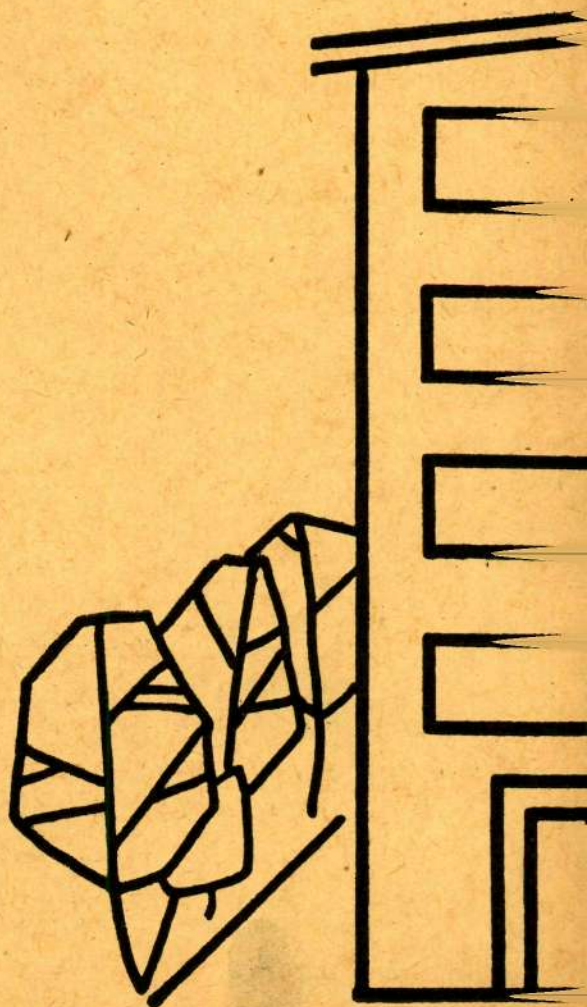


ESB MB
1966
TN

Nõukogude

KOOL

1
1966



KAS SIINGI POLE HALVA JUURED?

Kodus on Rein tubli poiss, paremat ei oska ema tahtagi. Ta on sõnakuulelik, täidab vastu vaidlemata ja meeleldi käske, abistab ema kodustes toimetustes ja hoolitseb tema tööl oleku ajal oma noorema õe eest. Aga koolis? Seal ei olda temaga sugugi rahul. Üks pahandus ja arusaamatus teise otsa. Küll koolikaaslastega, küll õpetajatega. Enamasti alati, kui koolis on toimunud midagi korravastast, on ikka Reinugi käsi mängus olnud. Kasvatusraskused ja pahandused halva õppeedukuse pärast algasid tal 5. klassis ning jätkuvad tänavu kuuendaski, kuhu ta pääses pärast suvetöö sooritamist.

Peeter õpib 5. klassis. Tema käitumise ja õppimisega ollakse koolis täiesti rahul. Kodus seevastu on temaga palju pahandust: ta on isekas ja korratu, räägib vastu, jätab antud ülesanded täitmata või täidab neid vastumeelselt, ärritub kergesti, ütleb jämedusi.

Niisiis, Reinul tekivad konfliktid koolis, Peetril kodus.

Kolmas, kõige raskem juhtum on see, kui õpilasel esinevad konfliktid nii koolis kui ka kodus. Need arenevad ning süvenevad enamasti kas kodus või koolis tekkinud vastuolude baasil.

Niisugustel juhtudel arutatakse õpilase käitumist ja õppeedukust pioneeri- või komsomoliorganisatsioonis, klassikoosolekul, õppenõukogus, kooli lastevanemate komitee õppe- ja kasvatustöö komisjonis, vanemate töökohas jm. ning püütakse korrarikkujat kasvatuslikult mõjutada, õigele teele suunata. Paremal juhul annab see tulemusi, paljudel juhtudel aga ei ole sellest kuigi palju kasu. Kasvatusraskused käitumis- ja õppimishäirete näol jäävad püsima või koguni süvenevad. Sellega kaasneb enamasti õppeedukuse langus, klassikursust kordama jäämine — ja nii juhtubki, et koolikohustuse

Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

Nr. 1 jaanuar 1966

east välja jõudes lahkub õpilane koolist kaheksaklassilist kohustuslikku haridust saamata. Kuid me ei saa sel puhul sugugi väita, et need õpilased ei ole võimelised kaheksaklassilist kooli lõpetama, tavaliselt on nad keskpäraste võimetega.

Kui eelmainitute taolisi juhtumeid tuleks harva ette, tekitaks see vähem muret. Kahjuks tuleb nendega kokku puutuda paljudes koolides, üksikute või koguni mitmete õpilaste puhul. Nende õpilaste tegevus; käitumine ja suhtumine häirib normaalset tööd tunnis, nad rikuivad koolikorda ja mõjutavad seda tegema teisigi õpilasi. Õpetajatel on nendega suuri raskusi. Kõige halvem on aga see, et paljud neist ei lõpeta kaheksaklassilist kooli ja siirduvad ellu rikutud hingeelu ja väärade harjumustega noorukitena. Nad ei leia ega tahagi leida elus oma õiget kohta; töökollektiivides on nendega palju tegemist.

Niisuguseid õpilasi, kelle suhtes meie kasvatuslikud taotlused mõju ei avalda, nimetame tavaliselt raskestikasvatatavateks. Kuid miks muutub laps raskestikasvatatavaks? Miks satub ta teatud eas vastuollu õpetajatega, oma vanematega, klassikaaslastega? Esimeses ja teises klassis ei erinenud tema käitumine eakaaslaste omast kuigivõrd. 5. klassis aga seisame järsku fakti ees: tema õpetamise ja kasvatamisega ei suudeta enam toime tulla, ta on kasvanud kasvatajatel üle pea.

Kasvatusraskuste mitmesuguste põhjuste ja nende kõrvaldamise teede kohta on õpetajad ja pedagoogikateadlased pedagoogilises ajakirjanduses mitmel korral sõna võtnud. Pikema artikli raskestikasvatatavuse olemusest ja põhjustest avaldasime meie ajakirja 1962. aasta jaanuarinumbris. Autor analüüsis selles tegureid, mis tingivad raskestikasvatatavust. Hiljem on mitmed klassijuhatajad ja aineõpetajad tutvustanud oma kogemusi, kuidas raskestikasvatatavaid lapsi ümber kasvatada. Kuid paraku ei ole senini veel alust seda probleemi päevakorrast kustutada. Seda enam, et kui me suudame raskeid lapsi ümber kasvatada ja profülaktilise tööga vältida uute tekkimist, astume olulise sammu edasi koolikohustuse sisulisel täitmisel ja noorte täisväärtuslikeks kodanikeks kasvatamisel. Seepärast tuleb see probleem hoida koolide töös tähtsal kohal.

Vältides selle kordamist, mis raskestikasvatatavuse põhjuste ja muu sellega seoses oleva kohta juba varem on öeldud, vaatleme käesolevas veel mõningaid asjaolusid, mis soodustavad

koolis nn. valulaste tekkimist, ja nimelt neid, mis sõltuvad eeskätt õpetajast ja koolist.

On ammu tuntud tõde, et kui kasvataja tahab kasvatatavat soovitud suunas mõjutada, peab ta teda hästi tundma. Kasvataja peab teadma kasvandiku huve ja kalduvusi, tema iseloomu nõrku ja tugevaid külgi, tervislikku seisundit, suhteid klassi- ja koolikaaslastega ning kodust olukorda, samuti arvestama õppe- ja käitumishäirete esinemise puhul kõiki tegureid, mis võisid neid esile kutsuda. Siis saab ta tekinud olukordi objektiivselt hinnata. Objektiivsus on vaieldamatuks nõudeks oma hoolealusega suhtlemisel ja tema tegevusele hinnangu andmisel. Kahjuks otsustame aga tihtipeale koolis õpilase isiku ja käitumisega ühenduses olevaid küsimusi kergekäeliselt, juhtunu sisusse tungimata ja põhjusi, mis koolikorrast üleastumise esile kutsusid, selgitamata. Asjaolusid pikemalt uurimata, me karistame õpilast lihtsalt sellepärast, et niisuguse korrarikumise puhul tuleb seda teha.

Mart lõi oma klassikaaslast Tiitu ja sai õpetajalt märkuse. Järgmisel päeval kordus sama — jällegi märkus. Mardi lubamatut tegu tuli mõistagi karistada, halb on aga see, et õpetaja ei selgitanud välja lõõmise põhjust. Võib-olla Tiit provotseeris lõõmise? Kui see nii oli, lasub osa süüd temalgi. Teda aga ei karistatud. Missuguse hingelise reageeringu see Mardis esile kutsus?

Kes purustas aknaklaasi? Vaikite, ei ütle! Mida sina, Priit, sellest arvad? Sa oled ju igasuguste ulakuste peale meister. — Ei, õpetaja, mina klaasi katki ei teinud. — Mõtles järele, võib-olla oled jõudnud juba unustada, jääb õpetaja oma huupi öeldud arvamuse juurde kindlaks.

Milvi, sa vabandad, et unustasid vihiku koju. Ütle parem, et sul on kodune töö tegemata. — Ei, õpetaja, mul on tehtud, võin pärast tunde vihiku kodunt ära tuua. — Mul pole aega sind ootama jääda. Võtan seda kui tegemata tööd ja hindan kahega. Palun too õpilaspäevik!

Urmas, palun tule jätkata Tiiu jutustamist. Sa vaikid, ei pannud tähele. Vaikimist saan hinnata ainult kahega. Palun istu kohale.

Esitasime vaid üksikuid näiteid koolielu tegelikkusest. Aga kui palju esineb koolides esitatule analoogilisi olukordi! Kas seesugune formaalne suhtumine ei äratagi õpilases pisitasa trotsivaimu, mis õpetaja korduva

mõtlematult toimimise korral järjest süveneb? Ja lõpuks me lajutame käsi ning imestame, kust ja millest on alguse saanud õpilase konflikt õpetajaga ja kooliga, nii et ta enam ei allu meie kasvatuslikele mõjutustele. Me ise oleme teda endale märkamatuult sellele teele suunanud. Pealegi nõuab iga õpilane individuaalset lähenemist, üldiste koolinõuete raamides erinevat kohtlemist. Niisama nagu me igakord ei suuda õpilast kasvatada ainult karistamisega, ei suuda me teda õppima panna ka nn. kasvatajate kahtedega. Hindame ju ikkagi õpilase teadmisi ja oskusi. See, et õpilasel vihik on koju jäänud või et ta tunnis tähele ei pane, ei tähenda veel, et ta õppematerjali ei tea ega oska vastata. Võib-olla oli kodune töö siiski tehtud või ehk unustaski ta selle tegemata. Eeskätt peab õpetaja igal konkreetsel juhul selgusele jõudma, kas selle taga on õppematerjali mittetundmine, hooletus või korratus. Fakt on see, et õpetaja peab niisugustele nähtustele, millest eespool juttu oli, reageerima, kuid hinnangu andmisel ja karistamisel võtma arvesse kõiki asjaolusid, et toimida objektiivselt.

Kes on need õpilased, kellega õpetajatel tuleb ette kasvatusraskusi? Need on enamikus tegutsemishimulised, aktiivsed ja hea organiseerimisvõimega noored. Kas need omadused on halvad? Ei ole. Meie kommunismi ehitav maa vajab niisuguste omadustega noori. Halb on aga see, et õpilased rakendavad oma võimeid ja otsivad tegevust vales suunas. Kes on selles süüdi? Eeskätt muidugi noor ise, kes juba maast-madalast peab oma tegude eest vastutama. Kuid põhjus seisab selleski, et me seda energiat ei rakenda ega anna õpilaste tegevusele õiget suunda. Selles on süüdi juba pedagoog.

Kui jälgida, keda kooli pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonid rakendatakse aktivistidena, näeme seal valdavas enamikus tütarlapsi, poisid on enamasti kõrvale jäänud. Miks? Põhjus on lihtne, me ei usalda poisse, nendega on rohkem tegemist, tütarlastega on palju lihtsam toime tulla. Aga kui ainult tütarlapsed on õpilasorganisatsioonides võtmepositioonidel, kajastub see ka nende organisatsioonide tegevuses. Tehakse enamasti ikka seda, mis meeldib tütarlastele. See omakorda kahandab poiste huvi, jätab nad passiivseks. Oma tegutsemistungi rakendavad nad siis mujal, mis, nagu kogemused näitavad, pahatihti viib ebasoovitavate tegudeni.

Kord rääkis üks ema nii: «Koolis on tütarlapsed enamasti rühmajuhid, mailevanõukogude esimehed, komsomoli-gruppide organisatsioonid ja teised asjamehed, poisid on tagasihoidlikumad. Miks siis elus on pilt sootuks vastupidine — siin on töölikollektiivides ja ühiskondlikus tegevuses eesotsas sagedamini just mehed?» Ja tõepoolest, nii see enamasti ongi. Kuid miks ei kasutata õpilaspõlves poisse aktivistidena, organisatsioonitena, miks ei rakendata nende võimeid ja energiat?

Teine suurem tööloik, kus me saame õpilaste tegutsemisihaga rahuldada, on klassiväliste ringide töö. Kahjuks tuleb märkida sedagi, et ringidesse kuulub ainult väike osa õpilasi, enamik peab omal algatusel huvitavat tegevust mujalt otsima. Pealegi on ringide nomenklatuur ühekülgne, vähe on tehnikaja muude seesuguste alade ringe, mis poisse huvitavad. Seetõttu on poisid ka vähem haaratud klassivälisesse tegevusse.

Ruumid koolis on kitsad, ei võimalda õpilasringide tööd laiemale alusele seada — see on tavaline vabandus. Kuid see pole siiski kõrvaldamatu põhjus. Mõistagi, kui linnakoolides oleksid paremad ruumitingimused, oleks palju asju paremini korraldatud. Kuid ei saa ometi käed rüpes ootama jääda, millal me ruumipuudusest vabaneme. Ka praegustes tingimustes peab otsima ja leidma, kuidas asja paremini korraldada.

Esimeseks ülesandeks on maksimaalselt ära kasutada kõik koolil olemasolevad võimalused. Kuigi ruumide koormatus on üldiselt suur, saab hea tahtmise korral siiski mõndagi paremini korraldada. Juba seegi on palju väärt, kui suudame õpilaste arvu ringides, sektsioonides ja õpilasklubis suurendada. Ja kas peab ringitingimata koolis töötama? Miks ei võiks mõni tehnilise ala ring töötada koguni šeffkätise juures, klubis või punanurgas peaks selleks ruumi leiduma. Koolil ei ole spordiväljakut, kus saaks korraldada kehakultuurialast klassivälist tegevust. Samal ajal on aga staadionid suurema osa ajast kasutamata jne. Ka koolivälised lasteasutused saaksid senisest suurema arvu õpilaste vajadusi rahuldada. Häda seisab selles, et me sageli end paremate lahenduste otsimisega ei vaeva, vaid piirdume sellega, kuidas on kõige lihtsam.

Kasvatusraskusteni viivad negatiivsed nähtused laste käitumises ja õppimises saavad paljudel juhtudel alguse sellest, et lapsed on jäetud omapead. Isa ja ema lähevad

tööle hommikul, laps aga läheb kooli alles keskpäeval. Kui hoolitsevat vanaema või -isa ei ole, on ta hommikupoolikul kodus üksinda. Koolist koju jõuab ta alles õhtul. Nendel juhtudel jääb vanemate kasvatuslik mõju lapsele minimaalseks, ta kasvab ja tegutseb omapead.

Ühelt poolt on sellel teatud positiivne tähtsus. Laps peab ise kõigega toime tulema (söögi valmistama, end kooliminekuks korda seadma jne.), mis kasvatab temas vastutustunnet ja iseseisvust. Kuid üsnagi sageli põhjustab selline omapead olemine õppeedukuse langust ja tänava- või hoovimõjude põhjal halbade härjumuste tekkimist ning süvenemist, millest hiljem võivad areneda vastuolud kooli ja vanematega.

Seda pahet aitaksid vältida pikapäevärühmad, -klassid ja -koolid, kus vanemate tööl olekust tingitult omapead jäävad lapsed oleksid kasvataja järelevalve all. Kogemused näitavad, et koolides, kus tegutsevad pikapäevärühmad või -klassid, saavutatakse nn. raskete laste kasvatamisel edu, nende õppimine ja käitumine paranevad. Kuid jällegi pörkame kokku raskusega — ruumi on vähe, ei saa kõiki soovijaid vastu võtta. Suudame rahuldada kõige hädalisemate soovid, teistel tuleb jääda omapead.

Mõnevõrra saaks ruumikitsikusest üle sel viisil, et leiaksime pikapäevärühma ruumiks kas majavalitsuse klubi, kaitise punanurga või mõne muu selleks sobiva ruumi. Kuid sel puhul tuleb rühma rahuldavaks töötamiseks lahendada mitmeid muid probleeme, nagu toitlustamine jm. Jällegi kivi ehitajate kapsaaeda, kes ei suuda koolihoonete ehitamisel ajaga sammu pidada.

Tõstatame siinkohal veel ühe probleemi, mille senisest otstarbekamalt lahendamine sõltub otseselt koolidest ja haridusosakondadest. Meil on kaheksaklassiline koolikohustus. Oleks loomulik, et selles eas, s. o. 1.—8. klassi õpilastele loodaks igati normaalsed õppimistingimused, sest just nendes klassides otsustatakse sisuliselt, kas õpilane saab kaheksaklassilise hariduse, ja pannakse alus tema edasisele haridusteele üldse. Kuid valdavas enamikus on vahetuste küsimus linnakoolides lahendatud koolikohustuslike õpilaste kahjuks — just nemad peavad koolis käima teises vahetuses. Miks? Küsimusele ei suuda koolide juhid niisugust argumenteeritud vastust anda, mida nad isegi usuksid. Teisiti polevat

võimalik, nii olevat hõlpsam õpetajate tööaega reguleerida jne.

Tõsi, õpetajate eest tuleb hoolitseda, neile soodsad töötamistingimused luua. Kuid siinjuures ei tohi jätta arvestamata, kuidas õpilaste kooliaega kõige otstarbekamalt planeerida. On ju päris lihtne mõista, kes tuleb vanemate tööl oleku ajal üksinda kodus endaga paremini toime, kas koolikohustuslikus eas õpilane või see, kes õpib juba keskkooliklassis, missuguses eas esineb sagedamini kasvatusraskusi, ja kes vajab pidevat kodust järelevalvet ning suunamist.

Oleme juba mitmel korral märkinud, et üheks peamiseks põhjuseks, mis takistab koolides, peajasjalikult linnakoolides, õppe- ja kasvatustöö paremat korraldamist, on ruumikitsikus. Selle taha takerduvad enamasti ikka õpilasorganisatsioonide tegevus, klassiväline töö ning pikapäevärühmade ja -klasside organiseerimine, mille järele on suur vajadus, sest kahe, sageli kolme vahetusega töö (kolmandas vahetuses töölisnoorte koolid) puhul ei jätku selleks lihtsalt ruumi. Kõige halvem on aga mitmes vahetuses õppetöö ise nii õpilaste tervise kui ka õppe- ja kasvatustöö tulemuste seisukohalt. Jääb arusaamatuks, miks vabariigi plaaniorganid ja instantsid, kelle kompetentsi koolihoonete ehitamine kuulub, ei saavuta selles otsustavat murrangut. Praegu rahuldavad suuremates linnades uute koolimajade ja juurdeehituste teel saadavad õpilaskohad üksnes õpilaste juurdekasvu vajadused. Teisest vahetusest me niipea vabaneda ei suuda, kui ehitustööde tempo kiirendamiseks midagi kardinaalset ette ei võeta.

Õpilane jätab täitmata talle antud ülesande, ei täida korraldust, rikub pahatahtlikult koolikorda jne. — kõigil nendel juhtudel võime öelda sedagi, et tal puudub kohuse- ja vastutustunne. See pole sugugi isoleeritud nähtus, vaid kasvatusraskuse üks komponente ja samal ajal nõrga kasvatustöö resultaati. Me ei sea ülesandeid selle nähtuse olemust analüüsima hakata, küll aga vaatleme selle mõningaid põhjusi.

Millal hakkab laps oma tegude eest moraalselt vastutama? Kindlasti tuleb tema vastutus- ja kohusetunnet kasvutada ning süvendada maast-madalast peale ja pideva järjekindlusega, hiljem tuleme sellega toime juba suurte raskustega. Kui aga jälgida tegelikkust elu koolis ja ka hiljem, pärast kooli lõpetamist, puutume sageli kokku omapärase suhtumisega. Õpilase

või koolist lahkunud noore väära käitumise puhul süüdistatakse selles sageli ainult vanemaid, õpetajaid, õpilasorganisatsioone, töökaaslast, töökoha ühiskondlikke organisatsioone jne. Süüdlane ise — temale tehakse etteheiteid harva, sest süüdi on ju kõik teised, kes ei ole teda kasvatanud. Eriti agar on niisuguseid seisukohti avaldama noorsooajakirjandus.

Me ei taha sugugi vähendada vanemate, õpetajate, ühiskondlike organisatsioonide ja teiste isikute ning instantside vastutust ja osa noore õige kasvatamise eest; see on nende ülesanne ja nad peavad seda tegema täie vastutustundega. Kuid mingil juhul ei tohi asjaosalist ennast süüdlaste ringist välja jätta. Eeskätt tema peab oma loome noortes oma tegude eest vastutamise suhtes väära arvamuse, siis on raske neid hiljem õigele teele suunata.

Pahatihti vähendame laste vastutuse ja kohusetunnet sellega, et kõneleme

ainult suurest hoolitsusest laste eest meie maal ja noorte avaratest võimalustest hariduse saamiseks — nende õigustest. Samal ajal aga räägime hoopis vähem sellest, missugused on nende kohused, ega kasvata noori oma kohustusi täitma. Sellest võibki kujuneda väära suhtumine: ainult nõuda, sealjuures ise kasutatavate hüvede saamiseks midagi tegemata. Nad ei mõista, et iseendast ei tule midagi, et kõik, mida tarbime, on loodud ja luuakse inimeste tööga.

Kasvatustöö on keeruline protsess. Kõik, mida me teeme noore kujundamiseks, peab olema hästi läbi mõeldud, põhjendatud ja kindla eesmärgiga. Kuid juba käesolevas tõstatatud vähestestki probleemidest näeme, et meil jääb selles mõndagi vajaka. Ometi soodustab see tihtipeale kasvatusraskuste tekkimist ja süvenemist, eriti siis, kui õpilasel on psüühilise seisundi, tervisehäire või mõnel muul põhjusel selleks algmed olemas.

Meie sotsialistliku ühiskonna ülesandeks on luua niisugune kasvatussüsteem, mis välistaks hilisema ümberkasvatamise vajaduse.

Kasvatustöö eesmärgid on ühiskondlikel organisatsioonidel, riiklikel asutustel ja perekonnal ühised: kujundada igakülgset arenenud isiksusi, kes on võimelised ehitama kommunistlikku ühiskonda. Nende eesmärkide saavutamise meetodid ja teed on eri sotsiaalsetel organisatsioonidel erinevad. Noorsoo kasvatamisel kasutavad kultuurilis-hariduslikud organisatsioonid, perekond, kool ja miilitsaorganid neile omaseid spetsiaalseid mõjutusvahendeid ja meetodeid. Nende organisatsioonide funktsioonide äraõigamisel muutub töö ebarahuldavaks, annab võimaluse veeretada süüd kasvatusküsimumste lahendamata jätmises ühelt asutuselt teisele.

On üldtuntud tõde, et kõik asjaosalised — asutused, ühiskondlikud organisatsioonid, perekond, iga nõukogu ühiskonna liige — peavad lähtuma kõlbelise kasvatusseaduspärasustest, mille nõuded on väljendatud NLKP programmis. Kõlbelise kasvatusseaduse ühel kõige olulisemal küsimusel — isiku vastutusel oma käitumise eest — tahaksimegi käesolevas kirjutises peatuda. Sellel probleemil on suur tähtsus isiku käitumise ja tegevuse seisukohalt üldse. Niisama oluline on see alaealiste eksimumste ja õiguserikkumiste ärahoidmisel.

Alaealiste poolt toimepandavate õiguserikkumiste ärahoidmine ja nende põhjuste kao-

Alaealiste vastutus oma käitumise eest

J. ROMANOVA,
eetika õppejõud

A. ROMANOV,
õigusteaduse kandidaat, ENSV Ühiskondliku Korra Kaitse Ministeeriumi organisatsioonilise-metoodilise osakonna ülem

tamine on niihästi riiklike organite kui ka kogu nõukogude üldsuse tähtis ülesanne. Nagu teada, pole alaealiste kuritegevus meie vabariigis kaugeltki likvideeritud, samuti sooritatavad noorukid palju teisi õiguserikkumisi.

Viimasel ajal on ajakirjanduses ilmunud rohkesti artikleid, milles valgustatakse küsimusi, kuidas vältida õiguserikkumisi alaealiste poolt. Nii näiteks avaldas ajaleht «Molodjož Estonii» V. Sobolevi artikli «Tänaval on nooruk...»¹, mis põhjustas elavat vastukaja. Esimene mulje artiklist jääb, et kõik näib olevat õige: niihästi see, et ettevõtted peavad tegelema noorsoo kasvatamisega, kui ka see, et vanematel tuleb oma laste kõlbelisuse eest vastutada, et tuleb rangelt korrale kutsuda vanemad, kes oma laste kasvatamisega ei tegele, et kooliõpilaste kasvatamises on veel palju «valgeid laike» jne. Need puudused tuleb mõistagi kõrvaldada. Kuid siiski, sageli kõlavad seesugused ajakirjanduses avaldatud üldsõnalised formuleeringud otseku nooruki amoraalse käitumise õigustusena, ja ka nimetatud artikli autori järeldustega ei saa nõus olla.

V. Sobolev kirjutab: «Meil ei ole sotsiaalseid põhjusi, mis tingiksid laste järelevalvetuse ja põhjustaksid nende hulgas kuritegevust. Kui meil siiski korrarikumisi ette tuleb, on selles süüdi täiskasvanud — lastevanemad, õpetajad, üldsus.»

Esiteks on see järeldus ebaõige sellepärast, et niihästi õiguserikkumiste põhjused, kui ka tingimused, mis võimaldavad neid toime panna, on sotsiaalse iseloomuga. Ühiskondliku elu nähtused erinevad loodusnähtustest oma sotsiaalse olemuse poolest. Nagu kõikidel nähtustel, nii on neilgi omad põhjused, millel on paratamatult sotsiaalne iseloom. Teiseks ei tohi meie arvates «unustada» õiguserikkujat ennast. Kui me seda teeme, siis me otseku õigustame alaealise amoraalset käitumist.

Tuleb välja, et nooruki poolt sooritatud väära teo puhul on mõõduandvad vaid eeltoodud välised tingimused. Tema ebakõlbelises käitumises on «süüdi täiskasvanud, lastevanemad, õpetajad ja üldsus». Milleks siin vastutusele võtta noort seaduserikkujat ennast? Jutt pole ju üksnes õiguslikust, vaid iga liiki vastutusest (kõlbelisest vastutusest, pedagoogilistest kasvatusvahenditest: veenmised, sunniabinõud, karistamine). Kui tegelikult kasvatustöös juhendada artiklis näidatud põhimõttest, siis võib jõuda nii kaugele, et hakatake eitama alaealise vastutust oma käitumise eest. See takistab õigesti organiseerida tööd alaealiste eksimuste ja õiguserikkumiste vältimiseks.

Juriidilises kirjanduses, nagu teada, on see probleem teisiti lahendatud. Nõukogude kriminaalõigus näeb ette kriminaalvastutuse kõigi kuritegude eest 16 aasta vanusest alates, mõnede ühiskonnale ohtlike tegude korral aga alates 14 aasta vanusest.

Mida siis endast kujutavad eespool nimetatud artiklis loetletud momendid? Need iseloomustavad sotsiaalse keskkonna tingimusi, milles toimub noorsoo ebarahuldav kasvatamine. Kuid ometi on kasvatuslikul keskkonnal alati ka oma positiivne külg. Lisaks sellele on vähestele teadmata, et kehvadeski majanduslikes tingimustes, vanemate mitmesuguste negatiivsete omaduste korral (ema või isa on alkohoolik, vanemate raske haigus, mis loob perekonnas närvilise õhkkonna, jne.) kasvavad tööd armastavad, tagasihoidlikud lapsed, kes edukalt või vähemalt rahuldavalt täidavad oma kooliülesandeid. Tolik H. kasvas rasketes tingimustes. Tema isa oli vaimuhaige. Neljaliikmeline perekond vireles palju aastaid ühesainsas toakeses. Nooruk töötab ja õpib edukalt 10. klassis. Hästi õpib ka tema õde. Lapsed on kohusetruud, abivalmis, viisakad. Niisuguseid näiteid võib tuua palju. Me oleme kaugel sellest, et idealiseerida kasvatusliku keskkonna negatiivseid tegureid, need faktid toime üksnes selleks, et rõhutada, kui lubamatu on mehhanistlikult selgitada individuaalse teadvuse kujunemist.

Ja nüüd — tänaval on nooruk... Ta rikub elementaarseid moraalinorme, käitumisreegleid, mida tunnevad juba kuueaastased lapsed. Jah, rikub neidsamu algelisi moraalinorme, mille rikkumise eest väiksemad lapsed karistuseks nurka pannakse. Kahjuks pole noorukite puhul seda karistusviisi rakendatud. Kuid ega sellepärast nõuded, mida isiku käitumisele esitatakse, põrmugi väiksemad ole.

¹ Vt. «Molodjož Estonii», 28. nov. ja 26. dets. 1964.

Igaüks, kes on praktilise kasvatustööga tegelnud, teab, kui desorganiseerivalt mõjub käitumisele ja kuidas vähendab nõudlikkust see, kui püütakse kõike vabandada väliste teguritega. «Ma ei saa tunniks õppida, sest ma ei saanud midagi aru. Õpetaja seletas liiga vaikse häälega», «Tema kakles ja mina hakkasin ka kaklema», «Kõik lärmitsevad ja mina lärmitseksin ka», «Kõik napsitasid ja minagi ei saanud ära öelda» — viimane juba vanemas eas. Ja veel vanemana kõlab motiveering nii: «Ülemus käskis, ja ma koostasingi (võltsisin) aruande», «Kõik rääkisid, et ta on paha, ja mina rääkisin sama» — nii tekib keskkond laimu jaoks (vt. artiklit «Välja heita! ... Mille eest?», «Molodjož Estonii» nr. 243, 1964). Järk-järgult kujunevad noorukil ükskõiksuse psüühika ja teised negatiivsed iseloomujooned. Niisuguse motiveeringu puudus seisneb selles, et ta ei arvesta inimese teadvuse aktiivset osa, ei mobiliseeri tema võimeid, oskusi, kõike seda, mis inimeses peitub (psüühilisi omadusi, kogemusi jne.), tekkivatest raskustest ülesaamiseks.

Tuntud nõukogude pedagoog A. Makarenko, kes töötas äärmiselt rasketes tingimustes, ei teinud tööle ümbritsevate väliste tegurite arvel hinnaalandust. Tema üheks peamiseks pedagoogiliseks põhimõtteks oli: võimalikult rohkem nõudmisi inimesele.

Kui õiguserikkuja poeb motiveeringu taha «süüdi on kõik teised, ainult mitte mina», kusjuures enamikul juhtudel ta ise ka seda ei usu, siis näitab see, et isik ei taha võitu saada oma (just nimelt **oma**, mitte vanemate ega õpetajate) lõtvusest, ebateadlikkusest jne., ei taha endal välja kujuneda vajalikke omadusi, käesoleval juhul — enesevalitsemist. Seda soodustavad väärti arenenud vabadustunne, range kontrolli ja eksimuse hukkamõistu puudumine, see, et pole olemas piire, mis teeksid võimatuks elementaarsete nõuete rikkumise, ja terve hulk teisi asjaolusid. Võib julgesti öelda, et leidub noorukeid, kelle puhul ei piisa üksnes veenmisest, vaid tuleb appi võtta ka sunniabinõud.

Kombelõtvus tuleneb läbi sõrmede vaatamisest ja sellest, et kasvatusprotsess läheb nõuete esitamisest ja nende täitmise rangest reglementeerimisest kunstlikult mööda. «Tänaval ja kõikjal, kus ta viibib, peab nooruk ennast korralikult ülal pidama!» — need on elementaarsed käitumisreeglid. Ja see, et pole olemas kino, teatrit või teisi meelelahutusi, ei õigusta inetut käitumist. Kui pole kino, on olemas raadio, raamatukogud, raamatute piiritu maailm — ilukirjandus, teaduslik-fantastiline kirjandus, seiklusjutud, on olemas teadused, mille aluseid inimene peab tundma õppima, et edukalt töötada ja luua. Jah, kuid niisugused noorukid ei ole sellest ajaveetmisest just eriti vaimustatud.

Nooruki kohustustest märgime ennekõike elementaarseid moraalinorme. Nõuded, mis ühiskond noorukile (ja samuti igale teisele oma liikmele) esitab, tuleb täita. Nõuded peavad olema täpsed, selged ja kategoorilised. Iga ebatäpsus või kategoorilisuse pehmendamine loob võimaluse, et nõue jäetakse täitmata. Võimalus elementaarseid moraalinorme rikkuda räägib sellest, et nende täitmist ei kontrollita koolis, perekonnas ja riiklike asutuste poolt järjekindlalt ja piisavalt, et nende esitamisel puudub kategooriline toon.

Astunud kooli, hakkab laps esmakordselt mõistma oma kohustusi, oma kohust kooli ja kodumaa ees, oma vastutust ühiskonna ees.

Oma kohustusi mõistma ei õpi lapsed korrapealt. Seal, kus õpetajatel ja kasvatajatel on tegemist distsiplineeritud lastega (kuulekad, kohusetruud), toimub kohusetunde kasvatamine häireteta. Keerukam on lugu nende lastega, kellel puudub elementaarnegi ettevalmistus koolile ja kelle vanemad ei allu kooli nõuetele. Kuid igal juhul hakkavad õpetajad kohustuste täitmist nõudes kasvatama õpilastes kohusetunnet kui isiku seesmist vajadust. Ja missugused oleksidki õpetajate ja kollektiivide poolt kasvatustöös tehtavad vead, sisendavad nad siiski lastele, et teadmised on valgus, harimatus aga pimedus, et käituda tuleb viisakalt, kombeliselt. Kahjuks on õpetajal kõlbelise kasvatusorganiseerimisel kasutada ainult üks vahend — sõna.

Kõlbelise kasvatusmõjuse printsiip nõuab pidevat, orgaanilist seost sõnade ja tegude vahel. Kõlbeliste kujutluste ja käsituste loomine on kõlbelise kasvatusmõjuse tähtis koostisosa, kuid elementaarne käitumise harjumused nõuavad kindlat praktikat. Tegelikult aga jääb kasvatus kõlbeline külg (suhtumine kaastlastesse ja täiskasvanutesse, viisakas või eba-

viisakas käitumine jne.) õpetaja mõjusfäärist välja. Ja pole õpetaja süü, et õpilasi ümbritsev miljöö sageli ei toeta kooli nõudeid (vanemad soosivad iseloomu lodevust ja käituvad ise toorelt, täiskasvanud kuritarvitavad alkoholi, skandaalitsevad, üliõpilase-praktikandi juhendaja on jäme ja ebasiiras jne.), sest koolil, tehnikumil ja teistel õppeasutustel puuduvad mõjusad vahendid õpilaste kasvatamisel ühtsete nõuete tagamiseks.

Lapse käitumisele antakse hinnangut juba kõige varasemast east alates. «See on hea ja see halb» — nii hinnatakse arenevaid kõlbelisi jooni, lapse tegusid ja eksimusi. Koolis omandab see hindamine suuremat tähtsust ja kaalu. Õpilaste teadvuse kasvuga kasvavad ka nõuded, mis neile esitatakse, suureneb nende vastutustunne.

Oma tegude eest vastutamise probleeme lahendavad niisugused teadused nagu filosoofia, eetika, psühholoogia, õigusteadus, füsioloogia, need on lahendamist leidnud Marxi, Engelsi ja Lenini töodes. Juba I. Pavlov kirjutas, et inimese käitumise tingituse tunnustamine ei välista inimese vastutust, «...mul jääb võimalus ja siit ka kohustus enda ees ennast tundma õppida ja neid teadmisi pidevalt kasutades hoida end oma kasutuses olevate vahendite kõrgusel».²

Tänu teadvuse aktiivsele osale on inimene võimeline oma käitumist varieerima, konkreetse olukorra vahetule mõjule vastu seisma. Inimese võime otsustada, aru saada oma tegutsemise mõttest, tähendusest ja tulemustest, muudabki ta oma käitumise eest vastutavaks.

Juriidilises kirjanduses rõhutatakse mõtet, et kui individuaalse teadvuse arenemise protsessis koguneb inimesel elementaarne hulk teadmisi välisilmast ja nendest nõuetest, mida igale kodanikule esitatakse, hakkab ta oma tegude eest vastutust tundma, sest ta mõistab tehtut ja võib oma tegevust juhtida.

Kõik eelõeldu nõuab kindlalt seda, et tuleb suurendada nooruki moraalselt vastutust oma käitumise eest.

Individaalsed vestlused, mitmesugused arutlused töökollektiivis, nooruki amoraalse käitumise läbiarutamine ühiskondlike ja riiklike organisatsioonide poolt, sõnavõttud aja-kirjanduses, raadios ja televisioonis peavad kandma korda rikkunud nooruki käitumise igakülge arutelu iseloomu. Alaealise isiklikku vastutust oma amoraalse käitumise eest ei tohi vabandada mingite väliste teguritega.

Suurt osa alaealiste seaduserikkumiste ärahoidmisel etendavad haridusorganid. Nende ülesannetest rääkides tuleb rõhutada, et on tarvis tõhustada õpilaste kõlbelist kasvatust.

Õpilaste moraalse kasvatamise üheks elemendiks on elementaarsete käitumishormide range täitmise tagamine. See on aga mõeldamatu ilma nende põhjuste ja tingimuste tundmaõppimiseta ja väljajuurimiseta, mis on üksikuid õpilasi tõuganud õiguserikkumise teele, koolist väljalangemisele, klassikursust kordama jäämisele, elementaarsete moraalnormide rikkumisele.

Sellepärast on täiesti õige haridusorganitele esitatud nõue aktiveerida õpilaste õiguserikkumiste põhjuste uurimist ja töötada välja nende pahede ärahoidmise meetoodika.³

Nõue õpilaste õiguserikkumiste põhjused kaotada ei piirdu loomulikult eespool märgitud ülesannetega. Haridusorganitel tuleb selgitada, missugustes koolides õpib eriti rohkesti õiguserikkujaid õpilasi, leida põhjused ja tingimused, mis seda soodustavad, analüüsida õpilaskontingentide suurenemise ja koolihoonete ehitamise tempo vastavust, õpilaskohtade arvu internaatides ja pikapäevärühmades, selgitada, kui palju on lapsi, kelle kodune olukord nõuab nende paigutamist internaatidesse ja pikapäevärühmadesse (raske kodune olukord, ühe vanema puudumine jne.).

Nende ülesannete edukat täitmist takistavad mitmed suured puudused haridusorganite töös, nagu õpetajate töö ebarahuldav organiseerimine, ruumide puudumine, kus saaks töö-

² I. Pavlov, Kogutud teosed, III. 1949. Lk. 454—455.

³ Eesti NSV Prokuratuuri kolleegiumi, Ühiskondliku Korra Kaitse Ministeriumi, Haridusministeriumi ja Eestimaa LKNU Keskkomitee Büroo otsus 2. okt. 1964.

tada nõrgalt edasijõudvate õpilastega ja õiguserikkujatega, ebapiisav sunniabinõude kasutamine.

Näib, et kool peab kindlustama range moraalse vastutuse, võttes kasvatustöös kasutusele mõned sunniabinõud nende õpilaste suhtes, kes on jämedalt rikkunud elementaarseid käitumisreegleid. Kui nende rakendamine käib kooli töötajale üle jõu, on otstarbekas panna need kohustused õpetajale-kasvatajale, kes tegeleks raskestikasvatatavate lastega, või pedagoogile-organisaatorile majavalitsuse juures.

Huvi pakub NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi soovitus võtta majavalitsuste koosseisu pedagoogi-organisaatori ning rajoonide ja linnade elamute valitsuste koosseisu instruktori-organisaatori ametikoht. Ettepanek on tehtud selleks, et parandada kultuuri- ja kasvatustööd laste ja alaealistega nende elukohas.

Teiseks tuleb tõsta alaealiste õiguslikku vastutust. On teada, et õigusnormides esitatakse kommunistliku moraali nõuded. Nende nõuete täitmatajätmine on tingitud kas lünkadest seadusandluses, seaduste ebaõigest rakendamisest või liberaalsusest õiguserikkujate suhtes; see toob kaasa õiguserikkumiste kasvu, ühiskonnale ohtlikke tegusid alaealiste poolt.

Pedagoogid, psühholoogid ja teiste erialade spetsialistid võivad juriste abistada alaealisi hõlmavate pedagoogiliselt põhjendatud abinõude väljatöötamisel. V. Bianki ja V. Ponzovski märgivad õigesti, et iga juhul, kui on toime pandud kuritegelik, ühiskonnale ohtlik eksimus, tuleb õiguserikkuja viivitamatult isoleerida, hoolimata sellest, missugused otsused prokuratuuri- ja kohtuorganid ka teeksid. Sellel on printsipiaalne psühholoogiline tähtsus mitte üksnes õiguserikkujale.⁴

Järelikult tuleb ühenduses sellega uurida nende õigusnormide muutmist ja täiendamist, mis näevad ette administratiivsüüteo või kuritöö toimepannud alaealiste isoleerimise, samuti leida võimalused rakendada sunniabinõusid alaealiste poolt kordasaadetud ühiskonda ohustavate tegude puhul, mille eest praegu kehtiva seadusandluse järgi administratiiv- ja kriminaalkorras vastutusele võtta ei saa. Näiteid võib siin tuua miilitsa lastetubade inspektorite tööst. Praegu rakendavad miilitsa lastetubade inspektorid vastavalt mõnede kohalike täitevkomiteede otsuste vanemate administratiivvastutust alaealiste (kuni 16-a.) ilma täiskasvanu järelevalveta kella 21—22-st kuni 6-ni väljasviibimise korral ja mõnede teiste eksimuste puhul. Alaealiste suhtes aga miilitsa lastetubade inspektorid ise mingeid sunnivahendeid ei kasuta. Väga harva rakendavad nad sunniabinõuna ainult seda, et noorukil tuleb kannatanu ees vabandada või tekitatud kahju hüvitada.

Õiguserikkujate mõjutamise peamise ja peaaegu ainsa abinõuna kasutatakse vestlusi või süüdlaste materjalide saatmist kooli, ettevõttesse (eksimuse uuesti läbiarutamiseks) või alaealiste asjade komisjonile ettenähtud mõjutusvahendite rakendamiseks.

Esineb juhtumeid, kus õiguserikkumise sooritamise ja sunniabinõude (kahjukannataja ees vabandada vms.) rakendamise vahel on nii pikk ajavahemik, et see ei anna soovitud kasvatuslikke tulemusi.

Tundub, et miilitsa lastetubade inspektoritele tuleks anda õigus rakendada sunniabinõusid nende alaealiste mõjutamiseks, kes on toime pannud varguse, huligaanitsenud või mõnel teisel teel sotsialistliku ühiselu reegleid rikkunud.

Selleks et täiustada alaealiste õiguslikku vastutust ja ära hoida õiguserikkumisi, on tarvis, et pedagoogikateadlased vastava metoodika põhjalikult läbi uuriks. Siinsed vajaka-jäämised on suureks takistuseks alaealiste amoraalse tegevuse põhjuste ja tingimuste väljajuurimisel.

Õiguserikkumiste vältimist takistavad mitte ainult lüngad vastavas seadusandluses, vaid ka puudused seaduste rakendamise praktikas.

Administratiivorganite praktikas, kes peavad võitlust kuritegevuse vastu, esineb veel juhtumeid, et noori ei võeta ühiskonnale ohtliku tegevuse eest vastutusele, venitamist kuritegude uurimisel jne.

⁴ «Kuueteistkümneaastase probleem». «Komsomolskaja Pravda» 19. dets. 1964.

