

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

7-9

1959

~~БИБЛИОТЕКА
АНДРЕИИ ВАН
ОССР~~

I 9765

SUNDEKSEMPLAR

Kõigi maade proletaartased, ühtnege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVII AASTAKAIK

NR. 7

JUULI

1959

**Püstitagem kangelasliku tööga suurejooneline
kommunismi hoone!**

NLKP Keskkomitee pleenumi LÄKITUS

**töölisele, kolhoosnikutele, nõukogude haritlastele,
kõigile Nõukogude Liidu töötajatele.**

Kallid seltsimehed ja sõbrad!

Nõukogude ühiskonna tublid töötajad!
NLKP Keskkomitee pleenum töötas välja tähtsad abinõud, et praktiliselt ellu viia partei XXI kongressi ajaloolised otsused kõigi rahvamajandusharude edasise tehnilise progressi alal. Pleenum määratles konkreetset ülesandet tootmisprotsesside kompleksse mehhaniseerimise ja automatiseerimise rakendamiseks, vooluliinide kasutuselevõtmiseks, vananenud seadmete, stantside ja instrumentide asendamiseks, toodangu kvaliteedi tõstmiseks ja selle omahinna alandamiseks. Kavandati ka keemia- ja tekstiilitööstuse arendamise abinõud. Keskkomitee pleenumi otsustel on määratu suur tähtsus seitsme aasta plaani ennetähtaegselt täitmiseks, meie kodumaa majandusliku võimsuse edasiseks tugevdamiseks ja nõukogude rahva elatustaseme tõstmiseks.

Pleenum leiab, et seitsme aasta plaani täitmine ja ületamine on meie aja kõige tähtsam ülesanne. See on meie kodumaa otsustav samm teel kommunismi poole.

Kinnitades seitsme aasta plaani kontrollarvud, rõhutas NLKP XXI kongress:

«NÕUKOGUDE RAHVAS ON SOTSIALISTLIKU ÜLESEHITUSTÕO KÄIGUS SOORITANUD SUURI, KOGU MAAILMAS TUNNUSTATUD TÖOKANGELAS-TEGUSID. KOMMUNISTLIKU PARTEI

XXI KONGRESS AVALDAB KINDLAT VEENDUMUST, ET MEIE ÜHISKONNA ASTUMINE HOOGSA KOMMUNISTLIKU ÜLESEHITUSTÕO AJAJÄRKA KUTSUB ESILE TÕENTUSIASMI VÕIMSA LAINE, SÜNNITAB SEITSME AASTA PLAANI TÄITMISEKS JA ÜLETAMISEKS ARENDATAVA ÜLDRAHVALIKU VÕISTLUSE UUSI VORME, TOOB KAASA SILMA-PAISTVAID VÕITE.

PARTEI POOLT KAVANDATUD SUUREJOONELINE KOMMUNISTLIKU ÜLESEHITUSTÕO PROGRAMM ANNAB NÕUKOGUDE RAHVALE AVARAD JA HELGED KOMMUNISMILE LIKUMISE PERSPEKTIIVID. MEIE PALAVA UNISTUSE TEOKSSAAMINE ON JUBA LIGIDAL ME PEAME RAHULIKUS MAJANDUSLIKUS VÕISTLUSES KAPITALISMIGA LÄBI TEGEMA OTSUSTAVA ETAPI, PEAME SELLES VÕISTLUSES LÜHIKESE AJAGA VÕITJAKS TULEMA. MEIL ON OLEMAS KÕIK VAJALIK, ET SEE KÕRGENDIK VALLUTADA. KUI ME OLEME NEED ÜLESANDED LAHENDANUD JA JÕUAME VÄLJA UTELE AVARUSTELE, ON EDASI LIKUDA KERGEM. KOMMUNISMI ÜLESEHITAMISE SUURE EESMÄRGI NIMEL SAAB JA ON VAJA HÄSTI TÕOTADA.»

Need meie leninliku partei kongressi innustavad sõnad leidsid palavat vastukaja miljonite südames. Kõik Nõukogude-

481

EESTI
RAHVUSRAAMATUKOGU

maa rahvad võtsid seitsme aasta plaani oma südameasjaks ja asusid suure patriootilise entusiasmiga seda ellu viima.

Sõna «seitseaastak» levis üle kogu maailma, valmistas kogu progressiivset inimkonda, sotsialistlike maade rahvaid, sisendas meie idee- ja klassivendadele julgust ja veel kindlamat usku sotsialismi võidusse, isegi kui neid eraldavad meist mered ja ookeanid. Sotsialismi vaenlaste leeri külvas see sõna hirmu ja ärevust.

Kogu nõukogude rahvas kiitis määratu suure entusiasmiga heaks NLKP XXI kongressi poolt väljatöötatud seitsme aasta plaani. Juba pool aastat viib meie rahvas oma loova tööga ellu seda suurt plaani.

Moskva ja Leningradi masinaehitajad, Ukraina metallurgid ja kaevurid, Baškiri naftatootjad, Uraali ehitustöölised, Gorki keemikud, Valgevenemaa tööstusala ja Kasahstani värvilise metallurgia töötajad, Ivanovo tekstiilitöölised ning paljud toiduainetetööstuse ettevõtted algatasid miljonite liikumise seitseaastaku ja 1959. aasta plaani ennetähtaegse täitmise eest. Vladimiri ja Sverdlovski majanduspiirkonna parteiorganisatsioonid ja kõik töötajad on seadnud endale ülesande — sisemiste reservide parema ärakasutamise arvel ennetähtaegselt saavutada seitseaastaku kavandatud tootmistase. Venemaa Föderatsiooni, Ukraina, Valgevenemaa, Kasahstani, Gruusia, Moldaavia, Usbekistani ja teiste vabariikide eesrindlike kolhooside ja sovhooside üleskutsel on alanud võitlusrelk selle eest, et täita seitseaastaku ülesanded põllumajanduses viie aastaga.

Me oleme seitseaastakut hästi alustanud! Kõigi liiduvabariikide, kõigi majanduspiirkondade tööstus ületas 1959. aasta esimese poole plaani. Edukalt arenevad põllumajanduslikud tööd. Kõik rahvamajandusharud suurendavad kindlalt tempot, et täita seitsme aasta plaan enne tähtaega.

Juba noore Nõukogude vabariigi esimestel, kõige raskematel, kõige rängematel aastatel ütles Vladimir Iljitš Lenin, et kui me hakkame majandama arukalt, ökonoomselt, kasutame ära kõik nõukogude korras kätkevad võimalused, tugineme rahva loovale initsiatiivile, siis tuleb aeg, kus ühiskond areneb nii kiiresti ning majandus ja kultuur edenevad niisuguse hooga, millest kapitalism ei ole võinud unistadagi. Ja nüüd on see aeg käes.

Missugune kapitalistlik maa võiks deklareerida kogu maailmale, et ta tahab seitsme aastaga 80 protsendi võrra suurendada tööstuse kogutoodangut, tõsta elektrienergia toodang kahekordseks, suurendada oma keemiatööstuse võimsuse kolmekordseks, tõsta 40 protsendi võrra

töölise ja talupoegade reaalsissetulekut, ehitada töötajale 15 miljonit korterit linnades ja 7 miljonit maja maa-asulates? Meie aga kuulutasime selle välja ja teeme seda kindlasti!

Tuletagem meelde, kuidas rõõmustas Vladimir Iljitš Lenin, kui tema nähes väikeses Kašino külas Moskva all süttis elektrilamp, mille rahvas nimetas hellitavalt «Iljitši lambiks». Missugust uhkust me tundsim algul Volhovstroji ja seejärel Dneprogressi üle! Kuid 60 miljonit kilovatti — just niisugune on seitseaastaku kavandatud võimsuste juurdekasv elektri-jaamades —, see on ju sada Dneprogressi või tuhat Volhovstroidi!

Revolutsiooneelne Venemaa oli ühel viimasel kohal terase tootmise poolest. Seitseaastaku lõpul hakkab Nõukogude Liit sulatama ligi 90 miljonit tonni terast aastas — seega rohkem, kui toodavad praegu terast kõik Euroopa kapitalistlikud maad.

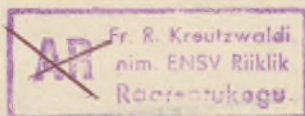
Juba musta valtsmetalli tootmise juurdekasv eeloleval seitseaastakul moodustab ligi 25 miljonit tonni. See on kakskümmend korda enam, kui Magnitogorski Metallurgiakombinaat tootis sõjaeelsetel aastatel. Tähendab, et seitseaastakul antakse eksploatatsiooni 20 Magnitogorski kombinaati.

1965. aasta üheainsa päeva kestel antakse masinaehitus- ja metallitöötlemistööstuse toodangut nii palju, nagu revolutsiooneelisel Venemaal toodeti kogu 1913. aastal.

Seitsme aastaga ehitatakse linnades ja töölisalevites elumaju üldpinnaga 650—660 miljonit ruutmeetrit. Et mõista selle arvu tähtsust, tuleb meenutada, et veel 1956. aastal moodustas kogu elamufond linnades 673 miljonit ruutmeetrit. Ulatuselt on see võrdne sellega, et meie kodumaa avarustele kerkib 15 säärast uut linna, nagu Moskva, või ligi 100 niisugust linna, nagu Gorki. Moskvat ja Gorkit aga ehitati ju sajandeid!

Niisugused on ülesehitustöö mastaabid kommunismi laahaardelise ehitamise ajajärgul!

Kas meil pole siis kõigil koos ja igaühel eraldi põhjust uhkust tunda oma kodumaa maailma-ajalooliste saavutuste üle! Kasutades marksistlik-leninliku õpetuse kompassi, juhhib Kommunistlik Partei kindlalt Nõukogude laeva läbi kõigi tormide ja takistuste kommunismi ihaldatud randa. Kuidas siis mitte tunda tohutut hingelist rahuldust, teades, et ühistes võitluses on ka sinu osa, et sina, Nõukogude Liidu kodanik, mitte külalisena, vaid täievvõimulise peremehena sammud elurada, ja kõik, mis sa ümberringi näed, ja kõik, mis veel tehakse, — see on sinu jaoks, sinu laste



38994

jaoks, meie kõigi jaoks, nõukogude ühiskonna — kommunistlikehitajate ühiskonna jaoks, meie kodumaa jaoks!

MILLE NIMEL KUTSUB PARTEI RAHVAST ÜLES UUTELE TÖÖKANGELAS-TEGUDELE?

Mille nimel kutsub partei üles rohkem metalli, naftat, masinaid, elektrienergiat, keemilasaadusi, riidet ja jalatseid tootma, rohkem vilja, liha, piima ja muid põllumajandussaadusi tootma, teadust ja kultuuri arendama, rohkem lasteaedu, koole, instituute, raamatukogusid, haiglaid ja tervistusasutusi ehitama?

Mille nimel peab partei kogu energia ja sihikindlusega võitlust tehnilise progressi eest, tootmisprotsesside kompleksse mehhaniseerimise ja automatiseerimise tempo kiirendamise eest, teaduse ja tehnika uusimate saavutuste kiire rakendamise eest?

MEIE PARTEI TEEB SEDA NAGU ALATI RAHVA ELU PARANDAMISE, TEMA MATERIAALSETE JA VAIMSETE RIKKUSTE ROHKENDAMISE NIMEL, SOTSIALISTLIKU KODUMAA VÕIM- SUSE EDASISE TUGEVDAMISE NIMEL.

MEIE PARTEI TEEB SEDA SELLEKS, ET KERGENDADA NÕUKOGUDE INI- MESTE TÖÖD, MUUTA SEE VEEL TOOT- LIKUMAKS.

Meie partei teeb seda selleks, et paremini leiaksid rahuldamist linna- ja maa- töötajate kasvavad ainelised ja kultuurilised vajadused, et nõukogude inimesed oleksid külluses varustatud toiduainete, rõivaste, jalatsite ja muude rahvatarbe- kaupadega, selleks, et kiiremini üle saada korterikitskusest ja tagada igale nõuko- gude perekonnale mugav korter, selleks, et kiiremini saavutada maailmas kõige lühem tööpäev ja kõige lühem töönädal, et nõukogude inimestel oleks rohkem vaba aega õppimiseks ja puhkuseks, et kõik nad oleksid haritud ja kultuurised.

Kunagi varem ei ole meil olnud nii kõikehõlmavat plaani, nagu seitseaastak, kus on arvesse võetud ja läbi mõeldud kõik — gigantsetest elektrijaamadest kuni laste mänguasjadeni, suurkeemiatööstusest kuni aegade ja viinamarjaistandikeni. Kõik inimese heaks, kõik tema hüvangu nimel! See on meie suur eesmärk, see on selle tohutu töö mõte, mida leninlik kom- munistlik partei on teinud ja teeb!

Meie majandusplaaniid on rahu ja loov- töö plaanid. Nende aluseks on rahva vaja- duste rahuldamine, mitte aga kasumite tagaajamine. Kapitalistlikus maailmas on mõjukaid jõude, kes tahavad teenida või- durelvastumise arvel ja on valmis ülikasu- mita saamise nimel tõukama inimkonda uue, kõige laastavama sõja kuristlikku. Nendes tingimustes peab meie maa, taotle- des töötajate kasvavate vajaduste üha

täielikumat rahuldamist, väsimatult tugev- dama oma majanduslikku võimsust ja kaitse- võimet.

Meil, sotsialistlikus ühiskonnas, on töös- tuse ja põllumajanduse arenemise võima- lused piiramatud. Mida rohkem me hak- kame tootma materiaalseid väärtusi, seda kõrgemale tõuseb rahva elatustase, seda kindlam on rahu ja sotsialismi üritus. Me elame teiega, kallid sõbrad, võrratul ajal, suurel ajastul, kus on teoks saamas pari- mate inimeste palav unistus inimkonna helgest tulevikust!

Nõukogude Liit on saanud võimsaks industriaalseks maailmailegiiks, eesrindliku teaduse, kultuuri ja kõrge humanismi tsi- tadelliks. Nüüd ei saa enam keegi Nõu- kogude Liitu arvestamata jätta. Ega liht- sad inimesed paljudes maades asjata üt- le: «Nõukogude rahva hää! paneb sõjad seisma!»

Sotsialismi teed sammub juba kolman- dik inimkonda. Seitseaastaku lõpul hakka- vad sotsialistlikud maad andma rohkem kui pool kogu maailma tööstustoodangust. Saavutatakse lõplikult sotsialismi maailma- süsteemi üleolek kapitalistlikust maailma- süsteemist materiaalse tootmise sfääris.

Ent see võit ei tule iseendast. See saa- vutatakse ainult kogu rahva ennastalgava tööga. Meie edasilükkumine nõuab suurte raskuste võitmist, töös esinevate puuduste ja mõõdalaskmiste kõrvaldamist. Sotsia- listliku ülesehitustöö aastail on meie rah- vas tõendanud, et ta oskab jagu saada raskustest ja takistustest, üles näidata meelegindlust ja visadust seatud eesmärgi saavutamisel. Praegustes tingimustes, aatomi-, elektroonika ja keemia sajandil, Maa kunstlike kaaslaste ajastul tagavad võidu eesrindlik teadus ja kõrgeim teh- nika, mis loovad piiritud võimalused ühis- kondliku töö viljakuse kasvaks, toovad võidu raudne tahe ja bolševistlik kirglik- kus, miljonite tugev organisatsioonikindlus ja revolutsiooniline distsipliin. «KOMMU- NISM ON,» õpetas V. I. Lenin, «KAPITA- LISTLIKUST KÕRGEIM TÖÖVILJAKUS, VABATAHTLIKE, KLASSITEADLIKE, ÜHINENUD, EESRINDLIKU TEHNIKAT KASUTAVATE TÖÖLISTE TÖÖVILJA- KUS.»

Meie seitseaastak on kõigi rahvamajan- dusharude, rasketööstuse ja kergetööstuse, ehitustegevuse, transpordi ja põllumajan- duse pideva tehnilise progressi seitseaas- tak, teaduse ja kultuuri progressi seitse- aastak.

Partei Keskkomitee pleenum kavandas suured abinõud tootmisprotsesside komp- leksseks mehhaniseerimiseks ja automati- seerimiseks kõigis rahvamajandusharudes. Pakiliseks ülesandeks tootmisprotsesside kompleksse mehhaniseerimise alal on

raske käsitsitöö likvideerimine tööstuses, ehitusajanduses, transpordis ja põllumajanduses.

Esmajärjekorras on tarvis kõige moodsama tehnika rakendamise teel komplekselt mehhaniseerida ja automatiseerida põhilised töömahukad operatsioonid ja protsessid maagikaevandustes, metallurgia-, nafta-, keemia- ja masinatööstuses, ehitustegevuses ja ehitusmaterjalide tööstuses ning metsa- ja paberitööstuses.

Ulatuslikult on tarvis mehhaniseerida ja automatiseerida peale- ja mahalaadimistööd iga liiki vedudel ja ümberlaadimistel ning tehaste sisetransport.

Laialdaselt on vaja mehhaniseerida ja automatiseerida rahvatarbekaupade tootmist ning pakkimist, taotledes kaupade kõrget kvaliteeti ja nägusat kujundust.

Põllumajandusliku tootmise valdkonnas on tarvis komplekselt mehhaniseerida rühvel- ja tehniliste kultuuride harimine, nende koristamine, puhastamine ja laadimine, samuti mehhaniseerida kõik töömahukad protsessid loomakasvatustes.

Kõigis rahvamajandusharudes tuleb pöörata erilist tähelepanu tegutsevate ettevõtete rekonstrueerimisele, vananenud seadmete ajakohastamisele ja asendamisele, tehnoloogiliste protsesside täustamisele ning tootmistegevuse spetsialiseerimisele ja koopereerimisele. On teada näiteks, et rahvamajandusele tekitab suurt majanduslikku kahju see, et valu- ja sepi-tööd, keevitatud konstruktsioonide, kinnitustoodete ja instrumentide valmistamine on spetsiaalettevõtetele tsentraliseeritud väheses ulatuses. Ettevõtete ja ehituste majanduslike töönäitajate parandamise eesmärgil pööratakse seepärast Keskkomitee pleenumi otsustes erilist tähelepanu sellele, et organiseerida ajakohasel tehnilisel tasemel valandite, sepi-, keevitatud konstruktsioonide, kinnitustoodete ja instrumentide tsentraliseeritud tootmine nihahti majanduspiirkondades kui ka mitme majanduspiirkonna vajaduste rahuldamiseks.

Komplekse automatiseerimise valdkonnas on tarvis lahendada ülesanne: minna üle üksikute tootmisoperatsioonide automatiseerimiselt täielikult automatiseeritud tehnoloogiliste protsesside, tsehhide ja ettevõtete loomisele esmajoones nendes tootmisharudes, kus automatiseerimine annab maksimaalset majanduslikku efekti.

NLKP Keskkomitee pleenumi resolutsioonis on kavandatud ka teised tähtsad abinõud, mis näitavad kätte tehnilise progressi teed mitmesugustes rahvamajandusharudes.

