

# Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

5

1960



# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVIII AASTAKAIK

NR. 5

MAI

1960

### Suvised töökasvatuse raskuspunkt õppepraktikale

Koolireformi eesmärgiks on õppetöö tootva tööga tihedama seostamise kaudu õpilasi paremini ette valmistada eluks. Seda eesmärki, mis peab olema kesksel kohal kogu õppeaasta jooksul nii õppetundides kui ka muude ürituste puhul koolis, tuleb taotleda ka õpilaste suvevaheaja üritustes. Suvevaheaeg, mis pakub õpilastele kosutavat puhkust ekskursioonide, matkade, pioneeri- ja puhkelaagrite, ühiskondlikult kasuliku töö, sportliku ja kunstilise tegevuse ning muude huvitavate ürituste näol, ei tohi olla isoleeritud kooli õppe- ja kasvatustöö süsteemist, vaid peab olema õppeaasta jooksul tehtava õppe- ja kasvatustöö orgaaniliseks jätkuks.

Nagu eelmistel aastatelgi, kujuneb ka tänavune suvi meie vabariigi koolinoortele huvitavaks ja vaheldusrikkaks. Võib öelda, et suvevaheaja üritusi on tänavu isegi rohkem kui varem. Tähistame ju käesoleval suvel meie vabariigi 20. aastapäeva ja selle raames korraldatavad pidustused võimaldavad koolidel organiseerida õpilastele mitmeid üritusi. Siinjuures peame aga märkima, et seni on koolid vähe mõelnud vabariigi aastapäeva pidulikule tähistamisele, ettevalmistustöödel pole veel täit hoogu sees. See lünk tuleb kohe kõrvaldada ja iga koolikollektiiv peab mõtlema ning kavandama juubelipidustusteks konkreetse ürituste plaani.

Kuid õpilaste suvevaheaja sisustamisel ei tohi unustada seda, et tänavune suvi on esimene uue kooliseaduse elluviimisel ja seepärast peab uue kooli eesmärkide rakendamise kajastuma ka õpilaste suvises tegevuses, eriti töökasvatuse alal.

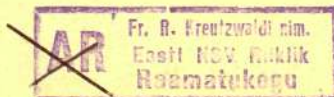
Meie koolidel on sel alal häid kogemusi. Nimetagem siin mitmesuguseid suvised ühiskondlikult kasuliku töö vorme, nagu: õpilasbrigaadid koolinventari ja -ruumide

remontimisel; abistamine koolihoonete ehitamisel; õpilaste ja pioneerilaagrid kolhooside, sovhooside ja koolide juures, kus õpilased võtsid osa jõukohastest põllumajanduslikest töödest; õpilaste individuaalne töö suvel kolhoosides, sovhoosides ning mitmesugustes tööstus- ja majanduslikes ettevõtetes; haljasalade ja parkide rajamine koolimajade ümbrusse ning nende hooldamine, metsaistutamine, töö kooliata jpm.

Õpilased on teinud suviti palju kasulikku ja loonud jõukohase tööga ühiskonnale materiaalseid väärtusi. Töös on nad kasvanud ja mehistanud. Kuid paljudel juhtudel on õpilaste töö olnud juhuslik ega ole seda tehtud kõigis koolides, rääkimata kõigist õpilastest. Uues koolis loomulikuult ei saa leppida olukorraga, et osa õpilasi ei tee suvel kehalist tööd. Seepärast olgu töökasvatuse küsimused kesksel kohal ka õpilaste suvevaheaja üritustes.

Õpilaste suvine töö on olnud võrdlemisi mitmekesine, kuid nii mõnigi kord on unustatud selle põhiline eesmärk: et see oleks üheaegselt nii õpetav kui ka kasvatav ega kujuneks ainult tööks töös pärast. Töö hindamisel lähtuti sageli üksnes väljatöötatud tundide ja normipäevade hulgast, kuid unustati seejuures, kas ja mil määral see õpilasi kasvatab. Ei arvestatud põhinõudeid, mida tuleb silmas pidada õpilastele kehalise töö korraldamisel, nagu jõukohasust, huvitavust, vaheldusrikkust, kestust jne.

Alates käesolevast suvest on pärast õppetöö lõppu ette nähtud kahenädalane õppepraktika 5.—8. klassides ja nendes 9. ja 10. klassides, kus ei ole üle mindud tootmisõpetusele. Kahenädalane kohustuslik õppepraktika peabki kujunema põhil-



seks töökasvatuse vormiks suvel. See ei välista muidugi hästi organiseeritud jõukohast ühiskondlikult kasulikku tööd.

Et õppepraktika on uudne ja toimub meie koolides esmakordselt, tuleb koolidel ja haridusorganitel sellega seoses lahendada mitmeid organisatsioonilisi ja muid probleeme. Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt 31. märtsil k. a. kinnitatud õppepraktika juhendis ongi konkreetset näidatud õppepraktika organiseerimise eesmärgid, organisatsioonilised üldalused, selle planeerimine ja juhendamine, koolitõetajate kohustused õppepraktika organiseerimisel ja põhiliste tööde näidisloetelu klasside kaupa.

Et õppepraktikat hästi korraldada, ja seda tuleb teha, peavad õppepraktika küsimused olema koolide ja haridusorganite töös kesksel kohal. Õppepraktikat ei tohi organiseerida nii, et see muutuks kooli teistest õppe- ja kasvatus töö vormidest isoleerituks, vaid hästi läbimõeldult, nii et see kujumeks igas koolis töökasvatuse eluliseks koostisosaks. See peab orgaaniliselt seostuma suvise komsomoli- ja pioneeritööga ning muude kasvatuslike ja tervistavate üritustega.

Õppepraktika organiseerimisel tuleb koolidel taolleda ettenähtud õpetuslike ja kasvatuslike eesmärkide saavutamist, nagu: õppeaasta jooksul omandatud teadmiste süvendamist ja laiendamist, õppetundides omandatud oskuste ja vilumuste edasiarendamist, järgmiseks aastaks teoreetilisele tööle ettevalmistamist, õpilaste füüsilist tugevdamist, armastuse kasvatamist füüsilise töö vastu, õige suhtumise kasvatamist sotsialistlikku omandisse, kollektiivsuse ja vastutustunde ning püsivuse arendamist jne.

Iga suvise õppepraktikaga tegelev koolitõetaja tundku põhjalikult ministeeriumi poolt kinnitatud õppepraktika juhendit, et vältida võimalikke vigu. Selleks tuleb juhend pedagoogilises kollektiivis läbi arutada ja vastavalt kohalikele võimalustele planeerida suvine õppepraktika. Kahjuks peab aga märkima, et kulgi vastav juhend kinnitati juba 31. märtsil, ei olnud see mai algul veel koolidesse jõudnud. Selline lubamatu viivitus võib halvasti mõjuda õppepraktika korraldamisele, sest on ju hästi teada, et taolise ulatusliku ürituse eeltöid tuleb alustada aegsasti. Pealegi ei puuduta õppepraktika üksnes kooli, vaid ka lastevanemaid, põllumajanduslikke ja tööstusettevõtteid, mida kasutatakse õppebaasina, jm.

Õppepraktika hea kordamineku üheks eelduseks on selle õige planeerimine. Seda teeb kooli direktor koos õppe-tootmisala juhataja ning tööõpetuse, praktikumi ja reaalinete (bioloogia, füüsika jt.) õpetaja-

lega või vastavate ainekomisjonidega, samuti praktikabaaside ja lastevanemate esindajatega.

Õppepraktika planeerimisel tuleb kindlaks määrata iga klassi õppepraktika aeg ja praktikabaasid ning õppe- ja kasvatus töö seisukohalt kõige sobivamaid tööliigid neis baasides. Samuti tuleb kaaluda, milliseid teadmisi, oskusi ja vilumusi saab anda ja kinnistada nende tööde abil erinevates ainetes, milliste ainelõikude omandamiseks järgmisel õppeaastal võib praktika olla ettevalmistuseks, missuguseid vaatlusi peavad iga klassi õpilased tegema, milliseid ekskursioone tuleb korraldada vastava tootmisala mitmekülgsemaks tundmaõppimiseks väljaspool õtest tootvat tööd, missuguseid õppevahendeid jms. on üksikud õpilased või õpilasarühmad kohustatud praktika ajal valmistama jne.

Õppepraktika planeerimisel on raskemaid küsimusi aja ja praktikabaaside küsimus, mis oluliselt sõltuvad teineteisest. Juhendis on kindlaks määratud õppepraktika kestus (2 nädalat) ja tundide arv päevas (5. klassis 3, 6. — 8. klassis 4 ja 9. — 10. klassis 6 tundi), kuid lahtiseks on jäetud selle korraldamise aeg, mille peab määrama iga kool ise.

Koolidel, eriti suurtel koolidel, tuleb tõsiselt ja igakülgset kaaluda praktika aja küsimust. Suured koolid ei saa õppepraktikat korraldada kõikidele klassidele ühel ajal, vaid otstarbekas oleks seda teha vahetuste kaupa. Praktikabaasidel oleks raske korraga vastu võtta palju õpilasi. Juhendis on soovitatud õppepraktika planeerida klasside kaupa järgmiselt:

5. klass — kooli õppe-tootmisaias, aianähtes, haljasaladel jm.;

6. klass — kooli õppetöökodades ja õppe-tootmisaias;

7. klass — sovhoosis ja kolhoosis;

8. klass — tööstus- või põllumajanduslikus ettevõttes (remondi-tehnikajaam, aiand, koorejaam, sovhoos, kolhoos jt.);

9. ja 10. klass — mitmesugustes ettevõtetes.

Kooli õppe-tootmisaias pidevaks hooldamiseks on lubatud osa õppepraktika ajast (3—4 päeva) määrata vastavalt kooliaia töögraafikule suve teistele osadele.

Soovitatud õppepraktika baase ja ülesandeid võib muuta kohalike tingimuste kohaselt. Seejuures tuleb maakoolides erilist tähelepanu pöörata põllumajanduslikele töödele, kusjuures eelistatud on tööd väljas värskes õhus.

Koolil tuleks leida tööstusettevõtte, kolhoosi, sovhoosi või aiand, mis jääks alati-seks kooli õppepraktika baasiks. Selleks on vaja välja selgitada ettevõtte, mis on kõige kohasemad õppepraktika programmi õpetuslike ja kasvatuslike eesmär-

kide täitmiseks. Kooli direktsioonil ja ühiskondlikel organisatsioonidel tuleb aegsasti koos baasmajandi vastavate organisatsioonidega läbi arutada, kuidas kõige paremini ja otstarbekamalt organiseerida õpilaste suvist õppepraktikat. Samuti tuleb arvestada seda, et õpilastel oleks määratud ajal võimalik baasmajandis töötada ja täita teisi ülesandeid, mida näeb ette programm ja juhendis märgitud näitlike tööde loetelu.

Ei tohi unustada, et õppepraktika on kohustuslik kõigile ülalnimetatud klasside õpilastele. Sellest võib õpilase vabastada üksnes tervisliku seisundi tõttu. Sel juhul antakse talle individuaalseid praktikaülesandeid, mis ei nõua füüsilist pingutust. Erandi võib üksikutele juhtudel teha ka nende 9. ja 10. klassi õpilaste suhtes, kes soovivad kogu suvevaheajaks asuda tööle.

Üheks oluliseks probleemiks on, kuidas õppepraktikat organiseerida. Tuleb kinni pidada juhendi nõudest, et õppepraktikat ei organiseeritaks mitmest klassist moodustatud õpilasarühmadele, vaid viimased tuleb moodustada sama või paralleelklasside õpilastest. Nii saab kinni pidada vastava klassi õppeprogrammi nõudeist ja arvestada ka jõukohasuse printsiipi. Juhul kui klassis on üle 25 õpilase, võib klassi jaotada kaheks rühmaks.

Töövormidena on praktilik sobivad õpilasarühmad ja -brigaadid. Juhul kui praktikabaas on kaugel, nagu linnakoolide praktika korraldamisel kolhoosides ja sovhoosides, tuleks soovitada eelmistel aastatel praktiseeritud õpilaste suvelaagereid, kus juba töötaksid rühmad või brigaadid. Näib, et laagrit ei ole võimalik organiseerida kooli kõigile õpilastele üheaegselt, vaid seda tuleks teha vahetuste kaupa: osa klasse ühes, teised järgmises jne. vahetuses. Nooremate klasside osas (5.—6. kl.) võiks organiseerida koolide juurde pioneerilaagrid, nagu neid oli eelmistel aastatel mitmete seitsmeklassiliste koolide juures.

Õppepraktika, eriti aga õpilaslaagrite puhul, tuleks praktilistest töödest vaba aega sisustada huvitavate sportlike, ise-tegevuslike ja muude kasvatuslike üritustega. Kui linnakoolide õpilased viibivad õppepraktikal mõne kolhoosi või sovhoosi juures organiseeritud suvelaagris, on vaja erilist tähelepanu pöörata maa- ja linnanoorte ühistele üritustele spordiväljakul, kultuurimajas jm., et maa- ja linnanoorte vahel kujuneksid seitsimehelikud ja sõbralikud suhted.

Õppepraktika on ulatuslik üritus, millest võtavad mele vabariigis osa tuhanded õpilased. Siin on vaja rangelt kinni pidada tervishoiu ja ohutustehnika nõudeist. Tuleb jälgida, et töö oleks õpilastele jõu-

kohane ja huvitav ning neile oleks organiseeritud mitmesuguseid tervislikke üritusi. Ei tohi olla eksamusi töö ja puhkuse nõuete vastu. Otstarbekalt peavad olema lahendatud õpilaste majutamise ja toitlustamise küsimused. Nende küsimuste õige korraldamise eest vastutab eeskätt juhendav õpetaja ja seda kontrollib kooli tervishoiutöötaja (arst, meditsiiniõde).

Õppepraktika korraldamise eest vastutab kooli direktor. Kuid sellele tööle peab ta kaasa tõmbama kogu pedagoogilise kollektiivi, lastevanemad, šefid ning komso-moli-, pioneeri- ja teised õpilasorganisatsioonid, jagades neile jõukohaseid ülesandeid. Ühtlasi peab ta organiseerima ulatuslikku selgitustööd nii koolis kui ka lastevanemate ja praktikabaaside töötajate hulgas õppepraktika küsimustes. Eriti tähelepanelikult peab direktor suhtuma õpilasarühmade juhendajate valikusse, kelle isikust, võimetest ja tegevusest oleneb suurel määral õppepraktika edu.

Õpilasarühma juhendajaks võib määrata kas klassijuhataja või mõne aineõpetaja ühiskondlikult kasuliku töö juhendamise normide alusel vastavalt tema keskmisele töökoormusele teisel õppepoolaastal. Õppepraktika juhendaja peab end põhjalikult selleks ülesandeks ette valmistama, tutvudes tööaladega, millega tema juhendamisel olev õpilasarühm tegeleb. Tema ülesannetesse ei kuulu üksnes õpilaste töö juhendamine, vaid ta peab organiseerima ka õpilaste juhendamist praktikabaasi töötajate poolt, sest sageli võib juhtuda, et õpetajal pole võimalik viibida kogu õpilasarühmaga koos töö, vaid osa rühmast on praktikabaasi töötaja hoole all.

Õpilasarühma juhendaval õpetajal peab olema kogemusi õpilaste ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimisel või eeldusi selleks. Lasub ju tema õlgadel direktoril saadud praktikaulesande alusel koos õppe-tootmisala juhataja, vastava aine ja kehalise kasvatusõpetajatega ning praktikabaasi esindajatega õpilasarühma praktiliste tööde plaani koostamine, samuti ka õpilasarühmas eduka õppe- ja kasvatusöö korraldamine ning hindamine. Juhendaja peab õpilastele selgitama ka ohutustehnika eeskirju ja nõudeid ning valvama nende täitmise järele. Seejuures ei tohi ta olla ainult järelevaatajaks, vaid töötagu ka ise kaasa ja olgu õpilastele eeskujuks.

Õppepraktikal ei tohi õpilasi jätta oma-pead, vaid nende juures peab alati olema täiskasvanu, kas õppepraktika juhendaja või viimase poolt instrueeritud praktikabaasi töötaja. Vastasel korral võib väheneda töö õpetuslik ja kasvatuslik osa ning juhtuda ohutustehnika eeskirjade vastu eksimusi. Viimane võib põhjustada aga

õnnetusjuhtumeid, eriti mehhaniseeritud tööde juures.

Õppepraktikal olgu õpetusliku ja kasvatusliku väärtusega kogu tegevus praktikabaasis. Seda asjaolu ongi vaja arvestada nii praktikabaaside kui ka baasi töötajate hulgast juhendajate valimisel. Viimased peavad oma isikliku eeskuju, käitumise ja õpilastesse suhtumisega mõjuma kasvatuslikult. Tuleb jälgida, et õpilaste kohtlemine käitiste või põllumajanduslike ettevõtete juhtkonna ja töötajate poolt oleks kooskõlas kasvatuslike põhimõtetega.

Õppepraktika arendagu õpilastes algatus- ja organiseerimisvõime, vastutus- ja kollektiivsust, püsivust jt. omadusi, mis on vajalikud tulevasele kommunismiehitajale. Selleks on häid võimalusi nii ühises töös kui ka sportlike, meelelahutuslike, kultuurilise isetegevuse ja muudel vaba aja veetmise üritustel. Õpilased võivad olla brigadirideks, korrapidajateks, organiseerida isetegevust jne. Eriti sobiv selleks on laagrielu. Siin saab õpilastele anda väga mitmekesiseid ülesandeid päevarežiimi täitmisel ja elu ning tegevuse korraldamisel.

Ka õpilaste iseseisvat tööd ei tohi unustada. Selleks annavad võimalusi ekskursioonid, mis on õppepraktika üheks tähtsaks koostisosaks ja millel peab olema kindel kasvatuslik eesmärk. Õpilased tehku iseseisvalt vaatlusi ja kogugu materjali õppevahenditeks (herbaariumid, kollektsioonid jms.). Iseseisvust peab võimaluse piires arendama ka kehaline töö ja teised programmikohased praktikaulesanded, rääkimata vaba aja veetmise üritustest. See ei tähenda muidugi õpilaste omapead jätmist, vaid ülesande täitmist iseseisvalt.

Ouliseks küsimuseks õppepraktika organiseerimisel on ka laialdane selgitustöö õpilaste ja lastevanemate hulgas selle tähtsusest ja eesmärkidest. Õpilaste osas lasub selgitustöö pearaskus klassijuhata-

jal. See on üks ta peamisi ülesandeid õppepraktika ettevalmistamisel. Kuid nagu kogemused kinnitavad, võivad selles osas suure töö ära teha ka õpilaste komsomolija pioneeriorganisatsioon ning õpilaskomitee. Seda ülesannet peavad aitama täita vestlused, seinaleht, kooli raadiosõlm, klassikoosolekud, pioneerikoosolekud jms. Õppepraktika eesmärgid ja vajalikkus peavad olema selged igale õpilasele.

Kuid niisama tähtis kui selgitustöö õpilaste hulgas on see töö ka lastevanemate seas. Lastevanemad peavad mõistma õppepraktika kasvatuslikku tähtsust, nii et nad igati toetaksid ja abistaksid selle õnnestumist. Siin on vastutusrikkad ülesanded kooli juhtkonnal, kes peab selgitustööle kaasa tõmbama lastevanemate komitee ja pedagoogilise kollektiivi. Teame väga hästi, et nii mõnigi kord, kui jääb vajaka õpetaja sõnast ja võimeist, suudavad abistada lastevanemad. Seepärast tulebki selgitustöös kasutada lastevanemate komiteed ja aktiivsemaid vanemaidki.

Klassijuhatajalgi on selles tähtis osa. Eks saa siin kasutada individuaalseid vestlusi lastevanematega, klassi lastevanemate koosolekuid, kodude külastamist jm. Omal kohal on vastavad kirjutised ka rajooni- ja vabariiklikes ajalehtedes.

\*

Suvine õppepraktika on väga tähtis noore põlvkonna kommunistlikul kasvatuslikul arendamisel. Vastutusrikkad ülesanded selle korraldamisel lasuvad koolide pedagoogilistel kollektiividel, kuid sellele tööle tuleb kaasa tõmmata kogu üldsus: lastevanemad, praktikabaasid ja ühiskondlikud organisatsioonid. Pole kahtlust, et vabariigi pedagoogid, kasutades ära eelmiste aastate ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimise kogemusi ja rakendades oma loovaid võimeid, teevad kõik selle ürituse õnnestumiseks.



## VEENE JA VÕORKEELE KÕNELEMISOSKUSE OMANDAMISE PSÜHHOOLIGILISED ALUSED

E. JAANVÄRK

Kõnelemisoscuse omandamine vene või võorkeeles on tähtis tööloik vastava keele õppimisel. Et õpilased hästi omandaksid vene või võorkeele kõnelemisoscuse, peab õpetaja tundma neid psühhooligilisi seaduspärasusi, mille alusel toimub kõnelemisoscuse kujunemine. Ainult neid seaduspärasusi rakendades võib õpetaja saavutada väiksema aja- ja jõukuluga suhteliselt paremaid tulemusi. Seepärast on kõnelemisoscuse kujunemise psühhooligiliste aluste tundmine paratamatuks eelduseks õigete õppemeetodite valikul ja rakendamisel keeleõpinguis.

### Kõnelemise reflektorne iseloom

Kõnelemine on üks tegevuse liike, mis erineb teistest tegevustest oma keerulisusega, tegevust sooritavate organite väga peene ja omavahel kooskõlastatud tööga. Kuid sellele vaatamata toimub ka kõnelemine, nagu kõik teisedki inimese tegevused, reflektorselt. See tähendab, et kõnelemist reguleerivad ja juhivad needsamad kesknärvikava mehhanismid, mis teisigi inimese tegevusi.

Iga refleks on teatavasti reageering mingile väljastpoolt tulevale ärritusele. Teekonda, mida mööda kulgeb erutus närvikava ärritusest kuni reageerimiseni, nimetatakse refleksiakaareks. Ärritajaks võib olla üks lihtne heli, kuju, lõhn, aga võib olla ka ärritajate kompleks, kogu olukord. Tegelikult esineb meil elus üksikärritajaid suhteliselt vähe, tavaliselt mõjustab meid üheaegselt mitu ärritajat ning me reageerime siis juba ärritajate kompleksile ehk olukorrale.

Reageering olukorrale erineb lihtsast refleksist mitte ainult ärritajate arvu poolest, vaid ka selle poolest, et reageerides olukorrale toimub meie ajukoore aferentsetes (tunnetuslikes) osades väga peen töö: seal koordineeritakse ja sünteeditakse mitme ärritaja poolt saadud erutused. Lisaks nendele tulevad veel arvesse ka endised erutused, mis on meie ajukoore talletatud ja mis parajal momendil taas elustuvad. Sel teel avaldavad meie reageeringule mõju ka endised kogemused.

Inimene püüab oma reageeringutega kohaneda olukorrale. Välismaailmas toimuvad pidevalt muutused ning neid muutusi peab inimene arvestama, et säilitada oma elu ja heaolu. Kui inimene pakasega (= ärritaja) ei rõivastuks soojalt (= reageering), siis kannataks selle all tema tervis. Kui inimene, kavatsedes minna üle tänava, ei arvestaks kiiresti lähenevat autot (= ärritaja) ega jääks seisma (= reageering), siis ohustaks ta oma elu.

## Kaks signaalsüsteemi

Selleks et reageerida meid ümbritseva elu nähtustele, ei tarvitse me otseselt kokku puutuda vastava nähtuse endaga. Tavaliselt piisab, kui me tajume vaid mõnda meie tähtsa nähtuse tunnustest, et reageerida vastavalt. Tingitud refleksid võimaldavad reageerida nähtusele, millega me otseselt kokku ei puutu, kuid mille olemasolust saame teada mingite tunnuste järgi (lõhn, kuju, värvus, hääliitus jne.). I. Pavlovi järgi me tajume signaale ja reageerime sel puhul signaalidele. Kui rebane tunneb hiire lõhna või kuuleb piiksumist, siis reageerib ta signaalile ja hakkab otsima hiirt (toitu) ennast.

Elu on täis signaale ning me orienteerume nende järgi ja käitume vastavalt nendele.

Signaale on kahte liiki: ühed on meeltega tajutavad, mida Pavlov nimetas esimesse signaalsüsteemi kuuluvaiks; teised on kaudselt tajutavad teise signaalsüsteemi kaudu. Selleks teiseks signaalsüsteemiks on meie keel.

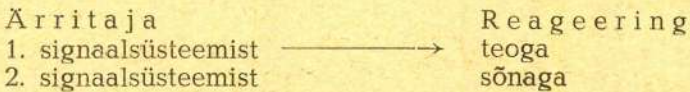
Kui keegi ajab tänaval kõndides kaasvestlejaga juttu, ei tarvitse ta märgata kiiresti lähenevat autot. Kuid piisab kaasvestleja sõnadest «auto tuleb», ja inimene jääb kohe seisma. Sõnad «auto tuleb» on signaaliks, millel on kiiresti läheneva auto tähendus. Et lähenev auto ise on signaaliks ohust, siis on sõna teise astme signaaliks, ta on signaali signaaliks.

Inimene võib reageerida nii esimese kui ka teise signaalsüsteemi signaalidele. Ka tema enda reageeringud võivad olla kahesugused: ta võib reageerida ärritajale kas teoga või sõnaga. Kõnelemine ongi reageerimine olukorrale teise signaalsüsteemi vahenditega.

### Kõnelemine reageeringuna olukorrale

Et ärritajad võivad kuuluda esimesse või teise signaalsüsteemi ja ka reageerimine võib toimuda kas teoga või sõnaga, siis saame kokku neli ärritajate ja reageeringute omavaheliste seoste juhtu.

1. j u h t u m. Ärritaja kuulub esimesse signaalsüsteemi (näiteks kiiresti läheneva auto nägemine = ärritaja) ja reageering sellele toimub teoga (seismajäämine). Skemaatiliselt võiksime seda kujutada järgmiselt:



See juhtum keeleõpetajat ei huvita, sest mõlemad protsessid, nii ärritus kui ka reageering, kulgevad sõnadeta. Keel ei võta neist osa ning sääraste seoste tekitamine ärritajate ja reageeringu vahel ei arenda kõnelemisuskust mingil määral.

2. j u h t u m. Ärritaja on sõnaline, millele järgneb reageering teoga. Näiteks ütleb õpetaja õpilastele: «Sulgege raamatud!» (= ärritaja), millele järgneb korralduse vaikne täitmine (= reageering).

Skeem:

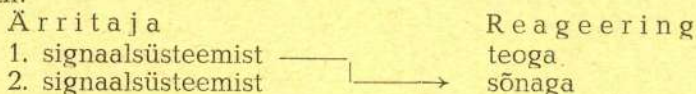




Siin näidatud seosed arendavad õpilastes retseptiivset (passiivset) kõne mõistmist: õpetavad kuulama ja mõistma korraldusi, käsklusi, seletusi, jutustust, lugema teksti, ilma et õpilane sealjuures räägiks. Reageering võib järgneda ärritusele kohe ja täielikult, selle väliseid avaldusi võib aga pidurdada. Viimasel juhul toimub reageering mikroliigutuste varal. Keeleõpinguis tuleb neid seoseid kasutada, kuid õpetaja peab olema teadlik nende piiratud ja ühekülgse toimes.

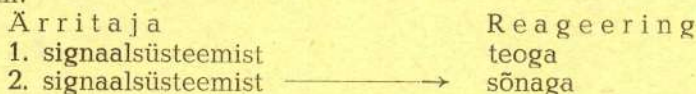
3. juhtum. Ärritaja kuulub esimesse signaalsüsteemi, me tajume ärritajat meeltega, kuid reageering sellele on sõnaline. Näiteks siis, kui kuuleme koputamist uksele ja hüüame: «Sisse!»

Skeem:



4. juhtum. Ärritaja kuulub teise signaalsüsteemi ning reageering on sõnaline. Säärase juhu leiame vestluses, kus küsimusele (= ärritaja) järgneb vastus (= reageering).

Skeem:



3. ja 4. juhtum on kõnelemisoskuse arendamise seisukohast kõige väärtuslikumad. Selliste seoste tekitamisega kujunevad õpilaste sõnalised reageerimisviisid, mis ongi kõnelemisoskuse aluseks. Sellest tuleb teha järeldus, et kõnelemisoskuse arendamiseks seatagu õpilane sellisesse olukorda, kus ta peab sõnaliselt reageerima, muidugi õpitavas keeles. Õpetaja andku selliseid ülesandeid, mis eeldavad keelelist lahendamist.

Et reageerida olukorrale või ärritajale sõnaga, peab kõnelejal tagavaraks olema küllaldane keelematerjal. Ilma selleta ei ole õpilane üldse suuteline sõnaga reageerima.

Kõnelemiseks vajaliku keelematerjali soetab laps oma emakeelt kõneldes aja jooksul, kusjuures tema keelematerjali tagavara pidevalt suureneb. Pikapeale saavutab inimene oskuse oma mõtteid emakeeles täpselt ja küllalt diferentseeritult väljendada.

Et kõnelemise füsioloogilised alused on kõikides keeltes ühesugused, siis tuleb võõrkeelte õppimisel käia sama teed, mille kaudu kulgeb emakeele omandamine. Ikka on meil tegemist olukorra-ärritajaga, mis ajendab reageerimist kõnega. Ajukoos säilivad paljud endised seosed. Need seosed elustuvad vajaduse korral ning seoste koordineerimise ja sünteesimise tulemusena tekibki sõnaline reageering.

Kui samad või samalaadsed ärritused korduvad, siis muutuvad vastavate erutuskollete seosed üha tugevamaks ning funktsioneerivad järjest kergemini, kiiremini ja sujuvamalt. Tänu pidevale harjutamisele automatiseerub nii emakeelse sõnavara kui ka grammatiliste vormide kasutamine niivõrd, et kõneldes me tavaliselt ei mõtle vajalikele sõnadele ega muutevormidele, vaid ainult oma kõne sisule, sõnad tulevad meil õiges vormis iseenesest meelde. Pikaajalise praktika tulemusena toimuvad kõnelemiseks vajalikud füsioloogilised protsessid meie ajukoos hetkelise kiirusega.

Vahe emakeele ja mõne teise keele kõnelemise oskuse omandamise vahel seisneb selles, et emakeele praktika toimub plaanitult ja stiihiliselt, kuid massiliselt. Koolis omandatava keele praktikat võime korraldada aga plaani- ja süsteemikindlalt. See peakski võimaldama saavutada nõutavaid tulemusi keeleõpinguis, vaatamata sellele, et koolis saab kõnepraktikat harrastada üsna piiratud ulatuses.

### Sõnalised ärritajad

Et kõnelemisoskuse omandamine vene või mõnes võõrkeeles seisneb sõnaliste reageeringute kujundamises peamiselt teisest signaalsüsteemist tulevatele ärritajatele, tulebki selgusele jõuda, missugused sõnalised ärritajad arendavad kõige paremini reageerimist kõnega.

Teise signaalsüsteemi kuuluv ärritaja ja reageering sellele esineb loomulikult vestluses. Küsimus on ärritajaks, mis eeldab sõnalist vastust. Vestlus ongi peamiseks võtteks, mis ajendab õpilast kasutama õpitavat keelt. Metoodiliselt õigesti korraldatud vestlus on parimaks kõnelemisoskuse omandamise kooliks. Küsimused peavad muidugi alati olema jõukohased, alguses üsna lihtsad, kas või etteütlevat laadi (näiteks: *Это собака? Да, это собака. Собака лает? Да, собака лает*), hiljem aga sellised, mis eeldavad keelematerjali suuremat valitsemist (näiteks: *Почему собака лает? Она лает, потому что увидела чужого человека, который пришёл к нам на двор*). Vahelülirks vestluse arendamisel on kümned küsimuste tüübid, mille abil õpetaja järk-järgult kujundab õpilaste kõnelemisoskust.

Teiseks võimaluseks selle oskuse arendamisel on õpilaste jutustus õpetaja poolt antud teemal. Teema peab muidugi olema õpilastele lähedane, selline, mille puhul õpilastel on midagi ütelda. Loomulikult peab teema olema jõukohane.

Igal juhul peaksid teemad olema sellised, mis ajendavad õpilasi väljendama oma mõtteid, mitte üksnes ümber jutustama varem õpitud teksti mälu järgi.

Viimaks tuleb mainida ka spetsiaalseid keelelisi ülesandeid, mis arendavad kõnelemisoskust. Kõige lihtsamad neist on sellised, mille eesmärgiks on luua kõnelemiseks vajalikke seoseid esimese ja teise signaalsüsteemi vahel, ehk, teiste sõnadega, kinnistada õpilase teadvuses seost eseme või selle kujutluse ja vastava sõna vahel. See seos peab kujunema niivõrd tugevaks, et vastava kujutluse puhul tuleb õpilasel sõna meelde õpitavas keeles, mitte aga emakeele kaudu. Algõpetuses saavutame seda kõige paremini töös pildiga.

Veidi keerulisemad on ülesanded, kus antud lauses tuleb mõni sõna asendada teise sobiva sõnaga. Kui antud on näiteks lause *Папа читает газету*, siis on õpilase ülesandeks moodustada teisi samasuguseid lauseid, kuid uue objektiga. Õpilane ei saa seda ülesannet täita ilma mõtlemata. Ta peab kujutlema situatsiooni ja seda oma kujutlust väljendama õpitavas keeles. Õpilane võib näiteks ütelda *Папа читает книгу, Папа читает письмо, Папа читает журнал*, kuid ta ei saa ütelda *Папа читает ручку* või *Папа читает собаку*.

Keeleliste ülesannete tüüpe on väga palju, kuid vestluse, jutustuse ja keeleliste ülesannete õige käsitlemine kuulub juba kõnelemisoskuse arendamise metoodika valdkonda.

## Sõnaühendite osatähtsus kõnelemisel

Tavaliselt arvatakse, et keelematerjal, mida me kasutame kõnelemisel, koosneb sõnadest ja grammatilistest vormidest. Arvatakse, et kõnelemiseks tuleb vaid valida sobivaid sõnu, anda neile vajalik grammatiline vorm ning seada nõnda prepareeritud sõnad õigesse järjekorda.

Tegelikult kasutame me oma kõnes peale üksikute sõnade ja grammatiliste vormide veel suurel hulgal sõnaühendeid. Need on terviklikud ühikud, mis koosnevad küll üksikutest sõnadest, kuid mille omavaheline side on muutunud niivõrd tugevaks, et neid võib kasutada tervikutena, ilma et kõneleja tarvitseks üksikuid sõnu hakata liitma. Sõnaühendeid kasutatakse kõnes valmis või poolvalmis kujul, nii nagu majaehitajagi tarvitab peale üksikute telliste veel suuremaid või väiksemaid kiviplokke. Need plokid võimaldavad maja ehitada kiiremini, paremini ja odavamalt. Plokkide funktsiooni täidavadki kõnes sõnaühendid.

Kui õpilane tahab näiteks ütelda vene keeles «toas», siis ei hakka ta kaaluma, kumba eessõna tuleb tarvitada, kas *в* või *на*; ta ei hakka kaaluma, kas vastav eessõna nõuab antud korral objektikäänet (винительный падеж) või prepositsionaali (предложный падеж); õpilane ei hakka ka mõttes käänama sõna *комната*, et leida selle sõna nõutavat käänet. Lühidalt: õpilane ei koosta kõneldes sõnaühendit *в комнате* üksikutest sõnadest ega otsi neile parajat grammatilist vormi, vaid kasutab temale tuttavat sõnaühendit tervikuna.

Üksikelementide õpetamine ja püüe neist liitmise teel (= sünteetiline meetod) lauseid moodustada on meil palju kurja teinud nii vene kui ka võõrkeelte õpetamisel.

### Sõnaühendite liigid

Keeleteadlased on viimasel ajal suhteliselt palju tegelnud sõnaühendite probleemiga. Sõnaühendeid on püütud klassifitseerida, jaotada liikidesse ja alaliikidesse, on uuritud sõnaühendite funktsiooni lauses.

Laskumata praegu alles lõplikku lahendamist ootava küsimuse arutamisse, võiksime sõnaühendid keeleõpetuse metoodika seisukohalt jaotada järgmistesse liikidesse:

Sõnaühendid, mille üksikud osad on omavahel orgaaniliselt kokku kasvanud ja moodustavad kindla ning muutmatu terviku. Sääraseiks sõnaühendeiks on vene keeles näiteks: *до свидания, спокойной ночи, к сожалению, без сомнения, ввиду этого, с тех пор, на каком основании, ни за что, во всяком случае* jne. Taolisi sõnaühendeid kasutatakse kõnes muutmatul kujul ja neid omandatakse ning kinnistatakse leksikaalselt nagu iga muudki uut sõna.

Teine kategooria sõnaühendeid sarnaneb eelmisega selle poolest, et siingi väljendab sõnaühend üht kindlat mõistet ja sõnaühendi üksikud osad on liitunud omavahel orgaaniliseks tervikuks, kuid sõnaühendisse kuuluvad üksikud sõnad säilitavad oma grammatilise iseseisvuse, s. t. üksikuid sõnu võib muuta, igaüht oma sõnaliigi reeglite kohaselt. Sääraseiks sõnaühendeiks tuleb pidada näiteks: *железная дорога, почтовый ящик, носовой платок, записная книжка, сделать доклад, сдать экзамен* jne.

Kolmandaks esineb kõnes hulk sõnaühendeid (neid on kõige enam!),

kus üksikud osad on ühinenud omavahel suhteliselt lõdvalt, olles väljavahetatavad, asendatavad teistega. Osade asendamine muidugi muudab sõnaühendi tähendust, kuid see võimaldab kõnelejal oma mõtteid paindlikult väljendada, nii nagu seda nõuab mõtte sisu.

Niisugusteks omavahel lõdvalt liitunud sõnaühendeiks tuleb pidada näiteks aluseid ja öeldisi. *Ученик читает* on sõnaühend, mis psühholoogilisest seisukohast ei peegelda kaht nähtust, vaid ainult üht. Me kujutleme õpilast lugemas, see on terviklik kujutus. Analüüsides seda leiame me selles muidugi kaks sõna: *ученик* ja *читает*, kuid kõneldes me neid sõnu ei liida, vaid tarvitame *ученик читает* tervikuna.

Selles sõnaühendis on mõlemad osad asendatavad teiste sõnadega: välja võib vahetada nii aluse kui ka öeldise.