Kui ei kasutata seaduses ettenähtud võimalusi alaealiste administratiivsete süütegude sooritamise korral isoleerimiseks, võib see mõnikord endaga kaasa tuua uusi, ühiskonnale ohtlikke tegusid. Õigeaegne isoleerimine pisihuligaansuste korral, administratiivse aresti rakendamine ja amoraalse käitumise range taunimine võib kuritegu (huligaansust) vältida ja alaealiste vabadusekaotust ära hoida.

Alaealiste moraalse ja õigusliku vastutuse tugevdamine ei tohi muidugi laiendada vabadusekaotuse sfääre, mis on kõige raskem kriminaalkaristuse liik, kuigi mõnede raskete ja ohtlike süütegude puhul on see karistus hädavajalik. Kõige tähtsam on, et kindlustatakse niisugune range moraalne ja õiguslik vastutus (distsiplinaarne, administratiivne jne.), mis aitaks ära hoida kuriteo, s. t. ühiskonnale veel ohtlikuma teo toimepanemist.

Suur osa noorte vastutustunde kasvatamisel on kohtuorganitel. Viimasel ajal suurendatakse kohtuprotsesside kasvatuslikku osatähtsust ja kohtus tehakse üha rohkem otsuseid, mis ei määra vabadusekaotust.

Kohtupraktikas aga peaaegu ei rakendata neid seadusega ettenähtud alaealiste kasvatuselise abinõusid. Tuleb märkida, et Eesti NSV kohtud rakendasid 1964. aastal alaealiste puhul ainult vähem kui 1% ulatuses (vastutusele võetud alaealiste üldarvust) kasvatusliku iseloomuga abinõusid.

Tõenäoliselt on see tingitud asjaolust, et prokuratuuriorganid ei andnud kohtulikule arutamisele neid alaealiste süüasju, milles puudus ühiskonnale ohtlikkuse moment. Seadus ei anna kohtule õigust arutada ainult raskeid ja teisi ohtlikke kuritegusid, vaid ka neid, mis ei ole ühiskonnale eriti ohtlikud.

Vastavalt seadusele (Eesti NSV Kriminaalprotsessi Koodeksi § 264): Kui kohus asja-arutamise tulemusena jõuab järeldusele, et isikud, kes kuni 18 aasta vanuses panid toime kuriteo, mille ühiskonnaohtlikkus ei ole suur, saab parandada kriminaalkaristust kohaldamata, teeb ta süüdimõistva otsuse karistust mõistmata ja kohaldab süüdimõistetu suhtes ettenähtud kasvatusliku iseloomuga sunnivahendeid.

Niisugusteks abinõudeks on: paigutamine vastavasse erikooli, eri-kutsekooli või spetsiaalsesse laste või alaealiste kasvatusasutusse või ravi- ja kasvatusasutusse, samuti ühiskondlikud, pedagoogilised ja perekondlikud mõjutamisvahendid (ENSV KK, § 61).

Kohtuprotsesside kasvatusliku osa suuremal määral kasutamine aitaks meie arvates kaasa ka alaealisest õiguserikkude karistamatuse tunde kõrvaldamiseks.

Suureks puuduseks on ka ebatäpsus nende riiklike ja ühiskondlike organisatsioonide ning ametiisikute funktsioonide piiritlemises, kes peavad võitlust alaealiste amoraalsete eksimuste ja õiguserikkumistega.

Käesoleval ajal on vastu võetud palju häid otsuseid, mis kohustavad koole, ettevõtteid, riiklikke ja ühiskondlikke organisatsioone tegelema alaealiste kuritegevuse ärahoidmisega. Lähtudes ühe või teise asutuse iseloomust, tuleb nende funktsioonid täpsemalt kindlaks määrata.

Jutt ei saa olla ainuüksi perekonna, kooli, riiklike ja ühiskondlike asutuste, vaid just kodanike ja ametiisikute kohustustest, kes ei kindlusta alaealiste moraalse ja õiguslikku vastutust oma amoraalse käitumise eest.

Kui tõmmata kaasa nende ettevõtete, koolide, riiklike ja ühiskondlike organisatsioonide juhtkonnad, kes on seni üksikõikseks jäänud, ei ole kindlustanud alaealiste õiguserikkude moraalse ja õiguslikku vastutust ega loonud tingimusi õiguserikkumiste hukkamõistmiseks, võib võitluses alaealiste seaduserikkujatega saavutada positiivseid tulemusi.

Mitte üksnes väliskeskonna negatiivsete tingimuste kõrvaldamine, vaid ka alaealiste moraalse ja õigusliku vastutuse suurendamine ja neile nende eksimuse selgitamine on vahend, mis aitab kaotada alaealiste õiguserikkumisi. See võimaldab kõrvaldada moraalse lodevuse, püüdluse loodrielu elada, parasiitluse, individualismi, egoismi, distsiplineerimatuse, ideetuse ja teised ühiskonnale kahjulikud vaated ja harjumused, mis kutsuvad esile kuritegevust ja teisi seaduserikkumisi.

Ümberkasvatamine

üldharidusliku kooli tingimustes

H. LIIMETS,

Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika ja metoodika kateedri juhataja

Kirjanduses on suurenenud tähelepanu nendele juhtudele, kus meie kasvatuslikud püüdlused ei ole vilja kandnud ja noorukite käitumine on võtnud ühiskondlikult taunitava ilme. Nendele nähtustele on pühendanud töid ja artikleid psühholoogid, pedagoogid ja isegi kirjanikud. Ilmunud töödes kaldub ülekaalus olema negatiivse käitumise seletamine, selle põhjuste analüüs. Vähem on juttu olnud sellest, kuidas niisuguste noorukite käitumist normaliseerida, kuidas uuesti saavutada kooli, avalikkuse ja kodu õigustatud nõuetele allumist, sotsiaalselt hinnatavat käitumist. Teiste sõnadega: kuidas korraldada ümberkasvatamist. Viimati märgitud terminitki kohtab meie kirjanduses harva. Seepärast katsugem lähemalt määratleda, mis on ümberkasvatamine.

Kui kasvatus taotleb teatavate ühiskondlikult soovitatavate joonte kujundamist, siis ümberkasvatamine taotleb varasema arengu vältel tekkinud negatiivsete joonte kaotamist.

Kui raskestikasvatatav õpilane lükkab tagasi õpetaja mõjutamiskatsed, sest tal on kujunenud tugev negatiivne emotsionaalne suhtumine õpetajaisse üldse, siis ei ole edukas kasvatamine võimalik enne, kui on kaotatud õpilase ja õpetaja kontakti häiriv või hoopis takistav suhtumine. Selles mõttes on ümberkasvatamine pinna loomine kasvatustööks.

Negatiivsete joonte väljajuurimine on tihti teiste, vastupidiste arendamine. Nii ei saa kaotada vastutustundetust ilma vastutustunnet arendamata ega pidurdamatust ilma mõistlikult reguleeritud käitumist arendamata.

Ümberkasvatamise probleemide suhteliselt nõrgem käsitlemine viimaseaegses kirjanduses näib olevat mõistetav. Ei saa ometi enne asjalikult käsitleda parandamise probleeme, kui ei ole küllaldast selgust, missugused on sotsiaalselt hukkamõistetava käitumise põhjused. Käitumise analüüsiga aga on nõukogude psühholoogia suhteliselt vähe tegelnud. Teiselt poolt on ümberkasvatamise uurimine metoodiliselt keerukas ja aegaviitev. Seepärast on kaalukamad järeldused aeglased tulema.

Ümberkasvatamine toimub praktiliselt tavalistes üldharidusliku kooli tingimustes või vastavates selleks otstarbeks määratud kasvatusasutustes (erirežiimilised koolid, kasvatuskolooniad). Allpool käsitleme küsimust ainult tavalise üldharidusliku kooli seisukohalt.

Ümberkasvatamise eesmärkide mõistmiseks on oluline peatuda teguritel, mis määravad üksikisiku käitumise teatud olukorras. Ei saa mõista ebanormaalset, kui meil ei ole üldpilti normaalsest. Ümberkasvataja peab tahes-tahmata lähtuma teatavast käitumise kontseptsioonist.

Inimese käitumine on suunatud eelkõige oma mitmesuguste vajaduste rahuldamisele. Algselt on lapsel olemas bioloogilised vajadused. Arenemise kestel aga tekivad uued, sotsiaalsed vajadused. Laps ja ka täiskasvanu saavad oma vajadusi hästi rahuldada ainult teiste inimeste kaasabil, ühiskondlikus suhtlemises. See asjaolu ongi uute sotsiaalsete vajaduste tekke lähtekohaks. Märgime neist vaid paari, käitumise seisukohalt eriti olulist.

Eelkõige tekib vajadus sotsiaalse kontakti, teistega suhtlemise järele (mõned peavad seda koguni sünnipäraseks). Väga oluliseks uueks vajaduseks, mis käitumist tugevasti mõju-

tab, on vajadus sotsiaalse tunnustuse järele. See kujuneb kogemise alusel, et täiskasvanud arvestavad last rohkem, rahuldavad tema vajadusi paremini, kui laps täidab hästi nõudeid, mida talle käitumise suhtes esitatakse. Käitumisnõuete täitmine toob kaasa ümbritsevate inimeste tunnustuse, tunnustus omakorda vajaduste parema rahuldamise. See seos ei tarvitsegi hiljem alati esile kerkida, teadlikustuda. Tunnustuse saamine muutub omaette vajaduseks ning inimene hakkab oma tegevust ja käitumist hindama seisukohalt, kuidas suhtuksid sellesse need kollektiivid, kuhu ta kuulub (pere, klass, treeningurühm, mängukaaslased), ja lõpuks kogu avalikkus, ühiskond. Tunnustuse vajadus muutub üheks olulisemaks käitumist mõjutavaks teguriks.

Vajaduste rahuldamine toimub mitmesuguste konkreetsete käitumis- ja tegevusvormide kaudu, mida laps omandab ümbriuse eeskujude, sihipärase õpetamise ja oma kogemuste varal. Kinnistub ja püsima jääb, harjumuseks muutub ainult niisugune käitumine, mis rahuldab eelkõige teatavat vajadust ega leia vastuseisu teistelt inimestelt. Eriti tugevneb püüd käituda ja tegutseda nii, et see leiaks ümberolijate tunnustust. Sellel pinnal tekivad aga ka raskused ja väärti arenemise võimalused. Kui võrd teatav isik suudab positiivset tunnustust saavutada, see oleneb nõuete kõrgusest, mida ümbritsev keskkond talle esitab, ja isiku enda võimalustest (võimed, teadmised, välistingimused) esitatavat nõuet reaalselt täita. Kui tunnustust ei õnnestu saada, kas liialt suurte nõuete või ebapiisavate võimaluste tõttu, siis võib tekkida püüde edaspidi vastavat käitumist või tegevust vältida. Nii võib pidev ebaedu õpingutes põhjustada vastumeelsuse kooli, õpingute ja isegi õpetajate suhtes. Selline õpilane hakkab otsima teisi teid sotsiaalse tunnustuse saavutamiseks või koguni loobub vastava kollektiivi või isikute ringi tunnustust taotlemast. Nii võib mõni õpilane muutuda ükskõikseks selle suhtes, mida temast arvab õpetaja või klassikollektiiv, ning otsida ja taotleda tihedamat suhtlemist ja tunnustust teistelt kollektiividelt või isikute ringilt, näiteks tänavakambalt. Taunitava käitumise puhul peame alati küsima: kust see on omandatud? Kas on tegemist mingi vajaduse otsese rahuldamisega, nagu näiteks mõnikord varguse puhul, mis ei ole leidnud ümbriuse vajalikku ja õigeaegset vastuseisu, või on tegemist mõne isikute ringi tunnustusest toetatud käitumisega.

Oma vajaduste rahuldamiseks astub inimene niisiis suhtesse ümbriusega, teiste inimestega, samuti tekib teatud suhe tegevusega ja esemetega. Konkreetsete suhte üksikjuhud jätvad kordumisel järele kindla **suhtumise**, mis edaspidi võib olla juba negatiivse või positiivse käitumise esilekutsujaks. Suhtumisel on alati teatud emotsionaalne ja hinnanguline sisu. Nii näiteks tekivad meil teatud isikute või tegevuste ja objektidega kokku puutudes ebameeldivad või meeldivad emotsioonid ja me langetame otsuseid: meeldib, ebameeldib, halb, raske, kerge, huvitav jne. Teatud emotsionaalse ja hinnangulise sisuga suhtumine, kui see fikseerub, annab meie käitumisele stabiilse ilme, nii et me võime ette oletada, kuidas vastav isik ühes või teises olukorras käitub. Sellistel puhkudel on juba tegemist iseloomujoontega.

Suhtumise objektiks ei tarvitse olla ainult tegevused, objektid ja teised isikud, selleks võiks olla ka inimene ise. Sel puhul on räägitud ka enesehinnangust. Uurimused on näidanud, et enesehinnang peegeldab suurel määral ümbriuse hinnangut. Kui teised peavad õpilast andekaks, siis tekib ka tal endal kergesti sama arvamus. Kord väljakujunenud enesehinnang võib uutest olukordades suurel määral mõjutada käitumist. Uues olukorras võib enesehinnang olla adekvaatne ümbriuse poolt antava hinnanguga, võib aga olla ka mitteadekvaatne, ümbriuse hinnangust kõrgem või madalam. Kõrgem enesehinnang toob kaasa rahulolematuse teiste inimestega ja samuti tegevusega, mille kaudu ei õnnestu rahuldada kujunenud enesehinnangut. Moskva psühholoogide uurimised on näidanud, et selline olukord võib esile kutsuda afektiivse käitumise ning tõsiseid konflikte ümbriusega. Ka madalam enesehinnang on halb. See võib inimese aktiivsust maha suruda.

Enesehinnang on üks oluline komponent nn. mina-kujutlusest, mis igal inimesel puberteedieast alates kujuneb. Peale enesehinnangu kuuluvad sinna veel nõuded, mida inimene endale ise esitab. Nende nõuete tekkimises on aga oluline osa ideaalil, mida inimene taotleb.

Noorematel õpilastel avaldub ideaal enamasti konkreetse isikuna, kellega soovitakse sarnaneda, vanematel aga teatud omaduste kompleksina, mille arendamist ja sellele vastavat käitumist endal püütakse saavutada. Käitumise kogu ilmet aga mõjutab asjaolu, kas isikul on olemas selge ideaal ja missugune see on.

Niisugused on skemaatilisel kujul meie käitumise lähtekohad. Ühiskondlikult taunitavalt käituvatel isikutel võime eelkõige märgata mõningaid muutusi vajaduste sfääris. Võib täheldada bioloogiliste vajaduste prevaleerimist ning sotsiaalsete ja kultuuriliste vajaduste ringi ahenemist. Eriti ilmneb see kuritegelikult käituvatel isikutel. Edasi on neil täheldatav fikseerunud negatiivsete emotsionaalsete suhtumiste küllalt suur mõju, hinnang-suhtumiste muutumine: neile ei tundu taunitavana see, mida teised taunivad, nad ei tunne piinlikkust samadel põhjustel, mille puhul tunnevad teised. Sagedane on neil ka kõrgendatud enesehinnang. Võrdlemisi üldine on ideaalide puudumine või leppimine hõlpsasti saavutatavaga. Paljudel juhtudel võib tähele panna ka nõrgalt arenenud pidurdust ja raskusi tähelepanu keskendamisel.

Umberkasvatamine on mitmeti raskem ja keerukam tegevus kui kasvatamine. Kasvatamisel nõuab see märksa rohkem. Eelkõige on vaja teatavat psühholoogilist asjatundlikkust ja oskust käitumist analüüsida.

Raskestikasvatatavuse konkreetsetel juhtudel on oma kordumatu ilme. Pole kerge näha individuaalse taga üldisi seaduspärasusi, mis määravad käitumise ja tegevuse ilme. Tundub, et siin on vaja paindlikku mõtlemist ja kannatlikkust, hoidumist ennatlikest järeldustest. Kasulik on püüda end asetada vastava nooruki olukorda ja näha kõike «läbi tema silmade». On selge, et keegi pole selleks võimeline iseenesest. See nõuab tegelikkuse katsetamist, harjutamist. Kogemused ja nende pidev mõtestamine annavad selleks tööks vajalikud eeldused.

Peatume lähemalt ümberkasvatamise nendel juhtudel, kus tegemist on esmajoonel negatiivsete emotsionaalsete suhtumiste kõrvaldamisega. Neid juhtumeid tuleb praktikas küllaltki sageli ette. Sihikindlad koolikorra rikkumised, korralduste täitmatajätmised, vastuhakud — nende taga on alati mingil määral negatiivne emotsionaalne suhtumine õpetajasse või õpetajatesse, kaaslastesse, koolitöösse jne.

Kõigepealt tuleks püüda selgusele jõuda, **millal ja miks niisugune suhtumine on tekkinud**. Negatiivsete suhtumiste juuri tuleb otsida ebaõnnestumistest, konfliktidest, mis ei ole lahendamist leidnud. Eriti mõjuvad korduvad samalaadsed ebaõnnestumised ja konfliktid. Asjas selgusele jõudmiseks on vaja usalduslikku kontakti vanematega, kellega koos arutatakse läbi kogu lapse arenemistee kuni antud momendini. Seejuures püütakse eriti selgitada, missuguseid ebaõnnestumisi või konflikte on esinenud. Samasugust juttu tuleks ajada õpilase endaga. Ka siin on oluline saavutada enne usalduslik vahekord. See ei õnnestu kõigil võrdselt hästi. Koolis on otstarbekas senise suhtlemise kogemustest lähtudes kaaluda, kellel õpetajatest võiks see paremini õnnestuda. Õpilase endaga varem juhtunud ebaõnnestumiste, pahanduste ja konfliktide asjalik läbiarutamine iseenesest mõjub mõneti tervendavalt, nõrgendab emotsionaalse suhtumise mõju. Enamasti sellest siiski käitumise suuremat paranemist loota ei saa.

Kui negatiivsete suhtumiste tekkimise põhjused on teada, tuleb järgmise sammuna kaaluda missugused on võimalused **neid** tekitanud ja tugevdanud situatsioonide kordumise vältimiseks. Selleks tuleb õpetajatel ja lapsevanematel sageli muuta oma käitumist: ilmutada kannatlikkust ja sõbralikkust, reguleerida esitatavate nõuete raskust. Teiselt poolt on tarvis fikseerida need nooruki ühiskondlikult vastuvõetavad käitumisharjumused ja nende taga olevad omadused, mis põhjustavad ümbrusega konflikte. Isegi sel juhul, kui õnnestub kõrvaldada tegurid, mis varem põhjustasid ebaõnnestumisi ja konflikte, ei tarvitse konflikte veel kaduda. Neid tingivad nüüd juba ka negatiivsed suhtumised, olgugi et väliseid põhjusi oluliselt enam ei ole. Seepärast on edasises töös põhiküsimuseks **negatiivsete suhtumiste pidurdamine**. Sel alal võib esile tõsta niisuguseid praktikas juba kasutatud võimalusi, nagu:

a) õpilasele ootamatult ja üllatavalt mõjuv reageerimine täiskasvanu poolt. Igasugune

ootamatus, mille jaoks pole välja kujunenud kindlaid käitumisvorme, tekitab nõutuse ja pidurduse ning laseb vastu võtta need nõuded, mis sel momendil esitatakse. Seesugune ootamatus on õnnestunud eriti nendel õpetajatel, kellel ei ole olnud õpilasega olulisemaid kokkupuuteid. Nii on mõnedel juhtudel mõjunud ootamatusena õpetaja ignoreeriv suhtumine, mittekaristamine ja mittekurjustamine, sest õpilane oli harjunud vastupidisega. Samasugune mõju on ka õpetaja tabaval teravmeelsusel;

b) ümberpaigutamine paralleelklassi või teise kooli. Neid võimalusi, eriti viimast, on meie koolides sageli kasutatud ja selles kaunikesti pettunud. Viga pole siin enamasti ümberpaigutamise mõjutuses, vaid sellele järgneva töö lünklikkuses või puudumises. Uus keskkond tekitab esialgu küllaltki tugeva pidurduse, nii et ümberpaigutatutel pole nädala-paari vältel vanadest suhtumistest midagi märgata. See seisund kestab aga lühikest aega ja kui selle aja vältel ei asuta intensiivselt uute positiivsete suhtumiste kujundamisele, võib ümberpaigutamine jääda viljatuks. Niisiis, vanade, negatiivsete suhtumiste pidurdamisele peab järgnema uute, positiivsete suhtumiste kujundamine.

Positiivsete suhtumiste kujundamiseks on tarvis luua olukordi, kus õpilasel on võimalik üle elada õpetaja tunnustust, heakskiitu, samuti kaaslaste poolehoiuavaldusi. Tunnustus ja poolehoid aga ei tule iseenesest, need saavutatakse eduka tegevuse ja üldsuse nõudeile vastava käitumisega. Seepärast küsigem iga raskestikasvatatava õpilase puhul: milles on ta tugev, millega võiks ta pälvida kaaslaste ja ka õpetaja tunnustust ja poolehoidu? Kui ta on tugev muusikas või spordis, tuleb leida võimalusi tema rakendamiseks nendel aladel, kuid nii, et see teeniks samal ajal klassi ja kooli huvisid ja mõjutaks kaaslaste suhtumisi. Paljude raskestikasvatatavate puhul on suureks raskuseks tugev mahajäämus õpingutes. See ala kipub jääma ebaedu-elamuste ja isegi konfliktide allikaks. Ei saa aga oodata lõplikku paranemist, kui ei saavutata normaalset edasijõudmist. Lüngad on pahatihti niivõrd ulatuslikud, et teistega ühele tasemele jõudmine nõuab suuri lisapingutusi, milleks paljudel ei jätku püsivust. Siin võib kogemuste varal soovitada järgmist. Algul tuleks igati püüda tõsta õpilase eneseusaldust. See on suhteliselt hõlpsam pärast teise kooli ümberpaigutamist. Eelmisest koolist tuleb nõutada õpilase edasijõudmise karakteristikata nendes ainetes, milles tema teadmised on hinnatud mitterahuldavaks. Karakteristikas pole niivõrd oluline see, mida õpilane ei tea, vaid see vähene, mida ta teab. Samuti on tähtis kindlaks teha, missugust populaarteaduslikku ja ilukirjandust õpilane on lugenud. Saadud andmeid arvestades valmistavad vastavate ainetega õpetajad tunnid nii ette, et ümberkasvatatav saaks tööst aktiivselt osa võtta, vastata ja kogeda õpetaja tunnustust. On selge, et seesugune toiming annab õpilasele mõnel määral enesekindlust ja parandab suhtumist õpetajasse, olulist paranemist see aga siiski ei too.

Õppe edukuse parandamiseks on paratamatult vajalik tasandada lüngad teadmistes. Seda on koolides püütud teha ka konsultatsioonide ja lisaõpingute kaudu. Oluline puudus on see, et õpilasel enamasti puudub selge perspektiiv, kui palju tuleb tal veel töötada, et muutuda normaalselt edasijõudvaks õpilaseks. Parem on koostada õpilasele kindlate tähtaegadega järelejõudmise plaan. Mainitud plaan näeb ette igapäevase lisakoormuse, mille tulemusena õpilane teatud aja järele peaks normaalselt edasi jõudma. Selle ajapunkti teadmine on oluline stiimul.

Individaalse järelejõumise plaani koostamine on õpetajal küllalt töömahukas ülesanne. Eriti keeruline on see teisest koolist ületoodud õpilase puhul. Sel juhul peaks aitama teisest koolist nõutatav edasijõudmise analüüs. Selle saamine tuleks muuta meie praktikas reegliseks.

Uute positiivsete suhtumiste kujunemine elu alusel klassivälises töös ja ka õpingutes on küllalt aegavõttev, kuid õpilase käitumise põhjalikuma muutmise huvides paratamatu. Negatiivsed emotsionaalsed ja osalt hinnangusuhtumisedki aja jooksul kaovad. Mõned vanade suhtumistega seotud käitumisharjumused võivad aga püsida palju kauem. Negatiivse käitumise taasesinemist võetakse mõnigikord tagasilangusena, mida see sisuliselt ei tarvitse

olla. Küll aga võivad sellel pinnal tekkinud konfliktid esile kutsuda tõsise tagasilanguse, kui õpetajad ilmutavad kohtlemises jäikust.

Negatiivsete harjumuste uuesti esinemise puhul peame püüdma panna õpilast ennast toimuvasse kriitiliselt ja kainelt suhtuma. See on hõlpsam nn. **edasilükatud reageerimise** puhul. Õpilase tegu ei arutata kohe, vaid mõne tunni pärast. Selle aja jooksul õpilane rahuneb, mõtleb oma teo üle mõneti järele ja võib seda ise kainelt hinnata. Ka õpetaja saab asjasse rahulikumalt suhtuda. Nagu teame, kasutas A. Makarenko seda võtet sageli.

Ümberkasvatamise protsessis on soovitatav eriti silmas pidada ja spetsiaalselt arendada neid omadusi, millest raskestikasvatataval jääb vajaka. Üks selliseid jooni on **enesekritiilisus**, ilma milleta ei saa anda ümbruse suhtumistega kooskõlas olevat enesehinnangut. Enesekritiilisust arendab mitmeti õppetöö. On ka spetsiaalseid võtteid, mille abil seda on püütud arendada. Nii võib praktiseerida kirjandeid, kus nõutakse teiste ja samuti enese tegevuse ja käitumise analüüsimist, nagu «Tegu, millest pärast rõõmu tundsin», «Üks meie keskelt», «Miks mul on piinlik?» jne. Nähtavasti arendavad enesekritiilisust ka sotsiomeetrilised katsed, nagu SDV praktikast ilmneb.

Niisugused oleksid suunatud kasvatustööst negatiivsete suhtumiste kõrvaldamise põhijooned. Vajaduste arendamine ja ideaalide kasvatamine on omaette probleemid ja nõuavad eri käsitlust.

Tõsist juttu pioneerikoondustest

Paljude lugejate palvel pöördus ajakiri «Vožatõi» taas jutuajamise juurde pioneerikoonduste üle, alustades seekord rühmakoondustest.

Alljärgnevalt anname ülevaate, mida nendest kirjutatakse ajakirja 10. ja 11. numbris.

Pioneerijuht pöördub kaheksanda klassi õpilaste poole palvega: «Aidake korraldada oktoobrilastega koondus selle kohta, keda võetakse vastu pioneerideks.»

«Vestlust? Pioneeridest-kangelastest?» täpsustavad kaheksanda klassi õpilased küberneetilise masina kiirusega.

«Ei, mitte vestlust, vaid koondust. Neist endist. Aidake neid nii meelestada, et nad kõneleksid endast ja oma kaaslastest ise. Sellest, kuidas nad käituvad, kodus vanemaid ja koolis üksteist aitavad. Ühesõnaga: kõige tavalisematest asjadest.»

«Kõige tavalisematest?» imestavad pioneerid.

Ja üheksakümnes rühmas sajast ei teata, kuidas niisuguseks koonduseks valmistuda. Üheksakümnes rühmas sajast on pioneerid valmis mudilastele kontserti andma, neile esimestest pioneeridest lugema, punasest kaelarätikust ja lipust jutustama, pühalikku pioneeritootust õpetama. Nad võivad seda teha mitu korda või üks kord. Viimasel juhul nimetavad nad seda koonduseks. Kuid ette valmistada niisugust koondust, kus mudilased räägiksid endast ise ja veel sellest, kes neist on valmis pioneeriks astuma, see on pioneeridele raske.

Kas mitte sellepärast, et mudilastega vestlemiseks ja neile ettelugemiseks valmistudes ei näe pioneerid lõppeemärki? Nad ei mõista, et kõrged ideaalid on mudilastelgi juba mingil määral olemas ja et on tarvis üheskoos mõelda ning otsustada, kas nad on valmis pühaliku pioneeritootuse andmiseks.

KOOS MÕELDA. KOOS OTSUSTADA. Just see määrabki edaspidi iga koonduse olemuse.

Võib-olla on kaheksanda klassi pioneeridel seda raske mõista sellepärast, et neil endil pioneriaastate jooksul tõelisi koondusi pole olnud?

Pioneerid on õppinud tööd tegema, teada saanud kangelastegudest ja tutvunud kangelastega, nad on hakanud armastama matkateid, nendes on kujunenud paljud nõukogude inimesele iseloomulikud jooned. Sellele vundamendile rajab oma loova tegevuse ka Kommunistlik Noorsooühing.

Kuid kas me leiame palju rühmi, kus lapsed on õppinud koos mõtlema ja üksteist kuulama, kus nad on õppinud vaidlema ja tõe eest seisma, oma arvamusi ja suhtumist avaldama? Ei, neid kohtame siiski harva.

Ja kas mitte selles ei olegi üks paljudest põhjustest, miks noorukite suhtumine pioneriorganisatsioonisse jaheneb?

Toimetusel oli palju kirju mitmesuguste temaatiliste ja tähtpäevadele pühendatud koonduste kohta, kuid sellist, kus koondus oleks otsustanud, kus seal oleks vaieldud — niisugust kirja polnud.

Pioneeritöö süsteemis on koondus isiksuse kasvatamise, printsiipiaalsuse ja kaastlastesse ausa suhtumise, vaimse julguse ja sügava inimikkuse kujundamise üks suurepäraseid vorme.

KAS KOONDUSI ON TARVIS ETTE VALMISTADA? Jah, on tarvis. Kuid mitte koondust ennast, vaid pinda selle jaoks. Enne koonduse kokkukutsumist peab pionerijuht olema kindel, et lapsed on selleks seesiselt valmis, et nad on huvitatud, millest koondusel juttu tehakse. Peale selle on tarvis osata koondust alustada. **Pionerijuhi ja õpetaja osa on koondusel väga keeruline. Oluline pole ju see, et lapsed nende arvamust kuuleksid, vaid see, et nad oma arvamuse välja ütleksid!** Mitte see, et nad võtaksid vastu täiskasvanute poolt etteõeldud otsuse, vaid see, et nad otsiks ja leiaksid ise otsuse.

KOONDUSE TEEMA? Teema, täpsemalt probleem, peab olema iseloomulik just antud rühmale. Koondusi ei tohi kunstlikult välja mõelda. Need peavad olema lastele vajalikud selle väljendamiseks, mis neid erutab, kõige akuutsemate küsimuste otsustamiseks. Sellepärast kasvatatakse tublimates pionerirühmades kohe nende loomise algusest peale lastes vajadust kõige neid erutavaga koondusele tulla, koondused kasvavad seal välja laste elust, nende tegevusest.

Koondust ei tohi planeerida nagu midagi iseseisvat, rühma kogu tegevusest lahus olevat. Eeskätt planeeritakse mitte koondusi, vaid tegevust. Nii ei saa kahel eri rühmal olla kaht ühesugust koonduse plaani. Ühine võib olla ja peab olema ainult printsiip: rühmakoondus on rühma kõrgeim organ.

MISSUGUSED ÕIGUSED ON RÜHMAKOONDUSEL? Ainult koondus võib moodustada rühma, valida rühmanõukogu ja kindlaks määrata salgad. Koondus arutab läbi ja võtab vastu rühma tööplaani. Teeb kokkuvõtteid pioneeride poolt kordasaadetust, avaldab kiitust edu puhul või kritiseerib puudusi salkade, üksikute pioneeride ja valitud aktivistide töös. Koondus teeb kindlaks salkadevahelise võistluse võitjad. Kiidab, autasustab, avaldab tänu. Koondus võtab vastu uusi pioneere. Koondusel on õigus ka rangete karistusabinõude rakendamiseks, isegi organisatsioonist väljaheitmiseks. Viimase otsuse peab kinnitama malevanõukogu.

NÜUD AGA KOONDUSE VORMIST. Ka koonduse vormi ei saa kunstlikult luua ega kuskilt maha kirjutada. Igal üksikul juhul sõltub see koonduse sisust (s. o. probleemist, mida koondus lahendab), laste arenemistasemest, nende ealistest eripärasustest.

«Aga mis siis, kui maleva kõik rühmad korraldavad ühele ja sellelesamale tähtpäevale pühendatud koonduse? Sel juhul on ju kõigil ühesugune teema. Mis vormide erinevust saab siis olla?» — Niiviisi püüdsid selgitada üht meie arvates skandaalset juhtumit pionerijuhid ja klassijuhatajad selles koolis, kus meil tuli viibida V. I. Lenini sünni-aastapäevale pühendatud rühmakoondustel.

Väliselt läks kõik siledalt. Kõikidest klassidest kostis aplaus, kuuldus luuletuste katkendeid, lauldi. Kui me aga rühmades olime, siis selgus, et kõikjal, kolmandast kuni

kaheksanda klassini, leidsid aset täiesti sarnased koondused. Pidulik rivistus. Raportid. Seejärel kõik istusid. Mõni suurema esinemisjulguse ja -oskusega pioneer juhatas koondust, s. o. esines konferansjee osas, teadustas deklameerijaid ja lauljaid. Need esinesid. Mõnikord vuristas Pablo Neruda lüürilis-filosoofilisi värsse Leninist viienda klassi õpilane, teinekord põristas juba täiskasvanud nooruk, kaheksanda klassi õpilane, neljarealist salmi 5. klassi lugemikust.

Koonduse lõpul aga raporteeriti: «Koondus läks hästi!» Ja valetati. Valetati endale, külalistele, õpetajatele ja pioneerijuhtidele. Tegelikult läks koondus halvasti. Eeskätt just sellepärast, et seal istuti ükskõiksena. Pärast koondust aga kõneldi sellest, mis kedagi tõepoolest huvitas. Nii näiteks kurtis üks vanema klassi õpilane teisele: «Asjata võtsin Majakovski. Gorki oleks olnud parem, Gorkit ma tean paremini. Üldse armastan ma Lenini kohta rohkem mälestusi, mitte luuletusi. Mispärast siis mulle just see kätte torgati?»

«Aga eks te korraldanud koondusel vaidlus selle üle, missugustel kirjanikel on teie arvates Lenini kuju kõige paremini õnnestunud,» püüdsime jutuajamisse sekkuda.

«Koondusel?» — tüdrukud heitsid meile imestava pilgu ja ruttasid minema...

Neile kõigile oli Leninile pühendatud koondus üheks järjekordseks «ettenähtud» ürituseks. Kuid elav Lenin, tema pale, teod ja unistused — see oli midagi hoopis muud. Ja sellele ei olnud koondusega midagi ühist.

Just sellepärast kukkusidki koondused läbi.

Niisuguste koonduste tekitatud kahju on suur. Näiliselt, teema nimetuselt, on need kõrgeideelised, tegelikult aga on nad ideetud. Aastast aastasse, kolmandast kaheksanda klassini, kannavad lapsed kannatlikult ühekülsete, hallide ja ühekõlaliste koonduste koormat. Ja iga aastaga tunnevad nad organisatsioonis järjest rohkem igavust. Iga aastaga muutuvad kõige kõrgemad mõisted, sõnad ja kujud üha pleekinumaks nende lõpmatust kordamisest koondustel. Me kujutleme, et teeme nendel koondustel poliitilist kasvatustööd, need aga sünnitavad üksnes apoliitilisust. Me pahandame vanemate laste ebatõsisuse üle («Räägid revolutsioonist — vaatavad aknast välja!»), nemand aga, vastupidi, on liiga tõsised ja tahavad revolutsioonist teada rohkem ning põhjalikumalt kui 3. või 4. klassis.

Kas see tähendab, et «millelegi pühendatud koondusi» ei tulegi korraldada? — võib kuulda mõnede ennatlikku järeldust. Sellepärast kiirustame vastama: kindlasti tuleb! Aga kuidas? Nüüviisi, et ilmingimata arvestataks, nagu kõigi koonduste ja asjade puhul, laste ealisi eripärasusi, et kolmandast kuni kaheksanda klassini muutuksid sügavamaks sisu ja keerulisemaks vormid.

Püüdkem kujutleda koondusi sellesamas malevas ja samal teemal, kuid hoopis teisiti...

Kõigepealt väikestele. Lenini kuju tungib nende teadvusse esimeste raamatute, luuletuste ja jutustustega tema lapsepõlve- ja kooliaastatest, mida loevad neile õpetaja, pioneerijuht, vanemad pioneerid. See ongi juba noorema pioneerirühma töö. Lapsed tahavad koondusel näidata, mida nad on teada saanud, lugenud ja õppinud. Ja sellepärast on nende esinemine jutustuste, luuletuste ja lauludega täiesti arusaadav ja jõukohane.

Koonduse lõpul vaatavad lapsed meelsasti fotosid ja diafilme Lenini lapsepõlvest ja noorusajast.

Viiendas ja kuuendas klassis on koondus teise iseloomuga.

Selles eas lastel on oluline esialgu midagi tõelist korda saata, siis aga sellest juba koondusel raporteerida.

Nende rühm, kes võttis osa pioneerimalevate leninlikust ülevaatuses, tegi matka raketis «Leninlik unistus». Lapsed kirjutasid üles küla eakate elanike jutustusi elust vanasti, joonistasid nende jutu põhjal endisaegse asula plaani, valmistasid maketi. Nendega kõrvuti on aga praeguse küla plaan ja makett kooli, haigla, elektriijaama ja farmidega. Peale selle käisid nad rajoonikeskuses külas arhitektil, kes näitas neile kolhoosiehituste (klubi, lastesõime, ambulatooriumi) tüüpprojekte, rääkis küla homsest päevast. Arhitekt viibis ka koondusel. Peale tema oli pioneeride külaliseks kolhoosi esimees, kes jutustas kolhoosi-

klubi ehitamisest. Ja samal koondusel võtsid pioneerid vastu otsuse: luua abitööliste brigaad ja töötada kuu aega klubi ehitusel. «Need on tõelised pioneerid, tublid leninlased!» ütlesid täiskasvanud.

Kuid kõige vanematele — 7. ja 8. klassi õpilastele — on ka sellest vähe. Mõistagi on ka neile tarvis raamatuid ja tegusid, kuid lisaks sellele veel kõige nähtu, loetu ja tehtu mõtestamist.

Neil tegutseb ekspeditsioonirühm ülesandega «Nõukogude võimu dekreetide jälgedes». Nad viibisid isegi oma rajooni töörahva saadikute nõukogu istungil. Seal otsisid nad üles saadiku, kelle poolt nende küla elanikud olid hääletanud, ja hiljem korraldati temaga kohtumine. Kord aga kutsusid nad saadiku kolhoosi valvuri juurde, kes on invaliid ja kellel oleks aeg pensionile minna, kuid tal on raskusi selleks vajalike dokumentide saamisega. Nii palusidki lapsed saadikut appi. See oli samuti teekonnaks dekreedist inimsaatus juurde. Niisugusena tahtiski Lenin näha Nõukogudemaa noorust. Et noored iga päev, iga tund lahendaksid koos kogu rahvaga mõne uue elu ehitamise praktilise ülesande.

Kuid sellestki on vanematele pioneeridele veel vähe, seda ka koonduse jaoks. Nad tahavad unistada, rääkida, mõelda, hinnata ja kaaluda kõike seda, mida nad teavad. Võib aset leida jutuaajamine «Revolutsiooni sünnitatud ideaalidest». Kaheksanda klassi õpilased püüavad analüüsida oma kaaslaste meeleolusid ja tegusid. Ideaalid... Neljateistkümneaastaselt on aeg juba teada, missugused need on. Selles eas saab juba anda hinnangut enda ja sõbra kohta — kas me elame ja õpime nii, nagu õpetas Lenin.

Mõistagi võib Leninile pühendatud rühmakoondust ka teisiti korraldada. Võib juhtuda, et pioneerid ei haara kinni vaidluse ideest, kuid on valmis koonduseks teemal «Mis asi on nõukogude võim». Ja loevad ning mõtestavad seal lahti Lenini samateemalist kõnet. Aga võib-olla saab neile pidupäevaks Lenini muuseumi avamine koolis.

Vanemad õpilased kalduvad üldistama ja mõtisklema. Nad on nii skeptikud kui ka romantikud. Ja las nad siis oma pioneerikoondustel unistavad, kahtlevad ja vaidlevad — avalikult, valjult ja siiralt. Elu eesmärgist, tahtejõu kasvatamisest, õnnest, sõprusest ja ustavusest, armastusest. Niiviisi jõuavadki meie vanemad pioneerid välja komsomolikoos-olekuteni.

Enne seda aga korraldab pioneerirühm ühele või mitmetele oma liikmeist viimase, lahkumiskoonduse. Komsomoli astuja kuuleb sellel koondusel enda kohta kõike. Nii head, mida ta endas võib-olla pole märganud, kui ka karmi, kuid õiglast kriitikat. Võib-olla mõni solvub, kuid kannatagu ära. On see ju tema pioneerikoondus. Seejärel aga koonduse otsus: «Soovitame ÜLKNÜ-sse». Või kategooriline: «Palume malevanõukogul komsomoli astumise soovitus praegu mitte anda.»

Üheksa-aastaselt, esimesel koondusel, tunnetasid lapsed esmakordselt oma õigust — organisatsiooni peremeeste õigust: nad panid aluse pioneerirühmale. Pioneeritegevuses ja koondustel nad mehistuvad ja muutuvad iseseisvaks. Neljateistkümneaastaselt jätavad nad viimasel koondusel pioneerirühmaga hüvasti. Ja koondus annab neile kaasa oma «head teed» soovi komsomoli astumiseks.

*

Edaspidi räägime malevakoondustest.

Mitmeaastase töö tulemusena on meie koolidel juba kogemusi ühiskonnaõpetuse õpetamiseks. On tehtud sihikindlat tööd õpilastel mõistete kujundamisel, üldistamisel ja üldistuste rakendamisel. Töötatakse põhimõttel, et kõige tähtsam õpik ja kõige parem näitlik vahend ühiskonnaõpetuse õpetamisel on elu ise.

Analüüsimise siinkohal viimase, neljanda ühiskonnaõpetuse kontrolltöö tulemusi. Kontrolltöö korraldati 1965. aasta mais 20 keskkoolis. Kümme nendest koolidest olid juba teinud neli kontrolltööd, ülejäänud aga võtsid sellest osa esmakordselt. Tööks jagati klass neljaks rühmaks: kaks rühma vastasid kumbki viiele küsimusele ja kaks rühma kirjutasid eri teemadel kirjandid. Kokku kirjutas kontrolltöö 416 õpilast.

Eelmiste aastatega võrreldes on õpilaste kirjalike vastuste tase märksa kõrgem. Kui varem oli õpilastel raskusi filosoofiaalastele küsimustele vastamisega, siis seekord olid vastused hoopis kindlamad (keskmine hinne 4,13). Küsimusi täiendati selgitavate näidetega, mis ühiskonnaõpetuse ja teiste ainete õppimisel oli meelde jäänud. Näidete toomisel tuleb siiski olla tähelepanelikum. Kontrolltööde sisuline analüüs näitas, et igakord ei ole ühe või teise nähtuse kohta esitatud näide küllalt objektiivse kaaluga. Filosoofia-alaseid teadmisi tuleb esitada nii, et õpilased õpiksid kategooriaid ja marksistlik-leninliku filosoofia seadusi sisuliselt tundma mitte üksi loodusnähtuste analüüsist tulenevaina, vaid võrdsel alusel ühiskondliku elu protsesside analüüsimisega, inimliku tunnetuse valgusel. Ainult sel teel saab selgema ettekujutuse kategooriate ja seaduste üldisest iselomust.

Sageli püütakse vastandite ühtsuse ja võitluse seaduse olemust avada osutamiseга sellele, et kõigil asjadel on omad vastandlikud küljed. Tuuakse näiteid, et magnetil on kaks vastandlikku, üksteisega seotud poolust, et looduses esinevad vastandlikud jõud, mis kutsuvad esile nähtuste kõikvõimalikke muutusi: puu mädaneb ja muutub kõduks, rauatüki muudab korrosioon roosteräbuks jne. Niisugused nähtused annavad meile näiteid vastanditest ja vastuoludest. Kuid dialektika põhilise seaduse mõte seisab selles, et vastandite ühtsus ja võitlus on arenemise allikas ja liikumapanev jõud. Aga kuidas ja kuhu arenevad magnet oma vastandlike poolustega, kõduks mädanenud puu või roosteräbuks muutunud rauatükk? On selge, et siin ei ole arenemist. On olemas vaid eseme, asja muutumine. Otstarbekam oleks näiteid tuua keskkooli üldbioloogia kursusest, mis sisaldab rohkesti materjali vastandite ühtsuse ja võitluse probleemi täielikuks lahtimõtestamiseks. Ka ajaloo ja kirjanduse kursus pakuvad selleks väärtuslikku materjali. Oeldust järeldub, et näited nõuavad hoolikat analüüsimist, enne kui veendutakse nende otstarbekuses.