NLKP Keskkomitee pleenum pöördub meie suure kodumaa kõigi töötajate poole üleskutsega:

— HOOGSAMAKS ÜLDRAHVALIK SOTSIALISTLIK VÕISTLUS SEITSME AASTA PLAANI ENNETÄHTAEGSE TÄITMISE EEST, TEHNILISE PROGRESSI EEST!

— VÕIDELGE KÕRGE TÕOVILJAKUSE EEST, TOOTMISPROTSESSIDE KOMPLEKSSE MEHHAANISEERIMISE JA AUTOMATISEERIMISE EEST, KONSERVATIIVSUSE, TARDUMUSE JA MAHAJÄÄMUSE VASTU TEHNIKASI!

— RAKENDAGE JULGEMINI UUSI SEADMEID, AJAKOHASTAGE TEGUTSEVAID TÕÖPINKE JA MASINAID, TÄIUSTAGE TEHNOLOOGILISI PROTSESSE, KASUTAGE PAREMINI TOOTMISVÕIMSUSI JA -RESERVE!

— HOIDKE KOKKU SUURES JA VAIKESES, IGAS TOOTMISLÕIGUS, TÕSTKE TOODANGU KVALITEETI, ALANDAGE SELLE OMAHINDA! PIDAGE MEELES, ET GRAMMIDEST KOGUNEVAID TONNID, KOPIKATEST JA RUBLADEST — MILJONID JA MILJARDID!

— ARENDAGE IGATI EESRINDLIKU TEADUST, ÕPPIGE SIHIKINDLALT TUNDMA UUT TEHNIKAT, LEVITAGE JA RAKENDAGE ULATUSLIKUMALT VÕISTLUSE EESRINDLASTE NING TOOTMISNOVAATORITE KOGEVUSE, ARENDAGE RATSIONAALISEERIJATE JA LEIJATAJATE MASSILIIKUMISTI TUGEVNEGU TEADUSE JA TÕU LOOV LIITI!

Partei Keskkomitee pleenumi otsustes on antud üksikasjaline programm tehniliseks progressiks kõigis rahvamajandusharudes, on määratletud partei-, nõukogude, majandus-, ametiühingu- ja komsomolorganisatsioonide, ettevõtete, teadusliku uurimise asutuste ja konstruktoribüroode kollektiivide ülesanded. Nüüd on asi selles, et õigesti organiseerida tööd ja vlii vastuvõetud otsused ellu. Kaalugu iga tööline, insener, teadlane, kolhoosnik, agronoom, õpetaja ja arst pärast pleenumi otsustega tutvumist, kuidas neid rakendada oma praktilises töös. Töötagu iga kollektiiv välja teaduse, tehnika ja automaatika saavutuste rakendamise ning tootmisreservide ja tootmispinna parema ärakasutamise plaan, et kiiremini vallutada oma seitseaastaku kõrgendikud.

Kõrgem tehnoloogiline progress eeldab tootmise ja töö kõrgemat organiseerimist. Kompleksne mehhaniseerimine ja automatiseerimine on suur hüve, kui tööd on hästi organiseeritud, kui tsehhis ei ole tegevuseti inimesi, kui mõistlikult kasutatakse iga minutit — saavad ju minutitest tunnid, tööpäevad, kuud ja aastad.

Tundku iga töötaja suurt vastutust oma töö eest, töönormide ja plaaniülesannete igapäevase täitmise eest, toodangu kvaliteedi tõstmise ja omahinna alandamise

eest. Tuleb pidada resoluutset võitlust pil- lamise, lohakuse ja distsiplineerimatuse vastu, säästliku, ökonoomse ja mõistliku majandamise eest. Ühiskondlikku hukka- mõistu väärivad inimesed, kes, andmata ühiskonnale seda, mida nad peavad andma, kasutavad kõiki hüvesid võrdseilt töötajatega, kes näitavad oma töös kõrge teadlikkuse ja kommunistliku töökuuse ees- kju.

Uusi ülesandeid mõistavad hästi tule- viku kuulutajad — kommunistliku töö bri- gaadide ja kommunistliku töö lööklaste kuulsusrikkast liikumisest osavõtjad. Need brigaadid taotleavad kirglikult kõige täius- likuma tehnika ja tehnoloogia rakenda- mist oma tööloigis, oma põllul, nad astu- vad resoluutselt välja igasuguse inertsuse, konservatiivsuse ja mahajäämuse vastu. Kommunistliku töö lööklane on see, kes, saanud oma ala meistriks, ei jää saavutus- tele puhkama, vaid vaatab juurdlevalt tu- levikku, on julge ja otsib! Ta on täielikult kodus eesrindliku teaduse ja tehnika küsi- mustes, ei salli joondumist aegunu järgi, on alati valmis minema novaatorina mööda läbiuurimata teid, et teha rahvale järjest rohkem talle vajalikke asju, kvaliteedilt paremaid ja hinnalt odavamaid.

Meie partei poolt üleskasvatatud kom- munistliku töö ivad annavad järjest võr- ratumat ja külluslikumat vilja. Pole kaht- lust, et uues võitlusretkes tehnilise prog- ressi eest, tootmisprotsesside igakülge

täiustamise eest kasvavad ja näitavad oma võimeid miljonid ja miljonid inimesed, andes teadliku, kommunistliku töössesu- tumise eeskju. Kõigi partei-, ameti- ühingu- ja komsomolorganisatsioonide kõige tõsisem ja püham kohus on juhtida seda kasvavat patriootlikku massiliikumist.

SELTSIMEHED, SÕBRAD!

KOMMUNISTLIK PARTEI, SUURE LENINI PARTEI, KUTSUB UUTELE KUULSUSRIKASTELE TÖÖKANGELASTE- GUDELE! PÜSTITAGEM RAHVA KANGE- LASLIKU TÖÖGA KOMMUNISMI GRAN- DIOOSNE HOONE! MEIE RAHVAS EI UNUSTA KUNAGI SEITSEAASTAKU KANGELASTE TEGUSID, MEIE AJA IN- MESTE ENNASTSALGAVAT TÖÖD, NENDE ÜLE ON UHKED TULEVASED PÖLVKONNAD, NENDE ÜLE TUNNE- VAD UHKUST SAABUVA KOMMUNIST- LIKU ÜHISKONNA INIMESED, ON UHKE KOGU EESRINDLIK INIMKOND.

PARTEI XXI KONGRESSI AJALOO- LISED OTSUSED VALGUSTAVAD MEIE MAALE JA KOGU INIMKONNALE TEED KOMMUNISMILE. EDASI JA AINULT EDASI SEDA TEED MÕÖDA! VEEL TIHE- DAMAKS READ LÄBIPROOVITUD JUHI JA KÕIGI MEIE VÕITUDE ORGANISEE- RIJA — LENINLIKU PARTEI ÜMBERI KÕIK JÕUD, KOGU ENERGIA LAIA- HAARDELISE KOMMUNISTLIKU ÜLES- E HITUSTÖÖ SUURTE ÜLESANNETE TÄITMISELE!

**NÕUKOGUDE LIIDU KOMMUNISTLIKU
PARTEI KESKKOMITEE**

Eesti NSV 19. aastapäev.

21. juulil pühitseme Nõukogude Eesti 19. aastapäeva. 19 aastat tagasi kukutas eesti töötav rahvas oma kommunistliku partei juhtimisel kodanluse võimu ning rajas selle asemele Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi, avades seega uue lehekülje oma ajaloos.

Eesti rahva vabanemise päevast kodanluse võimu alt on möödunud küll vaid 19 aastat, kuid neid aastaid ei saa võrrelda ühegi teise varasema ajaloo perioodiga eesti rahva elus nii nende ajaloolise tähtsuse kui ka tulemuste seisukohalt. Võime kindlalt öelda, et 19 aastat tagasi valis eesti rahvas õige tee, et aastakümneid kestnud visa ja raske võitlus vabaduse ning helge elu eest on kandnud vilja.

Kui Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon likvideeris Venemaal kapitalistide ja mõisnike võimu ning kehtestati sotsialistlik riigikord, vabanes ka eesti rahvas koos teiste Venemaa rahvastega rahvuslikust ja poliitilisest rõhumisest ning sai ise oma edaspõlve majandusliku ja kultuurilise arengu määrajaks. See ei võinud aga meeldida eesti kodanlusele ja ta asus kõigi vahenditega nõukogude võimu likvideerimisele Eestis. Rahva poolt hüljatuna otsis kodanlus oma klassivõimu taastamise taotlustes tuge revolutsiooni vaenlastelt — inglise, ameerika ja prantsuse imperialistidelt ning vene valgekaartlastelt.

Mõistes, et eesti kodanluse võimu juurde upitamine töötab vastutasuna rikkalikke kasumeid Eesti maavarade riisumise ja eesti töörahva ekspuaterimise näol, andsid välismaa imperialistid talle igasugust majanduslikku, sõjalist ja poliitilist abi, mille varal kodanlusel õnnestuski eesti töörahva võim maha suruda. Pääsenud võimule vana maailma reaktsooniliste jõudude toetusel, jäi eesti kodanlus nende kannupoisiks ja sõltlaseks oma kuulsusetu elu lõpuni.

Lääne imperialiste huvitas kodanlik Eesti ainult sedavõrd, kui võrd tal oli väärtust ekspuaterimisobjektina ja Nõukogudemaa vastu suunatud võitluse tandrana. Seetõttu arenes Eesti majandus imperialistide taskuhüvidest sõltuvalt. Katkestati kõik elulised sidemed Nõukogude riigiga ning kaotati Eestile olulised põllu-

majanduslikud ja tööstuslikud turud. Senised elujõulised suurtööstusharud laostusid, sest nende toodangut ei vajanud Lääne-Euroopa. Järele jäid ainult Läänele odavat toormaterjali ja poolfabrikaate tootvad ettevõtted.

Kui eesti kodanluse võimutsemine kindlustas välismaistest ja eestlastest isandatele igal aastal rohkeid miljoneid, siis rahvahulkadele tähendas see viletsaid palku, korterikallidust, kroonilist tööpuudust, alalisi poliitilisi repressioone ja paljusid muid raskusi, mida kapitalism proletariaadi elule veeretab.

Eesti kodanluse välismaise imperialismi huve teeninud majanduspoliitika laostas Eesti tööstuse ja põllumajanduse. Kodanliku diktatuuri perioodi Eestis iseloomustab ka hariduselu ja kultuuri langus.

Hariduse piiramise poliitika ilmnas koolide sulgemises, kehvemate, proletariaadi laste edasiõppimisvõimaluste piiramises mitmesuguste sammude abil.

On päris selge, et kodanlikus Eestis püüti rahvahulki kõigi vahenditega haridusest eemal hoida, sest harimatuid töötajaid oli palju kergem valitseda ja ekspuaterida. Haridus aga avardab töölajate silmaringi, arendab nende klassiteadvust, selgitab paremini nende viletsa elu tõelisi põhjusi ning ajendab neid otsima sellest väljapääsu. Haridust võimaldati peamiselt ekspuaterijate klassi esindajate lastele. Töörahva lastele võimaldati haridust üksnes niipalju, kui seda oli vaja valitseva klassi, kodanluse teenimiseks nii tootmises kui ka teistel elualadel, tööliste töö produktiivsuse tõstmiseks.

Kodanluse poolt hariduse piiramiseks rakendatud abinõude tagajärjel vähenes kiiresti alg- ja keskkoolide ning neli õpivate õpilaste arv. Et veelgi kitsendada töörahva lastel hariduse saamist, likvideeriti 1934. aasta koolireformiga ühtluskool, mistõttu oli hoopis raske pääseda algkooli keskkooli. Reaktsoonilise hariduspoliitika tagajärjel suleti näiteks 1923.—1939. aastani kaugel üle 100 algkooli ja vähenes algkooliõpilaste arv. Keskkoolide arv vähenes 80-lt 1922/23. õppeaastal 48-le 1938/39. õppeaastal. Tunduvalt langes keskkooliõpilaste arv nii

vastuvõtu kontingendi piiramise kui ka õpingute katkestamise tõttu raskete majanduslike olude sunnil. Umbes 80 protsendil algkoolide lõpetanuist polnud võimalik jätkata õppimist keskkoolis. Algkooli ei lõpetanud aga ca 52 protsenti sinna astunud õpilastest.

Kõrgemates koolides oli lugu veelgi halvem. Ülikooli ukсед olid tugevasti suletud töörahva lastele. Üheks kõrgematesse koolidesse vastuvõtu piiramise viisiks, nagu keskkoolide puhulgi, oli õppemaksu pidev tõstmine. Selle tagajärjel langes ülikooli astujate arv näiteks 1933. aastaks võrreldes 1926. aastaga 40 protsenti. Analoogiline oli olukord ka Tallinna Tehnikaülikoolis.

Kodanliku Eesti koolis teenis noorsoo õpetamine ja kasvatamine valitseva klassi, kodanluse huve. Samal ajal kui töötava rahva lapsi kasvatati kuulekaiks tööorjadeks, kasvatati koolides, mis olid kättesaadavad peamiselt kodanluse ladviku lastele, ja eriti kõrgemates koolides, noortes põlgust füüsilise töö vastu. Neisse sisendati, et kehaline töö on määratud rumalale rahvahulgale, haritud inimesele on see aga häbistav ja alandav. Koolides süstiti noortesse kodanliku natsionalismi ja fašismi müürki, vihkamist teiste rahvaste, eriti Nõukogude Liidu rahvaste vastu. Samal ajal aga tundis eesti kodanlus suurt hirmu ja vihavaenu proletaarsete ideoloogia vastu. Noorsugu hoiti kõigi vahenditega eemal teaduslikest teadmistest.

Kuid kõigile neile kodanluse poolt rakendatud vahenditele ja tööliklassi parimate esindajate süstemaatilisele hävitamisele vaatamata ei suudetud siiski hävitada töötavas rahvas pesitsevat vabadustungi. EKP juhtimisel jätkas eesti tööliklass võitlust kodanluse vastu. Ja kui Uluotsa valitsus tahtis reeturlikult murda NSV Liiduga sõlmitud vastastikust kokkulepet ja muuta Eesti sõjaliseks platsdarmiks Nõukogude Liidu vastu, kukutati eesti töötava rahvas 1940. a. juunis tagurlasvalitsuse, kes asendati rahva teotust leidnud J. Varesse valitsusega.

Uus valitsus asus rahvademokraatlike õiguste taastamisele, andis Eestimaa Kommunistlikule Parteile õiguse legaalseks tegutsemiseks, viis läbi uue Riigivolikogu valimised.

Uus Riigivolikogu oma esimesel kokkulekul 21.—23. juulini võttiski vastu ajaloolised otsused. Sellega asus Eesti nõukogulikule teele. 21. juulil kuulutas Riigivolikogu Eesti nõukogude vabariigiks, 22. juulil avaldati maadekreet, mis tunnistas maa kogu rahva omanduseks, ja 23. juulil otsustati suurtööstuse ja panganduse natsionaliseerimine. Samal kokkulekul võttis Riigivolikogu vastu otsuse

esineda NSV Liidu Ülemnõukogu ees soovivaaldusega, et Eesti NSV võetaks vastu NSV Liitu. Selle eesti rahva soovi rahuldas NSV Liidu Ülemnõukogu ja 6. augustil võeti Eesti Nõukogude Sotsialistlik Vabariik võrdõigusliku liikmena NSV Liidu koosseisu.

Eesti töörahvas, vabastanud end kodanluse klassivõimu pihtide vahelt ning saanud ise oma maa saatuse peremeheks, võttis meie rahva elu juhtimise oma kindlatesse kättesse. See ajas nurja eesti kodanlike natsionalistide taotlused hoida meie rahvas lahus uut ja õnnelikku elu loovast nõukogude rahvast. Vaba eesti rahvas taastas südamlikud sõprussidemed kõigi Nõukogude Liidu rahvastega, eeskätt suure vene rahvaga, kellega teda seovad iidset võitlussidemed. Käskiaes kõigi Nõukogude Liidu rahvastega asus eesti rahvas uuele, avareale majandusliku ja kultuurilise õitsengu teele — sotsialismiteele. Puhkes õitsele eesti kodanluse poolt laostatud tööstus, kadus igaveseks tööpuudus. Maa-reform vabastas võlakoormast väikemaa-pidajad ja keskmikud; täitsid sulaste ja kehvikute põlised unistused — nad said maad. Kirjandus, kunst, teadus ja haridus vabanesid roiskuva Lääne ideoloogia mõjust, asusid teenima rahvast ja muutusid kättesaadavaks kogu rahvale.

Selle hooga ja pingerikka ülesehitustöö katkestas aga fašistliku Saksamaa kallale tung meie maale. Sõja vältel okupeeriti Eesti territoorium fašistlike rõvvallutajate poolt, kes koos eesti rahva reeturitega asusid teostama julma terrorit ja maad rüüstama. Kümned tuhanded nõukogude inimesed hävitati koonduslaagris ja vanglaks. Igasugune vaimne elu summutati. Meie maale tekitati suuri materiaalseid kahjustusi. Hariduselu kiratses okupatsioonistaastail, koolimaju võeti sõjaväe-kasarmuiks, õppeaega lühendati, õpilased pidid tuupima igasugust fašistlikku loba.

Pärast Eesti NSV vabastamist fašistlikust ikkest algas Eestis sotsialistlik ülesehitustöö taas ennenägematu tempoga.

Sõjajärgsetel aastatel on Eesti NSV arenenud tugevaks industriaalseks vabariigiks, olles tööstuse arengu alal mõda jõudnud mitte ainult reast kapitalistlikest riikidest, vaid kerkinud ka liiduvabariikide hulgas esirinda. Vabariigi tööstuse kogutoodang on kasvanud võrreldes 1940. aastaga 9,3-kordseks. Toodangu hulgalt ühe elaniku kohta on Eesti NSV teiste liiduvabariikide seas ühel esikohtadest.

Suured revolutsioonilised muudatused on toimunud ka eesti külas. Talurahvas on kindlalt asunud V. I. Lenini poolt kättenäidatud kolhoositeele, mis on toonud eesti külla jõuka ja kultuurse elu.

Sotsialistliku majanduse üldise tõusu alu-

sel on paranenud järjekindlalt rahva aine-
line heaolu ja tõusnud kultuuritase. On
tõstetud madalalpalgaliste tööliste ja tee-
nistujate töötasu, lühendatud tööpäeva
pidu- ja puhkepäevade eel, viidud rea
tõstusharude töölistele ja teenistujad üle
lühendatud tööpäevale, seatud sisse ala-
elulistele 4- ja 6-tunnilise tööpäev ning
kuuajaline puhkus, rakendatud rida abi-
nõusid töötajate paremaks kindlustamiseks
abirahadega sotsiaalkindlustuse korras,
tõstetud märgatavalt tööliste ja teenistu-
jate pensione jne.

Suured edusammud rahvamajanduse alal
ja töötajate ainelise heaolu kindlustamisel
on loonud eeldused ja soodsad tingimused
kultuuri ja rahvahariduse tormiliseks aren-
guks meie vabariigis. Nõukogude võimu
aastail kommunistliku partei juhtimisel
teostatud kultuuri revolutsioon Eestis väl-
jendub hariduse arengus, nõukogude in-
telligentsi tekkimises ja tema ideelise ta-
semise ning kvalifikatsiooni tõususe — eesti
rahva vormilt rahvusliku, sisult sotsialist-
liku kultuuri õitsengus.

