõprade aktiivsusele.

Selliseid juhtumeid võib lasteasutustes kohata sageli. Kui mängitakse lasteaeda, on mõned poisid ja tüdrukud pidevalt «lasteks», kusjuures nad omal algatusel midagi ei tee, täidavad vaid aktiivsemate laste poolt antud korraldusi.

Laste passiivsus pole loomulik nähtus. Lapsi iseloomustab liikuvus ja elurõõm, kuid nähtavasti ei ole laste elurõõmu ja emotsionaalsust alati toetatud ega ergutatud. Lapsi peaksid ümbritsema lõbusad, elurõõmsad kasvatajad, kelle optimism, nali ja naer lapsi haaraks, tegutsema paneks.

Väga arglikke, vähese algatusvõimega lapsi leiame igas lasterühmas. Esialgu näib, et nad kasvatajale väga meeldivad, sest nad ei sega

kedagi, on sõnakuulelikud ja vaiksed. Kuid meie ülesanne on neid lapsi kasvatada aktiivsemaks. Parimaiks meetodilisteks võteteks selliste lastega suhtlemises on: kiitus, ergutus, saavutuste märkimine, tegevuse suunamine ja koosmäng kasvatajaga. Rohkem tähelepanu vajavad ka väga elavad, taltsutamata lapsed, nagu oli Kalju. Kalju nuttis sageli, karjus valju häälega ega täitnud kasvataja korraldusi. Tegevustest võttis ta osa suure huviga, kuid ei tahtnud ülesandeid täita nii, nagu oli ette nähtud. Sageli lisas ta omalt poolt midagi (näiteks lille joonistamisel joonistas ta veel lennuki). Teiste lastega ei osanud ta mängida: kakles, karjus ja kiskus teistelt mänguasju. Ta oli pidurdamata ja isekas, tema pärast oli sageli pahandusi.

Millest oli see tingitud? Kalju ei kohanenud uues miljöös kergesti ja teda ei osatud õigesti mõjutada. Kasvatajad kõnelesid temaga kõrgendatud hääletoonil ja püüdsid mõju avaldada aina keelamisega. «Kalju, ära võta! Ära kakle! Ära tee niil!» — need olid tavalised märkused. Kalju aga tahtis alati midagi teha, ei suutnud olla tegevuseta. Kord ütles Kalju kasvataja keelu puhul, et kõik tohivad midagi teha, tema aga ei tohi. Õhtul kaebas ta emale, et kõik tohivad lasteaias mängida, tema aga mitte. Ema kõneles kasvatajaga, väites, et Kaljust kasvab halb poiss, keda ei armastata ja kes tüütab oma ulakustega. Kasvatajail hakkas poisist kahju. Otsustati anda Kaljule rohkem vabadust ja mitte takistada tema aktiivsust, olla temaga lahked. Esialgu see tulemusi ei andnud. Alles siis, kui kasvatajad loobusid alalisest keelamisest ja suunasid teda vallatustelt sisukamale tegevusele, muutus Kalju käitumine. Õues olles leidis ta kord kõvera, konksutaolise oksa; sellega lõi ta teistele lastele vastu selga ja ütles, et ta käivitavat autot. Kasvataja taipas poisi elavat kujutlusvõimet ja soovitas teiste löömise asemel käivitada Eeriku auto, kes sellega ise toime ei tule. Eerik nimelt istus üksinda kelgul. Kalju jooksis tema juurde, «käivitas» tema masina: lükkas kelgule hoo sisse. Nii «käivitas» ta ka teiste laste «masinad». Poiss oli väga rahul. Nii andis keeld koos suuna andmisega tegevuse muutmiseks häid tulemusi.

Kasvatajad jagasid Kaljule algul harva tunnustust ja heakskiitu. See oli viga, milles nad veendusid Kalju omapäraseid mängu jälgides. Kalju tahtis mängida «lasteaeda» ning olla kasvataja. Märkimisväärne oli see, et kõigis toiminguis (käte pesemine, söömine, magamine, mängimine) olid teised lapsed head, kuid Kaljut kutsuti kogu aeg korrale. «Kasvataja» andis hea hinnangu käitumise kohta ainult tüdrukutele, kes olid kogu aeg kuulekad. Kui mingi pahandus juhtus, oli endastmõistetavalt süüdlaseks Kalju. Mängudes nägi kasvataja enda peegelpilti ja võis järeldusi teha oma kasvatusemeetodite kohta. Kasvataja märkas nüüd, et ta liigselt on rõhutanud tüdrukute ja poiste erinevust, märkides tüdrukute käitumises ikka ainult head ja poiste juures vaid halba.

Väga elavate rahutute laste suurt aktiivsust tuleb rahuldada, pidevalt hinnata nende käitumist ja tunnustada väiksemaidki edusamme. Üldse on hinnangu andmine laste käitumise kohta vajalik, sest lapsed ei tea alati, mida võib ja mida ei tohi teha; seda õpivad nad taipama aeg-ajalt, nähes täiskasvanute suhtumist nende käitumisesse.

Jälgides lapsi mängus, kus ilmnevad eraldalt igatüüpi käitumist iseloomustavad jooned ja individuaalsed iseärasused, võib kergemini leida teid ja vahendeid ühe või teise lapse mõjutamiseks.

Küsimus ei seisne vaid individuaalses lähenemises üksikutele lastele

(kellega on raskusi), vaid diferentseeritud lähenemises igale lapsele. Kasvataval tuleb püstitada üldised ülesanded kogu rühmale ja sealjuures konkreetseid ülesandeid igale lapsele. Kui oluline see on, selgub Peetri puhul, kellel on vähe tahtejõudu. Ta ei armasta mingisuguseid didaktilisi mängu, teeb, mida tahab. Peetril on aga eriline huvi konstrueerimise vastu. Seda tema püsivat huvi on sobiv ära kasutada tahtejõu kasvatamisel. Näiteks võib talle soovitada ehitamist näidise järgi, pildi, mosaiigi kokkuseadmist eeskuju alusel.

Mõne lapse huvid on ühekülgised. See ilmneb eriti lasteaia vanemates rühmades, kus teatud lapsed armastavad vaid teatud mängu (ühed ehitusmängu, teised liikumismängu vm.).

Kuidas peab kasvataja suhtuma sellesse? Kui need mängud arendavad last mitmekülgset, siis pole erilist põhjust suunata teda teistele mängudele. Mõned lapsed mängivad kuude, isegi aastate kaupa püsivalt «perekonda», «lasteaeda», «kooli». Kuid nende mängud pole ühekülgised, seal on alati märgata uusi elemente. Tegevuste ühekülgsus pidurdab laste igakülgset arengut. Kui mängud on trafaretsed, ilma vahelduseta, siis on tarvis individuaalset juhendamist mängude puhul, ka mõningat laste käitumise korrigeerimist kasvataja poolt. Laste huvisid arvestades peab kasvataja ergutama neid selles suunas, mis iga üksiku lapse arenemiseks on kasulik.

Parim vahend laste mõjutamiseks lastekollektiivis on nende õige rühmitamine. Näiteks annab häid tulemusi tasakaalutute, ägedate laste liitmine rahulike ja õiglaste lastega. Mõnikord on soovitatav tasakaalutule lastele anda juhtiv osa didaktilistes või liikumismängudes, sest vastutus distsiplineerib neid. Kes seni püüdsid kõrvale hiilida reeglite täpsest täitmisest, need hakkavad nüüd neid paremini jälgima.

Individuaalne lähenemine ei ole vajalik üksnes laste kehalise kasvatuses osas mitmesuguste mängude ajal, vaid ka tegevustel. Kujutavad tegevused (joonistamine, voolimine, konstrueerimine) annavad palju laste tundmaõppimiseks. Laste joonistuste sisu kõneleb nende huvidest, loomingulise taseme arengust, tähelepanelikkusest ja mälust. Ka kõne arendamise tegevustel on kasvatajal mõnikord võimalik vaadata otse lapse hinge.

Me teame, et lapsed erinevad oma võimete, mõtlemise, teadmiste, oskuste ja harjumuste omandamise tempo poolest. Järelikult ei saa siis tegevustel nõuda igalt lapselt täpselt ühesugust ja üheaegset ülesande täitmist. Lastele tuleb pakkuda individuaalset abi, leida nende jaoks eri ülesandeid.