Küsimusele, mis on natsionaalne tulu ja kuidas seda jaotatakse sotsialismi tingimustes, oli 110 õpilase vastuste keskmine hinne rahuldav. Paljudele õpilastele valmistas see küsimus raskusi. Kahtlemata tuleb selle käsitlemisel tõmmata paralleele kapitalismiga ja olukordi omavahel lühidalt võrrelda.

Kõnesolevale küsimusele andsid põhjaliku vastuse Valga 1., Tartu 4. ja 7. ning Tallinna 36. keskkooli lõpetajad. Ebarahuldavalt ja üldsõnaliselt vastasid Kilingi-Nõmme, Viljandi 1., Tallinna 7., Jõgeva, Rāpina ja Narva 6. keskkooli ning Kohtla-Järve 6. töölisnoorte keskkooli lõpetajad.

Proletariaadi diktatuuri ülesanded kapitalismilt sotsialismile üleminekul on keskkooli lõpetajatel üldiselt selged. Tähelepanelikumat käsitlemist vajab proletariaadi diktatuuri

Ühiskonnaõpetuse õpetamine üle- vabariigilise valikkontrolltöö valgusel

E. ILMJÄRV,

Viljandi rajooni koolide inspektor

loova osa põhjendamine sotsialistliku ühiskonna ehitamisel, samuti partei osa valgustamine antud tingimustes. Paremini vastasid küsimusele Tallinna 19., Valga 1. ning Tartu 4. ja 7. keskkooli lõpetajad. Ebarahuldavalt vastasid Kohtla-Järve 6. töölisnoorte keskkooli lõpetajad.

Esimeses rühmas vastati kõige nõrgemini küsimustele, kus tuli loetleda leninliku rahvuspoliitika põhiprintsiipe ning välja tuua sõja vältimise materiaalsed ja moraalsed tegurid kaasajal. Nähtub, et meie keskkoolides pööratakse vähe tähelepanu partei rahvusprogrammi põhimõtete, sealjuures «Venemaa rahvaste õiguste deklaratsiooni» ja NSV Liidu kui paljurahvuselise riigi ülesehitamise küsimuse analüüsimisele. Õpilastele tuleb selgitada, et enesemääramise õigus ei tähenda sugugi rahvaste kohustuslikku eraldumist üksteisest, paljude väikeste iseseisvate riikide loomist. On tarvis suure riigi raames nähtavale tuua sotsialistliku ühiskonna ülesehitamise eeliseid.

Sõja vältimise materiaalsete ja moraalsete tegurite küsimus on ühiskonnaõpetuse teema «Rahulik koosseksiteerimine ja võitlus üldise rahu eest» koostisosana. Keskkoolilõpetajate napolisõnalised vastused siin osutavad sellele, et on tarvis põhjalikumalt analüüsida neid materiaalseid ja moraalseid tegureid, mis võimaldavad takistada lokaalsete sõdade puhkemist ja seega vältida ka maailmasõda. Põhjalike vastustega paistsid silma Valga 1., Tallinna 19., Tartu 7., Pärnu 1. jt. keskkoolid.

Teises rühmas (133 vastajat) valgustati nõrgemini küsimust, kus tuli selgitada sotsialismi täieliku ja lõpliku võidu tähendust. Mitmed C. R. Jakobsoni nimelise Viljandi 1., Narva 6. ja Jõgeva keskkooli lõpetajad ei osanud eraldada sotsialismi võidu küsimuse kahte — sise- ja välist. — külge. Seepärast ei saanud nad fikseerida, millal võitis sotsialism meie maal täielikult ja mida tähendab sotsialismi täielik võit poliitika, majanduse, klassisstruktuuri ja klassidevaheliste suhete valdkonnas. Põhjalikult valgustasid seda küsimust Tartu 4. ja 7., Tallinna 19. jt. keskkoolide lõpetajad. Nad selgitasid muu hulgas, et sotsialismi võidu sisenemine külg on seotud tööliklassi võimega võita «oma» kodanlus, väline külg aga on ühenduses garantii loomisega kapitalismi restaureerimise vastu.

Paljudele keskkoolilõpetajatele valmistas raskusi demokraatliku tsentralismi tähenduse põhjendamine. Jäeti välja toomata demokraatliku tsentralismi osa partei struktuuris ja tööliklassi riigiaparaadis, ei antud hinnangut demokraatliku tsentralismi printsiibi tähtsusele tööliklassi praktilises tegevuses. Sellele küsimusele ei suutnud ammendavalt vastata ükski Tallinna 1. töölisnoorte keskkooli õpilane ning osa Räpina ja Tallinna 2. keskkooli õpilastest. Valga 1., Kohtla-Järve 1., Tartu 7. ja Tallinna 19. keskkooli kõik vastajad (arvult 35 õpilast) andsid põhjaliku vastuse.

Teise rühma ülejäänud küsimustele vastamisega võis rahule jääda.

Kolmandas rühmas kirjutas 86 lõpetajat kirjandi teemal «Jõudude asetused maailmas ja ühiskonna arenemise põhijooned kaasajal». Kirjandi teema pakkus häid võimalusi kaas-aegsete rahvusvaheliste suhete olemuse lahtimõtestamiseks, sotsialismi paratamatu võidu eelduste kirjeldamiseks. Keskkoolilõpetajad tõidki kindlalt esile, et kapitalismilt sotsialismile üleminek on täiesti seaduspärane nähtus ja sotsialismi ülemaailmne võit paratamatu. Mitme keskkooli lõpetajad arendasid mõtet, et meie aeg ja ühiskond oma suurusega on selle tagatiseks, et saavutatakse võit vana maailma jõudude üle.

Neljandas rühmas kirjutas 87 lõpetajat kirjandi teemal «Kommunistlikule tööle ja jaotamisele ülemineku teed». Käsitledes meie kommunismile sammuva kodumaa tegelikkust, tunnetavad õpilased oma isiklikku ülesannet: visa tööga üles ehitada helge kommunismihoo. Leitakse, et võimsa kommunismi materiaaltehnilise baasi loomine ongi sillaks kommunistlikule jaotamisprintsiibile üleminekuks. Analüüsi kommunistliku töö olemust ning toodi nähtavale, mida sel alal on juba saavutatud ja missugused on perspektiivid. Eriti sisukad ja läbimõeldud teemaarendusega olid Valga 1., Tallinna 19., Tartu 4. ja 7., Rapla, Paide jt. keskkoolide lõpetajate kirjandid.

Mis puutub 416 lõpetaja kirjutatud kontrolltööde vormilisse külge, siis siin on kirjuta-

jaile pretensioone. Nimelt olid 15% kontrolltöödest (Tallinna 2. ja 7., Kohtla-Järve 1., Tartu 3. tööliskoole jt. keskkoolidest) korratu käekirja tõttu raskesti loetavad.

Kahtlemata huvitavad ühiskonnaõpetuse õpetajaid kahekümnese keskkoolis korraldatud kontrolltööde tulemused tervikuna, et edasises töös vältida seekordseid vigu.

Esitame ühiskonnaõpetuse valikkontrolltöö kõigi küsimuste ja kirjandite keskmised hinded rühmade kaupa.

I r ü h m

1. Filosoofia põhiküsimus, selle lahendamise teed. (3,87)
2. Mis on natsionaalne tulu ja kuidas seda jaotatakse sotsialismi tingimustes? (3,15)
3. Loetle leninliku rahvuspoliitika põhiprintsiipe. (2,65)
4. Missugused on proletariaadi diktatuuri ülesanded kapitalismile üleminekul? (3,32)
5. Missugused on sõja vältimise materiaalsed ja moraalsed tegurid kaasajal? (2,93)

II r ü h m

1. Mis on dialektika? Missugused on dialektika põhilised seadused? (4,4)
2. Missugused tööviljakuse kasvu reservid leiduvad NSV Liidu tööstuses ja põllumajanduses? (3,35)
3. Selgitage sotsialismi täieliku ja lõpliku võidu tähendus. (3,22)
4. Mida tähendab demokraatlik tsentralism? (3,55)
5. Selgitage kapitalismi üldkriisi kolmanda etapi tähtsamad iseärasused ja põhijooned. (3,78)

III r ü h m

Kirjand: «Jõudude asetus maailmas ja ühiskonna arenemise põhijooned kaasajal». (4,09)

IV r ü h m

Kirjand: «Kommunistlikule tööle ja jaotamisele ülemineku teed». (3,97)

Kui eelmisel aastal aine omandamise keskmine näitav 20 keskkooli puhul kõikus 88,5 ja 44,4 vahel, siis seekord on olukord parem, näitav kõigub 93,7 ja 53,2 vahel. Ka üldine näitav on parem — 74,5 möödunud aasta 68 vastu. Esitame ülevaate saamiseks järgmise tabeli.

Väga hea	Hea	Rahuldav	Mitterahuldav
4 keskkooli	9 keskkooli	2 keskkooli	5 keskkooli (neist 3 tööliskoole keskkoolid)

Eelmiste aastatega võrreldes on meil mõningat edasiminekut ühiskonnaõpetuse õpetamisel, kuid saavutatuga ei saa kaugeltki rahul olla, eriti tööliskoole keskkoolide osas.

Ühiskonnaõpetuse õpetamisel sammuvad mitmendat aastat esirinnas Tallinna 19., Tartu 4. ja 7., Kohtla-Järve 1. ja Valga 1. keskkool. Olgu märgitud, et tänava tehti ühel päeval katseliselt kontrolltöö Tallinna 19. keskkooli mitmes üheteistkümnendas klassis ja tulemused olid head. Fakt kõneleb sellest, et selles keskkoolis suhtutakse ühiskonnaõpetusse kogu rindel väga tõsiselt. Eelõeldu on maksev ka Tartu 7. keskkooli kohta.

Kuid valikkontrolltöö näitas ka seda, et ühiskonnaõpetust edukalt õpetavate keskkoolide kõrval on keskkool, kus õpilaste teadmiste tase on madal. Nähtub, et nendes koolides puudub õige sisuline kontroll ühiskonnaõpetuse õpetamise tulemuste üle ja et ka mõned õpetajad ei anna endale aru, mida nende õpilased teavad või ei tea ja kus asuvad puuduste juured. Ühiskonnaõpetuse õpetamise tasemega ei saa rahule jääda Räpina ja Kilingi-Nõmme keskkoolis ning Kohtla-Järve 6., Tallinna 1. ja Tartu 3. tööliskoole keskkoolis. Ometi on tingimused õpetamiseks kõigil võrdsed. Õpetamise tulemused olenevad eeskätt õpetajate, kogu pedagoogilise kollektiivi suhtumisest ja vastutustundest, algatusvõimest ja loovast suhtumisest õppetöösse. Ühiskonnaõpetuse õpetajal peab olema pidevalt ülevaade, kuidas tema õpilased on aine omandanud, mis neid huvitab ja erutab. Nõudlikkus, järjekindlus ja enesetäiendamine on edu saavutamisel võrdselt tähtsad.

10. klassi saksa keele õpiku palad ja õpilaste kommunistlik kasvatamine

H. TOOM,

Eesti NSV Õpetajate Täiendusinstituudi võõrkeele kabineti juhataja

Õpilaste kommunistlikul kasvatamisel võõrkeele tunnis lähtutakse nõukogude pedagoogika kõige olulisemast põhiprintsiibist — õppe- ja kasvatustöö ühtsusest.

Selle printsiibi kohaselt on võõrkeele õpetaja ülesanne noorte kommunismiehitajate kasvatamine ja neile ühe võõrkeele õpetamine, mida nad pärast kooli lõpetamist on võimelised kasutama suhtlemisvahendina.

Seda vastutusrikast ülesannet täidetakse põhiliselt õpiku najal, mille lugemispalad ja harjutused sisaldavad keelelise materjali miinimumi, mida õpilane vastavalt klassile peab omandama. Lugemispalade temaatika aga on õpetajale abiks õpilaste kommunistlikul kasvatamisel. Pala seotakse teemadega, mis käsitlevad aktuaalseid sündmusi meie maal kommunismi ehitamisel, teaduse ja tehnika arengus, õpilaste lähemas ümbruses ja selle rahva elus, kelle keelt õpitakse.

Peamiseks kommunistliku kasvatustöö meetoditeks võõrkeele tundides on õppevestlus ja õpetaja jutustus, mõlemad võimalust mööda koos näitlike ja tehniliste vahenditega. Kasvatustöö efektiivsus oleneb seejuures õpetaja enda veendumustest, teadmistest, vilumusest ja emotsionaalsusest. On tarvis väljuda õpiku raamidest ja käsitleda kõige uuemat, mida õpik veel ei peegelda. Seda aga suudab õpetaja ainult siis, kui ta hästi tunneb õpiku temaatikat ja struktuuri ning iga teema puhul oskab leida lisamaterjali elust endast.

10. klassi saksa keele õpik koosneb viiest osast: lugemispalad analüütiliseks läbitöötamiseks koos leksikaalsete ja kõneharjutustega, lisas antud jutustused, naljandid ja mõistatused sünteetiliseks läbitöötamiseks, grammatiliste küsimuste teoreetiline kokkuvõte, harjutused grammatiliste vormide kinnistamiseks ja saksa-eesti tähestikuline sõnastik.

Osa lugemispalu (nr-d 5, 9, 15) on mõeldud õpilaste iseseisvaks koduseks tööks. 1—2 nädalat enne nende palade juurde asumist antakse õpilastele sellekohased ülesanded iseseisvaks läbitöötamiseks. Ülesannete täitmist kontrollitakse selleks ettenähtud tunnis, kusjuures vastava teema süvendamiseks ning laiendamiseks kasutatakse pildimaterjali, filme ja helilinte. Näiteks lugemispala nr. 5 «Der Jahrestag der Deutschen Demokratischen Republik» käsitlemisel vesteldakse pildialbumi «Die DDR» ja diafilmi «Kreuz und quer durch die DDR» najal, SDV hümniga aga tutvutakse helilindi abil. Seoses lugemispalaga nr. 9 «Silvesterabend» (Johannes R. Becher) jutustab õpetaja J. R. Becheri elust ja tööst ning annab lühiülevaate romaani «Abschied» sisust, vestlus aga toimub uue aasta vastuvõtu kommetest meil ja mujal; helilindilt kuulatakse vastavaid rahvalikke laule. Lugemispala nr. 15 «Aus dem Leben des deutschen Dichters Heinrich Heine» annab häid võimalusi vestluseks H. Heine elust ja tööst ning olukorrast tolleaegsel Saksamaal. Pildid ja helilindistatud luuletused koos viisidega illustreerivad vestlust.

Kõik teised lugemispalad kuuluvad analüütilisele läbitöötamisele õppetunnis. Ühtlasi töötatakse läbi iga pala juures olevad leksikaalsed ja grammatilised harjutused, mis lugemispalade järjestuses on paigutatud teoreetilise grammatika kokkuvõtte taha.

Eriti tähtis on lugemispalade sisuline läbitöötamine kommunistliku kasvatuse seisukohalt. Selle töö efektiivsuse suurendamiseks on soovitatav õppeaasta algul koostada temaa-

tiline plaan, märkides iga lugemispala juurde selle kasvatusliku eesmärgi ning kasutatavad näitlikud ja tehnilised vahendid.

Alljärgneva kasvatus töö teemaatilise plaani näidises on märgitud Õpetajate Täiendusinstituudi fonoteegis helilindistatud materjalid 10. klassi saksa keele õpiku juurde.

KASVATUSTÖÖ TEMAATILISE PLAANI NÄIDIS

Lugemispala	Kasvatuslik eesmärk	Näitlikud vahendid
Nr. 1. Wir wollen lernen (J. R. Becher).	Õppida ja töötada kodumaa hüvanguks on NSV Liidu noortel endastmõistetav vajadus. NSV Liidu noored sammuvad rahu eest võitlejate esirinnas.	Helilint: Nr. 1 (a, b).
Nr. 2. Ein Telefongespräch.	Meie noorte üheks iseloomujooneks on kohusetundlikkus ja viisakus.	Helilint: Nr. 2 (a, e).
Nr. 3. Sport.	Nõukogude noored harrastavad sporti, et olla terved ja tugevad.	Pildid: Deutsch 10., S. 6. Helilint: Nr. 3 (a, b, c).
Nr. 4. Das Regenbogensport.	Rahvusvahelised spordivõistlused aitavad kaasa sõprussidemete tugevdamisele kogu maailma noorte vahel.	Pilte olümpiamängudelt. Helilint: Nr 4 (a, b).

10. klassi saksa keele õpiku lugemispalad annavad palju võimalusi mitmekülseks kommunistlikuks kasvatusel. Kesksel kohal on siin õpilaste kasvatamine nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus. Häid võimalusi on aga ka kohusetunde, õpihimu ja tööarmastuse äratamiseks, seltsimeeste suhtes viisakuse ja lugupidamise kasvatamiseks, esteetiliseks ja ateistlikuks kasvatus tööks.

Õpetaja ülesanne on siduda kasvatus töö keele õpetamisega, kasutades sealjuures otsustavaid töö võtteid.

Näiteks 10. klassi õpiku õppepala nr. 1 «Wir wollen lernen» (J. R. Becher) käsitlemisel võiks töö kulgeda järgmiselt.

Esimene tund algab frontaalse vestlusega. Õpetaja esitab klassile küsimused:

1. Was beginnt am 1. September wieder? — (die Schule). 2. Was für Schulen gibt es in der Sowjetunion? — (Mittelschulen, Hochschulen, Institute, Techniken, berufstechnische Schulen, Schulen für die Arbeiterjugend). 3. Welche Schule besuchen Sie? — (die 2. Mittelschule zu Tallinn). 4. In der wievielten Klasse sind Sie nun? — (in der 10. Klasse). 5. Wo wollen Sie weiterlernen? — (an der Hochschule). 6. Was wollen Sie werden? — (Ingenieur, Chemiker, Lehrer...). 7. Was für Berufe gibt es? — (Es gibt folgende Berufe: Dreher, Schlosser...). 8. Wie sollen alle Schüler lernen? — (fleissig). 9. Warum lernt die Sowjetjugend fleissig? — (um viel zu wissen und zu können; um am Aufbau des Kommunismus teilnehmen zu können; um am Kampf für den Frieden teilnehmen zu können).

Õpetaja: Der bekannte Dichter der DDR, Johannes Becher hat ein Gedicht zum Thema «Wir wollen lernen» geschrieben. Hören Sie bitte zu!

Õpilased kuulavad luuletuse ettekannet helilindilt, jälgides uute sõnade tähendust kaasaskantavalt tahvlilt. Sellele järgneb luuletuse tõlkimine kuulmise järgi: õpetaja ütleb lause saksa keeles ja õpilased tõlgivad vaheldumisi. Seejärel harjutatakse luuletuse ilmekat lugemist helilindi abil.

Järgmiseks tunniks õpitakse luuletus pähe, et seda helilindile lugeda. Uued sõnad kantakse kodus sõnade vihikusse koos tuletuste ja näidislausetega, näiteks:

begreifen, begriff, hat begriffen

Habt ihr alles begriffen?

das Begreifen

Das Begreifen eines langen Satzes ist nicht leicht

der Begriff, -e

Erkläre mir diesen Begriff!

greifen, griff, hat gegriffen

Er griff nach seiner Mappe.

das Greifen

Das Greifen nach allen Dingen ist verboten.

der Griff, -e

Mit schnellem Griff hob er das Taschentuch auf.

ergreifen, ergriff, hat ergriffen

Der Feind ergriff die Flucht.

Jne.

Järgmine tund algab vestlusega, milles tuleb kasutada õpitud sõnu. Küsimesi esitab õpetaja:

1. Warum wollen wir alle lernen? — (um alles zu *begreifen*; um die Welt zu *erkennen*; um uns zu verstehen).
2. Was wollen wir *gern durchstreifen*? — (die Fernen des Welt- raums).
3. Was wollen wir uns *zu eigen machen*? — (das Schöne und Gute).
4. Wem dienen wir mit ganzer Kraft? — (*dem Wahren*).
5. Was wollen wir stets *wahren*? — (den Frieden).
6. Wem wollen wir zeigen, dass wir den Frieden wahren? — (den *friedlichen* Völkern).
7. Was lieben wir voll *Leidenschaft*? — (das Leben).

Vestlusele järgneb luuletuse veelkordne kuulamine helilindilt ja selle kooris lugemine. Siis kannavad mõned õpilased mikrofoni ees luuletuse peast ette. Igale ettekandele järgneb selle ilmekuse analüüs.

Selle õppepala juurde kuuluvad grammatilised harjutused (lk. 106) võimaldavad vestlus- oskuse arendamist tuntud sõnavara baasil teemal «Töö kolhoosipõllul». Harjutused töötati läbi eelmise tunni lõpul.

Õppepala nr. 1 «Wir wollen lernen» sellisel käsitlemisel kinnistub ja laieneb õpilaste sõnavara ning arenevad lugemis- ja vestlusoskus, samaaegselt aga tunnetavad õpilased õppimise vajadust just eriti Nõukogudemaal, kus iga töötaja võtab osa kommunismi ehitam- isest ja maailmas rahu säilitamisest.

Asudes õppepala nr. 2 «Ein Telefongespräch» eesmärgi täitmisele, meenutatakse eel- kõige sõnu ja väljendeid, mida kasutatakse suhtlemisel. Töö toimub vestlusena, mida juhib õpetaja.

1. Wie grüssen wir am Morgen, am Tage, am Abend? — (guten Morgen! guten Tag! guten Abend!).
2. Wie verabschieden wir uns? — (auf Wiedersehen!).
3. Was sagen wir vor dem Schlafengehen? — (gute Nacht!).
4. Was sagen wir vor dem Essen unseren Tisch- nachbarn? — (guten Appetit!).
5. Was sagen wir nach dem Essen? — (danke!).
6. Wie entschuldigen wir uns? — (Ich bitte um Entschuldigung! Bitte entschuldigen Sie mich! Ich bitte um Verzeihung! Bitte verzeihen Sie! Verzeihung!).
7. Was sagen Sie, wenn an Ihre Tür geklopft wird? — (Bitte! Bitte treten Sie ein!).
8. Was sagen Sie, wenn Ihr Freund steht und Sie sitzen? — (Bitte setz' dich! Bitte nimm Platz!).
9. Was sagen Sie, wenn Sie auf der Strasse von einem fremden Menschen fragen, wo der Bahnhof liegt? — (Ver- zeihung! Bitte können Sie mir sagen, wo der Bahnhof liegt?).
10. Wie antworten Sie, wenn ein Fremder Sie fragt, wo der Bahnhof liegt? — (Nehmen Sie bitte die Strassenbahn nr. 1).
11. Wie beginnen Sie ein Telefongespräch, wenn Sie Ihrem Mitschüler telefonieren, Ihnen aber die Mutter des Mitschülers antwortet? — (Verzeihen Sie, dass ich störe! Verzeihung, dass ich störe!) jne.

Vestlusele järgneb lugemispala nr. 2 «Ein Telefongespräch» lugemine jaotatud osadega.

Käsitusel oleva õppepala juurde kuulub kaks lünkteksti dialoogi vormis. Esimese üles- ande lahendavad pinginaabrid omavahel iseseisva tööna klassis, teine ülesanne on mõeldud kirjalikuks lahendamiseks kodus. Kodus õpitakse ka õpikus antud tabeli najal modaal- verbe *können* ja *müssen* pöörama konjunktiivis preesensis.

Järgmine tund algab koduste ülesannete täitmise kontrollimisega. Tabeli najal ana- lüüsivad õpilased modaalverbide pööramise erinevusi indikaatiivi ja konjunktiivis preesensis.

Konjunktiivsete vormide praktilise kasutamise oskust omandatakse õpikus antud harjutuste najal (lk. 108/109). Seejärel esitavad pinginaabrid ettevalmistatud dialoogid. Samas improviseeritakse ka dialoog raamatukoguhoidja ja õpilase vahel, kes soovib raamatuid laenata. Tunni lõpul aga toimub töö helilindiga: õpilased vastavad helilindilt kostvatele küsimustele, kasutades sealjuures sõnu ja väljendeid, mida nõuab viisakus.

Õpetajal tuleb ka edaspidi nõuda selliste sõnade ja väljendite, nagu *Verzeihung! Ich bitte um Entschuldigung! Danke!* jt., kasutamist õppetunnis ja ringitöös, kuni see muutub õpilastele harjumuseks.

Esitatud õppetundide kirjeldustes on peamist tähelepanu pööratud helilintide ja piltide kasutamise võimalustele kasvatustöös käsitletava teema puhul. Häid tulemusi annab ka sobiva diafilmi näitamine. Nii näiteks on soovitav seoses tekstiga nr. 18 «Lenin in Zürich» kasutada diafilmi V. I. Lenini elust ja tööst. Vastavasisulisi diafilme leidub igas koolis.

Mainitud teema käsitlemiseks kulub kolm õppetundi. Esimeses tunnis vesteldakse teemal «W. I. Lenin». Vestluse põimitakse kõik küsimused, mis selle teema kohta on antud 7.—9. klassi õpikutes, näiteks:

1. Wann wurde W. I. Lenin geboren? 2. Wo verbrachte er seine Kindheit? 3. Wie heisst die Stadt Simbirsk heute? 4. Wo besuchte Lenin die Schule? 5. Warum liebten ihn seine Mitschüler? 6. Wo begann seine revolutionäre Tätigkeit? 7. Was tat die zaristische Regierung? 8. Wo hat W. I. Lenin als Emigrant gelebt? 9. Wann kam er nach Russland zurück? 10. Wen führte er zum Siege? jt.

Vestlusele võiks järgneda diafilmi «V. I. Lenin» vaatamine. Esmakordsel vaatamisel kommenteerib õpetaja iga kaadrit, teiskordsel vaatamisel aga vastavad õpilased õpetaja küsimustele.

Koduseks ülesandeks jääb vaadatud diafilmi sisu jutustada ja 7. klassi õpikus antud luuletust «Die Lenin-Marke» korrata.

Järgmises tunnis vaadatakse veel kord diafilmi, kusjuures õpilased kommenteerivad iga kaadrit. Seejärel kuulatakse helilindilt luuletust «Die Lenin-Marke», siis esitavad seda õpilased. Selles luuletuses on juttu margialbumist, mis sisaldab imeilusaid marke kogu maailmast, kuid armsaim kõigist on lihtne mark, mida nähes iga tööline mis tahes maalt ütleb: «See on Lenin».

Edasi esitab õpetaja küsimuse: «Warum lieben die Werktätigen der ganzen Welt Lenin?» ja jutustab seepeale Lenini elust emigrandina Zürichis, kasutades teksti «Lenin in Zürich» sõnavara. Uued sõnad on koos tõlkega kantaval tahvlil; nende kasutamist lauseis harjutatakse õpetaja esitatud küsimustele vastamisega: Wo wohnte Lenin in Zürich? Wie war die Spiegelgasse? Bei wem wohnte Lenin? Wer liess dort eines Tages seine Schuhe reparieren? Wo lag Lenins Zimmer? Wie war dieses Zimmer? Was geschah am 8. April 1917? Warum wunderte sich Meister Kammerer? An wen waren viele Briefe, die W. I. Uljanow erhielt, adressiert?

Õpilaste kodune ülesanne seisab teksti lugemises, teksti sisu kohta käivatele küsimustele vastamises ja teksti lausetest koosneva harjutuse (5, lk. 128) kirjutamises.

Kolmas tund algab kirjaliku kodutöö lugemisega, misjärel vastatakse küsimustele loetud teksti sisu kohta ja lahendatakse ülejäänud grammatika-ülesandeid.

Koduseks tööks on leida 9. klassi õpikust vastused küsimustele E. E. Kischi kohta.

Tund lõpeb vestlusega SDV kirjanikest, kes on kirjutanud W. I. Leninist ja kelle töödega õpilased on õpikute kaudu tutvunud. Nendeks on Johannes Becher, Max Zimmering ja Egon Erwin Kisch.

Esitatud õppetundide kirjeldustest selgub, et võõrkeele tunnis seisab kesksel kohal lugemispala käsitus. Lugemispala annab õppetööks sõnavaralise ja grammatilise baasi ja suunab oma sisuga kasvatustööd. Töö efektiivsus aga oleneb õpetaja metoodilisest vaistust sobivaid võtteid ja vahendeid leida ning kasutada.

Algklassides määrab ateistliku kasvatus-
tuse põhisuuna ja küsimuste ringi
õpetamisel kehtiv kodulooline print-
siip, mis 4. klassis täieneb koduloo ja aja-
looga kui õppeainetega. Koduloolise mater-
jali kaudu lapsed märkavad, kui suur ja täht-
s on inimeste osa mitmesuguste väärtuste
loomisel, kuidas just sotsialistlik ühiskond
aitab kaasa nii majandus- kui ka kultuurielu
hoogsale kasvule. Koduümbruse tänapäeva
võrdlemine minevikuga ja perspektiivide
näitamine pakub rohkesti materjale kommu-
nistlikuks kasvatustööks. Loodus ja loodus-
nähtused ei tohi ka algklassides jääda üks-
nes esteetilise tunnetuse allikaks, vaid neid
tuleb seostada inimese elu ja tegevusega.
Looduslike objektide ja loodusnähtuste
tundmaõppimisel tekivad lastel konkreet-
sed kujutlused. Nende analüüsimisel, järelduste
ja üldistuste tegemisel areneb laste loogiline
mõtlemine. Ümbruse tundmaõppimine aitab vältida abstraktsust ning soodustab omandatud
teadmiste ja oskuste rakendamist elus. See loob soodsa pinna materialistliku maailmavaate
kujunemisele.

Materialistliku maailmavaate kasvatamise seisukohalt on algklassides kõige tänuvää-
rsemad need lugemispalad ja koduloolised teemad, mille käsitlemisel õpitakse tundma loo-
dust ja loodusnähtusi, inimeste elu ja tegevust, inimeste tegevuse sõltuvust aastaegadest ja
looduslikest tingimustest ning inimeste ja nende tegevuse osa looduse ning loodusnähtuste
kohandamisel oma vajadustele. Õpitakse tundma teaduse osa ja saavutusi looduse, loodus-
nähtuste ning maailmaruumi uurimisel ja nende saavutuste rakendamist inimeste heaolu
teenistusse.

Materialistliku maailmavaate aluste rajamine ja selle kaudu ateistlike veendumuste
kujundamine algab esimestest koolipäevadest peale ja laieneb ning süveneb päevast päeva,
aastast aastasse. Juba esimestel õppenädalatel 1. klassis tutvutakse kooliaiaga ja sellega,
mis seal kasvab, saadakse teada, milleks on vajalikud aedviljad ja kuidas neid toiduks tar-
vitada. Puudutatakse ka tervishoiulisi küsimusi (pesemata puuvilja ja marju ei tohi süüa,
miks; pärast puuvilja söömist on lubamatu juua külma vett, miks). Saadakse teada
sedagi, et kõik, mis kasvab kooliaias, vajab inimese hoolt. Kooliaia eest hoolitsevad õpilased
ise. Mis juhtuks aga siis, kui õpilased ei hoolitseks kooliaia eest? Vaadeldakse, missugustel
peenardel ja katselappidel on saak suurem, ning püütakse mõistatada, miks. Niiviisi hak-
kab tekkima arusaamine seostest, mis valitsevad looduse ja inimeste tegevuse vahel,
põhjuslikkusest looduses.

Samalaadne töö jätkub kodulooliste teemade «Põllul», «Sügisilmad» ja «Rändlinnud»
käsitlemisel. Materjali ulatuse, sellest tulenevate järelduste ringi ja vajalike mõistete hulga
määrab kindlaks õppeprogramm. Õpetaja ülesanne on suunata õpilasi iseseisvalt õigeid
järeldusi tegema ning sündmuste ja nähtuste vahelisi suhteid leidma.

Kohe sügisel alustatakse ka ilmavaatlusi. Vaatlusandmed märgitakse vastavasse seinatabelisse
(1. klassis tehakse seda kollektiivselt). Jälgitakse sügise saabumist: missugune on
ilm, mis värvi on puud metsas või pargis, mida mets meile annab (marjad, seemned). Kokku-
võttena juhitakse õpilased järeldusele, et ilmastiku muutused olenevad aastaajast. Ka
paljud inimeste tööd olenevad aastaajast.

Ilmavaatlused jätkuvad talvel ja kevadel. Talvel jälgitakse maa külmumist, jääkatet
veekogudel, esimest lund. Vaadeldakse, kus on maa sügavamalt külmunud, kas nurmel või

Ateistlik kasvatus algab esimesest koolipäevast

J. TALISTE,

ENSV Õpetajate Täiendusinstituudi
kabineti juhataja

heinamaal sambla all — ja miks. Raiutakse jäässe auk ning vaadeldakse jääkatte paksust. Kokkuvõttena suunatakse õpilased järeldusele, et lumi ja jää on külmunud vesi, nende tekkimine on järele aastaajast. Tutvutakse talvise looduse ja selle omapäraga. Saadakse teada, milleks on lumikate vajalik. Tutvutakse lindude ja loomade eluga talvel, räägitakse inimese hoolitsusest lindude ja loomade eest, samuti sellest, mida annab meile mets, kuidas tuleb metsa eest hoolitseda ning miks on see vajalik.

Rööbiti ilmavaatlustega kevadel (kuidas saabub kevad) on soovitatav klassi vaasi tuua mõned oksad, et vaadelda pungade puhkemist klassis ja looduses ning seda võrrelda. Õppekäikudel jälgitakse urbi puudel ja pöösastel, lume sulamist ja suurvee teket. Kelle töö see on? Päikese teekond — tema tööpäev — on juba üsna pikk, tema toobki kevade meile iga päevaga lähemale. Jälgitakse ettevalmistusi kolhoosis kevadisteks töödeks (seos looduse ja inimeste tegevuse vahel). Paneme tähele rändlindude saabumist ja vaatleme esimeste kevadlilled tarkamist, teeme kindlaks, kus need kasvavad ja millal õitsevad.

Järgnevad kevadised tööd kooliaias. 1. klass valmistab ümberkaevatud maa külviks ette ning külvab hernest ja uba, paneb maha tippsibulad ning hooldab neid. Millest on need saak? Samal ajal tutvutakse kevadiste töödega põllul: kuidas valmistatakse ette maad, mida külvatakse, millal; miks lendavad põldude kohal lennukid, missuguseid masinaid ja tööriistu kasutatakse.

Enne õppeaasta lõppu jälgitakse saabuvat suve tunnuseid, vesteldakse suvistest töödest ja sellest, mida saaksid lapsed suvel täiskasvanute abistamiseks teha. Kokkuvõttena tuleks meenutada kõikide aastaegade olulisi tunnuseid ja nendest sõltuvaid töid, teha üldistus õppeaasta jooksul saadud teadmistest looduse ja tema seaduspärasuste kohta. Niisugune kokkuvõte on vajalik ka õpetajale endale. See annab talle konkreetse pildi, mida on materialistliku maailmavaate kasvatamisel juba tehtud ja millele rajada järgmiste aastate tööd.

Tavaliselt tekib seoses teemaga «Näärid lähenevad» probleeme, kas ja kui palju tuleks 1. klassis rääkida jõulupühadest ja kevadel lihavõttepühadest. Loomulikult on kõik kohalikest tingimustest ja olukorrast. Kui tegemist on ümbrusega, kus on säilinud usulisi traditsioone, tuleb kogu avalikkusel, eeskätt aga õpetajail nende vastu võidelda, teha ateistlikku selgitustööd ümbruskonnas ja õpilaste hulgas. Teema «Näärid lähenevad» puhul tutvuvad lapsed näärikuuse elulooga, õpivad näariehteid valmistama ja kuuske kaunistama. Räägitakse sellest, et näärripühi tähistavad kõik meie rahvad — üks töörohke aasta on lõppenud, algab uus. Ilmavaatluste kaudu teatakse, et päevad juba pikenevad — on põhjust rõõmustamiseks. Me saadame tervitusi oma sõpradele ja tuttavatele. Kõneleme ka mõningatest üldtuntud nääririkometest (programmi kohaselt tuleb nendest lähemalt rääkida 2. ja 3. klassis). Vajaduse korral tuleb lühidalt peatuda nääririkkumise, jõulude probleemil ja kiriku osal selles.

Mõnikord küsivad õpetajad: «Mida teha ja kuidas reageerida, kui 1. klassi laps ütleb, et temal käis jõuluvana?» Lahendus on ikkagi kohalikest tingimustest, kuid üldiselt tundub õigena, kui õpetaja rahulikult räägib, et jõuluvana ja jõulud on vana komme, nagu paljud teisedki sünnimused, mida me edaspidi õpime. Praegu aga peame näärripühi ja küllap järgmisel aastal tuleb sinugi koju jõuluvana asemel näärivana. Loomulikult tuleb õpetajal sellisel juhul tegelda kodudega, teha lastevanemate hulgas ateistlikku kasvatustööd. Samasugune on olukord teistegi kirikupühade tähistamise puhul. Kuid tuleb lisada, et kindlasti on seesuguste probleemide üleskerkimine väga suurel määral õpetajast endast, tema isikust ja asjasse suhtumisest.

Looduse tundmaõppimine ja looduses esinevate seaduspärasustega tutvumine jätkub 2. klassis. Teemade ring on sama, mis 1. klassis, kuid faktide ja mõistete hulk suurem. Saadakse teada, mis on äike; missugused kõögiviljad kandsid suvel õisi ja mis nendest arenes; mis on õis, seeme, vili, vars, leht, juur; missugusel kõögiviljal mida toiduks kasutatakse ja kuidas; kuidas juurvilju säilitatakse.

Sügisese looduse vaatlustest saadakse teada, missugustel puudel lehed varisevad, millest see on tingitud, mis otstarbeks varisenud lehti kasutatakse (kompost, loomadele allapanuks,

kaitsevad puu juuri külma vastu jne.). Ilmavaatluste tabelis tehakse kokkuvõtte, kui palju oli kuu jooksul selgeid ja pilves päevi, mitu korda sadas vihma, lund jne.

Edasi saadakse teada, et talvine pööripäev on kõige lühem päev aastas. Vaatlustabel «Kuidas pikeneb päev» koos kalendriga aitab kindlaks määrata päeva ja öö pikkuse pööripäevadel. Ilmavaatlustega seoses õpitakse selgeks mõisted külm, pakane, tuisk, sula, härmatis. Tutvutakse «talveraamatuga», s. o. mitmesuguste jälgedega talvises metsas. Saadakse teada, kuidas elavad talvel jänes, orav, metskits, hunt, karu, missugune on inimeste osa nende eest hoolitsemisel ja miks see on vajalik. Õpitakse lindude eest hoolitsemata, mõõdetakse lumikatte paksust.

Kevadisi loodusevaatlusi on soovitatav alustada 21. märtsil, s. o. kevadisel pööripäeval. Lapsed võrdlevad öö ja päeva pikkust, jälgivad lume sulamist, mõõdavad lumikatte paksust ning võrdlevad saadud andmeid talvise mõõtmise andmetega. Vaadeldakse jääminekut. Kõik vaatlusandmed märgitakse loodusekalendrisse, et saada pilti looduse ärkamisest (kasemahl, kevadlilled, liblikas, lepatriinu, mesilane, sääsk, vihmauss jne.).

Samal viisil jälgitakse kõiki muid kevadega kaasaskäivaid elunähtusi, püütakse leida nende põhjusi ja omavahelisi seoseid. Omandatavate faktide ja mõistete hulk oleneb programmist. Mõistete kujundamine nooremates klassides on suur ja aeganõudev töö. Seda küsimust valgustab lähemalt M. Annilo artiklis «Et kujuneksid veendumused» («Nõukogude Kool» nr. 12, 1963).

Oma põhiolemuselt samad teemad korduvad ka 3. klassis. Ateistlike veendumuste kujundamise seisukohalt on kõige olulisem teema «Jutustusi lühikesest päevast ja pikast ööst», millega saadakse lisateadmisi päikese tõusust, tema näilisest päevasest teekonnast, koidust, ehast, kuust ja kuu faasidest, tähtedest ja tähekoogudest. Samuti pööripäevade, näärde, vastlapäeva, jaanipäeva ja mardipäeva tähistamisest, sellekohastest toitudest, kommetest, naljandeist ja ennustustest. Näärde käsitlemisel on 2. ja 3. klassi õpetajail palju abi Märjamaa keskkooli õpetaja A. Keldri koostatud ning Rahvaloomingu Maja poolt paljundatud eesti rahvanaljade ja -mängude põimikust «Kui näärid tuppa toodi» (peaks olema rahvamajade vahendusel kättesaadav).

Materialistliku maailmavaate kasvatamise teenistuses on ka koduloolised teemad, nagu «Praktilised vaatlused koolimaja ümbruses» ja «Kooli lähem ja kaugem ümbrus».

4. klassis on koduloo õpetamise üheks ülesandeks eelteadmiste andmine loodusloost ja geograafiast, mis juba iseenesest on aluseks materialistliku maailmavaate kujundamisele ja loob soodsad tingimused ateistlikuks kasvatuseks. Teadusel ja tema osa näitamisel meid ümbritseva elu nähtuste seletamisel peab 4. klassis olema eriti kaalukas koht. Loomulikult ei tähenda see, et me 1.—3. klassis ei peaks lähtuma teadusest — me kasvatame ju esimesest koolipäevast peale teaduslikku materialistlikku maailmavaadet, kuid teaduslikkuse aste oleneb õpilaste eest. Lähemalt kirjutab ka sellest küsimusest M. Annilo eespool nimetatud artiklis.

Ateistlike veendumuste kujundamisel on tähtis koht ajalool. Juba 4. klassi esimestes ajalootundides on üheks alateemaks «Muistsete eestlaste usund». Selle teema käsitlemisel tuleb õpetajal lastele arusaadaval viisil selgitada, miks usk üldse tekkis. Siinjuures on suureks abiks laste varasemad teadmised koduloo. Õpilased oskavad ise välja tuua inimeste jõuetust looduse ees ja vähestest teadmistest tingitud oskamatust loodusnähtusi mõista ning seletada. Õpetaja suunamisel jõutaksegi järeldusele, et inimesed hakkasid loodust pidama mingiks kõrgemaks, nende tahtest sõltumatuks jõuks, millest olenevad nende elu, tegevus ja tulevik. Seejuures tuleb näiteid tuua väga mitmesugustest eri paikades elavate inimeste uskumuste ja jumalate kohta, et lastele saaks selgeks, kus, mida ja miks usuti. Ühenduses saksa ristirüütlite vallutustega XIII sajandil on tarvis näidata, mis tegelikult peitus ristiusu taga ja missugust õigustust otsisid vallutajad usult.

Talurahva elu käsitlemisel tuleb selgitada, et feodaalidele oli usk vajalik talurahva sõnakuulmisele sundimise vahendina. Sellest järeldub ka feodaalide ja kiriku koostöö rahva-

hulkade harimatuses hoidmiseks. Talurahvarahutuste mahasurumisest kõneldes on tarvis näidata kiriku osa selles ja pastorite abi mõisnikele.

Teemad rahvakommetest ja rahvakultuuri tekkimisest pakuvad häid võimalusi ateistlikuks kasvatuseks. Juba 3. klassi kodulooliste teemade kaudu tutvuti pööripäevade ja nende tähistamisega, tuntakse rahvakombeid nääride, jaanipäeva, vastlapäeva jne. tähistamisel. On tarvis neid meenutada ja näidata, et nendel ei olnud midagi ühist usu, jumala ja kirikuga, kuigi kirik ja usk neid hiljem ära kasutasid. Ühtlasi on tarvis välja tuua hariduse ja teadmiste osa elu- ja loodusnähtuste mõistmisel, eriti C. R. Jakobsoni ja Fr. R. Kreutzwaldiga seotud teemade puhul.

Ajalugu kui õppeaine on kogu oma ulatuses heaks vahendiks ateistlike veendumuste kujundamisel. Ajalugu õppides saab lastele selgeks, et ajalooline areng on seaduspärane nähtus, et inimesed on juba väga kaugest minevikust alates võidelnud oma elutingimuste parandamise eest, et ühiskondlikud formatsioonid ja inimestevahelised suhted on muutunud mitte jumala tahtmist mööda, vaid see on pikaajalise visa võitluse tulemus, mida tööinimestel on tulnud pidada oma rõhujate vastu. See mõte peab läbima kogu 4. klassi ajaloo kursust, alates muistsete eestlaste eluga tutvumisest ja lõpetades jutustustega meie elust tänapäeval. Erilist rõhku tuleb panna nende teemadele, mille kaudu selgitatakse meie rahva saavutusi, kommunismi ehitamise eest peetava võitluse suurust ja kogu rahva osa selles. Õpetaja peab näitama, et 7- ja 6-tunnine tööpäev, võimsad elektrijaamad, masinad, lennukid, kosmoselaevad jne., mis tänapäeval muudavad meie inimeste elu kergemaks ja kaunimaks, pole saadud jumala abiga, tema armust, vaid selleni on jõutud töötades ja teadmisi omandades.