Suuri edusamme on teinud meie rahva-
haridus. On loodud ühtluskool, koolikohus-
tus hõlmab lapsi 7.—16. eluaastani. Kooli-
majade hoogsa ehitamise tulemusena on
tihenenud üldhariduslike koolide ja kesk-
eriõppeasutuste võrk, on kaotatud õppe-
maks kõigis kooliastmetes, rääkimata sel-
lest, et tehnikumides ja kõrgemates kooli-
des makstakse õpilastele stipendiume, koo-
lide juurde on loodud internaadid, üha
laialdasemalt organiseeritakse koolides
õpilastele tasuta sooja toidu andmist jne.

Rahvahariduse saavutusi meie vabariigis
näitab üldhariduslike koolide õpilaste arvu
järjekindel kasv. Kui 1944/45. õppeaastal
oli üldhariduslikes koolides 108 000 õpi-
last, siis 1958/59. õppeaasta alguseks kas-
vas nende arv juba ligemale 156 000-ni.
Kui siia juurde arvata aga veel töölis- ning
maanoorte koolide, raudteekoolide ja
kaugõppekeskkoolide õpilased, siis ulatub
see arv ca 172 000-ni. Peale selle õpib
kesk-eriõppeasutustes üle 15 000 õpilase,
mis ületab 1940/41. õppeaasta õpilaste arvu
enam kui 7-kordselt. Siinjuures on eriti
suuri edusamme teinud keskkaridus. Kui
1944/45. õppeaastal oli meie vabariigis
38 keskkooli, siis 1958/59. õppeaastal oli
neid juba 149, kusjuures VIII—XI klassi-
des õppis ligi 34 000 õpilast. Rõõmustav
on sel puhul märkida, et eriti jõudsalt on
kasvanud maakeskkoolide ja nendes õppi-
vate laste arv. Kui kodanlikus Eestis
1933/34. õppeaastal oli kõigest 4 maa-
keskkooli, siis Nõukogude Eestis oli neid
1958/59 õ. a. 40 üle 10 000 õpilasega, kel-
lest VIII—XI klassis õppis ca 3300 õpilast.

Vabariigi kõrgemates õppeasutustes õpib
praegu ligi 12 000 üliõpilast ehk 3 korda

rohkem kui kodanliku korra ajal. Kõrge-
mate õppeasutuste lõpetajaid on aga
5 korda rohkem kui 1940/41. õppeaastal
ja kõigile neile on kindlustatud töö
vastavalt nende kvalifikatsioonile. Kodanli-
kus Eestis aga õnnestus vähestel lõpetaja-
tel leida endale sobivat tööd.

Nõukogude võimu aastate jooksul on
meie vabariigis mitmekordistunud töölis-
noorte koolide arv, kus töötajad võivad
omandada hariduse töö kõrval. Kui näi-
teks 1940/41. õppeaastal oli Eesti NSV-s
ainult 1300 töölisnoorest õpilast, siis
1958/59. õppeaasta algul oli neid juba
10 454. Peale selle on vabariigis organi-
seeritud 2 kaugõppe-keskkooli, kus õpib
3317 õpilast. Tehnikumide ja kõrgemate
õppeasutuste juures tegutsevad õhtused ja
kaugõppe-osakonnad, kus töötavad noored
võivad omandada kas kesk- või kõrgema
erihariduse töö kõrval. Sellel kõigil on
suur tähtsus. Õppivatele töölisnoortele ja
kaugõppe teel õppijatele on partei ja val-
itsuse määrustega tehtud rida soodustusi
õppimise hõlbustamiseks.

Haridusala töötajate ja õpetajate hea töö
tulemusena on nõukogude võimu aastail
pidevalt paranenud õppe- ja kasvatustöö
kvaliteet, tõusnud õppeedukus. Enamik
seitsmeklassiliste koolide lõpetajaid jätkab
õpinguid keskkoolides, kesk-eriõppeasutus-
tes või teistes koolides. Aastast aastasse
on paranenud koolikohustuse täitmise.
Nõukogude koolist on lahkumine enne lõ-
petamist jäänud minimaalseks. Lähtudes
poliitilise õpetuse vajadustest on pa-
randatud õppeprogramme ja õpikuid, mille
tõttu need on muutunud kvaliteetsemaks
ja soodustavad õppetöös paremate tule-
muste saavutamist. Õppeprogrammidesse
on võetud uusi, poliitilise sisuga õppe-
aineid, nagu käsitöö, masinaõpetuse, põllu-
majanduse, elektrotehnika ja kodunduse
praktikumid. Suurem erikaal on antud
praktilistele ja laboratoorsele töödele
reaalainetes. Koolide juurde on organiseeritud
õppetöökojad ja õppe-katsealad, kus
õpilased töötavad heade tulemustega. Üha
enam organiseerivad koolid suvisel õppe-
vaheajal noortelaagreid kolhoosides ja sov-
hoosides ning õpilaste osavõttu tootmis-
tööst käitistes, kus õpilased omandavad
vajalikke oskusi ning kogemusi tööks pä-
rast keskkooli lõpetamist.

Järjekindlalt paraneb õppe- ja kasvatus-
töö ideeline tase, paremini kasutatakse
õppetunde, õpilasringe ja -organisatsioone
õpilaste kommunistlikuks kasvatamiseks.
Paraneb õpilaste distsipliin. Juhtiv koht
õpilasorganisatsioonide töös on pioneeri-
ja komsomolorganisatsioonil, kuhu kuulub
õpilaskonna paremik.

Nagu eeltoodust näeme, on meie vaba-
riigi haridustöös nõukogude võimu 19 aasta

jooksul suuri saavutusi ja me oleme uhked nende saavutuste üle. Tänu sellele, et haridus on nõukogude võimu ajal teinud nii suuri edusamme, on meie rahvamajandusse tulnud hulgaliselt kõrgema ja keskeriharidusega spetsialiste, kes on võimelised lahendama kommunistliku ühiskonna ehitamise keerulisi ülesandeid.

Kommunistliku partei ümber koondunud nõukogude rahvas on saavutanud suuri ajaloolisi võite kõigil elualadel. NLKP XXI kongress konstateeris, et nõukogude rahvas on saavutanud footlike jõudude, sotsialistlike tootmissuhete ja kultuuri arengu ning töötajate elutingimuste niisuguse taseme, mis võimaldab meie maal astuda uude, kommunismi hoogsa ehitamise perioodi.

Kongressil kinnitatud seitsme aasta plaani ülesannete elluviimisega tööstuse, põllumajanduse, teaduse ja kultuuri alal muutub NSV Liit veelgi võimsamaks ja jõukamaks: tõuseb tunduvalt nõukogude ühiskonna rikkus, suureneb tööliste, teenistujate ja kolhoosnikute reaaltulu. Lähematel aastatel nähakse ette elanikkonna maksudest vabastamine, seitseaastakul tõstatatakse madalapalgaliste tööliste ja teenistujate töötasu 270—300 rublalt 500—600 rublani kuus, samaaegselt kõrgendatakse keskmisepalgaliste tööliste ja teenistujate töötasu, suurendatakse assigneeringuid tasuta õpetuseks ja kvalifikatsiooni tõstmiseks, riikliku sotsiaalkindlustuse abirahadeks töölistele ja teenistujatele, suurendatakse vanaduspensioni minimaalmäära praeguselt 255—300 rublalt 340—400 rublani, parandatakse korteritingimusi. 1960. aastaks lõpetatakse tööliste ja teenistujate üleviimine 7-tunnilisele tööpäevale, 1962. aastal aga 40-tunnilisele töönädalale jne. Suur edasimineku on meie maal kõigil elualadel.

Suurt tähtsust NLKP XXI kongressil kinnitatud seitsme aasta plaani täitmisel omab NLKP Keskkomitee 29. juunil lõppenud pleenumi otsus, kus on antud üksikasjaline programm tehniliseks progressiks kõigis rahvamajandusharudes, on määratletud partei-, nõukogude, majandus-, ametiühingu- ja komsomolorganisatsioonide, ettevõtete, teadusliku uurimise asutuste ja konstruktoribüroode kollektiivide ülesanded.

Juunipleenumi otsus ja läkitus kõigile Nõukogude Liidu töötajatele kohustavad iga kollektiivi ja töötajat tundma täit vastutust oma tööülesannete eduka täitmise eest ning leidma selleks paremaid teid ja vahendeid, vastama nendele uute töökohtade, vahendite ja ületamiseks, mis tagab nõukogude inimeste elu parandamise, rahva materiaalsete ja vaimsete rik-

kuste suurendamise ning meie sotsialistliku kodumaa võimsuse edasise tugevdamise.

Teaduse ja tehnika kiire areng, tootmise edasine mehhaniseerimine, automatiseerimine ja kemiseerimine, elektroonika ja arvutus-lahendusmeetodite ulatuslik kasutamine, elektrifitseerimine ja teised teaduse ning tehnika saavutused muudavad ratsionaalselt töö iseloomu. Tööliste ja kolhoosnikute töö läheneb oma olemusel üha rohkem inseneride, tehnikute, agronoomide ja teiste spetsialistide tööle. Sotsialistlikus tootmises töötajailt nõutakse nüüd keerukate tehniliste arvutuste ja jooniste tundmist ning oskust käsitseda täiuslikke tööpinke, kõige täpsemaid mõõte- ja kontrollaparaate. Nõukogude Liidu tehnilise ja majandusliku arengu perspektiivid esitavad üha kõrgemaid nõudeid meie ühiskonna kõigile töötajatele.

Tehnika tase meie sotsialistlikus tööstuses ja põllumajanduses ning selle edasise arengu perspektiivid nõuavad töötajailt nii avaraid üldhariduslikke kui ka ulatuslikke erialaseid teadmisi. Seega esitab elu ka meie koolile järjest uusi ülesandeid. Mitmekülgse hariduse omandamine meie maal on eluliseks vajaduseks.

Seepärast ongi mõistetav partei ja valitsuse eriline hoolitsus kasvava põlvkonna õpetamise ja kommunistliku kasvatuse olukorra edasise parandamise eest. Korralduslikult on partei ja riigi juhtivate tegevlaste poolt kritiseeritud meie koolide töös esinevaid puudusi ja kitsaskohti. Peamiseks nende puuduste hulgas on kooliõpetuse elust irdumine, mis kommunistliku ülesehitustöö praegusel etapil on eriti talumatu.

Juba partei XIX ja eriti XX kongressil juhiti sellele kooli õppe- ja kasvatustöös esinevale olulisele puudusele tõsiselt tähelepanu. Pärast kongressi tehti ära mõningane töö kooli lähendamiseks elule, õppe- ja kasvatustöö sidumiseks elu praktiliste nõuetega, milles ka meie vabariigi koolides on häid tulemusi. Kuid sellele vaatamata on koolide õppe- ja kasvatustöö veel puudulikult seotud tootvaks tööks vajalike praktiliste kogemuste andmisega.

Seepärast püstitaski NLKP Keskkomitee ülesande haridussüsteemi ümber korraldada, nii et keskkool ja kõrgem kool etendaksid edaspidi aktiivsemat osa nõukogude rahva loovas tegevuses, et sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatamise ja kaadri ettevalmistamise tase majanduse, teaduse ja kultuuri kõigil aladel tõuseks veelgi.

Siinjuures seisavad haridussüsteemi ümberkorraldamise ülesande õige lahendamise lähtepositsioonid eelkõige selles, et kõik noored peavad teatud vanusest alates

lülitama ühiskondlikult kasulikku töösse ja et teaduste aluste õpetamist neile tuleb sihidada tootliku tööga tööstuses ning põllumajanduses.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teesid «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning haridussüsteemi edasiarendamisest meie maal», mis üldrahvaliku arutelu käigus heaks kiideti ja NSV Liidu Ülemnõukogu istungjärgul 24. dets. 1958. a. seadusena vastu võeti ning alanud seitse aastakul ellu viiakse, vastavad igati uutele ülesannetele ja nende rakendamine peab olema kogu ühiskonna tähelepanu keskpunktis. Kooli ette seatakse põhiülesandena sirguva põlvkonna ettevalmistamine elule ja kasulikule tööle. Meie noored peavad hästi tundma teaduste aluseid ja ühtlasi olema võimelised süstemaatiliseks füüsiliseks tööks. Kool peab kasvatama noortes püüdlust olla kasulik ühiskonnale ja aktiivselt osa võtta ühiskonnale vajalike materiaalsete väärtuste loomisest.

Kõigile teada olevad NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu teesid ning NSV Liidu vastav seadus on programmilisteks dokumentideks kesk-, kutse- ja kõrgema kooli ümberkorraldamise kohta. Meie vabariigi töötajad kiitsid samuti üksmeelselt heaks kooli ümberkorraldamise printsiibid ja Eesti NSV Ülemnõukogu V koosseisu I istungjärgul võeti vastu seadus «Kooli ja elu sidemete tugevdamisest ning haridussüsteemi edasiarendamisest Eesti NSV-s».

Haridussüsteemi edasiarendamine viib meie vabariigi kooli edasisele tõusule. Selle seaduse ellurakendamine tähendab keskhariduse veelgi kättesaadavamaks tegemist rahvale, kesk- ja kõrgema hariduse tunduvat laienemist.

Uus koolisüsteem tähendab haridusliku taseme suurt tõusu. Senise seitsmeklassilise asemel kehtestatakse kaheksaklassiline koolikohustus.

Ühtlasi aitab uus kool paremini lahendada noorte kommunistliku kasvatamise ning eluks ja tegelikuks tööks ettevalmistamise küsimust. Pärast kaheksaklassilise kooli lõpetamist on noortel palju avaramad võimalused valida sobiv tee oma hariduse jätkamiseks mitmesugustes teise astme koolides: kas kesk-, kesk-eri- või kutsekoolides, kus õpetamine on tihedalt seotud tootva tööga ja kus noored koos üldhariduslike teadmistega omandavad ka kogemusi, mis on neile vajalikud tulevases töös.

Õpetamise tihed seostamine tootva tööga

kõigil kooliastmel aga on suure õpetusliku ja kasvatusliku tähtsusega, kasvatab noortes äärmastust töös, eriti aga tootmistöö vastu. Õhtuste ja kaugõppekoolide võrgu tunduv laienemine uues reformeeritud haridussüsteemis loob avarad võimalused töötavatele noortele kesk-, kesk-eri- ja kõrgema hariduse omandamiseks töö korral.

Uus koolisüsteem meie vabariigis nõuab koolivõrgu veelgi tihedamaks muutmist. Ehitatakse uusi koolimaju, töökojaruume, õppekabinette ja internaatruume, mis hõlbustab kõigil õpilastel hariduse omandamist ja loob soodsad tingimused õppetöö sisuliste muudatuste elluviimiseks, õppetöö seostamiseks tootva tööga. Üksnes käesoleval aastal on ette nähtud valmis ehitada 13 uut koolimaja 4420 õpilaskohaga.

Eriline tähtsus uues koolisüsteemis on internaatkoolil, kus on kõige paremini lahendatavad uue kooli nõuded. Seepärast nähaksegi ette internaatkoolide võrgu kiire arendamine. Seitse aastaku lõpuks, 1965. aastaks suureneb meie vabariigis internaatkoolide arv seniselt 3-lt 27-le. Õpilaste arv internaatkoolides suureneb samal ajal 720-lt 12 000-le. Juba uue õppeaasta alguseks suureneb internaatkoolide arv 9-le õpilaste arvuga 2190.

Ka kõrgema kooli töö korraldatakse ümber nii, et paraneb kõrgema haridusega spetsialistide ettevalmistamise kvaliteet. Õppetöö kõrgemates koolides seostatakse õpingute kestel praktiliste töödega tulevaselt tööalalt.

Koolitöö ümberkorraldamine ja haridussüsteemi edasiarendamine on suur ja tõsine ülesanne meie vabariigi koolidele, haridusorganitele ja kogu ühiskonnale. Tuleb rakendada kõik abinõud selle edukaks elluviimiseks. Meenutagem siinjuures NLKP XXI kongressi otsust, kus öeldakse: «... Partei- ja nõukogude organisatsioonid peavad tagama kõigi nende abinõude korvalekaldumatu elluviimise, mis on seotud keskkooli ja kõrgema kooli ümberkorraldamisega, saavutama, et nõukogude kool, tihedalt seostades õpetegevust tootliku tööga, kommunistliku ülesehitustöö praktikaga, valmistaks ette igakülgset haritud ja teadlikke kodanikke, keskmise ja kõrgema kvalifikatsiooniga spetsialiste.»

Oleme veendunud, et Nõukogude Eesti haridusala töötajad annavad kogu oma jõu, oskused ning teadmised selle erakordselt suure ja vastutusriikka ülesande täitmiseks, mis viib meie kooli edasisele õitsengule.

Õpilaste iseseisvast tööst tunnis.

I. UNT,

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

Niisama vana kui õppetund ise on pedagoogika ajaloos ka probleem, kuidas anda õppetundi, et õpilased omandaksid seal õpitavast materjalist võimalikult palju. Seda probleemi tundis juba õppetunni teooria rajaja Jan Amos Komensky, kes esitas õppetunnile põhilise nõude, et «õpetaja vähem õpetaks, õpilased aga rohkem õpiksid».¹

K. D. Ušinski tegi muret õppetunni vähene produktiivsus tolleaegses koolis: «Kui õpetajad kasutaksid oma igapäevase töö viit tundi nii, nagu on vaja, ja paneksid tõesti lapsed koolis tööle, siis jääks lastel kodus ainult korrata koolis õpitut. Kuid tegelikult enamasti ei ole nii. Õpetajad veeretavad õpilastele õppimise kogu raskuse, mõtlemata sellele, kuidas õpetada neid õppima; ise tegelevad nad kodus õpitud õppetundide kerge küsitlemisega, mida võib teha isegi poolmagavas seisundis, või, juhul kui nad on tulised progressistid, õpilaste arendamisega, millel ei ole mingit seost õppetunniga; lihtsamalt öeldes — lobisemisega; õppetunnid ja eksamid aga langevad kogu oma raskusega väikesele lapsele.»² Nii pika tsitaadi toomine peaks end õigustama sellega, et Ušinski esitatud probleemid ei ole tänapäeva didaktika jaoks sugugi aegunud.

Vaatleme kõigepealt lühidalt õppetunni aktiveerimise probleemi kaasaegses nõukogude pedagoogikas. See küsimus kasvab välja õpilaste teadlikkuse ja aktiivsuse printsiibist, mida nõukogude pedagoogikas on alati peetud üheks tähtsamaks didaktika printsiibiks, sest meie eesmärgiks on ju aktiivsete ühiskonnaliikmete kasvatamine. See printsiip nõuab õpilaste iseseisva mõtlemise arendamist. Selleks, et seda nõuet täita, on vaja rakendada õppemeetodeid, mis võimaldaksid maksimaalselt õpilastel enestel juurelda, katsetada ja probleeme tõstatada. Meie kaasaegses koolis võib aga konstateerida nn. passiivsete õppemeetodite domineerimist: õpetaja aina jutustab, seletab, refereerib ja kontrollib õpilaste teadmisi. Selle küsimuse tõstis teravalt üles M. P. Kašin ajakirjas «Sovetskaja Pedagogika».³ Tema uurimus, mis põhines paljude tundide analüüsil, näitas, et õpilased kulutasid vaid väikese osa tunnist aktiivsele tööle. Selle uurimuse tulemused on «Nõukogude Kooli» lugejaile juba üksikasjalisemalt tuttavad A. Vallneri artiklist «Tööjuhendite kasutamisest õppetundides» (1958, nr. 8).