Mõnikord annab kasvataja selgeid juhendeid ja kasutab näitlikku materjali, nii et lastele on selge, kuidas midagi teha, ja nad peaksid ülesandega iseseisvalt toime tulema. Kasvataja hooldab aga tegevuse ajal kõiki lapsi ühesuguselt ja iga väiksemagi raskuse puhul tõtab lastele appi küll nõuannetega, meeldetuletamisega ja suunavate küsimustega. Sellist «hooldamist» peavad mõned kasvatajad ekslikult individuaalseks tööks lastega. Tagajärg on see, et lapsed lakkavad tähelepanelikult kuulamast kasvatajat, ei võta vaevaks meelde tuletada antud juhendusi ega püüa ülesannet iseseisvalt lahendada, sest nad teavad, et kasvataja annab neile igal hetkel seletusi ja abistab neid. Sääraselt mõistetud «individuaalne töö» tekitab lastes mõtlemislaiskust.

Andes küll üldisi ülesandeid, võib neid osaliselt ühtede laste puhul raskendada ja teiste puhul kergendada. Üks kasvataja laskis paberist

nukumööbli valmistamisel osal lastel liimida valmis kaunistused mööblile, osal aga lõigata kaunistused oma scovi kohaselt; ühel konstrueerimistegevusel, kus tehti paati, laskis kasvataja ühtedel liimida paati pingi, teistel aga mitte. Osavamad lapsed jõudsid sel tegevusel välja lõigata inimesegi pingile asetamiseks.

Diferentseeritud lähenemine lastele on vajalik mitmel juhul. Kõigepealt vajavad seda lapsed, kes on pikemat aega haiguse tõttu puudunud lasteaiast.

Erilist tähelepanu vajavad lasteasutuses vähem arenenud lapsed. Sageli võib kuulda, kuidas kasvataja, iseloomustades seesuguseid lapsi, nende endi kuuldes ütleb, et üks või teine laps on saamatu ega tule toime millegagi. Seda kuuldes hakkabki laps uskuma, et ta on saamatu, ei tule millegagi toime. Kuidas mitte uskuda täiskasvanut, pealegi kasvatajat! Kas suudame sel viisil kasvatada lapses enesekindlust, usku oma võimetesse? Usk oma võimetesse on aga üheks mõjuvamaks teguriks ja edasiviivaks jõuks inimese arengus. Usku oma võimetesse luuakse lapses täiskasvanute, teiste laste suhtumise ja kasvataja sugeerimise alusel.

Sageli täidab laps temale antud ülesandeid halvasti mitte seepärast, et ta ei ole püüdlik, vaid et tal puuduvad vajalikud oskused. Näiteks dekoratiivsel joonistamisel tuleb küllaltki keerulisi ülesandeid täita võrdlemisi lühikese aja vältel ja kogu rühmal üheaegselt. Ühed lapsed tulevad ülesandega kiiremini toime kui teised. Kasvatustlikult on väärt kujutavad tegevused lõpetada täpselt ettenähtud kellaajal, kui mõne lapse töö jääb hoopis lõpetamata. Neil juhtudel võib aeglaste laste juures märgata suurt pettumust, mis kõigutab lapse usku oma võimetesse ja halvab huvi töö vastu. Seepärast, kus see on võimalik, tuleb lasta kõigil lõpetada alustatud töö.

Kõne arendamise tegevustelgi arvestavad paremad kasvatajad laste individuaalseid iseärasusi, näit. kutsuvad lapsi vastama teatud järjekorras, paigutavad neid vastavalt vajadusele istuma (halvema kuulmis- või nägemisvõimega, samuti nõrgema tähelepanuvõimega lapsed esimestesse ridadesse kasvatajale lähemale jne.). Eelkooliealistele lastele on ju eriti omane matkimine. Kasvatajad arvestavad seda ja paigutavad lapsi kohtadele nii, et tasakaalukamad ja püüdlikumad lapsed saaksid oma hea eeskujuga mõjutada rahutuid ja püsimatuid lapsi.

Tegevustel tuleb arvestada ülesannete raskust kogu rühmale ja üksikutele lastele. Näiteks jutu koostamine laste poolt. Need lapsed, keda esimestena jutustama kutsutakse, on raskemas olukorras kui järgmised, sest nende jutustus on teatud mõttes loov töö. Järgmised lapsed lähevad juba mööda teiste poolt talletatud teed. Viimane vastus on jällegi raskem. Korrata ei tohi juba öeldut, seepärast tuleb tähelepanelikult jälgida jutustamist ja kiiresti välja mõelda uus variant. Loomulik, et esimestena kutsutakse kasvataja välja neid lapsi, kes hästi toime tulevad jutu väljamõtlemisega; siis küsib neid, kellele see rohkem raskusi valmistab; lõpuks vastavad kõige paremad jutustajad. Laste väljakutsumise järjekord ei tohi aga kujuneda muutumatuks. Sel määral, kuidas lapsed oskusi omandavad, muudab kasvataja vastajate järjekorda. Igal juhul on kasvatajal vaja kindlaks teha, keda ta küsib, milliseid küsimusi kellelegi esitab.

Tähelepanekud näitavad, et kõne arendamise tegevustel küsitletakse lasteasutustes ikka ühtesid lapsi, kes paistavad silma julguse ja

jutukuse poolest. Sel puhul jääb küll esialgu mulje, et rühm on väga aktiivne, kuid hiljem selgub, et üksikud lapsed ei võta kunagi tegevusest aktiivselt osa ja on oma arengult maha jäämas.

Nagu juba öeldud, ei saa pidada õigeks kõikide laste individuaalset abistamist tegevuste ajal, kuid üksikutel juhtudel on abi vajalik. Näiteks, kui laps oli pikemat aega haige ja puudus lasteaiast, siis ei ole tal vajalikku enesekindlust, ta vajab kasvataja lisaseletusi. Võib-olla väga häbelikke lapsi, kes kurvastavad selle üle, kui nad oma ülesannetega toime ei tule. Ka neile tuleb läheneda individuaalselt abistades. Mõnedel julgetel, enesekindlatel lastel läheb kõik lodusalt ja kergelt, mille tõttu neid sageli kiidetakse ja mis omakorda muudab nad kasvataja poolt antud juhendite suhtes tähelepanematuks. Neid lapsi on soovitatav jätta rohkem omapead ka siis, kui nad töös vigu teevad ja tööülesandeid ei täida. See võimaldab neil veenduda, et ilma tähelepanelikkuse ja püüdlikkuseta ei saavutata midagi.

Laste püüdlikkust ja püsivust tuleb igati hinnata. Tähelepanekud näitavad, et paljud kasvatajad tegevuste lõpul hinnangut andes ei arvesta laste individuaalseid erinevusi. Sageli tuuakse esile andekaid, enesekindlaid lapsi, kes kalduvad ise ülehindama oma võimeid. Selle asemel et püüda neis lastes kasvatada tagasihoidlikkust, neid sageli kiidetakse. See on väär. Last, kes on liiga iseteadev ja hooplev, kes tahab alati esimene olla, ei tuleks kiita, vaid parajal momendil juhtida tema tähelepanu teiste laste edusammudele, kusjuures seda tuleb teha ettevaatlikult, et last mitte solvata.

Väara laste hindamist märkame mõnede muusikaliste kasvatajate poolt, kes eriti pidude ettevalmistamisel ja peolgi esile tõstavad andekaid lapsi. Selle tõttu leidubki lasteasutustes üsna sageli «tähti», kelle käitumises puudub lastele omane siirus ja loomulikkus, kelles on arenenud suurelisus, üleolekutunne, kelle käitumises on palju poseerimist jne.

Lastele individuaalsel lähenemisel tuleb silmas pidada, et lapse iseärasused olenevad temale lähedaste inimeste (isa, ema, õed, vennad jt.) mõjust. Tutvudes lapse koduse eluga saab kasvataja palju kergemini last tundma õppida. Oma tähelepanekuid saab ta kasutada selleks, et last õigemini mõjutada, teda vajaliku hoole ja tähelepanuga ümbritseda.

Kasvataja on suuteline kasvatama lastes positiivseid iseloomujooni ja kõrvaldama negatiivseid vaid siis, kui ta hästi tunneb iga last, kui tal on tähelepanelikku silma, kannatlikkust ja taktitunnet.