Õpilastele peab saama selgeks, et usk on alati seganud ja segab ka praegu looduse ja ühiskonna seaduspärase arenemise mõistmist, takistab rahva haridustaseme tõusu ja teaduse arenemist. Seepärast on meie kõigi kohus võidelda selle eest, et inimesed maailma ja elunähtusi õigesti mõistaksid. Võtme selleks annavad aga teadmised.

Ateistlikku kasvatustööd tuleb teadlikult ja eesmärgikindlalt teha ka klassiväliselt. Häid võimalusi selleks pakuvad noorte naturalistide, noorte loodusesõprade, noorte tehnikute jt. ringid, millest algklasside õpilased meelsasti osa võtavad. Häda on peasjalikult selles, et meie koolides on üldiselt väga vähe klassiväliseid ringe just algklasside õpilastele. Iga kool peaks seda küsimust põhjalikumalt kaaluma ja ka algklasside õpilased klassivälisesse töösse rakendama. Õigesti korraldatud klassivälise lugemine ja selle sihivõime suunamine õpetaja poolt aitab suuresti kaasa materialistliku maailmavaate kasvatamiseks. Algklasside õpilased reageerivad elavalt vestlustes ja vaidlustes. Miks mitte korraldada neid ka ateistlikel teemadel? Nende illustreerimiseks ja saatematerjaliks võime kasutada diafilme, kino, populaarteaduslikke raamatuid ja sellekohaseid ajaleheartikleid.

Suure tähtsusega on elamusrikas riiklike pühade ja tähtpäevade tähistamine. Kui kool valmistub hoolikalt, läbimõeldult, oktoobri- ja maipühadeks, naistepäevaks ja nääriõhtuks, muudab need emotsionaalseks, õpilastele ea- ja meelepäraseks, ning kutsub nendest osa võtma võimalikult kõiki lastevanemaid, siis on tänapäevaste traditsioonide süvendamiseks palju tehtud. Aga kosmonautide päev? Kes õpilastest ja nende vanematest ei tahaks selle tähistamisest osa võtta, kui kool seda korraldab. Mõned koolid ongi seda võimalust kasutanud mitte ainult õpilaste, vaid ka nende vanemate kasvatamiseks.

Vähe pööratakse koolides tähelepanu laste isiklike suurpäevade tähistamisele. Ometi saaks just nende kaudu kodudes juurutada uusi tänapäevaseid traditsioone. Kõigiti läbimõeldult ja pidulikult tuleks märkida esimese tunnistuse saamist, oktoobrilapseks ja pioneeriks astumist. Samuti tuleks tähistada õpilaste sünnipäevi, eriti internaatkoolides ja koolide internaatides. Seesugustele kooli üritustele tuleb kindlasti kaasa tömmata laste vanemad, aga ka vanaemad ja vanaisad.

Ateistlik kasvatus, nagu kogu kommunistlik kasvatus üldse, ei salli kampaanialikkust. Edu sõltub sellest, kui läbimõeldult ja süsteemikindlalt on õppe- ja kasvatustöö ühendatud. Sellepärast tuleb igal koolil ja õpetajal põhjalikult läbi mõelda ja välja töötada kindel õppe-

ja kasvatustöö süsteem, sest kasvatusküsimusi ei saa lahendada eraldatult. Kõik kasvatusel komponendid on üksteisega tihedalt seotud, ja mitte ainult üksteisega, vaid kogu ümbritseva eluga. Rõhutan veel kord, et ateistliku kasvatusel seisukohalt on oluline läbimõeldud ja pidev materialistliku maailmavaate aluste rajamine. Selle töö edukus sõltub eelkõige õpetaja isikust, tema enda veendumustest, ellusuhtumisest ja aktiivsusest.

Soovitav kirjandus

Ajakirjast «Начальная школа»:

1. М. В. Журавлева, «Атеистическое воспитание в начальных классах» (1959, nr. 11).
2. Н. М. Малков, «Атеистическое воспитание на уроках истории» (1961, nr. 4).
3. К. П. Киндрат, «Атеистические вечера в начальной школе» (1961, nr. 11).
4. М. Е. Дуранов, «Настойчиво воспитывать атеистов» (1962, nr. 4).
5. Е. А. Адамович, «Религия — главный противник научного мировоззрения» (1963, nr. 8).
6. А. Н. Алексеев, «Формирование атеистических убеждений» (1964, nr. 3).
7. К. П. Киндрат, «Научно-атеистическое воспитание младших школьников» (1964, nr. 5).

Ajakirjast «Nõukogude Kool»:

1. К. Аунаруу, «Касватаме атеисте» (1963, nr. 5),
2. М. Аннито, «Et kujuneksid veendumused» (1963, nr. 12).

Õpilaste vigade psühholoogiliste aluste uurimisel kerkib ühe olulise probleemina üles küsimus vigade sõltuvusest õpilaste teatud individuaalsetest psüühilistest iseärasustest. Eelkõige tulevad siin arvesse niisugused individuaalsed iseärasused, mis mõjutavad õpilaste vaimse tegevuse üldist laadi, eriti aga mõtlemisprotsesside kulgu. Selliseks iseärasuseks on närvisüsteemi spetsiaalne tüüp, mis sõltub signaalisüsteemide omavahelisest suhtest.

Teatavasti jagas I. P. Pavlov inimesed signaalisüsteemide suhte alusel kolme tüüpi. Mõtleva-tüübil on suhtelises ülekaalus teine signaalisüsteem. Selle tüübi vaimset tegevust iseloomustab üldiselt sõnaline, abstraktne laad. Tegelikkuse vahetutel muljetel, kujunditel on siin hoopis tagasihoidlikum osa. Mõtleva-tüübile on omane analüüs, tegelikkuse jagamine osadeks, elementideks, kategooriateks, tegelikkuse analüütiline tajumine. Teiseks tüübiks on kunstniku-tüüp. Sellel tüübil on ülekaalus esimene signaalisüsteem. Seepärast tajubki kunstniku-tüüp tegelikust elavalt, värvikalt ja terviklikult, talle on omane süntees, tegelikkuse sünteeti-

Õpilaste matemaatikavigade seosest signaalisüsteemide suhte tüpoloogiliste iseärasustega

J. SÕERD,

ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise
Instituudi pedagoogika ja psühholoogia
sektori vanem teaduslik töötaja

line tajumine. Tema vaimses tegevuses on peamine osa konkreetsel kujundil. Kolmanda tüübina andis I. P. Pavlov keskmise tüübi, kellel on mõlemad signaalisüsteemid suhteliselt tasakaalus.

Mitmed uurijad on jälginud signaalisüsteemide suhte seost inimese vaimse tegevusega, selle suhte avaldumist ühes või teises konkreetses tegevuse liigis (näiteks matemaatika õppimises). Tuleb täielikult nõustuda N. S. Leitesega, kes märgib, et signaalisüsteemide suhe ei määra üldiste vaimsete võimete taset, kuid sellest suhtest sõltub mõistuse teatud omadus. Seega pole mõtleja-tüüp targem kunstniku-tüübist, erinevus on vaid mõtlemislaadis (4).

B. B. Kossov näitab oma uurimuses, et signaalisüsteemide suhe mõjutab teatud viisil õppematerjali omandamist (2). Selgub, et algebräülesannete lahendamisel tekitab mitteoluliste tunnuste varieerimine suuremaid raskusi nendele õpilastele, kellel on ülekaalus esimene signaalisüsteem. Samuti ilmnes, et teise signaalisüsteemi ülekaal soodustab sõnaliste formuleeringute paremat säilimist, võrreldes ülesannete lahendamise oskusega. Esimese signaalisüsteemi ülekaal soodustab aga ülesannete lahendamise oskuste paremat säilimist võrreldes reeglite formuleeringute säilimisega.

V. A. Krutetski on mitmetes töödes uurinud matemaatilise andekuse ja andetuse psühholoogilisi aluseid. Just viimast probleemi käsitlevates uurimustes on autor jõudnud tähtsate seisukohale, et matemaatilise andetuse mitmesugused tüübid sõltuvad signaalisüsteemide suhtest ja arengutasemest (3). Samas väidab V. A. Krutetski, et signaalisüsteemide suhtest sõltuvad ka teatud spetsiifilised vead, mida õpilased oma töödes teevad. Et märgitud autor antud uurimuses spetsiaalselt vigade probleemiga ei tegele, siis jääb ka esitatud väide hüpoteetilisele pinnale.

Püüdsime antud hüpoteesi kontrollida õpilaste aritmeetika- ja algebravigade puhul. Püstitasime järgmise küsimuse: kas esineb niisuguseid vigade liike, mis on omased ainult mõnele närvisüsteemi spetsiaalsele tüübile, teistel aga puudub? Või määrab signaalisüsteemide suhe teatud veakategooria esinemise sageduse, s. t. ühel tüübil esineb üht liiki vigu märgatavalt rohkem kui teisel?

Nendele küsimustele esialgse vastuse saamiseks uurisime õpilaste matemaatikavigade iseloomu ja signaalisüsteemide suhte seost ühe klassi ulatuses (Tallinna 46. keskkooli 7-b klass 1964/65. õppeaastal). Vaatluse all oli 29 õpilast (mõned õpilased jäid vaatluse alt välja kas kontrollitööde mitteeesitamise või eksperimendi ajal puudumise tõttu). Kogusime õpilaste kontrollitööd terve õppeaasta ulatuses ja kandsime aritmeetika- ja algebravead perfokaartidele. Perfokaartide kasutamine töövahendina võimaldas vigu mitmekülgset analüüside.

Vigade analüüsimisele asudes püüdsime kindlaks määrata selliseid kategooriaid, mis kõneleksid ühe või teise signaalisüsteemi tugevusest. Niisuguste veakategooriate määramine on esialgu muidugi hüpoteetiline, kuid tüübi ja vea iseloomu seose uurimiseks on selliste hüpoteeside loomine paratamatu.

Analüüsi tulemusena saime kaks põhilist veakategooriat: 1) vead, mis näitavad esimese signaalisüsteemi tugevust, ja 2) vead, mis näitavad teise signaalisüsteemi tugevust.

1. Vead, mis näitavad esimese signaalisüsteemi tugevust. Siia kategooriasse kuuluvad vead, mille tekkimise põhjuseks on matemaatilise kujundi tugevus, s. t. peamiselt matemaatilise avaldise väliste tunnuste tajumine ja nendest lähtumine ülesannete lahendamisel.

Sellel kategoorial on järgmised alaliigid: a) *eel- ja järeelmõju vead*, mis seisnevad selles, et matemaatilise avaldise mingi eelnev (järgnev) komponent (märk, täht, number) mõjutab mingit järgnevat (eelnevat) komponenti, muutes selle omasarnaseks. Seda vealiiki tundis juba H. Weimer (5), kuigi ta ei seostanud seda õpilaste tüpoloogiliste iseärasustega. Näiteid:

$$4,2 : 0,1 = 4^{1/2} : 1/10$$

$$\frac{1}{a} + \frac{b-1}{ab} = \frac{ab+b-1}{ab}$$

Arvukalt esineb siin märgivigu, nagu:

$$\frac{a+y}{3m} - \frac{2a-y}{3m} = \frac{a+y-2a-y}{3m}$$

b) vead, mis tekivad siis, kui ülesande lahendamisel toetutakse ainult välisele pildile, kujundile, arvude naabrusele, näiteks:

$$6x = 2 \quad x = 3;$$

siin on ilmselt teostatud tehe $6 : 2$, s. t. on jagatud arvud selles järjekorras, nagu nad võrrandis paiknevad, arvestamata sisemisi seoseid.

c) Vead, mis tekivad matemaatiliste avaldiste isoleeritud tajumisel, s. t. mingit suurust tajutakse omaette, isoleeritud kujundina väljaspool sisemisi suhteid ja seoseid. Tüüpilised on siin taandamisvead, nagu

$$\frac{5x-y}{x(x-y)} = \frac{5}{x}$$

2. Vead, mis näitavad teise signaalisüsteemi tugevust. Nende vigade selgitamine oli raskem. Püüdsime siin läheneda teise signaalisüsteemi tugevusele esimese signaalisüsteemi nõrkuse kaudu, s. t. leida vealiike, mis kõneleksid esimese signaalisüsteemi nõrkusest (kuigi alati ei pruugi signaalisüsteemide suhe niisugune olla).

Selle üldise kategooria alla kuuluvad järgmised alaliigid: a) vead, mis kõnelevad kujundi nõrkusest. Ulesande lahendamisel muutuvad andmed: märgid, arvud; mõned neist võivad hoopis kaduda.

Näiteid:

$$\frac{4}{m-2n} = \frac{m-n}{4n^2-m^2} = \frac{4}{m+2n} - \frac{m-n}{(2n+m)(2n-m)}$$

miinus on muutunud plussiks.

$$\frac{3 \cdot 4 - 2}{3} - \frac{9 - 2 \cdot 4}{3} = 3 \frac{1}{2} - \frac{1}{3}$$

kolm on muutunud kaheks.

$$\frac{a^2 - 8a + 16}{4} = \frac{8a}{4}; a^2 \text{ ja } 16 \text{ on lugejast lihtsalt kadunud.}$$

b) vead, mis tekivad mingite ilmsete väliste tunnuste mitterätkamisel. Sageli ei tajuta märke õigesti ja tehakse ühe tehte asemel hoopis teine, nagu näiteks:

$$\begin{aligned} 5x &= -30 + 120; & (2x - 1) - (6x - 4) &= 0 \\ 5x &= 150 & 2x - 24x &= 0 \end{aligned}$$

Ilmselt on siin lahutamise asemel korrutatud: $4 \cdot 6x$ ja kadunud on -1 .

Mõnede vealiikide puhul polnud aga võimalik konstateerida kujundi tugevuse või nõrkuse osa vea tekkimisel. Sel puhul püüdsime neid liigitada mõne matemaatilise tunnuse järgi, et hiljem kontrollida saadud liikide esinemissagedust üksikutel tüüpidel ning teha sellest teatud järeldusi. Nii jagasime vea, mis tekivad korrutamisevalemite kasutamisel, kaheks alaliigiks, sõltuvalt sellest, mis on artud ning mis tuleb leida, s. t. kas mõte liigub korrutiselt (astmelt) hulkliikmele või vastupidi. Üks liik vigu tekib mõtte liikumisel korrutiselt (astmelt) hulkliikmele, näit. $(2n + 3m)^2 = 7$, teine aga hulkliikmetelt korrutisele (astmele), näit. $x^2 + 14x + 49 = ?$

Nii analüüsisime läbi ja võtsime edasiste järelduste aluseks 235 viga, mis moodustab enamiku kontrolltööde vigadest.

Seejärel määrasime kindlaks antud klassi õpilaste närvisüsteemi spetsiaalse tüübi, signaalisüsteemide suhte, kasutades seejuures M. H. Borissova meetodikat (1). Selle meetodika järgi toimub kaks seeriat katseid, millest üks on suunatud kujundi, sünteetilise taju tugevuse, esimese signaalisüsteemi taseme kindlaksmääramiseks, teine aga analüütilise taju, erinevate tunnuste märkamise ja nende verbaliseerimise, teise signaalisüsteemi taseme kindlaksmääramiseks. Et kummaski seerias toimus viis üksikkatset, millest igaüks andis kas positiivse (1 punkt) või negatiivse (0 p.) tulemuse, saame seeria tulemusi väljendada arvuga 0 kuni 5.

Lõplikku katse tulemust ja tüüpi saame väljendada kahe arvuga, millest esimene väljendab esimese signaalisüsteemi taset, teine aga teise signaalisüsteemi taset. Nii näiteks väljendab mõtleja-tüüpi indeks 2—5, kunstniku-tüüpi 4—0, keskmist tüüpi 3—3.

Katsetulemuste analüüsimisel lähtusime järgmistest kaalutlustest:

1. Ühe signaalisüsteemi ülekaalu järeldasime vähemalt 2-punktilise erinevuse puhul indeksis. 1-punktiline diferents võib tuleneda juhuslikult. Seepärast lugesime tasakaalustatuks tüübid indeksiga 2—1, 2—3, 4—3 jms.

2. Tulemused näitasid suuri erinevusi keskmises tüübis. Siin tuleks ühe tüübi alla viia nii õpilased indeksiga 1—0 kui ka 3—4. Tundub, et tuleks arvestada mitte ainult signaalisüsteemide suhet, vaid ka nende arengutaset, millele juhib tähelepanu ka V. A. Krutetski (3). Seepärast jagasime selle tüübi kaheks: tasakaal nõrgal ja tasakaal tugeval tasemel.

Nii saime neli tüüpi:

1. Teise signaalisüsteemi ülekaaluga tüüp, indeks näit. 2—4, tähis II-ü. Siia kuulus 4 õpilast.

2. Esimese signaalisüsteemi ülekaaluga tüüp, indeks näit. 4—2, tähis I-ü (6 õpilast).

3. Tugeval astmel tasakaalustatud tüüp, indeks näit. 3—3, tähis T-t (13 õpilast).

4. Nõrgal astmel tasakaalustatud tüüp, indeks näit. 1—1, tähis T-n (6 õpilast).

Nüüd võisime asuda tüübi ja veakategooriate suhte selgitamisele. Selleks leidsime iga tüübi kohta mõlemasse põhikategooriasse kuuluvate vigade keskmise esinemissageduse. Esitame tulemused tabeli kujul, milles on ära toodud keskmine vigade arv.

Tüüp \ Vigade kategooria	Esimese signaalisüsteemi tugevust näitavad vead	Teise signaalisüsteemi tugevust näitavad vead
II-ü	3,0	4,0
I-ü	5,0	2,3
T-t	4,3	1,7
T-n	2,0	0,7

Saadud andmed võimaldavad teha mõningaid esialgseid järeldusi. Meie poolt kindlaks määratud veakategooriate suhtes ei saa ütelda, et tüüp määraks veakategooria selles mõttes, et see ühel tüübil esineks, teisel aga mitte. Küll aga võib arvata, et tüüp määrab teatud vigade esinemise sageduse, s. t. ühel tüübil esineb üht liiki vigu märgatavalt rohkem kui teisel. On iseloomulik, et tüübil II-ü esineb kõige rohkem teise signaalisüsteemi tugevust näitavaid vigu, tüübil I-ü aga esimese signaalisüsteemi tugevust näitavaid vigu.

Vaatleme nüüd, kuidas jagunevad tüüpide vahel vead, mis tekivad korrutamisevalemite kasutamisel. Esitame tabeli, kus on toodud keskmine vigade arv.

Tüüp \ Vealiik	Vead, mis tekivad mõttekäigus hulkliikmelt korrutisele	Vead, mis tekivad mõttekäigus korrutiselt hulkliikmele
II-ü	2,7	1,5
I-ü	1,1	1,7
T-t	0,9	1,3
T-n	0,2	0,7

Toodud andmetest nähtub, et suhteliselt palju vigu esineb tüübil II-ü siis, kui mõte liigub hulkliikmelt korrutisele. Võib arvata, et hulkliikme näol on tegemist ulatuslikuma matemaatilise avaldusega, millest lähtumine nõuab ka sünteetilise taju kõrget taset, mis aga antud tüübil puudub.

Närvisüsteemi spetsiaalsete tüüpide ja teatud veakategooriate kõrvutamine lubab arvata, et seos tüübi ja veakategooria vahel on olemas. Suhteliselt väike õpilaste ja sellest sõltuvalt ka vigade arv, mis oli antud juhul uurimise aluseks, ei võimalda praegu teha ulatuslikke ja detaileid järeldusi, kuid teatud tendentsi see siiski näitab. See viitab edasise ulatuslikuma uurimistöö vajadusele. Pole kahtlust, et niisugusel töö on teatud praktiline tähtsus matemaatika õpetamise metoodikale, eriti aga õppetöö individualiseerimisele.

Kasutatud kirjandus:

1. Борисова, М. Н. Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем в условиях зрительного запоминания. Сб. «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека», т. I. М., Изд-во АПН РСФСР, 1956.
2. Коссов, Б. Б. Особенности усвоения начальных алгебраических знаний школьниками с различным типологическим соотношением первой и второй сигнальных систем. «Вопросы психологии», 1956, № 4.
3. Крутецкий, В. А. К типологии школьников, малоспособных к математике. Сб. «Вопросы психологии способностей школьников». М., Изд-во «Просвещение», 1964.
4. Лейтес, Н. С. Об умственной одаренности. М., Изд-во АПН РСФСР, 1960.
5. Weimer, H. Psychologie der Fehler. Leipzig, 1925.

Lapse tervishoiuline kasvatus algab juba varajases eas. Esimesed, s. o. kõige elementaarsemad teadmised ja sanitaar-hügieenilised harjumused omandab laps kodus. See kasvatus sõltub otseselt vanemate sanitaarkultuurist ja tervishoiualastest teadmistest.

Põhilised teadmised eluks, sealhulgas ka tervishoiualased, peab lapsele andma üldhariduslik kool. Kõige tarvilikumad neist on õige elurežiimi mõistmine, tervislikust toitumisest kinnipidamine ning nakkushaiguste levikuteede ja profülaktika tundmine.

Neid küsimusi käsitletakse üldhariduslike koolide õpikutes vaid mõningal määral. Õpikutega tutvumisel aga selgub, et 8. klassi lõpetanu on tervishoiualaseid teadmisi õppinud 90—100 lehekülje ulatuses (lugemikust, koduloo-, botaanika- ja zooloogiaõpikust). Lisaks sellele on ta õppinud 8. klassis inimese anatoomiat ja füsioloogiat. Selles õpikus on temaatika küll laialdane, kuid puhttervishoiualaseid küsimusi käsitletakse ainult $\frac{1}{10}$ ulatuses õpiku mahust.

Õpilastele selgitatakse tervishoidu ka väljaspool õppekava, kusjuures tähtsaks tuleb pidada õpilaste osavõttu Punase Risti Seltsi algorganisatsiooni tegevusest. Meie koolides on kujunenud nii, et sanitaartööd juhivad peaaesjalikult kooliarst. Tema ülesandeks on peale õpilaste tervisliku seisundi uurimise ja jälgimise ka nakkushaiguste profülaktika (kaitsepookimised jm.). Ühtlasi on kooliarsti kohustuseks sanitaar- ja hügieeninõuete täitmise kontrollimine ning õpilaste, õpetajate ja lastevanemate hulgas süsteemikindla sanitaaralase selgitustöö tege- mine.

Vaatamata õppekavades ettenähtud materjalide käsitlemisele ja klassivälises töös omandatud teadmistele on õpilaste tervishoiualaste teadmiste tase siiski madalavõitu ja omandatud teadmisi rakendatakse igapäevases koolielus vähe. Sellisele järeldusele jõudsi- me pärast koolide sanitaar-hügieeni-

Üldhariduslike koolide õpilaste tervishoiualased teadmised ja sanitaarkultuur

O. TAMM,

Eesti NSV tervishoiuministri asetäitja

V. VESSAR,

Tartu linna tervishoiuosakonna juhataja

lisel kontrollimisel saadud andmete analüüsimist.

Meile kättesaadava kirjanduse and- meil on sanitaar- ja hügieenialaste teadmiste taset uuritud ainult mõnel üksikul korral (E. Karmanova). Eesti NSV-s tegelesid sellega 1957. aastal TRÜ arstiteaduskonna üliõpilased, kes uurisid 100 7. klassi õpilase teadmisi tervishoiust. Nende andmete põhjal jäid teadmised lünklikuks. 1962. aastal korraldati samalaadsed uurimised ja jõuti järeldusele, et Eesti NSV koolide õpilaste tervishoiualaste teadmiste tase on väga erinev ja üldiselt madal. Õpi- laste teadmised ei vasta tänapäeva nõuetele.

Et Tartu koolides praegu valitsevast olukorrast selgust saada, uurisid Tartu Linna Sanitaar-Epidemioloogiajaama töötajad komplekselt õpilaste tead- misi tervishoiust ja nende rakenda- mist igapäevases koolielus.

Vaatluse all olid mitmete Tartu koo- lide 8. ja 11. klasside õpilased. Üldse jälgiti 1392 õpilast ja klassiruumes uuriti 155 korral. Uurimistöö toimus kolmes etapis: õpilaste küsitamine, sanitaar-epidemioloogiajaama tööta- jate vaatlused kohapeal ja objektiivne instrumentaalne-laboratoorne uuri- mine.

Õpilaste küsitlemiseks koostati kümne küsimusega ankeet. Sealhulgas olid niisugused küsimused, nagu: missuguseid haigusi võib saada pesemata käetelt, kuidas levib malaaria, missugust ohtu tervisele võivad põhjustada piskukandjad, miks on kärbsed tervisele ohtlikud jt.

Küsimustele vastas 140 8. klassi ja 140 11. klassi õpilast. Ankeetide analüüsimisel selgus, et enamik vastuseid olid üldsõnalised, pealiskaudsed ja üksteisega väga sarnased. Näiteks ühe kooli 8. klassi eranditult kõik õpilased vastasid küsimusele, milliseid haigusi saab keetmata piimast, et tuberkuloosi, teises koolis — tuberkuloosi ja brutselloosi. Ainult ühe kooli õpilaste vastustes oli märgitud kolm haigust: tuberkuloos, brutselloos ja düsenteeria.

Vastuste põhjal võime teha järelduse, et enamiku koolide õpetajad on

enne õpilaste ankeediküsimustele vastamist neid õpilastega arutanud. Sellest omakorda järeldub, et ka õpetajate teadmised on mitmetes tervishoiualastes küsimustes napid.

Nagu märgitud, jälgisid sanitaar-epidemioloogiajaama töötajad õpilaste isikliku hügieeni nõuete täitmist koolis: käte pesemist enne söömist ja pärast käimla kasutamist. Vaatlusalustest õpilastest ei pesnud enne söömist käsi 30% ja pärast käimla kasutamist 83%, ehkki võimalused pesemiseks olid kõikjal olemas. See näitab, kui vähe on õpilastele selgitatud soolenakkuste ja soolenugiliste levikut, kui vähe neid on suunatud, et kõige tähtsam tervishoiunõue — käte pesemine — muutuks neile harjumuseks. Mis puutub seebi ja käterätiku kaasaskandmise ja kasutamisse, siis nooremates klassides on see enam-vähem rahuldav (klassi-



Tartu pioneeri maja mudellenneringis leiab huvitavat tegevust üle 100 tehnikahuvilise koolinoore.

Pildil: Ringi juhataja J. Raid annab oma hoolealusele, kes valmistub korrespondentsvõistluseks, viimaseid näpunäiteid mudellennuki viimistlemiseks.

O. Mõttuse foto.

juhataja kontrollib pidevalt), vanemate klasside õpilaste puhul aga on olukord halb. Meie andmeil puudusid isikliku hügieeni vahendid 80%-l vanemate klasside õpilastest.

Instrumentaalselt-laboratoorselt uuriti süsihappegaasi sisaldust klassiruumide õhus, selles leiduvate mikroobide arvu sõltuvust klassiruumide õhustamisest ning Bacterium Coli (soolekepike, mis elab inimese jämesooles) esinemist õpilaste kätel ja kooli mööblil.

Peab märkima, et klassiruumide õhu bakteriaalne reostus ja süsihappegaasi sisaldus oli kõrgem nendes koolides, mis töötavad kolmes vahetuses (kolmandas vahetuses töölisnoorte klassid), sest pärast viimaseid tunde ruume ei tuulutata. Ka koolipäeva vältel pööratakse klassiruumide õhustamisele vähe tähelepanu. Nii tuulutati uurimisperioodi vältel ainult 61% klassidest akende avamisega ühel poolel. Ülejäänud klassides olid aknad suletud või need avati kontrollimise ajal. Mikroobide arv ühes kuupmeetris õhus kõikus enne õppetöö algust 575—6350 ja pärast õppetöö lõppu 2650—18 675 piires; süsihappegaasi sisaldus oli samadel aegadel 0,9—3,23 mg/l. Käesoleval ajal peetakse maksimaalseks õhu reostuse näitajaks ruumis 5000—7000 mikroobi 1 m³-s. Seega on klassiruumide õhk juba enne koolitöö algust tugevasti reostunud. Uuringute andmeil on olemas ka otsene seos õhu süsihappegaasi sisalduse ja mikroobide arvu vahel: mida kõrgem on süsihappegaasi sisaldus, seda rohkem on mikroobe, ja vastupidi.

Soolekepikeste leiduvuse uurimised näitavad, et suhteliselt sageli võime neid leida õpilaste käte (8%) ja kooli mööblilt (10%). Peale soolekepikeste leiti õpilaste käte stafülokokke, diplokokke ja graamnegatiivseid kepike. Mikroobid õpilaste kätel ning nende edasikandumine kooli mööblile viitab veel kord õpilaste isikliku hügieeni

puudulikkusele. Olgu märgitud, et mitmetes koolides on kätepesemise kohti liiga vähe. Peale kõige muu pööravad õpetajad vähe tähelepanu õpilaste hügieeninõuete täitmise kontrollimisele.

Toodud andmete põhjal võib järeldada:

1. Õpilaste teadmised tervishoiu valdkonnast on lünklikud, kusjuures nad igapäevases elus ei täida järjekindlalt isikliku hügieeni nõudeid.

2. Pedagoogid (ka meditsiinitöötajad) jälgivad nõrgalt sanitaar-hügieeniliste nõuete täitmist õpilaste poolt.

3. Pedagoogide teadmiste täiendamiseks tuleb pedagoogiliste kabinetide juures töötavate aineringide programmi võtta ka tervishoiulised küsimused.

4. Koolide õppeprogramme, samuti õpikuid ja muid õppematerjale tuleb samuti tervishoiuliste küsimustega täiendada.

Kirjandus:

1. Е. Г. Карманова, Труды пленумов Совета лечебно-профилактической помощи детям Министерства здравоохранения СССР и Министерства здравоохранения РСФСР. М., 1948.

2. М. М. Мильман, Гигиеническое воспитание и обучение в начальной школе. М., 1959.

3. Санитарное просвещение в школе. Инструктивно-методическое письмо № 125-6/7 от 9. II 1963 г.

4. И. С. Соколов, Организация и методика санитарно-просветительной работы. М., 1956.

5. Я. Н. Трахтман, Внеклассная и внешкольная санитарно-просветительная работа. М., 1960.

6. Ü.-R. Kimmel, T. Rehemä, T. Soo. Seitsemenda klassi õpilaste teadmised tervishoiust. Võistlustöö. Tartu Riikliku Ülikooli pediatría ka-teeder. Tartu, 1962.

При изучении творчества Лермонтова наряду с обучением правильному и выразительно-му учению, наряду с выработкой у учащихся умения работать над текстом художественного произведения, наряду с развитием их устной и письменной речи нельзя забывать воспитывающего значения художественного произведения, изучаемого хотя бы только в отрывках.

Но чтобы до понимания учеников дошел идейный смысл того или иного стихотворения или отрывка из художественного произведения, чтобы вызвать у них интерес к читаемому на русском языке, необходимо подготовить учащихся к правильному восприятию изучаемого текста на специальных вводных занятиях.

Будь то обзор общественно-исторической обстановки, времени создания произведения или факты из биографии писателя — они должны подвести учащихся к работе над текстом художественного произведения.

Вводные занятия могут быть рассказом учителя с записью в тетрадях новых слов, словосочетаний или цитат, а также беседой, проводимой на основе имеющихся у учеников знаний по русской литературе, полученных на родном языке.

К вводным занятиям необходима серьезная подготовка самого учителя. И при рассказе, и при беседе необходимо оперировать предельно ясным, понятным ученикам языком. Необходимо тщательный отбор тех слов и словосочетаний, которые нужны и для понимания текста и для дальнейшей активной работы над ним. Вопросы вводных занятий должны логически подвести учащихся к пониманию изучаемого текста.

В книге по литературному чтению для X класса материал для вводных бесед дается петитом, но никоим образом нельзя его давать ученикам сразу. Материал этот нужно выбирать частично, прибавляя на каждом уроке что-либо новое. И только в конце определенного раздела можно суммировать его. (После лирики, после прочтения повести «Бэла», при характеристике ее героев.)

Переходя конкретно к отдельным урокам по изучению творчества М. Ю. Лермонтова, считаю, что первый урок по биографическому материалу из жизни Лермонтова нужно логически связать с повторением пройденного о Пушкине.

Повторение можно начать, примерно, такими фронтальными вопросами и заданиями:

1. Каким поэтом был А. С. Пушкин?
2. Почему мы называем его так?
3. Против кого и чего боролся Пушкин в своих произведениях?

* По книге «Литературное чтение».

Н. В. Пентре, Н. А. Сахарова, Р. И. Тубиншлак.

Из опыта работы в X классе над темой „М. Ю. Лермонтов“*

Н. САХАРОВА,

*преподаватель русского языка
Таллинской средней школы № 2.*

4. Как это отразилось на жизни поэта?

Вспоминаем его ссылки, стихотворение «Зимний вечер», «Пушину».

5. Расскажите о дружбе поэта с декабристами.

Вспоминаем стихотворение «В Сибирь».

6. Как решили царь и советское общество избавиться от Пушкина?

Вспоминаем дуэль и смерть поэта.

В тетрадах хорошо записать предложение: Солнце русской поэзии закатилось, — писали современники, когда умер Пушкин.

К новой теме можно перейти словами: — Но смерть его возвестила миру о том, что в России родился великий поэт.

Михаил Юрьевич Лермонтов. (Запись на доске и в тетрадах.)

Под заглавием записывается:

1. Лермонтов — **преемник** Пушкина (объяснить слово «преемник»).

2. Лермонтов — эхо декабрьских настроений (Луначарский).

Поскольку при прохождении творчества Пушкина ученики уже научились пользоваться алфавитным словарем, данным в конце книги, и сами могут найти незнакомые им слова, объяснение учителем непонятных, наиболее активных слов и выражений целесообразнее проводить при помощи синонимов или синонимичных выражений.

В первом биографическом рассказе о Лермонтове мы разбирали с учениками при подаче текста словосочетания:

1. **плотно** закрытые окна — крепко закрытые окна.

2. поползла скорбная весть — стало передаваться (распространяться) печальное известие.

3. что-то **зловещее** — что-то страшное, предсказывающее несчастье.

Повторили управление глагола **прислониться** (к чему?).

Словосочетания на стр. 100 в задании III оставляем для самостоятельной проработки учеников. Если при разборе стихотворного текста бывает необходимо прибегнуть непосредственно к переводу, то следует воспользоваться уже имеющимся на эстонском языке переводом изучаемого стихотворения, так как дословный перевод может исказить смысл его. Поэтому при чтении отрывков из стихотворения «Смерть поэта» (стр. 99) вспомнили, как переведены на эстонский язык такие выражения: оклеветанный молвой; мелочные обиды; приют певца угрюм и тесен; на устах его печать. Это стихотворение они учили в IX классе на родном языке.

Выборочным чтением (особенное внимание нужно обратить на выразительное чтение отрывков из стихотворения «Смерть поэта») и закреплением текста по вопросам заканчивается первый урок по биографическому материалу о Лермонтове.

На втором уроке после проверки письменного задания (синонимы) можно снова начать урок фронтальными вопросами и заданиями:

1. Какое печальное событие произошло в России 29 января 1837 года?

2. Расскажите, как прощался народ с великим поэтом.

3. Что писали о смерти Пушкина современники?

4. Чем ответил Лермонтов на смерть любимого учителя?

5. Как он назвал убийцу Пушкина?

Пересказ учениками заданного I отрывка можно провести по двум темам:

1. Последние часы жизни Пушкина.

2. О любви Лермонтова к Пушкину.

При разборе второго рассказа из жизни Лермонтова очень хорошо расширить биографический материал о детских годах поэта. Много интересного

материала предлагает книга С. А. Андреева-Кривича «Тарханская пора». М. 1963 г. Можно дать задание отдельным ученикам познакомиться частично с материалом из этой или иной книги и рассказать дополнительно на уроке.

Во второй части разбираем словосочетания:

- 1) лицемерная светская знать — лживое светское общество;
- 2) деревенское приволье — деревенский простор;
- 3) привили ему страсть к стихам — научили его страстно любить стихи и т. д.

К этому же уроку относится задание — найти эпитеты-определения к существительным (стр. 101, II). Это задание можно расширить, предложить учащимся найти определения и в начале отрывка, ответив на вопросы: какая была знать, какие залы, какое приволье и т. д. С этой же частью биографического материала связано задание по описанию нового места или пейзажа, виденного учащимися. Хорошо связать это задание с проделанной в классе работой и предложить ученикам употребить в описании, по возможности, больше определений-эпитетов. Отрывок из работы Май К. X класс 1964/65 уч. г.

Я очень люблю природу, особенно близкую мне, нашу северную. Я очень люблю море. То голубое, то зеленоватое море так красиво в тихий летний день. Слегка пробегает лёгкий ветерок. А вдаль виднеются белые мачты яхт. Как они красивы под ласковым летним солнцем. Лёгкие чайки то парят над морем, то важно гуляют по морскому берегу.

Третий и четвертый рассказ из биографии Лермонтова предусмотрены программой для самостоятельного чтения. При опросе нужно обратить внимание на словосочетания.

Например,

- 1) следовать правилам чести — выполнять правила чести;
- 2) расчеты не оправдались — планы не выполнены;
- 3) во что бы то ни стало — всё равно какой ценой и т. д.

Надо повторить управление глаголов: высмеивать — кого? Смеяться над кем? Нарядить — кого? во что?

При опросе третьей части целесообразно также обратить внимание на автограф к ней. («Снова тучи надо мною собрались в вышине».) Почему эти слова Пушкина подходят к данному отрывку?

Из четвертой части хорошо заставить учащихся выписать все места, связанные с описанием грозы в горах (стр. 104, 105). Письменной работой «Снова ссылка» (после 3 части) и выполнением указанных в книге заданий (после 3 и 4 части) заканчивается знакомство с отрывками по биографии М. Ю. Лермонтова. В связи с заданием — озаглавить части прочитанного «Из жизни Лермонтова» (стр. 105) — хорошо составить более подробный план прочитанного и по плану повторить фронтально всё пройденное.

Теме «Лирика Лермонтова» необходимо предпослать вводный урок, примерно, такого типа:

Фронтальные вопросы:

1. Как называли современники Лермонтова?
2. Как назвал его Луначарский?
3. Что было общего в судьбе двух великих писателей: Пушкина и Лермонтова?
4. Какие темы общие в их творчестве?
(писали о своей родине, о судьбе народа)

— А теперь посмотрим, какая была разница в общественно-исторической обстановке, в которой жили оба писателя.

Ученикам можно показать таблицу в готовом виде, а еще лучше вести запись на доске параллельно с записями учеников в тетрадах.

Таблицу на стр. 111 можно видоизменить так:

Пушкин		Лермонтов
	1815 год	
1. 16 лет		1 год
Годы подготовки декабрьского восстания, общественный подъем, вольнолюбивые настроения.		
	1825 год	
2. 27 лет		11 лет
Годы реакции, полицейского режима		
	1837 год	
3. 38 лет		23 года
Смерть		Стих. «Смерть поэта»
	1841 год	
		27 лет
		Смерть

Ученикам предлагается, глядя на таблицу и используя **опорные слова** на стр. 111, сделать выводы:

1. В какую историческую эпоху жили Пушкин и Лермонтов?
2. Как это отразилось на их лирике?

Вспоминаем стихотворение «Парус» (учили в VIII классе) и «В Сибирь».

Закрепляем вывод, что в лирике Пушкина преобладают светлые надежды, а в лирике Лермонтова настроение грусти и одиночества, стремление к борьбе.

Этого материала вполне достаточно на подготовительный урок к лирике Лермонтова.

На последующих уроках ученики знакомятся со стихотворениями Лермонтова «Тучи» и «Сосна» — проникнутыми настроениями грусти, тоски, одиночества.

Разработка их не представляет особой трудности, так как материал для вступительных бесед в книге дается и подробно разработаны вопросы и задания.

Наиболее трудным для проработки является стихотворение «Родина», и на нём следует остановиться подробнее. Этому стихотворению необходимо ответить не менее двух уроков.

В вводной беседе нужно сказать, что стихотворение «Родина» рассказывает о любви поэта к своей родине.

Он называет свою любовь «странной», потому что она была не похожа на «казённый» патриотизм современных ему людей, восхвалявших захватнические войны, всё старое, отсталое. (Разбираем: война — захватническая и справедливая; приводим примеры.) Любовь же Лермонтова к родине складывалась из чувства любви к родной русской природе и простому русскому человеку.

После прочтения стихотворения самим учителем наизусть, нужно перейти к разбору непонятных слов и словосочетаний (а их здесь много).

Доска и тетради учащихся делятся пополам и ведется следующая запись:

Не шевелят отградного мечтанья — не вызывают приятного воспоминания, чувства радости — ei vala gõõmsat erutust mu rinda.

1. **слава, купленная кровью** — полу-ченная захватническими войнами.
2. **полный гордого доверия покой** — гордое сознание своей силы.
3. **темной старины заветные преданья** — легенды далекой старины.

Но я люблю:

1. **степей холодное молчанье,**
2. **лесов безбрежных колыханье** (очень больших)
3. **разливы рек**
4. **скакать в телеге**
5. **огни печальных деревень**
6. **дымок спалённой жнивы**
7. **в степи ночующий обоз**
8. **чету белеющих берёз (пару)**
9. **полное гумно**
10. **избу с соломенной крышей и резными ставнями**
11. **пляску мужичков**

Перед глазами учеников таблица, с левой стороны которой все словосочетания, которыми выражено то, чего не любит, не понимает поэт, а справа — что вызывает в нем чувство любви к своей родине. После тщательной проработки новых словосочетаний (хорошо с наглядными пособиями) задаются классу вопросы:

1. Чего не любит поэт? (табл. слева 1, 2, 3 пункты).
2. А что же он любит?

Ответ — а) её природу (1—8 словосоч. справа);

б) труд человека (9—10);

в) простого человека — мужичка (11).

3. Какую казалась в то время такая любовь?

4. Почему? — Потому что любили славу, купленную кровью, .. (см. запись слева).

Упражнениями в выразительном чтении кончается первый урок по разбору стихотворения «Родина».

Второй урок можно начать с закрепления разобранного о стихотворении «Родина».

Вопросы: 1. Какое стихотворение посвятил Лермонтов родине? Несколько учеников зачитывают стихотворение «Родина».

2. Как он называет свою любовь к родине? Почему?

3. Что любит он в родной стране?

4. Почему же тогда Лермонтов восхваляет военный патриотизм в стихотворении «Бородино»? Вспоминаем какую была Отечественная война 1812 года.

Добавляем, что с таким же чувством патриотизма рассказывает Лермонтов о справедливой борьбе русского народа с Наполеоном в стихотворении «Два великана» (см. дополнительный материал). Стихотворение читается и разбирается его основной смысл. Хорошо прослушать грампластинку романса «Два великана» (муз. Стольцина).

Беседой на тему «Что вы считаете настоящим патриотизмом?» заканчивается урок.

Стихотворение «Родина» можно задать выучить наизусть не сразу, а на два урока. Задание по нахождению эпитетов можно дать выполнить письменно.

На следующем уроке можно провести закрепление всего пройденного о лирике Лермонтова.

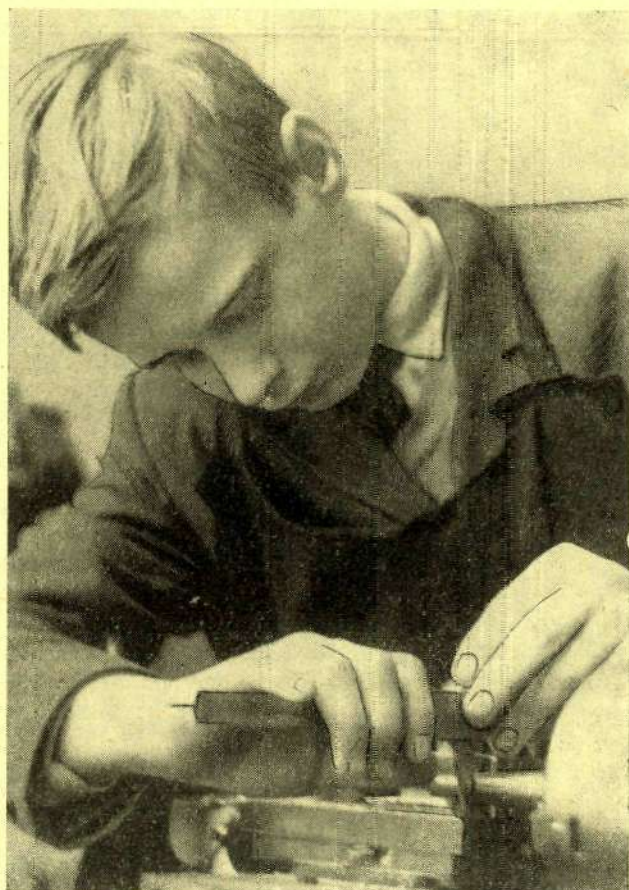
Повесть «Бэла» лучше начать разбирать с самого начала урока. Ученикам предлагается назвать произведения Пушкина и Лермонтова, в которых они изображают молодого человека своей эпохи. На доске и в тетрадях записываются темы: «Герой нашего времени». Повесть «Бэла».