¹ Я. А. Коменский, Избранные педагогические сочинения, 1955, стр. 162.

² К. Д. Ушинский, Избранные педагогические сочинения, 1945, стр. 512—513.

³ М. П. Кашин, О самостоятельной работе учащихся на уроке, «Советская педагогика», 1957, № 5.

Õpilaste passiivsus tunnis toob kaasa lüngad nende mõtlemisvõimes ja iseseisva töö oskustes, millele lisandub veel üks suur pahe — õpilased omandavad tunnis väga vähe ja õppimise raskuspunkt langeb kodusele tööle. Kõik «Sovetskaja Pedagogika» veergudel selles küsimuses sõna võtnud autorid (M. P. Kašin, B. P. Jessipov, T. A. Helem) leiavad, et mainitud pahede kaotamiseks tuleb revideerida praegusi uue aine käsitlemise meetodeid ja tõsta õpilaste aktiivsust tunnis. Viimast on võimalik saavutada eriti õpilaste iseseisva töö kaudu.

Kaasaegses nõukogude pedagoogilises kirjanduses on õpilaste iseseisva töö meetoodikale vähe tähelepanu pööratud. Probleemi vaadelakse mitte õppetunni produktiivsuse tõstmise seisukohalt, vaid peamiselt ühest kitsast aspektist — kuidas õpetada õpilastele õpikuga töötamise tehnikat. Nii on seda küsimust käsitletud viimasel ajal vene keeles ilmunud õpetamise teooria alastes teostes: M. A. Danilovi ja B. P. Jessipovi «Didaktikas», E. J. Golanti raamatus «Õppemeetodid nõukogude koolis» ja J. N. Kazantsevi teoses «Õppetund nõukogude koolis», samuti ka mõnedes õpilaste iseseisvale tööle pühendatud dissertatsioonides (M. V. Porhunova, R. J. Hmeljuk). Ainult M. P. Kroškina dissertatsioon on muu hulgas põgusalt puudutatud küsimust, kuidas õpilaste iseseisva töö kaudu mitmekesistada tunni metodikat.

Kahekümnendatel aastatel oli õpilaste iseseisva töö küsimus nõukogude pedagoogikas väga aktuaalne. Sealjuures esines aga mitmesuguseid liialdusi ja pedagoogilisi vigu. ÜK(b)P Keskkomitee otsusega 25. augustist 1932. a. «Alg- ja keskkooli õppeprogrammidest ja režiimist» tunnistati õppetund õppetöö organiseerimise põhiliseks vormiks ja kohustati ühtlasi õpetajat süstemaatiliselt käsitlema õppeainet. Hiljem on seda nõuet liiga ühekskülgelt tõlgitsetud. Õppematerjali süstemaatiline käsitlemine õpetaja poolt ei tähenda kaugeltki mitte ainult selle läbivõtmist õpetaja enese sõna kaudu, vaid eldkõige seda, et kogu õppekursus leiaks süstemaatilist käsitlemist õppetundides, sealjuures aga kasutataks mitmekesiseid meetodeid. Viimast ongi 1932. a. otsuses rõhutatud.

Õpilaste iseseisva töö mõistet kasutatakse pedagoogilises kirjanduses sageli väga ebamäärases, vahel ka põhjendamatu laias tähenduses. J. N. Kazantsev oma teoses «Õppetund nõukogude koolis» käsitleb heuristilist vestlust õpilaste iseseisva tööna, R. M. Polikanova⁴ on iseseisve töö identne õpilaste igasuguse aktiivse mõtlemisega, mille hulka kuulub isegi loengu tähelepanelik jälgimine ja esitatava õppematerjali konspekterimine! B. P. Jessipov oma artiklis «Õpilaste iseseisva töö parandamise probleeme õppetundides» («Nõukogude Kool» nr. 10, 1957) toob iseseisva töö mõiste iseloomustamiseks esile kaks olulist tunnust: 1) õpetaja poolt antud tööülesanne ja kindel aeg selle täitmiseks; 2) vajadus rakendada vaimset pingutust. Neile tuleks kolmanda tunnusena lisada tööülesande individuaalne sooritamine. Nii moodustab õpilaste iseseisve töö tunnis ühe osa õpilaste aktiveerimise ulatuslikust probleemist. Ja just see osa kujutab endast pedagoogikas sööti jäänud ala, millesse küntakse praegu taas uusi vagusid. Esimesi pääsukesti meie vabariigis oli A. Vallneri eespool mainitud artikkel. Pärast seda hakkasid oma sellealaseid töökogemusi tutvus-

⁴ Р. М. Поликанова, Воспитание на уроке навыков самостоятельной работы у учащихся старших классов средней школы, кандидатская диссертация, 1953

tama ka mõned teised pedagoogid (B. Rea, N. Semjonov, E. Maaring jt.).

Käesoleva artikli ülesandeks on: 1) käsitleda õppimise psühholoogia ja meetodika seisukohalt, millised tähtsamad puudused on praegustel üldlevinud õppemeetoditel ja milline tähtsus võiks olla iseseisva töö laiemal rakendamisel; 2) püüda lahendada mõningaid iseseisva töö meetodika probleeme. Artikli aluseks on järgmised materjalid: 1) 120 X ja XI klassi õpilase vastused neile esitatud küsimustele, 2) mõned eksperimentaalsed tunnid iseseisva töö kohta ja 3) kirjalikud analüüsid Tallinna XVI Keskkooli 32 õpetaja poolt kooli meetodilise konverentsi raames läbiviidud 65 tunni kohta, milles domineeris iseseisev töö.

Kõrvale on jäetud õpilaste iseseisva töö küsimused niisuguste õppeainete tundides, kus see töövorm on alati olnud põhiline, nagu joonistamine, käsitöö ja mitmesugused praktilised tööd. Peatähelepanu on pööratud jutustavatele ainetele, milles see probleem on kõige teravam.

Õppimisprotsessi psühholoogilistest ja meetodilistest probleemidest.

Viimasel ajal on nii pedagoogika teoorias kui ka praktikas peatähelepanu pööratud õpetamise meetodikale, kuid vähe on uuritud õppimise meetodikat. Ka õpetajaid hinnatakse harjumuse kohaselt selle järgi, kuivõrd õigesti ja loogiliselt nad oma ainet esitavad. Õpetaja töö oluliseks kriteeriumiks peetakse muidugi ka õpilaste teadmiste taset. Õpetaja töö nende külgede tähtsust ei ole põhjust eitada. Ei tohi aga unustada veel üht õpetaja töö tähtsat kriteeriumi — oskust ratsionaalselt juhtida õpilaste õppimisprotsessi.

On üldiselt teada, et meie õpilased on koduse õppetööga üle koormatud. Seda tõestasid 1958. a. IV vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel veenvalt ja konkreetse materjali abil Tallinna XXVII 7-klassilise Kooli direktor A. Tiki ja Tartu II Keskkooli õppealajuhataja L. Paaver. On püütud seda ülekoormatust vähendada: keelati koduste ülesannete andmine esmaspäevaks, nõutakse sellise tunniplaani koostamist, et õpilastel ei oleks liiga raskeid päevi; tehakse kontrolltööde graafikuid jne. Need abinõud ei ole küllaldased, pealegi on esmaspäevaks antavate ülesannete keeld toonud kaasa koormuse suurenemise nädala keskel ja lõpul. Ülekoormamise olulise põhjusena nähakse programmide liiga suurt ulatust; on aga konkreetsemalt selgitamata, missugust osa etendavad siin ebaotstarbekad õppemeetodid.

Õpetajale on esitatud nõue, et ta peab õppematerjali lastele tunnis selgeks õpetama. Kuid vähe on uuritud, millised õppemeetodid on selle eesmärgi saavutamiseks kõige tõhusamad. Psühholoogiast teame, et õppematerjali omandamiseks on vaja sellest aru saada, seda korrata ja aktiivselt reprodutseerida. Järelikult, õppetunnis saame materjali selgeks õppida vaid siis, kui need õppimisastmed tunnis esinevad. On endastmõistetav, et need astmed peab aktiivselt läbima just õppija ise.

Püüame hinnata töö produktiivsuse seisukohalt praegu kõige kasutatavamaid uue aine käsitlemise meetodeid. Seda on võimalik teha vaid õppimisprotsessi uurimise kaudu. Viimase uurimine on aga seotud mitmete raskustega, sest õppematerjali lõplik omandamine toimub

tavaliselt väljaspool õppetundi. M. A. Moltšanova oma dissertatsioonis «Õpilaste ettevalmistamine tunnis koduste ülesannete täitmiseks» uuris õpilaste õppimist pikendatud tööpäevaga rühmades ja käis üksikute õpilaste kodudes nende õppimise ajal. Käesolevas töös on kasutatud kõnesoleva probleemi uurimiseks järgmist moodust. Psühholoogia õpetamisel Tallinna XVI Keskkoolis lasti teema «Mälu ja õppimine» käsitlemisel 102-l X klassi õpilasel vastata küsimustele, mis nõudsid neilt oma õppimisprotsessi analüüsimist. Et saada põhjalikumaid vastuseid, teatati õpilastele, et töid hinnatakse, kusjuures arvestatakse analüüsi sügavust. Kinnitati, et väärtuslikud on ainult siirad vastused, kusjuures hinnet ei mõjuta see, kas õpilane õpib psühholoogia seisukohalt otstarbekalt või mitte. Samadele küsimustele saadi täiendavaid vastuseid veel 18-lt XI-a klassi õpilaselt.

Vastavate küsimuste sõnastus oli järgmine:

«Millistel allpool mainitud juhtudel jääb õppematerjal teile tunnis kõige paremini või kõige halvemini meelde (eeldusel, et te tähelepanelikult tunnist osa võtate):

- 1) õpetaja jutustab teile õppematerjali ja te ei tee märkmeid;
- 2) õpetaja jutustab teile õppematerjali ja te teete märkmeid;
- 3) uus aine võetakse läbi nii, et õpilased ise vastavad küsimustele ja toovad näiteid, kusjuures märkmeid ei tehta (sama küsimus sel puhul, kui märkmeid tehakse);
- 4) kasutatakse mingit muud eespool mainimata tööviisi.

Püüdke ühtlasi analüüsida, miks ühel või teisel juhul omandatakse ainet hästi või halvasti.»

Arvulised andmed vastustes olid järgmised: 120-st õpilasest avaldasid 88 arvamust, et kõige paremini jääb õppematerjal meelde siis, kui õpetaja jutustab ja õpilased teevad märkmeid; 26 omandavad õppematerjali kõige paremini vestluse kaudu, kusjuures tehakse ühtlasi ka märkmeid; vestlust, sealjuures märkmeid tegemata, peavad kõige sobivamaks 2 õpilast; 4 õpilast omandavad materjali kõige paremini õpetaja jutustuse järgi, märkmeid tegemata. Huvitav on nentida, et 4. küsimusele oli valdav enamik jätnud vastamata, paljud märkisid, et nad ei tea, et mingit muud tööviisi saakski kasutada. Ainult 2 õpilast nimetasid kasuliku töövormina õpilaste iseseisvat tööd tunnis.

Nagu toodud andmed näitavad, andsid õpilased peaaegu üksmeelselt eitava hinnangu passiivsele töömeetodile, mille puhul õpetaja jutustab ja õpilased teda tegevuseta kuulavad. Muide, 39 õpilast märkisid juurde, et selline õppeviis on kõige halvem.

Analüüsime tüüpilist olukorda õppetunnis. Õpetajal on vaja läbi võtta uut materjali: tutvustada mõnd ajaloolist sündmust, loomaliiki või riigi majanduselu. Kui õpik vastab programmile, siis sisaldab see üldjoontes vajaliku materjali. Õpetaja peab nüüd jutustuse puhul paratamatult kordama õpiku materjali, kusjuures võimaluse piires täiendab ta seda lisamaterjaliga. Tavaliselt kästakse õpilastel õpikud sulgeda ja tähelepanelikult õpetajat kuulata. Õpilastel pole aga õpetaja kuulamiseks erilist vajadust: teades, et kogu nõutav materjal on õpikus, võivad nad muretult õpetaja jutu kõrvust mööda lasta. Võidakse öelda: õpilastes tuleb kasvatada arusaamist, et õpetaja jutu jälgimisel omandab ta enamiku materjalist ja seega kergendab oma

kodust õppetööd. Paraku pole aga mitte kõikidel õpilastel ja igas eas tahe sel määral arenenud, et ainult edaspidise õppimise kergendamise perspektiiv suudaks neid viia aktiivsele kaasamõtlemisele. Ja kas tähelepaneliku kuulamise kasutegur ongi õpilase seisukohalt nii suur, et see tasuks ära neid suuri vaimseid pingutusi, mida ta peab kulumata oma tähelepanu aktiivseks kontsentreerimiseks? Pealegi tekib küsimus, kas õpetaja jutustuse kuulamine on üldse produktiivne omandamise viis, kas ei tule siin arvesse ka õpilase individuaalsed iseärasused, eelkõige õpilase mälutüüp. Allpool tuleme selle küsimuse juurde tagasi.

Kui õpilastel ei ole tunnis aktiivset tegevust ja osa neist pidevalt loobub õpetajat kuulamast, siis on tekkinud soodne pind distsipliinirikumiseks. Nii kirjutab õpilane Tiiu Ü.: «Kõige halvemini omandan materjali siis, kui õpetaja jutustab ja märkmeid ei tehta. Siis tuleb ise oma tähelepanu koondada õpetaja jutustusele, mis aga ei ole sugugi nii kerge, sest tähelepanu köidab muu tegevus.» Seepärast on loomulik, et õpetaja esitus on sageli läbi põimitud selliste repliikidega, nagu: «ärge ajage juttu», «pane matemaatika raamat ära», «ära vaata aknast välja», «anna see paberitükk siia» jne. jne., millega õpetaja püüab vaos hoida paarikümne lapse mõtteid, fantaasiat ja tundeid, mis kipuvad aktiivse tegevuse puudumise tõttu tungema tuhandes eri suunas kaugele õppetunnist.

Isegi siis, kui tunnis on näiliselt hea distsipliin ja õpilased vaatavad kuulekalt õpetaja otsa, ei ole sugugi kindel, et nende tähelepanu on pööratud esitatavale. Selle kohta teeb huvitava tähelepaneku T. A. Helem oma artiklis «Mõned õpilaste õppetegevuse aktiveerimise võtted tunnis.»⁵ Ta korraldas ühes V klassis saksa keele tunnis väikese eksperimendi: katkestas ühe õpilase individuaalse suulise vastuse ja laskis kõigil kirjutada siira vastuse küsimusele, millest nad praegu mõtlesid. Osutus, et 22-st õpilasest 2 jälgisid vastust, 6 mõtlesid ülesantud materjalist, mida neilt võidakse küsida, 8 — eelseisvast spartakiaadist, 2 — järgmisest tunnist ja 4 — igasugustest muudest asjadest. On huvitav märkida, et tundi andis õpetaja, keda tunti hea ja nõudliku pedagoogina.

Raskusi tekib ka siis, kui õpilased on distsiplineeritud, hästi arenenud aktiivse tähelepanuga ja tahtejõuga. Kui tundides ühtejärke domineerib kuulamine, siis ei ole õpilased selleks varsti enam võimelised puhtfüsioloogilistel põhjustel — pidurduse tõttu langeb aktiivse tähelepanu võime. Täiskasvanugi tunneb olukorda, mis tekib loengu passiivsel jälgimisel, kui pole vaja konspekteerida: paratamatult tekiavad loengusse «augud».

Didaktikast on üldiselt teada, et olukorda aitavad parandada huvitavad näited ja näitlikud õppevahendid, kuid needki ei suuda õpilaste passiivsuse korral tagada häid tulemusi. On vägagi tüüpiline, et õpilastele jäävad küll hästi meelde eredad näited ja huvitavad pisi-asjad, aga üldistust või seaduspärasust, mille illustreerimiseks need olid toodud, pole õpilane võimeline reprodutseerima. Selle kohta on korduvaid tähelepanekuid. Nii mäletavad õpilased eranditult hästi seda, et näljane ahv oskab toitu läbi puuri varbade kepiga lähedale tõmmata,

⁵ T. A. Хелем, Некоторые приемы активизации учебной деятельности учащихся на уроке, «Советская педагогика», 1959, № 3.

sealjuures ei oska aga paljud seletada, milliseid ahvi psüühilisi võimeid see katse näitab.

Nagu selgus, hindasid õpilased neile tuntud õppeviisidest kõige kõrgemalt seda, mille puhul põhiliselt jutustab õpetaja ja õpilased teevad märkmeid (88 õpilast 120-st). Põhjenduseks toodi, et märkmete tegemine aitab hoida tähelepanu õpitaval ja eraldada põhilist ning olulist ebaolulisest; kodus konspekti või plaani lugemisel on hõlpsam assotsiatsioonide kaudu meenutada õpetaja juttu, näidatud õppevahendeid ja üldse kogu tundi. Ei pooldata aga liiga kiiret ja sõnasõnalist konspekterimist, sest siis muutub kirjutamine mehaaniliseks ja segab aine sisulist jälgimist. Kirjeldatud tööviisi puuduseks on aga, et see ei suuda tagada kõikide õpilaste pidevat tähelepanu ega võimalda nende eneste kuigi suurt aktiivsust. Pealegi võivad õpilased õpetaja poolt valmiskujul antud materjali mehaaniliselt ära kirjutada, ilma et nad oleksid sunnitud ise selle üle juurdlema.

Peale ülaltoodud tööviisi hindasid õpilased kõrgelt ka niisugust uue aine käsitlemise moodust, mille puhul nad ise vastavad küsimustele ja toovad näiteid, kusjuures kõik õpilased teevad märkmeid. 26 õpilast 120-st pidasid seda tööviisi parimaks. Taolise frontaalse vestluse juures hindavad õpilased seda, et vestlus sunnib neid tunnis rohkem mõtlema ja end pingutama, muudab tunni elavaks ja huvitavaks. Märkmete tegemine õpetaja juhtimisel on aga siingi oluline, sest muidu ei jää vajalik materjal meelde. Pealegi ei oska õpilased ise oma kaaslaste jutust kõige tähtsamat eraldada. Seda puudust saab õpetaja kõrvaldada õpilaste vastuste parandamisega ja omapoolsete kokkuvõtete tegemisega.