*Ученик читает* asemel öelda *мальчик читает, девочка читает, папа читает, бабушка читает, пионер читает* jne.

Asendades öeldise võime saada terve rea uusi sõnaühendeid: *ученик читает, ученик пишет, ученик рисует, ученик играет, ученик работает, ученик спит* jne.

Samasuguseiks sõnaühendeiks osutuvad eessõna ja nimisõna, eessõna ja asesõna: *в комнате, на дворе, в саду, в лесу, в школе, у мальчика, у девочки, у меня, с тобой* jne.

Sellesse kategooriasse kuuluvad ka kõik rektsoonijuhud, nagu näiteks *забыть книгу дома, помочь маме* jm. Kõik mainitud sõnaühendid on terviklikud ütlused. Me võime neid analüüsides leida osi, millest nad koosnevad, kuid kõnepraktikas kasutame terviklike ühikutena, valmis kujul.

Näiteid lõdvalt liitunud sõnaühendeist võiks tuua kui palju tahes, kuid põhimõtte selgitamiseks piisab neistki.

### Keelelised oskused ja vilumused

Õpilase kõnelemisoskus vene või mõnes võõrkeeles eeldab, et tema käsutuses on nõutav hulk keelelist materjali. Kuid kõnelemiseks ei piisa üksnes selle materjali tundmisest. Teadmised iseenesest ei loo veel nende kasutamise oskust. Iga vähegi komplitseeritum oskus (ja kõnelemine kuulub nende hulka) kujuneb ainult praktikas. Seepärast kuulub kõnelemispraktikale keeleõpetuses väga kaaluv koht.

Et kõnelemispraktika annaks häid tulemusi, peab õpetaja selle korraldamisel arvestama neid psühholoogilisi seaduspärasusi, mille alusel oskused ja vilumused kujunevad.

Oskuseks nimetatakse psühholoogias sellist sihipärast tegevust, mis kulgeb teadvuse juhtimisel ja selle kontrolli all. Vilumuseks nimetatakse aga sihipärast, kuid automatiseerunud tegevust.

Et iga sihipärast tegevust sooritatakse alguses suure tähelepanuga, tuleb sellist tegevust nimetada oskuseks, kuigi elementaarseks ja primitiivseks. Kui sooritada samu toiminguid korduvalt, siis teadvuse osavõtt neist järjest väheneb, tegevus ise aga kulgeb järjest kergemini ja sujuvamalt ning viimaks kaob teadvuse osavõtt tegevuse juhtimisest hoopiski, s. t. tegevus kulgeb juba automaatselt. Sellega on ühtlasi vastava toimingu sooritamine muutunud vilumuseks.

Tegelikult on oskuse ja vilumuse vahekord veidi keerulisem. Esiteks ei tule kõnelda oskusest ja vilumusest kui protsessidest, milles üksikud lülid alluksid võrdselt teadvuse juhtimisele või milles kõik lülid olek-

sid võrdselt automatiseerunud. Selliseid oskusi ja vilumusi pole olemas. Igas oskuses leidub lihtsamaid liigutusi, mis on juba automatiseerunud, samuti ei kao ühestki vilumusest teadvuse osavõtt või kontroll jäägitult. Teadvus on meil alati valvel ja astub tegevusse niipea, kui vilumuslikus tegevuses ilmneb mingi häire. Näiteks loeb vilunud lugeja kiiresti ja hästi, lugemine on tal vilumuseks. Sellele protsessile ei pöora lugeja mingit tähelepanu, tema teadvus on koondunud vaid lugemise sisule. Sattunud aga tekstis mõnele võõrale sõnale, aeglustab ta tahtmatult lugemise tempot ja püüab tähelepanelikult dešifreerida võõrast sõna.

Oskuslik tegevus ei automatiseeru üheaegselt terves ulatuses, vaid alguses automatiseeruvad ainult üksikud lülid. Mida rohkem mingi oskus sisaldab automatiseerunud lülisid, seda enam muutub see ka kvalitatiivselt. Toetudes automatiseerunud lülidele tõuseb oskus uuele, kõrgemale astmele. Sellegi astme üksikud lülid automatiseeruvad ja muutuvad vilumuslikeks. See võimaldab oskust tõsta veelgi kõrgemale tasemele ning jällegi kordub lülide automatiseerumine. Nõnda saame sihipäraste toimingute pika rea, mille alguses on elementaarne ja primitiivne oskus, lõpus aga väga komplitseeritud ja mitmetele vilumustele toetuv oskus.

Näiteks hakkab õpilane kirjatehnikat omandama väga elementaarset oskusest. Ta harjutab tähtede kirjutamist, kuni see toiming muutub vilumuseks. Kuid seda vilumust ei saavuta õpilane korruga, sest mitte kõikide tähtede kirjutamine ei muutu samaaegselt vilumuslikuks. Tähtede kirjutamise automatiseerumine toimub üksikute lülide kaupa. Suurtest tähtedest jõuavad selles arengus ette väikesed tähed, nende seas jällegi lihtsamad, nagu *u* või *i* või need, mis esinevad teistest sagedamini.

Kirjatehnika valdamine on eelduseks õigekirja õppimisele. Kui õpilane on tähtede kirjutamise raskustest üle saanud, võib ta tähelepanu pöörata õigekirja reeglite omandamisele. Ka nende harjutamisel automatiseerub mõnede reeglite kasutamine teistega võrreldes kergemini ja kiiremini. Igall juhul tuleb õigekirja reeglite rakendamist harjutada, kuni see tegevus muutub vilumuseks, s. t. õpilane hakkab õigesti kirjutama, mõtlemata iga sõna õigekirjutusele.

Õigekirja vilumuse baasil võib õpilane omandada kirjandite kirjutamise või mõne muu komplitseerituma oskuse, mis nõuab mõtete väljendamist kirjalikult. Selleks on vaja omajagu tähelepanu ja teadlikkust. Mida suurem on õpilase õigekirjavilumus, seda rohkem võib ta tähelepanu pöörata kirjandi, kirja, avalduse või kirjelduse sisule.

Analoogiliselt omandatakse ka kõnelemisoskus õpitavas keeles. Algul on see oskus väga lihtne, isegi primitiivne. Kuid harjutamisel automatiseeruvad mõned lülid selles oskuses ning kõnelemine võib muutuda juba sisukamaks.

Üksikute lülide automatiseerumine ja kõneoskuse järjest kõrgemale tasemele tõstmine kestab pidevalt seni, kuni õpilane on suuteline oma mõtteid vabalt väljendada õpitavas keeles.

Vilumuste kujundamisel kõnelemisoskuse omandamiseks on väga suur meetodiline tähtsus. Teades, et komplitseeritud oskus võib kujuneda ainult vastavate vilumuste alusel, peamegi keeleõpetuses erilise rõhu asetama vastavate vilumuste kujundamisele. Hüpatu ühelt oskuselt

teisele, kujundamata vahepealseid vilumusi, on otstarbetu, sest uus oskus ei saa kujuneda vastava baasi puudumise tõttu.

Kahjuks ignoreeritakse keeleõpetuse praktikas sageli seda psühholoogilist seaduspärasust. Ei vaevata ennast vilumuste kujundamisega ning oodatud kõneoskus jääb õpilastel paratamatult omandamata.

### Dünaamiline keeletuumik

Kõnelemisoskuse omandamine toimub alati mingi konkreetse keelematerjali najal. Selleks et kõnelda, peab õpilane tundma sõnu, grammatilisi vorme ja teatava hulga sõnaühendeid. Kogu see materjal peab olema omandatud aktiivselt, ta peab olema niivõrd dünaamiline, et õpilane saaks vabalt oma mõtteid kujundada õpitava keele abil, s. t. et õpilase mõtlemine toimuks vastavas keeles. Õpilase keeleline materjal peaks kujunema mingiks dünaamiliseks keeletuumikuks, mis oleks alati valmis funktsioneerima, kui tekib vajadus väljendada vastavas keeles.

Dünaamiline tuumik on palju laiem mõiste kui selle materjali kogu, mille abil ta on kujundatud. Dünaamilise keeletuumiku tähtsus ei seisne tema materiaalses osas, vaid selle mehhanismi funktsionaalsetes omadustes. Kuigi ta on kujunenud teatava konkreetse keelelise materjali baasil, omab dünaamiline keeletuumik, kui ta hästi talitleb, uusi omadusi. Ta ei võimalda õpilasel üksnes kujundada oma mõtteid omandatud keelematerjali abil, vaid võimaldab selleks kasutada ka sääras materjali, mida õpilane ei ole kunagi aktiivselt omandanud. Dünaamilise keeletuumiku mõjusfäär ulatub kaugele üle tema loomulike piiride.

Inimene kasutab igapäevases elus ainult murdosa sellest sõnavarast, mis tal on olemas. Kuid vajaduse korral kasutab ta oma mõtete väljendamiseks ka neid sõnu, mida ta kunagi on lugenud või kuulnud, kuid mis on jäänud aktiivsest keelepruugist kõrvale. Mõnikord pingutab inimene oma mälu selleks, et leida paras väljendus, teinekord pole sedagi tarvis, sest sobiv sõna tuleb iseenesest meelde. Eredalt võime haruldaste sõnade kasutamist tähele panna suurte sõnameistrite juures. Puškin või Shakespeare ei kasutanud igapäevases elus kaugeltki seda tohutut sõnavara, mis leidub nende teostes. Loomingulises hoos olid neil käepärast ka sellised väljendid, mis keeles üsna harva esinevad.

Sama nähtust võime tähele panna ka keeleõppijate juures. Kui õppijal on kujunenud dünaamiline keeletuumik, siis võimaldab see kõnes kasutada mitte ainult aktiivselt omandatud sõnavara, vaid mobiliseerib vajaduse korral kogu õpilase keelematerjali, mistõttu õpilane saab oma mõtteid väljendada täpsemalt ja ilmekamalt.

Arvestades dünaamilise keeletuumiku tähtsust keele valdamisel, tuleb selle kujundamist pidada keeleõpinguis esmajärguliseks ülesandeks. Dünaamilise keeletuumiku baasil toimuvad edaspidised keeleõpingud kergelt ja produktiivselt. Jätame aga dünaamilise keeletuumiku kujundamise unarusse, siis muutub töö keele alal vähe viljakaks ja suur osa vaevast jookseb tühja.

Sellest tuleb teha järeldus: keeleõpetuses on määrava tähtsusega õpingute start. Õpingute algus olgu hoogne ja töö ise olgu alguses võimalikult intensiivne. Mida varem jõutakse kujundada õpilaste dünaamiline keeletuumik, seda suurem on edaspidiste keeleõpingute tõhusus.



## Suvevaheaja sisustamise probleeme

H. REINOP,

*Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitja*

Õppetöö lõpp on käegakatsutavas läheduses, peagi vallutab vaikus klassiruumid ja õpilaspere tegevusind ootab uusi töömaid. Suve saabumine ei tähenda töö katkemist: õppeaasta kestab teatavasti augustikuu lõpuni ja suvist õppevaheajaga ei saa ega tohi pidevast kasvatus-tööst välja lõigata. Suveperioodi on nimetatud kooliaasta viiendaks veerandiks. Kuigi see võrdlus matemaatika seisukohalt lonkab, märgib ta õigesti ära suvise töö tähtsuse.

Suvisel vaheajal on oma kindel koht õpilaste kommunistlikus kasvatuses. Lubada suvise töö halva organiseerimise tõttu õpilasi kooli kasvatusliku mõju orbiidist täielikult välja libiseda tähendab pideva kasvatusprotsessi katkestamist ning tõsist lünka.

Kooli ülesandeks on aidata kaasa õpilaste suvepuhkuse organiseerimisele, nii et õpilased võiksid esimesel septembril uuesti asuda koolipinki hästi kosunudena ja puhanutena, täis töötahet ja õppimisindu. Suvi pakub suurepäraseid võimalusi õpitu sidumiseks eluga, samuti ettevalmistuseks teoreetilistele õpingutele järgmisel õppeaastal. Suvele langeb põhiline osa matkadest ja ekskursioonidest, mis võrratult avardavad laste silmaringi ning karastavad neid füüsiliselt. Ka töökasvatuse osas pakub suvi asendamatuid võimalusi. Samuti tuleb koolil põhjalikult läbi mõelda, et laste poliitilises kasvatuses ja õpilasorganisatsioonide tegevuses ei tekiks mitmekuist vaheajaga. On ju vaieldamatu, et pioneeritööd ei saa ette kujutada ilma sisukate suviste üritusteta.

Alljärgnevas peatutakse koolide mõningatel ülesannetel seoses suvise kasvatustööga.

### Töö planeerimisest

Suvise töö sisukus sõltub suurel määral õigeaegselt ja läbimõeldud planeerimisest. Seda ei peeta aga silmas kaugeltki mitte kõikides koolides. Sageli hakatakse suvisele tööle mõtlema alles õppetöö lõpunädalatel. Niisuguste koolide suvevaheaja plaanid koosnevad mõnest üld-sõnalisest punktist ja nendegi ellurakendamine on küsitav, sest ettevalmistus on toimunud pealiskaudselt ja kiirustades.

Ettevalmistused suveks peavad algama juba õppeaasta algul. Tehes kokkuvõtteid eelmise õppeaasta tööst, sealhulgas ka suvisest tööst, tuleb pedagoogilisel kollektiivil põhjalikult kaaluda, missuguseid kasvatuslikke üritusi on vaja korraldada järgmisel suvevaheajal. Need fikseeritakse kooli üldtööplaanis. See tagab suviste ürituste pikemaajalise ja põhjaliku ettevalmistamise, muidugi juhul kui kooli direktioon üldtööplani täitmist nõuetekohaselt kontrollib. Kogu pedagoogiline kollektiiv saab talvise õppe- ja kasvatustöös vajalikul määral silmas pidada eelolevat suve ja näha aegsasti ette võimalusi õppetöö

sidumiseks eluga ühiskondlikult kasuliku töö, matkade, ekskursioonide jms. kaudu, samuti ka võimalusi pioneeriastmete nõuete täitmiseks, klassiväliseks üritusteks jne. Nii kujunevad suviste ürituste ettevalmistajateks mitte ainult need töötajad, kellele üldtööplaani sellekohased konkreetsed ülesanded annab, vaid kogu pedagoogiline kollektiiv.

Loomulikult ei saa sügisel koostatud üldtööplaanis suvist tööd kõigis üksikasjades ette näha. Neljanda õppeveerandi algul on kohane õppenõukogus või tootmisnõupidamisel selgusele jõuda, kuidas senised ettevalmistused suveks on kulgenud. Siin võetakse arvesse muutunud tingimusi ja vajadusi, tehakse tarvilikud korrektiivid, kooskõlastatakse plaani vabariiklike üritustega jne.

Paralleelselt sellega arutatakse suviseid üritusi lastekollektiivis — pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonid, klassivälised ringides jm. On selge, et laste suviseid üritusi ei saa ilma laste endi osavõtuta planeerida; niisugused lastele piasajadeni valmistehtud plaanid võivad kergesti paberile jääda. Teiselt poolt ei ole õige laste initsiatiivi ülehinnata ja jääda suvevaheaja planeerimisel lootma ainult laste enesalgatusele. Mõnedes koolides valmib suvevaheaja plaan nii, et õpilasorganisatsioonid, klassikollektiivid ja isetegevusringid esitavad direktioonile oma ettepanekud, viimane piirdub ainult nende formaalse kokkuliitmisega ühiseks plaaniks. Ei saa loota, et niiviisi valminud suveplaani oleks igakülgelt otstarbekohane, sest õpilased ei ole omapead suutelised kõikide ürituste kasvatustlikku osa hindama, valitakse ikkagi vaid neid, mis tunduvad väliselt huvitavamad. Sellepärast on õige, et enne kui suveplaani arutama hakata lastekollektiivis, peavad pedagoogid selle läbi mõtlema. Neid mõtteid on siis kerge viia õpilasteni nii, et need tunduksid uudsetena, huvitavatena ja nagu laste endi algatatutena. See ergutab ja suunab laste initsiatiivi.

Möödapääsmatult vajalik on suvevaheaja plaani tutvustamine lastevanematele, mis aitab kindlustada nende kaasabi ja toetuse. Reas koolides, näiteks Tallinna 17. keskkoolis, on lastevanemad osutanud tähtsat abi õpilaste suvise tegevuse organiseerimisel. Mõistagi tuleb suvine plaan, eriti töökasvatuse osas, kooskõlastada vastavate baasettevõtete, kus õpilased suvel töötavad.

### Töökasvatusest

Suvi pakub rikkalikult võimalusi töökasvatuse otstarbekaks korraldamiseks. Käesoleval suvel on töökasvatuse organiseerimisel mõndagi uut. Teatavasti on 5.—8. klassi (kuni üleminekuni tootmisõpetusele ka 9. ja 10. klassis) õppeplaani võetud kahenädalane õppepraktika. See aitab töökasvatust muuta süstemaatilisemaks ja plaanipärasemaks. Õppepraktika ülesandeks on süvendada, kinnistada ning õppida elus kasutama talvel omandatud teadmisi. Õppepraktikal omandavad õpilased uusi oskusi ja arendavad olemasolevaid vilumusteks. Hästi korraldatud õppepraktika äratab õpilastes huvi füüsilise töö vastu, õpetab neid õigesti hindama selle väärtust ning lugu pidama teiste inimeste tööst.

Eelnimetatud kasvatustlikest ja õpetustlikest põhimõtetest lähtudes valisid koolid suvise õppepraktika koha, määrasid aja ja ülesanded,



kasutades eeskujuna Eesti NSV Haridusministeeriumi sellekohases juhendis toodud tööde näidisloetelu. Peab tunnistama, et juhend õppepraktika organiseerimiseks jõudis tehnilistel põhjustel koolidesse mõninga hilinemisega. Kus aga õpilaste suvisesse töösse on suhtunud tõsise tähelepanuga, seal ei oodatud juhendi päralejõudmist käed rüpes, vaid tehti juba varakult ettevalmistustöid. Nii oli Harju rajooni Pika-verre 7-klassilises koolis juba ammu koostatud vajalike ning õpilastele sobivate tööülesannete loetelu, õppenõukogu koosolekul arutati läbi kooli õppe-tootmisaia plaan jne. Juhendi kättesaamisel oli tarvis teha vaid mõningaid täpsustusi. Samal ajal polnud Vaida 7-klassilise kooli ja Kose keskkooli pedagoogidel kaugeltki veel selget pilti, mida suvel ja Kose keskkooli pedagoogidel kaugeltki veel selget pilti, mida suvel ja Kose keskkooli pedagoogidel kaugeltki veel selget pilti, mida suvel ja Kose keskkooli pedagoogidel kaugeltki veel selget pilti, mida suvel teha. Usna mitmed koolid ei olnud veel maikuu algul kokku leppinud kohalike kolhooside, sovhooside ja tööstusettevõtete õppepraktika korraldamises.

Suures osas koolides on õppepraktika planeeritud vahetult õppetööle järgnevatele nädalatele, mitmel pool aga ka hilisemale ajale. Nii kavandas Tallinna 17. keskkool õppepraktika selliselt, et vanemate klasside õpilased töötavad vahetuste kaupa kogu suve jooksul uue koolimaja ehitustöödel Mulla tänaval; nooremate klasside õppepraktika peamiseks tööks valiti kooli ümbruse ja lähemate tänavate heakorras-tamine. Suuremate linnade koolidele on sobivaks ülesandeks töö kodulinna parkide, haljasalade ja tänavate heakorras-tamisel või töö linna aiandites, kui pole võimalik suvelaagrite korraldamine kolhoosides või sovhoosides. Suvised töö- ja puhkelaagrid, mis on paljudes koolides kujunenud traditsiooniliseks, on kindlasti heaks õppepraktika vormiks. Kolhoosilaagrite traditsiooni jätkatakse Tallinna 2. keskkoolis ja mujal.

Õppepraktika ei hõlma algklasse, kuid algklassidegi õpilasi ei saa ühiskondlikult kasulikust jõukohasest tööst kõrvale jätta. Nende puhul tuleb eriti silmas pidada, et valitud tööülesanded oleksid õpilaste eale, jõule ning huvidele vastavad. Nooremate õpilaste tegevuspiirkonnaks on eelkõige kool ja selle ümbrus: lihtsamad korrastustööd, lillede hool-damine, aiateede rehitsemine jms. Sobivaks ja jõukohaseks ülesandeks on marjakorjamine, edukalt võivad lapsed abistada ka kodulindude ja küülikute hooldamisel jne. Vändra rajooni Saalema algkooli õpila-sed aitavad kaunistada kolhoosikeskust ja hoiavad korras lillepeen-rad. Juurikaru algkooli suveplaanis on kooli ümbruse korrastamise kõrval ka kergemaid ülesandeid kolhoosis: juurviljaaias, metsaistuta-misel, noorloomade hooldamisel jm.

Ka 5.—10. klassi õpilaste suvine ühiskondlikult kasulik töö ei piirdu ainult õppepraktikaga. Lapsed töötavad ka väljaspool õppepraktikat kooliümbruses, kodus või kodukolhoosis. Paljud vanemate klasside õpilased siirduvad suvevaheajaks tööle. Kool ei tohi ka seda osa ühis-kondlikult kasulikust tööst jätta õpilaste enesealgatuse hoolde, vaid peaks osutama kaasabi töökohtade valikul ning jälgima, et õpilased oleksid vanemate töökaaslaste kontrolli all. On tingimata tarvilik, et kool astuks kontakti õpilasi juhendavate töötajatega ning juhiks nen-degi tähelepanu kasvatuslikele ülesannetele.

Keskliste klasside maaõpilaste tööpiirkonnaks on eeskätt kodu ja kodukolhoos. Kolhoosis on kõige õigem tööd korraldada lastebrigaadidena. Selleks on õigeaegselt vaja kolhoosi juhatusel ja brigadiridega kokku leppida. Ühes kolhoosibrigaadis elunevad lapsed moodus-

tavad ajutise pioneerirühma, kellele kolhoosi juhatus annab vastava brigaadi (või sovhoosis vastava osakonna) piirkonnas konkreetse tööülesande. Niisugusteks ülesanneteks võiksid olla maisi- või juurvilja-põllu hooldamine, noorlooma- või kodulinnutalitaja abistamine, kolhoosi- või brigaadikeskuse kaunistamine ning haljastamine vms. Kolhoosi juhatus peaks kõigiti hoolitsema selle eest, et lastebrigaadi tööd juhendaksid selleks kohased inimesed, et kool saaks nendega sidet pidada ja vajaduse korral neid mõningates kasvatusküsimustes instrueerida.

Kooliümbruse korrashoiuks, kooli õppe-tootmisaia ja küüliku- või kodulinnufarmi hooldamiseks on vajalik, et lapsed töötaksid mõningal määral ka kooli juures. Kooliaia hooldamiseks on enamasti kasutatud niisugust moodust, et kahenädalasest õppepraktikast eraldatud 3—4 päeva kogu suve jooksul käivad õpilased (muidugi varem koostatud ja teatavaks tehtud graafiku alusel) kooliaia kultuure hooldamas. Mõnes koolis korraldatakse sellele lisaks veel talgupäev, et rohkem õpilasi korruga kooli juurde kutsuda. Niisugune ühistööpäev on kollektiivi kasvatamisel kindlasti kasulikuks vormiks.

Igapäevast hoolt ja tähelepanu nõuab kooli küüliku- ja kodulinnufarm. Koolist kaugel elunevatel õpilastel on küülikufarmi hooldamine üsna raske; see ülesanne tuleks anda kooli lähedal elunevatele õpilastele, kusjuures nende ülekoormamise vältimiseks ärgu rakendatagu neid teistele töödele. Mõeldav on ka küülikufarmi hooldamist teatava aja jooksul arvestada õpilaste suvise õppepraktikana.

Muidugi on õpilaste töö ka ühiskondlikult kasulik, nemadki loovad uusi väärtusi, võttes osa tootvast tööst. Kuid mitte see ei ole peamine. Õpilaste osavõtt tootvast tööst pole vajalik niivõrd nende töövilja pärast, vaid selleks, et laps õpiks tööd tegema ja seda armastama. Kasulikkuse printsiipi ei tohi nihutada esikohale jõukohasuse, huvitavuse ja õpilaste töö organiseerimise teiste põhimõtete arvel. Ei saa õigeks pidada ka ülemäära suurte farmide asutamist, millest õpilaste jõud üle ei käi. Täiesti õigustatult on eitavat suhtumist leidnud näiteks koolikolhoos. Kooli ülesanne on õpilasi läbikaalumata kohustuste võtmisest tagasi hoida ning üleliigset tormakust pidurdada. Olgu siinkohal rõhutatud, et paraja suurusega kodulinnu- või küülikufarm on vajalik igale koolile, sest ta pakub häid võimalusi õppetöö sidumiseks eluga. Tuleks kaaluda ka kalatiikide loomise võimalusi koolide juurde.

Õpilane peab tingimata nägema ja mõistma, et ka tema töö on kasulik. Ainult siis õpib ta seda õigesti hindama. Seepärast tuleb õpilastele selgitada, missugust kasu nad ühe või teise ülesande täitmisega ühiskonnale toovad. Iga üleskasvatatud küülik, iga istutatud puu, põõsas või lill, iga omatehtud õppevahend, iga korjatud marjakilogramm on kasulik ühiskonnale.

Suvise töö korraldamisel olgu tähelepanu juhitud veel ühele asjaolule. Tööülesanded tuleb valida nii, et need arendaksid ning karastaksid lapsi ka füüsiliselt. Mõistagi on lubamatu valida töid, mis võivad laste tervist ohustada. Ohutustehnikale tuleb kõikjal suurt rõhku panna. Pedagoogid ja kooli tervishoiutöötaja peavad jälgima, et õpilaste töö oleks selle nõudega kooskõlas ning et õpilaste tööpäeva režiim oleks õige.

## Matkadest ja ekskursioonidest

Suvi ilma matkade ja ekskursioonideta on poolik. Need on üheks õppetöö eluga sidumise vahendiks, mis avardavad õpilaste silmaringi, rikastavad nende tunde- ja mõttemaailma, aitavad neis kasvatada kollektivismi ja visadust; need tugevdavad õpilasi ka füüsiliselt. Õigesti korraldatud matkad ja ekskursioonid võivad kujuneda tõhusaks poliitilise kasvatuse vahendiks.

Ei saaks väita, et meie koolides ei ole matku ja ekskursioone korraldatud. Ometi ei ole need veel võtnud vajalikku ulatust. Põhipuudusena esineb nende korraldamisel läbimõtlematust ja juhuslikkust. Ekskursioonimarsruutide valikul ignoreeritakse sageli didaktilist põhimõtet ligemalt kaugemale. Ei saa otstarbekohaseks pidada, et viies klass tingimata sõidaks näiteks Riiga. Tavaliselt jäävad niisuguse ekskursiooni korraldamisel vaeslapse ossa ka vajalikud ettevalmistustööd. Uute muljete ülirohkus ei suuda õpilane näha kõige tähtsamat ja lõppkokkuvõttes võib mitmepäevase kihutamise resultaat olla üsna juhuslik ja kasin: zoopargis nähtud ahv, Riia jäätis ja paremal juhul ka mõni Riia vaatamisväärsus, Siguldast ostetud kõver kepp ja hulk kilomeetreid õõtsumist autos või bussis. Niisugune suviste ekskursioonide praktika tuleb täielikult hukka mõista.

Ekskursioone planeerides tuleb kõigepealt selgusele jõuda nende eesmärkides. Marsruut peab olema võimalikult tihedalt seotud vastava klassi ja ettevalmistavalt ka järgmise klassi õppematerjaliga. Ekskursioon annab lisa paljudele õppeainetele ja vajab seetõttu kõikide aineõpetajate koostööd. Tuleb õigeks pidada moodust, et iga kool töötab välja alalised ekskursioonimarsruudid kõikidele klassidele. Marsruutide pikkus olgu tagasihoidlik ning kasvagu vastavalt klassi vanusele. Viienda klassi geograafia, bioloogia, kirjandusliku lugemise ja teiste õppeainete elustamiseks võib leida rohkesti vaatamisväärsust eelkõige oma kodurajoonist ja kõige lähematest naaberajoonidest. Ekskursioonid väljapoole meie vabariiki tulevad kõne alla eeskätt vaid lõppklassidele.

Igale klassile kindla alalise marsruudi kehtestamine soodustab ekskursioonide head ettevalmistamist. Aastate jooksul koguneb iga marsruudi kohta tähelepanuväärne hulk metoodilist materjali, millega järgmised klassid enne ekskursiooni saavad tutvuda. Seepärast pole sugugi tarvilik, et igal aastal kõiki marsruudil olevaid objekte õpitaks tundma ühesuguse põhjalikkusega. Hoopis parem on, kui ühel aastal ekskursioonile minnes õpilasgrupp saab ülesande valmistada pildi-album, kirjeldus jne. ühest objektist, teisel aastal võetakse üksikasjalikuma vaatluse alla uus objekt jne. See toob ka mõningat vaheldust alalistesse marsruutidesse.

Üldiselt kehtib eelöeldu ka matkade kohta, mida meie koolides veel liiga vähe tehakse. Matkamist on enam harrastama hakatud tänu pioneeriastmete kehtestamisele. Kuid sageli mõistetakse pioneeriastmete nõudeid formaalselt ning korraldatakse ühe-, kahe- või mitmepäevaseid matku ainult selleks, et astmenõudeid täita. Ometi peaks olema selge, et vastavad astmenõuded pole kehtestatud selleks, et läbida lihtsalt teatud arv kilomeetreid ja omandada telgi püstitamise oskus, vaid nende ülesandeks on stimuleerida koole organiseerima lastele rohkem huvitavat tegevust.

Matkadekski on soovitav välja valida rida alatisi marsruute, mida mõningate variatsioonidega kordaksid järgmised klassid (resp. pioneerirühmad). Täna peaks iga kool käsile võtma niisuguste kasvatustlikult ja õpetuslikult hästi läbimõeldud matkamarsruutide koostamise. See olgu ühtlasi tihedalt seotud ka üleliidulisest pioneeride ekspeditsioonist osavõtuga. Nagu teada, võib ekspeditsioonist osavõtuks registreeruda iga pioneerirühm, kes võtab endale ülesande kodukoha tundmaõppimiseks. «Uurimistöö» kokkuvõttena koostab ekspeditsioonist osavõtnud rühm matkamarsruudi kirjelduse. Et sellealast tegevust rohkem stimuleerida, korraldatakse ekspeditsioonigruppide poolt koostatud matkamarsruutide kirjelduste ülevaatused rajoonide ja vabariigi ulatuses. Parimad tööd aga saadetakse edasi üleliidulise ekspeditsiooni staabile.

Selle ekspeditsiooni ülesanded võivad olla väga mitmekesised, sest kodukohas leidub küllalt objekte, mis vääriavad tundmaõppimist. Tuleb silmas pidada, et marsruudid (seega ka ekspeditsiooni ülesanded) ei hõlmaks ainult loodusega ja kaugema ajalooga seotud objekte, vaid kasutatakse ka suurepäraseid võimalusi töötava rahva revolutsioonilise võitluse ja tänapäevase ülesehitustöö tundmaõppimiseks.

Pioneeride ekspeditsiooni üheks põhimõtteks on see, et lapsed kodumaa tundmaõppimisel tööpoolest ka kasulikku uurimistööd teeksid. Loomulikult ei saa lastelt loota mingisuguseid suuri teaduslikke avastusi. Oluline on see, et nad oma teadvuses jõuaksid niisuguse jõukohase «uurimistöö» tulemusena järeldustele, mis neid kommunistlikult kasvatavad. Kindlasti pakuvad laste poolt üleskirjutatud revolutsioonivõitlustest osavõtnute mälestused teaduslikku huvi. Ka on teaduslikud uurimisasutused edukalt ära kasutanud õpilaste tehtud loodusvaatlusi. Ekspeditsiooni (matka-) materjalide alusel saab koostada mitmesuguseid õppevahendeid, nagu koduümbruses leiduva Suure Isamaasõja lahingupaiga skeem; album, pilditahvel või diagramm kodukolhoosi arengust, maavarade kollektsioon, pildid ja kirjeldused looduskaitse objektidest jms.

### Pioneer- ja komsomolitööst

Lasteorganisatsioonide tegevus ei tohi suvel katkeda, vaid see omandagu suvetingimustele vastavalt uued vormid. Kõigepealt tuleb taotleda seda, et iga pioneer ja kommunistlik noor tunneks end suvelgi oma organisatsiooni liikmena, täidaks organisatsiooni poolt saadud ülesandeid ja kannaks tema ees vastutust.

Pioneerimaleva liikmed lähevad suvel laiali. On siiski hea, kui malev tervikuna või vähemalt suurem osa malevast suvel mõnigi kord ühisüritusteks kokku tuleb. Taolise üritusena võiks eeskätt soovitada malevalaagrit, millest peaks osa võtma võimalikult suurem arv lapsi. Kui ühekordse suure laagri korraldamine pole võimalik, loodagu mitme vahetusega malevalaager.

Malevalaagri töö võiks oma sisult olla üsnagi mitmekesine: pioneeritarkuste ja -erialade õppimine, lõkkeõhtu, orienteerumismängud, jõukohane ühiskondlikult kasulik töö, pioneeride ekspeditsiooni ülesannete täitmise, lühimatkad, kindlasti leidku kohta kehakultuuriüritused. Kus vähegi võimalik, tuleb laagripäevi kasutada ka laste ujuma õpetamiseks.

Lisaks malevalaagritele korraldatakse koolides aktiivilaagreid, samuti suunatakse pioneeriaktiivi kolhoosidevahelistesse aktiivilaagritesse. Pikavere 7-klassilises koolis korraldati möödunud suvel lühiajaline laager ka oktoobrilastele.

Tegevust laagris on võimalik hästi ühendada suvise õppepraktikaga. Eriti sobib see moodus nendele koolidele, kus praktikabaasid on koolist kaugel (näit. linnakoolid).

Meil korraldatakse vähe komsomolilaagreid. Kuid ka vanematele õpilastele pakub laagriaeg huvitavat puhkust, soodsaid võimalusi kehakultuuri ja spordiga tegelemiseks jne. Komsomolilaagris olgu ühiskondlikult kasuliku töö osa tunduvalt suurem kui malevalaagris. Laagrist ja matkadest peaksid kindlasti osa võtma need vanemate klasside kommunistlikud noored, kes töötavad pioneeridega, et ka ise õppida laagri- ja matkatarkusi.

Suur tähtsus on elukoha järgi moodustatud ajutistel suvistel pioneerirühmadel. Ühes kolhoosibrigaadis või külas elavad pioneerid ja oktoobrilapsed moodustavad ajutise pioneerirühma ja valivad rühmanõukogu, väikse rühma puhul aga rühmajuhi ning selle abi. Taoline pioneerirühm võtab osa ühiskondlikult kasulike tööülesannete täitmisest, korraldab spordivõistlusi, mängu, õpib pioneeritarkusi jne. On tähtis, et ajutise pioneerirühma tegevusest võtaksid osa kõik antud kohas viibivad lapsed, ka mittepioneerid. Kommunistlikele noortele, kes suvel elavad samas külas, on sobivaks ülesandeks ajutise pioneerirühma töö abistamine.

Osa õpilasi lahkub suvel lühemaks või pikemaks ajaks oma kooli piirkonnast. Need õpilased peaksid saama organisatsioonilt kindla ülesande: luua side pioneeridega seal, kuhu suveks minnakse, ning võtta osa sealse pioneerirühma tööst; tuua lisamaterjali kooli herbaariumi või maavarade kollektsiooni tarbeks, pildistada antud maakoha looduslikke vaatamisväärsusi jne. Sama põhimõte on rakendatav ka kommunistlike noorte suhtes. Sellisel juhul tunnevad noored end ka suvel organisatsiooni liikmetena ega tegutse omapead.

Nagu alati, nii toimub eelolevalgi-suvel rohkesti ülerajoonilisi ja vabariiklikke pioneeriüritusi. Kesksemateks neist on pioneeride ülerajoonilised kokkutulekud juunikuus ja vabariiklik pioneeride kokkutulek augustis. Praegu tehakse nendeks ettevalmistusi malevates.

Linnakoolide pioneeride ja kommunistlike noorte suvise tegevuse keskuseks on peaaegselt kool. Kui kooli juures korraldatakse mitmekülgseid ja huvitavaid üritusi, tulevad lapsed meelsasti kokku ja nende tegevusele saab anda organiseeritud iseloomu. Mõnes koolis, nagu Valga 1. keskkoolis ja mujal, luuakse vanemate õpilaste teenindamiseks suveklubi. Siin saab hästi ühendada õpilaste enesealgatuse pideva pedagoogilise suunamise ning kontrolliga.

Kuid linnaõpilaste koondamine kooli juurde pole ainuke töövorm. Selle kõrval tuleb aidata majavalitsustel organiseerida linna jäävate õpilaste sisukat suvepuhkust. Iga kool peaks tingimata sideme looma oma piirkonna majavalitsustega; loomulikult tuleb oma kooli õpilaste kõrval hoolitseda ka nende mikrorajooni õpilaste suvepuhkuse korraldamise eest, kes õpivad teistes koolides.

Olgu veel rõhutatud seda, et kõikjal tuleb pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni tegevusesse kaasa haarata ka organisatsioonidesse mittekuuluvaid õpilasi.

## Poliitilisest kasvatuses

Suviste ürituste üheks seniseks puudujäägiks on ilmne ühekülgsus. Paljude koolide suvevaheaja plaanides on vähe tähelepanu pööratud õpilaste poliitilisele kasvatusesele, milleks suvi pakub häid võimalusi. Õpilaste poliitiliseks kasvatuses ei ole tingimata tarvis välja mõtleva hakata spetsiaalseid poliitüritusi, sest üksikute ürituste kaudu suudame õpilasi mõjutada vaid üsna vähesel määral. Kõige tähtsam on, et poliitiline kasvatus leiaks vajaliku koha kogu suvises tegevuses.

Käesoleval aastal möödus 90 aastat V. I. Lenini sünnist; läheneb vabariigi 20. aastapäev. Mõlema tähtpäevaga on seotud rida üritusi. Kuid pole õige nende tähtpäevade ühekordne tähistamine piduliku koonduse või aktusega. Nõuab pidevat tööd, et nende tähtpäevade sisulist suurust õpilaste teadvusse viia.