Ниже записываем слова Лермонтова о Печорине в предисловии к роману: «Печорин — портрет, но не одного человека; это портрет, составленный из пороков всего нашего поколения, в полном его развитии». Дальше вместе вспоминаем и записываем особенности композиции романа (состоит из пяти частей, написан в форме дневника странствующего офицера, в который включается рассказ Максима Максимыча). Можно обратить внимание учеников на тот факт, что повести можно было бы расположить в другом, хронологическом порядке (Тамань, Княжна Мери, Бэла, Фаталист, Максим Максимыч), тем более, что этот вопрос имеется в заключительной викторине по Лермонтову.

После такой беседы следует рассказ учителя с записью незнакомых слов (подчёркнутые).

Рассказ, примерно, следующий:

— В литературе 20—30 годов XIX века был широко распространен жанр —



Tartu 5. keskkooli metallitöökojas. 8. klassi õpilasel J. Laasikul on käsil kartauto pooltelje treimine.

O. Mõttuse foto.



путевые записки. И вот в повести «Бэла» в записки странствующего офицера включен рассказ штабс-капитана Максима Максимовича о горской княжне — девушке Бэле. Это романтическая история, но природа, быт, люди Кавказа обрисованы Лермонтовым реалистически.

Действие повести происходит в горах Кавказа в период борьбы царского правительства за покорение свободолюбивых кавказских народов (чеченцев, черкесов и др.). Те горские князья, которые признали власть русских, стали называться **мирными**, но т. к. это признание обычно было насильственным, то трудно было установить разницу между мирными и немирными.

Среди горцев было много **абреков**, т. е. вооруженных горцев, которые давали клятву в вечной борьбе с **гяурами**, т. е. с русскими. Набеги абреков приносили большой вред русским селениям на Кавказе.

Штабс-капитан Максим Максимович живет и служит в военной русской крепости за Тереком на Кавказе (показать на карте). И вот он рассказывает, как к ним однажды приезжает молодой офицер **лет двадцати пяти** (около 25). Так Лермонтов знакомит нас с Печориным, дает его внешний портрет: «Он был тоненький, беленький, мундир на нем был новенький...»

При дальнейшей работе по I части рассказа нужно обратить внимание, например, на следующие словосочетания: ветер пахнёт, животики надорвёшь со смеха, изломанная натура, был падок на деньги, не сводил с неё глаз и т. д.

Для закрепления рассказанного хорошо провести выборочное чтение по темам:

1. О Печорине (со слов Максима Максимыча и Бэлы).
2. Каким был Азамат.
3. Портрет Бэлы.
4. О Карагёзе.

Задание на дом может быть таким: составить письменно план I части и рассказать устно по плану.

На следующем уроке опрос заданного можно начать с фронтальной работы над синонимами. В первой части «Бэлы» много словосочетаний, которые нужно еще проработать. (Напр. вольный как ветер, сердце обливалось кровью, была рытвина, лихой конь и др.)

Вторым этапом опроса должно быть зачитывание плана, составленного учениками, и разбор его.

Пересказ прочитанного учениками провести по темам:

1. Внешность Печорина и противоречия в его характере (со слов Максима Максимыча и Бэлы).
2. Рассказ горца о Карагёзе.

Урок по разбору II части повести «Бэла» можно построить так: предложить ученикам открыть план на стр. 121 и поработать всем вместе над текстом. После небольшого вступления задать учащимся вопрос: Как удалось Печорину похитить Бэлу? Учащиеся читают про себя текст на стр. 116 и отвечают на вопрос.

Ответ на 2-й пункт плана — разговор Максима Максимыча с Печориным — читаем громко по ролям. После прочтения (стр. 117) ученикам задаются вопросы:

1. Чем объяснил Печорин свой увоз Бэлы?
2. Почему Максим Максимыч от такого ответа стал в тупик?
3. Как характеризует такой поступок Печорина?

Материал по 3 и 4 пункту плана можно пересказать, а ответ на 5 пункт плана ученики ищут сами по тексту (стр. 120).

В третьей части повести «Бэла» самое главное остановиться на характеристике Печорина (стр. 123—124). После того, как учащиеся вспомнили уже ранее сказанное о Печорине, хорошо опять воспользоваться планом на стр. 124 и предложить ученикам подтвердить пункты плана текстом (стр. 123—124). В добавление к плану заставить учеников найти ответ автора на вопрос Максима Максимыча: «Неушто тамошняя молодежь вся такая?» Из ответа делается вывод, что в то время Печорин был не единичен.

В четвертой части повести «Бэла», кроме пересказа сюжета о гибели Бэлы, нужно предложить ученикам найти строчки, добавляющие что-то к характеристике Печорина (его смех при попытке Максима Максимыча утешить его...).

После проработки всех вопросов и заданий на стр. 127 контрольная работа является логическим завершением работы над повестью «Бэла». Темы могут быть различные: и характеристика Печорина, как лишнего человека, и сопоставление его с Онегиным, и противопоставление ему простых людей повести.

Статья И. Андроникова «Подпись под рисунком» связывает работу по Лермонтову с современностью, показывает отношение советских людей к поэту и его творчеству в наши дни.

Было бы полезно рассказать ученикам о советском искусствоведе И. Андроникове, изучающем творчество поэта, много ездившем по «лермонтовским местам» на Кавказе.

Чтению этой статьи, выводу из нее должна предшествовать предварительная работа:

1. **Найти на карте** места, где побывал Андроников, вспомнить, чем они славились в наше время. Найти Черкессию, Грузию, реку Арагву, Тбилиси, селения, указанные в тексте, Гуд-гору.

2. По рисунку разобрать такие словосочетания: ущелье между гор; крутая скала, поросшая лесом; крепость с зубчатой стеной; башня и сакля и др. После прочтения текста и проработки вопросов и заданий на стр. 131 можно дать ученикам короткий пересказ устно или письменно.

Закончить раздел о Лермонтове можно проведением викторины (стр. 243—244), по возможности расширив ее.

По усмотрению учителя, в зависимости от состава класса, каждый учитель может пройти тот или другой материал быстрее или растянуть его на несколько уроков.

Я не ставила перед собой задачи дать полную разработку темы, а хотела лишь рассказать о некоторых приёмах работы на уроках литературного чтения по изучению творчества Лермонтова.

Считаю, что каждый учитель, который интересно и содержательно проводит уроки литературного чтения, не только воспитывает учащихся, прививая им любовь к русской литературе, но и успешно обучает их практическому русскому языку.

Töölisnoorte koolide tähtsus on viimastel aastatel suuresti kasvanud. On loodud uusi töölis- ja maanoorte kooli ning tehakse rohkesti soodustusi noortele, kes õpivad tootmistööd katkestamata. Seepärast on tekkinud ka vajadus töölisnoorte koolide metoodilisi kogemusi levitada ja kasvatustöö küsimusi arutada.

Kui palju raskeid probleeme tuleb lahendada töölisnoorte kooli klassijuhatajal! Meie õpilased on erinevas eas — noorukitest kuni hallipäisteneni. Samuti on nad erinevatelt tööaladelt: on neid, kelle oskustöö nõuab suurt vaimset pinget, ja neid, kes täidavad väga lihtsaid tööülesandeid. Niisama erinevad, nagu on õpilaste elukutsed, on ka nende elukäigud.

Raske on leida ühist nimetajat, mille alla kõik need inimesed mahuksid. Päevases koolis on selleks ühiseks nimetajaks vähemalt õpilaste iga.

Missugused on siis kõige olulisemad probleemid ja teemad, mida kõik need õppijad ühtviisi vajaksid?

Meie ülesandeks peab jääma töö kõlbeliste aluste kasvatamine. Samuti peame püüdma õpilastele anda seda, millest neil varasemas kujunemisprotsessis on kõige rohkem puudu jäänud. Me õpetame ja kasvatame inimesi, kes loovad omade kätega ainelisi väärtusi, kuid kelle areng on võrdlemisi ühekülgne. Meie peame olema need, kes suunavad töölisnoorte ideoloogilist kujunemist, mõjutavad nende eetilisi tõekspidamisi ja laiendavad nende kultuurilist silmaringi. Meie, klassijuhatajad, peame oma kasvatustööga kaasa aitama, et õpilastest kujuneksid mitmekülgset arenenud ja haritud inimesed. Seepärast oleme oma koolis kasvatustöö põhiprobleemideks valinud just eetilised ja esteetilised probleemid ning ideoloogilised küsimused.

Klassijuhataja kasvatustöö plaan töölisnoorte koolis koosneb viiest osast. Peatükis nendel lühidalt.

I o s a. Eelmise aasta töö analüüs, mis kujutab endast aruannet eelmise aasta tööst. Selles osas tuleb välja tuua puudused töös, anda hinnang klassikollektiivile, analüüsida põhjalikult õpilaste väljalangemisi, puudumisi, õppeedukust (kui palju suvetoide, kui palju kordajaid jne.). Niisugust analüüsi

KLASSI- JUHATAJATÖÖ PLANEERIMINE

H. KREIS,

Tallinna 10. töölisnoorte keskkooli õpetaja

eelmise aasta tööst saavad teha ainult need klassijuhatajad, kes töötavad klassiga mitmendat aastat.

Meie koolis teeb klassijuhataja, kes saab uue klassi, tööplaanile sissejuhatajateks õpilaste dokumentide põhjal lühikese kokkuvõtte: missuguses eas on õpilased, kui pikk on õpingute vaheaeg. Kas on neid, kellele käitumine alandatud, kolooniast tulnud jne. Samuti antakse ülevaade õppeedukusest (tunnistuste põhjal). Niisugune analüüs annab uue klassi tundmaõppimiseks juba mitmekesist materjali.

Klassijuhataja kasvatustöö plaani II osas tuleb esitada lühidalt uued ülesanded ja perspektiivid järgmiseks õppeaastaks, näiteks:

1. Võidelda tugevama ja ühtlasema kollektiivi eest, et õpilased ise aitaksid üksteist õppetöös ja võitleksid väljalangemise vastu.

2. Suunata õpilasi senisest rohkem ideoloogiliselt. Selleks kasutada ära kõik seda võimaldavad materjalid õppeaineis, samuti ajalehtede materjalid, ühiselt vaadatud teatrietendused ja filmid.

3. Senisest rohkem tähelepanu pöörata õpilaste esteetilisemale ja kõlbelisele kasvatuks (selleks planeerida vastavalt klassijuhatajatunde).

4. Üksmeelse kollektiivi kasvatamiseks korraldada klassiga võimalikult mitmesuguseid ühiseid üritusi (ekskursioone, suusamatku, teatri ja kino ühisküllastusi, kunstnäitustel ja muuseumides käike, klassiõhtuid).

Niisugused on kasvatustöö plaani kaks sissejuhatavat osa. Järgneb plaaniline osa.

Plaanilise osa 1. alajaotuses on «*üldised üritused*». Siin on fikseeritud, millal valida klassi aktiiv, kuidas korrastada dokumentatsiooni, kellelt nõuda puuduvaid andmeid või dokumente, millal endistele ja uutele õpilastele välja anda soodustuste tõendid jne. Ühesõnaga, kõik üldised jooksavad küsimused. Ruumi tuleb jätta päevakorrale kerkivate küsimuste jaoks.

Plaanilise osa 2. alajaotus on «*üritused õppetöö osas*». Siia tuleb fikseerida õppetööd puudutavad küsimused. Näiteks: võtta arvele kõik halva hinde saanud õpilased ja nendega vestelda, sisse seada hinnete arvestus kogu klassi kohta, kuulata selle aine tunde, milles õpilastel on raskusi (inglise keel). Suunata ja jälgida osavõttu konsultatsioonidest. Plaani sellesse ossa märgime tavaliselt ära, missuguste asutuste komisjone külastada esimestena ja kus teha seda hiljem, samuti nimeliselt õpilased, kelle õppeedukust tuleb silmas pidada.

Õppe- ja kasvatustöö plaani viimaseks osaks on *kasvatusalased üritused*. See osa on kõige vastutusrikkam, sest ta kajastab otseselt kõiki üritusi, mis klassiga korraldatakse. Peale kodude ja töökohade külastamiste, puudumiste kontrolli ja teiste niisuguste ürituste, mis kõikides koolides ja klassides on enam-vähem ühesugused, on siin ära toodud temaatiliselt ja kuupäevaliselt kõik klassijuhatajatunnid, klassikoosolekud, ekskursioonid, teatri, kino, muuseumide ja muud ühiskülastused, samuti klassiõhtud. Klassijuhatajatundide temaatika peaks moodustama ühte terviku, mis mahub ühe suure teema alla, näiteks: «*Missugune peab olema tõeline nõukogude inimene — kommunismiehitaja?*». Selle laia üldteema alla mahub palju kõlbelisi, ideoloogilisi ja esteetilisi probleeme. Siia kuuluvad järgmised klassijuhatajatundide teemad: «*Minu läbisaamine kaasinimestega*», «*Missuguseid omadusi hindan ja missuguseid taunin oma iseloomus?*» ja «*Kas iseloom on päritav?*». Järgnevad teemad: «*Missugune peab olema nõukogude noore täisväärtuslik elu?*» (seda teemat käsitlesin vestlusera. Toodi välja, mis annab meie nõukogude elule sisu, millega peavad meie päe-

vad olema täidetud, et elada täisväärtuslikult), «*Inimese töö on looming, tema elu parim peegel*», «*Kes ei ole meie ideoloogia poolt, on selle vastu*».

Kõige huvitavamaks klassijuhatajatunni vormiks on vestlus-vaidlus. Mõned klassijuhatajad kaebavad, et nende õpilased ei taha vaielda ega vestelda. Eelmainitud teemadel tahavad kõik noored vestelda, paljude probleemide üle vaielda. Klassijuhatajal tuleb ainult mõelda huvitavad, vestlust juhtivad küsimused. Juhtub isegi, et vaidlemiseks ei piisa ühest tunnist.

Möödunudaastased klassijuhatajatundide teemad olid mul koondatud suure üldteema alla «*Kasvatame endist täisväärtuslikud nõukogude inimesed*». Kasvatuslikuks eesmärgiks oli võtta vaatluse alla õpilaste töö ja õpingud ning nende vaimne silmaring. Seda tegime järgmiste klassijuhatajatundide teemade kaudu:

«*Meie õpilaste töö*» (2 tundi). Eesmärgiks oli välja tuua töö *kõlbeline külg*, töö *e e s m ä r k* (rahva hüvanguks). Kokkuvõttena jäi kõlama mõte, et pole tähtis, millist tööd inimene teeb, vaid kuidas ta seda teeb. Teine teema: «*Meie õpingud*». Siin kerkis üles probleem, kas me õpime selleks, et saada teadmisi, või selleks, et saada lõputunnistust. Seejärel: «*Meie vaimne silmaring*» (lugemine, teatrikunst, muusikaprobleemid). Meie õpilaste silmaring kujutava kunsti ja tõsise muusika alal on võrdlemisi kitsas. Tavalises keskkoolis on laulmis- ja joonistustunnid, kus põgusalt käsitletakse ka muusika- ja kunstiajalugu, meie õpilastel aga puudub isegi see pealiskaudne ülevaade. Neid lünki peame katsuma osaliseltki täita.

Kirjeldan nüüd, kuidas planeerisin ühe klassijuhatajatunni, et arendada õpilaste maitset ja silmaringi tõsise muusika alal. 9. klassi väliskirjanduses õppisime Schilleri loomingut, sellega ühenduses ka ülevaadet Saksamaa kultuurielust XVIII saj. lõpul ja XIX saj. alguses. Rääkisime Mozartist ja Beethovenist. Vestluses selgus, et õpilased ei tea Beethovenist õieti midagi. Järgmise klassijuhatajatunni otsustasingi pühendada Beethovenile. Inimestele, kes heliloojast midagi ei tea, ei saa tema loomingut tutvustada eluloo ega loomingu ülevaate kaudu.

Sellepärast valisingi Beethoveni loomingust väikese detaili, ooperi «Fidelio» (õieti selle avamängu «Leonore»). Selles palas on palju lüürilist soojust, mis noortele on vastuvõetav, teiseks on selles lühikeses avamängus Beethovenile omast võimast ja haaravat.

Tunni andsin järgmiselt. Kõigepealt rääkisin õpilastele iga inimese sisemisest vajadusest muusika järele. Näitasin, millest on tingitud, et paljud noored rahuldavad oma muusikalisi vajadusi ainult kerge muusika valdkonnas, — nad ei mõista tõsist muusikat. See «ei mõista» tähendab, et need noored pole ka ise kunagi katset teinud seda tundma õppida, on nende vaimse vaesuse tunnistaja.

Selgitasin, et ka tõsist muusikat ja kunsti tuleb tundma õppida, nagu me õpime tundma kirjandust või teaduste aluseid. Soovitasin alustada programmilisest muusikast, ooperiavamängudest, balletimuusikast — niisugusest muusikast, millel on konkreetne sisu, sündmustik. Siis andsin sõna õpilasele, kes oli selleks tunniks teinud lühikokkuvõtte «Fidelio» sündmustikust. Ettekandes oli eriti rõhutatud Leonore poeetilist kuju, mis muusikas avaldub nn. Leonore motiivina. Siis kuulasime plaadilt Beethoveni avamängu «Leonore III». Mulje oli ootamatult tugev.

Õpilased avaldasid ise soovi veel niisuguseid kontsertvestlusi kuulata. Umbes samasugune oli tund, kus tutvusime Mozarti ja Tšaikovskiga. Kirjandusõpetajal on klassijuhatajana selles suhtes kergem, et klassijuhatajatunni teemasid saab seostada kirjandusega. Samuti võib juba kirjandustunnis vastava ajastu mõistmiseks eeltööd teha. On päris kindel, et niisugusena planeeritud tund kasvatab õpilast rohkem kui kuiv moraalitsev kasvatustund.

Olen püüdnud klassijuhatajatundide teemasid seostada ka kirjanditega. Nii andsin oma klassile kirjandid teemal «Millist klassikaaslast pean tõeliseks seltsimeheks?» ja «Minu suhted kaasinimestega».

Märkisin kirjandites ära mõtted, mis võisid tekitada probleeme (näit. «Olen kaasinimeste vastu hea ainult sellepärast, et mulle meeldib, kui inimesed on minust heal arvamusel»). See mõte tekitas palju vaidlusi. Samuti lugesin ette katkendeid, kus kriitiseeriti klassikaaslasti ebaseltsimeheliku käitu-

mise pärast. Kokkuvõtteks lugesin neid katkendeid, kus räägiti tunnustavalt klassikaaslastest, kes on tõelised seltsimehed. Järel-duse lasksin teha õpilastel — miks nad on tõelised seltsimehed.

Kirjeldan veel üht klassijuhatajatundi, mis oli planeeritud teistsugusena. Ühe kirjandustunni lõpul lugesin õpilastele ette U. Lahe luuletuse «4 20-kopikalist» kogust «Kümne küüne laulud» ja andsin 6 küsimust pealkirja all «Keda neist nimetaksite vargaks?»:

1. Kes bussis või trammis piletitä soidab?
2. Kes oma töökohas toodetudprodukte omastab?
3. Kes tänaval käekella leiab ja seda leiubüroosse ei vii?
4. Kes veab autojuhina riiklikule objektile ehitusmaterjali ja osa sellest tee peal ära müüb?
5. Kes täiskasvanuna oma vanemate kulul elab?
6. Kes varastab oma töökaaslaste taskust raha või omastab mõne muu teisele inimesele kuuluva eseme?

Klassijuhatajatund järgmisel päeval oli mõteterohke. Kõnesolevad probleemid panid noori mõtlema, sest kollektiivis oli neid, kes leidsid, et töötaja, kes käitisest oma tarbeks mõnesid materjale või produkte omastab, ei ole varas, see aga, kes naabri taskust 20 kopikat võtab, on seda kindlasti. Õiged seisukohad jäid siiski domineerima ja nii lahendasimegi selles tunnis moraalkoodeksi teema: sallimatus ebaõig-luse, muidusõõmise, ebaaususe ja karjerismi vastu.

Klassijuhatajatunde planeerides peab mõtlema, et need oleksid võimalikult mitmekesised, probleemirikkad ja huvitavad — ainult sel juhul saavutavad nad oma kasvatuliku eesmärgi.

Need olid mõned näited klassijuhatajatundide planeerimisest, kuid kasvatustöö hulka kuuluvad veel mitmed muud üritused. Näiteks ekskursioonid. Meie koolis korraldab peaaegu iga klass aasta jooksul mitu õppekäiku ja kevadel nn. aastalõpu ekskursiooni. Mõõdunud aastal olid minu 10. klassi plaanis ekskursioonid Vargamäele ja Vilde muuseumi filiaalil Keila rajoonis, peale selle ekskursioonid omas linnas

Vilde muuseumi ja vana Tallinnaga tutvumiseks.

Teatrietenduste suhtes olen rakendanud printsiipi kergemalt raskemale. 8. klass vaatas ainult näidendeid, 9. klass näidendeid ja ballette, 10. ja 11. klass ballette ja oopereid. Seesugust järjestust oli vaja õpilaste pärast, kes olid varem väga vähe teatris käinud.

Tahaksin veel rõhutada tööliskoole klassiõhtute probleemi. Tavaliselt kujunevad klassiõhtud tantsupidudeks. Nendel õhtutel on ainult üks väärtus: nad õpetavad meid õpilasi õigest küljest tundma. Kasvatulik väärtus aga on 0.

Oleme igal aastal korraldanud 2—3 klassiõhtut. Just selleks, et õpilased õpiksid üksteist paremini tundma. Möödunud aasta alguses teatasin, et söögi-tantsupidusid me enam korraldama ei hakka. Juba esimene klassiõhtu oli meil tõepoolest tore. See oli nagu teatav võistlus kahe eri vahetuse vahel. Seal oli viktoriine, iga liiki täpsus- ja kiirusvõistlusi, humoorikaid ettekandeid, kus lauldi kupleesid kaasõpilaste kohta, jne. Võistlused olid auhinnalised. Kõik jäid õhtuga väga rahule ja seda toredat traditsiooni otsustati jätkata.

Traditsioonilise õppetöö puudused on tinginud nõukogude didaktikas uue otsinguid. Seejuures on silmas peetud põhilist eesmärki — õppetöö efektiivsuse tõstmist. Olulisteks puudusteks senises õppetöös on olnud õpilaste passiivsus, õppetöö vähene individualiseeritus ning puudused õppematerjali struktuuris. Programmeeritud õpetamine on uudne õppeviis, millest otsitakse abi õppetöö tulemuste tõstmiseks. Osaliselt ta seda abi pakubki.

Programmeeritud õpetamisel on traditsiooniliste õppeviisidega võrreldes teatud eelised. Ta garanteerib õpilaste aktiivsuse õppeprotsessis, tagab alati õpilaste enesekontrolli — sisemise tagasiside ja isikupärase töötempo. Kuigi programmeeritud õpetamine on paljutõotav ja arenemisvõimeline õppeviis, ei ole õige teda absoluutiseerida. Ühelgi juhul ei asenda ta nõukogude didaktikas seni kasutusel olnud õppemeetodeid, vaid ainult täiendab neid. Et kindlaks määrata selle õppeviisi osatähtsust õppeprotsessis, on vaja laiaulatuslike eksperimentaal-andmete statistilist analüüsi.

Programmeeritud õpetamiseks nimetatakse õpetamisviisi, kus õppimise käiku ei juhi vahetult õpetaja, vaid kogu töö kulgeb varem koostatud spetsiaalse õppevahendi, õpetamisprogrammi abil (5).

«Programmeeritud õpetamine on õppeviis, mis põhineb õppematerjali ning selle omandamise protsessi detailsel ettemääramisel (s. o. programmeerimisel) järgmiste printsiipide alusel:

- a) kursuse range, detailideni viimistletud ülesehitus materjali loogilise struktuuri alusel;
- b) õppematerjali doseerimine;
- c) kohustuslik materjali omandatuse kontroll iga annuse esitamise järel;
- d) kontrolli tulemuste kohene teatavakstegemine õppijale» (1; lk. 11).

Eksperiment programmeeritud harjutamisest õpperaami abil

A. NURK,

Tartu Riikliku Ülikooli aspirant

Ollakse peaaegu üksmeelsel arvamusel, et üldharidusliku kooli õppeprotsessi terviklik programmeerimine ei ole otstarbekas. Edukamaks on osutunud matemaatiliste ainete ja keelte programmeeritud õpetamine. Ühelt poolt näeme seega teatavate õppeainete suuremat sobivust programmeerimiseks, teiselt poolt aga seda, et eelistatakse rakendada programmeeritud kontrolli ja **programmeeritud harjutamist**. Muidugi on võimalik programmeerida ka õppeainet tervikuna.

Programmeeritud harjutamise puhul esitatakse uus materjal traditsioonilises vormis, õpetaja ettekande, vestluse või õpiku iseseisva lugemise teel. Saadud teadmisi aga kinnistatakse programmeeritud harjutamisega. Harjutamise kestel omandatakse ka ainealased oskused ja vilumused. Programmeeritud harjutamisel õpilased töötavad individuaalselt, saades iga sammu või üksiku ülesande järel kohest informatsiooni oma vastuse õigsuse kohta. Vastuste õigsusest saab õpilane teada tehniliste vahendite abil. Praegustes tingimustes saab massiliselt rakendada programmeeritud õpetust ainult **lihtsate mehhaaniliste õpetamisseadiste** või programmeeritud õpikute abil. Keerulised õppemasinad (näit. elektronarvutid) ei ole koolile kättesaadavad ega vist ka kõige otstarbekamad. Viimastel aastatel on programmeeritud õpetamise alastel nõupidamistel kõneldud just lihtsate tehniliste vahendite kasuks. IV ülevenemaalisel programmeeritud õpetamise alasel konverentsil rõhutas prof. B. Gnedenko vajadust kummutada arvamusi, et programmeeritud õpetamise efektiivsus on õppemasina keerukusest ja hinnast (3; lk. 811).

Nendest seisukohtadest lähtudes valisime allpool kirjeldatud eksperimendi sisuks **programmeeritud harjutamise eesti keeleõpetuse** raamest just **lihtsate mehhaaniliste õpetamisseadiste abil**.

Eksperimendi planeerimisel pidasime silmas mitmeid eesmärke:

- 1) võrrelda harjutamist programmeeritud meetodil traditsioonilise harjutamisega;
- 2) võrrelda harjutamise tulemusi perfoplaadide ning õpperaamide abil;
- 3) võrrelda programmeeritud õpetamise tulemusi erineva õppeedukusega õpilaste puhul;
- 4) võrrelda programmeeritud harjutamise efektiivsust erinevate ainelõikude puhul.

Käesoleva artikli eesmärgiks on kirjeldada eksperimendi meetodikat ja tutvustada programmeeritud harjutamist õpperaamiga.

Eksperimendiks valiti 6. klassi teise poolaasta emakeele kursusest 40-tunnine ainelõik, mis käsitleb **tegusõna**. See ainelõik haarab nii tegusõna vormistiku kui ka tüübiltiku. Katse tehti Tallinnas (1964/65. õ.-a. teisel poolel) 2., 21. ja 46. keskkoolis. Kõikides nendes koolides oli kolm kuuendat klassi, iga kooli kõigis paralleelklassides õpetas eesti keelt sama õpetaja (2. keskkoolis P. Edesi, 21. keskkoolis Eesti NSV teeneline õpetaja H. Aver ja 46. keskkoolis H. Pille). Seega õpetas nii katseklassides kui ka kontrollklassides sama isik. Katse tulemusi mõjutavate tegurite arv sellega vähenes — kool ja õpetaja kui mõjutegurid langesid ühte. Edaspidises tulemuste analüüsis vaadeldakse meetodi, kooli ja ülesande osatähtsust ja koosmõju.

Ükski nendest õpetajatest ei olnud varem programmeeritud õpetamisega tegemist teinud. Kuigi uudne õpetamisviis tõi nendele lisakohustusi, suhtusid nad eksperimendisse suure huvi ja entusiasimiga.

Igas koolis töötas üks klass perfoplaadiga, teine õpperaamiga ja kolmas oli kontrollklass. Meetodi ja klassi kokkusobitamisel peeti silmas klasside õppeedukust. Nii töötas perfoplaadiga ühes koolis tugevaim klass, teises koolis keskmine ning kolmandas nõrgim kuues klass. Klassid jaotati järgmiselt:

klass	6-A	6-B	6-C
kool			
Tallinna 2. keskkool	perfoplaad	kontroll	õpperaam
Tallinna 21. keskkool	õpperaam	perfoplaad	kontroll
Tallinna 46. keskkool	kontroll	õpperaam	perfoplaad

Õpilased, kes katseklassidesse juurde tulid või teise poolaasta jooksul palju puudusid ning programmeeritud harjutusi ei teinud, tulemuste analüüsimisel arvesse ei tulnud.

Kõik kolm eksperimenteerivat õpetajat olid omavahel tihedas kontaktis. Talvisel koolivaheajal mõeldi läbi katseperioodi tunnid, lepiti kokku kontrolltööde, etteütluste, koduste ülesannete, edasilükkumise tempo jne. suhtes. Hiljem kohtuti regulaarselt üks kord nädalas. Kõikides klassides (neid oli 9) püüti ühtlustada **aine läbivõtmise süsteemi üldse**. Püüti selle pole, et ainus erinevus seisaks eksperimenteeritavates tegurites, s. o. harjutamises perfoplaadiga, õpperaamiga või traditsiooniliselt.

Tehnilistest vahenditest kasutati õpperaami ja perfoplaati.

Kui perfoplaat on meie vabariigis juba levinud ja õpetajatel on tema kasutamisest ettekujutus ning mõningaid kogemusi, siis õpperaami kohta seda veel öelda ei saa.

Õpperaami konstrueeris Eesti NSV Õpetajate Täiendusinstituudi õppevahendite kabineti juhataja N. Õunapuu. Seeriaviisiliselt seda veel ei toodeta. Kirjeldatud eksperimendiks valmistati katsepartii.

Õpperaami alus on plastmassplaat, suurusega ca 22×32 cm. Alusel liigub katteplaat. Kate liigub suunaga ainult ülalt alla, tagasi lükata seda ei saa. Kate peab olema läbipaistmatu, kusjuures alla peab olema jäetud läbipaistev riba. Läbipaistva osa laius sõltub harjutuse üksiku ülesande ulatusest, sammu pikkusest paberil, mis asetatakse kätte alla. Antud katse puhul oli sammu pikkuseks 11 mm. Tundub, et õpperaame võiks toota kaht liiki: keelte jaoks kitsama läbipaistva osaga ja matemaatiliste ainete jaoks laiema sammuga.

Õpperaami töökorda seadmiseks: 1) võetakse kate ära, 2) asetatakse alusele paber trükitud tekstiga, põikjoontega sammudeks jagatud programmeeritud harjutus, 3) asetatakse kate raamile nii, et ülalt jääb vabaks esimene küsimus, alt aga jääb vabaks joonitud paber õpilase vastuste jaoks.

Õpperaam seatakse töökorda enne tunni algust. Käesoleva eksperimendi korral sai iga õpilane raami ja täitis ülesande iseseisvalt. Töö õpperaamiga toimub järgmiselt:

Õpilane loeb läbi antud harjutuse kohta käiva tööjuhendi ja näidise, mis käib kogu harjutuse kohta. Seejärel asub ta esimesele küsimusele vastama kirjalikult selleks ettenähtud joonevahes. Järgmiseks lükkab õpilane kätte ühe sammu e. joonevahe võrra alla poole, kuni ilmub 2. küsimus ja õige vastus 1-le küsimusele. Samal ajal jääb õpilase vastus esimesele küsimusele kätte läbipaistva osa alla. Õpilane võrdleb oma vastust õige vastusega, mida ta enam parandada ei saa. Küll aga võib parandused teha vihikusse. Sama korraldub järgmiste küsimustega.

Õpperaamiga tutvumiseks kulub õpilastel 1 tund.

Enne programmeeritud vahendite kasutamist korraldati eeltest, mille abil määrati kindlaks õpilaste teadmised tegusõna kohta. Samuti haaras eeltest küsimusi, mis on eelduseks tegusõna õppimisel (silbitamine, vältevaheldus jms.).

40 tunni jooksul tehti üldse 18 programmeeritud harjutust õpperaamiga. Et osa õpiku harjutusi andis hästi õpperaamile kohandada, siis koostatigi mitmed harjutused 6. klassi eesti keele õpiku järgi (osa autor V. Ordlik). Harjutused koostati Õpetajate Täiendusinstituudi metoodiku V. Rukki ja direktori asetäitja V. Ordliku kaasabil.

Harjutused trükiti rotaprindil, samuti Täiendusinstituudis. Õpperaami harjutused peavad olema trükitud lahtistele lehtedele.

Ajaliselt kestis harjutuse täitmine õpperaamil 10—30 minutit, olenevalt harjutuse raskusest. Õpetamisseadis ise dikteeris programmi ülesehitamise printsiibid. Harjutused õpperaamile olid üles ehitatud **konstrueeritava vastuse e. lünktesti** põhimõttel (millele pani aluse B. F. Skinner 1954. a.). Harjutused koostati põhimõttel kergemalt raskemale. Esimesed harjutused olid väga lihtsad (leida tegusõna, kirjutada tegusõnale küsimus). Seejuures tuli silmas pidada, et tehniline vahend ise nõuab algul osa tähelepanust, temaga tuleb kohaneda.

Harjutuste koostamisel tuli silmas pidada, et iga harjutus oleks varustatud täpse ning selge **instruktsiooniga**. Viimasel on palju ühist tööjuhendiga. Tööjuhendite koostamise

kogemusi tulekski siinkohal kasutada. Tööjuhendit iseseisvaks tööks peetakse didaktika ajaloos õigustatult programmeerimise eelastmeks (4; lk. 27). Raskemate harjutuste puhul lisandus veel näidis harjutuse teostamise kohta. Iga harjutus koosnes 10 üksikust küsimusest, mis käsitlesid tavaliselt ühte ja sama grammatilist küsimust. Harjutuse täitmisel nähtus tendents, et õpilane, pideva informatsiooni (sisemine tagasiside) tõttu harjutuse ajal, pidevalt õppis ja harjutuse lõpposas tuli ette vähe eksimusi. Selles avaldub programmeeritud harjutamise õpetav iseloom.

Kõik harjutused olid kahes variandis, pinginaabritel erinevad.

Näiteks olgu esitatud tervikuna üks programmeeritud harjutus õpperaamile.

TOO NR. 6. Kirjuta, missuguses tegumoes, kõneviisis, ajas, arvus ja pöördes on alla-
A kriipsutatud tegusõnad.

1. KÜSIMUS: Jaan **mängivat** hästi malet.

2. KÜSIMUS: Mardi rühm **alustas** viivitamatult tööd.

1. VASTUS: mängivat — isik. tm., kaudse kv. oleviku ains. 3. p.

3. KÜSIMUS: Järgmine suvi **oleks võinud** meil samuti mööduda.

2. VASTUS: alustas — isik. tm., kindla kv. lihtm. ains. 3. p.

4. KÜSIMUS: **Õpitagu** ometi see laul selgeks!

3. VASTUS: oleks võinud — isik. tm., tingiva kv. täism. ains. 3. p.

5. KÜSIMUS: Teda **oli** veel eile siin **nähtud**.

4. VASTUS: õpitagu — umbisik. tm. käskiva kv. olevik

6. KÜSIMUS: Ta püüdis nii toimida, et lambad **oleksid** terved ja hundid söönud.

5. VASTUS: oli nähtud — umbisik. tm. kindla kv. ennem

7. KÜSIMUS: Homme **sõidetavat** ekskursioonile.

6. VASTUS: oleksid — isik. tm. tingiva kv. oleviku mitm. 3. p.

8. KÜSIMUS: Kui te vaid **ruttaksite**!

7. VASTUS: sõidetavat — umbisik. tm. kaudse kv. olevik

9. KÜSIMUS: **Sõudke** kohe üle järvel

8. VASTUS: ruttaksite — isik. tm. tingiva kv. oleviku mitm. 2. p.

10. KÜSIMUS: Metsas **mängiti** luuremängu.

9. VASTUS: sõudke — isik. tm. käskiva kv. oleviku mitm. 2. p.

10. VASTUS: mängiti — umbisik. tm. kindla kv. lihtm.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

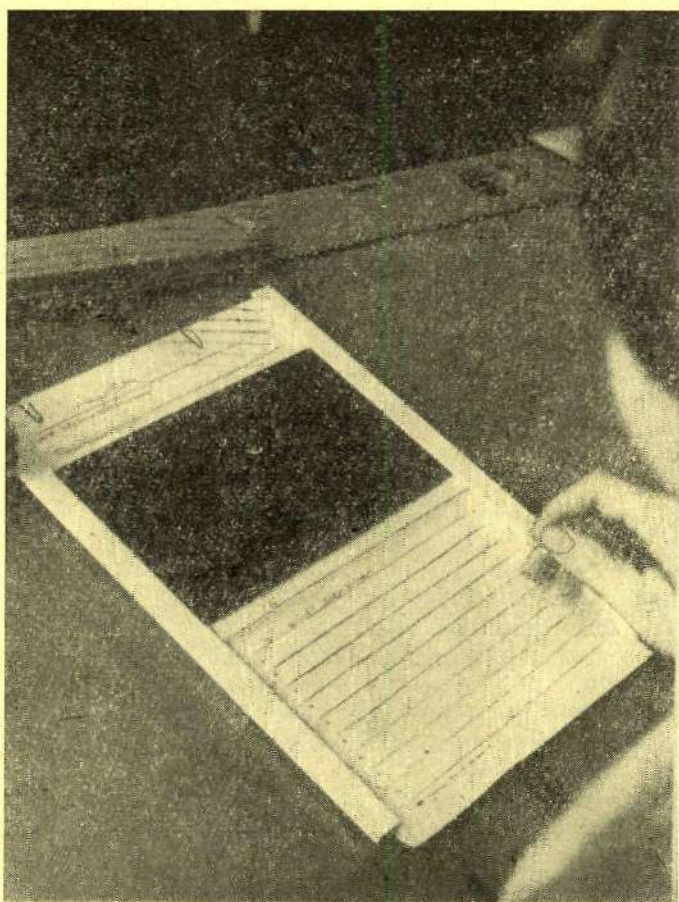
7.

8.

9.

10.

Toimetusel: Nagu leheküljel 51 märgitud, on õpperaami iga samm (joonte vahe) 11 mm. Tehnilistel põhjustel polnud võimalik näidisel seda nõuet täita.



Nii näeb välja töö-
korras õpperaam.

A. Rammo foto

Kõikidel programmeeritud harjutustel selle eksperimendi piires oli **kinnistav** või **kordav** iseloom. Neid tehti kas kohe samas tunnis, pärast uue materjali selgitamist, järgmise tunni alguses või üksikutel juhtudel ka hiljem.

Tulemuste mõõtmiseks korraldati mitmed testid. Nähtus, et programmeeritud harjutamisel on traditsioonilisega võrreldes eeliseid ja et **töötulemused** olid **paremad**. Testid näitasid, et vahe programmeeritud harjutamise kasuks on statistiliselt täiesti usaldatav. Katsematerjalile lisaks korraldati kontrollteste nn. **pimekatse**na kolmes Tallinna koolis, kokku 7 klassis. Võrdlus näitas, et nendes klassides olid tulemused halvemad kui katsekoolide katseklassides, samuti halvemad kui katsekoolide kontrollklassides. Siit võib järeldada, et koolile mõjub soodsalt ka eksperimendi korraldamine ise. Õpetajate **osavõtt** eksperimendist avaldas paratamatult mõju ka kontrollklassidele. Õpetajad ise pidasid koostööd eksperimendi kestel väga viljakaks ning aktiveerivaks meetodilise töö vormiks.

KASUTATUD KIRJANDUS

1. U. Agur, Programmeeritud õpetamine ja õpetamismasinad. Tallinn, 1964.
2. H. Kosenkranius, U. Siiman, Perfoplaat — lihtne seade programmeeritud õpetamiseks. «Nõukogude Kool», 1964, nr. 3—4.
3. A. Kõverjalg, Õppeprotsessi efektiivsuse probleeme, «Nõukogude Kool», 1965, nr. 11.
4. K. Toim ja I. Unt, Programmeeritud õpetamine. Tallinn, 1965.
5. K. Toim, Kas masin hakkab võistlema õpetajaga? «Noorte Häälel», 22. X 1965.

Kunstiga kui kommunistliku kasvatuses tähtsa teguriga peame õpilasi juba esimesest klassist peale kokkupuutesse viima. Me teame, et peamiseks ilutunde ja kunstimaitses arendajaks on tegelemine kujutava loominguga. Teiseks ilutunnet arendavaks teguriks on kunstinaütustel ja kunstimuuseumis käimine.

Kuiigi algklasside õpilastele ehk suuremat elamust pakuvad head rõõmsa- ja tugeva-värvilised lastejoonistused, pean siiski soovitatavaks viia neid ka kunstnike teoste näitustele, eriti maalinäitustele, sest köidab ju sellealaste enamiku veel vähe arenenud ilumeelt pigemini värviline maal kui mustvalge graafika.

Olen kuulnud mõnd õpetajat ütlevat: «Mida need väikesed ka kunstist teavad, teevad näitusel ainult häbi oma rahutu edasi-tagasi sagimisega.» Kuidas siis toimida, et nooremad õpilased, kelledest mõni on võib-olla esimest korda elus kunstinaütusel, saaksid näituse külastamisest elamuse ja tunneksid huvi ning tahtmist ka tulevikus näitustel käia? Algklasside õpetaja, kes õpetab oma klassis kõiki aineid, saab näituse külastamise aega oma äranägemise järgi planeerida. Juhul, kui minnakse maalinäitusele, tehtagu seda tingimata päevaajal, sest tulevalgus muudab värve. On soovitatav, et õpetaja juba klassis selgitaks näitusel käitumise nõudeid, nagu: näitusel ei räägita valjusti, ei joosta ega tõugelda. Samuti ei puututa pilte näpuga. Pilte, eriti suuremaid õlimaale, vaadeldakse kaugemalt, vastasel juhul haarakas silm maali kui terviku asemel ainult mõne üksiku detaili, umbes nii nagu kinos esiridades istudes ei näe vaatleja kogu ekraanil toimuvat tegevust, vaid üksikuid episoodide. Võimaluse korral peaks õpetaja juba enne õpilastega näituse külastamist ekspositsiooniga tutvuma, siis saaks ta klassis anda näitusest lühikese selgitava ülevaate.

Tekib küsimus: kust saab õpetaja vajalikke eelteadmisi parajasti eksponeeritud kunstinaütuse kohta. Seda osa täidavad kohalik ajaleht, ajakiri «Kunst» ja osaliselt ajaleht «Sirp ja Vasar».

Juhul, kui on tegemist personaalnäitusega, võiks öelda ka kunstniku ligikaudse vanuse. Sünniaastaid on väikestel lastel raske mee-

Kuidas tutvustan algklasside õpilastele kunstinaütust

M. LEKSTEIN,

Eesti NSV teeneline õpetaja

les pidada. Näiteks ütlen: maalikunstnik Lepo Mikko, kelle õlimaalide näitusele me nüüd läheme, on 57-aastane. Samuti seletan, mida tähendab sõna «õlimaal». See on pilt, mis on maalitud õlivärvidega krunditud lõuendile, papile või vineerile. Näitusel näeme sellelt kunstnikult peamiselt portreesid, maastikke ja figuraalkompositsioone. Kui näitusele minnakse esmakordselt, selgitan õpilastele, et sõna portree tähendab inimese järgi maalitud näoportit, maastik aga on maalitud mingi maakooha järgi ja figuraalkompositsioon on maal, millel inimesed asetsevad kas looduse või siseruumi taustal. Kui klassis niisuguseid seletusi pole antud, tuleb õpetajal need mõisted õpilastele selgeks teha kunstinaütusel enne ühise vaatluse algust.