Frontaalne vestlus on muidugi hinnatav meetod, kuid seda ei saa alati kasutada. Selline uue aine edasivõtmise moodus nõuab palju aega ja kaugeltki kõike ei saa ju õpilaste abiga tuletada (näit. ajaloolisi sündmusi, anatoomilisi fakte, kirjanike elulugusid jne.). Vestlusmeetodi puuduseks tuleks pidada ka seda, et ta ei suuda eranditult kõiki õpilasi haarata. Vestlusest on kõige enam huvitatud kiire reageerimisvõimega õpilased, kes tõstavad ka tavaliselt esimestena käe. Õpetaja kasutab tunni tempo tõstmiseks kõige sagedamini just nende õpilaste teadmisi. Aeglasema mõtlemisega, tagasihoidlikud ja häbelikud õpilased tõstavad harvemini kätt, nad vajavad küsimuse üle järelemõtlemiseks rohkem aega, ja seetõttu on neil vähem võimalusi oma seisukohti avaldada. Mõned neist võivad lakata kaasa mõtlemast, sest neid nagunii ei küsita. See pahe süveneb eriti siis, kui mingeid kirjalikke kokkuvõtteid ega märkmeid ei tehta. Märkmete tegemisel (olgu siis õpetaja jutustuse või õpilaste vastuste põhjal) peavad õpilased vajalikuks õpetaja juhendamist. Tõnu N. põhjendas seda vajadust järgmiselt: «Märkmete tegemist peaks suunama õpetaja, sest endal on raske tabada õpetaja kõnest olulist ja sageli võib iseseisev konspekterimine kujuneda huvitavate faktide koguks, mis siiski ei sisalda olulist, või kui sisaldabki, siis on see üle kuhjatud mitteolulise materjaliga.»

Õppimise ratsionaalsuse huvides on vajalik, et õpilased omandaksid tunnis võimalikult palju. Et aga omandada, selleks on vaja õppematerjali tajuda. Seda võib teha kaht viisi — kuulmise ja lugemise kaudu. Meil domineerib õppetöös tajumine kuulumisretseptori kaudu, täienduseks kasutatakse võimaluse piires näitlikustamist, mis valdavas enamikus on määratud nägemisretseptorile. Tekib küsimus, kas

kuulmismeelele orienteerumine õigustab end psühholoogia seisukohalt. Teatavasti erinevad inimesed individuaalselt üksteisest mälutüübi poolest: ühele jääb paremini meelde see, mida ta näeb või loeb (visuaalne mälutüüp), teisele see, mida ta kuuleb (akustiline mälutüüp), kolmandatel aga ei anna erinevus tajumisviisis ennast tunda. Reprodutseerimise juures toetutakse vastavalt kas nägemis- või kuulmiskujutlustele. Seega on õpilased vastavalt oma mälutüübile ka tunnis erinevas olukorras: akustilise mälutüübiga õpilastel on rohkem eeldusi õpetaja juttu meelde jätta kui visuaalse mälutüübiga õpilastel, kel on tingimata vaja õpitavat näha ja lugeda. Oluline on aga, milline on ühte või teise tüüpi kuuluvate õpilaste arvuline vahekord, sest see peaks mõjutama ja õigustama õppemeetodite valikut. Et sellest vahekorrrast ligikaudsetki kujutlust saada, esitati õpilastele järgmised küsimused:

1. Kuidas jääb õpitav materjal teile kõige paremini meelde: kas siis, kui keegi (õpetaja, kaasõpilane) räägib teile seda, või siis, kui te ise loete?

2. Kui te vastate tunnis või kirjutate kontrolltööd, mida te siis tavaliselt meenutate (näit. õpiku lehekülgi, õpetaja juttu, klassis näidatud õppevahendit, teie poolt sooritatud katsed vm.). Püüdke analüüsida, miks teil tekib nii- või teistsugune seos.

Sel viisil saadud andmetega ei ole muidugi veel teaduslikult määratud õpilaste mälutüüp, samuti ei pretendeeri allpool toodud statistilised andmed üldistusele, küll aga on need mõeldud kõnesoleva teemaga seotud probleemide põhjendamiseks ja illustreerimiseks.

Vastused esimesele küsimusele olid järgmised: 120-st õpilasest 75-l jääb õppematerjal parimini meelde siis, kui nad seda ise loevad, 21 ei eelista üht tajumisviisi teisele, 24-l jääb hästi meelde õpetaja või kaaslase jutustus. Seega peab enamik õpilasi kõige olulisemaks õppematerjali lugemist. Mitmed õpilased rõhutavad, et lugemisel on materjal silma ees ja jääb seetõttu hästi meelde. Sellega aga probleem ei ammendu. Õpilased eelistavad õpitut ise lugeda ka seetõttu, et siis saab küsimusesse süveneda, seda läbi mõelda ja mitu korda korrata. Huvitava analüüsi esitas Pille V.: «Minu arvates jääb enda loetud materjal sellepärast kõige paremini meelde, et ma siis rohkem tegelen sellega. Kui aga keegi jutustab mulle, siis tajun seda ainult kord lühikese aja jooksul. Ise lugedes tajun ma seda aga pikema aja kestel, sest lugedes süvenen sellesse ja pärast lugemise lõpetamist püüan veel kord mõelda, milles seisis loetud materjali sisu.» Muidugi on lugemise teel võimalik õppematerjali hästi omandada vaid siis, kui loetu on õpilastele arusaadav.

Teine küsimus puudutas õpilaste kujutlusi reprodutseerimisel. 120-st õpilasest 72 vastasid, et nad meenutavad reprodutseerimisel õpiku või konspekti lehekülgi, paljud püüavad kujutleda sealjuures sõrendatud kohti, pilte, allakriipsutusi. 28 õpilast tuletavad meelde nii õpikut kui ka õpetaja juttu, 5 — õpetaja juttu ja 15 ei või väita, et nad kasutaksid reprodutseerimisel mingit liiki kujutlusi. 44 õpilast lisasid, et nad sageli meenutavad tunnis demonstreeritud õppevahendit või katsed. Õpilaste erilise poolehoidu on võitnud nende endi poolt sooritatavad katsed. See on ka arusaadav, sest katse loob ju õppematerjali omandamiseks väga soodsad tingimused — mitut liiki tajud, õpilaste aktiivne mõtlemine, huvi ja tähelepanu.

Huvitav on võrrelda omavahel 1. ja 2. küsimusele antud vastuseid. 24 õpilasele jääb kõige paremini meelde kuulnud materjal, reprodutseerimise kohta väitis aga ainult 5 õpilast, et nad tuletavad meelde õpetaja juttu, 28 kasutab reprodutseerimisel kujutlusi nii õpetaja kõnest kui ka loetust. Põhjus on arusaadav — kuulmismäluga õpilastele jääb küll õpetaja jutustus paremini meelde kui teistele, sellest aga ei piisa ja põhiline omandamine toimub siiski õpiku või konspekti varal. Sellega on ühtlasi seletatav, miks ka need õpilased, kellele kuuldu hästi meelde jääb, eelistavad enamasti siiski kuulamist ühendada konspekterimisega. Vastasel korral kipub nendegi tähelepanu hajuma. Samuti soodustab konspekterimine hilisemal õppimisel kuuldu ühendamist õpiku materjaliga.

Eelnevast ilmneb, et paljud õpilased omandavad materjali kõige paremini siis, kui nad ise seda loevad. Lõplikuks äraõppimiseks peavad aga kõik töötama õpikuga. Praegu valitseb pahatihti niisugune olukord, et tunnis ei avatagi õpikut. E. J. Golanti teoses «Õppemeetodid nõukogude koolis» koguni näidatakse, et «kooli vanemates klassides toimub töö õpikuga üldreeglina kodus».⁶ Seetõttu sageli näevad õpilased õppida antud õppetükki esimest korda alles kodus. Mälestus õpetaja jutust võib aga mitmesuguste asjaolude tõttu olla muutunud üsnagi ähmaseks ja tagajärjeks on õppimise raskuspunkti kandumine kodusele tööle. Aine omandamise huvides oleks vajalik, et õpilased juba tunnis tutvuksid mõnevõrra õpiku materjaliga.

Ülaltoodud probleemide analüüsimisel on toetutud õpilaste seisukohtadele, mis peegeldavad küllaltki objektiivselt kitsaskohti üldkasutatavates õppemeetodites.

(Järgneb.)

⁶ Е. Я. Голант, Методы обучения в советской школе, 1957, стр. 65.

Kasvatame noori rahvaste sõpruse vaimus.

M. ESSER,

Tallinna VII Keskkooli direktor.

Võitlus kommunistliku ühiskonna ülesehitamise eest, mille konkreetsed teed kavandas NLKP erakorraline, XXI kongress, nõuab meilt kasvatustöö taseme edasist tõstmist. Ettekandes kongressile märkis N. S. Hruštšov, et meie peamised ülesanded ideoloogia alal on «...töötajate ja eelkõige kasvava põlvkonna kommunistliku teadlikkuse tõstmine, nende kasvatamine kommunistliku töösseuhtumise, nõukogude patriotismi ja internatsionalismi vaimus, kapitalismi igandite likvideerimine inimeste teadvuses ja võitlus kodanliku ideoloogia vastu». Tähtis koht nende ülesannete lahendamisel on nõukogude koolil, eriti nüüd, millal meie ees seisab ülesanne tugevdada sidemeid kooli ja elu vahel ning edasi arendada haridussüsteemi NSV Liidus. Meie ülesandeks on noorsoos kommunistliku moraali kasvatamine.

Kommunistliku moraali lahutamatuiks osadeks on rahvaste sõprus ja proletaarne internatsionalism. Ka nendes küsimustes tuleb marksismi-leninismi kaitsta igasuguste katsete eest moonutada või revideerida Marxi, Engelsi ja Lenini suurt õpetust, õpetada noorsugu õigesti mõistma marksistliku rahvusküsimuse olemust ja sisu. Tuleb õpetada noori ühendama isamaa-armastust teiste rahvuste ja nende saavutuste austamisega, võidelda resoluutselt igasuguse rahvusliku upsakuse, suureseluse, teistest rahvustest inimeste põlgamise ja muude säärase nähtuste vastu. Õpilastele tuleb selgitada, et kodanlik natsionalism ja kosmopolitism on otseselt seotud individualismi ja egoismi printsiibiga, millele on rajatud kodanlik ühiskond. On vaja konkreetselt näidata, et sotsialistliku ühiskonna eest võitlejate patriotism on orgaaniliselt seotud internatsionalismiga, ülemaailmse tööliikumise huvidega, rahvahulkade võitlusega rahu, demokraatia ja rahvusliku sõltumatuse eest.

Kõike seda saab igapäevases koolitöös teha mitmesuguste vormide ja meetoditega.

Kahtlemata peab siin peamine osa kuuluma õppeprotsessis tehtavale kasvatustööle. Iga aine pakub selleks rikkalikke võimalusi — olgu see ajalugu, geograafia, bioloogia, füüsika, astronoomia, keemia või muu õppeaine. Materjal tuleb esitada nii, et see annab õpilaste kommunistlikul kasvatamisel kõige efektiivsemaid tulemusi. Õpilased hakkavad mõistma rahvusvahelise koostöö üha suuremat vajadust teaduse valdkonnas, hakkavad hindama nõukogude rahvaste vennalikule sõprusele rajaneva koostöö tõelist väärtust. On ju esimeste Maa kunstlike kaaslaste ja esimese kunstliku kosmilise planeedi maailmaruumi saatmine kõigi nõukogude rahvuste ühise töö suurepäraseks tulemuseks. Pole mõeldav geofüüsika probleemide lahendamine rahvusvahe-

lise uurimistöö ühiste jõupingutusteta. Kogu progressiivne inimkond on huvitatud aatomi- ja termotuuma-energia kasutamisest ainult rahulikel eesmärkidel. Kõike seda saab ja tulebki oskuslikult selgitada õppetundides. Tuleb silmas pidada NLKP XXI, erakorralise kongressi juhendit: «Me oleme olnud ja oleme seisukohal, et ei tohi laiali minna oma rahvuslikesse «korteritesse», ei tohi sulguda igäüks oma teokarpi... Töölisklassi rahvusliku ürituse edu ei ole mõeldav kõigi tema väesalkade internatsionaalse solidaarsuseta.»

Suurt osa õppiva noorsoo internatsionaalses kasvatuses etendavad kahtlemata kirjandus ja kunst, sest need mõjuvad aktiivselt kasvava põlvkonna uue psüühika, kommunistliku moraali ja uute iseloomu-jonte väljakujunemisele ning aitavad jagu saada inimeste teadvuses esinevaist mineviku igandeist ja eelarvamustest, mis takistavad kommunismi ülesehitamist. Kirjandus ja kunst aitavad lähendada rahvaid kultuuriliselt, eriti aga mõista sotsialistliku tegelikkuse sisurikkust ja mitmekülgust, aitavad mõista meie kodumaa rahvaste eesmärkide üllust võitluses uute edusammude eest kommunismi ehitamisel. See pärast pole juhuslik, et kirjanduse tundides on eriti avarad võimalused osutada tähelepanu internatsionaalse kasvatuses küsimustele.

Meenutan üht vene keele tundi Tallinna VII Keskkooli XI-a klassis (näited tuuakse sama kooli 1958/1959. õppeaasta töökogemustest) Käsitleti Mihhail Parhomovi jutustust «Мы расстреляны в сорок втором». Millise huvi, tähelepanu ning austusega jutustasid ja kuulasid õpilased vene, ukraina jt. rahvaste parimate poegade kangelastegudest Suures Isamaasõjas, kus õlg öla kõrval võitlesid kõik meie kodumaa rahvad. Võtame ajaloo tunni XI-b klassis. Ei jäänud ükskõikseks keegi, kui esitatis katkend B. Polevoi raamatust «Meie — nõukogude inimesed», mis käsitleb Stalingradi lahingu võitlejate surematut kangelastegu. Vaimustusega jälgiti jutustust Ukraina partisanivõitluse ühe silmapaistvama juhi, NSV Liidu kangelase Kovpaki kuulsast teekonnast Putivlist Karpaatideni. Sama peab ütleva «Noore Kaardiväe» kangelaste käsitlemisest. Või veel üks näide kõige igapäevasemast koolipraktikast internatsionaalse kasvatuses alalt. Viimasel õppeveerandil korraldati ülekoolilised tööd vene keeles. Teemade valikul pidas vastav ainekomisjon silmas ka internatsionaalse kasvatuses küsimusi. Teemadeks olid «Suur vene looduse ümberkujundaja I. Mitsurin teadlasena ja Nõukogude kodumaa patrioodina» ning «Maailma rahvaste võitlus rahu eest».

Iga tund võib etendada määravat osa õpilaste maailmavaate kujundamisel ning nende kasvatamisel rahvaste sõpruse ja proletaarse internatsionalismi ideede alusel.

Eriti suurt tähelepanu on osutatud internatsionalismi kasvatamise küsimustele klassijuhataja-tundides. Paljud poliitinformatsioonid ja vestlused on olnud otseselt pühendatud internatsionalismi küsimusele. Nii olid kõikides X ja XI klassides klassijuhataja-tunnid teemal «Eesti kommunistlike noorsoo-organisatsioonide internatsionaalsetest sõprus-sidemetest alates 1920. aastast». Õpilased said nendes tundides uusi teadmisi revolutsioonilise võitluse tules karastatud eesti ja vene noorte sõprusest. Meenutati ühiselt põrandaaluse Eestimaa Kommunistliku Noorsooühingu tegevust kodanlikus Eestis, õpiti tundma, kuidas EKNÜ kasutas oma võitluses rahvusvahelise revolutsioonilise

võitluse rikkalikke kogemusi ning ammutas jõudu sellest moraalsest toest, mida ta sai Kommunistliku Noorsoo Internatsionaalilt ja ULKNU-lt. EKNÜ ei unustanud hetkekski kasvatamas noorsugu rahvaste sõpruse ja proletaarse internatsionalismi vaimus. Saadi teada, et põrandaaluse EKNÜ šefiks oli ULKNU Pihkva organisatsioon, et eesti noormehed ja neiud, sealhulgas ka koolinoored, vaatamata tohutuile raskustele ja takistustele kodanliku diktatuuri aastail, pidasid aktiivset kirjavahetust nõukogude noortega jne. IX-d klassis vesteldi Jüriöö ülestõusust, käsitleti eesti ja vene rahva ajalooliste sõprussidemete väljakujunemist võitluses ühiste vaenlaste vastu kauges minevikus. Samas kõneldi, kuidas Jüriöö 600. aastapäeva tähistamisel eesti rahva parimad pojad ja tütreid Nõukogude tagalas töötasid veelgi aktiivsemalt võidelda ja töötada koos kõigi nõukogude rahvastega Isa- maasõja karmil ajal.

Ka esteetiline kasvatus meie koolis on tihedalt seotud internatsionaalse kasvatuses põhimõtetega. Juba 1958/59. õppeaasta I poolel lepiti kokku koostöö suhtes Riikliku Kunstimuseumiga, kelle ekspositsioonikogust koostati koolile rändnäitus «Vene realistlik kunst XIX sajandil». Näitus oli koolis avatud üle kuu aja. Seoses sellega toimus koolis rida kasulikke üritusi. Õpetajaile korraldati loeng teemal «Kuidas õpetada õpilasi vaatlema ja mõistma kunstiteost». Organiseeriti klasse kaupa näituse ühisvaatlus ja arutelu. Viidi läbi kinolektorium järgmistel teemadel: 1) «V. I. Lenini kuju nõukogude kunstis», 2) «Kaasaegne nõukogude maalikunst», 3) «Vene realistlik kunst XIX sajandi I poolel», 4) «Vene realistlik maalikunst XIX sajandi II poolel», 5) «Repin», 6) «Surikov». Lektoritena esinesid Riikliku Kunstimuseumi töötajad ja kunstiteadlased. Õpilased võisid kõikide kunstiteoste reproduktsioone näha kinolinal, mis võimaldas paremini jälgida lektori vestlust ning mõista kunstiteose sisu.

Pidevalt organiseeriti möödunud aastal näituste ühisküllastamist. Enamik keskkooliklasse käis Eesti Tööraha Kommuuni 40. aastapäevale pühendatud näitusel, kus õpiti tundma eesti ja vene rahva ühist võitlust nõukogude võimu eest. On käidud Tööliskeldris, kus väärtuslikud ajaloodokumendid ja eksponaadid kõnelevad kõige selgemat keelt revolutsioonilise võitluse internatsionaalsest olemusest. Arvan, et Tööliskeldri rikkalikke kogusid tuleks edaspidi õpilastele veelgi rohkem tutvustada; tuleks õpetada noori lugu pidama kohast, kus kõlasid endiste EKP põrandaaluse organisatsiooni liikmete, meie vanade revolutsionäärade proletaarse internatsionalismi vaimus peetud sütitavad kõned kodanliku diktatuuri raskeil aastail.

Küllastati Soome ja Tšehhoslovakkia raamatunäitusi, käidi Rootsi õpilaste joonistusnäitusel, samuti India kunsti näitusel. Ka eesti tarbekunsti näituse küllastamine kuulus internatsionaalse kasvatuses üldprogrammi, sest eesti nõukogude sisult sotsialistlik ja vormilt rahvuslik kultuur on tükike sotsialismileeri rahvaste üldisest kultuurivärdusest.

Samuti vaatame meie koolis «Nooruse» toimetuse poolt korraldatud graafika rändnäitusele kui internatsionaalse kasvatuses osale. Näitusega kaasnesid kohtumised kunstnikega ja kunstiteadlastega (P. Luhtein, E. Okas, A. Mildeberg, O. Soans, V. Raam jt.), kes jutustasid õpilastele nõukogude rahvaste kunsti arenguteest ning näitasid, kuidas nõukogude kord on võimaldanud kunsti viia hulkadesse.