Eespool juhiti tähelepanu sellele, et üleliidulise pioneeride ekspeditsiooni raames on rohkesti võimalusi kodukoha revolutsioonilise mineviku tundmaõppimiseks, tutvumiseks üldrahvaliku ülesehitustööga ning meie tulevikuperspektiividega. Koolid peaksid oma hoole alla võtma kangelashauad ja revolutsiooni mälestusmärgid, nad võiksid edukalt kaasa aidata näitliku agitatsiooni korraldamisele mitte ainult oma koolis, vaid ka kolhoosis, rahvamajas jm. Ka lastekooride proovidel ei tohiks rõhutamata jätta, et ei sõideta ainult laulupeole, vaid ka vabariigi 20. aastapäeva pidustustele.

Laste poliitilises kasvatuses domineerib sageli ajalugu; kaasaja aktuaalsed poliitilised sündmused leiavad pahatihti liiga tagasihoidlikku käsitlust. Suvel jääb paratamatult kõrvale niisugune õpilaste poliitilist teadlikkust arendav töövorm, nagu seda õppetöö ajal on regulaarne poliitinformatsioon. Ent suvelgi tuleb mõelda võimalustele poliitilise kasvatustöö tihedaks sidumiseks kaasajaga. Kindlasti kasutatagu õpilaste suviseid kokkutulekuid lühikesteks poliitinformatsioonideks. Ouline on, et õpilased endale ka suveks telliksid laste- ja noorsooajakirjandust ning seda pidevalt loeksid.

Pioneerimalevate suviseid üritusi ei tohi käsitada isoleeritult kogu paljumiljonilise pioneerorganisatsiooni tegevusest. Võttes osa üleliidulisest pioneeride ekspeditsioonist, korraldades üritusi pioneeride vabariikliku kokkutuleku ajal, tehes kasulikku tööd — alati ja kõikjal sisendagem õpilastesse arusaamist, et see on osa Nõukogudemaa pioneeride mitmekülgses ja huvitavas tööst. Niisuguse arusaamise tekkimine on poliitilise kasvatuses suhtes küllaltki oluline.

## Koolide omavahelisest koostööst

Suvevaheaja tegevuse planeerimisel peab iga kool mõtlema ka sellele, kuidas tihendada sidemeid naaberkoolidega. Võimalik on korraldada mitmeid üritusi ühiselt, näit. malevalaagreid, aktiivilaagreid jms. Märksa suuremat tähelepanu kui senini tuleb pöörata sidemete loomisele algkoolidega. Iga 7-klassiline kool ja keskkool tutvugu oma piirkonna algkoolide suvevaheaja plaanidega ning pakkugu neile abi. Mikrorajooni algkoolide plaanid tuleks liita suuremate koolide vastavate plaanidega. Sel teel suudame tagada, et ka väikeste algkoolide õpilaste suvepuhkus kulgeb otstarbekohaselt.

Rajooni haridusosakond koos pioneerinõukoguga peaks arutama koolidirektorite ja vanempioneerijuhtide nõupidamisel üksikute koolide suvevaheaja plaane ning vajaduse korral neid omavahel kooskõlastama.

### Kokkuvõtted suvisest tööst

Suvel on toimunud palju huvitavat ja kasulikku, olgugi et kõik üritused ei õnnestu just nii, nagu oli kavatsatud. Uue õppeaasta algul on tarvis teha kokkuvõtted suvevaheajast, kõnelda nii saavutustest kui ka puudujääkidest.

Suvel oli lastekollektiiv enam või vähem laiali. Kollektiivsustunde sisendamiseks on kohane sügiseste kokkuvõtete tegemine. Õpilased näevad, et kuigi nad suvel olid igauks ise kohas, elas kollektiiv täisvereliselt ning tuli hästi toime ülesannetega, mida kevadel arutati ning endale võeti. See annab kollektiivile indu uute ülesannete kallale asumiseks.

Ülekoolilisele aktusele kutsutagu kindlasti lastevanemaid, kolhoositöötajaid, ettevõtete juhatajaid jt. Kooli direktori ja teiste sõnavõtjate poolt tuleks esile tõsta kõike kasulikku, mida õpilased suve jooksul tegid, ja seda, mida nad õppisid. Tingimata on vaja eeskujuks seada õpilasi, kes sooritasid õppepraktika hästi ning võtsid innukalt osa ühiskondlikult kasulikust tööst. Oleks kiiduväärt, kui kolhoosi juhatus või ettevõtte, kes on kooli šefiks, leiaks võimalusi koolile midagi vajalikku kinkida. See aitaks õpilaste silmis nende tubli töö ja korraliku käitumise väärtust rõhutada.

Suvisete tegevuse kohta on soovitatav korraldada ka näitus, kus oleksid välja pandud matkapäevikud ja -albumid, omatehtud õppevahendid jne. Sel puhul ilmugu tingimata ka seinalehe erinumber.

Kokkuvõtte suvisest tööst peab tegema ka pedagoogiline kollektiiv, et möödunud suve õnnestumistest ja ebaõnnestumistest vajalikud järeldused teha tulevaseks suvevaheajaks, mille ettevalmistamisele mõeldagu juba sügisel. Iga aineõpetaja tutvugu kõigega, mida tema klassi õpilased suvel tegid. See annab talle tänuväärseid võimalusi õppematerjali sidumiseks õpilaste endi vaatluste ja tähelepanekutega.

## Töövihiku osa geograafia õpetamisel

A. TOOMUS,

*Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi geograafiakabineti juhataja*

Viimase ajani olid geograafia õpetamisel tugevasti juurdunud passiivsed dotseerivad õppemeetodid. See tõi õpetamisele kahju, seda enam, et aine kuulub loodusteaduste valdkonda, kus peamisteks töövihikuteks peavad olema vaatlus, eksperiment ja näitlikkus. Geograafia õpetamise eesmärke ei saavutata, kui selle õppimisega ei kaasne õpilase aktiivne mõttetöö. Õpetaja jutustuse meetodil pakutud valmismaterjal surus tagaplaanile õpilase loomuliku aktiivsuse ega soodustanud tema mõtetegevuse arenemist. See omakorda põhjustas õpilaste huvi langemise geograafia vastu.

Seoses uue geograafiaprogrammi kehtestamisega 5. klassis õpetati Eesti NSV koolides käesoleval õppeaastal ainet ilma õpikuta. 5. klasside õpilased said oma käsutusse trükitud avaldatud töövihiku, millele tuginedes tuli organiseerida ka töö õppetundides. Õpiku puudumise tõttu oli töövihiku väljaandmine paratamatult vajalik. Kuid töövihik taotles veel teist eesmärki: anda võimalusi passiivsetest töövormidest loobumiseks ja õpilase iseseisvaks tööks. Õpetajad võtsid töövihiku vastu heatahtlikult ja nende põhimõttelised hiinangud selle kohta on positiivsed.

Esimeses väljaandes on geograafia töövihik 5. klassile veidi erineva ülesehituse ja sisuga, võrreldes sellise töövihiku üldtüübiga. Et õpikut polnud, tuli vihikus fikseerida täpsustatud temaatika ning küsimuste ulatus, seega pidi töövihik olema ka õpetajale vajalikuks ühenduslülilik õppeprogrammi ja õppetunni vahel. See pidi võimaldama õpilastele anda iseseisvat tööd ja hiljem olema abiks küsimuste kordamisel.

Käesoleval õppeaastal ilmunud geograafia töövihik 5. klassile oli esimene taoline katse Nõukogude Eesti koolis. Suuremal osal geograafia õpetajaist puudusid seepärast ka kogemused vihikuga töötamises. Osalt raskendasid ümberorienteerumist tugevasti juurdunud passiivsed tööviisid. Omajagu muutsid kohanemist keerukamaks ülalnimetatud iseärasused töövihiku juures, samuti selle mõningad sisulised, meetodilised ja tehnilised puudused. Esines mitmeid raskusi ja isegi päris tõsiseid vigu vihikuga töötamisel. Need negatiivsed tegurid kokku avaldasid oma mõju sedavõrd, et töövihiku kasutamine käesoleval õppeaastal ei andnud veel täielikku efekti.

Et geograafia töövihikut kasutatakse ka järgnevatel õppeaastatel nii 5-ndas kui ka teistes klassides, on vaja analüüsida õppetunni organiseerimist ja üldist töökorraldust õppetundides, kus kasutatakse töövihikut.



Aktiivsed ja passiivsed töövormid. Passiivse koolitunniga kõige tüüpilisem pilt on järgmine: küsitlus, mille puhul 3—4 õpilast jutustavad, ülejäänud kuulavad; uue teema käsitus, millal õpetaja jutustab, klass aga kuulab; kinnistamine, mille käigus mõned õpilased jutustavad, teised kuulavad. See on rangelt passiivne õppetund. Näiliselt veidi pehmendatud kujul avaldub passiivsus siis, kui õpetaja jutustamise ajal pöördub mõne küsimusega klassi poole ja ergutab õpilasi käetõstmisele.

Geograafia tundides avaldub klassi passiivsus sageli frontaalse küsitluse puhul. Nimelt peenestab õpetaja teema umbes 25-ks pisiküsimuseks ja kasutab nende lahendamiseks 15 minutit õppetunnist. Taolisele küsitlemisele reageerib klass teatava aja jooksul tõesti aktiivselt, kuid varsti näeme hoopis vastupidist — suur osa õpilastest ei taha või ei suuda end pingutada kiiresti üksteisele järgnevatele küsimustele vastuse leidmisega ja ootab ükskõikselt, kuni mõni aktiivsem vastuse annab.

Frontaalne küsitlus sellisel kujul omab veel teisigi suuri puudusi. Nimelt ei saa õpetaja nii suurt küsimuste hulka korralikult läbi mõelda, need on metoodiliselt halvad ja nende esitamine muutub süsteemituks.

Kõnesoleva küsitlemissüsteemi pedagoogilist kaalu illustreerib alljärgnev, täiesti tüüpiline näide 6. klassist teema «Aasia pinnaehitus» käsitlemisel (õpik, lk. 63/64).

Õpiku tekst	Õpetaja koostatud küsimustik	Õpilase vastus
Aasia pinnaehitus paistab silma oma suure mitmekesisusega; siin kohtame piirituid tasanikke ja laialdasid kiltmaid, maakera kõige kõrgemaid mägesid ja merepinnast madalamal asuvaid alamikke. Kiltmaad ja mäestikud hõlmavad Aasia pindalast kolm neljandikku.	Mis iseloomustab Aasia pinnaehitust?  Milliseid pinnavorme leidub Aasias?	Aasia pinnaehitus on väga mitmekesine. Aasias leidub tasanikke, kiltmaid, kõrgeid mägesid ja alamikke.
Eriti kõrge on Aasia keskosa; siin asuvad väga kõrged ja ulatuslikud kiltmaad, mis on ümbritsetud mäeahelikest.	Kui suurt osa Aasia pindalast hõlmavad kiltmaad ja mäestikud?	Kiltmaad ja mäestikud hõlmavad kolm neljandikku osa Aasia pindalast. Kõige kõrgem on Aasia keskosa. Aasia keskosas asuvad kõrged kiltmaad.
Suured madalikud asuvad Aasias äärealadel.	Missugune osa Aasiast on kõige kõrgem? Millised pinnavormid asuvad Aasia keskosas? Millised pinnavormid ümbritsevad kiltmaid?  Kus asuvad Aasia madaliku alad?	Aasia kiltmaad on ümbritsetud mäestikuga. Madalikud asuvad Aasia äärealadel jne.

Toodud näitest selgub, et küsimuste koostamine toimub mehaaniliselt, sest õpiku kirjeldavast lausest moodustatakse küsiv lause. Mingit sisulist analüüsi, mis teadmiste kontrollimise süsteemi loomiseks on vajalik, ei esine. Õpetaja suunab küsitluse seega õpiku teksti üksikasjalikule sõelumisele. Õpilase ülesanne on moodustada uus, küsiva lause mõttele vastav jutustav lause, mis tegelikult viib algteksti

kordamisele. Nii rõhutatakse aine sisulise tundmise asemel head õpiku teksti tundmist.

Küsimustesadu, mis algul tundub õpilastele huvitav, mõjub lõpuks väsitavalt ja rusuvalt. Ka on niisuguste küsimuste sisuline väärtus kahtlane, sest küsimus on väikese mahuga ja õpilane vastab sellele ühe sõnaga, ühe nime või arvuga. Kogu õpilase mõtletegevus seisneb selle ühe sõna valimises või meenutamises. Õpetajad nõuavad küll väljendusoskuse arendamise ettekäändel siis täisvastuseid, kuid need jäävad sisule ikkagi õõnsaks.

Mõned õpetajad annavad geograafiatunde, kus ka uue teema käsitlus toimub küsimuste-kostmistele meetodil. Siis ulatub ühes tunnis esitatavate küsimuste arv juba poolesajani. Kinnistamine toimub omakorda küsimuste esitamise näol.

Sedalaadi õppetund kulgeb mõnel juhul suure näilise efektiga ning tekitab mulje, nagu töötaks kogu klass. Tegelikult on «frontaalne töö» sellisel kujul väga passiivne, sest see jätab klassile vähe võimalusi aktiivseks mõtletegevuseks. Ka küsimustele vastajad teevad (probleemi killustatuse tõttu) suhteliselt väikese väärtusega tööd. Tuleb välja, et niisuguses tunnis on ainus ülimal määral aktiivne isik õpetaja, kuid õppetunni aktiivsust ei saa ju hinnata üksi õpetaja järgi. Kriteeriumiks olgu kogu klassi aktiivne mõttetöö tunnis.

Klassi aktiivsust võib muidugi saavutada ka jutustamise ja küsimuste-vastuste meetodiga, kui need töövõtted esinevad parajal kohal ja parajal määral. Järelikult seisneb üks aktiviseerimise põhiküsimusi töövormide vahelduvas kasutamises, teine aga selliste tööviiside juurutamises, mis võimaldavad õpilaste aktiivsust kõige suuremal määral rakendada.

Töövihikute kasutamise üldpõhimõtted. Õpilase töövihik on teemade kaupa meetodiliselt järjestatud tööjuhendite ja tööülesannete kogumik, mis võimaldab vastavate küsimuste käsitlemisel kõigi õpilaste aktiivset tööerakendamist mitmesugusel viisil nii õppetunnis kui ka kodus. Töövihiku (tööjuhendi) kasutamine lihtsustab õpetaja tööd tunniks ettevalmistumisel, vähendab õpilaste tehnilise töö hulka ja annab seega tunduvalt aja kokkuhoidu. Töövihiku tähtsaimaks eeliseks on see, et ta võimaldab õpilastel individuaalselt töötada. Tööjuhendi põhjal töötav õpilane on teatud määral sõltumatu tempost tunnis, mis tavaliselt mõnele õpilasele võib osutuda liiga kiireks või liiga aeglaseks.

Tööjuhendi meetodiline efektiivsus ilmneb parimini siis, kui seda osatakse kasutada tihedas orgaanilises seoses õppeteema käsitlemisega. Passiivsete meetoditega harjunud õpetaja peab ainsaks uue materjali pakkumise mooduseks aine «läbivõtmist» õpetaja jutustusena või seletusena. Töövihik oma ülesannetega ja tööjuhenditega muutub siis ainult täiendavaks materjaliks, õpilasi juba vähe huvitavaks lisaülesandeks, millega tuleb tegelda veel pärast aine läbitöötamist. Sellistel juhtudel on tegemist veaga, mis tuleneb õpetaja meetodilisest lühinägelikkusest ja aegunud töövõtete kasutamisest.

Tööjuhendite teadlikul ja otstarbekohasel kasutamisel vaheldub õpilase iseseisev töö muude tööviisidega.

Näide ühe tunni ülesehitusest 5. klassis teemal «Jõgi ja tema osad. Vesikond ja jõgikond» (Geograafia töövihik 5. klassile, 1959, nr. 2, lk. 28—31).

1. Vestlus kohalikust jõest. Jõe osade mõistete selgitamine kohaliku jõe skeemi põhjal klassitahvilil. Jõe osade määramine seinakaardi põhjal.

2. Iseseisev töö. Värvida kontuurkaardil joon. 18 märgitud maa-ala ja kirjutada kaardile valgala nimi (Soome laht).

3. Vestlus vesikonna mõiste sisuliseks selgitamiseks. Õpilased märgivad joonisele 18 «Soome lahe vesikond».

4. Arutlus klassikaardi põhjal, et selgitada, kuhu suubuvad teised jõed. Joonisele 18 märgitakse teiste valgalade nimed ja vesikondade vaheline piir.

5. Ülesande nr. 3 kohaselt värvivad õpilased joonisel 19 Pärnu jõe jõgikonna ja tutvuvad jõgikonna mõistega. Jõgikondade määramine seinakaardil.

6. Õpetaja selgitab reljeefi maketil veelahkme mõistet. Harjutatakse veelahkmete leidmist seinakaardil.

7. Kinnistav ülesanne: tähistada joonisele 19 Suur-Emajõe jõgikond.

8. Kodused ülesanded: Täita ülesanne 1 (joonis 17). Lõpetada ülesanded 1 ja 2 (joonis 18). Tähistada joonisel 19 Kasari jõgikond.

Individuaalne ja frontaalne töö. Õpilaste töö juhendi alusel võib toimuda klassis õpetaja kaasabil või täielikult iseseisva tööülesandena klassis või kodus. Individuaalset tööd tuleb pidada tööjuhendite kasutamise põhiliseks tööviisiks.

Töötavate õpilaste frontaalne juhendamine toimub ainult siis, kui selleks on vajadus, kui töö iseloom või sisu seda tingib. Kui näiteks õpilastel tööjuhendis antud ülesandena tuleb esimest korda täita kontuurkaart, on vajalik hästi läbimõeldud otsene frontaalne juhendamine õpetaja poolt. Kui ülesanne on õpilastele iseseisvaks tööks jõukohane, kuid õpetaja tahab ennetada võimalikke eksimusi, antakse vajalikud seletused koos ülesande esitamisega. Edasi töötavad õpilased iseseisvalt, igaüks oma võimete kohase tempoga. Vaheseisamine õpilaste töösse on lubatud üksikjuhtudel.

Kui ülesanne lahendatakse õppetunnis, on õpetajal võimalik jälgida üksikute õpilaste tööd. Vajalik õpilaste abistamine toimub sel puhul individuaalselt, mis võimaldab ühtlasi näha ja parandada õpilaste individuaalseid puudusi. Seda võimalust ei ole frontaalsete tööviiside juures kunagi.

Tööjuhendi koht õppeprotsessis. Õpilane täidab tööjuhendis näidatud ülesande iseseisvalt siis, kui tal on selleks kasutada teatud allikad. Selliseiks allikaiks võivad olla varem täidetud ülesanded (järeltuste tegemine, võrdlemine), õpilaste poolt tehtud vaatluste, praktiliste tööde, ekskursioonide andmed; kliima käsitlemisel on põhiliseks allikaks õpilase (klassi) ilmavaatluste tabel; jne.

Ülesandeid võib anda eeldusel, et õpilastel on igapäevasest elust tähelepanekuid ja kogemusi.

Ülesande lahendamine võib tugineda õpiku kasutamisele või õpikust võetud andmete analüüsile. Samuti võib anda ülesandeid, millele eelneb teema või alateema käsitus teistel meetoditel (seletus, jutustus jne.). Tööjuhendi ülesanne nõuab siis tavaliselt küsimuse edasiarendamist, kokkuvõtet, olulise esiletoomist või üldistamist õpilaste poolt.

Küllaldase hulga ülesannete puhul on tööjuhendi kasutamine sobiv ka teadmiste kontrollimiseks. Selleks on soovitatav õpetajal endal koostada ülesandeid.

Tööjuhendi täitmine võib toimuda uue õppematerjali sissejuhatu- sena või isegi eeltööna kodus. Näiteks teema «Tuul» ettevalmistami- seks võib lasta kodus teha katse küünlaga õhuvoolu suuna selgitami- seks avatud ukse juures. Enne teema «Õhu temperatuur» käsitlust klas- sis lastakse vaatlusandmetest välja märkida üksikute kuude äärmised temperatuurid või võrrelda õhu temperatuuri muutumist kõrvuti seis- vatel päevadel. See ülesanne seostatakse kohe teemast lähtuvate küsi- muste selgitamisega. Taolisi ülesandeid võib kasutada ka teema käsit- luse keskel sobivatel momentidel. Niisugune töö on õpilastele suureks vahelduseks ja nad tunnevad oma aktiivset osa õppematerjali läbitöö- tamisel.

Suur tähtsus on tunnis kasutatavail individuaalseil ülesandel, mis nõuavad õppematerjali sisulist lahtimõtestamist, järeldamist, seadus- pärasuste leidmist või kokkuvõtete tegemist. Näiteks Eesti NSV lääne- ja idaosas kliima andmeid võrreldes lastakse sõnastada andmete erine- vuste põhjal üldine kokkuvõte.

Eriline koht on tööjuhenditel, mis suunavad õpilasi klassis või kodus õpiku kasutamisele. Teades töö eesmärgi, õpivad lapsed raamatut tead- likult kasutama, nägema selles teadmiste allikat. Ülesanded raamatu põhjal harjutavad õpilasi raamatus kirjeldatu üle järele mõtlema. Töö- juhendi alusel õpikust läbitöötatud materjali kordav suuline käsitlus ei ole tavaliselt vajalik.

Iseseisvale tööle klassitunnis järgneb tulemuste frontaalne arutus, analüüs ja selle seostamine eelnenu või järgnevaga. Kui ülesanded pärast teema käsitlust on antud kinnistamiseks, süvendamiseks, võib õpetaja, jälginud klassi tööd, arutluse ära jätta. Kodus lahendatud üles- anded kontrollitakse järgmises tunnis.

Et aktiivne mõtletegevus kogu klassi ulatuses parimini on saavuta- tav individuaalses töös, tuleb seda pidada eelistatuks frontaalse käsit- luse kõrval.

Õpetaja töö õppetundideks ettevalmistumisel. Töövihik esitab metoodilisi materjale, millega õpetaja peab põhjalikult tutvuma enne, kui ta nende varal saab üles ehitada õppetunni. Tutvu- mine peab toimuma mitte üksikute tunniteemade, vaid ulatuslikumate teemade kaupa, mis annab kujutluse teema käsitlemise süsteemist. Tun- dideks valmistudes lahendab õpetaja ise kõik õpilastele antavad töö- ülesanded, kujundades töövihiku selliseks, nagu ta sooviks seda näha õpilaste poolt täidetuna. See annab õpetajale ülevaate ülesannete raskusest, vigade tekkimise võimalustest ja ajakulust. Olles põhjalikult tutvunud ülesannetega, ei ole tal raske koostada õppetunni plaani, kus individuaalne töö juhendite alusel on orgaaniliselt seotud teema käsit- lusega ja kooskõlastatud teiste meetodite kasutamisega.

Käesoleva õppeaasta kogemused näitavad, et õpetajad kasutavad mõnikord töövihikus antud ülesandeid ilma omapoolse läbitöötami- seta. Selle tõttu tehti suuri vigu. Raske on kujutleda halvemat töö- vihiku kasutamise viisi, kui lasta õpilasel ette lugeda ülesanne, see- järel dikteerida selle vastus või kirjutada see tahvlile siis, kui üles- anne on õpilastele iseseisvaks lahendamiseks täiesti jõukohane. Nii «leitakse» kogu tunni kestel ülesannetele vastuseid õpetaja etteütle- mise põhjal. Kui õpetaja mõne küsimuse puhul püüab ka lähemalt selle sisu selgitada, läheb see tavaliselt kaduma, sest õpilased on tegevuses alles eelnenu üleskirjutamisega või ootavad õpetajalt uue ülesande

vastust. Samal kombel tehakse ka skeeme ja jooniseid: õpetaja tahv-  
lile, õpilased vihikusse. Selline tööstiil tähendab sisuliselt aktiivsete  
töövormide täielikku ignoreerimist.

Halb on ka teine moodus, kus aine selgitatakse jutustamise-kuula-  
mise printsiibil ja kõik ülesanded jäetakse siis õpilaste lahendada,  
ka need, mis käesoleva aasta töövihikus ei olnudki määratud õpilas-  
tele vastamiseks. Sel puhul oli loomulik, et õpilased kõiki ülesandeid  
ei suutnud lahendada. Paljud õpetajad märkisid käesoleval õppeaastal,  
et õpilased on iseseisvas töös väga saamatud ning neil puuduvad iga-  
sugused oskused ja harjumused ülesannete lahendamiseks ka siis, kui  
ülesanne on sisult lihtne. Kahtlemata on õpilaste oskamatus ja eba-  
kindlus tulenenud passiivsetest õpetamismeetoditest, mille kasutami-  
sel õpetaja talutas õpilasi nagu lõa otsas enda järel.

Õpetaja ettevalmistus tunniks tähendab ka ülesannete ja tööjuhen-  
dite täiendamist, nende kohandamist või isegi uute täiendavate  
juhendite koostamist, arvestades, et töövihikus on antud vaid üks me-  
toodiline lahendus, neid võib aga olla veel rohkesti. Täiendavaid üles-  
andeid on mõnikord vaja anda õpilastele, kes oma töö lõpetavad enne  
teisi. Ka need tuleb koostada õpetajal.

Ideaalseks tööjuhendiks tuleb pidada seda, mille õpetaja on ise koos-  
tanud oma õppetunni jaoks, oma õpilastele. Töö suure mahu tõttu ei  
ole võimalik alati sellist nõuet esitada, kuid ülesannete kohandamine  
vastavalt kohalikule materjalile ei ole ühelegi õpetajale üle jõu käiv.

Töövihiku kujundamine ja töövõteteid selleks. Pedagoogiliselt tähtsaks ülesandeks on töövihiku otstarbekohane ja  
esteetiliselt hea kujundus (õpilaste käekiri, õige keel, jooniste tehnika,  
pealkirjade, andmete, juurdekirjutuste jne. paigutus, skeemide, kon-  
tuurkaartide, diagrammide jm. korralik välimus).

Töövihikute vaatlus koolides näitab, et vihikute kujundamisel on  
tõsisemid puudujääke. Samal arvamusel on ka paljud tegelikud õpetajad  
ise. Tihti esineb töövihikuis vigaselt, puudulikult või valesti täidetud  
ülesandeid, lohakat käekirja, värvimata skeeme, kaarte ja jooniseid.  
Vihiku sissekanded on tavaliselt väga lühikesed, õpilaste käekiri halb.

Geograafia sisu ja spetsiifika võimaldavad töövihikusse koondada  
vormilt ja sisult väga mitmekesiseid ülesandeid. See kindlustab õpi-  
laste püsiva huvi töövihiku vastu. Teatavad ülesannete tüübid sarna-  
nevad siiski sisult ja väliselt vormilt üksteisega ja nende puhul kasu-  
tatavad töövõtted korduvad. Nende võtetega harjumisest oleneb tun-  
duvalt töövihiku üldine kujundus.

Sõnaliste vastuste, selgituste ja sissekirjutuste ühine arutus klas-  
sis aitab õpilaste tähelepanu suunata oma mõtete täpsemale väljenda-  
misele. Tuleb lasta vihikusse trükitud teksti hoolikalt lugeda, et vastus  
moodustaks tekstile vastava loogilise terviku. Samasugune hoolikas  
analüüs peab eelnema ka lünkteksti täitmisele.

Tabeli kujul antud kokkuvõtete ja ülevaadete koostamisel on vaja  
üldist tutvumist tabeliga tervikuna, et õigesti mõista lahtrite lühikesi  
pealkirju. Pärast tabeli täitmist harjutatagu õpilasi tabeli sisu arut-  
lema ja selle põhjal jutustama. Kirjeldus ja analüüs järgneb ka skee-  
mide ja diagrammide koostamisele.

Tööjuhenditega vähe harjunud õpilasi tuleb eriti juhendada õpikuga  
töötamisel. Esimesed sellised tööülesanded antagu tingimata klassis ja  
tehtagu mõned harjutused ühiselt.

Tihti on õpilastel raskusi matemaatiliste arvutustega. Nendes küsimustes konsulteeritagu matemaatikaõpetajaga. On loomulik, et kaardimõõdu käsitlemisel ei oska õpilane reageerida küsimusele «Mitu meetrit on 3 cm?», kuid ta mõttekäik on õigesti suunatud küsimusega «Mitu meetrit looduses vastab joonisel kujutatud 3-le sentimeetrile?»

Kontuurkaartide täitmine eeldab õpetaja poolt täpset juhendamist, õpilastele arusaadavate kindlate nõuete esitamist nii käekirja, nime paigutuse, värvide, tingmärkide jne. suhtes. Õpetajate tähelepanu tuleb juhtida kaardi pealkirjale ja legendile, mis igal kaardil peavad olema tähistatud, vaatamata sellele, kas trükitud kontuurkaardil nende jaoks koht on ette nähtud või mitte.

Töövihiku kasutamisel ei tule unustada päris lastepärast tööd, nimelt vihiku jooniste ja skeemide värvimist. Maastikku kujutav must-valge joonis töövihikus lubatagu (parem soovitatagu!) värvida vastavate värvidega. See ei oma küll suurt tähtsust geograafia õppimise seisukohalt, kuid aitab tõsta õpilase huvi töövihiku vastu. Õpetaja värvigu oma vihikus joonised korralikult ja demonstreerigu neid eeskujuna. Nõudmist ei ole tavaliselt vaja esitada, sest õpilased teevad seda meelsasti.

Töövihiku kasutamine asendab otstarbekohaselt liigset jutustamist ja päheõppimist, kuid ei asenda tööd kaardiga ja näitlikustamist kõige mitmekesisemates vormides. Eriti näitlikkusele, vaatlustele ja ruumiliste kujutluste loomisele tuleb pöörata väga suurt tähelepanu. Käesoleval õppeaastal kasutati Eesti pinnavormide tundmaõppimiseks töövihikus antud iseloomustusi, kujutati pinnavormide läbilõike jooniseid ja paljud õpetajad olid arvamusel, et pinnavormide erinevuste äratundmine on lastele väga raske. See oli raske niikaua, kuni jäadi sõnaliste iseloomustuste ja tahvlile kujutatud läbilõike-jooniste juurde, muutus aga kohe kergeks ning arusaadavaks, kui õpetaja voolis plastiinist kupli ja kühmu mudeli, tegi neist tõelise läbilõike, mida võis võrrelda tahvlijoonisega. Veel paremaid tulemusi saavutataks, kui iga õpilane ise vooliks vastavad mudelid, teeks neist läbilõiked ning joonistaks siis töövihikusse nii põhijoonise kui ka läbilõike oma mudeli põhjal. Neid meetodilisi nõudeid tuleb õpetajal alati silmas pidada.

**Teadmiste kontrollimine ja hindamine.** Aktiivsete töövormide kasutamine ja õpilaste mõtetegevuse arendamine nõuab senisest märksa avaramat suhtumist nende teadmiste kontrollimisesse ja hindamisesse. Dotseeriva õppeviisi puhul jutustas õpetaja ise ja ootas järgmises tunnis peaaegu samasugust esitust kõigilt õpilastelt. Selline teadmiste kontrollimise meetod suunas õpilast äärmiselt ühekülgselt tööle — ainult teksti äraõppimisele.

Reformeeritavas koolis ei tohi me säärasele tuimadele äraõppimise ja ülesütlemise võtetele enam kohta anda. Töötades mitmekesiste võtetelega tuleb ka teadmiste kontrollimist diferentseerida ja kasutada aine läbitöötamisel rakendatud tööviisidele analoogilisi võtteid.

Käesoleval õppeaastal ilmnes kujukalt, kuidas raamatulike õppemeetodite pikaajaline juurdumine on mõjunud piiravalt ka õpetajate arusaamadele. Töötades 5. klassis geograafia õpetamisel ilma õpikuta (ilma kodus äraõpitava materjalita), leidsid õpetajad, et õpikuta töötamine pidurdavat tunduvalt õpilaste jutustamisoskuse arenemist. Õpetajad on harjunud samastama õpitud teksti kordamist lapse tegeliku kõneoskusega. Tõeliselt pakub õpiku loogiliselt järjestatud ja

sisutihedate lausete kordamine üsna vähe võimalusi kõneoskuse arendamiseks. Tõeline jutustamisoskus võis palju viljakamalt areneda käesoleval õppeaastal 5. klassi geograafia tundides, sest siin pidi õpilane iseseisvalt oma teadmisi ja mõtteid loogiliselt järjestama.

Õiglase, objektiivse, pedagoogiliselt tõhusa ja õpilasi tööle stimuleeriva teadmiste kontrollimise ja hindamise süsteemi loomine nõuab veel palju uurimist. Õpilane peab selle süsteemi rakendamisel selgesti mõistma, et temalt ei oodata teksti äraõppimist, vaid tööd tekstiga, et ei hinnata päheõppimise kvaliteeti, vaid teadmiste kindlust, täpsust ning elulisust. Järelikult ei tule õpilastele esitada teemasid või küsimusi, millele nad saavad vastata õpiku lausetega ja seal esitatud järjekorras. Teadmiste kontrollimisel laseb õpetaja neil teema põhiküsimusele läheneda hoopis erinevast küljest. Selleks püstitatakse arutluseks probleem, esitatakse lahendamiseks ülesanne, antakse andmeid analüüsida, lastakse koostada skeeme, kirjeldada näitlikke õppevahendeid, teha praktilisi töid, lastakse võrrelda, kõrvutada, vastandada jne. Sügavalt läbitöötatud ja mitmekülgsest läbimõeldud teemast omandatud teadmisi kasutab õpilane kontrollülesannete lahendamisel. Selles töös avaneb lai pind kõneoskuse arendamiseks, uueks viljakaks mõttegevuseks. Õppetunni küsitluse etapp ei ole siin enam ajaraiskamine, vaid täisväärtuslik, kogu klassi huvitav töö, mis annab isegi hulga uusi teadmisi ning on eelmises tunnis ja kodus tehtud töö kokkuvõtte uues käsitluses. Õpetajal on siis kerge hinnata õpilase tõelisi teadmisi, nende täpsust ja elulisust.

**K o k k u v õ t e.** Õppetöö aktiviseerimine ja elulähedasemaks muutmine on saavutatav vastava töökorraldusega, põhiliselt tööjuhendite laialdase rakendamisega ja mitmekesiste töövõtete kombineerimisega, mis hoiab õpilaste huvi tööprotsessil endal ja võimaldab maksimaalset produktiivsust õppetundides, mistõttu väheneb õpilaste koduse töö hulk.

Käesoleval õppeaastal märkisid õpetajad iseseisva töö harjumuste puudumist õpilaste juures. See väide on õige, kuid kohustab kõiki õpetajaid vastavaid harjumusi kujundama. Nagu iga teine tööviis, nii saavad õpilastele omaseks ka tööjuhendite kasutamise oskus ja harjumused, kui nende andmisega alustatakse juba algklassides. Samuti on õpetajail vaja harjuda ning kohaneda tööjuhenditega ja nendes peituvate võimaluste kasutamisega.

Õppetöö aktiviseerimine, eriti õpilase iseseisva töö osatähtsuse suurendamine, aitab tunduvalt kaasa õppetöö sisulisele ja meetoodilisele ümberkorraldamisele reformeeritavas koolis.

# Ühiskonnateaduste ring keskkoolis

A. LIIM,

A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkooli direktor

Ajaloo õpetamisel ja ajaloo-alasel klassivälisel tööl on asendamatu koht õpilaste marksistlik-leninliku maailmavaate kasvatamisel. Kui ajaloo õpetamine toimub meil ühtsetel kindlatel alustel, mis on fikseeritud programmides ja meetoodilistes juhendites, siis klassivälise töö sel alal on kulgenud küll isevoolu teed. Enamikes koolides tehakse seda juhulike ürituste kaudu, mõnel pool on organiseeritud kas ajaloo- või kodulooringid, kohati on ajaloo-alane klassivälise töö koondatud ühiskonnateaduste ringi raamidesse. Töövorme on seega mitmesuguseid. Nende üle oleks aeg kogemusi vahetada.

A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkoolis tegutseb juba aastaid ühe aktiivsema ringina ühiskonnateaduste ring ajalooõpetaja Valter Metti juhendamisel. Selle ringi tegevus ei piirdu kitsamate ajalooliste küsimuste tundmaõppimisega, vaid on tihedalt põimunud ajaloo abiteaduste — kunstiajaloo, arheoloogia, etnograafia, arhiivinduse ning teiste ühiskonnateaduste — NLKP ja ÜLKNÜ ajaloo, õigusteaduse, pedagoogika, üldise kultuuriajaloo, poliitilise geograafia, teadusliku ateismi, rahvusvaheliste suhete jms. tutvustamise ja uurimisega. See on äratanud õpilastes suurt huvi ning ergutanud neid hulganisti ringi tööst osa võtma. Ühiskonnateaduste ringis tegutseb pidevalt ja aktiivselt 40—50 õpilast, üksikuist suuremaid üritustest aga on osa võtnud 300—350 õpilast.

Ühiskonnateaduste ring töötab käsikäes kooli komsomoliorganisatsiooniga. Ringi juhatus koosneb valdavas enamuses kommunistlikest noortest. Koos komsomolikomiteega korraldatakse ühiselt ettevalmistatud üritusi. See on aidanud vältida dubleerimist ning tõstnud ülekooliliste ühiskondlik-poliitiliste ürituste kvaliteeti.

Ringi üritused võib jagada kahte ossa: need, mille ettevalmistamisest ja korraldamisest õpilased ise aktiivselt osa võtavad, ning teised, mille puhul nad on passiivseteks kuulajateks. Pearõhk ringi tegevuses on pandud niisugustele üritustele, millele õpilased saavad võimalikult rohkem kaasa lüüa.

Järgnevalt annan lühiülevaate A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkooli ühiskonnateaduste ringi poolt viimaste õppeaastate jooksul korraldatud üritustest.

## Õpilaste aktiivne töö ringis

Uheks õpilaste aktiivse töö vormiks on olnud teoreetilised konverentsid. Ulatuslikum seda laadi üritus toimus 1959. a. sügisel teemal «Usu reaktsiooniline olemus minevikus ja tänapäeval». Vastavasisuliste ettekannetega ning vahepaladega kirjandusest ja rahva-



luulest esines kokku 20 õpilast. Ettekanded koostasid nad ise, olles selleks eelnevalt raamatukogudes ajaloo ja kirjanduse õpetajate juhendamisel hulga materjali läbi töötanud. Konverents möödus elavalt ja vajalikul teaduslik-teoreetilisel tasemel. Arvukas kuulajaskond sai ülevaate usundi tekke põhjustest, ristiusu võitlusest teadusega, Vatikani reaktsioonilisest poliitikast, usuliste igandite säilimise põhjustest NSV Liidus ja teistest küsimustest. Nagu õpilased hiljem oma kirjandeste tunnistasid, meeldis see üritus neile väga ning mobiliseeris neid veelgi kindlamini asuma võitlusse usuliste eelarvamustega. Küllap sellel konverentsil saigi esimese tõuke kavatsus moodustada ühiskonnateaduste ringi juurde võitlevate ateistide rühm. 1960. a. kevadel, pärast vastava üleskutse avaldamist «Noorte Hääles», loodigi õpilaste initsiatiivil koolis selline rühm, mille liikmeks astus kohe 52 õpilast.