Toetudes sellele heale, mis igas lapses on olemas, suudame kasvatada neis soovitavaid omadusi ja iseloomujooni. S.is ei ole meie töös lahendamatu ülesandeid ega raskusi, millest me üle ei saa.

Eesti kirjanduse õpikust.

A. JÄRV,

A. H. Tammsaare nim. Tartu I Keskkooli õpetaja.

Paaril viimasel aastal on korduvalt räägitud kirjanduse õpetamise olukorrast vabariigi koolides. On esile tõstetud nii positiivset kui ka negatiivset.

Senises kriitikas on õigustatult pööratud rohket tähelepanu õpikute metoodilise külje puudustele, märgitud, et analüüsi asemel domineerib kohati ainult ümberjutustus, üksikute teemade käsitluses ei ole arvestatud kõiki koolitöö iseärasusi jne. Kriitika õigustamiseks võime siinkohal lisada, et õpikute autorite metoodika ja üldse kooli spetsiifika tundmine ei ole olnud küllaldane, mis ongi üheks peamiseks takistuseks olnud hea õpiku kirjutamisel.

Möödunud õppeaastaks saabus siis koolidele uus, esialgu küll ainult katseks lubatud, kuid ikkagi õpiku n a mõeldud ja nüüd juba õpikuna ka käibel olev «Eesti kirjanduse õpik» VIII—IX kl., mille koostasid pedagoog K. Mihkla ja Eesti NSV TA KKI rahvaluulesektori töötaja Ü. Tedre. Nimetatud õpik haarab meie vanemat kirjandust — alates rahvaluulest kuni XIX sajandi teise poole kirjameesteni välja.

1.

Tänapäeva kooli kirjanduse programmides ja õpikutes on leidnud väärrika koha r a h v a l u u l e. Seda tähtsat peatükki kirjanduse kursuses õigustavad paljud asjaolud, peamine aga — on ju sõnakunsti algus folklooris ja folkloori abil on loodud ka kõige sügavamad, ilmekamad ning kunstiliselt täiuslikud tüübid. (Gorki.)

Korduvalt on kõlanud häält, et rahvaluule süstemaatiline kursus on VIII klassi õpilasele väga raske, sellele vaatamata et rahvaluulega ollakse tuttav juba nooremates klassides. Õpik peab olema jõukohane ja arusaadav õpilasele, kes alustab esmakordselt kirjandusloo süstemaatilise kursusega tutvumist. Needsamad nõuded on maksvad ju ka uues koolis, kus rahvaluulet käsitletakse IX klassis. Vaadeldavas õpikus jääb aga rahvaluule käsitluses puudu just nimetatud põhitõdedest, jääb mõndagi puudu ka metoodikas.

Rohkesti vastakaid mõtteid tekitab peatükk «Rahvaluule mõiste», mis on aluseks kogu rahvaluule käsitlusele, olles küllaltki tähtis ka kogu järgnevale kirjanduse kursusele õpilase seisukohalt.

Ei saa pidada rahvaluule mõiste ammendavaks lahenduseks lk-l 7 toodud sõrendatud ridu: «Rahvaluule on niisiis anonüümne, kollektiivne ja traditsiooniline luule.» Niisama poolik on ka lk-l 6 antud lõik:

«Niisugust suulist luulet, mis säilis inimeste mälus ja mida anti edasi suuliselt, nimetatakse rahvaluuleks ehk folklooriks.» Vahepealse tekstis leidub veel teisigi sõrendatud ridu, mis on olulised ja pretendeerivad rahvaluule mõiste avamisele, kuid puudu jääb siiski. Sõnagi ei räägita, et rahvaluule on ka kunstiline looming, on rahva mõtete ja tundmuste kunstiline väljendus. Klassis aga tuleb lähtuda just sellest ja kogu järgnevas käsitluses tõestada seda väidet. Rääkides autorlusest ei oleks ülearune olnud rõhutada sedagi, et rahvaluule on tööta va rahva looming.

Rahvaluule mõiste sõnastus, õigemini definitsioon peaks haarama endas loojat, loomingu laadi, tekkimise viisi ja kohta ning lõpuks leviku tingimusi.

Õpik alustab käsitlust otse rahvaluule mõistest, mis teaduslikus töös on tingimata vajalik. Kooli seisukohalt aga, liiatigi veel 14—15-aastase õpilase seisukohalt, oleks õigem alustada käsitlust rahvaluule tekkimisest ja arenemisest, millest kasvaks välja konkreetset vastus küsimusele — mis on rahvaluule. Õpik peaks aga olema õpilase abiline, äratama huvi kirjanduse vastu õpetaja elava sõna järel ja lähtuma printsibiist kergemalt raskemale.

Kui tungida peatüki «Rahvaluule mõiste, olemus ja tähtsus» sisse, siis kerkib esile veel rida küsitavusi. Rääkides rahvaluule tekkest märgitakse, et «esialgu oli ta (s. t. rahvaluule — A. J.) tihedasti seotud inimese tööga». Aga hiljem? Ja mis vahe on loitsimise ning manamise vahel, kuna viimane tähendab (scome keeles *manata*) sisult sedasama. Liigne ei oleks olnud ka mõiste «loits, loitsimine» selgitus. Peatükis leidub tarbetut kordamist, näiteks lk-l 7: «Rahvaluulet sageli nimetataksegi rahvapärimuseks ehk rahvatraditsiooniks.» Ja paar rida edasi: «Rahvaluulet laias tähenduses ongi nimetatud rahvapärimuseks.» Kui viimane on teatud mõttes paari eelneva lause loomulikuks jätkuks, siis esimeses püütakse süvendada õpilastele nii omast viga: rahvaluule (s. t. sõnaline looming) on rahvapärimus, seega haarates kõike — suulist loomingut, usundit, kombeid jne.

Rahvajuttude peatüki esilenihutamisega on rikutud käsitluse senist järgnevust. Metoodilisest küljest on see aga vägagi põhjendatud, sest õpilastele on proosatekstid tunduvalt lihtsamad kui värsid.

Rahvajutu olemuse puhul räägitakse ka levikust, kuid kahjuks seliselt, et tekib mulje — rahvajutu olemus levikus seisnebki. Lihtsusest ja selgusest jääb puudu ka muinasjutu olemuse avamisel. On õige, et muinasjutu puhul on tegemist väljamõeldisega, rõhutaksime lisaks — kunsti'ise väljamõeldisega, mida antakse edasi kindlate poeetiliste võtete-ga. Siinkohal oleks tulnud rõhutada aga sedagi, et poeetilistel võtetel on oma traditsiooniline sisu. Tarbetuna tundub muinasjuttude arengust rääkides korrata enam-vähem neidsamu küsimusi, millest oli juba juttu õpiku lk-l 7.

Põhiliselt on rahvajuttude peatükk liigselt refereerivat laadi. Teiselt poolt tõstab selline põgus ülevaade esile mõningaid küsitavusi, mida elavama käsitluse juures oleks olnud võimalik vältida. Mõningaid näiteid sellest. Loomamuinasjuttudes on eufemismidel oma kindel koht, ühtlasi on need loomade otsese iseloomustuse teenistuses. Siit toimus ülekanne ka inimestele ning loomamuinasjutud ise on oma arengus läinud allegooria ja valmi suunas, kus loomad kehastavad juba inimesi. Päris täpne ei ole väide, et muistenditest õpime rahva elavat ajalugu,

sellele vaatamata et muistendid püüavad midagi selgitada ja on leidnud kuulajaskonnas uskumist. Ammugi mitte pole aga muistendid teadete edasiandjad.

Tunnustavalt tuleb märkida olustikuliste juttude kui uudse rühma eraldamist iseseisvaks lõiguks. Kaalumist vajab termini küsimus, sest hulk siia paigutatud jutustustest on isikuloolise sisuga. Kergekäeliselt on kirjutatud ka väide, et «rahvanaljandil jällegi ei ole kindlat ülesehitust» (?) (lk. 20). Samaaegselt on aga paaril korral lugejat hoiatud, et ta ei segaks ära olustikulisi jutte ning muinasjutte. Kahjuks on õpikust välja jäänud muinasjutu analüüsi näide, mis tunduvalt oleks aidanud õpilastel mõista muinasjuttude kompositsiooni, keele, stiili jt. iseärasusi. Uue kooli seisukohalt on taoline näide väga oluline.