Näitusele jõudnud, olen lasknud õpilastel mõne minuti kestel omapead eksponaate vaadelda, tehes ülesandeks välja valida 1—2 kõige meeldivamat maali. Juhul, kui hakkaksin kohe ise seletama, ei suudaks uudishimulikud vaatlejad keskenduda ja nende tähelepanu ei köidaks hoopiski need maalid, millest momendil on jutt. Kui näitus on eksponeeritud mitmes eri ruumis, ei jookse õpilased kohe kõiki tube läbi, vaid uude ruumi läheme kõik koos. Lubatud aja järel kogun õpilased üheks grupiks ja küsin, missugune maal neile meeldis ja mis-

pärast. Vastata tahaksid muidugi kõik, kuid aja säästmiseks ei saa seda lubada. Õpilaste meeldinud töid analüüsin näituse vaatlemise ajal. Uhiselt näituse eksponaate vaadeldes esitan küsimusi. Näiteks: Sellel maalil on jäädvustatud mehe pea. Marju, kuidas me sellist maali nimetasime? Marju vastab õigesti: portreeks. Vaatame seda maali veel tähelepanelikumalt: missugune elukutse võiks sel mehel olla? Vastaja arvates on mees kalur, sest tal on kalurimüts peas. Toivo, palun näita veel teisi portreesid! Toivo näitab. Või maastikke vaadeldes: missugust aastaaega on sellel pildil kujutatud? Mõni arvab, et kevadet, teine — suve. Miks sa, Ivar, arvad, et kevadet? Ivar põhjendab: kaugemal, pildi serval, künnab ju traktor. Kas traktor ainult kevadel põllul töötab? Vastatakse, et traktor töötab põllul ka sügisel ja suvel. Küsimuste varal suunan õpilaste tähelepanu sama maastiku puudele, millede lehestik on õrnroheline ja võradest pilguvad paljud oksasilmad. Et puu roheline lehestik on hõredam just kevadel, järeldame, et maastik on maalitud tšepoolest kevadel. Missugused puud on maastikul kõrgemad, kas esimesed või tagumised? Nii joonistage teiegi oma föödel esiplaanil olevad puud ja inimesed tagumistest suuremad.

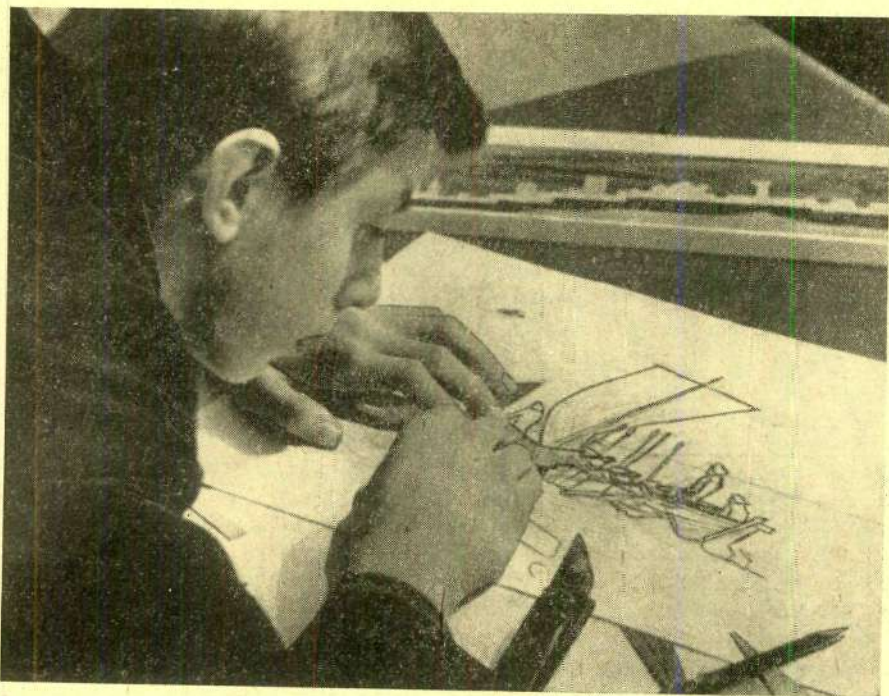
Sellist maali aga, kas on kujutatud eluta esemeid, kutsutakse vaikeluks ehk natüürmordiks. Ülle, palun näita meile veel teisi siin ruumis eksponeeritud vaikelusid! Ülle näitab. Nüüd kerkib küsimus: kas maal pihlakamarjadega on vaikelu või ei ole? Muidugi on. Niisuguste suunavate küsimuste abil arendan õpilaste tähelepanu ja vaatlemisoskust. Vaatlemisoskus ongi peamine, mille algklasside õpilased peavad omandama. Kõiki näitusel olevaid töid pole õpetajal vaja analüüsida, käsitleda tuleks igast žanrist paari ilmekamat, sest 7—8-aastase mälu ei suuda veel kõike nähtut talletada. Enne näituselt lahkumist soovitan õpilastele veel kord tähelepanelikult vaadata ja meelde jätta üks kõige rohkem meeldinud töö. Seda tuleb neil järgmisel päeval kirjeldada. (Mida on sellel kujutatud? Mis värvid on ülekaalukad? Miks just see pilt meeldib?) Järgmisel päeval saavad õpilased kirjelduse eest hinde.

3. ja 4. klassi õpilastele tuleb näituse eks-

ponaatide analüüsimisel anda juba täiendavaid teadmisi värvidest, nende muutumisest kauguse ja valguse mõjul ning intensiivsete värvide mõjust nõrgematele. Näiteks küsin õpilastelt, miks on vaadeldaval suvemaastikul tagaplaanil asuv mets sinine või sinakam kui sama maastiku esiplaanil olevad puud. Selgitan, et õhul, mida me siin näituseruumis sisse hingame, pole värvust. Vaadeldaval maastikul on eesmistele puudele tagumisele metsale vahel mitukümmend toatäit õhku. Juhul, kui õhku on palju, on sellel sinine värv, mis muudab ka kaugel asuva metsa loomuliku värvitooni sinakaks. Samal põhjusel lisandub sügismaastiku helekollastesse puudesse maastiku tagaplaanil rohekamat kollast, sest puu kollane värvus ja õhu sinine annavad kokku sulades rohelist tooni. Samuti analüüsin maalidel sooje ja külmi värvitoone ning leiän õpilastele abil need maalid, kus pildi esiplaanil olev soe toon muutub kes- ja tagaplaanil külmemaks.

Väga oluline on juhtida õpilaste tähelepanu intensiivsete, s. o. tugevate värvide mõjule nõrgemate suhtes. Ilmekaks näiteks sellest on vaikelul olev punane õun, mis heidab sinisele vaasile huvitava punalilla kuma ehk refleksi. Leiame, et kunstnik on päris õigesti toiminud, maalides pioneeri näo varjupoolse osa pioneeriräti lähedalt punakaks. Jõuame otsusele, et pole sugugi valesti maalitud ka roheka näoga loovõtja, kes parajasti puu all olevast pangest janu kustutab, sest puu roheline on ju intensiivsem kui näo roosa ja mõjub seepärast viimasele hävitavalt. Avastame huvitavaid värvide kooskõlaid, tonaalseid ja kontrasteid. Mõni maal võib meeldida just oma värvide kauni kooskõla pärast. Selgitan ka värvide mõju meeolule. Heledad soojad värvid teevad rõõmsaks, tumedad värvid seevastu süngeks ja nukraks.

Mõnikord leiavad 4. klassi õpilased, et üks pilt on just kui «päris», teine jälle pole loomutruu. Püüan väikestele arvustajatele näidete varal selgeks teha, et kunstiteos ei peagi olema foto, mis haarab maalitavat kõigis üksikasjades. Kunstnik ei kujuta pildil kõike, mida ta näeb, vaid teeb valiku, jättes ära vähem olulise või rõhutades seda vähem. Ütlen, et niisugust õiget valikut või üldistust



Tallinna 46. keskkooli 8-c klassi õpilane J. Puusepp on valmistanud palju ilusaid intarsiatehnikas pilte. Uus töö, mille juures ta parajasti töötab, kannab nimetust «Viikingite laev». Huvi kunsti vastu äratas noorukis kool.

A. Rammo foto.

peaksid ka õpilased oma töös püüdma teha, kuid see nõuab harjutamist ja vilumust. Alklasside õpilased kipuvad oma töödes just ebaolulist rõhutama. Figuuri juures on neil kõige tähtsamad ja kõige selgemini välja töötatud nõõbid, põllepaelad jms., peamist aga, liikumist ja keha üksikosade proportsioone, s. o. suuruste vahekordi, peetakse vähem silmas. Kunstnikul seevastu on peatähelepanu pööratud figuuri liigutusele ja keha õigetele proportsioonidele, kuna nõõbid ja teised pisiasjad jäävad hoopis ära või vähem väljatöötatuks.

Juhin õpilaste tähelepanu veel fotoportree ja maalitud portree erinevusele. Fotoportree kujutab inimest ühel õige lühikesel ja juhuslikul hetkel. Sageli ei tunnegi fotograaf oma standardsesse poosi seatud modelli, kui teeb juba klõpsatuse. Kunstnik seevastu töötab portree juures palju tunde, püüdes tundma õppida ja edasi anda portreeritava peamisi iseloomujooni, tema mõtteid, tõekspidamisi jne.

Kõige muu juures ei tohi unustada analüü-

simast kunsteose kompositsiooni. Näide: Missugune on taeva ja maa suuruseline vahekord vaadeldaval Saaremaa maastikul? Maa on palju suurem, vastab küsitav. See pärast ärge teiegi, õpilased, jagage oma töö! maad ja taevast võrdseks, kunstis on huvitavad need suurused, mis pole matemaatiliselt võrdsed. Mitmesse ossa näib olevat jaotatud pildil olev maa? Vastatakse, et kolme ossa. Kas need osad on ühesuurused? Leitakse, et on erinevad. Lisan, et selline erinevus teebki maali huvitavaks. Vaikelu juures püüan selgitada tasakaalu mõistet. Suurem ja intensiivsemas värvitoonis osa on maali keskpunktile lähemal, väike kaugemal.

3. ja 4. klassi õpilastel lasksin näituse muljetest kodukirjandi kirjutada, mida ma ka hindasin. Kirjandid olid huvitavad, nende põhjal jõudsin selgusele, missugune osa kunstinäitusel toimunud ühisest arutelust oli õpilastele rohkem mõistetav, missugune mitte. Järgmisel näitusel oskasin juba küsimusi nii esitada, et ka segasemad probleemid said selgeks.

On nõutav ja loomulik, et õpilastele ka koolis kunstinäitusi korraldatakse, ja mitte ainult kevadel õppetöö ajal, vaid vähemalt kord õppeveerandis. Nende näituste algatamiseks on muidugi õpilaste eneste tööd klassitahvilil. Näituse peaks korraldama iga valminud töö järel, vähemalt iga temaatilise kompositsiooni järel. Analüüs sarnaneb enam-vähem kunstinäituse omaga. Kunstilise kasvatus tundideks saab korraldada tahvlinäituse ka veidi vanemate klasside õpilaste töödest või, veelgi parem, kunstiringi ja kunstiklassi kuuluvate õpilaste töödest. Maakoolides, kus kunstiklasse ja -ringe pole, tuleks eksponaate laenata linnakoolidelt, kus need klassid ja ringid on olemas.

Algklasside õpetajaile osutaks tänuväärset abi rändnäitus ülevabariigiliselt laste omaloomingu näituselt väljavalitud eksponaatidest — paaristkümnest tööst, mis mahuksid parajasti klassitahvlile või kooli

koridoris olevale paarile stendile. Neid rändnäitusi võiks olla mitu ja need kuuluksid kindlaksmääratud tähtajal üleandmisele teistele asjast huvitatud koolidele. Kunstilise kasvatus uue suuna ja vastava kunstinäitusega tuleks algklasside õpetajaid tutvustada kokkutulekul ja nõupidamistel. Sel juhul võiks näituse korraldada joonistus-sektsioon vastavaealiste kunstiklassi õpilaste töödest. Sellist kunstinäitust peaks algklasside õpetajatele tutvustama kunstilise kasvatus õpetaja.

Kui me õpetame lapsi kunsti vaatlema ja kunstist aru saama, kuigi nad oma ea tõttu igakord ei küüni kunstniku ideeni, võime olla julged, et õpilaste ilutunne areneb, nad õpivad kunsti hindama ja armastama. Kunstilist kasvatust saab aga hästi teha ainult selline õpetaja, kes ise armastab kõike kaunist.

ÕPILASTE LUGEMISKIIRUSEST

5.—8. KLASSIS

V. MAANSO,

ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi
eesti keele, kirjanduse ja ajaloo sektori vanem teaduslik töötaja

Mistahes teaduse aluste omandamise, samuti kultuurilise silmaringi avardamise vältimatuks eelduseks on oskus lugeda. Tekstist arusaamine nõuab lugemistehnika valdamist, s. o. vilumust lugeda **teatavas tempos** ja vigadeta.

MILLEST SÖLTUB LUGEMISKIIRUS?

Lugemise kiirus oleneb väga mitmesugustest asjaoludest. On üldiselt teada, et täiskasvanu (samuti õpilane keskmises ja vanemas koolieas) loeb kiiremini vaikselt kui häälega lugemisel. Selle põhjuseks on: 1) vaikne lugemine ei nõua nii suurt täpsust tajuprotsessis kui häälega lugemine ja 2) vaikne lugemine toimub seesmise kõne kaudu. Lugemise kiirus sõltub ka sellest, missuguse eesmärgiga loetakse: kas esitatakse pala kuulajaile, püütakse loetavat meelde jätta, jälgitakse põnevat süzeeliini või püütakse kerge silmamisega leida, kas loetav materjal sisaldab lugejat huvitavaid probleeme. Vähem oluline ei ole ka see, kas tekst ja käsitletav küsimusteriing on lugejale tuttav või tundmata, kas sõnavara on igapäevane või esineb siin lugejale võõraid sõnu ja väljendeid, kas süntaktilised konstruktsioonid on lihtsad või keerukad. Teatavat mõju lugemiskiirusele avaldab isegi esinevate sõnade pikkus. Kuid ka üht ja sama teksti loevad täiesti ühesugustel tingimustel eri lugejad erineva kiirusega. Selle põhjusi on nähtud lugejate individuaalsetes omadustes, tempe-

ramendis jne. Näiteks väidab eesti õpilaste lugemist jälginud J. Käis, et «**lugemiskiirus on üks sünnipäraseid omadusi**. Ta kasvab küll üldiselt harjutustega, nii et vanemate klasside õpilased loevad algaajast palju kiiremini, kuid igal vanus- (või vilumus-) astmel ilmnevad ikkagi suured erinevused lugemiskiiruses».¹ Analüüsinud mitmeid andmeid lugemiskiiruse kohta, põhjendab ta oma varem avaldatud seisukohta sellega, et kiirete, keskmiste ja aeglaste lugejate suhteline arv ei muutu lugemisokuse kasvamisega kooliaastate kestel.² Ka L. Altoa märgib oma kirjutises «Lugemistaseme tõstmisest algkoolis», et «aeglasest lugejast ei saa kunagi kiiret lugejat». Õpetajatele sooritatud katse põhjal, kus osa jõudis viie minuti kestel 3—4 korda enam lugeda kui teised, aeglased lugejad, jõuab autor järeldusele, et «lugemiskiirus on isikupärane joon või ka harjumuste kogusumma».³

Teiselt poolt leiame seisukohti, et lugemiskiirus pole isikupärane, individuaalne, vaid oleneb suurel määral lugemisokuse tasemest ja lugemisharjumustest. Nii väidab T. G. Jegorov uurimuste põhjal, et lugeja tüüp — kas subjektiivne (loeb kiiresti ja rohkete vigadega) või objektiivne (loeb väga täpselt, kuid aeglaselt) — ei sõltu mitte lugeja sünnipärasest eeldustest, vaid eelkõige tingimustest, milles formeerus tegevus.⁴ K. Ramul viitab sellele, et täiskasvanutegi lugemiskiirust on võimalik harjutamise teel üsna lühikese aja vältel suurendada.⁵ Samasugustele järeldustele on jõudnud mitmed teisedki teadlased.

Lugemisprotsessi kulgu jälgides võib põhjendada erinevat lugemiskiirust isikuti peamiselt järgneva.

1) Lugemine toimub praktiliselt silmade peatuste kestel loetaval real. Silmapeatuste arv, järelikult ka lugemise kiirus, sõltub sellest, *kui suur on taju maht*, s. o. kui mitut tähte või silpi on lugeja korraga suuteline tajuma.

2) *Varem kujunenud ajutiste seoste süsteemi tõttu on võimalik objekti äratundmine tema üksikute omaduste järgi, antud juhul sõna äratundmine ainult mõne tähe järgi*. Lugemisvilumuste olemasolu korral suudab inimene lugeda terve sõna, tajudes ainult üksikuid nn. domineerivaid tähti. Selle tõttu on peatuste kestus real lühike ja järelikult lugemiskiirus suur.

3) Uheks lugemiskiirust määravaks teguriks on *silmade liigutuste rütmi korrapärasus* lugemisprotsessis. Tempot võivad aeglustada liiga kiired või aeglased liigutused, liikumised mõõda rida paremalt vasakule, raskused ühe korraga tabada järgmise rea algust jms.

4) Lugemisprotsessis on vajalik *tähelepanu jaotamine* lugemistehnilise külje ja loetava mõtte vahel. Lugemistehnika mitteküllaldane valdamine viib mehhaanilisele lugemisele; tekstist arusaamiseks korratakse sõnu ja isegi fraase, mis tingib lugemistempo aeglustumise. Häälega lugemise voolavuse tagamiseks peab lugeja nägemistaju mõnevõrra ette jõudma hääldusest. Siingi võib nõrk tähelepanu jaotus viia takerduste, silpide kordamiste ja tarbetute pausideni, mis teevad lugemisprotsessi aeglaseks.

5) Vaikne lugemine toimub kogenud lugejal normaalselt ilma kõneorganite nähtavate liigutusteta. *Kui aga vaikse lugemisega kaasub sosistamine, huulte liikumine vms., langeb lugemise üldtempo* häälega lugemise tasemele. Aeglustavalt mõjuvad lugemisele ka muud kõrvalised liigutused (miimika, käte või jalgade liigutamine, sõrmedega mängimine jms.).

6) Häälega lugemisel võivad lisaks eelnenud teguritele lugemiskiirust vähendada *artikuleerimisraskused*, eriti keerukate häälikutekombinatsioonide puhul, samuti harjumuspärane parasiithäälikute lisamine.

Eeltoodust näeme, et **enamikku lugemiskiirust kahjustavaid tegureid on võimalik kõrvaldada harjutamise teel**. Arstlikku eriravi nõuavad nägemishäired, milledest eriti

¹ J. Käis, Aabitsa-kursus. «Kooliuuenduslane», 1938, lk. 84.

² Vrd. Uurimusi emakeeleõpetuse alalt. Õpilaste lugemiskiirusest ja andekusest. «Kooliuuenduslane», 1940, lk. 55.

³ Abiks õpetajale. Kogumik nr. 5, lk. 33, 34. Tallinn, 1950.

⁴ Vrd. Егоров, Т. Г., Психология овладения навыков чтения. Москв, 1953, стр. 16—17.

⁵ Vrd. Ramul, K., Lugemise psühholoogiast, «Nõukogude Kool», 1958, lk. 72.

halvab lugemistempot patoloogiline astigmatism, ja psühho-füsioloogilised kõnedefektid, nagu kogelemine.

Loomulikult nõuab teatava lugemiskiiruse omandamine ühelt inimeselt enam aega ja harjutamist kui teiselt. Mõnesugused erinevused jäävad lõpptulemusteski püsima, kuid vastavale eale omase keskmise lugemiskiiruse saavutamine on võimalik igaühel.

Võib tekkida küsimus, **kas lugemiskiiruse arendamine koolis on üldse vajalik.**

Õpetajatelt ankeedi teel (ankeet korraldati 1964/65. õppeaastal Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi eesti keele ja kirjanduse sektori poolt) saadud andmed kõnelevad sellest, et lugemiskiirust peetakse hindamisel vähe oluliseks. Vastates küsimusele «Missugust tegurit peate lugemisoscuse hindamisel kõige olulisemaks?» nimetavad kiirust teiste lugemise omaduste kõrval 41-st vastanud õpetajast vaid 5 (ladususe nõude esitavad lisaks veel 4 õpetajat).⁶ Vastuste hulgas leiame arvamusi, nagu «Nimetatud teguritest (kiirus, hääle tugevus, ilmekus, lugemisvigade puudumine, loetust arusaamine vms.) on kiirus kõige väiksema tähtsusega, kõiki teisi tegureid pean võrdseks», «Kiirus ei ole oluline», «Ilmekust. Kiirust mitte».

Tuleb nõustuda eeltoodud seisukohtadega ses suhtes, et lugemiskiirus ei ole eesmärk omaette; eesmärgiks on kahtlemata loetust arusaamine. Seega on ainult kiiruse arendamine mõttetus. Kuid küsimuse üle otsuse langetamisel tuleks arvestada järgmist.

1) *Teatav lugemistempo on vajalik selleks, et õppematerjali lugemisele kuluks vähem aega.* Ajaloo, kirjanduse jt. ainete õpikutes on küllalt ohtrasti materjali, mille omandamiseks ühekordsest lugemisest ei piisa. Koduse harjutuse kontroll eesti keele tunnis võtab sageli palju aega seepärast, et vastab õpilane, kes aeglaselt loeb. Mistahes korralduse või juhendi ettelugemiseks rakendab aja ökonoomse kasutamise huvides isegi eesti keele õpetaja oma tunnis neid õpilasi, kelle lugemiskiirus on normaalne. (Õpilaste koduse koormuse jälgimisel oleks huvitav arvestada ka seda, kui palju aega **peaks kuluma** ülesantud õppematerjali lugemiseks ja omandamiseks, lähtudes vastavale eale omasest keskmisest lugemiskiirusest, mitte aga ainult õpilastelt endilt saadud andmeid, kui kaua nad õppetööga kodus tegelevad.)

2) *Normaalne kiirus aitab paremini loetust aru saada, paremini mõista õpitava materjali sisu.* Mitteküllaldast lugemistempot põhjustavad tegurid (silbikaupa lugemine, mõttekäiku katkestavad pausid, sõnade ja fraaside kordamised jms.) hajutavad lause, veel enam aga pala kui terviku mõtte.

3) *Teatava kiiruse olemasoluta ei saa kõnelda ilmekast lugemisest;* ilmekus on aga õpetajatelt saadud andmete põhjal koolipraktikas lugemisoscuse hinnet otsustavatest teguritest esikohal (ankeedi andmeil peavad seda oluliseks 31 õpetajat 41-st). Loogiline ilmestamine nõuab lugemistempo muutmist kiiremaks või aeglasemaks. Olenevalt sisust peab mõne lõigu lugemise tempo ületama tavalise õppematerjali või populaarteadusliku teksti lugemise kiiruse.

Seega ei tohiks ootama jääda, et lugemiskiirus areneks iseendast aja jooksul lugeja isikule kohaseks tempoks; seda **on vaja koolis arendada.** Mõistagi ei tule eesmärgiks seada nn. vuristamist, vaid eelkõige normaalse, vastavale eale omase lugemistempo saavutamist.

Missugust lugemiskiirust võib pidada normaalseks, 5.—8. klassi õpilastele kohaseks?

Kehtivates algklasside programmides seatakse 4. klassile ülesandeks «ilukirjandusliku, ajaloolise, geograafilise ning loodusteadusliku sisuga palade teadlik, voolav ja ilmekas lugemine».⁷ Seega peavad neli esimest õppeaastat praktiliselt tagama lugemistehnika valdamise. Praegustes programmides pole fikseeritud konkreetset nõuet, missugune peaks olema lugemise tempo üksikutes klassides. Sellekohase normi leiame 1946. a. programmist, kus on öeldud, et **4. klassi lõpetaja peaks lugema uut, jõukohast teksti 450—500 tähte**

⁶ Olgu märgitud, et enamik õpetajaid nimetas oma vastuses mitut komponenti.

⁷ ENSV Haridusministeerium, Algekooli programmid 1965/66. õppeaastaks, lk. 40. Tallinn, 1965.

minutis (mõeldud on häälega lugemist)⁸. Uues, teaduslikel alustel Vene NFSV Pedagoogika Akadeemia poolt koostatud programmi projektis on esitatud emakeelse teksti lugemisel vastava normina (3. klassi lõpetajale) 100 sõna minutis⁹, mis vastab, arvestades tollele astmele määratud lektüüri keskmist sõnapikkust, samuti umbes 500 tähele minutis. Et esitatud nõuded pole ebareaalsed, sellele viitavad mitmete uurijate poolt saadud lugemiskiiruse keskmised näitajad.

Keskmine lugemiskiirus häälega lugemisel
(tähtede arv minutis)¹⁰

Autor	Klass	IV	V	VI
N. A. Rõbnikov		414	510	594
T. G. Jegorov		462	600	908
T. G. Koršukova		472	—	—
M. Mägi		—	558	630

Keskmine lugemiskiirus vaikselt lugemisel
(tähtede arv minutis)¹¹

Autor	Klass	IV	V	VI
T. G. Jegorov		600	—	—
T. G. Koršukova		588	—	—
J. Käis		686	480	626
M. Mägi		—	658	990

Esitatud tabeli, õpetajate arvamuste ja isiklike kogemuste põhjal arvame, et **4. klassi lõpetaja peaks olema suuteline teksti vaikselt lugema vähemalt 600 tähemärgi ulatuses minutis**. Missugune peaks olema lugemiskiiruse edasine areng, ei sõanda me olemasolevate nappide andmete alusel väita.

(Järgneb.)

⁸ Vrd. ENSV Haridusministeerium, Keskkooli õppekavad. Eesti keel. Kirjandusõpetus, lk. 6. Tallinn, 1946.

⁹ Vrd. Академия педагогических наук РСФСР. Программы средней школы. Начальные классы. Проект для обсуждения, стр. 6. Москва, 1965.

¹⁰ ja ¹¹ Andmed pärinevad järgmistest allikatest:

Д. Г. Коршук ова, Изучение состояния и развития навыков чтения и учащихся начальной школы, Канд. дисс., стр. 26, 188; Библиотека им. Ленина. Москва, 1958.

Т. Г. Егоров, Психология овладения навыком чтения, стр. 227, 236. Москва, 1953.

М. М ä g i, Lugemisokuse dünaamika üldharidusliku kooli 4.—8. klassini, TRÜ diplomitöö. Käsikiri Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedris, lk. 15—26; Tartu, 1964.

Uurimusi emakeeleõpetuse alalt. Käis, J. Uurimuste üldkokkuvõte. «Kooliuuenduslane», 1940, lk. 54.

Autoritel on lugemiskiiruse mõõtmisel kasutatud erinevaid ühikuid — N. A. Rõbnikovil ja T. G. Jegorovil ühe tähe lugemiseks kulunud aeg sekundites, D. G. Koršukoval 100 tähe lugemiseks kulunud aeg sekundites, M. Mäel teatava teksti lugemiseks kulunud aeg minutites ja sekundites, J. Käisil ühe silbi lugemiseks kulunud aeg sekundites — mida oleme siin andmete parema võrdluse huvides ühtlustanud (J. Käisi andmete ühtlustamisel on arvestatud silbi pikkuseks keskmiselt 2,4 tähte).

Koolieelse lapse loomus nõuab konkreetsust, s. t. näitlikkust. Kui õpetada lapsele näiteks mõnd kaht talle tundmata sõna, võib ta nende kallal kaça pinnelda ja unustab need varsti, kui aga siduda sõnad esemetega, võib ta need omandada palju kiiremini ja püsivamalt.

Laps peab esemeid või nähtusi tingimata vaatlema, et tekiks kujutus, mõte, tunne. Vaatluse printsiip ei kehti üksi laste mõistuse arendamise, vaid samavõrra ka nende kasvatamise kohta. Selleks et õigesti käituda, peab lapsel olema kujutus õigest käitumisest.

Vaatlustel tuleb silmas pidada, et lapsed omandaksid vaadeldava teadlikult, võrdleksid omavahel esemeid või nähtusi, leiaksid ise ühiseid või erinevaid tunnuseid, teeksid üldistusi, seega töötaksid saadud materjali ümber. Ainult sel juhul on saadud kujutlused küllalt selged ja jäävad meelde. Kui näitlikke vahendeid ei saa kasutada, võib kasvataja seda puudujääki oma jutustuse ja elava kirjeldusega korvata ainult juhul, kui ta on kindel, et kõigil lastel on sellest mingi kujutus juba olemas.

Näitliku materjali valikul tuleb lähtuda eelkõige eesmärgist, mitte aga toimida nii, nagu vahel tehakse, et ese või pilt tuuakse rühmaruumi ilma kindla eesmärgita ja seda näidatakse vaid momendiks.

Näitlikke õppevahendeid on väga mitmesuguseid: 1) esemed ja nähtused loomulikus olukorras või rühmaruumi tooduna, 2) pildid, joonised, fotod, mudelid (mänguasjad, käpiknukud), maketid, 3) diafilmid, epidiaskoop, 4) kinofilmid, 5) magnetofon, grammofoon või radiola, 6) katsete tegemine koos lastega, 7) kasvataja tahvlijoonised, 8) omavalmistatud õppevahendid.

Vastavalt lasteasutuse asukohale ja võimalustele kasutatakse näitlikke vahendeid väga erinevalt.

ESEMETE JA NÄHTUSTE VAATLEMINE. Kui vähegi võimalik, tuleb lastele esitada esemeid ja nähtusi loomulikus olukorras. Kui tutvustatavad nähtused on otseselt vaatamiseks ligipääsetavad, korraldab kasvataja nende vaatlemiseks ekskursiooni, näiteks mitmesuguste masinate ja nendega töötamise, loomade ja looduse vaatlusteks. Väiksemaid esemeid võib vaadelda ka rühmaruumis, näiteks kassi, küülikut, siili, konna jms. Mõnel juhul on kasulik esemeid esitada nn. kättejagatava materjalina, mida antakse kas igale lapsele või igale lauale üksikasjalikumaks vaatluseks (lilledõied, puulehed, oksad, marjad, puu- ja juurviljad).

Kui kasvataja peaesmärgiks on varem omandatud konkreetsete teadmiste süvendamine, siis on vaatlusel otstarbekohane kasutada niisugust vestlusvormi, mis sunnib lapsi iseseisvalt avastama uuritava nähtuse olulisi tunnuseid, leidma erinevaid ja sarnaseid jooni, põhjuste ja tagajärgede kindlakstegemisest aktiivselt osa võtma. Näiteks: lapsed on suvel jalutuskäikudel vaadelnud mitmesuguseid putukaid. Hilissügisises pargis juhib kasvataja laste tähelepanu ilmastiku muutustele ja laseb neil otsida suvel vaadeldud putukaid, vajaduse korral suunates lapsi neid otsima puulehtede alt ja puukoore vahelt. Kasvataja juhib vaatlust nii, et lapsed ise leiavad põhjuse, miks putukad on peitu pugunud, edasi suunab tähelepanu laululindude puudumisele ja laseb mõelda, miks neid enam ei ole.

Juhul, kui teema on lastele päris tundmatu, annab kasvataja ise seletusi, juhtides tähelepanu olulisele. Teatavasti ei ole koolieelses eas lastele jõukohane pikemat juttu kuu-

Näitlike õppevahendite osa õppe- tegevustel

M. TERRI,

Eesti NSV Õpetajate Täiendusinstituudi
kabinetijuhataja

lata. Seletus olgu lühike, nooremas rühmas 3—8 minutit, vanemas rühmas kuni 15 minutit, ja sellega kaasnegu alati näitlike vahendite demonstreerimine.

ESEMETE DEMONSTREERIMISE REEGLEID. *Demonstreerida tuleb nii, et eset tajutaks võimalikult mitme meeleeelundiga. Näiteks juur- või puuviljade vormist ja nende erinevusest täie ettekujutuse saamiseks, nii et neid hiljem osataks voolida või joonistada, ei piisa ainult nende tajumisest nägemise teel; neid on tarvis ka kätte võtta, kombata nende vormi erinevusi.*

Esemeid ja nähtusi tuleb näidata selliselt, et lastel tekiks kõige olulisematest tunnustest tugev mulje, et eseme kõrvalised üksikasjad ei tõmbaks tähelepanu eemale. Seda saavutatakse oskuslikult esitatud küsimuste abil. Näiteks uues linnaosas jalutades juhib kasvataja küsimuste kaudu laste tähelepanu sellele, et uutes majades on paljud perekonnad saanud endile mugavad kodud, et läheduses on avatud nende jaoks toiduainete, riide- ja raamatukauplused, apteegid, laste päevakodud jne. Nii, konkreetsete faktide najal, saab lastele selgeks meie riigi hoolitsus rahva heaolu eest.

Samuti tuleb vaatlustel taotleda, et lapsed näeksid eset tema muutumises, tegevuses, arenemises. Näiteks seda, kuidas seemnest kasvab taim, see õitseb ja sügiseks on kasvanud uued samasugused seemned nagu need, mis kevadel maha pandi, või seda, kuidas konnakudust arenevad kulesed ja nendest konnad, tõukudest liblikad jne. Masinaid vaadeldakse töötamise ajal, loomi liikumisel või ühenduses neid hooldavate inimeste tööga. Väga väärtuslikud on näitlikud vahendid, kus üritav ese on oma arenemise või valmistamise mitmesugustes staadiumides. Näiteks õiepung ja õis, või õis ja toores ning valmis mari. Mõnikord on tõelise eseme asemel parem kasutada erilist ruumilist kokkupanavat õppevahendit. Lahtivõtmine ja kokkupanemine aitavad eseme üksikosi paremini selgitada. Näiteks konstruktor-lennuk, veoautod, puu- ja juurviljade mudelid, makett lõunast ja põhjast jms. Maketil kujutatakse ainult tüüpilisi tunnuseid, mis jäävad lastele paremini meelde.

Esemete demonstreerimisel tuleb jälgida, et kõik lapsed neid selgelt näeksid.

PILTIDE DEMONSTREERIMINE. *Looduslike esemete ja ruumiliste õppevahendite puudumisel tuleb näidata pindseid vahendeid: pille, jooniseid, fotosid. Mõnel juhul on pilt otse asendamatu, näiteks emakeele õppetunnis mitmesuguste töötajate töö tutvustamisel, mida otseselt vaadelda pole võimalik — linnalastele elust ja tegevusest maal, maalastele linna elust.*

Piltide demonstreerimisel tuleb kasvatajal vestlust nii juhtida, et lapsed kõnesolevasse olukorda sisse elaksid ja selle sisu õigesti tunnetaksid. Oma küsimustega peab kasvataja saavutama, et lapsed teadlikult omandaksid nii pildi peamise sisu kui ka käsitletava teema olulisemad detailid. Näiteks pildi «Perekond» demonstreerimisel tuleb kasvatajal vestlust nii suunata, et lapsed taipaksid, kes moodustavad perekonna, missugused kohustused ja ülesanded on igal perekonnaliikmel ja mida on vaja selleks, et perekondlikus kollektiivis igaüks end hästi tunneks (üksteise abistamine, armastus, hoolitsus).

Kui pilti on tervikuna vaadeldud, hakatakse seda üksikasjalikumalt analüüsima. Eristatakse pildi põhilisi elemente, esemete iseloomulikumaid tunnuseid; pilt jaotatakse teatavateks osadeks ja laste tähelepanu juhitakse igale osale eraldi. Siis vaadeldakse pilti uuesti tervikuna ja tehakse üldistav kokkuvõte või koostatakse selle järgi jutustus.

Mõnel juhul on otstarbekas pille demonstreerida seeriatena. See võimaldab sündmusi või nähtusi näidata nende järgnevuses.

DIAFILMIDE JA DIAPOSITIIVIDE DEMONSTREERIMINE. *Väga hea vahend seeriapiltide demonstreerimiseks on teemale vastav diafilm, mida saab filmoskoobi abil ekraanile projekteerida. Praegusajal on müügil väga palju mitmesuguseid must-valgeid ja värvilisi filme, mis sobivad koolieelsele eale näitamiseks.*

Epidiaskoobi abil on võimalik ekraanil suurendatult näidata ka läbipaistmatuid kujutisi, näiteks raamatu pille. Väljaspool Tallinna asuvates lasteasutustes võiks sel teel ühele rühmale näidata Tallinna vaateid ja teisele rühmale, kelle programmis on Nõukogudemaa pealinna Moskva tutvumine, Moskva vaateid, kodumaa ilusamaid paiku, fotosid teiste sotsia-

lismimaade elust, näiteks kuidas lõunas korjatakse viinamarju ja arbuuse, mida tehakse samal ajal põhjas jms.

KINOFILMIDE DEMONSTREERIMINE. Et kinofilmid kujutavad ka liikumist ja nähtuste muutusi, siis on nad väga mõjusad. Film võimaldab lastele näidata selliseid nähtusi, mis tegelikkuses toimuvad pikema aega, näiteks kõiki aastaaegu järjest, kliima erinevusi lõunas ja põhjas («Ebatavaline teekond»). Ja vastupidi: näidata suure kiirusega toimuvaid protsesse aeglustatult. Näiteks filmis «Koolieelse lapse talv» võib näha aeglustatult suusatamise ja uisutamise algvõtteid.

Et lasteasutustes kitsasfilmiaparate ei ole, igal pool aga lasteseansse korraldatakse (Tallinnas sõidavad filmibussid «Raketid» otse lasteaeda), tuleks filme kasvatustlikul otstarbel senisest rohkem kasutada.

Õppetundide näitlikustamiseks võib kino kasutada mitut moodi. Filmi saab näidata uue materjali tutvustamise eel, näiteks V. Bianki muinasjutu ekraniseeringut «Kelle nina on pikem» võiks näidata enne seda, kui asutakse mõne linnu vaatlusele, et hiljem linde joonistada. Mainitud filmi vaatamine suunab huvitavate piltide tõttu laste tähelepanu lindude välimuse erinevustele. Sel juhul on film nagu teemale sissejuhatus.

Filmi on otstarbekas näidata ka teadmiste ja oskuste omandamise ajal. Näiteks filmist «Imesuusad» näevad lapsed, kuidas suuskadel õigesti liikuda, ja püüavad järgmisel suusatamisel nähtut matkida.

Kasvataja peaks demonstreerimisele tuleva filmiga enne tutvuma. Siis saab ta vaatamise ajal filmi sisu emotsionaalsemalt ja täpsemalt lastele edasi anda ning olulisemat rohkem esile tõsta. Kasvataja suunav selgitus peab iga filmi saatma. Tuttava filmi puhul võib juba enne filmi näitamist laste tähelepanu põhiideele juhtida. See annab laste mõttele õige suuna, nad jälgivad filmi suurema tähelepanuga ja mõistavad paremini selle põhiideed.

MAGNETOFON, GRAMMOFON VÕI RADIOOLA NÄITLIKU ÕPPEVAHENDINA. Senini on ainult üksikud koolieelsed lasteasutused kasutanud õppetstarbel magnetofoni, grammofooni või radioolat. Magnetofonil peaks aga olema lasteaia senisest palju suurem osa. Magnetofoni kaudu saab lastele konkreetset selgitada nende puudusi ja vigu.

Radioola või grammofoon võimaldavad lastel sobival ajal head muusikat kuulata, liikumiseks saatemuusikat saada jne.

KATSETE TEGEMINE. Vaatluste täiendamiseks ja laiendamiseks võib ka lasteaia teha mõningaid katseid. Näiteks asetada vett täis klaasile või purgile väljalõigatud avaga papist rõngas ja selle peale vette ulatuvalt sibul, teine sibul panna samasuguselt teise, tühja purki. Nende vaatllemisel lasta lastel endil avastada, et taimed vajavad kasvamiseks vett ja et kasvama hakates tekivad neil juured. Võib tuua tuppä lund ning vaadelda, kuidas see veeks muutub, või ka ümberpöörduvalt: viia veenõu õue külma kätte, kus vesi külmub jääks. Võib ka vaadelda, mis saab veest, mis potis keeb ja aurab, või miks suvel pärast vihma, kui päike soojalt paistab, vesi asfaldilt kaob. Jne. Vaatluse teel peavad lapsed ise õigetele järeldustele jõudma.

OMAVALMISTATUD ÕPPEVAHENDID. Paljude teemade käsitlemisel saab mitmeti kasutada omavalmistatud näitlikke õppevahendeid. Nii tuleb valmistada näidiseid mänguasjade meisterdamise, aplikatsioonitööde, voolimise ja joonistamise jaoks, kuid ka emakeele jt. õppetegevusteks. Mõnede vahendite valmistamisel kasutame laste abi. Näiteks laseme neil jalutuskäikudel kaasa tuua puulehti ja lilli, need kuivatada, teha albumid ja kasutada neid tundmaõpitu kinnistamiseks. Või jälle ühenduses mõne tähtpäeva lähene misega koguda ühiselt pilte ja koostada nendest näitus, millest hiljem vormistada album. Kasvatajal endal tuleb tingimata valmistada õppevahendeid, mida ei saa osta, näiteks vanadest katkistest juturaamatutest pildiseeriaid.

Omavalmistatud õppevahendid peavad olema korralikult ja maitsekalt vormistatud.

Flanelltahvli saab koos vastavate piltidega edukalt kasutada nii emakeele kui joonistamise, aplikatsiooni- ja teiste õppetegevuste näitlikustamiseks. Nii näiteks võib laps ise tahvli keskele asetatud metsa kujutava pildi jaoks otsida laual olevate mitmesuguste

marjade hulgest metsas kasvavaid marju ja asetada need tahvlile, või panna tuttavast muinasjutust teatud stseeni alusele ja sellest jutustada; teine laps asetab vastavalt süžeele uued pildid ja jutustab edasi. Selline muutuv pilt huvitab lapsi väga ning ergutab neid loovalt mõtlema ja tegutsema.

NÄITLIKE ÖPPEVAHENDITE KASUTAMINE ÖPPETEGEVUSTEL. Tuleks rakendada näitlikustamise kõiki eespool näidatud vorme. Nii kasutame laste hääldamise puhtuse ja ilmeke kõne arendamiseks magnetofoni. Kui laps kuuleb magnetofonilt enda ja oma kaaslase ettekantud hääldamisharjutust, jutustust või luuletust, märkab ta kohe oma vigu ja püüab neid parandada. Edusammude puhul on kasulik demonstreerida varemalt puudulikku esitamist kõrvuti viimase saavutusega. Selline moodus suurendab argade laste enesekindlust. Magnetofoni kasutamine ergutab lapsi tegutsema, sest tahetakse oma häält magnetofonist kuulda.

Sõnavara kinnistamiseks ja jutustamisoskuse arendamiseks võtame abiks mitmesuguseid pilte, suuri süžeealisi seeriapilte, piltpostkaarte, laste endi jooniseid jms. Näiteks möödunud aastaajast kokkuvõtet tehes laseme lapsi piltide järgi jutustada varajases ja siis hilissüžeesest loodusest, töödest aias, põllul jne. Selleks võib kasutada kunstiteose reproduktsioone, laste endi jooniseid jms. Iga laps jutustab talle antud pildist. Pildimaterjali on vajalik koguda ning kasutada mitmesuguste kasvatuslike küsimuste kohta, samuti vestlusteks meie nõukogude inimeste elu, töö ja pidupäevade tutvustamiseks.

Kui kasvataja on hea joonistaja, võib ta kasutada oma jutu, luuletuse või vestluse illustreerimiseks ka tahvliljoonist, mis annab ettekantavast mõne sõnaga edasi kõik olulise. Uue, lastele kaugel ja tundmatu nähtuse selgitamiseks võib edukalt kasutada maketti, näiteks lõuna ja põhja mõiste selgitamiseks. Väga huvitav makett vestluse illustreerimiseks valmistati Paide lasteaias Aafrika päeva puhul. Maketil kujutati lõbusat sõprusringi, sinise tausta ette oli paigutatud mängurong, kus veduril ja vagunitel istusid lõunamaa loomad ja nende keskel neegernukk, eemal oli kookospähklitega palmipuu. Selline esteetiliselt kujundatud makett äratas lastes suurt huvi järgneva jutu ja vestluse vastu.