Teoreetilised konverentsid on toimunud veel teemadel: «Imperialistliku koloniaalsüsteemi lagunemine» (10 ettekannet) ja «Tartu linna minevikust, olevikust ja tulevikust» (14 ettekannet). V. I. Lenini 90. sünni-aastapäeva tähistamiseks korraldas ring konverentsi teemal «Mis on kommunism?». Selle raames kuulati 6 ettekannet teadusliku kommunismi tekkimisest, selle edasiarendamisest V. I. Lenini poolt ning praegu toimuvast järkjärgulisest üleminekust kommunismile.

Teiseks õpilaste aktiveerimise vormiks on ühiskondlik-ajalooliste kohtuistungite korraldamine. Esimene istung korraldati koos teiste Tartu koolide ajaloo huvilistega 1958. a. kevadel. Otseseks kaebealuseks oli Napoleon I, kuid protsessi käigus mõisteti kohut ühtlasi ka laguneva feodaalkorra ning sündiva omakasupüüdliku kapitalismi üle. Kohtuistungite ettevalmistamisel ei saanud õpilased piirduda õpiku materjaliga, vaid pidid tutvuma nõukogude ajaloolaste eriuurimustega antud perioodi kohta. Mõõda ei saadud minna ka Marxi ja Engelsi hinnangutest Napoleoni kohta ning Napoleoni kaasaegsete memuaaridest. Protsessist võttis osa kokku 40 tegelast (kaebealune, kohtunikud, prokurör, advokaadid, tunnistajad ja eksperdid) ning ligi 350 kuulajat. Kohtuistung kestis üle 8 tunni. Publik oli protsessist niivõrd haaratud, et ka pärast kohtuotsuse väljakuulutamist ei tahetud kohe laiali minna, vaid mõttevahetus jätkus.

Esimese ürituse õnnestumine kutsus esile mõtte korraldada kohtuistungeid ka edaspidi, kusjuures temaatikaga otsustati tulla järkjärgult tänapäevale lähemale. 1959. a. sügisel toimuski teine protsess. Kaebelusteks olid Esimese maailmasõja süütajad: Wilhelm II, Krupp, Poincaré, Nikolai II jt. Sisuliselt toimus kohtupidamine imperialismi üle. Tegelaste arv ulatus seekord 50-ni, kuulajaid oli 300. Ka seda protsessi võib täiesti õnnestunuks lugeda. 1960/61. õppeaastal on plaanis kaks kohtuprotsessi. Üks toimub eesti kodanluse rahvavaenuliku tegevuse üle Oktoobrirevolutsiooni, Kodusõja ja välismaise interventsiooni perioodil, teine Teise maailmasõja süüdlaste üle. Ühiskondlik-ajalooliste kohtuistungite ettevalmistamisel ja korraldamisel elavad õpilased n.ö. sisse teatud ajaloo perioodi ja saavad ettekujutuse kohtuprotsessi juriidilisest käigust.

Kolmandaks suuremaks ürituste vormiks on ühiskonnateaduste ringis konkursid ühiskondlik-poliitiliste sündmuste tundmise alal. Nii on korraldatud ülekoollisi viktoriine järgmistel teemadel: «Kas tunned rahvusvahelise kommunistliku ja töölisliikumise juhtivaid tegelasi?», «Kas tunned seitsme aasta plaani ülesandeid

ja meie maa tootmistöö eesrindlasi?», «Kas tunned Kommunistliku Noorsooühingu võitlusteed?» jne. Konkursi teemade varajane välja kuulutamine on ajendanud õpilasi pidevalt ajakirjandust jälgima ning oma silmaringi laiendama.

Ühiskonnateaduste ring on tegelnud ka materjalide kogumise ja avaldamisega kooli ajaloo kohta. Kogutud on dokumente, fotosid, lõpetanute mälestusi, väljalõikeid ajakirjandusest jms. Nendest on koostatud stende praeguse kooli ning selle ajalooliste eelkäijate — Tartu kubermangugümnaasiumi (hilisema Aleksandrigümnaasiumi, 1804—1918), Tartu reaalkooli (hilisema poeglase gümnaasiumi, 1880—1944) ja Treffneri eragümnaasiumi (1883—1944) kohta. Stendidel on välja pandud ka selle kooli lõpetanud arvukate hilisemate kultuuri- ja ühiskonnategelaste (F. R. Faehlmann, J. Hurt, J. V. Veski, A. H. Tammsaare, J. Simm jt.) fotosid. See töö on õpilastele tutvustanud meie varasemat kultuurilugu ning ühtlasi aidanud kasvatada lugupidamist kooli traditsioonide vastu. Edaspidi on kavas süstematiseerida kõik kogutud materjalid ja avada kooli ajaloo muuseum.

Ringi ülesandeks on ka õpilaskroonika pidamine. Üks õpilastest, kroonikakirjutaja, paneb kirja tähtsamad koolielu sündmused ja annab neile õpilase pilguga vaadatuna oma hinnangu. See on lisamaterjal kooli ajaloo juurde.

Omaette tööõiguks on materjalide kogumine Tartu ajaloo st. Siin on seni küll suhteliselt vähe ära tehtud. Mõningal määral on kogutud fotomaterjali ning suulisi traditsioone Tartu revolutsioonilise ja kultuuriloolise mineviku kohta. Seoses kodu-uurimise üldise aktiveerumisega linnas avanevad ka ühiskonnateaduste ringile avavad perspektiivid ja ulatuslik tööpõld. Ringi tegevus sel alal on lülitatud Tartu kodu-uurimise toimkonna tööplaani.

Laialdase tunnustuse on leidnud ühiskonnateaduste ringi suureformaadiline seinaleht «Aeg Sõnas ja Pildis», mis ilmub regulaarselt juba kolmandat aastat. See annab lühiartiklite ning pildimaterjali näol ülevaate kõigist tähtsamatest sise- ja välispoliitilistest sündmustest. N. S. Hruštšovi külaskäikude ajal Ameerika Ühendriikidesse, Kagu-Aasia maadesse ja Prantsusmaale avaldas «Aeg Sõnas ja Pildis» pidevalt ülevaateid nendest ajaloolistest visiitidest.

Uheks omapäraseks ning kasvatuslikult suure väärtusega töövormiks on vanemate klasside õpilaste pedagoogiline praktika nooremates klassides. 10.—11. klassi õpilaste hulgas on igal aastal noori, kes kavatsevad pärast kooli lõpetamist jätkata edasiõppimist pedagoogilistes õppeasutustes. Et anda neile võimalus oma võimete kontrollimiseks ja selgitada tehtud kutsevaliku õigsust, on kolmel viimasel õppeaastal organiseeritud õpilaste pedagoogiline praktika. Sissejuhatavalt on «tulevased õpetajad» kuulunud vestlusi Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri õppejõududelt. Seejärel on käidud ühiselt kuulamas oma kooli õpetajate tunde. Ja alles siis on järgnenud esimene iseseisev tund 1.—5. klassis. Sellise praktika puhul tehtud tähelepanekud võimaldavad kooli direksioonil anda pedagoogikahuvilistele lõpetajatele juba konkreetse iseloomustuse-soovituse. Mõned pedagoogilise praktika sooritanud õpilased on kohe pärast keskkooli lõpetamist asunud tööle kasvatajatena ja algklasside õpetajatena, jätkates õppimist kõrgemas koolis mittestatsionaarselt.

Õpilaste aktiivse töö vormidest, mida on kasutanud ühiskonnateaduste ring, tuleks veel märkida osavõttu arheoloogilistest kaevamistest ning õppevahendite valmistamisest koolile. 1958. a. suvel suunas ring oma liikmed arheoloogilistele kaevamistele Tartus Toomemäel ja keskaja arhitektuuri mälestusmärgi Jaani kiriku restaureerimistöödele. See hakkas õpilastele meeldima ning edaspidigi kavatakse võimaluse korral niisugustest töödest osa võtta.

Õppevahenditest on valmistatud tabeleid ja makette. Praegu on käsil maketi valmistamine oma koolimajast, mis kujutab endast XVIII saj. lõpust pärinevat arhitektuuri mälestusmärki.

### Õpilastele korraldatud üritused

Eelmainitud töövormide kõrval on ühiskonnateaduste ring korraldanud ka selliseid üritusi, kus õpilased on passiivseteks osavõtjateks, kuulajateks. Eeskätt tuleks siin märkida loenguid ja vestlusi. Lektoritena on esinenud tavaliselt külalised väljastpoolt kooli. Loengutesarjas «Kus käisime, mida nägime» kõnelesid õpilastele ELKNÜ Keskkomitee sekretär V. Väljas reisimuljetest Inglismaalt, ELKNÜ Tartu Linnakomitee sekretär A. Murutar Viini festivalist, TRÜ õppejõud R. Tani turismimatkast ümber Euroopa, TRÜ õppejõud J. Kalits turismimatkast Indiasse, Ungarisse ja Vahemeremaadesse, TRÜ üliõpilased V. Lattik ja T. Aruste ekspeditsioonist Põhja-Jäämerele ning Siberi põhjapiirkondadesse jne.

Sarjas «Idamaade rahvaste kultuur» pakkusid suurt huvi TRÜ õppejõu P. Nurmekunna vestlused india, hiina ja jaapani kultuurist ning keeltest, TRÜ üliõpilase H. Palli vestlus araabia kultuurist ja keelest. Ringi koosolekutel on veel kõnelnud ELKNÜ TRÜ Komitee sekretär J. Lott üliõpilaste komsomolitööst, TRÜ õppejõud K. Siilivask Balti mere rahnädala pidustustest Rostockis jt. Arvukas oli ka osavõtt ringi poolt korraldatud ühiskondlik-poliitiliste küsimuste-vastuste õhtust, kus õpilastele esinesid Tartu linna juhtivad partei- ja nõukogude töötajad. Kõigil loengutel ja vestlustel kuulsid õpilased palju huvitavat, mis laendas silmaringi ning kasvatas neis proletaarse internatsionalismi ja nõukogude patriotismi tunnet.

Viimastel õppeaastatel on üsna rohkesti korraldatud ringi liikmetele ka mitmesuguseid ekskursioone. Nii on käidud ühiselt tutvumas Tartu ajaloomuuseumi, etnograafiamuuseumi, klassikalise muinasteaduse muuseumi ja kunstimuuseumi väljapanekutega. Kokkuleppel nende muuseumide direksiooniga on olnud võimalik heita pilku ka fondidesse. Huvitav oli samuti ekskursioon ENSV Riiklikku Ajaloo Keskarhiivi, kus õpilased võisid näha vanu ürikuid ja põgusalt tutvuda arhiivinduse küsimustega. Mitmel korral on käidud ekskursioonil rahvakohtutes ning kuulatud protsesse. Valimiste eel on tutvutud valimisjaoskondade ning agitpunktide tööga. Kõik see on aidanud kasvata õpilastest teadlikke ning ühiskondlikult aktiivseid kodanikke. Endastmõistetavalt pole ringi tegevusest välja jäänud ka tutvumine revolutsiooniliste sündmuste ja muude ajalooliste paikadega linnas ning selle lähemas ümbruses. Nii käidi Aruküla koobastes, vaadati kohti, kus kulges omal ajal keskaegne linnamüür. Tartu kalmistutel

otsiti üles meie kultuuritegelaste hauad ning aidati jõudumööda kaasa nende tähistamisele ja korrastamisele.

Ühiskonnateaduste ringi ürituste hulka kuuluvad ka kino ühiskülastused ajalooliste filmide vaatamiseks. Nii on ühiselt vaadatud ning pärast seda läbi arutatud filmid, nagu «Bogdan Hmelniiski», «Admiral Ušakov», «Sõda ja rahu», «Proloog» jt. V. I. Lenini 90. sünniaastapäeva puhul käidi ühiselt vaatamas dokumentaalfilme V. I. Leninist.

Nagu eelnevast selgub, on A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkooli ühiskonnateaduste ringi üritused olnud laiahaardelised ja mitmepalgelised. See on paratamatu ja hädavajalik. Tänapäeval ei tohi ajaloo-alases klassivälises töös piirduda ainult nokitsemisega õppevahendite valmistamisel või oma kooli ajaloo uurimisega. Nagu ajalootunnid, nii peab ka kogu ajaloo-alane klassiväline tegevus keskkoolis laiendama õpilaste silmaringi ja aitama neis kujundada marksistlik-leninlikku maailmavaadet. Seda võimaldab kõige paremini laiaprofiililise ühiskonnateaduste ringi loomine. A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkooli mitmeaastased kogemused kinnitavad niisuguse ringi suurt populaarsust ja otstarbekust.

## *Sindi ühiskondliku spordikooli tegevusest*

R. VIRKUS,  
Sindi keskkooli direktor

1958. a. oktoobris kutsuti Sindi 1. Detsembri nimelise Tekstiilivabriku ametiühingukomitee algatusel kokku kohalik kehakultuurlaste aktiiv, et arutada Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu määrust sporditöö parandamisest noorte hulgas.

Nimetatud nõupidamisel jõuti Sindi keskkooli õpetajate ettepanekul arvamusele, et olukorda võib parandada ainult murranguline õppe-treeningtöö tõhustamine, eriti aga noorte, muidugi ka koolinoorte suunamine seksioonidesse. Sellele tööle kindla organisatsioonilise struktuuri andmiseks ning õppe-treeningtöö juhtimise ja kontrollimise võimaldamiseks otsustati luua Sindis ühiskondlik spordikool 4 osakonnaga: kergejõustiku (2 rühma), tõstesporti, tütarlaste võrkpalli ja lauatenise osakond.

Viimaste loomisel peeti silmas kõigepealt noorte suurt huvi nimetatud spordialade vastu ja materiaalseid võimalusi. Nii saab lauatenist mängida kõikjal ning see on ala, mis kõige kergemini meelitab noori sportima. Tõstesport on aga Sindis oma aastakümnetepikkuse ajalooga kujunenud traditsiooniliseks. Siit on võrsunud kunagine 14-kordne Eesti meister ja Amsterdami olümpiamängudest osavõtja Aleksander Kask jt. ning tõstesportlaste üle ei või siin nuriseda praegugi.

Kõrvalseisjaile võib näida julge sammuna kooli komplekteerimine ühiskondlikus korras, kuid julgust andis selleks pioneeriorganisatsiooni eeskujule, kus on hulgaliselt rühmajuhte tehaste, kolhooside ja asutuste kommunistlike noorte hulgast, kes vabal ajal tegelevad lastega. Pealegi on Sindi spordielule iseloomulik kahe generatsiooni olemasolu: aktiivne ja teotaheline noorte armee ning samuti aktiivne ja teadlik veteranide pere. Nende kõrval jäävad varju aga 20—35 aasta vanused sportlased. See viiski mõttele kasutada veterane noorte sportlaste kasvatamisel.

Tõstesporti osakonna treeneriks hakkas 60-aastane pensionär Karl Kiisk, kes on ühiskondlik instruktor tõstesporti alal ning ühtlasi I kateooria spordikohtunik.

Lauatenise osakonnas on treeneriks Juhan Kalvet, Sindi tekstiilivabriku puuvillaosakonna meister ja spordientusiast.

Tütarlaste võrkpalliga hakkas tegelema keskkooli keemiaõpetaja Marjo Sõrmus, kes õpingute ajal kõrgemas koolis pidevalt harrastas sporti.

Kõige raskema koorma võttis endale Sindi keskkooli kehalise kasvatuse õpetaja Herbert Koiksoon, kes on muuseas ka meie kaasaja tuntuma kergejõustiklase Uno Palu esimeseks kasvatajaks. Tema ülesandeks jäi kahe rühma kergejõustiklaste ning kogu spordikooli õppe-

ja kasvatustöö juhtimine. Uue õppeasutuse avamisele kogunes Sindi keskkoolist, kohalikust tekstiilivabrikust ja Taali 7-klassilisest koolist 74 noort.

Kooli põhimääruses fikseeriti töö suund ja eesmärgid: äratada noortes huvi spordi vastu, kasvatada igakülgsest arenenud ja kvalifitseeritud sportlasi; taotleda, et kooli iga lõpetaja oleks vähemalt III järgu sportlane, ühiskondlik instruktor ja spordikohtunik. Ühtlasi määrati selles kindlaks spordikooli struktuur, juhtimine ja õppe-treening-, kasvatus- ning massilise sporditöö organiseerimine. Ka kinnitati põhimääruses õpilaste kohustused ja õigused.

Kooli tööd juhib direktor, kes on vastutav kogu organisatsioonilise ning õppe- ja kasvatustöö eest. Tema juhtimisel töötab ka treenerite nõukogu, kes arutab õppe-, poliitkasvatusliku, meetoodilise, massilise sporditöö ja meditsiinilise kontrolli küsimusi. Kuid spordikooli töö vahetu juhtimine ja suunamine on Sindi keskkooli administratsiooni ülesandeks.

Kooli komplekteerimisel lähtuti järgmistest seisukohtadest: võtta vastu õpilasi kõikidesse osakondadesse vanusega 13—20 aastat, peale tõstespordi osakonna, kuhu võetakse noori alates 15-ndast eluaastast. Seejuures on koolinoortel vaja kooli direktori ja vanemate nõusolekut ning arsti luba, töölisnoortel aga ainult arsti luba. Kõigile õpilastele antakse pildiga õpilaspilet.

Õppe-treeningtöö organiseerimisel on võetud aluseks kooli õppeplaan ning erialade programmid. Treeningud toimuvad rühmades 2 korda nädalas à 1,5—2 tundi, tõstespordi osakonnas aga 3 korda nädalas. Eriti pööratakse tähelepanu VTK kompleksile. 1959. a. sügisel korraldati VTK mitmevõistlused ühiskondlike instruktorite ja spordikohtunike ettevalmistamiseks.

Igal rühmal on arvestuse pidamiseks sisse seatud päevik, mis kajastab rühma koosseisu, õpilaste võimeid, osavõttu treeningutest jne.

Päeviku esimeses osas on peale õpilase nime ka tema vanus, ühiskondlikesse organisatsioonidesse kuulumine, töökoht või õppeasutus, spordikooli astumise aeg, OVTK ja VTK märgi ning spordijärgu omanine, andmed meditsiinilise kontrolli ja õppeedukuse kohta ning kodune aadress. Edasi järgneb juba ülevaade tundidest osavõtu kohta ning treeneri märkmed läbivõetud materjalist. Päevikusse kantakse ka iga õpilase sportlikud resultaadid.

Alljärgnevalt käsitlem tööd osakondades ning rühmades, näidates, mis on seal head või halba, mis on alles lahendamisel või hoopis lahendamata.

Alustame kergejõustikust. Eespool juba nimetati, et kergejõustiku vastu oli huvi suur. Osakonnas, kus praegu on osavõtjaid üle 40, toimub töö kahes rühmas (eraldi poeg- ja tütarlastele). Esimesel õppeaastal tegutses treenerina sm. Koiksoon, kuid tema pikemaajalise haiguse tõttu käesoleval aastal asendab teda keskkooli uus matemaatikaõpetaja Karl Kuuse, kes on selle ala entusiast ning kes mõned aastad tagasi saavutas silmapaistvaid resultate 110 m tõkkejooksus ning kaugushüppes.

Möödunud õppeaastal oli I rühma õppeplaanis ette nähtud 8 tundi teooriat (kehakultuur ja sport NSV Liidus ja kergejõustiku ajalugu, hügieen ja enesekontroll, kergejõustiku tehnika ja taktika põhialused ning võistlusmäärused, töö korraldamine kehakultuurikollektiivis). Praktikale pühendati 198 tundi (üldised füüsiliselt ettevalmistavad

spordialad — 98 tundi, kergejõustiku tehnika õpetamine ja treening — 95 tundi, katsed — 5 tundi, võistlused vastavalt individuaalsele plaanile).

Spordikooli kergejõustiklastel oli mitmeid võimalusi oma võimete demonstreerimiseks, kuid esimese õppeaasta tulemused eriti suuri võite ei andnud. Märtsis korraldati noortele sisevõistlused, mais käidi Pärnu koolinoorte suvespartakiaadi kergejõustikuvõistlustel. Sindi keskkooli poisid saavutasid siin III koha ja rea meistritiitleid, kuid tütarlapsed esinesid tunduvalt nõrgemini. Kiiret arengut näitas viieteistkümnendaastane Alar Kumm teivashüppes, saavutades kevadel tagajärjeks 3.10 m. Esmakordselt startisid Sindist noored käijad. Pooleaastase töö viljana ületasid viis noort III järgu piiri ja üle kümne õpilase noorte järgunormid.

Suve jooksul harjutati palju ning sügisel korraldatud matškohtumisel, mis toimus Abja keskkooli, Sindi tekstiilivabriku ja Sindi keskkooli vahel, saavutas keskkooli võistkond, kes koosnes eranditult spordikooli õpilastest, ülekaaluka võidu. Heast kehalisest ettevalmistusest kõneleb edukas esinemine sügisel jooksukrossi finaalvõistlustel.

Mõned aastad tagasi piiras noorte tegelemist tõstesportiga suur poleemika selle ala ümber. See oli üks põhjusi, miks tõstesport meie vabariigis oli madalal tasemel, sest suurest kartusest peletati noored sellest spordialast eemale. Meie spordikoolis hakkavad poisid tõstmisega tegelema 15. eluaastast peale, kusjuures raskuste juurde pääsevad õpilased pärast pikaajalist ettevalmistust. Arst kontrollib õpilasi järjekindlalt. Iga treeningtunni algul ja lõpul toimub enesekontroll südame tegevuse üle selleks, et iga õppija oleks teadlik, kuidas mõjus treening tema südamele.

Suure hoole ja kohusetundega suhtub oma töösse tõstesporti osakonna treener Karl Kiisk. Ta ei ole küll elukutselt pedagoog, kuid on olnud pikka aega treeneriks ja noored armastavad teda. K. Kiisk alustas tööd 7 noorega, nüüd on tal neid aga rühmas juba 12. Talvel lubab ta treeningutest (väljaspool arvestust) osa võtta ka teiste spordialade esindajatel, kes soovivad tõstmisega tegelda.

Tavaliselt alustatakse treeningtundi rivistumisega ning korrapidaja raportiga treeneril. Järgneb tervitus ja lühivestlus sportlikul teemal, siis aga eelsoojendus: kõnd, jooks, hüpped, võimlemine ja klassikaliste tõstetega sarnanevad harjutused. Põhiosas toimuvad tõstetehnika spetsiaalharjutused võimlemiskeppidega ja kergete raskustega (15—30 kg), olenevalt õpilaste arenemisest, nende tõstetehnika tasemest ja kehakaalust. Igal õpilasel on treeneri poolt koostatud individuaalne treeninguplaan. Toon näiteks ühe algaja plaani. Õpilane on 7. klassist, spordikooli astus ta 1959. a. septembris, plaan on pärit järgmisest kuust. Õpilane kaalub 59 kg ning teiste spordialadega peale lauatennise ta varem tegelnud ei ole.

I. Ettevalmistavad harjutused — 15 min.

II. Põhiosa — 1 t. 15 min.

1. Surumine kahe käega.

a) rinnale võtmine pealtpoolt põlvi surumiseks:

$$\frac{15}{3}$$

b) rinnale võtmine surumiseks:

$$\frac{20}{3} \quad \frac{30}{3} \quad \frac{20}{3}$$

c) surumine kahe käega:

$$\frac{20}{3} \quad \frac{25}{2} \quad \frac{30}{1} \quad \frac{20}{3}$$

d) surumine kukla tagant:

$$\frac{20}{4}$$

2. Rebimine kahe käega.

a) rebimise tõmme selja väljasirutamisega ja tõusmine varvastele:

$$\frac{20}{3} \quad \frac{20}{3}$$

b) rebimine väikese allaistega, jalad kohal:

$$\frac{20}{3} \quad \frac{20}{3}$$

c) rebimine rippest käärhüppega:

$$\frac{20}{3}$$

d) rebimine kahe käega käärhüppega:

$$\frac{20}{3} \quad \frac{25}{3} \quad \frac{20}{3}$$

3. Kahe käega tõukamine.

a) rinnale võtmine käärhüppega:

$$\frac{20}{3} \quad \frac{30}{3}$$

b) rinnalt tõuge kahe käega:

$$\frac{20}{3} \quad \frac{30}{3} \quad \frac{30}{2} \quad \frac{20}{3}$$

c) rinnalt tõuge väikese allaistega, jalad kohal:

$$\frac{20}{3} \quad \frac{30}{3}$$

4. Abistavad harjutused.

a) tõuge kukla tagant:

$$\frac{20}{3}$$

b) tõuke tõmme:

$$\frac{40}{3}$$

c) kang rinnal, allaiste kükki:

$$\frac{30}{3}$$

III. Rahustavad harjutused — 10 min.

Märkus: Murru lugeja määrab kangil olevat raskust kilogrammides, nimetaja aga katsete arvu.

Nagu nähtub plaanist, on tunnis põhiosa üsna suure koormusega ja võrdlemisi tihe, kuid raskused ei ole üle jõu käivad.

Ühiskondlike instruktõrite ettevalmistamisel viib eelsoojenduse läbi



üks II rühma õpilane, samuti juhendavad (treeneri kontrolli all) vanemad õpilased nooremaid põhiosa harjutamisel.

Noored tunnevad ka võistlusmäärustikku. Kõik kohapealsed noortevõistlused toimuvad peaaegu eranditult noorte endi juhtimisel, peale selle usaldatakse neile ülesandeid täiskasvanute võistlustel rajooni ulatuses. Paaril korral on meile avanenud võimalus isegi vabariiklikel võistlustel olla kohtunikuks-assistendiks, kohtunikuks võistlejate juures ja küljekohtunikuks.

Tõstespordi alal on korraldatud ohtralt võistlusi. Nii toimus matškohtumisi tõstmises Abja ja Loksa keskkooliga, tõstmine oli kavas Sindi talispordimängudel, võeti osa Pärnu linna noorte esivõistlustest, lahtistest võistlustest Järvakandis ja Tootsis, samuti Eesti NSV noorsoo esivõistlustest. Peale selle korraldati mitmel puhul Sindis noorte- ja katsevõistlusi.

Esmakordselt võttis Sindi spordikool iseseisva meeskonnaga osa VSÜ «Kalevi» noorte-esivõistlustest tõstmises, kus ta saavutas II grupis Kohtla-Järve järel II koha.

Spordikooli õpilaste nimel on enamus Pärnu linna noorterekordeid ja kõik Sindi noorterekordid on nihkunud 1,5 aasta jooksul mitme kilogrammi võrra kõrgemale.

Esimese õppeaasta järel oli edukamaks õpilaseks 15-aastane Agu Loo, kes täitis kärbeskaalus III spordijärgu nõuded. Tema kehakaal oli 56 kg, tagajärg aga 187,5 kg (55+55+77,5). Käesoleval aastal on kergekeskkaalus silmapaistvalt esinenud 15-aastane Ott Laanearu. Tema tagajärjed on: 72,5 kg surumises, 70 kg rebimises ja 90 kg tõukamises, kogusummas 232,5 kg. Poolraskekaalus on 17-aastase Mati Lauritsa tulemuseks 255 kg.

Küllaltki suur on ka lauatenise osakond, kus praegu õpib ligi 40 noort. Kahtlemata on lauatenise meie vabariigis väga populaarne, mida soodustab asjaolu, et võimalused selle ala harrastamiseks ruumide osas on peaaegu kõikjal olemas. Pealegi võib lauatenise võrdlemisi lühikese ajaga juba edu saavutada. Esimesel aastal võeti põhimääruse kohaselt sellele alale noori alates 13. eluaastast, teisel õppeaastal kinnitati vanuse alammääraks 10 aastat.

Sportlike saavutuste poolest on lauatenise osakond senini olnud kõige edukam. Paarikümmel noorel on täidetud III spordijärgu nõuded, umbes kümnel on vormistamisel II spordijärk. Võidukalt on esinetud Pärnu noorte esivõistlustel, matškohtumistel Loksa, Abja jt. võistkondadega. Muidugi on saadud maitsta ka kaotuse kibedust.

Kohtunikupraktikas olid vastutusrikkaks eksamiks Eesti NSV koolinoorte 1959. a. esivõistlused Sindis, mille korraldamine usaldati treenerite nõukogu palvel Sindi spordikoolile eesmärgiga propageerida lauatenist noorte hulgas. Eksam sooritati hästi ja Eesti NSV Haridusministeerium andis koolile aukirja võistluste eeskujuliku organiseerimise eest.

Lauatenise osakonna õpilaste arv on liiga suur ühe rühma jaoks. Eeloleval õppeaastal kavatakse luua uus rühm algajaile.

Kõige nõrgemaks lülits on tütarlaste võrkpalli osakond. Palju takistab tööd ruumikitsikus: talvel kasutatakse kooli võimlat, kuid selle kõrgus ei vasta nõuetele; kord nädalas on võimalik kasutada ka klubi saali, kuid see on võrdlemisi tülikas.

Praegune osakonna tase ei rahulda treenerite nõukogu ega ka spordihuvilisi. Lähemal ajal kaalutakse põhjalikult, kuidas tööd parandada, sest võrkpallihuvilisi on üle kolmekümne.

See oleks lühiülevaade osakondade tööst ja praegusest organisatsioonilisest tasemest. Kuid lahendada ja lahendamisel on veel palju küsimusi, mis aitaksid parandada noorte sportlaste kasvatamist. Kiiresti vajab lõplikku lahendamist õppeaja küsimus, sest täiesti loomulik on, et 2 aastat on selleks vähe. Ebamäärane on ka teooria osa programmis, vähe on veel korraldatud võistlusi spordikooli õpilastele eraldi jne.

Mõni sõna kooli spordibaasidest ja -varustusest. Põhiliselt toimub töö keskkooli võimlas, kus lauatenise osakonna käsutuses on 3 lauda, küllaldaselt palle, võrke ja reketeid. Kergejõustiklastel on varustust vähe, välja arvatud mõned sisetreeninguks vajalikud vahendid. Tõstesporti osakond tegutseb klubi juures tõesaalis, mille sisustus ei vasta nõuetele. Suvel kasutatakse ka linna staadioni.

Kust oleme seni saanud varustust? Haridusministeerium andis spordikooli asutamise puhul ühekordset toetust, sellele lisaks on olnud suurematest võistlustest saadud sissetulek ja ametiühingu komitee abi. Edukaks tööks aga puudub veel paljugi. Nii puudub spordikoolil ühtlane võistlusdress, ei jätku naelkingi, sangpomme jne.

Võimalike väärvõimuste vältimiseks peab veel lisama, et spordikooli töö ei kujuta endast muidugi kehakultuurialast klassivälisest tööst koolis. Spordikoolis õpib noori kohalikust tekstiilivabrikust, teiseks töötab keskkooli kehakultuurikollektiivi juures rida seksioone (suusatamine, kunstiline võimlemine, male, korvpall jt.), kus õppe- ja sportlik tegevus on organiseeritud elavalt. Näiteks ainuüksi käesoleva aasta talvel valmistati suusatamises ette 8 I ja II järgu ning üle 20 III ja noortejärgu sportlaste. Kunstilises võimlemises aga saavutati nii nooremas kui ka vanemas rühmas Pärnu linna esivõistlustel esikoht ja enamik individuaalsetest auhinnalistest kohtadest. Kooli maletajad tulid aga esikohale Sindi II talispordimängudel, alistades Pärnu-Jaagupi, Vädra ja Loksa võistkonna.

On selge, et ühiskondliku spordikooli loomisega on Sindi noorte hulgas tehtav sporditöö paranenud, on tärnanud huvi spordi vastu, tõusnud spordimeisterlikkus jne.

Veelgi suuremad kui saavutused spordi alal, on need kasvatustöö osas. Spordikooli asutamise tulemusena on Sindi noorsoo hulgas vähem halba käitumist ja pahesid kui varem. Varemgi tundsid poisid spordi vastu huvi, kuid esines palju distsipliinirikumisi, isegi huligaansust, tütarlastel puudus üldse huvi spordi vastu. Kahjuks on veel noori, kes ei õpi, tööta ega spordi. Kuid ühiskondlike organisatsioonide abiga suunatakse needki õigetele radadele. Tähtis on see, et spordikooli rajamisega leidis sadakond noort endale organiseeritud tegevuse.

Ja lõpuks. Missugune on ühiskondliku spordikooli perspektiiv. Alles hiljuti arutas treenerite nõukogu seda küsimust. Leiti, et eelkõige tuleb kooli tugevdada organisatsiooniliselt, luua siin kindlad traditsioonid, korraldada rohkem võistlusi, kavandada tõsisemad ja selgepiirilised eesmärgid. Peeti vajalikuks lähemal ajal ellu kutsuda ujumise osakond, et haarata kaasa uusi noori ja parandada kasvatustööd.



## Mõtteid kasvatustööst NSV Liidu ajaloo õpetamisel

L. SOOVIK,

*L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli direktor*

Kommunistlikus ühiskonnas on vaja kõrgesti haritud ja igakülgsed teadmistega töötajaid. Heaks eriteadlaseks saab see, kes kindlalt on omandanud tervikliku materialistliku maailmavaate, kes on truu oma kodumaale ning sügavalt veendunud kommunistliku ühiskonna eelistes ja tema üleolekus eelnevatest formatsioonidest, kes õigesti orienteerub meie maa sise- ja välispoliitilistes sündmustes.

Inimese maailmavaate kujundamisel on suure tähtsusega ajaloo õpetamine. Küpsustunnistuse omanikule ei piisa tänapäeval sellest, kui ta oskab ajaloolisi sündmusi kronoloogilises järjekorras kirjeldada ja ümber jutustada. Keskkoolilõpetanu peab nägema sündmustevahelisi seoseid, nende põhjusi ja tagajärgi, oskama näha elus peituvate vastuolude võitlust ning käsitama neid arengut edasiviiva jõuna. Nende eesmärkide saavutamiseks peavad õpetamine ja kasvatamine ajaloo õpetamisel liituma ühtseks tervikuks.

Meenutagem M. I. Kalinini definitsiooni kasvatuses, mille kohta ta ise tagasihoidlikult mainis, et see definitsioon ei ole kaugeltki kohustuslik. M. I. Kalinin mõistis kasvatuses all kasvatatava psüühika kindlat sihiteadlikku mõjutamist selleks, et temas arendada neid omadusi, mida soovime temas näha. Seega on kasvatus süstemaatiline mõjutamine, kus alati tuleb arvestada, et meie kasvandikke ei mõjusta ainult õpetajad, vaid ka kodused ja lähem ümbruskond. Sageli on mõjutused erisuunalised ja siis satub noor segadusse, ta protesteerib, kõhkleb või avaldab väärarvamusi. Kasvatamine õppetöö kaudu olgu loogiline, sügavalt järjekindel ja veenev, nii mõjustab see noort kujunemisel ja annab talle jõudu kõikjal võitlusesse astuda kommunistliku ideoloogia eest.

Allpool avaldaksin mõtteid sellest, kuidas olen püüdnud õpilastes kujundada terviklikku materialistlikku maailmavaadet, kasvatada nendes nõukogude patriotismi, austust töötavate inimeste vastu, töökust ja kõlbelisi veendumusi.

Materialistliku maailmavaate kasvatamiseks olen kasutanud mitmesuguseid võtteid. Nii olen juba Nõukogude Liidu ajaloo kursuse alguses, kus õpilased tutvuvad ajaloo õppimise tähtsusega, üldmõistetega ja teadusharudega, mis uurivad meie rahva minevikku, esitanud klas-

sile küsimuse: Mis on inimese ja seega kogu ühiskonna elus kõige olulisem? Klass jääb mõttesse. Varsti kerkivad mõned käed, tavaliselt nende omad, kes eriti sügavat mõtlemist ei harrasta. Kostavad vastused: võitlus rahu eest; inimese tervis, õppimine, töötamine jne. Mida noorem klass, seda rikkalikumalt avaldatakse arvamusi. Püüame analüüsida vastuseid, kus ikka jääb midagi puudu. Seejärel juhin õpilasi suunavate küsimustega selle elementaarse ja igavesti kindla tõe juurde, mille väljendas F. Engels Karl Marxi hauakõnes, märkides Marxi teeneid inimajaloo arenguseaduse avastamisel. Nimelt: inimesed peavad sööma, jooma ja riides käima, enne kui nad võivad harrastada poliitikat, teadust, kunsti, religiooni jne. Seega moodustab materiaalsete elatusvahendite tootmine ja teatud rahva või ajajärgu majanduslik arengutase aluse, millest olenevad vastava ühiskonna riigiasutused, õiguslikud vaated, kunst ja isegi usulised kujutlused ning millest lähtudes neid tuleb ka seletada. Kontrollime neid tõesid, peamiselt esimest osa, endi juures. Õpilased nõustuvad, et olgu nii huvitav film, teatrietendus ja raamat kui tahes, tühja kõhuga ei suudaks neid kuigi kaua nautida; et riiete puudumine takistaks kooli ilmumist jne.

Võib täheldada, et selle lihtsa tõe tunnetamise teel avardub õpilaste silmaring, nad muutuvad sisemiselt rikkamaks. Nüüd leppisime õpilastega kokku, et edaspidi, ükskõik milliseid ajaloo protsesse ja sündmusi me ka ei analüüsiks, lähtume alati majanduslikust baasist ja alles siis uurime pealisehituse küsimusi: poliitilist korda, riigiasutusi, kultuuri ja teaduse küsimusi.

Teine väga oluline moment, mis peab õpilastele selgeks saama kesk-kooli esimestes klassides, on marksistliku filosoofia põhitees, et materia, loodus, olemine kujutab endast objektiivset reaalsust, mis eksisteerib väljaspool meie teadvust ja temast sõltumatult; et maailma mitmesugused nähtused esindavad liikuva materia mitmesuguseid vorme; et maailm areneb objektiivsete materia liikumise seaduste järgi.