Paiguti esinevat refereerivat laadi käsitlust, näiteks kirjandusliku algupäraga laulude puhul, oleks võinud vältida kas või autorite nimede ja rahvalike pealkirjade märkimisega sulgudes. Siinkohal väärib tunnustust kaardi avaldamine rahvalaulude arengu käsitluse juurde, mis annab lugejale piltliku kujutluse meie rahvalaulude leviku peamistest piirkondadest.

Rahvalaulude käsitlemisel on üheks olulisemaks osaks peatükk kunstilistest iseärasustest. Rõõmustavalt tuleb märkida, et iga uue väljaandega meie kirjandusloost on see peatükk muutunud konkreetsemaks ja selgemaks. Tõsise küsimärgi alla asetaksime aga antud peatüki paigutuse laulude sisulise käsitluse ette. Tegelikult ei ole vormiliste küsimuste vaatlus enne sisulisi millegagi põhjendatud. Luuletuse analüüsimisel me ei asu ju kõigepealt riimide ja keele uurimisele, vaid ennekõike loeme luuletuse läbi, tutvume luuletuse (resp. rahvalaulu) endaga — millest jutustab antud laul, ja siis — kuidas jutustab. Kunstiliste iseärasuste süsteemipärane käsitlus on ikkagi toimunud ja peaks toimuma laulude sisulise vaatluse järel. Ka õpikus toodud analüüsi näites vaatleb autor kõigepealt laulu sisulist külge ja alles siis siirdub vormielementide juurde.

Põhilises osas võib nõustuda rahvalaulu kunstiliste iseärasuste käsitlusega, mis on meetoodilisest küljest paremini õnnestunud kui eelnevas väljaandes. Üle pingutatud on siiski parallelismi käsitluse juures «võtetega»: «ehitusvõte», «ülesehitusvõte» ja «vormivõte». Siinkohal oleks olnud vajalik märkus sellegi kohta, et parallelismi kaudu avaldub rahva hea keeletundmine arvukate sünonüümide leidmisel. Ebaõige on terminina kasutada «omadusliide» «omandusliide» asemel.

Omaette probleemiks on jäänud rahvalaulude värsiehitus. Käesolevas õpikus on astutud edasi julge samm lihtsuse suunas — on jäetud välja nn. statistilised reeglid, mille teadlik omandamine VIII—IX kl. õpilasele käib üle jõu. Samal ajal ei saa nende reeglite olemasolu siiski eitada, sest värsistruktuuri vaadeldes tuleb nendega kokku puutuda. Õigem oleks vist olnud piirduda paarirealise iseloomustusega värsist. Teiselt poolt tuleb arvestada, et rahvaluule vormiliste küsimuste ülemäära pingutatud käsitlus on andnud vastakaid tulemusi ja lubab oletada, et selles peitub üks põhjustest, miks õpilaste hulgas valitseb vähene huvi rahvaluule vastu üldse.

Metafoori vaatlemisel märgitakse, et *eufemism* on *peltenimi*. Kuigi järgnevas defineeritakse üsna õigesti eufemismi olemust, on esialgne võrdlemine ebaõige. Sealsamas esitatud näited iseloomustavad põhiliselt *tabu* (soome *sanakielto*) mõistet.

Üksikute laululiikide käsitluses torkab rõõmustava nähtusena silma, et terminoloogias oleme lõpuks ometi õpikus jõudnud õigetele alustele. Jutt on lüro-epilistest lauludest. Vahepealsed mõisted (*jutustavad* ja *epilised*) ei andnud täpselt edasi lüro-epiliste laulude olemust ja lauludegi põhjal oli raske tõestada, et ühed on jutustavad ja teised ei ole (muide, meie regivärsiliste rahvalaulude hulgas puht-epilisi laule ei olegi).

Rahvalaulude üksikute žanride vaatllemisel on autor läinud kohati kergema vastupanu teed ja esitab põhiliselt ainult laulude sisu ümberjutustuse (näit. lüro-epilised, tavandilaulud jm.). On selge, et sisu kaudu avame kunstiteose mõtte ja idee, kuid õpiku ülesanne peaks olema siiski laialdasem, pealegi on õpilastel võimalus lugemikust saada vajalikke tekste. Kirjanduse õpiku üheks ülesandeks on ka lugejate kriitilise meele arendamine, seda aga ümberjutustuste kaudu teha ei suudeta. Otstarbekohane oleks olnud juhtida tähelepanu ka iga a n t u d laulurühma poeetilistele iseärasustele.

Kokkuvõtvalt peatükist saame üsna hea ülevaate ning õige hinnangu meie silmapaistvama folkloristi J. Hurda tööst ning tegevusest. J. Hurda kaastöölistega ühenduses tekib küsimus nende arvust. Ü. Tedre väidab, et 1906. a. oli Hurdal 960 kaastöölist. E. Laugaste «Eesti rahvaluule» (Tartu, 1946) annab aga korrespondentide arvuna 1345. Konkreetsemaks on muutunud käsitlus ka M. J. Eisenist. Märkimist vääriks siinkohal seegi, et Eiseni rahvaraamatud on aluseks olnud hilisematele kirjameestele rahvaluuleliste väljaannete avaldamisel.

Pealiskaudseks jääb lõik rahvaluule kogumisest ja uurimisest kodanlikul perioodil. Ka tänapäevasest tööst rahvaluule kogumisel ja uurimisel ei saa õpiku põhjal korralikku kujutlust. Kuidas toimub tänapäeval kogumine, milliseid abivahendeid kasutatakse, kes on peamised kogujad ja milleks kogutakse — kõigest sellest peaks õpik kõnelema. Õpikust jääb lugejale kahjuks mulje, et kogutakse lihtsalt kogumise pärast. Peaks kõnelema, kuidas on lood rahvaluule avaldamisega («Vana Kandle» avaldamine jm.).

Võrreldes lähtekohaks olnud TA «Eesti kirjanduse ajaloo» I osaga (1957), on uues õpikus rahvaluule käsitlus tunduvalt parem. Keskkooli metoodika põgusast tundmisest tingitud kohatised puudused (ümberjutustus jm.) peaksid olema kõrvaldatavad kerge vaevaga.

2.

Ülevaatliku laadiga on uues õpikus neli peatükki. VIII (lähemas tulevikus IX) klassis algab süstemaatiline kirjanduse kursus ja seetõttu on loomulik, et sissejuhatus annaks teatud kujutluse ka ilukirjanduse mõistest, põhiliikidest ja tähtsusest.

K. Mihkla jagab ilukirjanduse õigesti kolme põhiliiki, kuid lisab tarbetult veel «põhiliiki ehk žanri». Üldse valitseb meie tänapäeva kirjandusteoreetilises terminoloogias just liigi ja žanri mõistete määramisel teatud segasus (avaldub ka rahvaluule peatükis). Oleks vaja ükskord juba kokkuleppele jõuda ja õige seisukoht võtta: ilukirjanduslikud teosed jagunevad kolme liiki (lüürika, eepika, draamatika), mis omakorda jagunevad žanrideks (näit. ood, romaan, tragöödia jt.) ja need omakorda žanrilisteks vormideks (näit. armastus-

kriminaal- jt. romaanid). Selline jaotus on kooli seisukohalt end õigustanud ja on õpilastele arusaadav. Põhjalikumalt oleks tulnud peatuda ka küsimusel ilukirjanduse tähtsusest.

Peatükis «Varasem eestikeelne kirjasõna» antakse konspektiivselt kõik oluline, mida keskkooliõpilane peaks teadma. Midagi välja jätta siit osutub raskeks. Mõeldav on aga, et õpik pakuks materjali rohkem, eriti näidete osas, et õpilasel oleks midagi ka n. ö. unustada. Eesti keele arengu seisukohalt oleks huvitav näidata ka Wanradt-Koelli katekismuse säilinud lehekesi fotokoopiana.