Tänu lastevanemate komiteele ja kunstnike lahkeile kingitustele rikastus meie kool käesoleval õppeaastal 45 originaalse kunstiteosega (graafika, akvarell, õlimaal). Eks meenuta kunstnik Soansi kingitud «Balti soojusjaama ehitus II» igale õpilasele eesti ja vene noorte ühist töökangelaslikkust käesoleva seitseaastaku võitlustandril, eks kutsu jätkama revolutsioonilisi võitlustaditsioone prof. Luhteni teos «Paksu Margareeta põlemine ja poliitvangide vabastamine 1917. a.» jt.

Parimaks sõbraks inimesele on raamat. Õpilaste kommunistlikul kasvatamisel omab seetõttu ülitähtsat kohta noorte kirjandusliku maitse väljakujundamine ning õpilaste lugemise selline suunamine, mis annab kõige paremaid tulemusi ka nende kasvatamisel internatsionalismi vaimus. Palju saavad siin kõrvuti aineõpetajatega teha ka koolide raamatukogud. Oleme püüdnud seda kõigiti arvestada. Vastmöödunud õppeaastal korraldas kooli raamatukogu rea huvitavaid vitriinnäitusi, nagu: 1) V. I. Lenini teoste ja mälestuskogude näitus koos fotovitriiniga; 2) A. Gaidari teoste näitus koos fotode, eluloo ja artikliga; 3) T. Ševtšenko 145. sünni-aastapäevale pühendatud näitus; 4) N. Gogoli teoste näitus koos fotovitriiniga; 5) näitus Kodusõja kangelase S. Lazo 65. sünnipäeva puhul; 6) rahvusvahelise naistepäeva puhul korraldatud näitus, kus eksponeeriti kõrvuti D. Vaarandi, A. Kaalu, M. Nurme jt. meie vabariigi naiskirjanike teostega V. Panova, V. Inberi, A. Koptjajeva jt. teoseid.

Palju kasulikku noorte kasvatamisel rahvaste sõpruse ja proletarise internatsionalismi vaimus püüti käesoleval õppeaastal teha klassi- ja koolivälise töö raames.

Juba õppeaasta algul sai kooli komsomoliorganisatsioonile südame lähedaseks sõprussidemete laiendamine nõukogude vennasrahvaste noortega. Astuti kirjavahetusse kangelaslinna Leningradi õpilastega. Talvisel koolivaheajal käis enamik kooli kommunistlikke noori ekskursioonil Leningradis, kus neid külalislahkelt vastu võttis Leningradi 207. Keskkooli kommunistlike noorte ja noorte pere. Korraldati ühine sõprusõhtu, kus esineti vastastikku isetegevusetekannetega ning sõlmiti sõprussidemeid. Kingiti üksteisele väikesi mälestuseseid. Leningradi noored näitasid meie õpilastele linna vaatamisväärsusi ning tutvustasid revolutsiooniliste sündmustega seotud kohti. Meie koolis avaldati pärast ekskursiooni seinalehes reisimuljeid ja fotosid Leningradist, jutustati kuuldust-nähtust kaasõpilastele. Eeloleval õppeaastal ootame leningradlasi külla. Kahtlemata õigustab taoliste ekskursioonide korraldamine end kõigiti ning on heaks vahendiks rahvaste sõpruse tugevdamisel. Suvevaheajal sõitis grupp õpilasi Läti pealinna Riiga. Põnevusega ootavad kaasõpilased kooli pioneeriaktivisti Tiia Toometi tagasitulekut Artekist, et kuulda palju huvitavat nõukogude laste suurepärasest elust ja tööst vennasvabariikides.

Huvitavaks kujunes töö kooli sõprusnurgas. Sõprusnurk rajati pioneeri- ja komsomolitoas. Rahvuslikel motiividel kaunilt kujundatud stendil «Sõprus ei tunne piire» lähevad punased niidikesed Tallinnast maailma paljudesse kohtadesse. Need kõnelevad kooli internatsionaalsete sidemete rohkusest. Meie õpilased on kirjavahetuses Moskva, Leningradi, Kiievi, Tbilisi, Magadani, Riia, Odessa, Tšehhoslovakkia, Saksa Demokraatliku Vabariigi, Soome jt. noortega. Kirju loetakse tihti ühiselt ja arutatakse pioneerisalkades. Kahtlemata tuleb õpilaste kirjavahetust veelgi enam suunata, et selle sisu ei muutuks juhusli-

kuks ja et kirjavahetuse peaesmärgiks ei jääks filatelistide margikogude suurendamine. See muidugi ei tähenda, et margikogusid ei tuleks koostada. Nende osa ei saa alahinnata. Sõprusnurga vitriinides eksponeeritakse sõpradelt saadud kirju ning kingitusi. Eriti rõõmustasid õpilased sidemete tugevnemisest tšehhi noortega. Tšehhoslovakiast saadeti koolile album ja õpilaste käsitöid. Ka meie õpilased saatsid sõpradele albumi, kus leidis huvitavat fotomaterjali Nõukogude Eestist ja meie koolist. Peale ülalnimetatute on sõprusnurga vitriinides eksponeeritud kõikide NSV Liidu vabariikide kohta koostatud albumid.

Tõhusat tööd rahvaste sõpruse kasvatamisel tehti kooli pioneerirühmades ja -malevas tervikuna. Toome siin näitena 7. pioneerirühma (VI-b kl.) töö nimetatud küsimuses. Rühm on kirjavahetuses paljude meie maa koolinoortega Moskvast, Leningradist, Orenburgist, Vilniusest, Kiievist, Tobolskist, Riiast, Aktjubinskist, Magadanist ning Soome, Rootsi, Saksa Demokraatliku Vabariigi, Tšehhoslovakkia ja Poola noortega. Kollektiivselt ollakse kirjavahetuses Moskva I Keskkooliga. Organiseeriti pidulik lahtine rühmakoondus teemal «Kõik liiduvabariigid on võrdsed». Kooliruumides korraldati filmi «Nad said sõpradeks Moskvast» ühisvaatamine ja sellele järgnev arutelu koos V-c klassi pioneeridega. Koostati album Leninist. Anti välja pioneerirühma seinalehe number eri rahvustest Nõukogude Liidu kangelaste kohta. Toimus pidulik lahtine rühmakoondus teemal «V. I. Lenini sünnipäev». Koondusel, mille teemaks oli «Kommunistlikud noored on üllad eeskujud», esitati palju pildimaterjali ja sündmuste kirjeldusi teiste vennasvabariikide kommunistlike noorte tööst minevikus ja praegu. Eriti meelde jäävaks kujunes J. Iljina raamatu «Neljas kõrgus» ühisarutelu. Maleva poolt korraldatud rahvaste sõpruse karnevalil olid 7. rühma pioneerid ungarlasteks. Tehti vastavad kostüümid, õpiti ja esitati laule Ungarist, deklameeriti ungari kirjanike luuletusi. Kuid mitte ainult sidemed kaugete sõpradega pole köitnud selle pioneerirühma tähelepanu. Tihendatakse sõprussidemeid ka oma kõige lähemate naabritega, s. o. vene õppekeelega Tallinna XIX Keskkooli õpilastega.

Kõik kooli pioneerirühmad tegid suure ettevalmistustöö III õppeveerandil toimunud malevakoonduse «Rahvaste sõpruse karneval» heaks kordaminekuks. Juba aegsasti toimus 14 pioneerirühma vahel loosimine, mis otsustas, kes millist rahvust koondusel esindab. Vastavalt sellele koostas iga rühm pioneeritöös sõprusnurgale «oma rahvuse» albumi, muretses (või valmistas ise) karnevalil esinemiseks kostüümid ning õppis ära vastavad temaatilised ettekanded. Palju huvitavat said lapsed teada sellel koondusel vene, ukraina, gruusia, läti, hiina, neegrite jt. rahvaste kultuuripärandist. Koondusel korraldati ka temaatiline viktoriin ning premeeriti paremini esinenud pioneere. Külalistena võtsid koondusest osa NSV Liidu kuue rahvuse esindajad. Uhiselt lauldi ja tantsiti, pildistati karnevalist osavõtjaid ning koostati album huvitavast rahvaste sõpruse peost.

Mis puutub koolis korraldatavasse puhkeõhtuisse, siis oli mitugi temaatilist õhtut pühendatud rahvaste sõprusele. Nimetame siin ÜLKNÜ 40. aastapäevale pühendatud õhtut, kus esitati ÜLKNÜ võitlusteest pikem montaaž, milles kajastus kõigi nõukogude noorte ühine kangelaslikkus võitluses kommunistliku ühiskonna ülesehitamise eest meie maal, alates Koduõja kangelastest ning lõpetades Kasahstani

uudis- ja jäätmaadel töötavate erinevaist rahvustest kommunistlike noorte ja noorte ühise töökangelaslikkusega. Rahu ja rahvaste sõprus oli ka näärikarnevali peamiseks teemaks.

Suurt tähelepanu pöörati internatsionaalse kasvatustöö probleemile repertuaari valikul kooli V kunstilise isetegevuse ja omaloomingu olümpiaadiks. Tublit tööd tegid olümpiaadi puhul kooli vene keele ja võõrkeelte ring. Vene keele ring organiseeris Riikliku Vene Draamateatri etenduste ühiskülastusi. Käidi laeval, lennuväljal ja sadamas. Kõigil nimetatud ekskursioonidel vesteldi vene keeles (nimelt korraldas ekskursioonid vene keele ring). Hiljem kirjutas iga ringi liige ekskursioonidelt saadud muljeist kirjandi, mis pärast ühiselt läbi arutati.

Sisurikkaks ja noortele huvitavaks kujunes kooli keeleringide traditsiooniline õhtu 25. aprillil k. a. Sellel õhtul toimusid esinemised kõigis koolis õpitavates keeltes: eesti, vene, saksa, inglise ja prantsuse keeles. Sõprusõhtule eelnes suur ettevalmistustöö. Anti välja koolis regulaarselt ilmuva võõrkeelse seinalehe «Friendship, Freundschaft, Amitié» number. Kutsuti külla Tallinna XIX Keskkooli õpilased. Koos Välismaaga Sõpruse ja Kultuurisidemete Arendamise Eesti Ühingu korraldati koolis rahvademokraatiamaade raamatu- ja fotonäitus. Suurt elevust valmistas nii «peoperemeestele» kui ka külalistele tutvumine hiina, korea, saksa, tšehhi, bulgaaria jt. võõrkeelsete raamatutega. Elevust tõi fotonäitus, kus esitati pilte rahvademokraatiamaade suurtest saavutustest sotsialismi ehitamisel ja rahuürituse tugevdamisel. Õhtu heale kordaminekule aitas kaasa temaatiliselt dekoreeritud saal. Sõprusõhtu avakõnes andis kooli komsomolikomitee liige ülevaate meie kooli internatsionaalseist sõprussidemeist ja 1958/59. õppeaastal selles osas tehtud tööst. Õhtu kunstilise osa avalana kõlas kooli ühendatud ansamblite poolt «Demokraatliku noorsoo hümn», mis esitati eesti, vene, inglise, saksa ja prantsuse keeles. Kunstilisi ettekandeid esitasid õpilased kõikidest keskkooliklassidest.

*

Noorsoo kasvatamine rahvaste sõpruse ja proletaarse internatsionalismi ideede vaimus on kommunistliku kasvatustöö tähtsamaid löike. Selles küsimuses ei tohi olla mingit kampaanialikkust, vaid see on kogu õppe- ja kasvatustöö loomulik ning lahutamatu osa. Kahtlemata leiab iga pedagoogiline kollektiiv palju uusi ja viljakaid mõtteid selle tööolõigu sisukamaks muutmisel ning uute vormide ja meetodite juurutamisel. Uuel õppeaastal tuleb seda tööd korraldada veelgi sisukamalt, näha ette kooli üldises kasvatustöö plaanis konkreetseid abinõud klasside kaupa, et kasvatada meie noored oma kodumaa tõelisteks patriootideks, kes peavad üllaiks proletaarse internatsionalismi võitmatuid ideid.

Õpilaskollektiivi kasvatamise kogemusi.

A. JÄRV,

F. Kuhlbarsi nim. Viljandi I Seitsmeklassilise Kooli õppealajuhataja.

A. S. Makarenko kirjutab, et sotsialistlik ühiskond on rajatud kollektiivsuse printsiibile ja kasvatustöö objektiks peab muutuma eelkõige koolikollektiiv, nõukoguliku lasteühiskonna algrakuke. Edasi märgib ta, et koolikollektiiv pole mitte lihtsalt massina koos viibiv õpilaste hulk, vaid lasteühiskond, kes viibib keset organiseeritud elu. Seda ühiskonda seovad ühised tööd ja üritused, ühised rõõmud ja mured, ühised huvid ja eesmärgid. Selles organiseeritud olekus on protsesse ja nähtusi, mis määravad kollektiivi liikmete moraali ja käitumise.

Seepärast peab koolis eriti tähelepanelikult jälgima lasteühiskonna elu, et selle kollektiivi liikmete tõekspidamiste kujunemist ja käitumist juhtida kommunistliku kasvatuse põhimõtete järgi. Ei tohi unustada, et tegeliku elu pisisündmused ja nendesse õige suhtumise kujundamine on kasvatuse seisukohalt suurema tähtsusega kui loengud, pikad seletused või kõned, mis lastel sageli lähevad ühest kõrvast sisse, teisest välja.

Nõukogude inimene peab olema kollektiivi liige, kelle püüdlused on kooskõlas kollektiivi püüdlustega. Just koolikollektiivis peab kujunema uus inimene, nõukogude inimene, kes vaatab elule peremehe pilguga, kes pärast kooli lõpetamist asub tegutsema ehitajana, loojana, kellest kasvab aus võitleja rahva õnne eest.

Lähtudes esitatud põhimõtetest, püstitame kasvatustöö konkreedes eesmärgid: anda noorsoole püsivaid ja kindlaid teadmisi ning eluks vajalikke praktilisi oskusi ja kogemusi, juurutada temas kommunistliku moraali põhimõtteid — nõukogude patriotismi, tööarmastust, teotahet, janu teadmiste järele ja eeskujulikkusse käitumist.

Kooliaktiiv ja tema ülesanded.

Oma tähelepanekutest järeldan, et nii kooli- kui ka klassikollektiivi kujundamisel etendab tähtsat osa aktiiv. Kui aktiivil on õpilaskonna poolehoid ja ta on võimeline õpilasi ühiseks tööks kaasa tõmbama, on see üheks eelduseks tugeva kollektiivi kujundamiseks. Seepärast omistame aktiivi loomisele oma koolis suurt tähtsust. Aktiiv ei tohi muidugi muutuda mingiks eelistatud õpilaste rühmaks klassis ega koolis. Kollektiiv peab mõistma, et aktiiv on valitud õpilaste endi poolt õpetajate heakskiitmisel ja on kohustatud täitma koolikollektiivi elus vajalikke ülesandeid. Iga aktivist peab teadma, et ta vastutab oma töö eest ja et tema asemele võib astuda kollektiivist iga teine, kui see osutub otstarbekaks ja vajalikuks. Kui aga kollektiivis tekib arvamus,

nagu oleks aktiiv lihtsalt eelistatud õpilasrühm, kujuneb kollektiivist kaks eri rühma, kes ei taotle enam ühiseid eesmärgi.

Selleks et aktiivi õigesti kasvatada, peab õpetaja kollektiivi liikmeid tundma, alati jälgima selle elu ja õigel ajal suunavalt vahele astuma. Näiteks valiti ühes klassis organisatoriks käitumiselt parim, väga aktiivne ja hea õpilane Helle. Temal oli kogu klassi poolehoid. Selle õpilase hooleks jäeti ka aktiivi loomine. Aktiivi liitusid aga niisugused õpilased, kes tahtsid parima õpilase sõpradena silma paista ning kõikjal oma arvamust ja tahet maksma panna. Kollektiiv lõhenes ja teatud viga oli hiljem raske parandada.

Klassi- ja kooliaktiivile anname konkreetseid ülesanded ning püüame neid veenda, et ülesannete täitmine on väga vajalik kollektiivi elus ning töös. Peame arvestama ka seda, et võimalikult paljudel lastekollektiivi liikmetel oleks mingi jõukohane ülesanne, mis teenib kollektiivi huve. Õpetaja kontrollib nende ülesannete täitmist pidevalt, tunneb tehtud töö vastu huvi ja avaldab selle kohta oma arvamust. Kui ülesanded on jaotatud läbimõeldult ja tegevus määratud konkreetsetelt, jätkub klassis tööd näit. järgmistele «ametnikkudele»: 1) klassiorganisator (kontrollib klassi üldist korda, määrab korrapidajad ja jälgib nende tegevust); 2) organisatori abi (lahendab klassi majanduslikke küsimusi: lilled, lauapaber, raha kogumine kino ühiskülastamiseks jm.); 3) 2 lillede hooldajat (kastavad lilli, pesevad vaase, kõrvaldavad lillede närbunud oksid, pühivad tolmu); 4) 2 abistajat õpevahendite klassitoomisel; 5) sanitaarpost (koosneb 4 õpilasest).

Kooliaktiivi moodustavad pioneeride malevanõukogu ja õpilaskomitee liikmed, kommunistlikud noored ja ringide juhid, kellele samuti anname konkreetseid ülesanded. Arvukas aktiiv töötab seda paremini, mida rohkem temaga tegeleb õpetaja.

Kollektiivi kasvatamise võtete, meetodite ja vormide valikul on tähtis, et kollektiiv hindaks neid õiglaste abinõudena, mida on vaja rakendada kollektiivi elus. Kõigist mõjutusabinõudest on parimad need, mis tugevdavad lastes veendumust, et ühtses kollektiivis leiavad nad alati tuge, abi ja mõistmist, et kasvataja kollektiivi ühe liikmena soodustab ning toetab õpilaste initsiatiivi, kõiki häid algatusi.

Koolikollektiivi kasvatamise võtetest.

Meie kool töötab kahes vahetuses, seepärast on raske kogu kooliperet ühisteks üritusteks kokku kutsuda. Et õpilased siiski end tunneksid ühise kollektiivina, püüame vahetusi teineteisele lähendada. Selleks abistavad mõlema vahetuse õpilased üksteist mitmesuguste ürituste puhul. Kui näiteks on tarvis korraldada kultuurihommik või tähistada mõnd tähtpäeva, siis palub vahetus teise vahetuse rühma, ansambli või solisti esinema. Niisugune vastastikune abistamine on meie koolis seltsimehelikkuse ja abivalmiduse kasvatamise üheks võtteks, mis on aidanud lähendada üksikuid klasse ja liita ühtseks kollektiiviks kogu õpilasperet.