Jutustamisoskuse arendamiseks rakendatakse peale piltide veel diafilme. Filmi esmakordsel vaatamisel jutustab kasvataja, teistkordsel vaatamisel aga räägivad sellest lapsed ise, iga uue pildi vaatamisel eri laps. Seda tehakse kas istumise järjekorras või nimetab kasvataja neid, keda ta tahab rääkima panna. Filmi järgi jutustada on lastel palju huvitavam ja loogiliselt põhjendatum kui üht alaliselt silme ees seisvat pilti kirjeldada. Teises vanemas rühmas, kus laste eneste väljendusoskus on rohkem arenenud, võib kasutada ka diaskoopi. Üks vaatab pilti ja kirjeldab, mida ta näeb, annab siis aparadi järgmisele, kes keerab teise pildi ja jutustab sellest.

Eriti mõjusad on dia- ja kinofilmid kommunistliku moraali küsimuste käsitlemisel. Tavaliselt järgneb sel eesmärgil planeeritud filmi vaatamisele kas kohe või hiljem seal ülestõstetud probleemi arutelu, selle sidumine laste endi kogemustega, kokkuvõtte või järelduse tegemine. Selline vestlus ei tohi muidugi kujuneda igavaks moraalilugemiseks, vaid elavaks laste endi kõneluseks. Lapsi suunatagu seisukohti võtma. Filme saab kasutada looduses nähtu kinnistamiseks või ka tutvustamiseks. Näiteks K. Tšukovski jutu «Pese ennast sa» järgi valmistatud diafilmi vaatamise lõpul on lastel huvitav arutada, miks, kuidas ja millal tuleb ennast pesta.

Kasvatuslike teemade puhul võiks kasutada järgmisi filme:

KÖLBELISI KÜSIMUSI KÄSITLEVAID (enamik neist on multifilmid): «Kuidas rebasest võitu saadi» (hädas olijat saab kollektiivselt aidata), «Petja ja hunt» (sõprusest, julgusest ja leidlikkusest), «Seenemajake» (üksteise abistamisest), «Vapper põdrake» (julgusest ja abivalmidusest), «Hea süda» (loomad armastavad neid, kes nende eest hoolitsevad), «Täitmatu mesilane» (kollektiivist eemaldudes võib hukkuda), «Sinine rebane» (töökaid armastatakse ja austatakse), «Petja ja Punamütsike» (nõukogude poisi suuremeelsusest), «Rebane-tšempion» (ausus võidab), «Lamaja karu» (laiskus on negatiivne omadus), «Enesekindel

eesel» (laisast eelist, kes kukkus jõkke), «Kolm puuraidurit» (laiskus ei too head), «Kitseke» (sõnakuulmatu satub hätta), «Mina ja Murri» (sõnakuulmatus ja ebaausus lõpevad karistusega), «Vanamees ja kurg» (ebaaus ja ahne mõlder saab karistada), «Ristteel» (poiss ei täitnud liiklusekirju ja sai karistada), «Stefek Žužimuha» (poiss pidas end julgeks, kuid tegelikult kartis hiirtki), «Pettur-rebane» (ebaausus lõpeb halvasti), «Tige siil» (tigidat ei taha keegi hädas aidata), «Väikese Peetri unenägu» (kuidas õel ja sõnakuulmatu poiss end parandas), «Petja-Kukeke» (kiidelda ei maksa), «Elustunud pildid» (raamatuid tuleb hoida), «Põhja draakon» (eesti rahvajutt sellest, kuidas julge noormees päästis kodumaad koledast draakonist), «Hiir ja lõvi» (hiir puhastab hambaid ja tal on need terved ning tugevad).

Väga hea näitlik vahend kasvatusküsimumuste lahendamisel on lauateater, kus esinevad kas hüpiknukud, mänguasjad, varjuteatri siluetid või paberist väljalõigatud tegelased.

Märjamaa lasteaja nooremas rühmas näiteks kadus pärast vastava käpiknukuetenduse vaatlemist komme kummist mänguasju katki närida. Karust arst vestles katkiste mänguasjadega, avaldas nendele kaastunnet ja lubas nad terveks ravida tingimusele, kui lapsed neid enam ei lõhu. Eelnevad vestlused ja keelud aga olid jäänud tulemusteta. Käpiknukkudega juttu dramatiseerides arendavad lapsed, eriti arad lapsed, ilmekat kõnet.

*

Käesolevas artiklis oli jutt näitlike õppevahendite kasutamisest emakeele tunnis, kuid neid läheb vaja lasteaja kõigil õppetegevustel. Iga lasteasutuse õppe- ja kasvatustöö edu oleneb paljuski sellest, kui rikkalikult leidub metoodilises nurgas näitlikke õppevahendeid, kuidas nad vastavad esteetilistele ja teistele eespool mainitud nõuetele ning kui otstarbekalt neid õppetegevustel kasutatakse. Eriti suurt tähelepanu tuleb pöörata emakeele õppetegevuste näitlikustamisele, mis seniste tähelepanekute järgi kulgevad sageli igavalt ega täida sellepärast oma otstarvet. Soovitatav oleks kalenderplaani märkida, misuguseid näitlikke õppevahendeid vastaval õppetegevusel kasutatakse.

Möödunud aastal pühitses meie rahvas suure pidulikkusega Eesti NSV 25-ndat aastapäeva ja tegi sel puhul kokkuvõtteid saavutustest kõigis rahvamajanduse harudes. Eriti ilmsed on edusammud rahvahariduse alal. Igal aastal antakse eksploatatsiooni hulk uusi, ajakohaseid koolihooneid, järjest suurenevad assigneeringud õppetarvete soetamiseks. Sõja-eelseste aastatega võrreldes on keskkoolide arv kasvanud peaaegu kolmekordseks. Nii töötab meie vabariigis 1965/66. õ.-a. 128 üldhariduslikku keskkooli ja 368 kaheksaklassilist kooli. Õpetajaid töötab üldhariduslikes koolides 12 847, neist on 168 pälvinud teenelise õpetaja austava nimetuse, üle 4 000-le õpetajale on antud valitsuse autasusid.

Alates 1965. a. tähistab nõukogude rahvas igal oktoobrikuu esimesel pühapäeval õpetajate päeva.

Kõik see räägib Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse pidevast hoolitsusest rahvahariduse eest, tähelepanust rahvahariduse töötajate — õpetajate — vastu. Edu hariduse alal, hoolitsus õpetajate olukorra pideva pa-

KILDE EESTI KOOLIDE JA ÕPETAJATE OLUKORRAST FAŠISTIDE POOLT OKUPEERITUD EESTIS (1941—1944)

E. TOMASSON,

ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia sektori juhataja

randamise eest kujuneb eriti reljeefseks, kui heidame pilgu minevikku, saksa fašistliku okupatsiooni aastatesse. Tutvudes põgusaltki eesti koolide ja õpetajate töötingimustega okupeeritud Eesti NSV-s, suhtume senisest veelgi sügavamalt äratundega neisse, kes võitlesid oma rahva

helge tuleviku eest, kes oma elu hinnaga kaitsesid kodumaad fašistlike anastajate vastu või ennastsalgava tööga võidu sepistamisele kaasa aitasid; kasvab meie lugupidamine Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse tegevuse vastu, tänu kellele eesti rahva hariduslik tase on 25 nõukogude võimu aasta jooksul tõusnud enneolematule kõrgusele.

Fašistliku okupatsiooniga algas eesti rahva saksa võimudele lojaalsete elementide germaniseerimise ja vastupanu avaldajate füüsilise hävitamise protsess. Fašistide rahvavaenuliku poliitika elluviimisel pidi oma osa etendama ka kool, haridus. Okupantide kaalutlustel pidi keskharidus tulevikus saama kättesaadavaks vaid väljavalitutele. Ulejäänute jaoks peeti keskharidust tarbetuks luksuseks.

Saksa fašistlike okupantide üleolevat suhtumist eesti rahva haridusküsimustesse ilmutab kas või seegi fakt, et 1941/42. õ.-a. võeti enamik koolihooneid kasarmuteks ja laoruumideks, neist visati halastamatult välja koolimööbel ja õppetarbed. Tallinnas näiteks oli 51 koolihoonest sõjaväe valduses 15; Tartus 22-st 11; Narvas 10-st 9. Parem polnud lugu ka maal: Järvamaal näiteks oli 84-st koolimajast sõjavägede käsutusse võetud 64.¹

Koolides algas õppetöö suure hiline misega — algkoolides 1. novembril 1941 ja gümnaasiumides alles 2. jaanuaril 1942. Oppeaasta lõppes aga juba 16. mail 1942.² Ka mõlemad järgmised okupatsiooniaegsed õppeaastad olid tavalisest märksa lühemad. 1943/44. õ.-a. töötasid Tartu koolid vaid 37 tööpäeva.³

Oppeplaanides oli tehtud ulatuslikke kärpeid. Tundide pikkuseks oli 30—35 minutit. Lubati — kus olud seda tingivad — piirduda päevas kuni 3-tunnise õppetööga, töötada ülepäeviti, kasutada koolimaju kuni neljas vahetuses.⁴ Kui eeltoodude lisada, et puudus enamik õpikuid, äärmiselt vähe oli vihikuid jt. õppetarbeid, siis saab mõistetakse koolide ja õpetajate jaoks loodud tingimuste kompleks. Kuid see oli vaid asja üks tahk. 1941/42. õppeaastaks Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu poolt kinnitatud 54 keskkoolist ja 472 seitsmeklassilisest koolist alustas tegelikku tööd vaid 44 gümnaasiumi. 7-klassilisi koole ei avatud

ühtki, kõik nad muudeti 6-klassiliseks algkoolideks.⁵

Üldse tühistati kõik nõukogudeaegsed korraldused koolide kohta haridusdirektor Mäe määrusega nr. 148 30. IX 1941. See määrus taastas vormiliselt kodanliku Eesti koolikorralduse: 6-aastase koolikohustuse, õpetajate 30-tunnise nädalakoormuse jne. Tulevikus oli aga kavas hariduse saamise võimalusi veelgi kärpida. Seda ei pidanud okupandid vajalikuks varjatagi. Haridusdirektori abi dr. Palloni intervjuu «Eesti Sõna» kaastöölisele annab selle kohta selged andmed. Gümnaasium kavatseti muuta — ja muudeti — 2-astmeliseks. 1. ja 2. klass (peale 6-klassilise algkooli lõpetamist) moodustasid nn. alamastme, 3.—5. klass — kõrgema astme. Dr. Pallon lisas aga kohe juurde, et tulevikus saab gümnaasiumide 3-ndaid klasse olema märksa vähem (ca 40) kui 2. klasse (ca 70—75).

Gümnaasiumid pidid tööd alustama kolmes harus: klassikalises, humanitaar- ja reaalarus. Klassikalisi gümnaasiume oli kogu Eesti kohta ette nähtud vaid 3, kaks Tallinnas ja üks Tartus — kõik poeglastele. Klassikaliste gümnaasiumide juurde oli lubatud avada nn. eelklassid (5. ja 6. õ.-a.). Tähtsaks ülesandeks pidas dr. Pallon juba järgnevalt aastast klassikoplektide arvu koondamist gümnaasiumides 270-le. (1941/42. õ.-a. oli neid veel 347).⁶

Kaugema tuleviku kohta olid kavatsesid veelgi reaktioonilised. Hariduse struktuur pidi tulevikus kujunema kolmeastmeliseks: 4+4+4, s. o. algkool, keskkool ja gümnaasium. Oli ette nähtud eri programmide kehtestamine poeglaste ja tütarlaste humanitaar- ja reaalgümnaasiumidele. Tütarlastele oli gümnaasiumis mõeldud nn. keelte ja kodunduse haru. Esimeses pidi võorkeeltena õpetatama saksa ja ladina keelt, vabatahtliku õppeainena ka vene keelt. Et aga nädalatundide arv selle haru projektis oli ilma vene keeletagi 36, siis märgiti, et «laste tervise huvides ei tohi lubada selle aine (s. o. vene keele, E. T.) õpetamist».⁷

Selleaoline projekt esitati ka kindralkomissarile kinnitamiseks, kes sellega oli põhimõtteliselt nõus, kuid toonitas oma vastuses, et keskkoolidesse (s. o. 5-ndasse klassi, E. T.) tuleks vastu võtta algkoolide lõpetajaid 50% ulatuses. Senist keskkoolide 1. klasside arvu (s. o. 7-ndaid klasse,

¹ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 23.

² ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 38.

³ «Nõukogude Kool», nr. 7, 1946, lk. 389—393. Juhtkiri «Kuus aastat Nõukogude Eestit».

⁴ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 26.

⁵ ORKA, fond 4215, nim. I, s. ü. I, l. 22-a.

⁶ ORKA, fond 4215, nim. I, s. ü. I, l. 4—9.

⁷ ORKA, fond 4215, nim. I, s. ü. I, l. 29—30.

mida 1941/42. õ.-a. oli 74) pidas kindralkomissar ülemäära suureks. Eriti toonitas ta vajadust kärpida tulevikus gümnaasiumi klasside arvu. Senise arvu jaoks ei jätkuvat ei ruume ega ladina keele õpetajaid.⁸

Sellega oli selgelt ära öeldud, mis okupandid eesti rahvaharidusest arvasid — aitab 4-klassilisest algharidusest, keskharidus olgu ainult väljavalitute jaoks, gümnaasiumiharidus tuleb teha kättesaadavaks ainult üksikutele.

Saksa okupatsiooni aegne Eesti Haridusdirektoorium tegi juba 1943. aasta sügisel mõningaid ettevalmistusi selles suunas, et vaid osale õpilastest muuta haridus vanemates klassides kättesaadavaks. 4. oktoobril 1943. a. anti koolijuhatajatele korraldus H 12—192, mis kohustas nende koolide juhatajaid, kus oli paralleelklasse, koondama «a» klassidesse alates 5. klassist kõik andekamad õpilased, samuti suunama «a» klassidesse tööle parimad õpetajad. «A» klassides kohustati õppeainet sügavamalt läbi töötama.

Lastevanemate seas kästi aga selgeks teha, et ka «b» ja «c» klasside õpilastele on tee edasiõppimiseks lahti.⁹

Klassikomplektide arvu vähendamisega kaasnes ka õpetajate arvu järjekindel vähenemine. Kui 1940/41. õppeaastal töötas Eesti NSV üldhariduslikes koolides üldse 5154 õpetajat,¹⁰ neist 735 keskkoolides ja 4419 algkoolides, siis 1941/42. õppeaastal, seisuga 15. detsember, oli arvel vaid 3648 algkooliõpetajat. Ja neistki oli suur osa ilma kutseta, nagu kurtis haridusdirektor.¹¹

Niisuguse ebanormaalse olukorra olid okupandid ise loonud. Kohe okupatsiooni esimestest päevadest peale asusid saksa fašistid ja nende eestlastest käsilased eesrindlike õpetajaid koolitöölt kõrvaldama. Füüsiliselt hävitatud õpetajate hulk küündis sadadesse. Ainuüksi Võrumaal mõrvasid fašistid üle 10 õpetaja.¹² Palju õpetajaid oli arreteeritud ja vaevles koondu-laagrites. Terror pidi õpetajaid hirmutama ja sundima lojaalsusele.

Paljud õpetajad hakkasid alles raskel okupatsiooniajal oma seniste ühiskondlik-poliitiliste veendumuste üle tõsiselt järele mõtlema. Ja sedagi tihti alles siis, kui nad ise olid fašistide küüsi langenud.

⁸ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 31—32.

⁹ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 33.

¹⁰ «Культурное строительство СССР». Москва, 1956, lk. 114—155.

¹¹ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 25, 27, 28.

¹² EKPA, fond 18, nim. 18—3, s. ü. 1, l. 12.

Endine poliitvang Veera Doblinskaja näiteks jutustab oma vanglapäevadest: «Mäletan üht kooliõpetajat, kes istus vanglas kommunisti varjamise eest. Ta rääkis mulle, et kogu eluaja oli ta olnud õpetaja ja kasvatanud lapsi kodanliku korra vaimus. Nüüd on tal häbi oma elutööst, mille asemele on jäänud tühjus. Alles nüüd mõistab ta, kui võlts on olnud kõik see, mida ta on õpetanud. Ta mõistab nüüd, et kommunistlikud noored on oma taotlustes palju õilsamad, nad teenivad suurt ja üllast ideed.»¹³

Kuna suur osa eesti õpetajast olid 1940/41. õ.-a. olnud partei poliitika toetajateks, ei pidanud okupandid võimalikuks neid pedagoogilisele tööle jätta. Ainuüksi Virumaal vallandati sel põhjusel 600 pedagoogi.¹⁴

Et teostada õpetajate selekteerimist, anti okupatsioonivõimude poolt 22. X 1941 ringkirjaline korraldus, mis allutas kõik õpetajad poliitilise politsei kontrollile.¹⁵ Selle tagajärjel langes hulk õpetajaid fašistlike timukate ohvriks või eemaldati pedagoogiliselt töölt. Kuna visa järjekindlusega jätkati andekamate ja eesrindlikumate eesti pedagoogide füüsilist hävitamist ja pedagoogilist töölt kõrvaldamist, sattus okupatsiooniajal koolidesse tööle palju pedagoogilise ettevalmistuseta isikuid, kellel oli poliitilise politsei usaldus.

Et kutseta õpetajatele pedagoogilisest tööst mõningat ettekujutust luua, korraldasid okupandid neile 1942. a. suvel kuues kohas vabariigis poolteisekuulised pedagoogilised kursused, millest võttis osa kokku 462 isikut. Kursuste töö jätkus 1943. a. suvel ning nende lõpetajatele anti algkooliõpetaja kutse.

Peale selle korraldasid okupandid igas maakonnas — välja arvatud Petserimaa — kursused õpetajatele, kes hakkasid õpetama saksa keelt, ainet, millele õppeplaanides oli antud aukoht. Õpetajate saksa keele kursused kestsid kaks nädalat ja osavõtjaid oli 873. Eraldi saksa keele kursused korraldati veel gümnaasiumide saksa keele õpetajatele 6.—11. juulini 1942. a.

20.—25. juulini 1942. a. korraldati täienduskursus 40-le gümnaasiumi ajalooõpetajale Kuremaal. Kursuste kava oli koostatud kindla sihiga — muuta eesti ajalooõpetajad fašistliku ideoloogia tööriistaks noorsoo hulgas. Kursuste kavas figureerisid näiteks niisugused loengud: «Ajalugu saksa koolides», «Praegune Saksa-

¹³ «Minevik ja tänapäev». ERK. Tallinn, 1960, lk. 181.

¹⁴ «Nõukogude Kool» 1945, nr. 1/2, lk. 1.

¹⁵ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 25.

maa ja rahvusotsialism», «Rahvusotsialistlik ajalookäsitlus», «Rassiteooria ja selle rakendus» jne.¹⁶

Ajalooõpetajatele olid okupantidel üldse ulatuslikud pretensioonid. Neilt nõuti ajaloolise tegelikkuse ignoreerimist: inimvihkajalikule rassiteooriale tuginemist ja saksa härrasrahva ülistamist. Revolutsioonilistest küsimustest tuli vaikides mööda minna, pärisoriste talupoegade olukorda pidi idealiseerima, feodaale tuli kepinuhtluse eest kiita. Nõuti natsionaalsotsialismi ülistamist ja seda ajal, mil tuhanded inimesed elasid üle kõige õudsemaid piinu vanglates, koonduslaagrites, «vabaduses» viibijad aga said igal sammul omal nahal tunda fašistlike okupantide «üleolekut» ja sellest tulenevat suhtumist alistatud rahvastesse.

Loomulikult olid ka okupatsiooniaegsed autorid õpikute koostamisel sunnitud ülalloetletud nõudeid silmas pidama. See kajastub ilmekalt kindralkomissari II osakonna kirjast 24. II 1942 Eesti Haridusdirektoriumile, milles loetletakse seniseid «puudusi» ajalooõpikutes. Kirjas avaldatakse seisukoht, et «eesti noorsugu viiakse ajalooõpetuse kaudu lähemale saksa rahvale ja riigile, tundma õppides tema ajaloolist suurust, et sellega oma rahvuslikku omapära alal hoides end tunda uue Euroopa liikmena». Kas see siht teostub, märgitakse kirjas edasi, oleneb õppematerjali valikust ja korraldusest. Eriti toonitatakse, et eesti koolides tuleb sakslaste kui kultuurikandjate osa senisest väärikamalt käsitada.¹⁷

Et saksa härrasrahva kõrget kultuuri demonstreerida ja eesti õpetajaid selle härdaiks austajaiks muuta, organiseerisid okupandid väljavalituile õppekursioone Saksamaale. Nii käis 9. maist — 7. aprillini 1942. a. Berliinis täienduskursustel 30 eesti pedagoogi. Müncheni Akadeemia täienduskursustele 9. aug. — 18. sept. 1943. a. oli eestlaste jaoks broneeritud 5 kohta. Seal käis tegelikult 4 eesti õpetajat.¹⁸

Natsionaalsotsialistlikku ideoloogiat püüti eesti pedagoogidele sisendada ka mitmesuguste nõupidamiste abil. Nii korraldati 28. ja 29. novembril 1942. a. koolivalitsuste juhatajate, inspektorite ja gümnaasiumide ning kutsekoolide direktorite nõupidamine, kus esinesid kindralkomissar Litzmann ja haridusdirektor Mäe.

Viimane ei pidanud oma kõnes vajalikuks ainsa sõnagagi peatuda koolitöö

anormaalse tingimuste juures. Vaikides läks ta mööda ka õpetajate raskest majanduslikust ja õiguslikust olukorrast. Küll aga sadas ähvardusi nende õpetajate aadressil, kes Nõukogude Liidu vastu peetava sõja tõttu ei taha raskusi taluda, ohvreid tuua ega okupante abistada.¹⁹

Kindralkomissar seevastu rääkis enesest kui eesti õpetajate huvide kõige innukamast kaitsjast. Ta pidas vajalikuks ohkida evakueerunute ja Nõukogude armeesse mobiliseeritute saatuse pärast, mis eesti õpetajate ridu olevat tunduvalt hõrendanud, jättis aga targu mainimata, kui palju eesti õpetajaid oli okupantide poolt juba füüsiliselt hävitatud, vaevles koonduslaagris ja vanglais või oli sunnitud oma armastatud kutsetööst loobuma süüdistatuna sümpaatiast nõukogude võimu vastu. Kõnes kriipsutati alla vajadust lastele senisest paremini selgitada saksa rahva juhtivat osa ja toonitati ajaloo käsitlemist — resp. võltsimist — suurt ideoloogilist tähtsust. Kindralkomissar lubas tulevikus muuta õpetaja kutse ihaldusväärseks.²⁰ Ja tõepoolest, eks ta ihaldusväärseks oleks kujunenudki, sest õpetajatööks vajaliku hariduse saamine oleks fašistide võimutsedes kujunenud probleemiks omaette.

Koolijuhatajad seevastu ei lasknud end sellisest ilukõnest peibutada. Teravalt koorub sõnavõttudest esile masendav olukord koolides ja nõue teha sellisele häbi-väärsele olukorrale kiire ja otsustav lõpp. Lapsed kannatavad alatoitluse all, nakkushaiguste lei ei suudeta puhastusvahendite ja arstimate puudumise tõttu piiri panna, õppetarbeid on niivõrd napilt, et normaalsest õppetööst ei saa juttugi olla, rõivaid ja jalatseid lastele pole antud ja seepärast ei saa paljud koolis käia, jne.²¹

Kuna õppetöö koolides toimus okupatsiooniajal lühendatud õppeaastate tingimustes, siis pidas haridusdirektor, kes ise tituleeris end ka Eesti rahva juhi kõlava nimega, tarvilikuks rakendada õpetajad õppetöö vaheaegadel tööle — eriti põllutöödele kulakutaludes, turbarabades ja metsa ülestöötamisel.

Töökohustus kehtestati 15. V 1942. a. korraldusega nr. H 12—293.²² Aasta-aas-

¹⁹ «Eesti Sõna» 29. XI 1942, nr. 276, lk. 3. «Revaler Zeitung» 29. XI 1942, nr. 274, lk. 4.

²⁰ «Eesti Sõna» 29. XI 1942, nr. 276, lk. 3. «Revaler Zeitung» 29. XI 1942, nr. 274, lk. 4.

²¹ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 11—19.

²² «Minevik ja tänapäev», ERK, Tallinn, 1960, lk. 330.

¹⁶ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 28, 40, 41.

¹⁷ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 10.

¹⁸ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 39, 42, 43, 44.

talt intensiivistus õpetajate suvise tööjõu kasutamise nõue. 1944. a. suveks oli juba välja töötatud spetsiaalne punktide süsteem ajavahemikuks 1. aprillist — 1. oktoobrini 1944. Iga õpetaja pidi välja töötama 600 punkti, vajaduse korral aga võidi punktide arvu suurendada 720-ni. Ühtlasi lisati juhend, millise töö eest kui palju punkte õpetajale arvestada. Näiteks sai kooli juhatamise eest ühekomplektilises algkoolis 10 punkti kuus, 200 õpilasega koolis — 40 punkti kuus, Omakaitse valveteenistuse eest 80 punkti kuus, põlluja aiatöö päeva eest 5 punkti jne.²³ Töökohustus oli üldine. Vabastusi anti erandjuhtumitel. Tallinnas oli tööst vabastatud 10 algkooli- ja 5 gümnaasiumiõpetajat.²⁴ Tartus oli 1944. a. aprillis 293-st õpetajast 190 rakendatud põllutööle, 12 aiatööle jne. Vabastatud oli vaid paar õpetajat.²⁵

1944. a. aga, kui Nõukogude armee hoogsalt edasi tungis, püüdsid okupatsioonivõimud õpetajaid saata ka kindlustustöödele. Enamik õpetajaid jättis selle korralduse, vaatamata sõjaaja karmidele seadustele, täitmata. Tallinna õpetajad ignoreerisid seda korraldust 100% -liselt. Nii 5. kui 8. septembril näiteks, mil nad olid kohustatud kogunema raudteejaama kindlustustöödele sõitmiseks, ei ilmunud kohale ainsatki õpetajat. Haridusdirektor ei osanud sel puhul karistuseks muud targemat välja mõelda, kui vallandas kõik Tallinna õpetajad.²⁶

Poliitiliselt arenenud õpetajad astusid okupantide korralduste vastu välja ka mitmel muul viisil. Asuti varjama koolide vara, kaitsma koolihooneid purustuste eest jne. Suure tõuke andsid selleks eestikeelsed raadiosaated Leningradist, kus tuntud raadiustegelased esinesid üleskutsesega eesti õpetajatele. Mõningat tähtsust omasid ka NSV Liidu tagalas ajakirjanduse veergudel ilmunud üleskutsed eesti õpetajatele, mis kahjuks sattusid vaid väheste okupeeritud territooriumil elunevate õpetajate kätte. 14. märtsil 1944 pöördus üleskutsesega eesti õpetajate poole hariduse rahvakomissari asetäitja A. Valsiner. Ta kirjutas: «Taganev sakslane püüab õhku lasta ja põlema süüdata eriti ühiskondlikke hooneid, koolimaju, rahvamaju... Seepärast peavad kohalviibivad

õpetajad aegsasti mõtlema, kuidas päästa oma koolimaja ja kooli varandust hävingust.»²⁷ Ta pani õpetajaile südamele, et need, kasutades oma laialdast sidet noortega, igati paljastaksid okupantide laimu nõukogude võimu aadressil ja takistaksid oma autoriteetse sõnaga inimeste sundkorras saksa armeesse ja Saksamaale ajamist.

Osa õpetajaid asus kooli vara kaitsele lihtsalt kodanikutunde ajel. Nendest tublidest pedagoogidest avaldas ajakirjandus peale okupatsiooniaja lõppu mitmeid kirjutisi.²⁸

Nõukogude armee hävitavate löökide all varises Saksa sõjamasin lõplikult kokku. 26. septembriks 1944. a. oli vaba kogu mandri-Eesti ja 24. novembriks ka saared. Nõukogude Eesti oli taas vaba, kuid koolidele olid saksa fašistid tekitanud tõsist kahju. Suur hulk kooli oli hävinud, 275 koolihoonet kõlbatuks muudetud, 315 koolimaja osaliselt purustatud, 435 koolihoonet vajasis põhjalikku remonti. Ainuüksi Tallinna koolidele oli tekitatud materiaalseid kahju 7 945 000 rbl. suuruses summas.²⁹ Eriti olid kannatada saanud Narva ja Tartu linna ja Lõuna-Eesti maakondade koolid.

Veelgi suurem oli aga kahju, mille fašistid olid tekitanud eesti pedagoogide perele. Suur hulk õpetajaid oli füüsiliselt hävitatud, paljud koonduslaagreis töövõimetuks muudetud. Teiselt poolt oli fašistide ideoloogia sihikindla levitamise, nõukogude korra laimamise ja väljamõeldiste levitamise teel NSV Liitu lahkunute olukorra kohta suudetud mürgitada osa õpetajate teadvust, viidud nad eksiteele. Poliitiliselt vähem arenenud osa õpetajakonnast jäi mõndagi uskuma ja selle tulemusel lahkusid mõned õpetajad Eestist koos okupantidega või võtsid apoliitilise, mõnel juhul isegi vaenuliku hoiaku nõukogude korra suhtes peale Eesti NSV territooriumi vabastamist.

Niisuguse raske pärandi jättis Eesti NSV koolidele saksa fašistlik okupatsioon. Oli vaja oskuslikult ja operatiivselt tegutseda, et lühima aja jooksul peale maa vabastamist taastada nõukogulik koolikorraldus, õppetööga hõivata kõik kooliealised lapsed, leida koolidele ruumid tööks, rakendada tööle vajalik hulk õpe-

²³ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 46—48.

²⁴ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 49.

²⁵ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 45.

²⁶ ORKA, fond 4215, nim. 1, s. ü. 1, l. 51, 52.

²⁷ «Rahva Hääl» 14. III 1944, nr. 17, lk. 1.

²⁸ «Rahva Hääl» 2. VIII 1945, nr. 180, lk. 3. «Noorte Hääl» 10. X 1944, nr. 2, lk. 2 jt.

²⁹ EKPA, fond 5, nim. 5—5, s. ü. 1, l. 104.

tajaid, mobiliseerida lastevanemad osavõtuks koolide materiaalsest kindlustamisest. See oli ulatuslik töö. Eestimaa Kommunistliku Partei juhtimisel suudeti juba 1944/45. õ.-a. sel alal palju korda saata.

Just esimeste edusammudega pandigi alus neile saavutustele, millest meil Eesti NSV 25-nda aastapäeva pidulikul tähistamisel oli võimalus kokkuvõtteid teha.

A. V. Lunatšarski pedagoogilised vaated ja praktiline tegevus

S. KISSELGOF ja I. URKLIN,
Leningradi Riikliku Ülikooli õppejõud

Anatoli Vassiljevits Lunatšarski, kelle sünnist möödus novembrikuus 90 aastat, oli Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi väljapaistvamaid tegelasi. Nõukogude võimu esimestel aastatel töötas ta koos V. I. Leniniga, kuuludes bolševike-leninlaste vanasse kaardiväkke.

1904. aastal, kui menševike ja bolševike vahel arenes äge võitlus, sõitis A. V. Lunatšarski Genfi V. I. Lenini juurde. Tol perioodil kuulusid emigratsioonis eluneva vene haritlaskonna hulgas peamised positsioonid menševikele. Lenini pooldajad kujutasid endast vaid väikesearvulist rühma. Neid aastaid meenutades kirjutab N. K. Krupskaja, kuidas Lenin kiindus Lunatšarskisse, kuidas nad terve tunni vahetpidamata rääkisid revolutsioonilise liikumise perspektiividest, sellest, kuidas tuleb võidelda ja mil viisil peab partei tegutsema, et kogu tööliikumine sammuks pidevalt tõusuteed. Krupskaja nendib, et Lunatšarskist jäi mulje kui mehiseast võitlejast. Seetõttu oli Lunatšarski toleaeagessesse pseudonüümi «Voinov» kätkevad tema tegevuse täielik iseloomustus.

A. V. Lunatšarski oli partei ideede väsimatu propageerija, tema eruditsioon filosoofia, kirjanduse, kunsti, pedagoogika ja teiste teaduste valdkonnas hämmastas kõiki. Vestluses Gorkiga nimetas Lenin Lunatšarskit «kuratlikult andekaks inimeseks». V. Majakovski kirjutas: «Uhelgi maal maailmas ei ole niisugust haridusministrit.»



V. I. Lenin hindas A. V. Lunatšarskit kõrgelt. Kui teisel nõukogude kongressil moodustati esimene Nõukogude valitsus Leniniga eesotsas, kinnitati hariduse rahvakomissariks Lunatšarski. Endise haridusministeeriumi ametnikud, kes suhtusid nõukogude võimusse vaenulikult, teatasid, et niipea kui vihatud Lunatšarski ilmub ministeeriumi lävele, nad lahkuvad ja vaatavad, mil viisil tema ja ta harimatud bolševikud suudavad käiku panna keerulist masinat, mis aastasadade jooksul hoidis Venemaa rahvaid haridusest eemal.

Hoolimata ministeeriumi ametnikkonna sabotaažist ja õpetajaskonna teatava osa vaenulikust suhtumisest, pöördus A. V. Lunatšarski õpetajate poole üleskutsesega minna appi rahvale tema õiglasel võitluses ekspluaatorlike klasside vastu. Pöördudes 15. novembril 1917. a. õpetajate poole, ütles ta: «Õpetaja, kes peab olema tõeline õpetaja, peab ju eelkõige olema koos rahvaga kõigis tema katsumustes... minema talle appi.» See läkitus kujunes suure töö loomulikuks alguseks, mille kestel õpetajaskond asus rahva poolele ja hakkas üles ehitama uut kooli. Hariduse Rahvakomissariaat alustas oma tööd Lunatšarski juhtimisel väljatöötatud ühtse töökooli printsiipide selgitamisest. Selles dokumendis on öeldud, et pärast Oktoobrit ettevõtetud koolireformi iseloomustab rahvahulkade võitlus teadmiste omandamise eest, hariduse eest. Rahvakomissariaat pidi kiiresti jagu saama kodanlike kihtide privileegidest hariduse omandamisel, et kool muutuks tõeliselt rahvalikuks. Seejuures pööras Lunatšarski tähelepanu sellele, et õpetus kõigis kooliastmetes oleks mitte ainult tasuta ja töötavale rahvale kättesaadav, vaid et võimalikult kiiresti astuks ellu kohustuslik ühtne töökool.

Hariduse Rahvakomissariaadis oldi seisukohal, et normaalne koolisüsteem lasteaiast kuni kõrgema õppeasutuseni peab endast kujutama üht katkematu treppi. See tähendab, et kõik lapsed peavad astuma ühte ja sedasama tüüpi kooli ning alustama oma haridusteed ühesugustes tingimustes, kõigile tuleb anda võrdsed võimalused tõusmiseks haridustrepi kõrgeimale astmele. A. V. Lunatšarski pidas tähtsaks rahvahulkade kaasatõmbamist uue, nõukogude kooli ülesehitamisele. Temale omase aktiivsusega ergutas ta igati töökooli loomist. Esimese hariduse rahvakomissari seisukohalt ei olnud töökooli eesmärgiks õpilaste dressimine ühel või teisel tööalal, vaid polütehniline haridus, kus õpilased tutvuvad praktiliselt töö kõigi tähtsamate vormide teaduslike aluste ja meetoditega, töötades õpetatöökodades, katseadades, vabrikutes ja tehastes. Lunatšarski pidas vajalikuks kõigi õpilaste kaasaarvamist ühiskondlikult kasulikule tööle. «Töökool», kirjutas ta, «peab kõigile tööd õpetama. Õpilasi tuleb õpetada tööga.»

Isegi nõukogude kooli arenemise esimesel etapil pidas Lunatšarski tähtsaks seda, et õpilased omandaksid peamiselt töövõtted niisugustel aladel, nagu: tiseritöö, puidu treimine, voolimis- ja poleerimistööd, metalli treimine, metallide valamine ja jootmine, karastamine, puurimine, naha töötlemine, trükitööd jne. Maal tuleb selle kõrval tähelepanu pöörata veel põllutöödele.

Erakordselt tähtis ja huvitav on see, et soovitatav õpilaste tööalane tegevus tuli

siduda teaduste aluste õpetamise loovate meetoditega. A. V. Lunatšarski hindas kõrgelt vaimse hariduse tähtsust. «Sel viisil», rääkis ta, «peab õpilane jalutades, kollektioneerides, fotografeerides, modelleerides, voolides, kartongi liimides, taimi ja loomi vaadeldes ning kasvatades õppima kõiki õppeaineid. Keel, matemaatika, ajalugu, geograafia, füüsika ja keemia, botaanika ja zoologia — kõik need õppeained mitte ainult et võimaldavad loovaid aktiivseid meetodeid, vaid otse nõuavad neid.» Sellest kujunes arvestatav stiimul kooli ümberkorraldamiseks uutalustel, kus on ette nähtud mitte ainult üldhariduslik, vaid ka tööalane ja polütehniline ettevalmistus. Koolitöö sisu niisugune muutumine avaldas kasvatustlikku mõju nii õpilastele kui ka õpetajatele. Ühtse töökooli põhiprintsiipidesse, mis töötati välja V. A. Lunatšarski juhtimisel, on kätetud kasvatuse teooria tähtsad ja aktuaalsed küsimused, samuti õpilaseorganisatsioonide väljakujundamise, koolikollektiivide kasvatamise ja esteetilise kasvatuse olulised probleemid.

A. V. Lunatšarskit me hindame mitte ainult kui noore Nõukogude vabariigi hariduselu andekat organiseerijat, vaid ka kui väljapaistvat teoreetikut pedagoogika valdkonnas. Tema vaated kommunistliku kasvatuse eesmärkide ja ülesannete kohta on huvitavad ja aktuaalsed. Lunatšarski on oma sõna öelnud isiksuse igakülgse harmoonilise arendamise, kommunistliku maailmavaate ja nõukogude patriotismi kasvatamise kohta. Sealjuures on iseloomulik see, et ta pidas vajalikuks rõhutada tihedat seost kasvatuse, õpetuse ja töö vahel. «Me tahame kasvatada inimest, kes oleks nii kõlbeliselt kui ka vaimselt võimalikult rohkem harmooniline, saaks täieliku üldhariduse ja võiks kergesti omandada meisterlikkuse mõnel erialal. Me peame silmas tõeliselt heatahtliku töökaaslase kasvatamist kaaskodanikele, me tahame kujundada seltsimehe kõigile ülejäänud inimestele...» Need A. V. Lunatšarski mõtted kõlavad väga tänapäevaselt. Tänapäevane on ka Lunatšarski töid läbiv kandev idee — kasvatada revolutsionääri ja võitlejat, kes on ustav Kommunistliku Partei ideaalidele, kasvatada aktiivset nõukogude inimest, kes oskab kollektiivis elada ja töötada, kasvatada tööd armastavat uue ühiskonna ehitajat, kes on arenenud kommunistliku töö õhkkonnas, ja lõpuks — kasvatada igakülgsest arenenud, haritud inimest.

«Keegi ei tohi jääda harimatuks. Igüks peab tundma kõigi teaduste ja kõigi kunstide aluseid. Te võite olla kas kingsepp või keemiaprofessor, aga kui teie hing on suletud armastusele kunsti vastu, olete ebarad.» Lunatšarski arvates seisneb haridus inimkonna kogutud teadus-, kultuuri- ja kunsti-

alaste teadmiste omandamises, samuti selles, et osataks neid teadmisi kasutada elus ja loomingulises tegevuses. Olles suur kunstiasjatundja, pidas Lunatšarski vajalikuks võtta üldharidusse ka esteetika, kunsti tundmine ja mõistmine ning oskus seda nautida.

Oma esinemistes rõhutas A. V. Lunatšarski alati sirguva põlvkonna poliitilise kasvatamise suurt tähtsust. Ta püüdis nõukogude inimeste õpetamist ja kasvatamist siduda nende ülesannetega, mis seisid rahva ja maa ees uue ühiskondliku korra tegevdamisel. «Täiskasvanute ümberkasvatamise ning noorukite ja laste kasvatamise ülesanded on edasiste majanduslike ja poliitiliste edusammude eeltingimuseks, rääkimata sellest, et nad aitavad inimese elu ümber muuta, mis annab tõelise mõtte kogu proletarisele liikumisele. Sellelt seisukohalt kuulub pedagoogilisele protsessile üks esimestest kohtadest.»

A. V. Lunatšarski käsituses seisneb uue inimese väljakujundamise probleem selles, et tuleb kasvatada ideeliselt veendunud, füüsiliselt tugevaid, kindla iseloomuga, tööd oskavaid ja iseseisvaks eluks tarvilike kogemustega inimesi, selliseid inimesi, kes vastavad sotsialistliku ühiskonna nõuetele. Lunatšarski olulisemad mõtted laste ja noorukite kasvatamise kohta kuuluvad kaasaegse kasvatusteooria kullafondi. Eriline kaal on tema seisukohtadel ühiskonna, teaduse, kultuuri ja kunsti tohtu pärandi tundmaõppimise kohta. Lunatšarski arvates iga uus põlvkond mitte ainult et kasutab minevikus kogutud rikkust, vaid võib ka nakatuda selle sotsiaalsesse haigustesse. «Meie ülesandeks on,» kirjutas ta, «anda sellele inimlikule hoovusele kindlad raamid, mingi võimas filter, või kui võrrelda seda valgusehoovusega, siis mingi eriline prisma, mis võimaldaks uut inimmaterjali relvastada kõige positiivsega, mida tsivilisatsioon on loonud, kuid ei laseks läbi sotsiaalselt inetut, eelarvamuslikku ja mis tahes haigust, et hoovus võiks puhastatult edasi liikuda.»

Niisiis pidas A. V. Lunatšarski silmas sotsialismi ülesehitamise perioodi õpetajaskonna kaht ülesannet: ühelt poolt — anda noortele võimalus omandada kogu minevikupärand marksismi alusel, teiselt poolt aga — tõkestada minevikupärandis peituvate äraelanud ideede mõju, võidelda väsimatult vanade kodanlike eelarvamuste ja kaasaegse kodanliku ideoloogia vastu.

Väljapaistva haridustegelasena pööras A. V. Lunatšarski suurt tähelepanu kutseharidusele. Erinevalt kodanlikest pedagoogidest, kes eraldasid kutsehariduse ulatus-

likust üldharidusest, mõõnis ta, et «marksisti inimideaaliks on tööinimene oma sajandi teadmiste relvastuses, kelles on täielikult väljaõpetatud tööline ühendatud elu pere-mehega». Sellesse mõttesse on kätetud kutsehariduse tolleaegne metodoloogiline alus.

1919. aastal kinnitati dokument «Kutsehariduse ülesanded Venemaal», millel oli V. A. Lunatšarski allkiri. Selles piiritletakse kutsekoolide koht ja ülesanded haridussüsteemis ning antakse avarad võimupiirid Hariduse Rahvakomissariaadi kutsehariduse sektsioonile.

A. V. Lunatšarski jälgis isiklikult, et ühtki selle süsteemi koolidest ei likvideeritaks, et «ükski neist ei tarduks oma spetsiaalsuses, vaid kasvaks revolutsiooni õhkkonnas». See aga tähendas, et kutsekoolides tuli parandada üldhariduslikku ja polütehnilist ettevalmistust, samuti tuli nendele koolidele anda vajalik varustus, arendada kutsekoolide õpilaste ühiskondlikku tegevust, kunstilist isetegevust, sporditööd ja muid klassivälise tegevuse alasid.

Erilist tähelepanu pühendas A. V. Lunatšarski oma praktilistes ja teoreetilistes töödes õpetajaskonna hulgas tehtavale tööle. Selle tegevuse suunaks oli vana õpetajaskonna ümberkasvatamine tema lülitamisega uue kooli ehitamisse, edasi aga õpetajate kaasahaaramine marksistliku hariduse süsteemi. Leninlikult hoolitsev suhtumine õpetajatesse oli Lunatšarski iseloomulikumaks jooneks. Ta leidis, et õpetajatel tuleb arendada tihedat koostööd komsomoliga, kelle ridadest võrsuvad uued õpetajad. Õpetajatele — kommunistlikele noortele pani hariduse rahvakomissar erilisi lootusi uue kooli ülesehitamisel.

Õpetajate poole pöördudes rõhutas Lunatšarski, et oma õppeaine kohusetundlikust õpetamisest üksi on vähe. Õpetaja peab veel tegema kasvatustööd ja äratama oma kasvandikes klassiviha kodanluse vastu, valmisolekut tema vastu võidelda. Selleks peab aga õpetaja ise olema poliitiliselt ettevalmistatud. Lunatšarski pidaski Hariduse Rahvakomissariaadi esmaseks ülesandeks õpetajate poliitilist ettevalmistamist selle ajaloolise missiooni täitmiseks.