Forseliuse puhul esitatakse kirja- ja koolimehe eluaastad, mille eksimatut peast teadmist õpetajad loomulikult ei nõua, kuid need aitavad õppimisel siiski orienteeruda ajas. Teiste kirja- ja kirikumeeste puhul (Müller, Stahl jt.) ei ole aga kasutatud seda moodust. Piibli ilmumiseiga ühenduses oleks tulnud nimetada ka A. Thor Hellet ja tema küllaltki head eesti rahvakeele tundmist.

Varasema ilmliku kirjanduse puhul piirduakse paari näitega XVII sajandist, mis on tegelikult ka küllaldane, eriti veel uue kooli seisukohalt. Konkreetsemalt oleks tulnud rääkida, miks me üldse nimetame neid kirjamehi, milline koht on neil meie trükisõna ja ka kirjanduse ajaloo jne.

Iseloomustades olukorda Eestis XIX sajandi esimesel poolel õpilase seisukohalt vajaliku põhjalikkusega, on K. Mihkla ajalooalaseid fakte sidunud küllaltki hästi kirjanduse käsitlusega. Uues koolis ei tohiks aga kirjanduse õpik olla (teatavas osas) ajalooramatuks.

Rahvusliku liikumise suundade ja vastuolude käsitlus vajaks mõningal määral selgemat lähenemist (Jannseni, Hurda, Jakobsoni jt. käsitlemine).

Ülevaadete ja tagasivaadete kaudu saab uuest õpikust küllaltki soliidse pildi kogu eesti varasema kirjanduse arengusuundadest ja nimekamatest esindajatestki.

Õpiku seisukohalt on vastavat perioodi kokkuvõtvad tagasivaated väga teretulnud, andes kordamisel igale õpiku kasutajale kätte põhi-teesid, mille põhjal on võimalik, eelnenud analüüsi arvestades, teha üldistusi, vaadelda kirjanduse arengut seostatud protsessina. Kohati jääb aga ülevaadetest selline mulje, et autor on tahtnud anda kõike skemaatiliselt. A. Saali kohta märgitakse õigusega, et ta on «viljakamaid ajalooliste jutustuste autoreid», kuid loetelu järel veendum, et ilmunud on ainult neli jutustust. J. Järve jutustustest märgitakse kaht, aga antakse «jt.» kaudu mõista, et tal on veel muidki ajaloolisi jutustusi. Tegelikult teame ju J. Järvelt peale nimetatute veel ainult ühte — «Ristitütar».

Sääraseid eksimusi, olgugi pisiküsimustes, leidub teisigi, kuid need peaksid olema kergesti parandatavad.

3.

Ulatuslikuma vaatluse alla on õpikus võetud viis XIX sajandi silmapaistvamat kirjanikku: Kr. J. Peterson, Fr. R. Faehlmann, Fr. R. Kreutzwald, L. Koidula ja Ed. Bornhöhe. Nendele on antud pool õpiku mahust, s. t. õpiku maht ja programm on enam-vähem vastavuses. Nimetatud autorite (arvame välja Ed. Bornhöhe, kelle «Tasuja» on

põhikooli programmis) käsitus rahuldab kindlasti ka uue kooli nõudmisi ja vajadusi.

Üldiselt õnnestunud on ülevaade meie silmapaistvast luuletajast Kr. J. Petersonist. Täpsustamist ja põhjendamist vajaks lk-l 95 esitatud väide, et luuletaja loomingut ei saadud kirjaniku eluajal trükki toimetada. Mõttesegane on sealsamas toodud lause: «Kr. J. Petersoni luuletusi ilmus trükis alles XIX sajandi algusest peale perioodilistes väljaannetes.» Ilmselt on siin tegemist trükiveaga.

Ühenduses päevikuga märgitakse õigesti, et põhiküsimuseks selles on filosoofia. «Oma silm on kuningas,» ütleb rahvasõna, seetõttu oleks tulnud õpiku lisas esitada päevikust paar mõttekildu. Ajajärgu mõttemaailma iseloomustamiseks oleks tulnud esitada ka päeviku pikk ja omapärane pealkiri.

Fr. R. Faehlmanni eluloo käsitlemisel tugineb K. Mihkla suures osas Kreutzwaldi kirjutisele «Dr. Friedrich Robert Faehlmanni elu». Emotsionaalsuse ja esmajoones huvi äratamise nimel laiemate teadmiste vastu oleks võinud esitada ka konkreetseid näiteid nimetatud kirjutisest, samuti Eiseni ja Lönnoti kirjeldustest. Tekstinäiteid oleks vajanud ka «Muistend Kalevipojast», sest praegusel kujul jätab selle ümberjutustus noore lugeja üsnagi ükskõikseks. Faehlmanni muistendite puhul jääb pinnaliseks nende väärtuse ja tähtsuse hinnang.

Faehlmanni ilukirjandusliku loomingu käsitlemisel kaldub õpiku autor absolutiseerima. Nii pole Faehlmann kirjutanud ainult seitse epigrammi, vaid poole rohkem. Küll on aga ilmunud neist seitse. Lühijuttudegi puhul ei ole kõik originaalid, vaid esineb mugandusi, mida õpik üldse ei märgi, näit. «Kriibus-Kraabus».

Keskne koht uues õpikus on peatükil Fr. R. Kreutzwaldist, meie rahvusliku kirjanduse rajajast ja «Kalevipoja» koostajast.

«Kalevipoeg» on esimeseks ulatuslikumaks ilukirjanduslikuks teoseks eesti kirjanduses, mis kuulub koolis põhjalikumale ja detailsemale analüüsimisele. Seetõttu on oluline, et õpik annaks igati arvestatava käsitluse.

K. Mihkla on «Kalevipoja» puhul aluseks võtnud oma III vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel auhinna saanud töö «Fr. R. Kreutzwaldi «Kalevipoja» käsitus keskkooli IX klassis» (vt. «Nõukogude Kool» nr. 4 ja 5, 1957).

Õpikus leiame võrdlemisi detailse «Kalevipoja» koostamisloo ja tähelepanu vääriva eepose ainekliku vaatluse. Omaette probleemiks on autoril olnud «Kalevipoja» süzee.

Esiletõstmist väärivad eepose nimikangelase analüüs, kuid häirivad «kujud», mida autor ainsa terminina kasutab tegelase, karakteri, kangelase jne. kohta. Kalevipoja puhul tuleb lähtuda sellest, et kangelane ei ole ainult vägilane, jõumees, vaid elav inimene, kellel on tugevaid ja nõrku külgi, kelle karakter on vastuoluline. K. Mihkla läheb aga kergelt üle Kalevipoja kontrastsetest iseloomujoontest. Konkreetsemalt ja selgemalt oleks tulnud rääkida ka kangelase moraalsest omadustest.

Kõrvaltegelaste analüüsimisel minnakse pealiskaudselt üle Alevipojast, Sulevipojast ja Olevipojast. Mis osa on nendel eeposes, milleks Kreutzwald neid esile tõstab, millised on nende suhted peategelasega — selliste probleemidega tuleb eeposes paratamatult kokku puutuda, õpik aga nendele küsimustele vastuseid ei anna.

Kunstiliste iseärasuste käsitluses on esitatud põhilisemad tõed, kuid

pealiskaudsemaks jääb küsimus eepose keelest. Esitatud väide, et «esineb mõningaid keelevigu» ei anna vastust ega hinnangut sellele küsimusele. Mõttetu oleks muidugi hakata vigu loendama, kuid nende olemasolu on vaja siiski märkida õpilaste kriitilise meelega arendamise nimel. Peale selle on vaja tähelepanu pöörata ka eepose keele iseärasustele, konkreetsemalt näidata, milliseid erijooni esineb, võrreldes rahvalaulude keele ja kaasaegse keelepruugiga. Kõige selle kohta on loomulikult vaja tuua näitematerjali, mida praegu ei leia lõigust «Kalevipoja» keel».

Peatükk «Kalevipoja» tähtsus» ei vasta kahjuks täpselt pealkirjale. Siin räägitakse põhiliselt must-valge printsiibil võitlusest, mis on toimunud «Kalevipoja» ümber läbi aegade. Seda oleks tulnud konkreetselt ja ilmekamalt esitada, kasutades tingimata alapealkirju, et esile tõsta üht või teist küsimust.

Kokku võttes võime märkida, et seni ilmunud «Kalevipoja» käsitlustest on K. Mihkla analüüs tugevamaid, see annab soliidse ülevaate eeposest, tema kangelastest, kunstilistest iseärasustest ja tähtsusest.