Siinkohal on vaja anda üldine ülevaade ühiskondlike formatsioonide ajaloost. Olen kasutanud selleks tabelit järgmiste lahtritega: ühiskondliku formatsiooni nimetus, eksisteerimise aeg, omandivorm, ühiskonna põhiklassid, tootmisviisi üldine iseloomustus, tootmissuhted ja märkused. Tabeli täidame üheskoos ja arutame läbi põhiprobleemid.

Saanud ühiskondlikest formatsioonidest üldise ettekujutuse, vaatleme, kuidas toimuvad üleminekud ühest olekust teise. Uus ei teki kunagi üleöö, ta eksisteerib kaua vana rüpes, paralleelselt viimasega. Siin tuleb rõhutada, et inimesed, avastanud metalli tööriistade valmistamiseks, ei mõelnud siis, kuivõrd suured muudatused kaasnevad sellega ühiskondlikus korras. Neid ajendas vaid soov paremini toota eluks vajalikke vahendeid. Suurepäraselt on kirjeldanud ürgkogukondlikult korralt orjapidamisele üleminekut F. Engels raamatus «Perekonna, eraomandi ja riigi tekkimine». Seepärast kasutan sageli seda raamatut. Veelgi põhjalikumalt tuleb Nõukogude Liidu ajaloos vaatluse alla üleminek feodalismilt kapitalismile.

Feodaalse ühiskonna iseloomustuse kirjutavad õpilased vihikuisse ja õpivad selgeks juba 9. klassis. Seda õpime V. I. Lenini teosest «Kapitalismi arenemine Venemaal» lähtudes. Mainitud ühiskonda iseloomustab esiteks naturaalmajanduse valitsemine. Feodaalne mõis kujutas endast kinnist omaette tervikut, mis oli muu maailmaga nõrgalt seo-

tud. Teiseks oli säärase majanduse jaoks tarvilik, et otsene tootja oleks varustatud tootmisvahenditega, eriti maaga. Vähe sellest — ta pidi olema ka maa külge kinnistatud, sest muidu polnud mõisnikul töökäsi. Selle majandussüsteemi kolmandaks tingimuseks on talupoja isiklik sõltuvus mõisnikust. Kui mõisnikul ei oleks olnud otsest võimu talupoja isiku üle, siis ta poleks saanud sundida enese kasuks töötama inimest, kes on maaga varustatud ja kes töötab oma majandis. Neljandaks kirjeldatava majandussüsteemi tingimuseks ning tagajärjeks oli tehnika äärmiselt madal tase.

Õpiku põhjal jälgime, kuidas toimub nende põhitingimuste rikumine sissetungiva kapitalismi elementide poolt. Juba Peeter I ajal, seoses manufaktuuride arenguga, algas talupoegade müük lahus maast. Õpilased leiavad, et see on vastuolus feodalismi põhimõttega, kus talupoeg peab olema kinnistatud maa külge. Selgitan, et see näitab uue, kapitalistliku formatsiooni esimeste idude tekkimist vana ühiskondliku korra rüpes. Kui 19. sajandil algab teravilja tootmine müügiks, siis näitab see juba pärisorjusliku korra lagunemist. Hoobi on saanud naturaalmajanduse valitsemine ja mõisa suletus. Raharendi edasine areng ja raha sissetung nii mõisa kui ka talumajandisse sunnib mõisnikku loobuma oma otsesest õigusest talupojalegi ja andma talle voli hooajatoodele siirdumiseks rahateenimise otstarbel. See on faktiline lahtiütlemine talupoja sunnismaisusest. Sellekohane juriidiline samm astutakse 1861. aasta reformidega. Suhete tugevnemine kapitalistliku maailmaga ja uute põllutöömashinate kasutuselevõtmine annab hoobi ka feodalismi viimasele alussambale, madalale rutiinsele tehnikale.

Nii kulgeb meie silmade ees lihtsalt ja loogiliselt ühiskonna arengu protsess. Kui kapitalismi tekkimise ja kujunemise selgitamiseks jutustada või lugeda katkend Lenini teosest «Kapitalismi arenemine Venemaal» (lk. 300, Moskva kubermangu pitsitöönduse uurimusest), siis saab õpilastele veelgi selgemaks, et tootmise edasine areng viib endised käsitöölised laostumisele. Oma ühiskondliku seisundi poolest kujuneb üks neist kaubaideks, kapitalistiks ja liiakasuvõtjaks, teiselt poolt jääb aga enamik pitsinipeldajaid ilma töövahendeist ning toorainest ja kujuneb uue, kapitalistliku korra põhiklassi, palgatöölise esindajaiks. Esitan küsimuse, kas oleks võimalik olnud seda kihistumist pidurdada või vältida. Arutluses selgub, et ei oleks olnud. See oli paratamatu, tingitud objektiiivsetest seaduspärasustest, tootmise kasvust, tööjaotusest, uutest suhetest inimeste vahel. Kui esitada veel õpilastele küsimus, kas leidub ajaloo näiteid, et feodaalne kord oleks tagasi pöördunud orjapidamisele või kapitalism-feodalismile, siis on nad sunnitud andma eitava vastuse.

Neid mõtteid konkretiseerides ja edasi arendades ilmneb ka see, et ükski inimene ei saa maailma sündides endale valida ühiskonda, sest viimane on objektiiivselt olemas. Vestlus viib õpilased objektiiivsete arenguseaduste tunnetamisele ja mõistmisele. Selle põhjal, et on olemas meist olenemata seaduspärasused, selgitame ka isiku osa ajaloos. Teeme järelduse, et on kaks võimalust: kas asuda ühiskonna eesrindlike inimeste ridadesse ja aidata kogu jõuga kaasa ühiskonna kiiremale edasilikumisele või saada takistajaks, sabassörkijaks, keda hilisem elu võib ajaloovankri rataste alla veeretada. See paneb õpilased mõtlema. Edaspidi on vajalik ja võimalik samade mõtete juurde uuesti tagasi pöörduda, siis aga juba teisest aspektist lähtudes.

Edasi veenan õpilasi selles, et ekspuataatorlikus ühiskonnas valitsevad lepitamatud vastuolud. Neid vastuolusid ei ole tarvis kinni mät-sida, vaid elu areng kulgebki nende vastuolude võitluse teel, kusjuures võidab uus, progressiivne. Antagonistlikud vastuolud kapitalistlikus korras viivad revolutsioonidele. Tekib küsimus, miks just Venemaal 1917. aastal võitis sotsialistlik revolutsioon ja uus ühiskondlik kord, kuigi Lääne-Euroopas oli kapitalism kauem eksisteerinud. Selle küsi-muse lahendamiseks tuleb analüüsida sajandivahetusel väljakujune-nud kapitalismi kõrgeimat staadiumi — imperialismi. Juba üldajaloo kursuses tutvuvad õpilased imperialismi viie tunnusega ja tema pea-miste vastuoludega. Asudes 11. klassis NSV Liidu ajaloo käsitlemisele, võime tugineda varem õpitule, seda veel kord meelde tuletada ja see-järel üle minna imperialismi analüüsile Venemaal. Tuleb selgitada neid põhjusi, miks nimetas V. I. Lenin Venemaa imperialismi sõjalis-feodaalseks imperialismiks. Sel puhul koostame ja kanname vihiku-tesse järgmise tabeli:

#### Imperialism Venemaal

Jooned, mis iseloomustavad impe-rialismi üldse, sealjuures ka Vene imperialismi	Jooned, mis iseloomustavad Vene sõjalis-feodaalset imperialismi
1. Tootmise kontsentratsioon ja monopo-lide tekkimine. Venemaal näit.: «Pro-damet», «Prodvagon», «Prodogol» jt.	Suurtööstuse kõrge kontsentratsioon kõrvuti tehnilise mahajäämusega. Tu-gev ekspuateerimise aste, pikk töö-päev (kui feodaalne igand). Mõisnike suurmaavalduse ja nendega seotud feodaalpärisorjuslike igandite ja suhete säilimine.
2. Finantskapitali arenemine. Näited: Vene pangad ja nende osa. Aasov-Doni, Lõuna-Venemaa, Põhja-Venemaa pangad. Seitsme Peterburi panga käes oli üle poole summadest, mis kulus Vene tööstuse finantseerimiseks.	Vene pangad sõltusid väliskapitalist, eelkõige Prantsusmaa, Belgia jt. maade kapitalidest. Suurte monopolide tihe side tsaarivalitsuse ja bürokraatliku riigiaparaadiga.
3. Kapitali väljavedu kaupade väljaveo asemel. Koreas Jalu jõel metsakont-sessioonid, Hiinas raudtee ehitamine, osavõtt Pärsia rahvusliku rikkuse ekspuateerimisest.	Kapitali sissevedu Tsaari-Venemaal e ületas väljaveo. Lääne-Euroopa riikide suhtes oli Venemaa ise asumaa olu-korras. Tsarism oli imperialismi agen-tuuriks elanikkonnalt laenuprotsentide väljapressimisel.
4. Kapitalistlike rahvusvaheliste mono-polistlike liitude tekkimine. Venemaa kapital võttis osa ka rahvusvahelistest liitudest, näit. Bakuu nafta ekspuatee-rimisest jne.	Monopolistlikest rahvusvahelistest lii-tudest võttis Venemaa osa sõltuva ja alluva kaasosanikuna.
5. Maailma jagamine suurriikide vahel. Venemaa oli osanik Hiina, Pärsia, Türgi jt. maade jagamisel.	Anastustel oli sõjalis-feodaalne iseloom. Surudes armutult maha töölisliikumist sisemaal, ajas tsaarivalitsus agressiiv-set välispoliitikat kodanluse huvides ja rõhus ääremaade rahvaid.

Eeltoodud tabelist selgub, et imperialismi vastuolud esinesid Vene-maal ruudus. Siin esines aga ka kõige kõrgema kontsentratsiooniga tööliklass, keda oli parem organiseerida ja võitlusesse viia.

Järgnevalt pöördume õpiku poole, kus eredalt esildub dialektilise materialismi uus põhijoon, nimelt see, et kvantitatiivsed kuhjumised viivad teatud staadiumis uuele kvaliteedile. Seda on võimalik hästi selgitada ka õpilaste iseseisva töö kaudu. Teemadest, nagu massilise poliitilise võitluse algus Venemaal ning poliitilised demonstratsioonid ja streigid 1902—1903, kirjutavad õpilased välja, milliseid uusi võitlusvorme tõi kaasa iga järgnev poliitiline sündmus. Nad leiavad, et Harkovi töölised ja üliõpilased püstitasid 1. mail tsarismi kukutamise loosungi avalikult tänaval, et Tifliisis organiseerisid demonstratsiooni sotsiaaldemokraadid. «Obuhhovi kaitsmine» aga viis juba kokkupõrkele politsei ning sõjaväeosadega ja tõi kaasa esimese barrikaadvõitluse tänaval jne. Teeme kokkuvõtte sellest, kuidas töölised võitluse käigus omandasid uusi kogemusi ja valmistusid relvastatud ülestõusuks, mille peaproov toimus 1905. a. detsembris Moskvast. Antud probleemi selline vaatlus peab viima põhijäreldusele, et ajalugu on ühtne seaduspärane ühiskonna arengu protsess.

Alati on vaja alla kriipsutada seda, et me ei õpi kuningate ja üksikisikute ajalugu, vaid rahvamasside, töötavate hulkade ajalugu. Kuid rahvahulki ei saa vaadelda halli massina, vaid klassiprintsiibi seisukohalt. Noored peavad õppima armastama materiaalsete hüvede loojaid, vihkama ekspluataatoreid ja oportuniste, paljastama väikekodanlike meeleolusid ning väikekodanluse kõikuvust. Just viimase kahekeelsuse paljastamisel on eriti suur tähtsus. Sellelt seisukohalt pakub meile õpik ja kogu ajaloo kõik head materjali. Õpetaja ülesanne on seda õigesti lahti mõtestada.

Alustame olukorrast, mis valitses Venemaal enne esimest kodanlik-demokraatlikku revolutsiooni. Juba siis ilmesid teravad lahkuminekud bolševike — proletariaadi partei — ja menševike väikekodanlike seisukohtade vahel.

1905.—1907. a. revolutsiooni iseloomu kindlaksmääramisel kaitsesid menševikud ekslikke seisukohti, nagu oleks 1905.—1907. a. revolutsioon Lääne-Euroopa kodanlik-demokraatlike revolutsioonide kordamine. Bolševikud aga rõhutasid neid muudatusi ja erinevusi, mis oli vene kodanluse võrreldes Lääne-Euroopa kodanlusega. Vene kodanlik-demokraatlik revolutsioon toimus ju imperialismi ajastul, millal töölisklass esines iseseisva revolutsioonilise jõuna, peletades kodanluse revolutsioonilisuse. Samuti tuleb õpetajal paljastada väikekodanluse väärad seisukohad revolutsiooni liikumapanevate jõudude ja lõppeesmärgi suhtes. Ajaloo edasine käik kinnitab proletariaadi partei taktika õigsust ja väikekodanluse reetlikkust. Eriti ilmekalt on seda võimalik esile tuua vana revolutsionääri Baumanni alatu tapmise fakti näol, mida hästi kirjeldab Mstislavski oma raamatus «Künnivares — kevadine lind». On vaja selgitada, et väikekodanluse reetlikkus läheb veelgi kaugemale Veebruarirevolutsiooni ajal. Nõukogud, kus on enamuses menševikud, annavad võimu üle suurkodanluse ja mõisnike Ajutisele Valitsusele. Juulisündmuste ajal muutuvad need vabadusest ja võrdsusest lobisejad veel enam Ajutise Valitsuse kuulekaiks timukaiks. Siit tuleb teha järeldus, et parteisid ja juhte ei tule hinnata nende sõnade, vaid tegude järgi. Kui väikekodanlase kuju veelgi enam konkretiseerida, panna talle selga töökojaomaniku või vürtspoodniku rüü, näidata tema tungi pääseda kodanluse ridadesse ja petta igal sammul töölisi, siis saab pilt tema olemusest õpilastele täiesti selgeks. Nad veenduvad, kui

raske oli niisuguste jõududega hiljem üles ehitada sotsialismi ja ümber kasvatada sotsialistlikus suurtootmises töötavaid miljonilisi hulki. Olen suunanud noori ka tänapäeva elu puuduste ja lünkade põhjusi analüüsima seisukohalt, et kuigi meil vaenulikud klassid on likvideeritud, esineb siiski veel kodanliku ja väikekodanliku ideoloogia riismeid, mille vastu tuleb visalt võidelda. Rõhutan ka seda, et inimeste ühiskondlik teadvus, nagu kinnitab marksistlik filosoofia, jääb maha ühiskondlikust olemisest.

Olen veendunud, et õpetajail, eriti aga ajaloo õpetajail, ei tule teravalt küsimusi karta, vaid neid tuleb julgesti püstitada, mõnikord isegi välja kutsuda, kui õpilased seda ise ei tee. Miks? Aga selleks, et õpilased oma kõhklustes ja otsingutes pöörduksid õpetaja poole ja saaksid põhjaliku ning õige seletuse. On ju loomulik, et meie noored ei ela n.-ö. õhutühjas ruumis, vaid inimeste seas, et kokkupuuteist mahajäänud ideoloogia kandjatega ja mahajäänud meeleoludega kandub midagi ka klassiruumi. Mõni aasta tagasi, kui Pärnu ümbruskonnas esines veel mahajäänud kolhoose, kerkisid teravalt esile küsimused kollektiviseerimistemadel. Mäletan, kuidas üks noormees teatas klassile, et kolhoos maksab väga vähe normipäevade eest ning seepärast olevat tema tädi kolhoosist lahkunud ja linna elama asunud. Asusin klassis selle nähtuse analüüsimisele. Selgus, et leib ja toiduained, mida me kõik tarvitame, tulevad kolhoosidest ja sovhoosidest. See, mis on lubatud ühele ühiskonnaliikmele, on nõukogude korra ajal lubatud ka teistele. Järelikult oleksid kõik kolhoosnikud võinud linna siirduda. Mis oleks olnud selle tagajärg? Arutledes tulime ühisele otsusele, et kolhoosis oleks vaja olnud tööd paremini organiseerida, mitte aga sealt «põgeneda».

Olen mõnikord esitanud õpilastele «provotseerivaid» küsimusi. Näit. teema juures «Sotsialistliku korra kehtestamine pärast Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võitu» esitasin küsimuse, mis õigusega tööliklass kuulutas kõik pangad, tööstused ja eraettevõtted üldrahvalikuks omandiks. Õpilased, kes olid vaimustatud Oktoobrirevolutsiooni kangelaslikest päevadest, kinnitasid küll, et kahtlemata oli töölistel õigus, kuid küsimusele miks? ei suutnud nad vastata. Siis tõime näiteid sellest, kui palju kapitale oli paigutatud Venemaa tööstusesse, kui suuri protsente ja kasumeid said peremehed igal aastal. Meenutasime, et mõne aastaga olid siia paigutatud kapitalid ammugi peremeeste taskesse tagasi laekunud, vabrikud ja tehased aga püsisid, laienesid ja kurnasid Venemaa töötavat rahvast aastakümnete jooksul. Võib veel lisada näiteid Vassili Gerassimovi jutustusest tema lapsepõlve- ja noorusaastate kohta. Nii ongi küsimus selgeks saanud.

Õpilased ei leia kohe vastust ka niisugusele küsimusele, miks oli partisaniliikumine Eestis Suure Isamaasõja ajal Ukraina, Valgevene ja Vene NFS Vabariigiga võrreldes suhteliselt tagasihoidlik. Siirdumisel puhul sotsiaalsete, poliitiliste ja looduslike tingimuste analüüsimisele ning saamegi vastuse: nõukogude võimu noorus ja suurte metsade puudumine oli põhiliseks takistuseks partisaniliikumise hoogsale aremisele Eesti NSV territooriumil.

Tähtis on, et ajalooõpetaja paneks õpilasi iseseisvalt mõtlema. Mõtlemine on pingutav ja seda ei saa alati nii kontrollida ja suunata kui mis tahes teist tööd. Iseseisva mõtlemise arendamise eeltingimuseks on, et õpilaste kasutuses oleksid konkreetse sisuga mõisted. Korraldasin



kord üheksandates klassides ootamatult kontrolltöö mitmesuguste mõistete kohta, nagu: duuma, djakk, mestnitšestvo, possaad, bojaar, sudebnik jne. Esitasin nõude, et õpilased oma sõnadega kirjeldaksid, mida need mõisted tähendavad. See oli mulle küllaltki kurb õppetund. Selgus, et isegi need õpilased, kes tundideks korralikult valmistuvad, ei saanud õieti aru mõistete sisust ja tõlgitsesid neid vääriti. Tulin järeldusele, et uute mõistete ja sõnade juures on tarvis palju tõhusamalt töötada.

Üheks «keerulisemaks» terminiks tundub olevat poliitika mõiste. Meie vanema generatsiooni hulgas leidub inimesi, kes oskavad sõnale «poliitika» anda üsna halva kõla ja kasvatavad seega noortes halvaks-panu selle sõna suhtes. Ometigi ei ole need inimesed poliitika vastu ükskõiksed. Poliitika mõiste selgitamisele olen lähenenud n.-õ. kauges kaares. Vestluse teel klassis saan teada, kuidas õpilased loevad ajakirjandust, mida nad teavad meie riigi sise- ja välispoliitikast. Selgub, et noori huvitab see, mis igapäev meie ümber sünnib, olgu see oma riigis või rahvusvahelises ulatuses. Siis me kirjutamegi vihikutesse, et poliitika on riigielu tegevus, riigi juhtimise kunst, ühiskondlik tegevus, mis on suunatud klassihuvide kaitsmisele, aga ka võitlus riigivõimu eest, selle hoidmise ja kindlustamise eest või soodsate tingimuste loomine võitluseks võimu eest riigis. Samuti peavad hästi selged olema mõisted, nagu: riik, klass, partei, diktatuur, demokraatia, demokraatlik tsentralism jne. Peale selgitamise on vaja nende mõistete sügavama sisu avamiseks tuua näiteid elust, võrdlusi ajaloo, mis võimaldaksid õpilastel täielikult mõistete sisu omandada.

Suure kasvatusliku väärtusega on õpilaste iseseisev töö. Seda saaks teha edukalt, kui keskkooli lõppklassides ei tuleks nii rohkesti materjali läbi töötada nagu praegu: NSV Liidu ajaloo III osa, Eesti NSV ajaloo vastavad peatükid ja uusim aeg. Loodan, et uued programmid, kus kodanlik-demokraatlikud revolutsioonid Venemaal lülitatakse 10-ndate klasside programmi, kergendavad olukorda tunduvalt. Iseseisvaks tööks olen andnud ülesandeid ajaloo lühikeste konspektide koostamiseks, kusjuures erilist tähelepanu pööran küsimuste sisulisele järjestamisele, mitte raamatuliku kokkuvõtte tegemisele. Koostame ka tabeleid ja skeeme materjali süstematiseerimiseks. Nii on koostatud tabelid: Venemaa võitlus väljapääsu eest Mustale merele (18. saj. lõpul), nõukogude võimu kehtestamine ääremaades 1918.—1922. a. jt. Iseseisvas töös on võimalik kasutada võrdlevaid andmeid raamatu diagrammidest, samuti lasta üksikute arvuliste andmete kaudu arvutada üldisi andmeid (maa- ja linnaelanike arv jne.). Iseseisvad ülesanded meeldivad õpilastele siis, kui need nõuavad pisut peamurdmist, kuid on siiski jõukohased.

Kogu oma töös arvestan ma tõsiasja, et noored on alles kujunemisel ja et nende mõjustamiseks tuleb valida mitmesuguseid vorme ning meetodeid. Ei piisa sellest, kui me mõjustame üksnes noorte mõistust, jättes kõrvale nende tundemaailma. Tundeelu mõjustamine õiges suunas omab tohutut tähtsust ja võib noort inimest sageli rohkemgi mõjutada kui mõistusele tuginemine. NSV Liidu ajaloo õpik, eriti III osa, on viimase suhtes vähem kui tagasihoidlik. Olen leidnud siin abi ilukirjandusest. Teatavasti on kasvatamisel tähtsad eeskujud: kangelased ja revolutsionäärid. Neid tunneb meie ajalugu rikkalikult. Nimetaksin siis Leninit, Dzeržinskit, Kirovit, Štšorssi, Suure Isamaasõja kangelasi

rindel ja tagalas. Rahvahulkade tarkuse, revolutsioonilise kangelaslikkuse ja kõigi inimlike vouruste kehastuseks on proletariaadi partei juhi Vladimir Iljitš Lenini kuju. Tema puhul olen kasutanud lisa-kirjandusena raamatuid «Rünnak talvepaleele», John Reedi «10 päeva, mis vapustasid maailma» ja N. Ostrovski «Kuidas karastus teras». Viimastest valin selle lõigu, mis kõneleb külmal tormisel talvepäeval saadud telefonogrammist ja mis algab sõnadega «Kõigile — kõigile — kõigile...» ja on pühendatud V. I. Lenini surmateate edasiandmisele. See rõhutab lihtsalt ja arusaadavalt Lenini suurust ja kogu maad tabanud rasket leina tema surma puhul. Tugevat mõju noorte tundeile avaldab ka Aleksei Tolstoi teose «Kannatuste rada» viimane lehekülg, kus kõneldakse GOELRO plaani tutvustamisest Moskva Suures Teatris. Siin loob A. Tolstoi väheste ridadega elamusliku pildi raskustest ja puudustest, mis valitsesid kodusõjaaegsel Venemaal. On külm, kõik istuvad viltides ja kasukates, ei jätku elektrit. Isegi Rahvakomissaride Nõukogus on kõik lambid välja lülitatud, selleks et piisaks elektrit Euroopa-Venemaa kaardile märgitud elektrifitseerimise plaani demonstreerimiseks Suures Teatris. Samal ajal näpistab nälg, sest leiva asemel on taskutes 200 grammi kaeru, mida tol päeval kaartidega kaubastati. Kui siin esitatud pildiga kõrvutada meie kaasaega, Stalingradi, Kuibõševi, Bratski jt. elektrijaamade võimsust, meie edusamme kõigil rahvamajanduse aladel, siis ei tohiks küll ükski noor külmaks ja ükskõikseks jääda.

Soojalt suhtuvad õpilased eesti rahva ridadest võrsunud revolutsioonäridesse-kangelastesse. On tõsiasi, et patriotismi kasvatamine peab toimuma konkreetset, lähemalt kaugemale. Ajalooõpetajad on tänulikud, et neil on nüüd olemas Eesti NSV ajaloo õpik, et nende käsutuses on Viktor Kingissepa elutöö «Kellele iseseisvus, kellele ike», et hiljuti ilmus vanade revolutsionäride mälestuskilde raamatus «Karastumine». Tundides saab lisamaterjali kasutada küll üsna piiratud, kuid üksikute katkendite ettelugemine tõstab huvi selle vastu.

Need on üksikud fragmendid ja mõtted minu kasvatustööst NSV Liidu ajaloo õpetamisel.

# Inspektor kontrollib õpilaste teadmisi

V. JOHANSON,

Tartu rajooni haridusosakonna koolide inspektor.

Inspektori tegevusest oleneb suurel määral õppe- ja kasvatustöö õige organiseerimine koolis.

Õppe- ja kasvatustöö taseme kindlakstegemisel ja õpetajate töösüsteemi tundmaõppimisel on igal inspektoril vaja kontrollida õpilaste teadmiste taset, nende sügavust ja kindlust. Tal on selleks tarvis analüüsida õpilaste vastuseid igas õpetamise etapis. Vajalik on see eriti seepärast, et meil leidub veel küllaldaselt õpetajaid, kes annavad häid tunde, kuid õpilaste teadmised on seejuures ikkagi lünklikud. Noored, väheste kogemustega inspektorid ei selgita selle põhjusi. Alles siis, kui mõni õpetaja ei tule tööga toime, satub inspektor probleemi ette: õpetaja tunnid olid head, õpilased andsid frontaalsel küsitlusel häid vastuseid, kuid enamik neist ei sooritanud teatud aines eksamit. Nüüd alles mõistab ta õpilaste teadmiste kontrollimise vajadust teiste meetoditega, kui tegi seda õpetaja.

Tihti võib küsitlemisel tekkida petlik pilt õpilaste teadmistest seetõttu, et õpetaja teatud küsimusi on palju korranud, õpilased on need mallu jäädvustanud ja teavad hästi. Lähemal analüüsimisel aga selgub, et õpilased teavad küll faktilist materjali, näiteks ajaloo sündmusi, nende daatumeid, nimesid jm., kuid ei oska sündmusi sisuliselt analüüsida, põhjendada ega neile hinnangut anda.

Õpetajate sagedasemaks veaks on veel õppematerjali pealiskaudne läbitöötamine, vähene kordamine, uue ja õpitud materjali nõrk seostamine. Seda on inspektoril raskem avastada õpetaja tunde vaadeldes ning ta peab leidma uusi mooduseid õpilaste teadmiste kontrollimiseks. Allpool annangi väikese ülevaate sellest, kuidas Tartu rajooni inspektorid on seda teinud.

Elkõige tuleb silmas pidada seda, et igas tunnis on kaks komponenti: õpetaja ja õpilased. Vähe on kasu tublist õpetajast, kes tunneb kõiki õpetajatöö peensusi, kuid samal ajal on tema õpilaste teadmised ebarahuldavad. Esineb ka vastupidiseid olukordi: õpetaja töötab mitte eriti silmapaistvalt, kuid tema õpilased teavad ainet hästi, neil on oskusi ja vilumusi.

Õpetaja töö süsteemi tundmaõppimine annab inspektorile võimaluse otsustada õpilaste teadmiste üle. Selleks jälgib inspektor õppetunni, kuidas toimub küsitlus, uue õppematerjali seletamine, kordamine, teadmiste kinnistamine, nende rakendamine praktikas jne. Kuid sellest kõigest on vähe ja inspektor peab ka ise õpilaste teadmisi kontrollima.

Pearõhu oleme asetanud algklasside tööle. Meie inspektorid ei jäta kunagi külastamata 1. klassi lugemistundi. Lugemisoskuse andmine on selles klassis tähtsaim ülesanne. Et teada saada, kuidas 1. klass loeb, oleme kasutanud järgmist võtet. Enne tundi lepime õpetajaga kokku, et kogu klass loeks õpitud pala frontaalselt, või kui klass on suur, siis anname õpetajale õpilaste nimed, keda ta peaks laskma selles tunnis lugeda. Mõnikord pöörduv ka inspektor ise klassi poole: «Olen kuul-

nud, et siin koolis kõik 1. klassi lapsed oskavad hästi lugeda ja tahavad lugeda. Kes soovib mulle lugeda?» Seejärel tahavad paljud õpilased oma lugemisostkust näidata ning tõstavad julgesti käe.

Oleme alati silmas pidanud, mitu õpilast antud 1. klassis loeb õigesti, voolavalt, ilmekalt; kui palju silpide abil või tähti veerides. Pöörame tähelepanu ka sellele, kas õpilastel lugemine on selge, kas tempo on kiire, aeglane jne. Jälgida on vaja sedagi, kuidas õpetaja paneb rõhku kõnearendusele.

Vähem oluline ei ole esimeses klassis õige aluse panemine õigekirja-õpetusele foneetilise hääldamismeetodi alusel. Õpetajad, kes seda oskuslikult teevad, saavutavad selle, et nende õpilased hakkavad õigesti kirjutama esimesest klassist alates. Oleme seejuures nõudnud, et algklasside õpetajad maksimaalselt kasutaksid klassitahvliit õigekirja õpetamisel ning igal võimalikul juhul laseksid tahvlile kirjutada lauseid ja sõnu, neid analüüsida, tuua kirjutatule lisaks suuliselt näiteid.

Õpetajail, kes seda ei ole teinud, oleme soovitanud tööd organiseerida järgmiselt. Õpetaja õpetagu õpilast kuulama ja hääldama antud sõnu ja lauseid ning eristama selle järgi häälikute pikkust. Igal juhul peab ta oskama vastata, millist tähte ta ühel või teisel puhul tarvitab.

Inspektorid on algklassides ka isiklikult kontrollinud õpilaste õigekirjaostkust. Oleme andnud õpetajale etteütluse teksti inspektori poolt koostatud lausetega või on inspektor ise neid dikteerinud. Kirjutatut koos klassiga analüüsides selgub inspektorile kergesti, kus peituvad lüngad. Tavaline on viga, et õpilased oskavad häälikuid eristada, kuid ei tunne nende märke kirjas. Sellest võime järeldada, et harjutusi on tehtud kas vähe või kampaanialikult.

Et inspektori niisugune töö tulemusi annab, selles oleme kindlad. Meie rajoonis oli mitmeid algklasse (neljandaid), kus õpilased õigekirja oskasid väga halvasti, kuid visa tööga ja tähelepanu pööramisega sellele, mis eelmistes klassides oli tegemata jäänud, saavutasid õpetajad neljandates klassides õpilaste hea õigekirjaoskuse. Paljud õpilased, kes 4. klassis olid selles nõrgavõitu, on praegu juba vanemates klassides ning jõuavad hästi edasi ka õigekirjas.

Peale 1. klassi oleme ka teistes algklassides kontrollinud õpilaste lugemisostkust. Nõudmised ilmeka lugemise osas on siin juba suuremad. Õpilased peavad oskama õigeid lauserõhke kasutada ja vigadeta, selgesti lugeda. Võrdselt lugemisostkusega tuleb arendada õpilaste jutustamisostkust. Otstarbekas on inspektoril lugemispalade najal läbi viia vestlusi. Ta võib lastele anda küsimusi mõne õpitud pala alusel, näiteks: «Milles seisnes antud pala tegelase kangelaslikkus?» Nii selgub inspektorile varsti, kas õpilased oskavad kangelastegu kirjeldada, kas nad mõistavad selle olemust ja eesmärki, kas õpetaja on arendanud õpilaste mõtlemist või on pearõhu pannud sündmustikule jne. Inspektori poolt juhitud vestlus näitab aga omakorda õpetajale, milles on tema vead.

Lugemistundidel algklassides on suur kasvatuslik väärtus. Inspektori ülesanne on välja selgitada, kuidas õpetaja antud pala kaudu lapsi kasvatab. Sel juhul oleme enamasti õpetajaga kokku leppinud, et ka inspektor küsitluse puhul võib esitada mõne küsimuse. Kui vastaja õpilane ei tea, pöördub inspektor klassi poole, küsides mitmete õpilaste arvamust, kuni vastus käes. Inspektoril on siis selge, kas õpetaja on kasutanud pala kasvatuslikult, sidunud seda eluga, kohaliku materjaliga jne.

Õpilaste teadmiste kontrollimisel vene keeles oleme kasutanud õpetajate poolt koostatud lühikesi etteütlusi ja tõlkeid. Õpetajale on sel juhul antud ülesanne tund frontaalse vestlusena läbi viia, et selgitada, kuidas õpilased oskavad kasutada õpitud sõnavara, kuivõrd ladusalt nad valdavad igapäevast kõnekeelt. Selleks oleme keskkooliklassides lasknud korraldada vestlustunde klassiga järgmistel teemadel: «Mida tegime möödunud puhkepäeval», «Kuidas valmistume koolipeoks», «Spordivõistlustest» jne. Õpetajad on nüüd arvestama hakanud, et praktiline keeleoskus olgu esikohal. Seepärast loetakse tundides ka venekeelseid ajalehti või vesteldakse igapäevastest sündmustest vene keeles.

Matemaatikas omandatud teadmiste kontrollimisel oleme praktiseerinud küsitlemist eriti 4. ja 5. klassis, kasutades selleks kogu tunni või 30 minutit (aja suhtes lepitakse õpetajaga kokku varem). Võimaluse korral kutsutakse tundi ka kooli direktor või õppealajuhataja. Küsitlus inspektori poolt toimub suuliselt, vahelduseks kasutatakse ka tahvliit ning kirjalike arvutusvõtete kontrollimiseks vihikuid. Vihikud korjatakse tunni lõpul kokku ning koos õpetajaga analüüsitakse nendes esinevaid puudusi.

4. ja 5. klassis alustame küsitlust numeratsiooniga. Selleks oleme tahvlile kirjutanud rea arve, kus esineb ka rohkesti nulle, ning laseme õpilastel neid nimetada. Seejärel kirjutavad õpilased inspektori poolt öeldud arve ja määravad nendes ühikuid. Elavuse tekitamiseks võib anda õpilastele ülesande kirjutada kõige suurem arv, mida nad teavad. Nii mõnigi kirjutab kaunis suure arvu tahvlile. Varsti aga saab neile vestluse käigus selgeks, et kõige suuremat arvu ei olegi olemas, sest alati võib sellele lisada veel ühe.

Peastarvutamine on matemaatikas väga vajalik. Seepärast on inspektoril tarvis tingimata teada, kas õpetaja laseb teha peastarvutusi ja kuidas neid tehakse või on õpetaja võtteid peastarvutamiseks ainult tutvustanud, kuid ei ole neid rakendanud tegelikkuses. Viimasel juhul võib näha, et õpilased kasutavad peastarvutamisel kirjalikke arvutusvõtteid, nagu  $3 \times 15 = 3 \times 5$  on 15, 5 kirjutame, 1 meeles jne.

Muidugi tuleb õpilaste peastarvutamise oskust kontrollida programmi ulatuses, kusjuures peetagu hoolega silmas programmi muudatusi, sest viimasel ajal on neid tehtud väga tihti.

Korrutamistabeli tundmist võib hästi kontrollida jagamise abil. Selleks laseme õpilastel vabalt valida kolmekohalise arvu, kirjutada seda kaks korda (näiteks 346 346) ja siis jagada selle arvu meie poolt antuga (näiteks 143-ga). Andmed näitavad, et mõni klass tuleb sellega hästi toime, teine mitte. Uurides põhjusi, selgub, et õpilased ei tunne korrutamistabelit. Taolisi arvutuskunsti saladusi on inspektoril kasulik teada ja tunda.

Niisugustes frontaalse küsitluse tundides väsivad õpilased kiiresti. Seepärast on otstarbekas lasta neil vahelduseks kirjalikult teha arvutusi nullidega arvudele, tehete järjekorrale, lihtsate arvudega jne. Nooremates klassides on väga soovitatav õpilastel endil ülesandeid koostada ja lahendada. Sageli on inspektorid andnud õpilastele praktilise, elulise sisuga ülesande ning teinud selle lahenduskäigu läbi koos klassiga sünteesi teel, alustades ülesande lõpust. Siis selgub kohe, kuivõrd õpilased on ülesannete koostamisel kasutanud lahendusplaani, kas nad lahendavad ülesannet teadlikult või küsimuste kaupa, murdes pead selle üle,

milline on esimene küsimus. Iga tekstülesande tehte kohta oleme nõudnud põhjendust, sest viimane näitab, kas õpilane teab, miks ta nii või teisiti teeb.

Oluline on ka õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimine pindalade ning ruumalade arvutamisel. Olen kasutanud tihti mõnd taolist ülesannet: «Õpilased otsustasid oma klassi remontida ise. Klass oli tarvis lubjata. Klassi mõõtmed on 6, 8, 3 m. Akende ja uste pindala 7 m<sup>2</sup>. 1 m<sup>2</sup> lupjamine maksab 25 kopikat. Kui palju hoidsid õpilased riigi raha kokku?»

Sageli selgub sellise ülesande lahendamisel, et õpilased teavad pindalade ja ruumalade arvutamist teoreetiliselt, kuid tegelikult satuvad ülesande lahendamisel segadusse.

Inspektor peab selgitama ka seda, kuidas õpilased kujutavad ette raskusmõõte, pikkust, pindala ja ruumala. Selleks lasen neil võrrelda mõõte igapäevase elu tähelepanekutega (kilo leivapätsiga või telliskiviga, tsentnerit nisukotiga jne.). Juhul kui õpilased ei oska mõõte ette kujutada, olen öelnud neile, et nad järgmiseks tunniks uuriksid välja ja teeksid mulle selgeks, kui suur on tsentner, meeter jne.

Matemaatika ülesannete lahendamisel võib sageli tähele panna, et õpilased oskavad lahendada ülesannet, kuid ei tea reeglit. Veel sagedamini aga vastupidist: õpilased teavad hästi reeglit, aga ei oska sellega midagi peale hakata. Saanud ise õpilaste teadmistest selge pildi, vestleb inspektor õpetajaga, juhtides tema tähelepanu sellele, et kõige olulisem on õpetada õpilastele reegli tegelikku rakendamist, s. t. igal õpilasel peab olema selge, mida ta peab teadma ja tegema, et reeglit rakendada ülesande lahendamisel.