A. V. Lunatšarski pedagoogiline pärand on igale nõukogude õpetajale võimas relv sirguva põlvkonna kasvatamisel kommunismi ülesehitamise perioodil. Loodame, et tema töid pedagoogika teooria alalt hakatakse analüüsima ja valgustama. Seda on tarvis nii pedagoogikateadusele kui ka praktikale.

M. I. Kalinin noore põlvkonna kasvatamisest ja haridusest*

Mihhail Ivanovitš Kalinin on läinud meie maa ja rahvusvahelise revolutsioonilise liikumise ajalukku mitte ainult kui suur proletaarne revolutsionäär ja riigitegelane, vaid ka kui Lenini ideede andekas propageerija.

Mõtetel ja seisukohtadel, mis Kalinin väljendas noore põlvkonna kasvatajate ja hariduse küsimustes, on suur teoreetiline ja praktiline väärtus sellepärast, et ta toetus alati marksistlik-leninlikule õpetusele. Ta avas kommunistliku kasvatajate põhilise sisu sotsialistliku ehitustöö uusi tingimusi arvesse võttes ja näitas konkreetsed teed kommunismiehitajate kasvatamiseks. Kalinin kasvatajate seisukohtade elulisus on seletatav ka sellega, et need on tihedalt seotud kommunistliku kasvatajate praktikaga. Laste ja noorte kasvatamisest rääkides toetus ta ikka nõukogude kooli, komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni ning klassivälise asutuste kasvatajate üldistustele. Kasvatustöö eesmärkide kindlaksmääramisel lähtus ta alati partei ja Nõukogude riigi ees seisvatest konkreetsetest ülesannetest.

M. I. Kalinin pidas väga tähtsaks inimkonna poolt kogutud teadmiste ja progressiivsete ideede kasutamist. Tema kõnedes ja artiklites esineb sageli viiteid A. N. Radištševi, N. G. Tšernõševski, N. A. Dobroljubovi ja K. D. Ušinski töödele. Eriti sageli pöördus ta K. D. Ušinski pedagoogilise pärandi juurde. 1941. aasta jaanuaris kraide ja oblastite rahvahariduse osakondade juhatajate üleliidulisel nõupidamisel kõneldes tegi Kalinin mitmed väga kasulikud ettepanekud koolide töö kohta, lisades, et kõike seda on ta õppinud vanadelt vene pedagoogidelt, eelkõige Ušinskilt. Tema isiklikus arhiivis on säilinud 19 bloknooti väljakirjutiste ja märkmetega, artiklite ja kõnede kavadega. Mõned märkmikud on täielikult pühendatud pedagoogilistele probleemidele. Nende sisuga tutvumine näitab, kui suurt tähelepanu pühendas Kalinin mineviku pedagoogilisele pärandile. Üks bloknoot sisaldab väljakirjutisi K. D. Ušinski valitud pedagoogilistest teostest ja märkmeid ühenduses nende tundmaõppimisega. Nii näiteks on ta teinud N. S. Pirogovi käsitleva artikli kohta järgmise märkuse: «Ušinski suhtumine Pirogovisse on vaimustav, kuid mõistagi seisab Ušinski ise pedagoogika valdkonnas hoopis kõrgemal. Sellega ei taha ma sugugi öelda, et Pirogovi artiklil ei ole progressiivset tähtsust. Reaktsioonilistel aegadel on iga väikegi vaba ja iseseisev sõna tähtis.»

M. I. Kalinini isiklik raamatukogu, kus on üle 1700 teose, anti tema soovi kohaselt üle Kalinini oblasti Gorki-nimelisele raamatukogule. Nende raamatute hulgas on palju pedagoogika teooriat ja ajalugu käsitlevaid teoseid, nagu: N. K. Krupskaja «Polütehnilise kooli ehitamisel», J. A. Komensky «Valitud pedagoogilised teosed», John Lock'i «Pedagoogilised teosed. Robert Owen'i pedagoogilised ideed», J. F. Herbarti «Valitud pedagoogilised teosed», K. D. Ušinski «Valitud pedagoogilised teosed» jt. Nendes teostes on Kalinini enda käega tehtud märkmeid ja allakriipsutusi. See kõik näitab, kui suurt huvi ta tundis pedagoogika vastu.

Propageerides marksistlik-leninlikku teooriat ja kommunistliku kasvatajate õpetust kui selle üht koostisosa, mõistis Kalinin väga hästi, et sellel õpetusel tuleb etendada suurt osa kommunismi ehitamise ühe tähtsama ülesande täitmisel — uue inimese kasvatamisel. Sellepärast käsitles ta peaaegu igas oma artiklis ja kõnes (neid aga on ligi kaks tuhat) kommunistliku kasvatajate küsimusi. Paljud tema artiklid ja kõned on tervenisti pühendatud noore põlvkonna kasvatamisele ja õpetamisele. Need moodustavad suure raamatu, mis on ühtviisi vajalik nii õpetajatele kui lastevanematele, nii partei- kui komsomolitöötajatele.

M. I. Kalinini mõtted noore põlvkonna kommunistlikust kasvatajast ja haridusest on kujukaks näiteks teooria ja praktika ühtsusest. Küsimustel, mida ta käsitles, on kahtlemata erakordselt suur praktiline tähtsus, samal ajal aga on need teoreetilise iseloomuga, võimaldades marksistlik-leninliku kasvatajate teooria arenemist. Tema seisukohad aitavad meil mõista noore põlvkonna õpetamise ja kasvatamise põhiülesandeid ja -meetodeid kommunistliku kasvatajate praegusel etapil.

*

Pedagoogilises kirjanduses määratletakse pedagoogilist kasvatust sageli nii: «... Kasvatust on kindel, sihiteadlik ja süstemaatiline kasvatatava psüühika mõjutamine selleks, et kas-

* Ajakirjast «Sovetskaja Pedagogika» nr. 11, 1965.

vatatavas arendada neid omadusi, mida kasvataja soovib temas näha» («Kasvatusest ja õpetamisest». Valitud artiklid ja kõned. Utspedgiz, 1957. Lk. 75)¹.

Seda formuleeringut ei pidanud Kalinin kellelegi kohustuslikuks. See oli väljendatud ühenduses kasvatusse kui isiksuse kujundamise protsessi ühekülgse tõlgendamisega. Siin on püütud üldjoontes avada organiseeritud, kasvataja juhtimisel toimuva kasvatusprotsessi olemust. Mõjutamise sihi- ja süsteemikindlus — need on tõepoolest organiseeritud kasvatusprotsessi peamised tunnused. Viide sellele, et kasvatatava psüühikat mõjutatakse eesmärgiga arendada temas «neid omadusi, mida kasvataja soovib», ei ole juhuslik. Sellega rõhutatakse kasvataja juhtivat osa kasvatatavale mõju avaldamise protsessis. Mõistagi pole selles formuleeringus väljendatud kõik tunnused, kasvatusprotsessi kõik küljed. Nii pole öeldud sõnagi sellest, et kasvatatava isiksuse kujundamine toimub eelkõige tema mitmekülgse tegevuse protsessis, teiste inimestega, kollektiiviga, üldsusega suhtlemisel.

M. I. Kalinin, nagu teada, ei piirdunud eeltoodud kasvatusprotsessi üldise formuleeringuga. Ta näitas, et kasvatusse all me mõistame kasvatatavate maailmavaate, ühiselu moraali ja kultuuri, tahte ja iseloomu, harjumuste ja maitse kujundamist ning füüsiliste omaduste arendamist. Sellega on ära näidatud kasvatusprotsessi kõige tähtsamad komponendid, kasvatusse põhisuunad ja sisu.

Kasvatusprotsessi kindlaksmääramise juurde pöördus Kalinin mitmel korral tagasi. Nii näiteks ütles ta külakooliõpetajate-ordenikandjate austamise õhtul: «Mida tähendab kasvatada? See tähendab mõjutada õpilast psüühiliselt ja moraalselt, mõjutada teda kindlas suunas kogu tema kümneaastase õppeaja kestel, see tähendab kujundada temast inimene» (lk. 261). Kalinini arvates ei tohi see mõju piirduda üksnes kooliga. «Koolikasvatuse kõrval,» ütles ta, «on veel elukool, kus toimub rahvahulkade kasvatamise pidev protsess» (lk. 76). Selle «elukooli» teeb läbi ka noor põlvkond. Noori kasvatatakse mitte ainult koolis, vaid ka perekonnas, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonides, koolivälistes asutustes ning ühiskonnale kasulikus tegevuses. Ühiskondlikult kasuliku töö määratu suurt osa õpilaste maailmavaate ja moraalse palge kujundamisel rõhutas Kalinin mitmel korral. Väga tähtsaks kasvatamisel pidas ta eeskuju, ennekõike õpetaja isiklikku eeskuju. «Õpilaste kasvatamine,» ütles ta, «see on eelkõige õpetaja käitumine klassis, see on õpetaja suhtumine õpilastesse. Ja see teeb kasvatamise päris raskeks» (lk. 261).

Kasvatuse olemuse kindlaksmääramisel rõhutas Kalinin, et inimene allub mõjutamisele, mõjule. Halb mõju kasvatatavale viib halbadele tagajärgedele, halbade omaduste arenemisele ja kindlamaks kujunemisele. Hea mõju ja humaanne mõjutus soodustavad heade omaduste ja õilsate inimlike tunnete arenemist ning tugevnemist.

M. I. Kalinin lähtus marksistlik-leninlikust õpetusest, et klassiühiskonnas ei saa ühiskondlik kasvatus kui üks ühiskondliku elu nähtusi olla väljaspool klasse. Seda viiakse ellu valitsevate klasside huvides ja tal on selgelt väljenduv klassiiseloome. Iseloomustades põhilist erinevust kommunistliku kasvatusse ja kodanliku kasvatusse vahel, ütles Kalinin, et kodanlikus ühiskonnas on kasvatus läbi imunud valitsevate klasside silmakirjalikest omakasupüüdlikest huvidest, sellel kasvatusel on vastuoluline iseloom, mis peegeldab antagonismi kapitalistlikus ühiskonnas, kus kirik, kool, kunst, ajakirjandus, kino, teater, mitmesugused organisatsioonid — kõik on selle teenistuses, et kujundada rahvahulkadel kodanlikku maailmavaadet, moraali, kombeid jne.

Kommunistlik kasvatus on otseselt seotud rahvahulkade poliitilise teadvuse arendamisega, nende kultuuri- ja intellektuaalsuse taseme tõstmisega. See on allutatud kommunistliku ühiskonna ehitamise ülesannetele. Rõhutades, et kommunistlikku kasvatusse tuleb alati mõista konkreetselt, märkis Kalinin, et meie tingimustes peab see olema allutatud nende ülesannetele, mis parteil ja Nõukogude riigil parajasti ees seisavad.

Oma kõnes külakoolide õpetajate-ordenikandjate austamise õhtul ütles Kalinin: «... me tahame, et meie lapsi kasvatataks kommunistlikus vaimus, et neile sisendataks kommunistlike põhimõtteid... Kommunistlikud põhimõtted, kui neid võtta lihtsal kujul, on haritud, ausa, eesrindliku inimese põhimõtted, need on armastus sotsialistliku kodumaa vastu, sõprus, seltsimehelikkus, humaansus, ausus, armastus sotsialistliku töö vastu ja palju muid kõigile mõistetavaid kõrgeväärtuslike omadusi. Nende omaduste kasvatamine ja väljaarendamine ongi kommunistliku kasvatusse kõige tähtsam koostisosa» (lk. 261—262). Uue inimese kõrgete omaduste väljaarendamisest rääkides lähtus Kalinin eelkõige kommunistliku ühiskonna ülesehitamise vajadustest, aktiivse ja teadliku kommunismiehitaja kasvatamisest. Paljudes oma kõnedes ja artiklites näitas ta, et sotsialistlik ühiskond loob soodsad tingimused isiksuse igakülgseks arendamiseks, poliitilise, moraalse, füüsilise ja esteetilise kasvatusse ning polütehnilise hariduse andmise ülesannete täitmiseks. †

*

¹ Edaspõlvise tsitaadid, millede järele on märgitud lehekülgede numbrid, on samast teosest.

Noorte poliitilise teadvuse arendamist, noorsoo ideelist kasvatamist pidas Kalinin kommunistliku kasvatus kõige tähtsamaks koostisosaks. Ta õpetas noorsugu elama suurt, ideelist elu, elama oma kodumaa huvidele, oma rahva huvidele. «Kui te elate niisugustele huvidele,» ütles ta Moskva linna Lenini rajooni vanemate klasside õpilaste poole pöördues, «kui kõik teie mõtted on suunatud sellele, et oma rahvast veel rohkem ülendada, veelgi tugevdada oma kodumaa majanduslikku ja sõjalist võimsust, kui te annate kogu oma jõu võitluseks kommunismi täieliku võidu eest ja see suur idee jääb teie teadvusse domineerima, siis ma ei kahtle, et te elate tõepoolest suurt elu» (lk. 166).

Neid sõnu tuleb võtta kui saatesõnu noorele põlvkonnale. Kalinini õpetust järgides peab meie nõukogude noorsugu otsima oma elu mõtet võitlusest kõrgemate ideaalide eest, kommunistliku ühiskonna ehitamise eest. Tänapäeva tingimustes on eriti aktuaalne tema väljendus, et meil peab iga inimene olema poliitiliselt teadlik.

Oma kõnes Moskva Lenini rajooni vanemate klasside õpilaste koosolekul rõhutas Kalinin, et inimene leiab oma elu mõtte, kui ta võitleb parema tuleviku eest, mitte aga kitsarinnalise, väikekoodanliku heaolu eest, et ideeline, ühiskondlike huvid rohke, sihikindel elu on selles mõttes kõige parem, kõige huvitavam elu maailmas. Ta näitas, et meie maal on olemas kõik võimalused elada ideelist, sihiteadlikku elu. Nõukogude noored saavad mitmekülgse üldhariduse, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonis arenevad nad poliitiliselt, liituvad ühiskonnale kasulikkude tööde, hakkavad ühiskondlikust elust aktiivselt osa võtma.

Et noorsoo kommunistliku ideelisuse ja teadlikkuse üheks aluseks on õige maailmavaade, pidas Kalinin väga tähtsaks noorel põlvkonnal kommunistliku maailmavaate väljakujundamist. Moskva Baumani rajooni vanemate klasside õpilaste nõupidamisel esitas ta noortele ülesande: ette näha oma elu tee, kujundada oma iseloomu ja omandada kindlad tõekspidamised. Ta hoiatas noori kergemeelse valiku, liiga kerge «enesemääramise» eest. Tõsiselt otsustada, see tähendab leida oma kutsumus, kujundada kindlad veendumused, dialektilismaterialistlik maailmavaade.

M. I. Kalinin õpetas, et noortest tuleb kasvatada veendunud kommunistid. Ta lähtus sellest, et tõeline kommunist — see ongi ideaalne inimene, sest temasse on koondunud kõige kõrgemad inimlikud omadused: kodumaa-armastus, ustavus oma rahvale, kõrge ideelisus. Tõelise kommunisti isiklikud elamused on enamasti ikka alistuva iseloomuga. Esiplaanil on tal alati ühiskonna huvid, oma rahva huvid. Et poliitilise teadvuse arenemine, kõrgemate ideede omandamine ei ole mõeldav ilma marksismi-leninismi tundmata, kutsus Kalinin noorsugu üles põhjalikult tundma õppima marksismi-leninismi teooriat ning ühendama teoreetilisi teadmisi praktilise tegevusega.

Eriti suur tähtsus on tänapäeval Kalinini seisukohal, et noortel tuleb kujundada ja tugevdada ühiskondliku tegevuse harjumusi. Need harjumused on igapäevasele vajalikud. Ilma nendeta on raske tagada noorte aktiivset osavõttu ühiskondlikust elust, ühiskondliku kohuse täitmisest. Ajalehtedele «Komsomolskaja Pravda» ja «Pionerskaja Pravda» ordoneid üle andes avaldas Kalinin soovi, et noored inimesed varakult, juba lapsepõlves, õpiksid ajalehti lugema, et nad harjuksid ühiskondliku eluga, et nende teadlikkust suureneks ja silmaring laieneks, et nad tunneksid vajadust elust aktiivselt osa võtta. Meie noorsugu peab ühiskonna elust mitte ainult palju teadma, vaid ka omandama oskusi ja harjumusi, mida läheb vaja ühiskondlikust elust aktiivselt osavõtmiseks. Neid tuleb õpetada ühiskondlik-poliitilist tööd tegema, valmis olema aktiivselt võitlema ühiskonnastaste nähtuste vastu, regulaarselt lugema ajalehti ja ühiskondlik-poliitilist kirjandust, aktiivselt osa võtma esitatud küsimuste arutamisest. Need harjumused ja oskused ei teki iseendast. Neid on tarvis visalt ja järjekindlalt kasvatada noorte ühiskondlikku tegevusse kaasatõmbamisega. Olla ühiskondlik — see tähendab kulutada oma jõudu ja energiat ühiskonna heaks, õppida oma isiklike huvid ühiskonna huvidele allutama.

*

Eriti suurt tähelepanu pühendas M. I. Kalinin nõukogude inimeste, eelkõige noore põlvkonna kommunistlikule moraali. Artiklis «Meie rahva moraalsest palgest» näitas ta, et moraal eksisteerib inimühiskonna tekkimisest peale ja määratakse lõppkokkuvõttes tema majandusliku arenemisega. Näidates, kuidas moraal inimühiskonna arenemise eri etappidel kujuneb välja inimeste kindlateks käitumisnormideks, avas ta põhjalikult ja igakülgset kommunistliku moraali, mis areneb Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi mitmekülgse kasvatus töö tulemusena sotsialistliku majanduse mõjutusel.

Pärast Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võitu tõusis moraal Nõukogudemaal palju kõrgemale tasemele, arenes uus, kommunistlik moraal. Artiklis «Meie rahva moraalsest palgest» ja teistes kirjutistes näitas Kalinin, missugustest elementidest koosneb kommunistlik moraal. Ta nimetas niisuguseid moraalseid omadusi, nagu armastus kodumaa

ja viha nõukogude rahva vaenlaste vastu, sotsialistlik internatsionalism ja humanism, tööarmastus ja säästlik suhtumine sotsialistlikusse omandisse, kollektiivsustunne, sõprus ja seltsimehelikkus, õiglus ja ausus, lihtsus ja tagasihoidlikkus. Need omadused kogusummas iseloomustavadki eesrindlikku inimest, uue, kommunistliku moraali kandjat. Kommunismi-ehitaja moraalikoodeksis on need formuleeritud kommunistliku moraali põhiprintsiipidena.

Kommunistlik moraal väljendub eelkõige patriotlikes tegudes ja nõukogude inimeste tõekspidamistes. Seepärast ei olnud juhuslik, et Kalinin pööras suurt tähelepanu kogu rahvas, esmajärjekorras aga noortes nõukogude patriotismi kasvatamisele. Mis teemal ta ka rääkis või kirjutas, ikka leidsid käsitlemist patriotismi ideed. Ta rõhutas ikka ja jälle, et armastus kodumaa vastu innustab inimesi ennenägematutele kangelastegudele. Kalinin avas nõukogude patriotismi kui kõrgemat liiki patriotismi sisu, märkides, et meie patriotism väljendab nõukogude rahva moraalset ja poliitilist ühtsust ja on üldrahvalik patriotism. Eriti rõhutas ta nõukogude patriotismi aktiivset iseloomu. Rääkides armastusest sotsialistliku kodumaa vastu, juhtis ta tähelepanu sellele, et siin ei ole jutt abstraktsest, platoonilisest armastusest, vaid «energilisest, aktiivsest, kirglikust ja talitsematust armastusest, mis ei tunne vähimatki halastust ega peatu ühegi ohvri ees kodumaa nimel» (lk. 89). Kui inimene, ütles ta, on tõeline patrioot, siis ei saa ta jääda kõrvale tööst, võitlusest. Ta ei saa jääda toimuvate sündmuste vaatlejaks, vaid peab tööst, võitlusest, ühiskondlikust elust alati osa võtma.

Mõnikord samastatakse patriotismi üksnes kangelastegudega. See pole õige. Igapäevane töö meie kodumaa hüvanguks on samuti patriootlik tegu. Kangelaslikkusest rääkides juhtis Kalinin tähelepanu selle kahele avaldusvormile: kangelaslikkusele, mis avaldub rasketes tingimustes, nõudes kogu vaimse ja füüsilise jõu mobiliseerimist, ja kangelaslikkusele, mis nõuab oma ühiskondlike kohustuste täpset täitmist, ennatsalgavat igapäevast töötamist ühiskonna heaks. Kodumaa-armastus peab olema aktiivne, mitte intuiitiivne. Seepärast peavad kool ning pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon äratama lastes ja noortes soovi teha konkreetseid tegusid, oma tööga kaasa aidata uue elu ehitamisele.

Noortes sotsialistliku patriotismi kasvatamine on vahetult seotud internatsionalismi kasvatamisega. Sotsialistlik patriotism on vaba rahvuslikust piiratusest, ta on orgaaniliselt ühendatud internatsionalismiga. Kalinin juhtis ikka ja uuesti tähelepanu sellele, et nõukogude noorsugu tuleb kasvatada rahvaste sõpruse vaimus. Olla internatsionalist, ütles ta, see tähendab austada iga rahvust ja püüda luua kõigi maade töötajate vahel vennalikud suhted.

Noorsoo kasvatamine sotsialistliku internatsionalismi vaimus eeldab kõigi maade töötajate huvide ühtsuse mõistmist, kõigist rahvustest inimeste austamist, sallimatust natsionalismi igandite suhtes. Internatsionaalse kasvatus ülesanded on praegu eriti suure tähtsusega seoses mitmetes maades natsionalistlike elementide tegevuse elavnemisega ja revisionistide katsetega üht rahvust teistele vastandada.

Kommunistliku kasvatus üheks tähtsamaks ülesandeks pidas Kalinin nõukogude inimestes kollektiivsustunde kasvatamist. Lapsi ja noori tuleb kasvatada nii, et toimimine kollektiivsuse põhimõttel muutuks neile harjumuseks, nende käitumisnormiks.

Kollektivism tähistab järsku muutust inimeste suhetes. Sotsialistliku ühiskonna töötajate teadvuses kinnistub järjest sügavamalt põhimõte: «Kõik ühe eest, üks kõigi eest». Sellest, kui edukalt rakendatakse tootmises, ühiskondlikus tegevuses ja igapäevases elus kollektiivset tööd, oleneb suurel määral kommunistliku kasvatusedu. Nõukogude inimestes kollektiivsustunde kasvatamine eeldab võitlust individualismi ja egoismi vastu — nende mineviku igandite vastu, mis takistavad sõpruse tekkimist ja kollektiiviks liitumist.

Sotsialism muutis põhjalikult kogu meie maa ilmet, tema majandust, kultuuri ja eluolu. Sotsialistlike ümberkujunduste kestel sündis uus inimene, eesrindliku kommunistliku moraaliga inimene. Kuid ebaõige oleks silmi kinni pigistada selle ees, et meil on veel ka niisuguseid inimesi, kes rikuvad kommunistliku moraali norme ja printsiipe. See avaldub huligaanitsemises, joomises, varastamises ja teistes amoraalsetes tegudes. Nendest iganditest võitusaamine on kasvatustöö aktuaalne ülesanne. Ei saa arvestada üksnes nendega, kes oma ametikohuste tõttu on kutsutud võitlema õiguserikkujate vastu. Kooli ja komsomoliorganisatsioonide kohus on mitte ainult kasvatada, vaid ka üksikuid noori ümber kasvatada. See ei ole kerge ülesanne, sest ümber kasvatada on märksa raskem kui kasvatada. Ümberkasvatamisel tuleb kasvatatavad vabastada tekkinud halbadest kalduvustest ja iseloomujoontest. Komsomoliorganisatsioonidel on selleks suured võimalused. Siin saab rakendada avalikku arvamust, seltsimehelikke arutlusi, noorte koosolekuid ja vaidlusi ning teisi kõlblusevastase käitumise arutamise vorme.

Väga huvitavaid mõtteid on Kalinin väljendanud noortes kõrgete moraalseste omaduste kujundamise teede kohta. Kommunistliku moraali normide ja reeglite juurutamine ja kindlakujundamine toimub peasjalikult kaht vastupidist teed mööda: Ühelt poolt sisendatakse kommunistliku moraali põhimõtteid, norme ja reegleid kõlblise kasvatusel, tehes

sesta perekonnas, koolieelsetes lasteasutustes, koolis, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonis, teiselt poolt aga soodustab sotsialistlik kord, nõukogude tegelikkus, pidevalt kommunistliku moraali põhimõtete arenemist ja kindlakskujunemist. Kus on veel lihtsam inimesi kasvatada kui seal, kus elu ise aitab kasvatada, ütles Kalinin. Sotsialistliku korra loomuses endas peituvad rikkalikud võimalused inimeste kõlbeliseks täiustumiseks. Uued elutingimused ja Kommunistliku Partei laialdane haridustöö muudavad päeva märkamalt inimeste iseloomu ja harjumusi, kujundavad uut kommunistlikku moraali. Mõistagi ei kulge see protsess stiihiliselt. Seda suunavad Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus.

Meie noorsoo moraalne pale kujuneb eelkõige töös, aktiivses võitluses kommunismi võidu eest. Kalinin soovitas kasutada mitmesuguseid kasvatusvorme ja -meetodeid. Ta ütles: «Kasvatustöös ei saa täiesti lootma jääda mingisugustele muutumatutele organiseerimisvormidele või igaks elujuhtumiks uusi töövorme välja mõelda, arvates, et siis läheb kasvatamine juba iseenesest. Ainuüksi valmis vormiga, ehkki see on hea, ei saa lahendada kõiki kasvatusküsimusi» (lk. 222). Ta astus kindlalt välja šabloonilisuse vastu kasvatuses ja soovitas järjekindlalt tundma õppida kasvatustöö häid kogemusi, neid üldistada ja kasutusele võtta. Ainult et neid kogemusi ei tohi üle võtta ilma olukorra iseärasusi ja kasvatatavate eripärasusi arvestamata. Kasvatustöö nõuab õpetajalt ja kasvatajalt loovat lähenemist. Tuleb lähtuda sellest, et kommunistlik kasvatus toimub mitte ainult kasvatatavate mõistuse, vaid ka nende tunnete ja tahte, nende tegevuse ja käitumise mõjutamise tulemusena. Kalinin soovitas kasvatustöös rohkem kasutada veenmist ja juhutamist, harjutamist ja õpetamist, heakskiitu ja hukkamõistu. Eriti tähtsaks pidas ta laste ja noorte ühiskondlikult kasulikke tööd kui kommunistliku kasvatusena väga tähtsat vahendit. Samuti soovitas ta noori kasvatada eeskujude najal nii meie kodumaa kangelaslikust minevikust kui ka praegusaja elust ja võitlusest.

*

Palju häid mõtteid on Kalinin avaldanud lastes ja noortes tööarmastuse kasvatamise kohta. «Armastus töö vastu,» ütles ta, «on üks tähtsamaid kommunistliku moraali elemente.»

Loov töö kodumaa hüvanguks — see on suur kommunistliku kasvatuskool. Õppiva noorsoo kaasatõmbamine ühiskondlikult kasulikke töösse võimaldab kasvatada kommunistliku käitumise harjumusi, kujundab omadusi, mida aktiivsetel kommunistmehhitajatel vaja läheb. Uue inimese kasvatamine, ütles Kalinin, ei saa toimuda lahus ühiskondlikult kasulikust tööst, võitlusest uue elu eest.

Õpilaste, pioneeride ja kommunistlike noorte ees esinedes toonitas Kalinin alati oma austust igasuguse töö vastu. Ta astus kindlalt välja kitsarinnalise väikekodanliku suhtumise vastu füüsilisse töösse kui «madalamat sorti» töösse. Uhes oma kirjas, mis esmakordselt avaldati «Komsomolskaja Pravdas», ta kirjutas: «Elu- ja tegevusiha, mis minu silmis on kõige väärtuslikum omadus ja mis toob inimesele kõige suuremat rahuldust, ravib välja kõik psüühilised haigused: igavuse, närvilisuse, rahulolematuse teiste inimestega, kõige rohkem aga iseendaga. Ta võimaldab päris kergelt üle elada inimest tabavaid tavalisi õnnetusi . . .»

Nõukogude Liit — see on lai tegevusväli, tähendab, oma elu jooksul võib teha mõndagi inimestele kasulikku, aga see ongi ju lõppude lõpuks kõige väärtuslikum, see ongi ju lõppude lõpuks kõige suurem õnn, mis inimesele osaks saab» («Komsomolskaja Pravda», 3. aug. 1965).

Kommunistlikust töösse suhtumisest rääkides rõhutas Kalinin, et tuleb hoolt kanda mitte üksnes toodangu hulga suurendamise, vaid ka kvaliteedi parandamise eest. Ta kritiseeris teravalt neid, kes püüdsid eemalseisjana, väljaspool tootmistööd, kujutada kommunistliku ühiskonna jooni. Kui inimesed räägivad kommunismist, ütles ta, ja samal ajal ei seo kommunismi materiaalselt niisuguse elulise küsimusega nagu toodangu kvaliteet, siis nad kannavad lihtsalt sõelaga vett. Kahjuks leidub siiski veel lobisejaid ja sõnakõlksutajaid, kes üksnes räägivad tööst, tegelikult aga hoiduvad sellest kõrvale. Noortele on tarvis selgeks teha, et kommunistlik ühiskond kasvab välja rahva igapäevases tööst. Mitte igaühel ei õnnestu osa võtta elektrijaama ehitamisest või tehasehoone püstitamisest Nõukogude maa ida- ja põhjapiirkondades, mitte igaühel ei lähe korda sooritada suuri töökangelastegusid, kuid igaüks võib oma igapäevase tööga osa kommunistliku ühiskonna ehitamisest.

M. I. Kalinin pidas väga tähtsaks töö õiget organiseerimist, selle kasvatusliku väärtuse suurendamist. Õpilaste ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimisel soovitas ta tähelepanu pöörata mitte üksnes selle majanduslikule tähtsusele, vaid peaaesjalikult kasvatuslikele tulemustele.

Kommunistlik töösse suhtumine eeldab hoolikat suhtumist töö tulemustesse — ühiskondlikusse omandisse. «Kokkuhoidlik ümberkäimine ühiskondliku omandiga on kommu-

nistlik joon» (lk. 84). Ta märkis, et inimühiskonna ajaloos ei ole olnud kokkuhoidlikumat ühiskonda kui kommunistlik ühiskond. See on seletatav asjaoluga, et kommunistlikus ühiskonnas on kõigi aineliste hüvede korraldamine tootjate eneste käes. Tootja aga, nagu teada, peab olema palju ökonoomsem kui ekspluaterija, kui võõra vara omastaja. Kuid ka sotsialistlikus ühiskonnas esineb veel kodanliku igandina hoolimatut suhtumist riiklikusse omandisse. Meie maa on väga rikas, kuid tema jõuku kasvab veelgi, kui nõukogude noorsugu asub üksmeelselt sotsialistliku omandi kaitsele.

Kommunistlik töösuhutamine on kõrge teadliku distsipliini alus. See, kes armastab tööd, täidab ka sotsialistliku ühiselu eeskirju, ta ei talu organiseerimatust ja distsiplineerimatust. Juba kooliaastail tuleb noorsugu õpetada täie jõu ja energiaga töötama, kohuse-tuult täitma oma ülesandeid, pidama töödistsipliini.

Oma kasvatusalastes töodes pühendas Kalinin suurt tähelepanu rahva, eriti noorsoo kultuuritaseme tõstmisele. Kultuursus, ütles ta, see ei ole inimese isiklik asi, vaid ühiskondlik kohustus, vajalik eeltingimus sotsialismi ehitamiseks aktiivseks osavõtuks. Saavutusi kultuuri alal ei tule vaadata kui eesmärki omaette, vaid kui vahendit, kui uut järku meie maa edasiliikumises teel kommunismile. Kultuurirevolutsiooni probleem — see on inimeste eluviisi ja psüühika muutmise probleem. Selleks et edasi liikuda, on tarvis kultuuri. «Kultuur on meile vajalik nagu õhki kogu oma laias ulatuses, s. o. alates elementaarsest, igale inimesele vajalikust kultuurist kuni niinimetatud kõrge kultuurini» (lk. 91). Rahva, eelkõige noorsoo kultuuritaseme tõstmises on peamine osa haridusel. 1931. aasta märtsis toimunud XV ülevenemaalise nõukogude kongressi lõppkõnes ütles Kalinin: «Rahvahariduse küsimus on erakordselt suure tähtsusega, sest lõppkokkuvõttes põhjenevad kõik meie edusammud, kõik meie saavutused inimeste tegevusel, ja mida kultuursemaks muutuvad inimesed, seda viljakam on nende töö, seda kõrgemaks muutub tööviljakus» (lk. 28).

Noore põlvkonna kultuuritaseme tõstmisel, igakülgsest arenemise inimeste kasvatamisel on koolil keskne koht. «Kool on ainus koht, mis õpetab teid süstemaatilisel töötama. Kuidas ka inimene püüaks väljaspool kooli, ilma koolita, ise omaette teadmisi omandada, jääb ta siiski, nagu öeldakse, iseõppijaks... Kes ei tee kooli läbi, sellel on elus raske, sellel on hiljem raske töötada. See puudus, s. o. süstemaatiliste teadmiste ja süsteemikindlate tööharjumuste puudumine annab end hiljem alati ja kõigis asjus tunda, ta jälgib teid alati nagu vari» (lk. 149).

Kooli peamiseks ülesandeks pidas Kalinin õppivale noorsoole laialdaste ja igakülgsete teadmiste andmist. Sotsialistliku ühiskonnal, kes on kommunismile üle minemas, on vaja kõrgesti haritud inimesi, kes vallutaksid tänapäeva teaduse kõrgendikke. Õpilastelt nõudis ta, et nad omandaksid põhjalikud teadmised. Inimesed, kel on ainult pinnapealsed teadmised, kes on võimelised kõigest natuke rääkima, ei saa ühiskonna elus kuigi olulist osa etendada. Alg- ja keskkoolis tuleb panna kindel alus teadmiste, mis on vajalikud kõrge kvalifikatsiooniga spetsialistide ettevalmistamiseks, noorsoo kasvatamiseks kõrge ideelisuse ja kommunistliku teadlikkuse vaimus.

Suurt tähelepanu pööras Kalinin nõukogude kooli töö parandamisele. Artiklis «Võitlusele nõukogude kooli töö kvaliteedi eest», mis ilmus ajalehes «Izvestija» umbes kuu aega enne UK(b)P Keskkomitee otsuse «Alg- ja keskkoolidest» avaldamist, kirjutas ta: «Me oleme viimasel ajal väga palju rääkinud kooli polütehniliseerimisest, see on õpilaste igakülgsest arendamisest, vastastikuse seose loomisest õpetatavate ainete ja tööprotsessi vahel. See on väga hea, seda tuleb püüda teha. Kuid samal ajal ei tohi unustada, et kõik see on võimalik ainult hea emakeele oskuse baasil, hea kirjaoskuse juures, aritmeetikat ja teiste matemaatiliste distsipliinide põhielemente hästi tundes. Nende ainete ignoreerimine raskendab edaspidi teiste, keerulisemate distsipliinide õppimist. Aga just nende ainete liinis on meie õpilastel asi kõige halvem» (lk. 147).

Artiklis «Õpetamise kvaliteedist koolis», mis ilmus 1945. aasta augustis «Utšitelskaja Gazetas», avaldas Kalinin arvamust, et kooli programmid on lubamatult üle koormatud. «Ma ei pea programmide ülekoormamist õigeks. Mulle näib, et peamine, mida pedagoogidel tuleb teha, on programmid õppetundidele vastavaks muuta, nii et õpilastel jätkuks aega ka iga vastava aineosa iseseisvaks läbimõtlemiseks. Väiksem programm, mis on hästi läbi töötatud ja õpilastele mõistetav, annab noorsoo õpetamisel palju paremaid tulemusi kui ülekoormatud programm, mida pedagoog peab läbi võtma kiirendatud korras» (lk. 179—180). Ta kutsus õpetajaid üles oma õpetamismeetodeid täiustama ja õpilaste iseseisvat tööd organiseerima. Probleemid, mis on praegugi aktuaalsed.

Lähtudes isiksuse igakülgse arendamise ülesannetest, kandis Kalinin suurt hoolt noorsoo kehalise kasvatuse eest. «Me tahame inimest igakülgsest arendada, et ta oskaks hästi joosta, ujuda, kiiresti ja ilusalt kõndida, et tal kõik organid oleksid korras — ühesõnaga, et ta oleks normaalne, terve inimene, valmis tööks ja kaitseks, et paralleelselt kõigi füüsiliste omadustega areneksid ka tema vaimsed omadused,» ütles Kalinin (lk. 47). Kehalist

kasvatust pidas ta üheks tähtsamaks õppeaineks. See aitab noori kasvatada tugevaks ja osavaks, tugevdab õpilaste tervist ja distsiplineerib neid.

Noore põlvkonna esteetilises kasvatuses tõstis Kalinin esikohale kunsti ja kunstilise isetegevuse. Ta kutsus komsomoliorganisatsioon üles täitma koolinoorte vaba aega: organiseerima isetegevusklube, puhkeõhtuid, spordipidustusi ja -võistlusi, teatri ja kino ühiskülastusi jne.

Komsomoliorganisatsioonide kasvatuslikku osa kindlaks määrates ütles Kalinin: «Kommunistlik Noorsooühing kujundab inimest. Komsomol, kui nii võib väljendada, rajab vundamenti inimese tegevusele kogu eluajaks» (lk. 234). Leninlik komsomol on alati olnud Kommunistliku Partei aktiivne abiline noore põlvkonna kasvatamisel. Koolide komsomoliorganisatsioonide tegevuse üle tuleb otsustada eelkõige selle järgi, kuidas nad täidavad oma kasvatuslikku funktsiooni, kuidas nad kasvatavad noori kommunismiehitajaid. Pioneeri liikumisel, ütles Kalinin, on äärmiselt suur tähtsus — ta toob endaga kaasa uue elu võrseid, loob uut inimest. Pioneeriorganisatsioonid, ühendades miljoneid nõukogude kooliõpilasi, tõmbavad neid kaasa mitmekülgsesse ühiskondlikku ja tootmistõesse ning soodustavad nende igakülgset arenemist.

*

Mihhail Ivanovitš Kalinin näitas selgelt ja veenvalt õpetajakutse suurust ja ülevust, õpetaja juhtivat ja määravat osa noore põlvkonna kasvatamisel. «Riik ja rahvas usaldavad õpetaja hoolde lapsed, see on inimesed selles eas, kus neid on kõige kergem mõjutada, usaldavad nende hoolde noore põlvkonna, see on oma lootuse ja oma tuleviku kasvatamise, arendamise ning kujundamise. See on väga suur usaldus, mis nõuab õpetajatelt suurt vastutust» (lk. 261).

Suurt tähelepanu pühendas Kalinin pedagoogi autoriteedi tõstmisele ja tema moraalsele palgele.

«Õpetaja maailmavaade, tema käitumine, tema elu, tema lähenemine igale nähtusele mõjutab nii või teisiti iga õpilast... Võib julgesti öelda, et kui õpetaja on väga autoriteetne, siis annavad selle õpetaja mõju jäljed end mõnede inimeste juures kogu elu aeg tunda. Sellepärast ongi oluline, et õpetaja ennast silmas peaks, et ta tunneks, et tema tegevus ja käitumine on kõige rangema kontrolli all... Temale vaatavad kümned lapse-silmad...» (253—254).

Kalinin esitas õpetajatele niisugused nõuded, nagu kommunistlik ideelisus, suur moraalne autoriteet, oma aine põhjalik tundmine ning oskus seda õpetada, loov initsiatiiv ja šabloonuse puudumine õppe- ja kasvatus töös, kõrge kultuursus ning aktiivne osavõtt ühiskondlikust elust. Oma nõuetes õpetajale lähtus ta sellest, et nõukogude õpetaja on uut tüüpi õpetaja, kes asub kommunismi eest peetava võitluse rinde eesliinil, on tihedalt seotud rahvaga ja teenib rahvast. Ta on rahva õpetaja selle sõna tõelises mõttes. Kooli õppe- ja kasvatus töö sõltub paljuski tema ideelistest veendumustest, sellest, kuidas ta mõistab Nõukogude riigi poliitikat ning oma kohust kodumaa ja rahva ees. Seepärast pidas Kalinin ideelist karastust, poliitilist küpsust ja kommunistlikku teadlikkust nõukogude õpetaja lahutamatuks omadusteks.

Praegu, kommunismi laiahaardelise ülesehitamise perioodil, kus võitlus kapitalismi igandite ja kodanliku ideoloogia mõju vastu on eriti tähtis, on tarvis laialdaselt propageerida ja täita Kalinini nõuannet — suurendada õpetaja kommunistlikku ideelisust.

Väga tähtsaks pidas Kalinin õpetaja kõneviisi. Ta nõudis, et õpetaja ei tarvitaks kõlavaid fraase ega valmis formuleeringuid. Samuti mõistis ta hukka nähtuse, et mõned pedagoogid ainult õpetavad, ilma et nad seejuures kasvataks.

M. I. Kalinin ise oli kommunistliku kasvatus suurepärase meister. Tema vestlused õpilastega on võrratud pedagoogilise töö näited. Nendes väljenduvad eriti selgesti tema mõtte selgus, veenmisjõud, siirus, otsekoheus ja pedagoogiline takt.

M. I. Kalinini mõtted ja seisukohad uue inimese kasvatamise küsimustes olid alati väljapaistvad oma kõrge parteilisuse, konkreetsuse ja originaalsusega. Ka kõige keerulisemaid kommunistliku kasvatus küsimusi oskas ta esitada lihtsalt ja arusaadavalt. Nõukogude õpetajad võivad temalt õppida laste ja noorte kasvatusliku mõjutamise kunsti. On tarvis tunda õppida tema suurepäraseid mõtteid kommunistliku ühiskonna ehitajate kasvatamise kohta. Õpetajatel ja teistel haridusala töötajatel on nendest palju kasu oma praktilises tegevuses laste ja noorte kommunistlikul kasvatamisel.

SISUKORD

Juhtkiri. Kas siingi pole halva juured?	1	X классе над темой «М. Ю. Лермонтов»	38
J. Romanova, A. Romanov. Alaealiste vastutus oma käitumise eest	5	H. Kreis. Klassijuhatajatöö planeerimine	46
H. Liimets. Ümberkasvatamine üldharidusliku kooli tingimustes	11	A. Nurk. Eksperiment programmeeritud harjutamisest õpperaami abil	49
... Tõsist juttu pioneerikoondustest	15	M. Lekstein. Kuidas tutvustan algklasside õpilastele kunstinäitust	54
E. Ilmjärv. Ühiskonnaõpetuse õpetamine ülevabariigilise valikkontrolltöö valgusel	19	V. Maanso. Õpilaste lugemiskiirusest 5.—8. klassis	57
H. Toom. 10. klassi saksa keele õpiku palad ja õpilaste kommunistlik kasvatamine	22	M. Terri. Näitlike õppevahendite osa õppetegevustel	61
J. Taliste. Ateistlik kasvatus algab esimesest koolipäevast	26	E. Tomasson. Kilde Eesti koolide ja õpetajate olukorrast fašistide poolt okupeeritud Eestis (1941—1944)	65
J. Sõerd. Õpilaste matemaatikavigade seosest signaalisüsteemide suhte tüpoloogiliste iseärasustega	30	S. Kisselgof, I. Urklin. A. V. Lunatšarski pedagoogilised vaated ja praktiline tegevus	70
O. Tamm, V. Vessar. Üldhariduslike koolide õpilaste tervishoiualased teadmised ja sanitaarkultuur	35	... M. I. Kalinin noore põlvkonna kasvatamisest ja haridusest	73
H. Сахарова. Из опыта работы в			

Toimetuse kolleegium: E. Kaas, H. Liimets, A. Lints, E. Luukas, H. Roosvee, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitjad — 433-18, vastutav sekretär ja kooliosakond — 404-47. Ladumisele antud 10. XII 1965. Trükkimisele antud 28. XII 1965. Trükiarv 4780. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,89. MB-12223. Tellimise nr. 3656. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn.

Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.
Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 30 kop.

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

На эстонском языке.

30 коп.

Индекс
78189