Ülevaate seisukohast lähtudes on Kreutzwaldi teistele töödele pühendatud piisavalt tähelepanu. Ootuspäraselt oleks tulnud arvestada seda, et Kreutzwaldi tööde hulgas ei ole kõik originaalne. Teose «Paar sammukest rändamise teed» juures jäetakse üldse nimetamata, et see on mugandatud jutuke. Reljeefsemalt tulnuks ka luule puhul esitada originaalide, tõlgete ja muganduste vahekord.

Kreutzwaldi puhul on K. Mihkla üsna õnnestunud punktide kaupa esitanud kirjaniku tähtsuse meie kultuuriloos. Metoodika seisukohalt võib nõustuda sellise kokkuvõttega, õpiku ühtluse seisukohalt häirib aga see, et taolist moodust on kasutatud ainult Kreutzwaldi ja Koidula puhul.

L. Koidula elu ning kirjandusliku tegevuse käsitlemine on oma põhilaadilt hea, kuigi paiguti häirib õpiku autori kaldumine romantilise stiiliga liialdamisse. Ülearune tundub L. Koidula elulugu alustada J. V. Jannseni kujunemislooga, pealegi kui Jannsenist on eraldi sama klassi kursuses juttu.

Koidulat tuntakse esmajoones ikkagi isamaalüürikuna, kelle luuletusi noored pähe õpivad juba eelmistes klassides. Seetõttu on oluline, et õpik annaks üsnagi põhjaliku analüüsi. Rääkides Koidula arengust luule ülevaates kogude ja üksikute eluetappide põhjal, oleks autor pidanud konkreetselt esile tõstma tema loomislaadi iseärasused, samuti selle, kuidas on süvenenud kirjaniku isamaalüürika. Õigustatult räägitakse Koidula äratavast eeskujust teistele, kuid liiga põgusalt mõeldakse Koidula mõjustajatest. Lk-1 207 märgitakse, et kirjaniku luulesse levivad rahvaluule vormielemendid. Kuid mis tingis seda, kas Koidula ise jõudis rahvaluuleni?

Ebakohased on Koidula luule vaatlemisel pikad ja lohisevad alapealkirjad, millega on püütud esile tõsta luuletuste sisu. Tulevikus peaks pilku heitma ka Koidula säilinud käsikirjadele, mis hiljuti leiti, ja sõltuvalt sellest tegema vajalikke korrekture kasutatud tekstides.

Nõrgalt on käsitletud «Säärast mulki», andes lõviosa ümberjutustusele, mille kaudu ei õpita kirjandust analüüsima ega hindama. Õpikus olgu ümberjutustusel ikkagi tagasihoidlik koht ja seda kasutatagu seal, kus see osutub hädavajalikuks. Põhiline osa õpikus peab kuuluma hinnangutele, probleemide, kunstiliste iseärasuste jne. analüüsimisele.

Kõige selle juures ei saa unustada ka õpiku kasutaja kriitilise meele arendamist. «Säärase mulgi» puudustele ei juhi aga K. Mihkla üldse tähelepanu.

Mõni sõna E. Bornhöhe «Tasuja» käsitlesest. Arvestades seda, et õpilased on «Tasujaga» juba V klassis väga põhjalikult tutvunud, peaks IX klassi käsitus olema tunduvalt sügavam ja diferentseeritum. Teoste «Villu võitlused» ja «Vürst Gabriel» aadressil tehtud napolisõnalised kriitilised vihjed puudustele on omal kohal, kuid «Tasuja» puhul on K. Mihkla puuduste esitamisel kitsim. Ometi tekib siin õpilastel rida probleeme: kuidas suhtuda näiteks kompositsiooni seisukohalt küllaltki pikkadesse ajalistesse ülehüpetesse, milles peitub «Tasuja» erakordse edu ning mõju saladus jm. Nendele küsimustele ei anna õpik vastust.

4.

Mõningaid üldisi märkmeid. Õpikul on palju positiivseid külgi. Õpiku saavutuste hulka kuuluvad ka «Küsimused ja ülesanded», mis on autorite poolt valdavas enamikus põhjalikult läbi kaalutud ja haaravad vastava peatüki olulisemaid probleeme. Paiguti tundub aga, et pedagoog K. Mihkla on küsimuse õigesti asetanud, kuid õpiku autor K. Mihkla ei anna õpilasele võimalust korralikuks vastuseks. Näiteks lk-l 130 esitatakse otstarbekohane küsimus: «Missugust osa etendavad eesti rahvuslikus liikumises helikunst ja kujutav kunst?» Vastavad lõigud õpikus loetlevad aga ainult antud perioodi paremaid saavutusi ja selle põhjal saab õpilane teoseid vaid loetleda, kuid missugune tähtsus oli vastavatel töödel, sellele on juba raske, peaaegu võimatu õpikust vastust leida. Rahvaluulet käsitleva peatüki puhul on «Küsimusi ja ülesandeid» paiguti nõrgemad ega haara olulisimat eelnenud peatükist. Siin oleks pidanud autorite koostöö olema tihedam.

Hädavajaliku lisa õpikule moodustavad «Tekstinäited», mis on valitud otstarbekalt ja võimaldavad teha stiilianalüüsi, milleks ülesandeid leidub ka «Küsimuste ja ülesannete» rubriigis. Stiilianalüüsi raskendavad aga vähesed teoreetilised teadmised ja kirjandusteooria õpiku puudumine, mis tingib õpikus kõrvalepõikeid ka teoreetiliste küsimuste alale.

Hea õpiku tunnuseks on rohke illustratiivne materjal. Kahjuks ei ole õpikus esitatud kõiki neid pilte ja muud materjali, mida lubas makett. Vajalike albumite puudumisel tuleks õpikus veelgi suurendada illustratsioonide osa, mis muudaks õpiku elamuslikuks ja aitaks paremini ka ainet omandada. Tõsine pretensioon tuleb uue õpikuga ühenduses esitada ka Eesti Riiklikule Kirjastusele. Lihtsalt lubamatu on õpiku avaldamine ajalehepaberil. Paberi halvast kvaliteedist tuleneb, et paljudest piltidest on saanud «udukogud». Seepärast on hädavajalik, et õpikud ilmuksid kvaliteetsel paberil (nagu ilmus käesoleva õpiku makettki), kus ei lähe kaduma illustratsioonide teravus ja kontrastsus, kus trükitekst oma hallusega ei väsita silmi.

Esitasime siin põgusa ülevaate Ü. Tedre ja K. Mihkla «Eesti kirjanduse õpikust» VIII—IX klassile, millest uues koolis peaks kujunema IX klassi õpik. Kui arvestada kirjandustundide vähenemist, on uues koolis õpiku osatähtsus veel palju suurem senisest. Seetõttu tahaks loota, et uues trükis on kõrvaldatud puudused, millest eespool mõned olulisemad saavutuste ja kordaminekute kõrval esitasime.

Pedagoogiline ringvaade.

Harju rajooni õpetajate augusti-kuu nõupidamiste ava-plenaaristungil 26. augustil andis ülevaate möödunud õppeaasta tööst Harju Rajooni TSN Täitevkomitee esimees sm. Naukas. Ettekandja peatus kasvatusküsimusi käsitledes pike-malt kooliinternaatide tähtsal osal õppe-ja kasvatustöös. Internaati peab asendama seal viibivale õpilasele kodu ja kasvataja — vanemaid. Internaadi juhataja peab kasvatajate tööd suunama ja kontrollima. Kasvatavad peavad kogu südamega olema oma töö juures, mitte aga võtma seda tülika lisakohustusena. Esineja kõneles väärnähtustest mõnede koolide internaatides (Kuusalu, Viimsi) ja tõstis esile Kõnnu 7-klassilise Kooli internaadi head tööd.

Edasi peatus sm. Naukas esteetilise ja ateistliku kasvatustöö puudustel.

Töökasvatuse alal nimetas kõneleja peamise puudusena asjaolu, et töö ei ole korraldatud küllalt süsteemikindlalt ega pedagoogiliselt läbimõeldult. Töödena, mis õigel pedagoogilisel juhtimisel on kasvatustööks väga olulised, nimetas ta kooliaia ja spordiplatsi, internaadi ja kooliruumide korrashoidu, isiklike esemete pesemist ja korrastamist, abistamiste toiduvalmistamisel ja lauakatmisel, õppevahendite ja koolimööbli remonti ning korrashoidu.