Õpilaste teadmisi, oskusi ja vilumusi on vaja kontrollida kõigis õppeainetes, eriti sellistes ainetes, nagu füüsika, bioloogia, keemia jt. Füüsika tundides oleme küsitlenud frontaalselt füüsika raudvara ulatuses, andes õpilastele küsimusi, mis nõuavad neilt nähtuse olemuse, selle sisu seletamist. Näiteks: Mis tähendab see, et raua erikaal on 7,8 G/cm<sup>3</sup>? Seleta, miks katkeb elektrivool, kui korgid välja keerata? Vaatleme klassis valgustussüsteemi! Kuidas esineb siin järjestikune paralleelne ühendus? Jne.

Füüsikas valmistab õpilastele suuremaid raskusi ülesannete lahendamine. Seetõttu peab inspektor väga hoolikalt seda tööloiku kontrollima. Paljud õpetajad alahindavad ülesannete lahendamist ja väidavad, et selleks ei jätku aega. Inspektor annab kontrollimisel õpilastele füüsikalise sisuga ülesandeid, mis lahendatakse matemaatilisel peast, ja nõuab põhjendusi füüsika seaduste näol.

Eespool on toodud mõned üksikud näited sellest, kuidas inspektor võiks kontrollida õpilaste teadmisi tähtsamais aineis. Siin väljendatud mõtted on esitatud meie rajooni inspektorite kogemuste põhjal. Peab veel rõhutada, et õpetaja töö ja õpilaste teadmiste kontrollimine esitab tõsisemaid nõudmisi ka inspektorile. Eeskätt peab inspektor olema avara silmaringiga pedagoog, kes tunneb aineprogramme, õpetatavaid aineid, hindamisnorme, õpilaste vanuselisi iseärasusi ning võimeid.

Inspektor peab õpilaste teadmiste kontrollimiseks ka hoolikalt ette valmistuma. Tartu rajoonis oleme kasutanud võtet, et esitame samad küsimused ning teeme samad tööd mitmes koolis. Taoline võrdlus näitab inspektorile, kus on töös kitsaskohad ja millisele koolile tuleb pöörata rohkem tähelepanu. Kui asi on selge, võib inspektor vähema eduga töö-

tanud õpetajaid suunata külastama mõnda naaberkooli õpetajat, kes on hästi hakkama saanud. Just nii õpitaksegi üksteise kogemusi tundma ja kasutama.

Inspektoritele on tulnud kasuks ka pedagoogilise kabineti poolt korraldatud kontrolltööde analüüsimine ja nendega tutvumine. Taolisid töid on kabinet korraldanud sügisel ja kevadel arvestusega, et iga keskmine õpilane sooritab töö eeskujulikult. Põhiainetes tehtud tööd võimaldavad selgitada lüngad 4. kl. kuni 7. klassini ning ka 11. klassis.

Rõhutaksin veel üht tähtsat momenti. Nimelt külastades õppetunde ja küsitledes õpilasi, peab inspektor taktiliselt suhtuma õpetajasse. Kunagi ei tohi inspektor teha õpetajale märkusi õpilaste juuresolekul. Seda pole ka vaja, sest inspektori isiklik küsitlus avab sageli õpetaja silmad tähtsamate lünkade kohta antud aines. Õpetajad ise ütlevad tihti, et nüüd nad said aru, milles on nende töö puudused. Inspektoril jääb vaid üle nõu anda, kuidas kergemini neist lahti saada.

Inspektor peab lähenema õpetajaile individuaalselt, ta peab hästi tundma oma piirkonna õpetajaid, siis leiab ta ka õigeid ja tulemusrikkaid kontrollimise mooduseid igal konkreetsel juhul. Lõpuks peab inspektor arvestama üha arenevat elu ja leidma vorme, kuidas kontrollida õpilaste iseseisva töö oskusi, praktilisi vilumusi jne.

Raske on kindlaks määrata õpilaste teadmiste ja õpetajate töö süsteemi kontrollimise paljusid meetodeid. Mingit retsepti siin anda ei saa ega ole selleks vajadustki.

Allakirjutanu eesmärgiks oli kõnelda mõnedest töökogemustest, mida on talletanud Tartu rajooni koolide inspektorid. Kui see ka teisi inspektoreid mõtlema paneb ning uusi kontrollimismeetodeid otsima ergutab, siis on artikkel oma ülesande täitnud.

## *Ühe maakooli internaadis*

A. TÕLDSEPP

Internaadi osatähtsus kooli üldises õppe- ja kasvatustöös on vaieldamatu. Otstarbekalt korraldatud ja pedagoogiliselt hästi juhitud kasvatustöö internaadis aitab suuresti parandada kooli õppe- ja kasvatustöö taset. Internaat ei tohi olla üksnes koolikohustuse täitmise vahendiks, kaugel elunevatele õpilastele ööbimiskohaks ja elukorteriks, vaid siin tuleb kasutada kasvatustööks kõiki võimalusi, mida pakub õpilaste kollektiivne elu.

On ju õpilased siin pidevalt kasvataja pedagoogilisel mõjutamisel ja järelevalvel. Jälgides lapse käitumist kollektiivis ka pärast õppetunde, ta õppeülesannete täitmist, uute teadmiste omandamise kergust ja töö-

harjumusi, on hoopis hõlpsam leida õiget teed tema pedagoogiliseks mõjutamiseks, õppeedukuse parandamiseks, õige töössesuhtumise kasvatamiseks ja ta iseloomu kujundamiseks. Internaadis on lapse elu allutatud kindlale režiimile, mis omakorda harjutab teda plaanipäraselt elama ja ratsionaalselt kasutama aega.

Teiselt poolt on internaadil tähtis koht ka koolikollektiivi kujundamisel. Kõigi klasside õpilaste kooselu lähendab nooremaid vanemaile ja soodustab vanemais õpilastes vastutustunde arenemist nooremate suhtes. Ühiskondliku arvamuse kujundamine, üksikute õpilaste allutamine kollektiivi mõjule, tööharjumuste kasvatamine — kõik see on hoopis hõlpsam internaadi kollektiivis. Eelduseks on siin muidugi, et internaadi kasvatustöö oleks tihedas seoses kooli õppe- ja kasvatustööga tervikuna, et internaat moodustaks tõeliselt kooli väga vajaliku ja tähtsa lüli.

Harju rajooni Kõnnu seitsmeklassiline kool on üks neid maakoole, kuhu õpilasi käib 12—13 km kauguselt. Paljud tulevad esmaspäeva hommikul kooli, et sealt alles laupäeval pärast tunde lahkuda. Taoline olukord kestab sügisest kevadeni. Neile õpilastele peab internaat asendama kodu, internaadi kasvatustöö asuma koduse kasvatuse asemele ning sageli parandama selles tehtud vigu.

Internaat paikneb koolimajas, selleks on eraldatud kolm väikest tuba poistele ja üks suur tuba tütarlastele magamistoaks.

Käesoleva aasta talvel suurenes internaadipere 46-le õpilasele, mis moodustab ligi poole kogu kooli õpilastest. Päev kulgeb internaadis kindla režiimi kohaselt: kell 7.30 — äratus, 7.35—7.45 võimlemine, millele järgneb pesemine ja riietumine kuni kella 8.10-ni ning siis hommikusöök kuni 8.30-ni. Õppetunnid algavad kell 9.00. Enne õppetundide algust on pool tundi vaba aega, mida kasutatakse vajaduse järgi kas õppetükkide kordamiseks, käsitööks, lugemiseks või mängimiseks. Õppetöö kestab kuni kella 15.25-ni. Vahepeal, kella 11.35-st — 11.50-ni antakse lõunat, millest võtavad osa kõik kooli õpilased. Noorematel õpilastel, kellel õppetunnid lõpevad varem, algab nüüd ringide töö või pioneerikoondused; mõnikord rakendatakse neid ühiskondlikule tööle või korraldatakse mängu. Öhtuode on kell 15.45. Pärast öhtuoodet on 1 tund vaba aega, mida enamasti kasutatakse ühiskondlikuks tööks, jalutuskäiguks või isetegevuseks. Kella 17-st kuni 19.30-ni õpitakse, seejärel süüakse öhtust. Järgneb pool tundi vaba aega, mis kulub eeskätt riietuse ja muude isiklike esemete korrastamiseks, sageli aga ka isetegevuslike ettekannete õppimiseks, lugemiseks, mängimiseks vms. Aeg kella 20.15-st — 21-ni on veel ette nähtud õppimiseks ja kordamiseks. Sellele järgneb pesemine ja kell 21.30—7.30 valitseb öörahu.

Eespool toodud päevarežiim ja internaadi kodukord on dokumendid, mis reguleerivad internaadi õpilaste elu.

Internaadi juhatajaks on kooli direktor sm. V. Reinert ja kasvatajaina töötavad neli õpetajat, kaks neist poole ja kaks veerand töökohaga. Need on: bioloogia õpetaja H. Tambek, eesti keele õpetaja H. Reinert, vene keele ja poiste käsitöö õpetaja V. Vann ning kehalise kasvatuse õpetaja H. Puusaar.

Võidakse öelda, et ei ole otstarbekas rakendada tööle kasvatajatena õpetajaid veerand ja poole töökohaga, et see takistab neid süvenemast töösse. Teiselt poolt näitavad aga Kõnnu kooli kogemused, et neile on see siiski otstarbekas, et sellel on koguni omad eelised. Nimelt ei ole



karta, et õpetaja-kasvataja nii väikeses koolis oma õpilasi küllalt hästi ei tunneks, et kokkupuude nendega liiga väheseks jääks. Mitme õpetaja csavõtt internaadi kasvatustööst aga muudab selle töö mitmekesisemaks ega ole ohtu, nagu ühe kasvataja puhul, et mingi eriala kipuks domineerima õpilaste vaba aja üritustes. Kõiges, mida õpilased oma vabaks ajaks ette näevad, leiavad nad vastava aine õpetajalt-kasvatajalt nõu ja abi.

Tegelikult võtavad internaadi kasvatustööst osa mitte ainult õpetajad-kasvatajad, vaid kogu internaadi töötajate kollektiiv, ka keetja ja kütja, kuivõrd õpilased iseteenindamisel, korrapidamisel ja ühiskondlikus töös puutuvad otseselt kokku nende tööalaga. Internaadi kodukorras on õpilasi kohustatud vastuvaidlematult täitma nende korraldusi.

Internaadi nõukogu koosneb tubade vanemaist ja internaadi vanemast, ühtekokku 5 õpilasest. Tema ülesandeks on vaba aja kultuurse veetmise korraldamine; magamistubade, söögitoa ja toidukappide puhtuse kontrollimine; korrapidajate graafikute koostamine ning mitmesuguste võistluste organiseerimine internaadis. Tänavune internaadi nõukogu, kelle esimeheks on 7. klassi õpilane E. Kaljuvee, on väga tubli. Nõukogu täidab oma ülesandeid täiesti iseseisvalt, on mitmesuguste ürituste algatajaks ja kasvatajatele suureks abiks.

Ideoloogiline kasvatus. Kaks korda kuus korraldatakse internaadis õpilastele poliitinformatsioone. Tavaliselt valmistuvad selleks õpilased kasvataja juhendamisel, andes ülevaate jooksvatest poliitilistest küsimustest. Viimastel kordadel olid teemadeks N. S. Hruštšovi külaskäik Prantsusmaale ja nelja vaprä nõukogude sõduri A. R. Ziganski, F. G. Poplavski, A. F. Krjutškovski ja I. J. Fedotovi kangelaslik võitlus loodusjõududega. Esimest teemat arutledes toodi esile Nõukogude Liidu rahupoliitikat ning kõigi maade töötava rahva suurt poolehoidu meie riigile ja ta juhtidele. Seoses sellega meenutati ka N. S. Hruštšovi eelmisi visiite välismaale. Teise teema puhul rõhutati nõukogude noorsoo patriotismi, vaprust, visadust ja sõprust.

Vaba aega kasutatakse sageli televisioonisaadete vaatamiseks, kui on kavas noortele eakohaseid filme, vennasvabariikide või meie oma kunstimeistrite esinemisi vms. Järgnevat vestlust ja arutelu kasutatakse noortes nõukogude patriotismi ja internatsionalismi ning tulevase kommunistliku ühiskonna inimese iseloomujoonte kasvatamiseks. Tõstetakse esile filmikangelaste positiivseid iseloomujooni: julgust, printsiipaalsust, patriotismitunnet ja ausust. Vennasvabariikide kunstimeistrite esinemistel vesteldakse rahvaste sõprusest ja koostööst ning teiste rahvaste saavutustest.

Õpilaste ideoloogiliseks kasvatamiseks kasutatakse ka loetud raamatute arutelu.

Töökasvatus. Selle üheks vormiks on õpilaste iseteenindamine. Kõnnu koolis seisneb internaadi õpilaste iseteenindamine eeskätt ruumide korrashoius. Magamistubade koristajaiks on ainult õpilased ise. Igal hommikul võtavad magamistubade korrapidajad põrandad niiske lapiga üle ja pühivad mööblilt tolmu. Iga kahe nädala järel vahetatakse voodipesu. Regulaarselt tehakse ka suurpuhastust: klopitakse tekid ja madratsid ning pestakse aknad. Korrapidajad määrab internaadi nõukogu graafiku kohaselt. Tubade korrashoiu eest vastutavad toavanevad. Tubade puhtust ja korda, samuti õpilaste rõivastuse korrasolekut kontrollivad internaadi vanem ja sanitaarpost.

Söögitoas ja köögis abistavad keetjat iga päev hommikueine, õhtu-  
õtte ja õhtusöögi ajal kaks korrapidajat, kes katavad laua, viivad toidu  
lauale ja pesevad nõud. Peale selle on köögis iga päev 5—6 õpilast kar-  
tuleid koorimas.

Kõnnu koolil on 1-hektarine õppe-tootmisaed. Lisaks sellele andis kol-  
hoos koolile 0,5 ha maad tulundusaiaks. Mõlemad aiad hoitakse korras  
õpilaste jõul. Palju tööd teevad siin ka internaadi õpilased. Töötatakse  
meelsasti kasvuhoones, viljapuuaias, mesilas, lavade ehitamisel ja pee-  
nardel. Selle eest varustab aed internaati juba varakevadest värske rohe-  
lise ja redistega ning annab talveks vajaliku juurvilja, marjahoidised  
ja kartulid. Et ka kolhoos oma liikmete lastele annab tasuta piima ja  
munad ning müüb liha odavamalt, siis tuleb internaadi õpilastel päe-  
vase toidu eest maksta ainult 80 kop.

Teiseks ühiskondlikuks tööks internaadi õpilastele, millest küll ena-  
masti võtab osa kogu kool, on koolimaja ümbruse korrashoid, õpilaste  
puhkenurga kujundamine ja kaunistamine.

Talvel aitavad õpilased õppevahendeid korrastada ja parandada,  
kütust laduda, juurvilja valida ja ümber laduda, keldrit korrastada. Ka  
lume rookimine aiast mesila ümbrusest ning õueteedelt on internaadi  
õpilastele lõbusaks vahelduseks.

Esteetiline kasvatus. Kõnnu kooli internaadi ruumides  
valitseb kord ja puhtus. Taotletakse, et õpilased tunneksid end siin  
koduselt ning tajuksid pidevalt korra ja puhtuse ilu. Magamistubades on  
voodid kaetud ühesuguste valgete puhaste katetega, iga voodi juures  
on öökapp ja igas toas riiete paigutamiseks riidekapp. Mööbel on hele,  
akende ees on valged kardinaid ning juba varakevadest alates hoitakse  
vaasides rohelisi oksid ja lilli. On peetud silmas põhimõtet, et poleks  
midagi liigset, et iga ese oleks omal kohal ja korras.

Tubade puhtus ja harjumused, mis omandatakse selle loomisel, ees-  
kätt aga järjekindel kontroll on suurendanud ka õpilaste endi nõud-  
likkust oma välimuse ja isikliku puhtuse suhtes. Neile kõigile on kor-  
ralik pesemine ja kammimine harjumuseks. Kuigi nad iga päev, iga  
söögi eel marsivad mööda sanitaarposti valvsa silma alt, kes rangelt  
kontrollib käte puhtust, ja kuigi sama sanitaarpost järjekindlalt kont-  
rollib pea, pesu ja keha puhtust, juhtub väga harva, et kedagi tuleb  
saata pesema või meenutada talle pesu vahetamist, suka-soki nõelumist  
või nõõbi etteõblemist. Kellelgi ei tule meeldegi ignoreerida neid  
nõudeid.

Vaba aega kasutatakse televisioonisaadete vaatamiseks, raadio kuu-  
lamiseks või jalutuskäikudeks, talvel ka lühikesteks suusamatkadeks  
lähedasse metsa. Sel puhul vaadeldakse loodust, selgitatakse loodus-  
kaitse küsimusi, juhatakse tähelepanu looduse ilule. Selle kõrval mui-  
dugi tuuakse neilt jalutuskäikudelt kaasa õppetundideks vajalikku  
näitlikustamismaterjali, ruumide kaunistamiseks oksid või lilli jms.  
Näiteks töid internaadi õpilased sügisel jalutuskäikudelt kaasa rooside  
ja mesila katmiseks oksid.

Internaadi nõukogu organiseeris käesoleval õppeaastal kaks inter-  
naadiõhtut. Ettekanded õpiti peamiselt iseseisvalt, kusjuures õpetaja oli  
üksnes nõuandjaks. Novembrikuus toimunud internaadiõhtul esitati  
deklamatsioonide, rahvatantsude ja muude ettekannete kõrval ka väike  
näidend. Teisel poolaastal tuldi mõttele korraldada vastlaõhtu. Selleks  
kogusid õpilased internaadi vanema, 7. klassi õpilase E. Kaljuvee juhti-

misel vanadelt inimestelt vastlakombeid, -naljandeid ja -laule. Otsiti lisa kirjandusestki. Saadud materjalist koostati vestlused vastlaõhtuks. Esitati ka vastavaid rahvalaule ja kaasaegseid luuletusi. Lõpuks korraldati ühismänge ja tantsiti.

**K e h a k u l t u u r i s t.** Kehakultuurialaseid üritusi eraldi internaadi õpilastega ulatuslikumalt korraldatud ei ole. See töö toimub peamiselt koos kogu kooli spordihuvilistega. Küll aga teenib õpilaste kehalise kasvatuse huve igahommikune 10-minutiline võimlemine, mida juhatavad õpilastest instruktorid, keda on ette valmistanud kehalise kasvatuse õpetaja. Võistlusi on korraldatud lauatennises, males ja kabes.

Tegutsevad noorte kokkade, osavate käte ja tantsuring.

**Õ p p i m i s e s t.** 46-st internaadi õpilasest oli kolmanda õppeveerandi lõpuks ainult kahel puudulikke hindeid.

Suuremaid raskusi oli õppeedukusega esimesel õppeveerandil. See oli tingitud eeskätt 5. klassist, kuhu tuleb õpilasi ümbruskonna mitmest algkoolist. Teadagi pole siin alati tegu niivõrd nõrga ettevalmistusega, kui võrd mitmete muudegi asjaoludega. Tulevad ju 5. klassi 11—12-aastased lapsed, kes on alles kodu küljes kinni ja kes mõnikord polegi veel kodust kaugemale saanud. Nad on nelja aasta kestel jõudnud harjuda oma kooliga, kuid nüüd on nad järsku eemal nii kodust kui ka tuntud koolist, täiesti uues ümbruses. Tulnud ligi 10 kilomeetri kauguselt, mõnikord kaugemaltki, jäävad nad kogu nädalaks uude kooli, võõraste keskele, mis halvab nende töövõimet. Siin tuli internaadil teha tublit tööd. Tuli uustulnukad liita kooli- ja klassikollektiiviga, ergutada neid õppima. Selleks aitas kaasa sõbralik ja kodune õhkkond internaadis, kindel päevarežiim, uustulnukate õppimise pidev jälgimine ja nende abistamine õpetajate-kasvatajate poolt.

Õppimiseks on internaadil kasutada põhiliselt üksainus suur klassiruum. Ainult kesktalvel, kui kogu internaadipere on koos, eraldub neist 7. klass, õppides eraldi ruumis. Õpitakse kasvataja järelevalvel, kes vajaduse korral annab ka seletusi. Nooremate õppeülesandeid kontrollivad vanemate klasside paremad õpilased, kes oma tööga rutem valmis jõuavad.

Et kasvatajatel oleks alati ülevaade internaadi õpilaste õppeedukusest, selleks on sisse seatud internaadi päevik, kuhu märgitakse kõigi õppetundides puudulikke hindeid saanud õpilaste nimed, ühtlasi ka see, mis aineksest keegi on puuduliku saanud. Õppimistunnis tehakse õpilasele vastav aine või ülesanne selgeks. Vahel teeb seda ka mõni vanemaist kaaslastest. Õppeaasta teisel poolel rohkenesid üha need päevad, millal internaadi päevikus vastava kuupäeva all ei seisnud ühtki nime.

Kõnnu kooli internaadi iseloomustavateks joonteks võib pidada nii ruumide kui ka õpilaste endi puhtust ja korralikkust, töökust ning sõbralikku suhtumist üksteisesse. Nendes joontes peegeldub internaadi juhataja ja kasvatajate töö, kes nõudlikkuse, järjekindluse ja pedagoogilise taktiga on suutnud luua tööka ja elurõõmsa kollektiivi.



## SAKSA DEMOKRAATLIKUS VABARIIGIS ON PIKAPÄEVAKOOLIDE KÜSIMUS TULIPUNKTIS

Koolisüsteemi ümberkorraldamine ja 10-klassilise koolikohustuse ellurakendamine Saksa Demokraatlikus Vabariigis on esile tõstnud mitmesuguseid probleeme. Üheks selliseks on: kuidas luua kõigile lastele ühtviisi soodsad võimalused õppimiseks ja igakülgseks arenemiseks, mis aitaks tagada 10-klassilise koolikohustuse täitmise.

Lastevanemate koosolekul on vanemad, eriti töötavad emad, sageli avaldanud soovi, et lapsi rohkem aidataks õppimisel. See kehtib eeskätt keskkooliklasside õpilaste kohta, keda vanemad alati ei ole võimelised abistama. Ühtlasi on vanemad hakanud mõistma neid eeliseid, mida omab kasvatus lastekollektiivis vilunud pedagoogi juhtimisel. Peetakse vajalikuks selle osatähtsuse tõstmist, sest selles nähakse abi kodusele kasvatusel.

Saksamaa Sotsialistliku Ühtsuspartei Keskkomitee Poliitbüroo juures asuva koolikomisjoni nõupidamisel käesoleva aasta märtsikuu lõpul, millest võtsid osa õpetajad, kasvatajad, vanempioneerijuhid, Saksa Vaba Noorsoo Ühingu sekretärid keskkoolidest, lastevanemate komiteede ja naiskomisjonide esindajad ning riigiparaadi juhtivad töötajad, arutleti õppepunktide edasiarendamise ja pikapäevakoolidele järkjärgulise ülemineku küsimusi.

Peeti vajalikuks õpilaste pedagoogilise mõjutamise ja järelevalve laiendamist kogu päevale, samuti nende tõhusamat abistamist teadmiste omandamisel ja võimete ning oskuste arendamisel. Seda on kõige hõlpsam saavutada pikapäevakoolis, kus õppe- ja kasvatus töö kestab kogu päeva, moodustades ühtse pedagoogilise protsessi ja seega võimaldades maksimaalselt arendada laste vaimseid ja kehalisi võimeid ning isetegevust, ühtlasi aga juhtida nende huvide ja kalduvuste kujunemist.

See pole Saksa koolides uudne algatus. Juba aastaid tegutsevad siin õppepunktid, mille ülesandeks on lastevanemaid, eriti töötavaid emasid aidata laste kasvatamisel. Nii oli Saksa Demokraatlikus Vabariigis 1959/60. õppeaasta algul 4085 õppepunkti, mida külastas 192 762 õpilast. Peale selle töötas 11 päevakodukooli, tuhanded õpilased võtsid osa loodusteaduslikest, tehnika- ja kunstiringidest ning pioneeriorganisatsiooni ja Saksa Vaba Noorsoo Ühingu poolt korraldatud üritustest.

Kuid need õhtupoolse töö vormid ei olnud õpilastele küllaldaseks abiks õppimisel. Peetakse vajalikuks kooli kasvatus töö laiendamist kogu päevale. Seejuures tuleks kooli abi mitmesugused vormid (õppimistoad, õppepunktid, klassiväliline töö) koondada ühtseks süsteemiks.

Viimastel kuudel on Saksa Demokraatliku Vabariigi üksikutes koolides parteiorganisatsiooni eestvõttel tehtud katset laiendada kooli kasvatus töö kogu päevale. Nõupidamisel kõnelesid katsekoolide direktorid oma esialgseist kogemustest ja tähelepanekutest. Esitati alljärgnevat mõtteid.

Valmistades ette üleminekut pikapäevakoolile, tuleb veenda kõiki õpetajaid selle sammu vajalikkuses ja õigsuses, saavutada lastevanemate nõusolek ja abi ning võtta õpilased sellele üritusele. Õppe- ja kasvatus töö planeerimisel tuleb arvestada ka kooli- ja klassikollektiivi ning õpilaste isiklike huve. Õhtupoolse tegevuse korraldamisel panna õpilastele suurem vastutus ning toetuda koostööle Ernst Thälmanni nimelise pioneeriorganisatsiooniga ning Saksa Vaba Noorsoo Ühinguga. On otstarbekas, et klassijuhataja, kasvataja ja õpilased koos planeeriks õhtupoolse tegevuse. Pikapäevakooli edasiarendamisel segunevad õpetaja funktsioonid üha enam kasvataja funktsioonidega.

Tuleb mõelda ka kooliruumide ümberkorraldamisele ja selleks kasutada kohalikke reserve. Mitmetes koolides on lastevanemate, šefiküürite ja õpilaste abiga kohandatud klassid ka õhtupoolseks tööks, muudetud need lähedasemaks eluruumidele. On muretsatud kardinad ja laudlinad, valgendatud laed ja värvitud üle seinad. Mitmes koolis on õpilased ise remontinud oma klassiruumi ja hoiavad seda nüüd eeskujulikult korras.

Õpilaste õhtupoolne tegevus ei tohi piirduda kooliruumidega, vaid neile tuleb korraldada jalutuskäike ja ekskursioone ning hoolitseda nende puhkuse eest.

Edu saab olla täielik ainult seal, kus õppeülesannete hoolika ettevalmistamise kõrval küllalt tähelepanu pööratakse ka klassivälisele tööle, kasutatakse selle korraldamisel ringide ja spordikollektiivide kogemusi.

Kooli kasvatustöö laiendamisel kogu päevale tuleb kvalitatiivselt muuta ja parandada õppepunktide tööd ja nende kaudu üle minna pikapäevakoolidele. See üleminek peab toimuma järk-järgult, kohalikke võimalusi arvestades ja koostöös pedagoogide, lastevanemate, pionieriorganisatsiooni ja Saksa Vaba Noorsoo Ühingu. Oluliselt tähtis on selles töös kohalike riigivõimuorganite, õpetajate ja lastevanemate algatus õpetajatekasvatajate muretsemisel, klassiruumide ümberkorraldamisel ja lisaruumide hankimisel. Üleminek toimub mitut moodi. Koolidel, kus töötavad õppepunktid, tuleb neid laiendada, et nii lõpuks välja arendada pikapäevakool. Teised koolid alustavad üleminekut üksikute klassidega või õppepunkti puudumisel selle asutamisega.

Haridusministeerium koos Riikliku Plaanikomisjoni ja Rahandusministeeriumiga peavad lahendama kaadrialased ja materiaalsed küsimused. Tuleb ette valmistada tuhandeid pedagooge ka õhtupoolseks tööks. Tulevaste pedagoogide ettevalmistust muudetagu nii, et nad oleksid suutelised töötama nii õpetajatena kui ka kasvatajatena. Abistatagu õppepunktide kasvatajaid õpetaja kvalifikatsiooni omandamisel. Lõpuks tuleks hakata tootma vastavat koolimööblit, mis sobiks nii õppetundideks kui ka õhtupoolseks tööks.

Saksamaa Sotsialistliku Ühtsusepartei Keskkomitee kooliosakonna juhataja sm. Neugebauer rõhutas nõupidamise lõppsõnas järgmisi mõtteid:

Üleminek pikapäevakoolile peab toimuma samm-sammult, põhjalikult läbimõeldult ja hästi organiseeritult. Oleks suur viga seda küsimust vaadelda omaette, lahus muudest suurtest kooliprobleemidest, kampaaniana. Pikapäevakool ei ole esmajoones mõeldud õpilaste päevaseks majutamiseks, abiks töötavatele emadele, laste paremaks hooldamiseks ega nende vaba aja paremaks korraldamiseks, vaid nende koolide loomine tähendab kvalitatiivselt uut sammu koolielus. Sellega taotletakse kõigi laste igakülgset haridust ja sotsialistlikku kasvatust. Sellel sammul on ühtaegu rahvuslik ja internatsionaalne tähendus.

Pikapäevakoolidele üleminekul on vältimatu ulatuslik kogemuste vahetamine. Tuleb toetuda seniste õppepunktide, päevakodukoolide, lastekodude, internaatide, pionieriorganisatsioonide, Saksa Vaba Noorsoo Ühingu ja mitmesuguste ringide töökogemustele. On tarvis uurida ja loovalt rakendada nõukogude pedagoogide, eriti A. S. Makarenko kogemusi. Siin on alles palju kasutamata võimalusi, sest neid kogemusi ei ole veel süstemaatiliselt uuritud ega läbi töötatud. Samuti on soovitatav jälgida nõukogude pedagoogide kogemusi üleminekul pikapäevakoolidele.

Kuid tähelepanu pööratagu ka taolistele üritustele minevikus, näiteks saksa pedagoogi Hermann Lietzi asutatud maakasvatuskodudele (1898. a.), mille korraldust tuleks uurida.

Seniste õppepunktide peamiseks puudusteks on õpetuse ja kasvatusse eraldatus ja õppepunkti lahutatud koolist. Need mõlemad puudused tuleb pikapäevakoolides kaotada, s. t. siin ei tohi õpetust mingil moel lahutada kasvatussest, vaid kogu päeva kestel tuleb läbimõeldult organiseerida ühtset õppe- ja kasvatustööd ning kujundada õppepunktist kooli kindel koostisosa.

Pikapäevakool on osa sotsialistlikust koolist. See vastab nii ühiskondliku arengu nõuetele kui ka lastevanemate ja õpilaste huvidele. Üleminek sellele nõuab, et õpilase kogu päevane tegevus koordineeritaks ühtseks süsteemiks. Seda hulka kuulub töö õppetundi-

des, koduste õppeülesannete täitmine, töö ringides ja klubides, puhkus ning korralik toitlustamine.

Praeguseni on veel välja töötamata pedagoogiliselt õige päevarežiim. Tuleb kiiresti avaldada seniseid parimaid päevarežiime, neid täiendada ja kogemuste vahetamisel keskendada peamine tähelepanu just sellele küsimusele. Eeskätt aga oodatakse pedagoogikateadlastelt hästi läbimõeldud näidis-päevarežiimi väljatöötamist.

Pikapäevakoolide rajamisel tuleb esmaajoones selgesti näha kõiki sellega kaasnevat ideelis-politilisi probleeme, teha ulatuslikke eeltöid ja alles põhjaliku ettevalmistuse järel asuda selle süsteemi loomisele. Nagu kogemused näitavad, ei saa seda mingil tingimusel korraldada üksnes organisatoorselt.

Tingimata tuleb kuulata ka lastevanemate soove ja arvamusi selles küsimuses. On tähtis, et pikapäevakool seisaks kõikjal kindlatel alustel ja oleks usaldusväärne.

Eriiline vastutus pikapäevakoolide sisulise kujundamisel pannakse koolide parteiorganisatsioonidele. Samuti on väga tähtis ka õpetajate ja kasvatajate üksmeelne töö, sest siin mõjub eriti kahjulikult kooskõlastamatus või koguni lahkkelid.

Seniste kogemuste põhjal võib öelda, et konkreetne abi koduste ülesannete täitmisel toob kaasa õppeedukuse tõusu. Kuid abistamisel peab toimima läbimõeldult. Koduste ülesannete täitmine ei ole õpilastele üksnes kollektiivne, vaid ka individuaalne protsess. Õppimiseks vajanev aeg on üksikutele õpilastele väga erinev. Mõned lapsed haaravad teadmisi nagu lennult, teistel aga kulub samade teadmiste omandamiseks tõsiselt tööd. Peale selle peab õpilastele piisama aega ka lugemiseks, musitseerimiseks jms. See kõik tuleb hästi läbimõeldult ja kooskõlastatult pioneerorganisatsioonil, Saksa Vaba Noorsoo Ühingu ja ringide tööga võtta nädala tööplaanil.

On kerkinud küsimus, kas milte koondada õpilaste abistamine teatud õppeainetes kindlatele nädalapäevadele ja neil päevadel rakendada abistajaina vastavate ainete õpetajaid, et füüsika või keemia õpetajale ei esitataks küsimusi kirjanduse, keele või ajaloo alalt ja ümberpöörduvalt. Taolistes küsimustes tuleb katsetada.

Pikapäevakooli esimeseks ülesandeks on tagada, et õpilased omandaksid kindlad ja ulatuslikud teadmised.

Tõsiselt tähelepanu tuleb pöörata laste tervishoiule ja toitlustamisele. Ei ole põhjust karta, et kollektiivne kooselu ning kollektiivse ja individuaalse tegevuse vaheldumine lastes närvilisust tekitab, nagu mõned väidavad. Ümberpöörduvalt, see tugevdab kontsentratsioonivõimet ja kasvatab elulisust. Lapsed ei tohi veeta kogu päeva kinnises ruumis, vaid neil peab olema vaheldust jalutuskäikude, ekskursioonide ja spordi näol. Eriti vajavad aktiivset puhkust vanemate klasside õpilased. Nooremad, esmaajoones 1. klassi õpilased, peavad tingimata lõunavaheajal lamama.

Toitlustamine tuleb korraldada vastavalt laste päevarežiimile. Sageli toitlustatakse lapsi kolm korda päevas. Sellest ei piisa. Leitagu võimalusi toitlustamise paremaks korraldamiseks, kusjuures taotleagu laste iseteenindamist.

Väga tähtis on õige meeleolu leidmine praeguste kasvatajate ja õpetajate enesetäiendamiseks. Õppepunktide kasvatajale antakse võimalus töö kõrval omandada õpetaja kvalifikatsioon. Kuid ka õpetajale, kellel puuduvad kogemused pikapäevakooli nõuetele vastavas kasvatuses, tuleb asuda teadmisi täiendama. Nende abistamiseks organiseerigu koolide juhtkonnad ja pedagoogilised kabinetid ulatuslikku kogemuste vahetamist. Mõistagi on vaja kohendada ka tulevaste õpetajate ettevalmistamine pedagoogilistes institutides pikapäevakooli nõuetega. Sama kehtib vanempioneerijuhtide ja Saksa Vaba Noorsoo Ühingu sekretäride ettevalmistamise kohta.

Lõpuks rõhutas sm. Neugebauer, et pikapäevakoolidele üleminekul ei tohi toimida ennastlikult, vaid ideoloogiliselt hästi ettevalmistatult, rakendades partei ja valitsuse juhtimisel selleks kogu jõu.

Raskuspunkt pikapäevakoolide väljaarendamisel tuleb aga asetada pedagoogilisele kaadrile, selle kaasatõmbamisele, väljaõpetamisele ja edasiarendamisele,



## Kas tunned maad...

A. JÄRV,

A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkooli õpetaja

Mõne viimase aasta jooksul on meie vabariigi koolides ekskursioonidele hakatud suuremat tähelepanu osutama. Kui lehitseda kohalike muuseumide külalisraamatuid, siis rõõmustab sissekannete rohkus, ja tolmutpilvedki kevadisel maanteel võiksid rääkida, et sünnimaaga tehakse lähemat tutvust. Eriti rõõmustab aga see, et matkaradadel käib arvukalt õpilasi küll autodele, jalgratastel, paatidel ja jalgsigi. Muidugi ei ole harvad needki õpilased, kes arvavad, et matkamine külavaheteedel ja autosõit metsade ning rabade taha on ebahuvitav. Siia rühma kuulub ka sportlasi, kes treeningute või hirmu pärast vormist välja langeda eelistavad koju jääda, sest nad on näinud Riia, Leningradi, Moskvat ja teisi meie suure kodumaa linnu. Erandlikud on õnneks sellised nina kirtsutavad õpilased, kes heietavad oma mõttelõnga umbes järgmiselt:

«Päh! Vändra olevat kah linn?! Aga, vaat' Riia! Seal on juba rahvast, on kirevust ja, oi issand, kus on ikka moode!»

Moe, õigemini riietuse probleem on paljudes reisimärkmetes liigselt esile tõstetud, ja sageli on õpilaste hulgas just reisikiri lemmiklektüüriks.

Pikemata on selge, et ekskursioon peab olema kasvatusliku sisuga. Marsruudi koostamisel tuleb arvestada, missuguse klassi õpilastega ekskursioonile minnakse. Sõltuvalt sellest peaks marsruut haarama võimalikult palju koolitundides tuttavaks saanud kirjanduslikke ja ajaloolisi paiku. Seejuures arvestatagu, et ühel ekskursioonipäeval poleks üle kahe suurema sõlmpunkti, mis nõuavad pikemaajalist peatumist. Ülejäänute puhul tuleks piirduda ainult ekskursioonijuhil seletustega mõõdasõidul või lühiajalisel peatusel.

Neid põhilisi lähtekohti on arvestatud ka A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkoolis, kus on juba traditsiooniliseks muutunud kevadine kaks päeva kestev õppeekskursioon kümne datele klassidele marsruudil: Tartu—Põltsamaa—Suure-Jaani—Kurgja—Vändra—Juuru—Mahtra—Paide—Järva-Madise—Vargamäe—Kärde—Palamuse—Tartu.