Samasugust osa etendavad ka ringid. Tehnikaring sisustas kooli raadionurga. Saanud selle korda, alustas ta helilindistamist (I klassist

alaies). Ühel vahetunnil nädalas kuulab kogu kool mõne klassi saadet. Väikesed teavad, et suured tulevad lindistama, ning valmistuvad selleks hoolega. Helilindistamist oodatakse põnevusega, ollakse korralikud ja head, et esineda «suurte raadios». Vanemate klasside õpilased tunnevad omakorda end tähtsatena, matkides õpetajat, ja nii mõnigi rahutu poiss õpib selle asjaliku töö juures korralikult käituma. Väikestele on aga suuremate eeskuju sageli paremaks õpetajaks kui õpetaja sõna.

Väga mitmed ringid korraldavad õppeaasta jooksul ka pidulikke kokkutulekuid. Need ringide õhtud liidavad õpilasi huvialade järgi: tehnikaringi õhtule kogunevad tehnikahuvilised; esmaabiringi peole tulevad enamikus need õpilased, kellele see tegevus on südamelähedane; sama näeme vene keele, kirjanduse, võimlemise jt. ringide õhtutel. Need toimuvad eesmärgil lähendada õpilaskollektiivi liikmeid üksteisele, anda neile võimalusi oma võimeid ja oskusi vastaval alal demonstreerida kaasõpilastele ja avaldada kasvatavat mõju kollektiivile.

Enamik õpilastest on meie koolis koondunud pioneerorganisatsiooni. Täites pioneerisalgas, -rühmas või -malevas mitmesuguseid ülesandeid, olles omaealiste juhiks, areneb lastes seltsimehelikkus, kohusetunne, leidlikkus, algatusvõime, tööarmastus ja organiseerimisoskus. Oma salgas täidetakse kohustusi meelsamini kui mujal. Seal harjutakse nii käskima kui ka käsku täitma. Ühises töös saadud harjumused kujundavad positiivseid iseloomuomadusi, mis on tähtsad lapse tegevuses ja hiljem kogu elu jooksul. Need lapsed, kellel on ühiskondliku töö kogemusi, mõjutavad omakorda kaaslasi.

IV klassis on peaaegu kõik õpilased pioneerid. Mõni halva edukusega poiss, kes ei kuulu pioneerorganisatsiooni, ei avalda klassile kuigi suurt mõju. Selles klassis ei toimu ühtki kasulikku üritust, mille eesotsas ei seisaks pioneerid. Selle klassi pioneerid ei avalda mõju üksnes oma klassi õpilastele, vaid kogu koolile. Eriti püüavad III klassi õpilased IV klassi paremiku endale eeskujuks võtta.

Kui pioneerid käesoleva aasta märtsivaheajal algatasid vanapaberi ja metalli kogumise aktsiooni, tõmbasid nad kaasa kogu õpilaskonna. Kõik õpilased võtsid üritusest õhinaga osa.

Vanemate klasside pioneerid on oktoobrilaste oodatud külalised. Mitmed pioneerid abistavad oktoobrilaste tähekesi, korraldades koonduisi, matku, vestlusi, võistlusi, mängu. Pioneerinstruktorigi erialade vastu tuntakse suurt huvi, sooritatakse vastavaid katseid. Seejuures kasvab õpilaste enesekindlus ja julgus, täienevad oskused ja teadmised. Instruktorid omakorda püüavad omandatud teadmisi ja kogemusi edasi anda kaasõpilastele.

Seega on kogu pioneerorganisatsiooni tegevus koolis kollektiivi kasvatamise seisukohalt väga suure tähtsusega.

Kooliaktiivi, samuti kogu kollektiivi kasvatamine on edukas, kui õpetaja lähenemine lastele, suhtumine nendesse on õige. Vähe on sellest, et õpetaja tunneb huvi oma õppeaine käsitlemise vastu. Et võita laste usaldust, peab ta huvi tundma õpilaste kõigi huvialade vastu. Isegi nende mängudesse tuleb sisse elada nii, et lastele see ei tundugi mänguna, vaid väga vajaliku tegevusena, milles õpetaja on nende parim juht. Minnes aga mängult üle tõsisemale tööle, kandub mängus võidetud usaldus ka siia. Kasvataja sellise käitumise puhul veendu-

vad lapsed, et õpetaja kulutab oma pingutused selleks, et laste elu oleks huvitav, lõbus, kasulik, ilus ja hea.

Ma ei mõtle muidugi, et õpetaja peaks lastega igal pool kaasa jooksma, hüppama jne. Õpetaja võib kaasa mängida isegi siis, kui ta ei viibi kohal. Toon selle kohta näite. Möödunud sügisel korraldasime uute pioneeride vastuvõtmise malevakoondusel Varesemägedes. Igal salgal oli kaasas telk. Varesemägedes toimusid võistlusmängud salgade vahel, võistlus telkide kaunistamise, toiduvalmistamise jne. alal. Kuigi ühe klassi juhatajat polnud kaasas (ta oli samal ajal ülesannetega seotud mujal), «mängis» ta oma klassiga kaasa. Nimelt oli klassijuhataja R. teinud joonistuspaberist ringikujulised kettakesed numbritega, mis olid eraldusmärkideks tema klassi mõlema salga liikmetele. Märgid oli ta andnud salgajuhtide kätte. Kui selle rühma pioneerid silmapaistvate rinnamärkidega teiste sekka ilmusid, küsiti imestunult: «Kust te need saite?» Panin tähele, et lapsed olid uhked oma klassijuhatajale, vaimustatud mängust ja õnnelikud tähelepanust, kui nad vastasid: «Meie klassijuhataja tegi.» Samuti oli klassijuhataja varunud mõne õuna, mis riputati telgi ette puu külge. «Meie telk on kõige ilusam — jälle meie,» rõõmustasid lapsed. Kuigi nad samal ajal tundsid rõõmu ja uhkust oma saavutuste üle, jäi midagi neisse ka õpetajast. Õpetaja selline suhtumine lastesse on aluseks edukale kasvatus tööle.

Sama klass, kes on töötanud kaks aastat õpetaja R. juhtimisel, on tubli kollektiiv. Seda tänu õpetaja sõbralikule ja humoorikale suhtumisele, kes iga õpilast hästi tunneb ning igaühele vastavalt läheneb. Jutustan näite sellest, kuidas antud klassi õpilane Jüri sai kiituse.

Jüri armastas kooli kaasa tuua üleliigseid esemeid. Kord oli tal kaasas magnetraud. Tunnis proovis ta, kuidas see tõmbab külge tema nuga, naabri sulge jne. Õpetaja märkas seda, kuid riidlemise asemel ütles: «Magnetrauast on teadmiste püüdmisel vähe kasu, tarkust ta külge ei tõmba. Pane see ära ja ära kooli kaasa võta!» Mõni aeg hiljem oli Jüril hammasrattake kaasas. Ta vaatles seda tunnis ühest ja teisest küljest. Õpetaja vaatas tähelepanelikult Jürile ja küsis: «Kuidas sa seda hammasrattast kavatsed rakendada tänase tunni paremaks omandamiseks?» Jüri punastas ja pani rattakese ära. Tund jätkus. Järgmisel tunnil polnud Jüril midagi ülearust kaasas. Ta jälgis tähelepanelikult ja oli aktiivne. Õpetaja märkas seda. Tunni lõpul küsis ta: «Jüri, mis sul täna kaasas oli?» — «Mitte midagi,» vastas Jüri. «Siiski,» ütles õpetaja, «täna oli sul kaasas tähelepanelikkus ja sellest on tunnis rohkem kasu kui sajast magnetrauast või hammasrattast. Aktiivsuse eest tänases tunnis kannan sulle õpilaspäevikusse kiituse.»

Sõbraliku huumoriga mõjutas õpetaja Jürit ja kogu klassi paremini, kui ta oleks suutnud teha riidlemise ja karistamisega. Uhtlasi jättis õpetaja klassile rõõmsa meeleolu ja lahkus sealt kasvatajana sõbrana. Õpetaja R. sellise suhtumise tõttu on kunagine rahutu ja umbusklik klass muutunud sõbralikuks ja töötahteliseks kollektiiviks, kes suudab mõjutada iga üksikut õpilast.

Kõneldes koolikollektiivi kasvatamisest, tahaksin peatuda veel õpilastele ja kogu kollektiivile lähenemise küsimustel. Oige lähenemine loob eeldused ja tingimused õpilaste vastuvõtlikkuse arenemiseks, kasvatab nendes usaldavat ja austavat suhtumist õpetajasse. Selle usalduse pinnal on õpilasi kerge mõjutada. Niisugust suhtumist ei saavu-

tata aga korraga, vaid pikaajalise süstemaatilise töö tulemusena. Õige lähenemine nõuab rahu, mõistmist, peenetundelisust.

Õpilastele lähenemisest rääkides peaks kõnelema ka lähenemise viisidest. Imestasin, kuidas õpetaja A. saab kergesti hakkama rahu- tute ja distsiplineerimata õpilastega. Kord koolipeo ajal, kui teised saalis mängisid, maadlesid ja mürgeldasid mõned poisid koridoris. Nende juhiks oli rahutu ja distsiplineerimata Vello. Õpetaja A., kes oli korra- pidajaks, läks poistest mööda ja ütles: «Mis sa, Vello, seal muidu rähkled ja oma energiat kulutad, tule, ma õpetan sind parem tantsima!» Vello ootas muidugi pahandust, üllatus kutsest ja läks tantsima. Mõni päev hiljem, märgates Vellot vaheajal jälle rabelemas, ütles õpetaja A.: «Vello, palun aita mul õppevahendid klassi viia!» Vello täitis üles- ande. Õpetaja palus Vellot ka hiljem endale abiks, põhjendades, et Vello on osav ja abivalmis. Vello käitumine paranes.

Selles lähenemises paelus mind ootamatuse moment. Õpilane ootas nocmitust, aga tuli huvitav ettepanek. Tähtis on seegi, et mitu aastat hiljem, kui Vello oli juba kooli lõpetanud, tuletas ta seda kord õpetaja A-le meelde: «Kas mäletate, kuidas Teie mind koolis tantsima õpeta- site ja kuidas minust sellest ajast alates sai korralik poiss?»

Koolikollektiivi kasvatamise eesmärgiks on ka seltsimehelikkuse, abivalmiduse ja austuse kasvatamine kaasinimeste vastu. Õpilane peab saama teadlikuks, et mitte tema üksinda ei pea olema hüvede osali- seks, vaid ka seltsimehed. Abivalmidus, seltsimehelikkus ja austus kaasinimeste vastu on inimese põhiomadused. Nende arendamiseks pakuvad häid võimalusi ühine töö, kirjandus, sport jms., aga sama peab tegema ka igapäevaste elusündmuste najal, kuigi need mõnikord näivad tühistena ja lihtsatena. Kasvatustöös peab ära kasutama iga sel- leks soodsa võimaluse. Kuidas seda tegi üks meie kooli õpetaja, järg- negu näide. Tema klassi õpilased pildusid enne õpetaja tulekut klassis tahvlikäsna, mis vastu seinu pörgates jättis sinna halle plekke. Val- latushoos ei märganud seda keegi. Õpetaja aga, tulnud klassi, silmas plekke ja ütles: «Pärast nääre tulevad meile külla Tartu Riikliku Üli- kooli praktikandid. Teie olete selleks puhuks seinale kirjutanud oma loosungi: meie klass ei oska hoida ühiskondlikku vara.» — «Kus?» läksid õpilastel silmad suureks. «Plekkidest seintel järeldab seda iga- üks, igast õpilasest klassis võib seda samuti arvata,» lausus õpetaja. «Ega kõik ei pildunud,» sosistas keegi. «Kui kõik ei pildunud, aga kes siis...?» päris õpetaja. Klass vaikis. «No tõuske aga ise püsti!» hüü- dis keegi õpilastest. «Tõuske jah ise püsti,» toetas mõni teinegi. Punas- tades ja häbenedes tõusis üks, siis teine, kolmas... «Nojah, teie olete niisuguse teo teinud, aga meie kõik peame nüüd istuma määrdunud klassis kuni õppeaasta lõpuni,» rääkis õpetaja edasi. «Meie teeme ise seinad puhtaks,» lausus üks süüdlane tasa. «Kerge öelda, aga raske teha,» arvas õpetaja. «Kui te aga tõesti ei taha määrdunud klassis töö- tada, siis võiks igaüks kaasa aidata, et saaksime klassi seinad üle lub- jata. Siis oleks meie klass külaliste tulekuks ka kõige ilusam koo- lis.» — «Mispärast meie? Kes määris, see puhastagu!» oli klassi esi- algne vastus. Õpetaja, pidades silmas oma kavatsust, kõneles: «Teie olete ju üks klassikollektiiv. Kõik õpilased olid pildumise ajal klassis. Miks nad siis õigel ajal vahele ei astunud? Uksikutel läheb raskeks klass korda teha. Mis te arvate, kuidas oleks ilusam: kas pahategijaid abistada või nad üksi jätta?» Lapsed mõtlesid... Lõpuks otsustati

klass ühiselt korrastada. Asuti tegutsema suure asjalikkuse ja innuga. Tööst võtsid osa kõik. Ulesanded jagati igaühele konkreetselt: kes kannavad pingid klassist välja, kes toovad kodust ajalehti akende katmiseks, kes tulevad pesema jne.

«Küll on tore, et te olete valmis üksteist abistama. Mis oleksid paar poissi siin teinud? Näete nüüd, et klassi nägusaks tegemine polegi kerge töö, ja mõistate, miks peame ühiselt hoolitsema, et klass oleks alati ilus ja puhas. Kui te veel õpiksite üksteist õigel ajal pidurdama, nagu seltsimehele kohane, siis saaksime ühiselt halvast üle.» Nõnda rääkis õpetaja, olles lastega näärivaheajal klassi puhastamas. Kõik töötasid üksmeelselt. Poiste ülesandeks oli pingid pärast klassi lupjamise ruumi tagasi kanda, nende puhastamine ja pesemine jäeti tüdrukute tööks. Pingid klassi kantud, jooksis Toomas lubjaste jalgadega üle nende ja hõiskas: «Las tüdrukud pesevad, las pesevad!» Mart tüdines varsti ja püüdis teisi kiusates aega lõbusalt mööda saata. Malle hilines ja mõned õpilased polnud üldse kohale tulnud. Ulejäänud aga töötasid õhinaga. «Tindipotidki peseme puhtaks. Õpetajalauale paneme uue paberi ja lilled vaasi. Ma tõin need juba kaasa. Ja hoiame, et kõik oleks alati puhas,» vestlesid õpilased omavahel. Õpetaja imetles ja kiitis laste töökust, osavust ning vastupidavust. Töö lõpetanud, läksid õpilased rahuldustundega koju.

Kui pärast näärivaheajaga klassis jälle algas õppetöö, meenutas klassijuhataja sama sündmust. Ta päris, kuidas hindavad teised õpilased neid, kes jätsid tööle tulemata, ja vesteldi sellest, et töö ja seltsimehelikkus valmistasid õpilastele palju rõõmu. Kõik olid arvamusel, et Tooma käitumine oli väär seepärast, et tal puudus austus teiste töö vastu; Malle ebatäpsus takistas teiste tööd ja Mardist eeskuju võttes ei oleks asjast üldse midagi välja tulnud. «Nii ongi õige. Oma ja teiste vigu märgates ja neist edaspidi hoidudes kasvategi tublideks inimesteks, kes suudavad ehitada kommunismi, paremat tulevikku,» tegi õpetaja kokkuvõtte. Selliselt, ühe klassis juhtunud sündmuse najal, püüdis õpetaja kasvatada austust töö vastu, õiget suhtumist seltsimehelikkusesse, sotsialistliku omandi hoidmist, ausust ja täpsust käitumises ning töös.

Ei saa öelda, et antud klassis edaspidi pahandusi ei juhtunud. Neid esines, kuid kollektiivi suhtumine nendesse oli hoopis teine: eksimustest räägiti kohe klassijuhatajale ja püüti kaasõpilasi halva teo puhul pidurdada. Mulle meenub üks juhtum. «Ma ütlesin talle mitu korda, et vahetusjalanõusid ei tohi koju unustada, aga tema ikka unustab. Seepärast ma teda natuke lõin.» Nii vabandab Peeter end, kui kaasõpilased nurisevad. Peetergi vajab teiste tähelepanu ja tublisti pidurdamist, kuid püüab mõnikord ka ise kaaslasi korrale kutsuda. Teise löömine muidugi ei leidnud kollektiivi heakskiitu, olgugi et Peetri mure vahetusjalanõude pärast oli mõistetav. Ühiselt jõuti õigele seisukohale, et asja tuleb lahendada rahulikult, veenmise ja nõudlikkusega.

Toodud näidetega viitasin sellele, et tegelik koolielu pakub igal sammul võimalusi õpilastes tööarmastuse ja kollektiivsustunde kasvatamiseks. On tarvis ainult neid võimalusi näha ja pedagoogiliselt õigesti kasutada.

Koolikollektiivi kujundamisel tuleb arvestada ka traditsioonide kasvatavat mõju. Meie kool kannab F. Kuhlbari nime, mistõttu osa traditsioone koolis on seotud antud kirjaniku ja koolimehe nimega.

F. Kuhlbari sõnad loosungil ehivad meie kooli ruume. Tema elust ja tegevusest kõneleme lastele kooli aastapäeval ning kirjaniku sünni- ja surma-aastapäeva puhul, püüdes kasvatada lastes austust ja lugu- pidamist püsiva ja tahtekindla töö vastu. Kooli seinalehe kaudu tutvustame õpilasi kirjaniku elu ja loominguga. On kujunenud kauniks traditsiooniks, et esimesel koolipäeval viivad mõlema vahetuse õpilased Kuhlbari hauale lilli ning keegi õpetajatest meenutab lastele lihtsate sõnadega inimest, kelle nime kannab meie kool. Kuhlbari kalmu hooldamise võtsid enda hoolde pioneerid.

Traditsioonilisteks on kujunenud ka koolipeod, mille kasvatavad mõju õpilaskollektiivile on suur. Koolipidude ettevalmistamine ja sellega seoses olev tegevus meeldivad lastele väga. Neid on peo ettevalmistamise käigus kerge mõjutada neiski küsimustes, milles õppetund ei anna vajalikke võimalusi. Sellepärast tõmbame koolipeo ettevalmistamisele ja läbiviimisele kaasa võimalikult palju õpilasi, aga ka õpetajaid ja lastevanemaid. Pidu saab seetõttu ülekoolliseks ürituseks. Iga õpilane, kes piduga seoses mõne ülesande saab, on õnnelik — olgu see siis rekviitide kohaletoometamine, lava eesriide tõmbamine, tegelas-pääsmete valmistamine, kutsete viimine lastevanematele, kostüümide valmistamine, pääsmete müük jm., rääkimata esinemisest. Pidude ettevalmistamise periood on pikk, seega ka kasvatuslikult olulisem kui peo läbiviimine.

Olen kogenud, et püüd teha kõike nii hästi, kui vähegi suudetakse, annab kollektiivile mingi ühise edasiliikumise suuna. See nakatab õpilasi ja kasvatab kollektiivset veendumust: meil peab olema kõige ilusam, kõige parem, meie ise tahame seda ja seda püüavad ka täiskasvanud. Selles peitub austuse väljendus kõigi vastu, kes midagi teevad ja kellele midagi tehakse. Et aga pidu ei valmista ette üks isik, siis kandub austus kollektiivile, meie esinejatele, meie koolile. Selliselt organiseeritud koolipidu liidab õpilaskollektiivi ja rikastab laste tunde- maailma. Pidudeks valmistumise ajal tekkinud reibast meeoleolu püüame laiendada igale alale. Kollektiivses tegevuses õpitakse austama teiste tööd ja lugu pidama hästi tehtud tööst.