Seejärel andis sm. Naukas ülevaate muudatustest koolivõrgus seoses koolireformi järkjärgulise elluviimisega. Kava kohaselt muudetakse 1959/60. õppeaastal kolm 7-klassilist kooli 8-klassiliseks (Aruküla, Paunküla ja Lehmja). 1960/61. õppeaasta alguseks muudetakse 8-klassiliseks 25-st 7-klassilisest koolist 17. Koolide reorganiseerimine lõpetatakse 1962/63. õppeaastaks.

Uue kooli materiaalse baasi loomiseks tuleb alustada võimalikult kohe eeltöid. Käesoleval aastal avatavad 8-klassilised koolid ei vaja juurdeehitisi, kuid edaspidi tuleb ehitada nii internaatide kui ka töökodasid ja klassiruumi.

Harju rajooni keskkoolidest kujunevad Maardu, Kehra ja Loksas Keskkool töösusliiku ja põllumajandusliku profiiliga

keskkoolideks, Kose Keskkool aga saab põllumajandusliku profiili.

Põgusalt peatus ettekandja ka uue kooli õppemeetodite, koolitöö kontrollimise, ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimise ning komsomoli- ja pioneeritöö küsimustel.

Läbirääkimiste puhul võttis sõna Kehra Keskkooli direktor sm. Kork. Kehra Keskkool läheb juba käesoleval õppeaastal IX klassides üle uuele õppeprogrammile, esialgu üksnes tööstuslikus osas, kusjuures kooli baasiks saab Kehra Paberi- ja Tseluloosi Kombinaat. Tütarlastele antakse kava kohaselt keemik-laborandi ja poiste elektriiku ettevalmistus. Raskus seisneb selles, et keemik-laborantide osas ei suuda tehas katta kooli vajadusi ega vastu võtta õpilasi sel määral, nagu kool saadab. Poiste osas seda ohtu ei ole. Direktor avaldas soovi, et edaspidi võimaldataks tütarlapsi suunata ka muudele aladele, näiteks õmblustööks või haiglasse.

Lõpuks puudutas kõneleja raskusi, mis koolil on olnud õpilastele ühiskondlikult kasuliku töö korraldamisega: vastutulematust ja vääriti mõistmist ehitusorganisatsiooni ja kolhoosi poolt.

ELKNU Harju Rajoonikomitee töötaja sm. Penu analüüsis pioneeeri- ja komsomolitöö olukorda rajooni koolides. Ühe põhilise puudusena märkis ta paljude õpetajate suhtumist, kes ei taha tegelda õpilaste poliitilise kasvatamisega, vaid jäta-avad pioneeritöö üksnes vanempioneerijuhi ja komsomolitöö komsorgi õlule. Kõneleja tõstis esile Raasiku 7-klassilist Kooli, kus direktor on suutnud aineõpetajaid hästi kaasa tõmmata pioneeritööle.

Pioneeritöö lähendamiseks elule soovitas sm. Penu igale pioneerirühmale leida rühmajuht tootvalt töölt. Sobiva isiku leidmiseks tuleks ka õpetajal samme astuda. Pioneeritöö abistamiseks oleks kohane moodustada pioneeride sõprade nõukogu.

Sõnavõttudes puudutati veel looduskaitse küsimusi (sm. Liivik) ja koolide mitmesuguseid päevamuresid, nagu raskusi töökodade sisustamisel (sm. Mardi), pi-

neeriaktiivi laagrite organiseerimise küsimusi (sm. Tiits), õpilaste iseteenindamist ja kooliümbruse korrastamist (sm. Org) jt.

Lõpp-plenaaristungil 29. augustil tõsteti taas üles põlütehnillise kooli majandusliku baasi küsimus. Kehra Keskkooli tööõpetuse ja praktikumide õpetaja sm. Sagris avaldas arvamust, et tuleks korraldada ülerrajooniline nõupidamine ettevõtete ja sovhooside direktoreile ning koolidirektoreile.

Harju Rajooni TSN Täitevkomitee esimees sm. Naukas soovitas taolisi nõupidamisi korraldada kohtadel, kus arutletakse ja lepitaks kokku, kuidas konkreetselt iga ettevõtte või sovhoos saaks abistada teatud kooli majandusliku baasi loomisel.

Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi tööõpetuse kabineti juhataja sm. Kurik soovitas kohtadel korraldada õpetajatele praktikume ja muid üritusi mitmesuguste praktiliste oskuste omandamiseks.

Käesoleva aasta augustikuu nõupidamistel tulnuks nii aruandes kui ka sõnavõttudes hoopis teravamalt ja selgemini esile tuua neid probleeme, mis kerkivad koolide ette uute õppeprogrammide ellurakendamiseks. Nii polnud küllaldane kommunistliku kasvatus küsimuste, eriti töökasvatuse, samuti komsomoli- ja pionieriorganisatsioonide töö arutus. Mõõda mindi ka töölisnoorte koolidest, nende raskustest, õppe- ja kasvatustöö iseärasustest ning töö edaspidise parema korraldamise võimalustest.

Kõigis neis küsimustes aga ootasid õpetajad nõuannet ja tahtsid kuulda paremaid kogemustest, mida on saavutatud rajooni koolides.

Põltsamaa rajooni haridusosakonna juhataja ettekanne oli läbi mõeldud ja sisaldas omajagu kriitilisi märkusi koolide töö kohta. Õppeedukuse arvulised näitajad polnud just halvad — 2876 õpilasest jäi teiseks aastaks 271, neist 113 I—III klassi —, kuid oleksid võinud olla veel palju paremadki, nagu õigesti tunnistas haridusosakonna juhataja sm. Roosipõld. Peamiseks mahajäämuse põhjuseks on õpilaste puudumine koolist. See omakorda on tingitud mitteküllaldasest kontaktist kooli ja kodu vahel, puudulikust tööst lastevanematega. Sellele juhtis tähelepanu ka EKP Põltsamaa Rajoonikomitee sekretär, kes märkis, et üksikute aktivistide (sm-d Oja, Roots, Alev, Erdmann jt.) kõrval hulk õpetajaid ei võta osa loengulisest tööst lastevanemate hulgast.

Sm. Roosipõld peatus ka õppemeetodite küsimusel. Õpetajad on õigesti asunud laialdasemalt rakendama vestlust ja frontaalset tööd, loenguline meetod on kõrvale jäämas. Kuid vestlusteks ei ole mitte kõigil õpetajail vajalikku oskust. Mõnede näidete varal selgitati, et sageli ei ole õpetajatel küsimused hästi läbi mõeldud, konkreetset ega õpilastele jõukohased.

Kahjuks jäi õppeedukuse ja õppemeetodite sisuline analüüs siiski pinnapealseks.

Selles osas jättis soovida ka nõupidamiste edasine käik. Plenaaristungil võtsid sõna ainult direktorid ja kõnelesid enamikus üldsust vähe huvitavaist remondi, värvide, küttepuude, ruumide jm. pisiküsimustest. Oleks tahtnud kuulda koolide möödunud aasta õppe- ja kasvatustööst, missuguseid vigu selles esines, kuidas kavatakse vältida puudusi, mida uut plaanitakse eeloleval aastal jne.

Koolidirektorid sm-d Teras ja Kala tõstsid üles probleemi, mis on mujalgi tekkinud. Nimelt ei ole otstarbekas mitmesuguste, üksikeste dubleerima kippuvate ürituste, nagu spartakiaadid, isetegevuse ülevaatused, mitmesugused võistlused jne., kuhjamine lühikesele perioodile. Mõnedest üritustest ei ole koolid ette teadlikud ja seetõttu ei ühti need kooli plaanidega.

Teisel ja kolmandal päeval toimus sektsioonide töö. Arutati uusi programme, meetodilisi juhendeid jne. Siin langes peaarõhk loomulikult meetodilistele ja õppeedukuse küsimustele, mille arutamiseks mitmed õpetajad olid ette valmistunud.