Piirduda ekskursioonil ainult kirjanduslike kohtadega oleks loomulikult vale. Vaadeldaval marsruudil tutvutakse ka teiste kohtadega, mis on seotud meie kultuurilooga — ajaloo, muusika ja kujutava kunsti vallast. Polütehnilise hariduse avardamise huvides on võimalik juurde lisada veel objekte (näit. Järvakandi), kuid siis on vajalik pikendada ekskursiooni aega. Senised kogemused räägivad, et ei ole soovitatav õpilastega ekskursioonil viibida üle kahe päeva. Õpilased väsivad, sest kaks päeva ekskursioonil on küllaltki pingelised, õõbimine ikkagi ebaharilikus olukorras jne.

Ekskursiooni ettevalmistamine ei tohiks olla «eelkõige siiski klassijuhataja ülesanne», nagu arvab J. Mitt (vt. «Kirjanduse õpetamise metoodika küsimusi», Tallinn, 1959, lk. 72). Ekskursiooni ettevalmistamisele peaksid kaasa aitama peale kooli juhtkonna, klassijuhatajate, kirjanduse ja ajaloo õpetajate ka õpilased ise. A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkoolis võtavadki kõik nimetatud ekskursiooni ettevalmistamisest osa.

Mõningates koolides ollakse arvamusel, et ekskursioon eelnegu tunnis käsitlemisele tulevatele küsimustele. A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkooli kogemused räägivad siiski vastupidist. Palju tõhusamad on olnud tulemused sel juhul, kui ekskursioon kinnistab tundides käsitletud küsimusi.

Marsruudiga on õpilased juba varakult tuttavad. Koolis on õpilaste poolt koostatud küllaltki suur tabel, kuhu on märgitud marsruudi põhiline skeem ja kus leidub arvukalt fotosid külastatavatest kohtadest.

Varakult enne ekskursioonile minekut on vaja anda mõningatele õpilastele konkreetseid ülesandeid: jälgida tähelepanelikult antud kohta, tõmmates paralleelse ilukirjandusliku teose või õpikutes leiduva materjaliga. Õpilasel on seega võimalik eelnevalt veel kord tutvuda vastava kirjandusega, et külastatavas kohas kaasõpilastele jutustada tähelepanekutest. Kõikidele õpilastele ühiseks ülesandeks A. H. Tammsaare nimelises Tartu 1. keskkoolis on nimetatud ekskursioonilt koguda andmeid reisikirjaks. Viimastest parimaid on kasutatud kooli nimepäeva aktusel ja koostamisel olevas almanahhis. Õpetajad ja kooli juhtkond hoolitsevad transpordi, õõbimise ja muu vajaliku eest, samuti ühitustavad nad ülesanded kogu ekskursiooniks. Siingi on võimalik ja tulebki kaasa tõmmata õpilasakiivi.

Nüüd aga reisil tehtud tähelepanekutest, peamiselt nendest paikadest, mille kohta on raskem materjali leida.

Kirjeldusest jätaksime välja Tartu, mille kohta möödunud aastal ilmus tutvustav brošüür. Pealegi tuleks ekskursioonidel Tartu jaoks varuda vähemalt kaks päeva.

Tartu — Põltsamaa. Tähtvere metsa vahel jutustab giid Kure talust ja Johannes Schützist, kes sündis siin 28. detsembril 1899. a. Luuletajast Juhan Sütistest siiski pikka juttu ei tule, sest tema loominguga tutvutakse lähemalt 11. klassis. Läbitakse Kärevere (metsatada Suurt Isamaasõda), Laeva, Puurmani ja ongi silmapiiril Põltsamaa.

Põltsamaa kohta leidub andmeid juba 13. sajandist, millal alustati kiriku ja seejärel ka lossi ehitamist. Lossi varemete juures selgitame, et paekivid ehituseks murti üsna lossi lähedalt, praeguse jõe sängist. Ehitajateks olid loomulikult talupojad oma higi ja vaevaga. Kirjad räägivad, et Põltsamaa lossi on aegade jooksul mitmel korral ümber ehitatud ja loss olj omal ajal meie vabariigi territooriumil ainsaks rokokoo stiilis ajalooliseks mälestusmärgiks, jäljendades oma saalidega miniatuuris kuulsat Versailles' lossi.

Tormiline ja keeruline ajajärk on Põltsamaale 16. ning 17. sajand. Vaheldumisi on linnas rootslased ja venelased kuni 1710. aastani, siis algab rahuliku elu periood, mis on ka püsivaid jälgi jäänud Põltsamaa osas Eestimaa kultuurilukku.

Juba 1766. a. asutati Põltsamaale esimesi trükikodasid meie vabariigis, kus samal aastal ilmus Wilde ja Hupeli toimetusel 41 numbrit esimest eestikeelset ajakirja «Lühhiike õppetud...». Põltsamaalased on õigusega uhked sellegi üle, et 1835. a. asutati siin esimene eesti laulukoor koolmeister Mihkel Karu eestvõttel. Võib-olla oli sel laulukooril oluline tähtsus ka andeka nooruki Karl August Hermannini kujunemises, kes astus koori 1864. a. Koolipoisina olnud K. A. Hermann otse vaimustatud muusikast: armastas laulda, mängis pasunakooris ja oli viimase juhatajaks. M. Kampmaa kirjutab oma «Eesti kirjandusloo peajoonetes»: «Kihekkonnakooli orelil tegi Hermann oma esimesed mängukatseted; selle abil olivat ta ka esimese laulu «Süda tuksub tuks, tuks, tuks» komponeerinud, mis nüüd rahvaviisiks on saanud.»

Linnapargis on K. A. Hermannini mälestussammas, mille on kujundanud ja loonud A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkooli joonestusõpetaja, kunstnikuna ja lauluveteranina tuntud Alfred Leius. K. A. Hermanniga ühenduses tuleks märkida veel tema tööd filoloogina ja ajakirjanikuna.

Põltsamaa on tuntud ka Eesti Aleksandrikooli tõttu. Õpilased on sellest kuulnud Jakob Tamme ja Ernst Peterson-Särgava käsitlemisel. Siin õppis ka Hans Pöögemann.

Põltsamaa — Suure-Jaani. Põltsamaa — Võhma teest põhja poole jääb Pillistvere, kust on pärit üldtuntud lauluteksti «Küll on kena kelguga» autor Reinhold Kamsen,



kes suri Tallinnas alles üsna hiljuti — 1952. a. Viis aastat (1885—1890) töötas Pülistvere kihelkonnakoolis õpetajana ka Jakob Tamm. Pülistvere päevilt on pärit tema üldtuntud «Punik» ja suurepärase ballaad «Orjakivi». Pülistvere on kodukohaks ka ajaloolasele ja muinasteaduste uurijale Jaan Jungile.

Võhmas kuuleme, et siin asub meie vabariigi suurimaid lihakombinaate.

Suure-Jaani on hästi tuntud eesti silmapaistvate muusikute kodukohana. Suure-Jaanist lääne poole Hüpasaarele jääb Mart Saare sünnikodu, Suure-Jaanist endast on aga pärit Kappide suguvõsa. Suure-Jaani surnuaial külastatakse Joseph Kapi eeskujulikus korras hoitud hauda. J. Kapp oli 40 aastat Suure-Jaani kanter ja kihelkonnakooli õpetaja. Seal samas on ka Josephi poja haud. Artur Kapp on tuntud heliloojana ka väljaspool meie vabariigi piire. Silmapaistvate heliloojatena tegutsevad aga praegu Josephi pojapojad Villem ja Eugen.

Kiiresti leitakse ka Peterburi Kunstiakadeemia kuldmedaliga lõpetanud silmapaistva kunstniku Johann Kõleri haud. Tema kodukoht on Suure-Jaanist lõuna pool Vastsemõisas. «Professor Johann Kõlerile auustuse ja tänu täheks sugurahvalt ja sõbralt,» loeme kunstnik Amandus Adamsoni poolt 1911. a. loodud hauasambalt, mis oma lihtsuse ja monumentaalsusega köidab kõiki.

Suure-Jaani — Kurgja. Kilomeeter või poolteist enne Vändrat asus kunagi ühekordne puust köstrimaja, millest on praegu säilinud ainult vundamendi ase. Vundamendi keskele on nüüd paigutatud lihtsast, kuid suurepäraselt töödeldud maakivist mälestussammas Lydia Koidulale. Ajakirjanduse teatel on Võiera 7-kl. kooli õpilased asunud rajama siia kõnniteid, külvama muru ning istutama puid ja lilli. Loetakse sünnikohta väga hästi iseloomustavat luuletust «Kodu», meenutatakse Koidula osa meie kultuuriloos, eriti kirjanuses.

Järgmine peatus on Pärnu jõe kaldal — Kurgjal. Kurgjat nimetatakse koolitundides, kuid mis siin konkreetset näha või kuulda on, sellest teavad õpilased hoopis vähem. Käiakse jõe kaldal olevas saunas, kus elas ja suri Carl Robert Jakobson, uuritakse vana veskihoonet, mis oli olnud peremehe esimeseks tööks; vaadeldakse lauta ja aitaagi. Otsitakse ka parve asukohta, mille abil Jakobsoni ajal liiguti jõe ühelt kaldalt teisele, sest sillad viis suurvesi alati minema. Nüüd on seal kindel sild.

Peamine tähelepanu keskendub rahvusliku liikumise aja juhtivama tegelase majale, mille ehitamist ta ise alustas. Nüüd asub siin muuseum, mida järk-järgult ekspositsiooni osas laiendatakse. Viiks pikale, kui hakata loetlema kõiki eksponaate — neid on vaja ise näha, sest alles siis mõistame täielikumalt C. R. Jakobsoni tööd ning tegevust, muutub arusaadavamaks nii mõnigi rahvusliku liikumise aja probleem.

Sammud seatakse põlismetsa, kuuskede ja sõnajalgade keskele, kus puhkab suur inimene — Carl Robert Jakobson. Hauaplatsi ümbritseb neljakandiline maakividest valmistatud müür, mille ehitasid Tallinna «Linda» seltsi liikmed. C. R. Jakobsoni haua taga on müüris kiviplaat pühendusega seltsilt. Hauaplatsil kõrgub kunstnike J. Koordi ja F. Sannamehe poolt valmistatud C. R. Jakobsoni büst, ilme mõtlilikult tõsine. Loetakse A. Kitzbergi suure kaasaegamisega kirjutatud tööd «C. R. Jakobsoni matus». Mõtted liiguvad tahtmatult ka sellele tööle, millega tegeles C. R. Jakobson. Oli ju tema esimene koolikirjanik meie kultuuriloos, kelle õpikud tähistasid emakeelse hariduse andmise alal suurt progressi; oli ju tema see, kes viis oma lugemike kaudu «Kalevipoja» võitlusideed rahva kõige laiematesse hulkadesse; oli ju tema see, kes pani aluse demokraatlikule ajakirjandusele Eestis; oli ju tema ka see, kelle publitsistlik tegevus mõõdunud sajandil oli kõige teravamini suunatud baltisaksa privileegeeritud seisundis olevate mõisnike ning pastorite vastu.

V ä n d r a. Siinkohal tuleks märkida, et meie vabariigi üksikute rajoonide kohta leidub veel napilt kultuuri- ja ajaloolist materjali. Suureks abiks tänapäeva küsimuste valgustamisel on V. Tarmisto koostatud «Eesti NSV andmete kogumik» (1959), kuid mineviku kohta tuleb ekskursioonijuhil eelnevalt koguda andmeid vanadest kalendritest, õpiku-

testi, ajalehtedest ja ajakirjadest ning kohalikele elanikele. Vändra rajooni kohta andmete saamine on hõlpsam, sest ajakiri «Nõukogude Naine» (nr. 7, 1958) pühendas peaaegu kogu numbriga rajooni eilsele, tänasele ja homsele päevale. Tahaks loota, et taolisi erinevusi ilmub rohkem.

Vändras tuleb tähelepanu juhtida hariduselu ajaloole, koolisõprade seltsile ja hariduseltsile ning J. Egloni, kes oli Eesti Kirjameeste Seltsi asutajaid liikmeid, koorijuht ja meestelaulu entusiast, C. R. Jakobsoni sõber ja koolivend, J. Egloni pidas üle 40 aasta Vändras kurtumade koolmeistri ametit. Tema haud asub kiriku taga. Koolmeistrina on tuntud ka Jüri Peterson, Ernst Peterson-Särgava isa, kelle haud asub Mihkel Lüdigi haia vahetus läheduses. Kahjuks ei ole Vändra kodu-uurijad küllaldaselt hoolitsenud J. Egloni ja J. Petersoni haudade eest. Populaarne mees oli ka Mats Tõnison — C. R. Jakobsoni pooldaja ja hiljem laialt tuntud kalendritegija. Vändra surnuaial peatatakse Mihkel Lüdigi haia juures ja meenutatakse tema muusikalist tegevust. Surnuaia teises otsas asub Lilli Suburgi haud, millel on mustast marmorist obelisk pühendusega «Eesti naiselt». Lilli Suburgi sünnikodu on Rõusal (Vändra—Kurgja tee ääres). C. R. Jakobsoni soovil ja mõjutusel hakkas L. Suburg kirjutama jutukeid meie rahva elust, millest tuntum on autobiograafiline «Liina, Eesti tütarlapse lugu» (1877). 1880. a. asutas L. Suburg Pärnus esimese eestimeelse tütarlastekooli, mis hiljem kolis Viljandisse ja seal kümme aastat töötas. L. Suburg asutas ka ajakirja naistele — «Linda», milles kaitses naise õigusi ja andis praktilisi nõuandeid eluks.

Vändraga ühenduses ei saa mööda minna «Rahvaalgustaja» Mudilast ning nüüd on hea võimalus kõrvutada endist ja praegust Vändrat. Möödas on Mudila suurnike aeg, kes endale auks ja uhkuseks pidasid eraldatust muust maailmast. Postmaanteegi, kus sügisel ja kevadel hobune tühja vankrit porist läbi ei jaksanud vedada, on uus, rääkimata alevi inimestest, tänapäevasesest tööriistist jne.

Peatuda tuleks ka vana kõrtsi juures (ehitatud 1835), et järgmisel päeval oleks võimalik võrrelda neid Mahtras asuvate kõrtsidega. Sealsamas on ka Vändra jõgi ja teest paarsada meetrit põhja pool asus kunagi Vana-Vändra veski, Johann Voldemar Jannseni sünnikodu. Siinkohal kinnistaksime õpilaste teadmisi meie rahvusliku liikumise aja nimekamate isikute — C. R. Jakobsoni ja J. V. Jannseni tegevuse kohta. Loomulikult ei saa mööda minna «Perno Postimehest» ja I üldlaulupeost, millega Jannseni nimi on seotud.

Mõni kilomeeter Vändrast edasi asub Kadaka koolimaja, Ernst Peterson-Särgava kodukoht, kus praegu asub Vändra koduloomuuseum ja kirjanikule pühendatud tuba. Kadaka koolimaja külastamine annab suurepärase võimaluse kõige selle kinnistamiseks, mida nähti Vändras ja selle ümbruses. Siin on lisaks rikkalikule pildimaterjalile dokumente talude müügi ja rentimise kohta, omapäraseid koolitunnustusi, mitmesuguseid tarbeasju jne. Huvi peaks pakkuma ka hiiglaslik kuusk koolimaja õuel, mis olevat Äрни istutatud.

Kadaka koolimajaga lõpeb põhilises osas esimene ekskursioonipäev. Reis jätkub küll läbi Järvakandi ja Rapla Juuruse, kus on ette nähtud ööbimine. Kui aega piisab, võib teha peatuse ka Järvakandis ja heita põgusa pilgu uuele kiiresti arenevale tööstuskeskusele.

Ekskursioonil tuleb tihti, sõltuvalt marsruudist, sõita üsna pikki vahemaid. Ekskursioonijuhil ülesandeks peaks olema ka nn. pikkade otsade kas või osalinegi täitmine. Selleks pakub kõige muu kõrval (läbitava koha ajalugu, kultuurilugu jne.) suurepäraselt materjali rahvalooming, eriti naljandid. Vändra kirikumeeste kohta leidub viimati ilmunud rahvanaljandite kogus üsna mitu huvitavat lugu. Raplat läbides võib meenutada Rummu Jürit ja lugeda kas või J. Tanme ballaadi «Röövli heategu». Võimalusi pikema teekonna elustamiseks on teisigi, näit. viktoriinid nii päeva jooksul külastatud paikadest kui ka kirjanuslikele ja ajaloolistele teemadel.

Õhtu Juurus võiks pühendada asulaga tutvumisele. Juuru kirik, kus Mahtra mehed «nelipühi teisel pühäl pärast jumalateenistust» pastor Bergiga kokkusaamist ootasid,

kõrtsi ase, pastoraat, Mahtra mõisnik Constantin von Helfreichi haud kirikuaias, 16. ja 17. sajandist pärinevad omapäraseid kiviristid jm. — kõike seda vaadatakse ettevalmistusena Mahtra tegevuspaikadele, kasutades Ed. Vilde romaani «Mahtra sõda» ja Mahtra sündmuste juubeli puhul ilmunud ajaloolist materjali. Siinkohal on hea võimalus avada kiriku, eriti pastor Bergi häbiväärne osa Mahtra sündmustes, üldse aga kirikumeeste reaktiooniline tegevus meie ajaloos.

**Mahtra.** Kogu tee Juurust Mahtrasse meenutab ajaloosündmusi. Teel asub Atla-Eero kõrts, kust saadeti käskjalgu naabervaldadesse ja kuhu toodi hiljem haavatuid; teel asub ka Atla mõis, «Mahtra sõjast» tuntud jõgi, ristiga kask jne. Praegu on Mahtra mõisa juures korralik skeem (see on ka Juuru kultuurimaja juures), mille järgi võib kergesti leida kõik vajaliku. Siinkohal tahaks märkida tänuväärset tööd milmesuguste mälestustahvlite ja -märkide püstitamisel, kuid mööda ei saa minna mälestustahvlite keelest, kus puudub kirjavahemärke. Rahul ei saa olla ka sellega, et mälestustahvlite kuupäevad on märgitud ebaühtlaselt, erineva kalendri järgi.

Mahtrast sõidetakse tulnud teed tagasi kuni Eero kõrtsini ja pööratakse siis Kose poole. Kuimetsas meenutatakse Ed. Bornhöhe «Vürst Gabriel», mille tegevus algab siit. Kuimetsast pööratakse Paidede suunas, et põgusat pilku heita Vallimäele ja meelde tuletda Jüriöö ülestõusu ajal toimunud tragöödiat eestlaste nelja kuningaga.

**Paidede — Vargamäe.** Teel möödume Viisu sovhoosist, mis on vabariigi tuntumaid majandeid. Viisuga on seotud ka Fr. R. Kreuzwaldi nimi.

Edasi järgneb juba Järva-Madise, Albu ja Vargamäe. Siingi käike surnuaial. Sissekäigust paremale jääb Jakob Sikenbergi haud ja paremale, praegu küll üsna padrikus, Peeter Hanseni ja tema naise haud. Surnuaia vahetus läheduses konutavad vana kõrtsi varemed; sealsamas on vallamaja ja kohtumaja, mille ees on A. H. Tammsaarele 1936. a. püstitatud mälestussammas oma ilmekate bareljeefidega. Samba avamisel Tammsaare ise ei olnud, avajate kohta aga lausunud ta: «Ega nad minu raamatuid pole lugenud ja kui ongi, siis pole nad nendest kindlasti mitte aru saanud.» Teisel märkinud: «Olgu pealegi, selle samba annaksin ma neile andeks, kui nad ainult jõe alla laseksid.» Tegelikult teostus sealsete talupoegade unistus alles meie päevil, kuigi avajate arvates olnud jõgi juba süvendatud.

Teel Vargamäele möödume A. H. Tammsaare nim. ühismajandi keskusest, kus asub romaani järgi Kassiaru Jaska talu, möödume jutustuse «Vanad ja noored» tegevuspaigast ning üle soosilla jõuamegi Vargamäele. Lõuna pool üle soode ja metsade paistab Simmisalu, Hundipalu Tiidu eluase, vastassuunas aga kiriku helkiv tornitipp; karjapoisi unistuste reaalne punkt.

Eesperes asub soliidne talu-muuseum, kust saame vastuse paljudele küsimustele. Nii muuseumi kui ka Vargamäe ümbruse ja taludega tutvumisel tuleb aluseks võtta talude makett, vastasel korral jääb mõndagi ebaselgeks. Nii Mäe kui ka Oru praegused asukad võtavad külastajaid väga lahkesti vastu ja annavad täpsustavaid selgitusi neid huvitavaitele küsimustele. Õpilastele väärikaks vestluspartneriks on ka noor-Pearu.

Tuleks käia kraavil; oletataval sauna asemel; soosillal, mille mõiste on õpilastele tavaliselt üsna segane; astuda sohugi, et Vargamäe laste kombel tuttavaks saada iga metsatuka, mäta ja põõsa ning puuga; proovida, kas huigates mets heliseb vastu, nagu proovis Krõõt. Tahtmatult kiputakse Vargamäel segama elu tegelikkust ja ilukirjanduses kujutatud olukordi. A. H. Tammsaare oli aga tõeline kunstnik, kes pole kunagi kopeerinud tegelikkust.

Vargamäe Andres õpetas: «Tee tööd ja näe vaeva, siis tuleb ka armastus.» Armastus töö vastu juhib tänapäeva Vargamäe inimesi uutele saavutustele ühismajandis. Meenuvad A. H. Tammsaare sõnad, mis nagu täiendaksid eelnevat: «Peab tegema juba ainult sellepärast, et ilma tegemiseta pole võimist, oskust ega meisterlikkust, ilma meisterlikkusest aga puudub õige rahuldus, enesest lugupidamine.»

Koju viivad kõik teed palju kiiremini, seda tõde on kogenud kõik, kes on viibinud reisisel. Peagi ollakse Jõgeva rajoonis, endises Kärde mõisas, kus asub väike õlgkatusega majake, milles 2. juulil 1661. a. sõlmiti rahu Venemaa ja Rootsimaa vahel. Maanteelt, vaadates lääne poole mäekingult, paistab Endla järv, mis on Faehimanni ühe muistendi kaudu tuntuks saanud. Teisel pool maanteed asub omapärane parunipreili von Stakelbergi haud, kes hukkus õnnetu ja romantilise armastuse tagajärjel.

**Palamuse.** Kaarepere raudteejaama juurest läheb sirge tee Palamusele. Palamuse läheduses jääb paremale Tootsi Ulesoo, siis tulevad apteek, veskijärv, kirik, koolimaja... ja kõik see kokku moodustab O. Lutsu teostest nii tuntud Paunvere. Näeme siin teostes esinevat maastikku, vana koolimaja, selle kõrval voolavat jõge, endist pastoraati, selle järelejäänud hooneid ja palju muud tuttavlikku. Lähemas ümbruses on O. Lutsu enda kodukoht ja «Kevade» prototüüpide omad. Õpilasi huvitab Palamuse eelkõige Tootsi-lugude sünnimaana. Ehk küll mõnedki õpilased nooremates klassides on juba käinud Palamusel, on nüüdki meeldiv vesta lugusid Tootsist, veelkordselt kuulda, et Toots on pärit Mäetsa talust, et ta tõesti oli Venemaal valitsejaks, et tema naine ja tütar elavad praegugi samas talus ja jutustavad teile meeleldi mõndagi huvitavat; et Kiire prototüüpi Palamusel ei tunta; et Teele oli tublisti hiljem koolis ja tema nimeks oli Adeele Pärtelpoeg, kes juba 1927. a. alates elab Austraalias; et Lible, õige nimega Lill, oli siinsetele üldtuntud mees jne. jne. Muidugi ei jäeta küllastamata ka klassiruumis asuvat O. Lutsu memoriaalnurka.

Juba enne Palamust on võimalik ekskursiooni marsruuti võtta ka Kalevipojaga seotud kohti, kuid see muudaks antud marsruudi liiga pikaks. Õpilased väsivad ja muutuvad passiivseks. Kalevipojaga seotud kohtadega tutvumine olgu eraldi marsruudiks.

Tagasiteel võiks peatuse teha ehk Äksi kiriku juures (ainult ühe masinaga ekskursioonil olles piisab tähelepanu juhtimisest mõõdasõidul), et jutustada O. W. Masingust, tema ajalehest ja keeleteaduslikust tööst.

A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkooli traditsiooniline ekskursioon kümneandatele klassidele on aidanud elustada K. A. Hermanni, Kappide, Kõleri, Koidla, Jakobsõni, Jannseni, Särgava, Tammsaare, Lutsu ja paljude teiste kultuuritegelaste elu-, töö- ja tegevuspaiku, samuti «Rahvavalgustaja», «Mahtra sõja», «Tõde ja õiguse», «Kevade» jt. teoste sündmusi, näidates eluliste faktide najal, et meie kodumaa ja rahva elu on muutunud ja muutub iga päevaga kaunimaks.



## UUE PSÜHHOLOOGIAÕPIKU EESTIKEELSE VÄLJAANDE ILMUMISE PUHUL

H. LIIMETS, U. SIIMANN

Asja jõudis meie lugemislauale raamat<sup>1</sup>, mis pakub huvi tunduvalt laiemale lugejate ringile, kui seda näitab tiitellehe alapealkiri. Eriti tähtis on see teos muidugi õpetajatele, sest pole ju mõeldav loov pedagoogiline töö, ilma et tuntaks psühholoogia ja pedagoogilise psühholoogia põhilisi tõdesid. Seoses pedagoogilise ja metoodilise uurimistöö perspektiivide avardumisega viimasel ajal on korduvalt alla kriipsutatud vajadust «psühhologiseerida» pedagoogilist tööd. Ei ole enam mõeldav ega millegagi õigustatud ükskõikne suhtumine psühholoogiasse.

Huvi psühholoogia vastu õpetajate hulgas on märgatavalt tõusnud. Kahjuks aga ei saanud see huvi seni normaalselt areneda, sest puudus vastav käsiraamat, mis oleks andnud põhilised lähtekohad ja ülevaate õpetajaid erutavatest probleemidest. Eesti keeles on psühholoogilist kirjandust seni ilmunud väga piiratud ulatuses. Mõned keskkooliõpikud, üksikud juhuslikud artiklid ajakirjanduses — see ongi kõik.

Uue õpiku ilmumine on olemasolevaga võrreldes väga pikk samm edasi. Võib julgesti öelda, et aine käsitluse ulatuselt ja sügavuselt ületab see kõik psühholoogia alal varem ilmunu eesti keeles.<sup>2</sup>

Vene keeles ilmus «Psühholoogia» 1956. a. Teose autoriteks on nimekatest teadlastest koosnev kollektiiv: L. V. Blagonadježina, F. N. Gonobolin, K. M. Gurevitš, E. V. Gurjanov, N. I. Žinkin, E. I. Ignatjev, V. A. Krutetski, N. S. Leites, A. N. Leontjev, A. R. Luria, N. A. Mentšinskaja, S. L. Rubinštein, A. A. Smirnov, A. N. Sokolov, E. N. Sokolov, D. B. Elkonin jt. Sellise autoriteetse kollektiivi töö tulemusena on koostatud kõigiti ülevaatlik, kaasaegsele teadusele vastav käsiraamat. Muidugi ei ole teos vaba ka puudustest ega vigadest, millele juhiti tähelepanu kohe pärast selle venekeelse väljaande ilmumist.<sup>3</sup> Käesoleva artikli ülesandeks ei ole teose detailne analüüs ega selle pisipuuduste loetlemine. Selles tahaksime anda ülevaate õpiku tähtsamatest osadest, kusjuures iseloomustaksime neid eeskätt pedagoogilisest aspektist.

<sup>1</sup> Psühholoogia, õpik pedagoogilistele instituutidele, Tallinn, 1960, tõlkinud A. Päril ja A. Elango, toimetanud E. Koemets.

<sup>2</sup> S. L. Rubinšteini «Psühholoogia alused» tõlgiti küll omal ajal tervikuna eesti keelde, ent teos trükkis ei ilmunud, praegu on tõlge kättesaadav ainult käsikirjas.

<sup>3</sup> Vt. ajakiri «Вопросы психологии», 1957, nr-d 3, 4 ja 6.

Õpiku autorid taotlevad kaht eesmärki: anda ülevaade üldpsühholoogiast ja valgustada tulevastele õpetajatele hädavajalikus ulatuses ka mõningaid lapse- ja pedagoogilise psühholoogia küsimusi. Domineerima jääb seejuures siiski üldpsühholoogiline materjal. See ongi õige nii üliõpilaste kui ka õpetajaskonna suhtes: enne psühholoogia spetsiaalharudesse süvenemist tuleb omandada tugev üldpsühholoogiline alus.

Psühholoogia ainek, ülesannetest ja meetodeist, samuti psüühika arenemisest saame enam-vähem rahuldava ülevaate. Sissejuhatuses tutvustatakse ka psüühika materiaalse aluse, närvisüsteemi ehitust ja kõrgema närvitegevuse põhimõisteid ning seaduspärasusi. Viimases osas jääb kõnealune raamat küll tunduvalt maha sellest, mis meil seni on olnud võimalik eestikeelsest trükisõnast leida prof. A. Koorti ja dots. E. Koemetsa vahendusel.

Põhjaliku ülevaate annab õpik tunnetusprotsessidest. See osa toetub eksperimentaaluurimuste rikkalikele andmetele. Eriti huvitav pedagoogilise töö seisukohalt on mälu käsitlev peatükk. Üksikasjaliselt vaadeldakse omandamise sõltuvust mitmesugustest teguritest, nagu tegevuse ülesannetest, materjali mõtestatusest, kordamisest, õpitava materjali hulgast ja iseloomust. Kõiki neid tingimusi peab õpetaja nii õpilaste koduste tööde suunamise kui ka klassis toimuva töö huvides tundma. Väga õpetlik on mälu arenemise ja individuaalsete iseärasuste käsitus.

Pedagoogilises töös on otsest abi mõtlemist käsitleva peatüki uurimisest.

Küllalt ulatuslikult vaadeldakse inimese tarbeid ja tundmusi. Selle osa väärtus pedagoogilise protsessi tundmaõppimisel ja analüüsimisel seisneb eelkõige õpilase tegevuse lähtekehade igakülgse selgitamises. Mõistetakse ju meil õpilase õppimist ja käitumist ajendavaid faktoreid sageli väga piiratult. Arvatakse, et õpilane tegutseb peamiselt kaalutud ja loogiliselt tuletatud otsustuste järgi. Seejuures unustatakse, et intellektuaalse teguri kõrval eksisteerivad mitmesugused emotsionaalsed tegurid, mille mõjust ei ole põhjust alahinnata. Muidugi ei piirdu tarvete ja tundmuste käsitus üksnes õpilaste parema mõistmise probleemidega, vaid veelgi olulisem on emotsionaalsete faktorite rakendamine õpilaste positiivse mõjustamise eesmärgil.

Õpik annab inimlike tarvete üldise iseloomustuse ning avab nende ühiskondliku iseloomu. Rõhutatakse kõrgemate funktsionaalsete tarvete (töötarve, teiste inimestega suhtlemine jne.) tihedat seost esemealiste tarvetega. Objektita, eesmärgita töö ei või kunagi saada inimese tarbeks, selline töö üldse lakkab olemast töö. Kehtib see ka pedagoogi ja õpilase töö kohta? Kahtlemata!

Inimese tegevust pole võimalik õigesti mõista, tundmata tegevuse motiive. Õpik analüüsib õppimise motiive: ühel õpilasel võib olla õppimise motiiviks valmistada end ette tulevaseks tööks, teisel — saada rahuldav hinne, et vältida ebameeldivusi. Esimesel juhul püüab õpilane sügavamalt tungida õppematerjali sisusse, kindlamini ja püsivamalt omandada teadmisi ning teoreetilisi teadmisi siduda eluga. Teisel juhul võib suhtumine õppetöösse kergesti muutuda formaalseks, õpitakse vaid hinde saamiseks. Veelgi tähtsama osa annab õpik kõlbeline käitumise motiividele: ühel ja samal teol võib olla erinev kõlbeline väärtus,

sõltuvalt sellest, missugused on tegevuse motiivid. Õpik analüüsib ka õppimise motiivide arenemise etappe.

Tegevuse võimsaks faktoriks on inimese huvid. Kahjuks ei anna vaadeldav õpik õpilaste huvide sügavamat analüüsi, piirdudes ainult üldsõnaliste märkmetega. Tegelikus pedagoogilises töös on aga esmajärgulise tähtsusega õpilaste huvide diagnoosimine ja analüüsimine ning sellest tulenevad praktilised järeldused. Kuidas õpilaste huve välja selgitada, kuidas nende mõjusust uurida, kuidas nõrgendada negatiivseid ja tugevdada positiivseid huve, selle kohta me õpikust vajalikku materjali ei leia.

Emotsioonide ja tunduste iseloomustamisel selgitatakse eelkõige vastavad põhimõisted. Tähelepanelik lugeja võib siit leida korrektiivse oma teadmiste ja veendumuste. Emotsioonid ei ole puhtobjektiivsed, vaid sõltuvad reaalse maailma esemetest. Kõik, mis soodustab inimese tarvete rahuldamist või vastab ühiskonna nõuetele, kutsuvad esile positiivsed emotsionaalsed elamused. Vastasel korral aga tekivad negatiivsed emotsioonid. Rõõmu, muret, vaimustust, viha, hirmu ja teisi tundmusi vaadeldakse emotsionaalsete elamuste liikidena. Emotsionaalsete elamuste positiivsust ja negatiivsust käsitletakse tarvete rahuldamisest või ühiskonna nõuete lähtudes. Väide emotsionaalsete elamuste tihedast seosest inimese tegevuse ja käitumisega on muidugi õige ega vaja erilist tõestamist, ent õpikust oleksime tahtnud just selle küsimuse kohta rohkem konkreetset materjali leida. Pedagoogidele kõige väärtuslikumat materjali pakuvad õpiku leheküljed, kus kirjutatakse kõrgematest (moraalsed, esteetilised ja intellektuaalsed) tundmustest. Kõlbeliste ehk moraalsete tunduste all mõistetakse elamuse vorme, mida inimeselt nõutakse suhtumisel ühiskonda, selle huvidesse või selle poolt väljakujundatud käitumisnormidesse. Seetõttu avaldubki moraalsetes tundustes inimese tingitus tema ühiskondlikust olemisest. Vaatamata sellele, et ühiskondlikult väärtuslik ei lange alati kokku inimesele otseselt meeldivaga, kutsuvad esimene meie ühiskonnas esile positiivseid tundmusi ja pakub suurt moraalselt rahuldust. Vajalikul määral peab uus õpik silmas selliseid kõrgemaid moraalseid tundmusi, nagu kodumaa-armastus, kommunistlik töösse suhtumine, kollektiivsus-tunne, humaanne suhtumine inimestesse, sõprus ja seltsimehelikkus.

Kahjuks on vähem tähelepanu osutatud esteetilistele ja intellektuaalsetele tundmustele, mille osa pedagoogilises töös on suur. Neid küsimusi vaadeldakse siiski veel tunduste käsitlemisel seoses isiksuse probleemidega. Siin näidatakse emotsioonide tihedat seost inimese kogu eluga, tema isiksuse kõigi iseärasustega. Peatükk «Emotsioonid ja tundused» lõpeb laste emotsioonide ja tunduste arengu konkreetsema vaatlusega, kus käsitletakse mitmesuguste tunduste kujunemist imiku esialgsetest reaktsioonidest kuni vanema koolieani.

Peatükkides tahtelisest tegevusest ja vilumustest antakse tahteküsimuse materialistlik tõlgendus. Näidatakse, et tahteline tegevus on samuti determineeritud nagu kõik muudki tegelikkuse nähtused. Tahteline tegevus on loomult reflektorne akt, mis tekib ja kujuneb ühiskondlikus töös. Edasi käsitletakse tahtelise tegevuse lähtemomente ja iseloomustatakse mitmesuguseid tahtelisi tegusid. Eriti on esile tõstetud küsimus raskuste ületamisest tahtelises tegevuses. Siin juhitakse lugeja tähelepanu sellele, et tahtelise tegevusega seotud raskuste eduka ületamise põhiliseks eelduseks on inimesel tugevate ja kindlate veen-

dumuste ja väljakujunenud maailmavaate olemasolu. Lõpuks antakse ülevaade laste tahtelise tegevuse arenemisest.

Vilumuste, oskuste ja harjumuste probleemid on eriti päevakorda tõusnud pärast kooli ja elu sidemete tugevdamise seaduse kehtestamist. Kuigi originaalõpik ilmus enne selle seaduse vastuvõtmist ega käsitle küllalt põhjalikult mõndagi tänapäeva aktuaalset küsimust (näit. tootmisõpetuse psühholoogilisi aluseid), saab sellest paljutki rakendada nii teoreetiliste kui ka praktiliste ainete õpetamisel. Rohkesti väärtuslikku pedagoogidele annab ülevaade vilumuste kujundamise edukuse tingimustest, samuti lühiülevaade laste vilumuste arengust.

Pedagoogilise töö seisukohalt on väga oluline isiksuse psüühiliste omaduste käsitlus. See peab andma õpetajale võtme õpilase mõistmiseks tervikliku isiksusena. Igapäevases koolitöös opereerime sageli mõistega «võime», räägime võimekatest ja väheste võimetega õpilastest, pidades seejuures silmas nende õppeedukuse erinevusi. Need tähelepanekud on aga sageli vildakad. Kõnealune teos annab alused diferentseeritumaks lähenemiseks: ühesuguse edukuse taga võib olla erinev võimete kombinatsioon; puudulik edukus koolitöös aga ei tarvitse sugugi tähendada vajalike võimete puudumist, tegemist võib olla ainult mõnede teadmiste või oskuste puudumisega. Ei saa olla juttugi õigest kasvatuslikust lähenemisest, kui teatud välise nähtuse juuri ei märgata ega arvestata.

Õpilaste arengu suunamine eeldab kõrgema närvitegevuse omaduste ja tüüpide tundmist. Tüübi iseärasused avaldavad tunduvat mõju võimete, eriti aga iseloomu kujunemisele. Raamat annab neist küllalt üksikasjaliku ülevaate.

Lapse psüühilise arengu perioodid on üks neid probleeme, mille kohta on meil kirjandust ilmunud varemgi. Meenutagem E. Koemetsa brošüüri «Laste vanuselised iseärasused ja nende arvestamine kasvatustöös». Võrreldes sellega pakub õpik meile rohkesti lisaandmeid viimaste aastate uurimustest, eriti noorema ja keskmise kooliea vaimse arengu alal. Vanema kooliea osas jääb aga seegi raamat väheütlevaks.