Kogumilje Põltsamaa rajooni nõupidamistest jäi selline: tehakse visalt tööd, rohkem vaikselt ja omaette. Õpetajad on uueks õppeaastaks ja uuteks ülesanneteks XXI kongressi otsuste elluviimisel ette valmistatud, kuid uusi mõtteid ja loovat hoogu on nagu vähevõitu.

Põlva rajoonis koondus peamine tähelepanu senistele puudujääkidele õppe- ja kasvatustöös ning koolireformiga seotud küsimustele. Neid arutati nii plenaaristungil kui ka sektsioonides. Peamisteks puudusteks on olnud üldiselt veel üsna madal õppeedukus (eriti madal oli see möödunud õppeaastal Ahja Keskkoolis ja paljude koolide algklassides), õpetajate vähene tegelemine kasvatusküsimustega ja mõnede koolide nõrk side kodudega.

Peale nende küsimuste käsitleti koolide tulevikuperspektiive, õppemeetodeid, pionieri- ja komsomolitööd, kooliinternaat, uute koolimajade ehitamist, õpetajate kvalifikatsiooni tõstmist jt. Palju pakkusid

õpetajatele Tallinna Pedagoogilise Instiitui vanemõpetaja sm. Takja ettekanne kultuursest käitumisest ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu juures asuva Looduskaitse Valitsuse juhataja sm. Tellingu pikem sõnavõtt looduskaitsest.

Nõupidamisel valitses hea töömeeleolu. Mitmed sõnavõttud sisaldasid häid pedagoogilisi ideid, mis väärksid põhjalikku läbimõtlemit ja rakendamist. Nii jäi Ahja Keskkooli õppealajuhataja sm. Kõpu sõnavõttust kõlama mõte: õpetada tuleb nii, et õpilased hakkavad ise käsitletu üle tõsiselt arutlema.

Sektsioonides analüüsiiti mõõdund õppeaasta töö tulemusi ja I—V klassi õppeprogramme. Eriti viljakalt töötasid algõpetuse, vene keele ja eesti keele sektsioon.

Rapla rajoonis arutati õppe- ja kasvatustöö küsimusi ning seoses sellega käesoleva õppeaasta ülesandeid Rapla Rajooni TSN istungjärgul, mille tööst võtsid osa ka rajooni koolide õpetajad.

Ettekandega esines haridusosakonna juhataja rahvasaadik sm. Järvelt, kaasettekandega alalise kultuuri- ja hariduskomisjoni esimees rahvasaadik sm. Langovits. Ettekannete järel võtsid elavalt sõna rahvasaadikud ja pedagoogid.

Nii ettekandeis kui ka sõnavõttudes leidis kõigepealt rõhutamist suhteliselt madal õppeedukus rajoonis, seda eriti mõnede koolide arvel, nagu Kärü Keskkool, Kõue 7-klassiline Kool jt. Sm-d Järvelt ja Langovits ning rida sõnavõtjaid (EKP Rapla Rajoonikomitee sekretär sm. Rand, Raikküla Erirõõmilise Internaatkooli õppealajuhataja sm. Lulla, Kärü Keskkooli direktor sm. Leht jt.) analüüsisid üsna sügavalt madala õppeedukuse põhjusi ja tegid asjalikke ettepanekuid selle tõstmiseks.

Teiseks olid tulipunktis noorsoo kommunistliku kasvatus küsimused, nende hulgas eriti õpilaste poliitiline kasvatamine, töö- ja esteetiline kasvatus. Põhiettekandes tõsteti esile head pioneeri- ja komsomolitööd Kohila Keskkoolis ja Valtu 7-klassilises Koolis. Nimetatud koolides on need organisatsioonid pedagoogidele suureks

abiks noorte poliitilisel kasvatamisel. Kommunistlike noorte ja pioneeride vabariikliku kokkutuleku ettevalmistamise raames toimusid rajoonilised ülevaatused, kus esikohale tulid Kohila Keskkooli komsomolorganisatsioon ning Valtu 7-klassilise Kooli pioneerid.

Samal ajal märgiti puudusi õpilaste kommunistlikul kasvatamisel, mis eriti esildusid Kädva Algkoolis, Inglise ja Kabala 7-klassilises Koolis ja Rapla Keskkoolis.

Töökasvatuse alal tõsteti istungjärgul esile Härgla 7-kl. Kooli, Raikküla 7-kl. Kooli ning Kohila Keskkooli. Nendes on koolijuhtkond ja pedagoogid tõsiselt võidelnud töökasvatuseks vajaliku materiaalse baasi loomise eest, pidanud tihedat sidet šeffidega ning saavutanud mõndagi positiivset. Nendes koolides on märgata ka õpilaste suurenevat huvi füüsilise töö vastu.

Nagu ettekandeist ja sõnavõttudest kuuldus, on rajooni koolides suurt tähelepanu osutatud ka esteetilisega kasvatusele. Seekõrval aga märgiti, et mõned koolid (näiteks Lelle 7-klassiline Kool) ei ole esteetilisega kasvatuse nõudeid küllaldaselt arvestanud.

Ettekandes ja sõnavõttudes tõsteti esile põhimõte, et õpilaste kasvatamise eelduseks on tugev ja ühtne pedagoogide kollektiiv. Samas konstateeriti, et niisugust õpetajakollektiivi ei ole veel igas koolis. Mõned pedagoogid Kehtna 7-klassilises Koolis ja Hageri 7-klassilises Koolis ei anna oma isikliku käitumisega õpilastele head eeskuju.

Suurt tähelepanu pööras istungjärg pedagoogilise propaganda tõhustamise vajadusele lastevanemate hulgas, seda eriti seoses koolireformi läbiviimisega. Ka rõhutati, et õpetajaskonna osa rajooni töötajate poliitilisel ja teaduslik-ateistlikul kasvatamisel peab tunduvalt suurenema, samuti elanikkonna kultuurilisel teenindamisel.

Istungjärg, kus arutati õppe- ja kasvatustööd rajooni koolides pedagoogide aktiivsel osavõtul, võttis vastu konkreetse otsuse koolitöö küsimustes. Selle elluviimine saadikute ja pedagoogide ühisel nõul ning jõul tagab Rapla rajooni koolides kindlasti õppe- ja kasvatustöö edasise tõusu.

SISUKORD

Juhtkiri. Töökasvatuse küsimused olgu kesksel kohal koolitöös . . . 641

L. Takk. Õpilaste iseteenindamine ja sotsialistlik võistlus koolis . . . 646

Õ. Elango. Koolireformist kodanlikus Eestis 653

L. Prits. Õpetaja ja pioneeritöö . . . 662

A. Kõverjalg. Polütehnilise õpetuse ja kutsehariduse probleeme koolis . 668

R. Kabin. Esteetilisest kasvatusest koolis 675

M. Lekstein. Ilutunde arendamisest joonistamise tundides 680

J. Kallek. Koduloo õpetamisest . . . 687

E. Lootsar. Individuaalsest lähenemisest lapsele 703

A. Järv. Eesti kirjanduse õpikust . . . 709

... Pedagoogiline ringvaade 717

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. В центре воспитания вопросы трудового воспитания. . . 641

Л. Такк. Самообслуживание и социалистическое соревнование в школе 646

Ы. Эланго. О школьной реформе в буржуазной Эстонии 653

Л. Притс. Учитель и пионерская работа. 662

А. Кыверъялг. Проблемы политехнического и профессионального обучения в школе 668

Р. Кабин. Об эстетическом воспитании в школе 675

М. Лекстейн. О развитии чувства красоты на уроках рисования . . 680

Й. Каллак. О занятиях по родноведению 687

Э. Lootсар. Об индивидуальном подходе к ребёнку 703

А. Ярв. Об учебнике эстонской литературы 709

... Педагогическое обозрение . . . 717

Toimetuse kolleegium: L. Hallop, R. Kalling, L. Prits, M. Salum,

A. Sepp (toimetaja), L. Takk (toimetaja asetäitja), J. Tohver, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 19. VIII 1959. Trükkimisele antud 10. IX 1959. Trükiarv 2700. Paber 70×108, 1/16 Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 6,85. Arvestuspoognaid 7,5. MB-08462. Tellimise nr. 1427. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.
Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На востонском языке.

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



21 OKT 1959

446

27293

Rbl. 3.—

I 9765
9)

64.