Tõlkijail A. Pärtil ja A. Elangol ning toimetajal E. Koemetsal on uue psühholoogiaõpiku tõlkimisel ja toimetamisel tulnud lahendada rida keerukaid küsimusi eestikeelse psühholoogilise terminoloogia alal. Psühholoogiateaduse kiire areng viimastel aastatel on loonud rohkesti uusi mõisteid, millel täpsed ja ilmekad eestikeelsed vasted puuduvad või on alles kujunemas. Tõlkijad on suutnud kohati üsna raskepärase väljendusega teksti soravalt ja kergesti loetavalt edasi anda. Ka on terminoloogilised probleemid vastuvõetavalt lahendatud. Esineb vaid üksikuid küsitavusi. Varasemas psühholoogilises kirjanduses kasutatud termini «adaptatsioon» asemel on võetud tarvitusele «adaptsioon». Kas oli põhjust meil hästi kodunenud ja tarvitajale harjumuspäraseks saanud vormi muuta? Termini «assotsiatiivne psühholoogia» asemel peaks vist küll olema «assotsiatsioonistlik psühholoogia» (vrd. materiaalne — materialistlik, formaalne — formalistlik jne.).

Tõlke osas esineb vaid juhuslikke pisivigu. Lk. 403 tuleks «неспособный» vasteks võtta mitte «andevaene», vaid «vähevõimekas»; lk. 452 «наглядный, образный характер» tuleks tõlkida «konkreetset (pro näitlikku), kujundilist iseloomu». Lk. 451 üteldakse, et lapse areng läbib rea «kvantitatiivselt erinevaid astmeid», peab olema «kvalitatiivselt erinevaid astmeid».



Õpiku lõpus leiame neljal leheküljel nimeregistri ja kolmekümnel leheküljel aineregistri. Need registrid teose originaalväljaandes puuduvad, seetõttu lubatagu neilgi peatuda. Mõlemad registrid on kindlasti väga vajalikud ning nende väärtust teose lugejale on raske ülehinnata. Vaieldav on, kas oli tarvis nimeregistrisse lisada ka õpiku eesti keelde tõlkijate ja toimetaja nimesid. Aineregister on ulatuslik ja põhjalik. Võib-olla sisaldab see isegi mõningaid liigseid, psühholoogiaga nõrgalt seotud mõisteid (absurdne arutus, aevastamine, joon, loom, vari jt.).

Alla kriipsutades õpiku eestikeelse väljaande lõppu lisatud registre te suurt väärtust (see on tõlke toimetaja E. Koemetsa vaieldamatu teene), tahaksime avaldada veelgi ühe soovi. Kõigile lugejaile, eriti aga neile, kellel ei ole võimalik pidevalt jälgida venekeelset psühholoogilist kirjandust, oleks olnud teretulnud, kui õpiku lõpus oleks leidunud ka temaatiline kirjanduse nimestik, mis oleks andnud ülevaate teostest, mida ühel või teisel juhul õpikus refereeritakse või millele viidatakse. Praegu aga valmistab psühholoogia alal tegelevatele spetsialistidelegi raskusi teoste leidmine, milles esitatud materjale ühe või teise küsimuse käsitlemisel on argumentidena kasutatud.

\*

Meie poolt vaadeldavat psühholoogiaõpikut trükiti 2000 eksemplari. Kuna meil ei ole ühtki teist käsiraamatut ei psühholoogia ega selle rakendusarude — pedagoogilise psühholoogia, spordipsühholoogia, tööpsühholoogia jne. alalt, siis on mõistetav, et teose vastu tunnevad huvi töötajad mitmetelt aladelt, mitte üksnes kõrgemate pedagoogiliste õppeasutuste üliõpilased. Siit järeldus: «Psühholoogia» tiraaž oleks pidanud olema vähemalt 5 korda suurem, kui ta on. Praegu aga jääb «nälg» psühholoogilise kirjanduse järele püsima.

Ja kui lõpuks küsitakse, missugune on uue psühholoogiaõpiku mõju meie pedagoogilisele mõttele ja tegelikule elule, siis ei ole vastata raske. Õpik on juba pannud liikuma rohkesti uusi mõtteid, mis kõige lähemal ajal peaksid viima ka uutele tegudele. Ükski teaduslikkusele pretendeeriv meetodiline, didaktiline ega üldpedagoogiline töö ei tohiks enam näha trükimusta, kui ta ei arvesta õpilaste psüühika seaduspärasusi. Veelgi enam — edaspidi ei tohiks lubada trükkida ühtki õppeplaani, -programmi ega õpikut, ilma et neid vaagitaks õpilaste psüühika seaduspärasusi silmas pidades.

Loodame, et uue psühholoogiaõpiku ilmumine saab pöördepunktiks eestikeelse psühholoogilise kirjanduse väljaandmisel. Nõukogude psühholoogide aastaid kestnud pingelise uurimistöo tulemusena on vene keeles ilmunud rohkesti teoseid psühholoogia, eeskätt pedagoogilise psühholoogia alalt. Märkigem siin vaid tähtsamaid, nagu N. D. Levitovi «Lapse- ja pedagoogiline psühholoogia», mis vaatleb laste psüühilise arengu probleeme, käsitleb õppematerjali teadliku omandamise psühholoogilisi aluseid, annab ülevaate oskuste ja vilumuste kujunemise seaduspärasustest, peatub üksikasjaliselt kõlbelise kasvatuse psühholoogilistel küsimustel, iseloomustab kooliealiste laste psüühilisi erijooni, annab juhendeid individuaalseks lähenemiseks õpilastele ja analüüsib õpetaja psühholoogiat; A. Z. Puni teos «Spordipsühholoogia», mis käsitleb spordi- ja kehakultuuritöö psühholoogilisi aluseid;

S. N. Arhangelski «Tööpsühholoogia» ning D. N. Bogojavlevski ja N. A. Mentšinskaja «Teadmiste omandamise psühholoogia». Need teosed tuleks teha kättesaadavaks ka Nõukogude Eesti koolide õpetajatele. Nende tõlkimisele ja väljaandmisele tuleks asuda viivitamatult.

Psühholoogiateadus areneb üha edasi. Kõiki nõukogude ja rahvademokraatiamaade psühholoogide töid muidugi ei jõua ega ole tarviski eesti keeles välja anda. Ometi on meile vajalik kõik väärtuslik, mis ühes või teises keeles ilmub. Selleks peab meie pedagoogiline ajakirjandus hakkama süstemaatiliselt avaldama temaatilisi resümeesid psühholoogia ja pedagoogilise psühholoogia saavutustest meil ja mujal.

Ja sedamööda, kuidas arenevad meie oma jõud, tuleks veelgi avardada psühholoogilise kirjanduse väljaandmise perspektiive. Juba praegu oleks vajalik alustada eeltöid pedagoogilise psühholoogia originaalõpiku koostamiseks, kusjuures arvestataks mitte ainult meie kooli tänase, vaid ka homse päeva nõudeid.

## Uuest 5. klassi saksa keele õpikust\*

E. SILLING,

Tallinna 9. keskkooli saksa keele õpetaja

Haridussüsteemi ümberkorraldamine tõi muudatusi ka võõrkeelte õpetamisse: võõrkeelt hakati taas õpetama 5. klassist alates. Tuli koostada ka uus saksa keele õpik 5. klassile, sest vana oli tõlge vene õppekeelega koolide õpikust ega arvestanud keeleraskusi eesti õpilaste seisukohalt.

Uue, originaalse ja nõuetekohase saksa keele õpiku koostasid suurte kogemustega pedagoogid. Õpik on kooskõlas 1959/60. õppeaasta programmi nõuetega. Seega on õpiku pea-eesmärgiks õige hääldusbaasi ja kõneharjumuste loomine antud sõnavara ja grammatika piirides (õpetada lapsi õigesti lugema, tõlkima, kirjutama ja praktiliselt kasutama umbes 350 sõna). Grammatikast annab õpik kõige lihtsamad vormid ja muuted artikleist, nimisõnast, ase-, tegu- ja arvsõnast; laiendamata ja laiendatud lihtlause, aluse ja öeldise, jutustava, küsi- ja käsklause mõiste; otsese ja pöördse sõnade järjestuse.

Käsitades keele õpetamisega taotlevad õpikus esitatud palad õpilaste kasvatamist ning püüavad laiendada nende silmaringi.

Et uue õpiku järgi on töötatud juba ligikaudu õppeaasta, siis luba- tagu selle kohta allpool teha mõningaid esialgseid märkmeid.

Õpiku välimusest. Õpik on kujundatud õnnestunult (kunstiline toimetaja H. Keigo) ja on trükitehniliselt hea (tehniline toimetaja H. Kohu).

Tekstide ja neile järgneva grammatilise materjali paigutus on ülevaatlik; harjutuste pealkirjad ja numbrid esile tõstetud; kiri on hästi loetav ja paraja suurusega.

Õnnestunuks tuleb pidada õpiku humoristlikke illustratsioone, mis loovad elevust ja suurendavad huvi õpitava vastu. Eriti head on pildid lehekülgedel 35, 92, 104 ja osas «Anhang». Etteheiteid võiks teha vaid illustatsioonile lk-l 77.

Hästi on kujundatud ka õpiku kaas, mis tõstab esile lause: *Ich lerne Deutsch*.

Rõõmustav on see, et õpikus esineb vähe ebatäpsusi ja vigu (toimetaja H. Pedusaar, korrektorid H. Abo ja H. Kull), eriti võrreldes 8. klassi õpiku esitrükiga. Nimetagem neist järgmisi: *icl pro ich* (lk-l 85 harjutus nr. 4); *mitmuse 3. pööre pro mitmuse 2. pööre* (lk-l 147 pealkirjas); reeglis käskiva kõneviisi moodustamise kohta on öeldud: «Kui tegusõna tüve lõpus esinevad *t, chen, ...*» pro *... chn ...* (lk-l 149) jmt.

Lugemispalad ja sõnavara. Lugemispalu on õpikus 46, nendest 5 luuletust. Luuletuste käsitlemisel rakendatavad töövõtted on 5.

\* H. Toom, E. Vihman. Deutsch V, Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1959.

klassile väga meelepärased ja vastuvõetavad: kooris lugemine, päheõppimine ja deklameerimine. Luuletus on hea vahend õige hääldamise harjutamiseks ja sõnavara rikastamiseks. Seepärast võiks neid õpikus olla veelgi rohkem.

Antud luuletustest meeldis ja jäi kõige hõlpsamini pähe «Wen und was ich liebe» (lk-1 74), ilmselt selle hea riimi ja rütmi tõttu.

Kui niisugust luuletust saaks veel ka laulda, oleks see suureks abiks õppetunni mitmekesistamisel.

Õpiku lugemispalad käsitlevad koolielu, õpilaste vaba aja veetmist, kodu ja maja, kalendrit ja aastaaegu ning tähtpäevi.

Kasvatustlikult hea on lugemispala «Bitte!» (lk-1 100). See pala on sobiv ka instseneerimiseks. Sisuliselt huvipakkuv, elav ja humoorikas on lugemispala «Die Mütze» (lk-1 103). «Ürsulas Schwester ist krank» (lk-1 106) on lugemispala, mis annab ka mõttele tööd.

Enamik lugemispalu, ka õpiku alguses, kui laste sõnavara on veel väike, pakub küllaldaselt võimalusi konversatsiooniharjutusteks, millele tõhusalt kaasa aitavad paljud illustratsioonid.

Väga teretunud on õpikus dialoogid, eriti siis, kui repliigid on lühikesed. Niisugused dialoogid on hõlpsasti päheõpitavad ja ettekantavad.

Head dialoogid on «Ich frage, du antwortest» (lk-1 41), «Wie alt bist du?» (lk-1 79—80), «Am Telefon». Viimast võib päheõpitult esitada kahe mängutelefoni abil.

Üldiselt aga oleks soov, et dialooge oleks õpikus veelgi rohkem ja et need sisaldaksid iga päev vajaminevaid küsimusi ja vastuseid.

Õpiku sõnavara on valitud õpilasi ümbritsevast elust. See hõlmab alad: kool ja kodu, perekond ja kodu, vaba aja veetmine, kalender ja aastajad ning kehaosad.

Enamikku sõnu kasutavad autorid väga sagedasti, mis tagab nende kindla omandamise. Näiteks esineb tegusõna *schreiben* 40-s eri tekstis või harjutuses, tegusõna *stehen* esineb 30 korda, omadussõna *fleissig* 30 korda, nimisõna *der Bleistift* 22 korda, mäarsõna *schnell* 16 korda jne.

On ka sõnu, mille kordumine on väike. Näiteks sõnad *die Nase, der Mund* esinevad õpikus ainult üks kord; *der Kopf, das Haar, das Ohr, das Auge* korduvad 1 kord, *werfen* ja *ich weiss* 2 korda.

Võiks kaaluda ka mõnede uute sõnade sissevõtmist õpikusse, näiteks tegusõna *wissen*. Selle pööramine on täiesti ebareeglipärane. Õpikus esineb see aga ainult 1. pöördes.

Tekib mõte, kas ongi otstarbekohane kasutada õpikus sõnu *das Haar, der Kopf, das Ohr, das Auge* ja *der Mund*, sest nende sõnade kasutamine on 5. klassis minimaalsete grammatiliste teadmiste tõttu väga piiratud. Seetõttu on ka autorid ise neid minimaalselt kasutanud. Kui tahtakse anda kehaosade nimetusi, siis peaks siin esinema ka *die Hand, der Fuss* jt. Võib-olla oleks otstarbekohasem anda nende asemel põhiliste riietusesemete nimetused, nagu: kleit, püksid, kuub, mantel (müts on juba antud, aga ka ainukesena). Nendega saaks teha rohkem kõneharjutusi, sest omadussõnu on antud küllaldaselt. Samuti saaks neid kasutada koos omastavate asesõnadega, milles õpilased ikka kipuvad eksima.

Sõnavara kordumise küsimus on õpikus hästi läbi mõeldud ja otstarbekohane. Enamikes tekstides kasutatakse eelmises või üle-eelmises palas uutena esitatud sõnu. Küsimused, mille mõistmine ja millele vastamine on oluline keele praktilise omandamise seisukohalt, on paigutatud iga selleks kohase teksti lõppu. Kordamispalades on omakorda rida

üldisi küsimusi, mis ei ole seotud konkreetse tekstiga ja millele saab mitmel viisil vastata.

Tekstides ei esine tundmata grammatilisi konstruktsioone. Uued sõnad on tekstis rasvase trükiga esile tõstetud.

Õpiku osas «Anhang» on antud rida huvitavaid jutustusi, luuletusi ja laule, mille eesmärgiks on õpitud sõnavara kinnistamine ja rikastamine ning kõneoskuse arendamine. Hea on, kui õpilased omandavad täiendavalt sõnad, nagu *am Abend, richtig, der Herbst* (3 aastaaega esineb tekstides), *immer* jt. Kõik sõnad, väljendid ja konstruktsioonid, mis lugemispalades ei ole esinenud, on seletatud joone all.

Paladesse on üldiselt püütud võtta võimalikult vähe tundmata sõnu. Jutustused, nagu «Das Häuschen im Walde» ja «Die Grille und die Ameise» on heaks materjaliks küsimuste-vastuste puhul ja konversatsiooniks, ühtlasi pakuvad need võimalusi ka aplikatsioonide kasutamiseks.

Sõnavaralt on lisas esitatud lugemispalad jõukohased kasutamiseks 3. õppeveerandi lõpul ja 4. õppeveerandil. Kuid et õpiku materjal on isegi rikkalik, siis tundub, et lisas antud palade käsitlemiseks ei jätku õpetajal aega.

Luuletused ja laulud on valitud leidlikult. Eriti meeldivad lastele «Alle machen so» ja «Kuckuck, Kuckuck». Võõrkeeles tuleks üldiselt lastele õpetada võimalikult palju lauldavaid laule. Seda nõuet on õpikus arvestatud.

Osa «Rätsel» on samuti toeks sõnavara kinnistamisel õppeaasta lõpu poole. Ülesanne «Finde Reime» on jõukohane juba 2. õppeveerandil. Ülesandes «Welche Buchstaben fehlen» on aga kolmas sõna mittelahendatav: 5. klassi sõnavaras ei olegi niisugust 9-tähelist kesksugu sõna, mis s-iga algab ja s-iga lõpeb.

Vanasõnad raamatu tekstiosa lõpus on jällegi huvitavaks lisämaterjaliks lugemispalade juurde. Neid saab siduda vastavate tekstidega. Näiteks sobib esimene neist *Ist der Winter kalt und weiss, ist der Sommer schön und heiss* hästi teksti nr. 32 juurde «Alt ist nicht neu», tekstis on olemas kõik vanasõnas sisalduvad sõnad. *Viel Schnee, viel Brot* sobib teksti nr. 28 «Der Winter ist da» juurde. Ainult sõna *das Brot* tuleks lisaks anda. Samal viisil saab ka teisi vanasõnu kasutada.

**G r a m m a t i k a.** Enamikule lugemispaladest (46-st 33-le) järgneb vahetult tekstis esinevate grammatiliste nähtuste kokkuvõtte skeemi või tabeli näol.

Grammatilised küsimused on õpikus leidlikult ja läbimõeldult järjestatud, kusjuures on lähtutud eesmärgist, et õpilased saaksid saksa keeles väljenduda.

Iga grammatilise küsimuse kinnistamiseks on tekstide lõppu paigutatud harjutusi, mis kindlustavad teadmiste omandamise selles küsimuses.

Õpiku algul ja keskel on grammatilist materjali antud parajal hulgal ja seda hästi kinnistatud. Raamatu lõpul aga on kiirustatud: materjal kuhjub, selle kinnistamiseks on antud vähem võimalusi kui eespool.

Lugemispala nr. 35 juures on peale tegusõna *sehen* pööramise antud veel omastav asesõna *mein, meine* ainsuse ja mitmuse nominatiivis. Nr-s 36 järgneb *dein, sein, ihr* ainsuse ja mitmuse nominatiivis.

Nr-s 37 esinevad *mein, dein, sein, ihr* ainsuse ja mitmuse akusatiivis ja tegusõna *öffnen* pööramine.

Üldiselt ei ole omastava asesõna jaoks, milles õpilased veel keskkooliklassideski eksivad, küllaldaselt aega ega harjutusi antud. Järgmised

palad esitavad järjest uusi grammatilisi küsimusi. Oleks väga vajalik, et harjutuste hulka omastava asesõna kohta suurendataks.

Rohkem aega ja kinnistavaid harjutusi vajavad ka eitused *nicht* ja *kein*. Viimane eeldab kindlaid teadmisi umbmäärasest artiklist. Naissoost sõnad on hästi läbi võetud, mees- ja keskssoost sõnadest on aga kiiremini üle mindud. Eitusega *kein* on ainult 5 harjutust, mitmusliku eitusega *keine* ainult 1 harjutus. Hiljem liitub nendega veel 1 harjutus ainsuse ja 1 harjutus mitmuse akusatiivile.

Tunduvalt rohkem tahaks näha ka harjutusi, kus esinevad koos mõlemad eitused. Praegu on neid ainult 2 (esimene leheküljel 11; teine leheküljel 70). Viimase harjutuse 2. ja 3. lause on 5. klassile raskevõitu. On kästud eitada kaldtrüki antud sõnad «Wir treiben *Wintersport*,» «Alle gehen Schi laufen». Esimeses lauses on öeldiseks nimisõnaline väljend. Öeldise eitamiseks kasutatakse üldreeglina eitust *nicht*, mis esines ka õpilastele tuntud, kuid käesolevaga vormilt analoogilises väljendis *Ball spielen*. Meie juhtumil aga tuleb kasutada eitust *kein*.

Teises lauses on kästud eitada lause alust. Niisugust juhtu ei ole eespool üldse esinenud. On käsitletud ja harjutatud ainult öeldise — nii pöörd- kui ka käändsõnalise — eitamist.

Kaaluda võiks tuletusliidete *-chen*, *-lein*, *-in* abil moodustatud nimisõnade väljajätmist. Nr. 34 «Wen und was ich liebe» sisaldab sõna *das Vögelein*. Seda oleks võinud vaadelda üksiku sõnana sufiksitest juttu tegemata. Peale nimetatud sõna ei esine lugemispalades ühtki vähendusvormis sõna. Kogu küsimus on antud ja kinnistatud sama teksti järel ühe harjutusega. Sufiksile *-in* on näiteks tuua 3 eespool õpitud sõna: *die Schülerin*, *die Lehrerin*, *die Arbeiterin*. Süstemaatilises grammatikas neljanda näitena toodud sõna *die Freundin* ei esine õpikus.

Koos liidete *-chen* ja *-lein* tuleks õpikusse võtta ka mõiste «Umlaut». See on küll raske defineerida, kuid üldiselt asjale kasuks, sest see nähtus esineb sagedasti nimisõnade mitmuse moodustamisel ja ka mõnede tegusõnade pööramisel.

Väga head ja vajalikud on harjutused, kus tuleb tarvitada tegusõnade *haben* või *sein* vorme. Kahjuks on niisuguseid õpikus ainult 3. Neid peaks agaunduvalt rohkem olema, sest see küsimus nõuab palju harjutamist. Õpilased tahavad ikka öelda: *Ich bin ein Buch* (pro: *Ich habe ein Buch*), mis isikuliste asesõnade daativi tundmaõppimisel asendub vormiga *Mir ist ein Buch*.

Raamatu lõpus leiduv süstemaatiline grammatika on autoritel koostatud hoolikalt ja hästi. On rohkesti ülevaatlikke tabelleid ja küllaldaselt näiteid. Võimaluse ja vajaduse korral võrreldakse õpitavat nähtust emakeelega.

Foneetika ja ortograafia. Igale lugemispalale (välja arvatud numbrid 15, 26, 39 ja 47) järgnevad harjutused algavad hääldamisharjutusega.

Häälikute käsitlemisel opereeritakse ainult tuntud sõnadega. Lugemispalades 1—25 võetakse läbi kõik saksa keele häälikud; palas nr. 27 korratakse neid. Lugemispalade 28—45 juures harjutatakse rõhku ja pause ning korratakse häälikuid. Numbrid 48 ja 49 käsitlevad intonatsiooni jutustavas ja küsilauseis.

Rohkem kui ükski senine õpik taotleb käesolev õige hääldusbaasi loomist.

Mõisted «sõnarõhk», «lauserõhk», «pausid» ja «kõnetaktid» on seletat-

tud raamatu lõpus arusaadavalt. Nii grammatiline kui ka foneetiline osa on mõeldud peamiselt õpetajatele, õpilastele piisab õpetaja seletustest.

Alates II õppeveerandist pööratakse pidevalt tähelepanu ka saksa keele sõnade õigekirjutusele. On harjutusi *s*-häälikute õigekirjale (*s*, *ss* või *ß*); *f*, *v* ja *w* kasutamisele; *z*, *tz* ja *ts ning g, k ja ck* kirjutamisele; harjutusi, kus tuleb kirjutada kas *e*, *ä*, *eu* või *äu*, jms.

Raamatu lõpus on antud selges sõnastuses põhilised õigekirjutuse juhised, mis tuginevad õpitud sõnavarale.

**Sõnastikest.** Õpik on varustatud kolme sõnastikuga: 1. Saksa-eesti sõnastik lugemispalade järgi, kus on ainult lugemispalades esinevad sõnad ja väljendid. 2. Alfabeetiline saksa-eesti sõnastik. On kiiduväärt, et väljenditl esinevad siin mõlema komponendi algustähe all. Näiteks esineb väljend *nach Hause* tähtede *n* ja *h* all, väljend *am Tisch* *a* ja *t* all jne. 3. Alfabeetiline eesti-saksa sõnastik, mis sisaldab tõlkeharjutustes leiduva sõnavara.

Kolme sõnastiku olemasolu on põhjendatud ja vajalik. Esimene on mõeldud tekstis esineva uue sõna tähenduse hõlpsaks leidmiseks. Teine — mis tahes lugemispalas või harjutuses leiduva õpitud saksakeelse sõna tähenduse meeldetuletamiseks. Kolmas — saksakeelse vaste leidmiseks igale tõlkeharjutuses esinevale eestikeelsele sõnale.

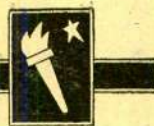
Õpikus ei tohi midagi jääda arusaamatuks, seletamata. Seepärast jääb soovida, et antaks puuduv seletus ka sõnastike pealkirjadele ja sõnale *Estnisch*.

**Kokkuvõtteks.** Et õpilaste mõtlemine 5. klassis on põhiliselt konkreetne, tuleks tingimata välja anda õpiku sõnavarale vastavad pildide seeriad. Võimaluse korral tuleks õpikule lisada ka pildiloto või muid taolisi mängu.

Põhiliseks vilumuseks, mille õpik grammatika alal andma peab, on tegusõna pööramine olevikus. Selle ülesande täidab ta väga hästi. Harjutuste rohkus ja mitmekesisus on selle õpiku üks suuremaid voorusi.

Autorid on suutnud väheste keeleliste vahenditega koostada elava ja huvitava õpiku. Mõningate muudatuste ja täienduste järel peaks see olema vastuvõetav uuele koolile.

Kuid nagu teada, ei ole ükski õpik päris täiuslik. Iga õpiku väärtused selguvad pikemaajalise tegeliku töö kestel. Seepärast on lõplikku hinnangu natuke vara anda. Julgesti võib aga öelda seda, et õpik on sammuks edasi võõrkeelte õpikute koostamisel.



## MILLEST RÄÄGITI EESTI KEELE ÕPETAJATE KONVERENTSIL

Märtsikuu lõpul toimunud eesti keele ja kirjanduse õpetajate vabariikliku meetodilise konverentsi korraldamisega taotleti meetodilise mõtte virgutamist, kusjuures temaatika valikul oli silmas peetud õpetamisel ilmsiks tulnud nõrgemaid lüüsid. Tagantjärele võib väita, et see üldjoontes ka korda läks, sest ettekanded oli mõndagi uut ja värsket, mis uues koolis tarvilikuks osutub, ning seetõttu ka rohkearvulise kuulajaskonna huvi pälvis.

Paraku jäi aga kuulajate huvi passiivseks. Referentidele esitati küll asjalikke ja süvenenud huvi ilmutavaid küsimusi, kuid poleemilist mõttearendust viljeldi rohkem kuluaarides kui kõnepuldis. Viljakas oleks olnud kuulda koolireformi esimestest kogemustest, ent just see jäi tulemata.

Konverents võttis vastu resolutsiooni, milles antakse iseloomustus eesti keele ja kirjanduse õpetamise praegusele olukorrale, samuti märgitakse, mida keele ja kirjanduse õpetamise parandamiseks ette võtta. Alljärgnevas refereeritakse resolutsiooni olulisemaid sätteid.

Selles märgiti, et eesti keele ja kirjanduse õpetamise tasemes võib täheldada reformieelsel perioodil teatavat edasiminekut. Milles see väljendub? Kirjanduse õpetamisel on pinda võitmas eakohasem käsitusviis; suuremal määral võetakse aluseks kirjanduse kui sõnakunsti spetsiifikat, mille tulemusena on süvenenud kirjanduse toime õpilaste kommunistlikul kasvatamisel. Elavnenud on klassiväline kirjanduseharrastus.

Keele õpetamine on muutunud mõnevõrra elulähedasemaks niihästi aine valiku hoolikama läbikaalumise kui ka meetodite otstarbekohasema rakendamise tõttu. Soo- tuks enam tähelepanu pööratakse praktilise keeleoskuse omandamisele (eriti kõnearenduse ja kirjandiõpetuse kaudu).

Ettekandematerjalide ja sõnavõtude najal konstateerib resolutsioon ühtlasi puudujääke nii eesti keele kui ka kirjanduse õpetamisel.

Kirjanduse õpetamisel tuleb kõige olulisemaks puuduseks pidada teoste ideelise ja kunstilise mõju poolikut kasutamist paljude õpetajate poolt. Sageli ei nähta suurepäraseid võimalusi, mida kirjandus

pakub nõukogude patriotismi, proletarse internatsionalismi, ateismi, töökasvatuse ja teiste kommunistliku kasvatuse elementide arendamiseks. Selle kõrval võib täheldada lihtsustatud käsitlust, sõnakunsti primitiivset mõistmist. Sageli antakse liiga suur kaal faktidele, ilma et neid suudetaks rakendada kasvatustöö teenistusse, kirjanduse kunstijõu teenistusse.

Eesti keele õpetamise peamiste puudustena reformieelsel perioodil märgitakse resolutsioonis kõigepealt algklasside nõrka tööd keeleõpetuse algete omandamisel (elava, lastepärase õpetamise asemel kipub domineerima reeglite mehaaniline tuupimine, vähe pööratakse tähelepanu kõnearenduse elementidele). Vanemas astmes annab ikka veel tunda materjali ülepakkumine, passiivsete õppemeetoditega liialdamine, nõrk seos keele ja kirjanduse õpetamise vahel, kõnearenduse tagasihoidlik viljelemine.

Resolutsiooni otsustavas osas antakse kõigepealt hinnang 8-klassilise kooli õppeprogrammile; märgitakse, et «8-klassilise kooli eesti keele ja kirjanduse õpetamise suund ning kasvatustööd ja õpetuslikud eesmärgid on kooskõlas õpilaste kommunistliku kasvatuse ning eluks ettevalmistamise üldsuunaga». Ühtlasi peetakse tarvilikuks mõnede programmilõikude otstarbekohasuse kontrollimist tegelikus koolitöös.

Eesti keele ja kirjanduse õpetajate tähtsaimaks ülesandeks peab konverents noorte kommunistlikku kasvatamist, eluks tarvilike teadmiste ja oskuste andmist. Kirjanduse õpetamisel peetakse kõige olulisemaks nõukogude patriotismi, rahvaste sõpruse ja ateismi kasvatamist, kommunistliku moraali omandust — töökuse, kollektiivsustunde, aususe ja algatusvõime kujundamist ning sõnakunsti ilu mõistmist.

Kirjandustunnisse tuleb suhtuda loovalt, vältida šabloonit ja otsida uudeid meetodilisi lahendusi. Rohkem peab kõlama tunnis kirjaniku elav sõna õpetaja ilmeka esituses. Et õpetajate ettevalmistus ilmeka lugemise ja kõnetehnika alal on nõrk, peeti tarvilikuks, et Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut korraldaks eesti keele õpetajatele sellekohaseid täienduskursusi,



Kirjanduslase klassivälise töö ergutamiseks soovitatakse jätkata almanahhide väljaandmist ning korraldada kirjandusringide aktivistide vabariiklikke kokkutulekuid.

Konverents juhib erilist tähelepanu kõnearenduse ja kirjandiõpetuse laiendamisele viljelemisele, pidades seda õpilaste väljendusoskuse, stiilitunde ja õigekirja kujundamise peamiseks vahendiks. Peetakse tarvilikuks, et metoodikud asuksid uurima kõnearenduse ja kirjandiõpetuse metoodilisi lahendusi, mille tulemusena lähemate aastate jooksul võiks ilmuda sellekohane käsiraamat.

Resolutsioonis toetatakse keeleõpetuse uut suunda — praktilise keeleoskuse esiplaanile tõstmist. Eriti rõhutatakse aktiivsete õppemeetodite (rohke iseseisev töö, hästi valitud harjutused jne.) rakendamise tähtsust oskuste omandamisel. Õpilaste töö hõlbustamiseks peeti vajalikuks välja anda töövihikud, eriti nooremate klasside tarvis.

Nii keele kui ka kirjanduse õpetamine peab tulevikus võimalikult näitlikuks kujunema. See oli üks konverentsi töö juhtmõtteid. Eesti keele ja kirjanduse komisjon peab lähemal ajal välja töötama näitlike õppevahendite kirjastamise plaani. Ühtlasi juhiti tähelepanu näitlike vahendite ivalmistamise vajadusele.

Konverents avaldas veendumust, et vabariigi eesti keele õpetajad saavad aru nende ees seisvatest eesmärkidest ja ülesannetest ning asuvad kogu energiaga neid täitma.

## KESKKOOLILÕPETAJATE KONVERENTS

Aprillikuus toimus Tallinnas traditsiooniline vabariiklik keskkoolilõpetajate konverents, millest võttis osa üle viiesaja delegaadi meie keskkoolide lõppklassidest. Konverentsi eesmärgiks oli aidata noortel otsustada, kelleks saada pärast keskkooli lõpetamist.

Ettekannetega esinesid konverentsil Eesti NSV Rahvamajanduse Nõukogu esimees A. Veimer, Eesti NSV põllumajanduse minister E. Tõnurist, Eesti NSV haridusministri asetäitja V. Oja ja ELKNU Keskkomitee sekretär E. Pajumaa, kes tutvustasid meie vabariigi tööstuse ja põllumajanduse arenemise perspektiive ning vajadusi haritud noorte töötajate järele, samuti edasiõppimise võimalusi kõrgemates õppeasutustes.

Palju huvitavat oma tööst ja õpingutest jutustasid konverentsist osavõtjatele kondiitriabriku «Uus Kalev» laborant E. Järve, Tapa rajooni «I. Mai» kolhoosi lüpsja-karjatalitaja S. Leht, Tartu Riikliku

Ülikooli I kursuse üliõpilane L. Maripuu, Lihula rajooni kolhoosi «Uued Rajad» lüpsja-karjatalitaja L. Loit, Eesti Põllumajanduse Akadeemia üliõpilane J. Lillimägi ja mitmed teised, kes kohe pärast keskkooli lõpetamist asusid tööle.

Suur osa konverentsist oli pühendatud abiturientide sõnavõttudele, kus kõneldi edasistest kavatsustest ja plaanidest. Paljud lõpetajad on otsustanud minna tööle põllumajandusse, ehitustele ja tööstustesse, kusjuures nad ei taha pooleli jätta ka õpinguid. Konverents näitas, et tänavused lõpetajad mõistavad hästi neid suuri ülesandeid, mis seisavad meie vabariigi, iga linna ja rajooni, iga ettevõtte ja ühismajandi ees.

Nii otsustasid Palamuse keskkooli lõppklassist seitse tublit tütarlast tööle asuda kodurajooni kolhoosi «Kungla». Anu Kapralist ja Liilia Ojast saavad seatalitajad, Tiiu Mikust kanatalitaja, Heldi Pajulast lüpsja-karjatalitaja, Aino Kõivust põllutöölaine ja Made Vipperist kolhoosi klubi töötaja. Kõik nad saavad aru, et kolhoosis, kus paljud tööd on mehhaniseeritud, on vaja keskarjandusega noori. Hiljem tahavad nad üheskoos oma haridusteed jätkata.

Ka Saaremaa keskkoolilõpetajad on teinud oma valiku eelkõige kodusaare vajadustest lähtudes: kes mõtleavad elektriku ja tehniku eriala omandamisele, seoses Saaremaa täieliku elektrifitseerimisega, kes meremehe elukutsele, kes kolhoositöödele. Kingisepa keskkooli lõpetajad tahavad oma osa anda ka komsomoli löökehitud, tsemenditehase «Punane Kunda» käikulaskmiseks.

Sama kavatsus on ka paljudel Kunda keskkooli abiturientidel, kellele see töö on saanud suvevaheaegadel juba üsna oma-seks.

Mitmete koolide, nagu Valga 2. keskkooli, Alatskivi keskkooli jt. lõpetajad kavatsavad sõita Kasahstani üdismaadele.

Sõna võtnud delegaadid rõhutasid kooli suurt osa noortes õige ellusuhtumise ja töökuse kasvatamisel ning töötamiseks vajalike praktiliste teadmiste ja oskuste andmisel.

Seega andis konverents ülevaate, kuidas on meie koolid oma kasvandikke õppeaastate jooksul suutnud ette valmistada eluks ja tööks. Häid tulemusi on saavutatud koolides, kus noortes vastutustunde ja töökuse kasvatamisega ning elukutse valiku küsimustega on tegeldud süstemaatiliselt, mitte üksnes küpsustunnistuse kätteandmise eel.

Konverents tegi delegaatidele ülesandeks tutvustada kõiki konverentsil esilekerkinud mõtteid ja seisukohti ka teistele lõpetajatele, et veel kord hästi kaalutaks otsuseid, mis määravad noorte tee ellu.

## SISUKORD

<b>Juhtkiri.</b> Suvise töökasvatuse raskuspunkt õppepraktikale . . . . .	321	<b>A. Tõldsepp.</b> Ühe maakooli internaa-dis . . . . .	373
<b>TEADLASTE SÕNA</b>		<b>MEILT JA MUJALT</b>	
<b>E. Jaanvärk.</b> Vene ja võõrkeele kõnelemisoskuse omandamise psühholoogilised alused . . . . .	325	... Saksa Demokraatlikus Vabariigis on pikapäeva <del>koolide</del> küsimus tulipunktis . . . . .	378
<b>UUT KOOLITOOS</b>		<b>MATERJALE</b>	
<b>H. Reinop.</b> Suvevaheaja sisustamise probleeme . . . . .	333	<b>A. Järv.</b> Kas tunned maad... . . . .	381
<b>A. Toomus.</b> Töövihiku osa geograafia õpetamisel . . . . .	342	<b>RAAMATUTE KESKEL</b>	
<b>A. Liim.</b> Ühiskonnateaduste ring keskkoolis . . . . .	350	<b>H. Liimets, U. Siimann.</b> Uue psühholoogiaõpiku eestikeelse väljaande ilmumise puhul . . . . .	387
<b>R. Virkus.</b> Sindi ühiskondliku spordikooli tegevusest . . . . .	355	<b>E. Silling.</b> Uuest 5. klassi saksa keele õpikust . . . . .	393
<b>TÖÖKOGEMUSI</b>		<b>RINGVAADE</b>	
<b>L. Soovik.</b> Mõtteid kasvatustööst NSV Liidu ajaloo õpetamisel . . . . .	361	... Millest räägiti eesti keele õpetajate konverentsil . . . . .	398
<b>V. Johanson.</b> Inspektor kontrollib õpilaste teadmisi . . . . .	369	... Keskkoolilõpetajate konverents . . . . .	399

Toimetuse kolleegium: A. Elango, E. Jaanvärk, R. Kalling, J. Kipper, A. Lints (toimetaja asetäitja), O. Martinson, L. Prits, A. Reiman, A. Sepp (toimetaja asetäitja), U. Siimann, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 28. IV 1960. Trükkimisele antud 13. V 1960. Trükiarv 3300. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 6,85. Arvestuspoognaid 6,71. MB-02191. Tellimise nr. 591. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

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

На эстонском языке.  
«Ныукогуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. Просв. ЭССР.



Rbl. 3.—