Lugupidamist laste töö vastu peab osutama ka kooli juhtkond. Kui tähtis see õpilastele on, selgub järgnevast näitest. Ühel koolipeol esitasime meie kooli õpilase omaloomingulise näidendi. Pärast ettekande lõppu läks direktor lavale ja tänas näidendi autorit tehtud töö eest, samuti esinejaid. Õpilased sattusid sellest vaimustusse ja kõnelesid õpetajatele: «Direktor tänas Ingridit ja meid ka. Õpetaja, kas me tõesti esinesime hästi? Kas teile ütles ka keegi, et meie näidend oli ilus?» Isegi teisel päeval tulid mitmed õpilased minu juurde ja jutustasid, kuidas direktor tänas Ingridit ja andis talle lilli ning raamatu. Sellest selgus, kui oluline on õpilastele pedagoogi hinnang.

Sama peo ettevalmistamise ajal kuulsin järgmist kõnelust: «Kas neid liblikatiibu, mis meil koolis on, ei antagi mulle?» küsis väike tütarlaps, kes pidi liblika osa mängima. «Ei. Tegime õpetaja abiga juba uued ja vaata, kui ilusad!» hüüdis teine. «Aga kelle omad need tiivad seal laual on?» päris väike liblikas edasi. «Õpetaja ütles, et need ei tulnud meil hästi välja, teeme uued,» seletasid teised.

«Minu ema ütles alati, et kõik, mis sa teed, tee ikka hästi!» mainis üks õpetajatest. See õpetaja nagu muuseas öeldud lause ei läinud jäljetult õpilaste kõrvust mööda. Et nad seda olid märganud, meelde jät-

nud ja kasutasid oma kaaslastegi mõjutamiseks, võisin kogeda mõni aeg hiljem. Nimelt jälgisin samade laste tööd seinalehe valmistamisel. Seal kuulsin üht neist sõnavat; «Meie õpetaja ütles, et kõik, mida teete, tehke ilusasti, ja mina teen ka.» Selline eluline õpetus, mis anti konkreetse tegevuse juures, juurdus palju sügavamalt õpilaste teadvusse, kui seda oleks suudetud saavutada karmi sunduse või pika manitsusega.

Toodud näitega tahan kinnitada väidet, et laps on meeldiva tegevuse juures kasvataja mõjustustele väga vastuvõtlik. Veenvalt lausunud vahemärkus jääb tõeterana lapse mällu ja mõjutab tema edaspidist tegevust, sest tegu mõjub alati veenvamalt kui sõna.

Traditsiooniks on meil ka esimese ja viimase koolipäeva, mitmesuguste tähtpäevade, õpetajate ja kooliteenijate juubelipäevade pidulik tähistamine jm. Kõigil traditsioonidel on oma mõju koolikollektiivi kasvatamisel ja me püüame neid igati teadlikult süvendada.

Koolikollektiivi osa õppe- ja kasvatustöös.

Eesmärk saavutada kõrge õppeedukus seob nii üksikuid õpilasi ja õpetajaid kui ka kogu kollektiivi. Nõukogude koolis ei ole teadmiste omandamine kellegi eraasi, vaid kollektiivi ühine suur eesmärk, mille poole peavad püüdma kõik, mitte ainult üksteisest mööda tormates, vaid üksteist abistades.

Selle eesmärgi saavutamisele koolis aitavad aktiivselt kaasa õpilased. Õppimine pole kõigile huvitav ega kerge. Olen kogenud, et töös saavutatakse paremaid tulemusi siis, kui eesmärk seotakse kogu kollektiivi haarava võistluse või mänguga. Siis muutub õpilaskollektiiv ise nõudlikumaks ka mahajääjate, laiskade ja hooletute suhtes.

Kord kasutasime koolis järgmist moodust. Kutsusime kokku õpilaskomitee liikmed, klassiorganisaatorid ja rühmanõukogude esimehed. Päevakorras oli kõrge õppeedukuse ja eeskujuliku käitumise küsimus. Õpetaja juhendamisel otsustati nii õppeedukus kui ka käitumine võtta erilise vaatluse alla. Võistluse organiseerimine ja võistlustingimuste kindlaksmääramine toimus õpilaskollektiivi osavõtul ja initsiatiivil.

Võistluse tulemuste arvestamiseks seadis iga klassi aktiiv sisse vastava vihiku, kuhu märgiti iga päev esinenud puudused, aga ka kiitused ja tähelepanuväärsed sündmused klassi elus. Klassis avaldatud kiitused ja laisused kanti vihikusse tunnis õpetaja vastaval korraldusel. Tööd kontrollis vastav komisjon.

Arvestusvihikusse kanti ka õppetarvete puhtuse kontrollimise tulemused, kui seda nädala jooksul ülekoolliselt korraldati. Igal laupäeval tehti vaatluste kokkuvõtte ja analüüs. Võrreldi kõigi klasside sissekandeid ja reastati klassid paremusjärjekorras. Parim klassikollektiiv sai laualipu, mis anti igal esmaspäeva hommikul eelmisel nädalal parima kohale tulnud klassile pidulikult üle. Üldine kokkuvõtte tehti iga veerandi lõpul. Esikohale tulnud klass sai õiguse lastevanemate komitee toetusel osa võtta ühest teatrietendusest. Töö andis tulemusi.

Aktiivi liikmete töökohustused võistluse organiseerimisel olid kurnis suured. Selline üritus nõudis palju aega ka juhendavalt õpetajalt. Edukalt saab töötada seni, kuni osavõtjad tegutsevad vaimustuse ja

huviga ning objektiivselt. Kui töö muutub raskeks ja selleks on tarvis sundida, ei anna see enam häid tagajärgi. Samuti juhtub siis, kui õpilased ei suutu oma ülesandesse erapooletult.

Kogemused näitasid, et võistlust pole otstarbekas korraldada pidevalt kogu õppeaasta jooksul, sest siis muutub see tüütavaks ja õpilaste huvi kaob. Võistlusemänguga võiks alustada kas teisest või kolmandast veerandist. Samuti pole täpselt samu võtteid hea korrata igal aastal, sest siis puudub uuduse võlu ja suhtumine võistlusse on passiivne. Kui kordasime sama võtet ka järgmisel aastal, polnud tulemused enam nii efektsed. Leian, et kollektiivis peab otsima ikka ja jälle uusi võtteid, et hoida õpilaste huvi erksana. Tuleb haarata kinni noorte oma mõtteväljatustest, suunata neid endid otsima ja leidma võtteid, mis ergutaksid tööle ja püüdlikkusele. Et õpilased uut ja huvitavat leiavad, selgub järgnevaist näiteist.

Kord lõikasid I klassi õpilased värvilisest paberist viisnurgakesi. Korraga palus minult keegi: «Õpetaja, lubage ma kleebin oma vihikusse hinde «viis» juurde viisnurga!» Lubasin õpilasel seda teha. Mäng levis I—IV klassini ja andis tulemusi. Püüti väga ilusasti kirjutada, et saada «5» ja ühtlasi luba viisnurga kleepimiseks vihikusse.

Et meil tegutses hästi fotoring, tegid vanemate klasside õpilased ettepaneku pildistada eeskujulikke õpilasi, avaldada nende pildid kooli seinalehes ja kinkida ka õpilasele enesele samasugune pilt. Seegi ergutusvõte leidis mõni aeg suurt poolehoidu ja innustas õpilasi püüdlikkusele õppetöös ning käitumises. Mängu-ergutusena oleme kasutanud ka «reisimist kaardil», mitmesuguseid klassidevahelisi võistlusi jne.

Iga veerandi lõpul on meil viisiks koguneda veerandi töötulemuste kokkuvõtte tegemiseks saali. Sellel kokkutulekul anname ülevaate kõikide klasside korra, käitumise ja õppeedukuse olukorrast, teatame klasside paremusjärjekorra. Palume koolipere ette kõik õpilased, kelle keskmine hinne on 4,5 ja üle selle. Soovime, et nende arv järgmisel veerandil kasvaks ja et edukad õpilased võtaksid endi hooleks kaasõpilaste abistamise.

Ka möödunud õppeaastal korraldasime klassidevahelise võistluse hoolsuse ja käitumise osas. Koos kooli aktiiviga töötasime välja miinuspunktide süsteemi.

Võistluse algusest peale hakkas paranema üldine kord ja hoolsus. Näiteks oli IV klassil esimesel võistlusnädalal 32 miinuspunkti, teisest võistlusnädalast alates vähenes miinuspunktide arv ja viimasel kolmel nädalal enne veerandi lõppu ei teeninud märkusi ka kõige lohakam poiss Tõnu, kes varem ühe päeva jooksul tõi klassile mitu miinuspunkti.

Kooli vajadustest ja vastava tööloigu aktuaalsusest oleneb, millisele tööle kooli õpilasaktiivi suunata. Kui näiteks kevaditi, sügiseti ja suviti on füüsilisel tööl vaimse töö kõrval suurem tähtsus kui talvel, muutuvad ka aktiivi ülesanded vastavalt sellele.

Tähtis on ka õpilaste osa puhtuse- ja korraharjumuste kasvatamisel kollektiivis. Korraldame kord kuus õpilaste abiga mingi ülekoollise kontrollkäigu, näiteks kontrollime kord õppetarvete puhtust, kord koolikotte, töövihikute puhtust ja korda, vahetusjalanõude kandmist, vigade parandamist või muud. Need kontrollkäigud meeldivad lastele

ja nad peavad neid tähtsateks. Tulemuseks on, et õpilased vähem määrivad õpikuid, ei tee neisse tindiga märkmeid jne.

Kontrollides kaasõpilaste tööd ka teistes klassides, harjuvad õpilased hoolitsema oma klassi korra eest ja pidama seda klassi ühiseks mureks. Tugevamad püüavad nõrgemaid mõjustada, eriti kui kontrollimise tulemusi arvestatakse klasside paremusjärjekorra määramisel.

*

Kokku võttes võib öelda, et võimalusi ja vorme õpilaskollektiivi kasvatamiseks on väga palju. Meie kooli kogemused on näidanud, et kasvatustöö on seda edukam, mida rohkem kasutada õpilaste eneste abi nii klasside kui ka kogu kooli aktiivi näol. Õpilasakiivi kujundamine ja temale konkreetsete, jõukohaste ja huvitavate ülesannete andmine peab olema nii klassijuhataja kui ka kogu koolijuhtkonna tähtsaid ülesandeid.

Kasvatustöö on seda tulemusrikkam, mida enam see on seotud igapäevase elu sündmustega koolis. Selline meetod avab laste silmad negatiivsete pisiasjade nägemiseks ja annab neile oskuse vigadest edaspidi hoiduda. Õpetaja sõbralik ja oskuslik lähenemine õpilastele, tahe tundma õppida noori igasuguses olukorras ning kõigis eneseavaldustes on talle suureks abiks laste kasvatustöökul mõjutamisel. Seega on õpilaskollektiivi kasvatamisel vajalik silmas pidada vähemalt järgmisi põhijooni:

- 1) püstitada kindlad ja selgepiirilised kasvatustöökul eesmärgid,
- 2) luua tugev klassi- ja kooliaktiiv,
- 3) anda aktiivile jõukohased ülesanded,
- 4) lähtuda eesmärkide saavutamisel igapäevase elu nõuetest.

Matemaatika õpetamisest uues keskkoolis.

E. ETVERK,

Eesti NSV Haridusministeeriumi matemaatika ainekomisjoni esimees.

Kommunistliku ühiskonna ehitamise praeguse etapi tingimustest väljakasvanud haridussüsteemi ümberkorraldamine ei jäta loomulikult puudutamata ka matemaatika õpetamist Nõukogude Eesti koolides. Meil, matemaatika õpetajail, on selle üle põhjust rõõmu tunda, sest kooli ja elu sidemete tugevdamise vajadus on meie õppeaine alal end juba mõnda aega tunda andnud. Selleks et tulevikus matemaatika õpetamine koolides annaks paremaid tulemusi, kui ta seda andis lähemas minevikus, on vaja nüüd, reformimise ajajärgul, kõik selle aine õppeplaani ja programmiga seotud küsimused uuesti läbi kaaluda ja anda keskkooli uue matemaatika programmi näol võimalikult hea baas tööle uues koolis. Sellest ümberkorraldamise tööst on kutsutud osa võtma kõik matemaatika õpetajad, iga matemaatik, iga kodanik, kes tunneb huvi matemaatika õpetamise korralduse vastu. Järgnevate ridade ülesandeks on anda lühike ülevaade sellest, mis ümberkorralduse alal on juba tehtud või kavatsetakse teha.

Praeguste väljavaadete järgi saab matemaatika uue keskkooli õppeplaanis tunde järgmiselt:

Klass	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	Kokku
Nädalatundide arv . . .	5	6	5	6	6	6	5	5	4	4	4	56

Võrreldes neid andmeid vastavate andmetega praeguse keskkooli kohta, näeme, et nädalatundide üldarv on langenud 60-lt 56-le (vähenemine on algkooli osas 2 tundi, V—VIII klassi osas 0,5 tundi, kõrgema astme osas 1,5 tundi). Seda langust aitab mõnevõrra parandada 1) õppenädalate arvu tõstmine 34-lt 35-le ja 2) see, et kõrgemal astmel saavad mõned keskkoolid vastavalt oma profiilile matemaatika tunde juurde. Peame siiski tunnistama, et võrreldes Vene NFSV-ga oleme sattunud halvemasse olukorda, sest seal suureneb matemaatika õpetamiseks kulutatav aeg uues keskkoolis, võrreldes senisega, 116 tunni võrra («Pravda» nr. 140, 20. V 1959), kuna meil see väheneb ca 80 tunni võrra.

Keskkooli esimese astme, s. o. I—VIII klassi matemaatika programmi ja seletuskirja projekt on teatavasti trükist ilmunud ja kohtadele arutluseks laiali saadetud. Selle projekti kohaselt sisaldaks keskkooli esimese astme matemaatika programm üldjoontes järgmist.

I klassis on ette nähtud tutvumine arvudega 1 kuni 20 ja edasi 20 kuni 100, liitmine ja lahutamine 20 piires, ühekohalise arvu liitmine kahekohalisega ja ühekohalise arvu lahutamine kahekohalisest. Korrutamine ja jagamine 20 piires, mida seni käsitleti esimeses klassis, on üle viidud teise klassi. Üleviimine on tehtud esimese klassi töö lihtsustamise huvides.

II klassi programmi on mõeldud võtta neli põhitehet 100 piires ning täissadade liitmine ja lahutamine 1000 piires.

III klassi programmi kuulub neli põhitehet täisarvudega 1000 piires peast ja kirjalikult, arvuvalla laiendamine kümne tuhandeni, mõisted *pool* ja *veerand*.

IV klassis laiendatakse arvuvalla kuni miljonini, teostatakse tehteid samas ulatuses, õpitakse kirjutama mitmenimelisi arve koma abil, liidetakse ja lahutatakse selliseid arve ning korrutatakse ja jagatakse neid ühekohalise arvuga. Siin esinevad ka mõned murrud (pooled, veerandid, kümnendikud, sajandikud) ja mõned tehted nendega.

Iga klassi programmis on ette nähtud tundmaõpitavad meeter- ja ajamõõdud, rahad ja geomeetriselised kujundid. Nn. tüüpülesandeid programmis ei esine.

V klassi kursus sisaldab järgmisi teemasid: 1) täisarvud; 2) lihtsamad geomeetriselised kujundid ja nendega seotud arvutamine (lõik, kiir, sirge, nurk, ring ja ringjoon, ristkülik, ristikahukas, rööpkülik ja püströöptahukas, kolmnurk ja kolmnurkne püstprisma, trapets ja trapetsikujulise põhjaga püstprisma); 3) lihtsamad harilikud murrud (mida käsitletakse ilma arvude jaguvuse teooriata); 4) kümnendmurrud; protsendi mõiste.

VI klassi programmi kuuluvad järgmised teemad: 1) täht arvu tähisena; 2) arvude jaguvus; 3) harilikud ja kümnendmurrud; 4) protsendid; 5) suuruste võrdeline ja pöördvõrdeline sõltuvus; 6) kolmnurkade võrdsus; 7) korrapärane hulknurk, korrapärane prisma ja korrapärane püramiid; 8) ratsionaalarvud; 9) algebralised täisarvaldised (kaasa arvatud ka korrutamise abivalemid).

VII klassi programmi kuuluvad järgmised teemad: 1) hulkliikmete lahutamine tegureiks; 2) algebralised murrud; 3) sirgete lõikumine ja paralleelsus; 4) kolmnurkade ja nelinurkade tähtsamad omadused; 5) arvutamine ligikaudsete arvudega; 6) ringjoon, silinder, koonus, kera; 7) lineaarsed võrrandid ühe tundmatuga.

VIII klassi programmis on: 1) koordinaatide mõiste; 2) funktsionaalse sõltuvuse mõiste; 3) lineaarsed võrrandisüsteemid kahe tundmatuga; 4) ruutfunktsioon ja ruutvõrrand; 5) sarnased hulknurgad; 6) teravnurga trigonomeetriselised funktsioonid.

Iga klassi kursus näeb ette teatud hulga tunde õpitu kordamiseks, näiteks VIII klassis on selleks 35 tundi. Praktilisi töid programmis eraldi näidatud ei ole, nagu oli seni. Selleks et neid tihedamalt siduda kogu muu õppetööga, et need ei esineks ainult mingi lisandina muule tööle ja neid ei tehtaks ainult siis, kui muust tööst aega üle jääb, on praktilised tööd (või vähemalt olulisemad neist) näidatud programmi vastava teema juures. Praktilisi töid tehtagu jooksvalt, vastava teoreetilise pala järel, kui töö oma iseloomult seda võimaldab, aga ärgu jäetagu neid kevadeks. Töö võib toimuda klassis, töökojas, võimlas jne. Muidugi tuleb ette näha ka töid maastikul.

Programmi teemade valikul on matemaatika ainekomisjon määrava

tähtsusega asjaoluks lugenud teema praktilise rakendatavuse tegelikus elus. On püütud kõrvaldada keskkooli matemaatika põhilist puudust — selle liiga teoreetilist ja eluvõõrast iseloomu, vähest seost tegeliku eluga. Näiteks IV klassis on eluvõõrad tehted meetermöödustiku ühikutega ühenduses olevate mitmenimeliste arvudega asendatud tehetega koma abil kirjutatud arvudega, kusjuures neid arve tõlgendatakse konkreetselt: 3,28 m on 3 meetrit 2 detsimeetrit 8 sentimeetrit. Muidugi on tarvis mõnevõrra õpetada tehteid ka mitmenimeliste arvudega, kuid seda on sobivam teha V klassis ühenduses aja- ja nurgaühikutega. Praktilise elu mõõtmisülesannete lahendamise huvides on V—VII klassi programmi võetud lihtsamate kehade pind- ja ruumalade arvutamise küsimus.

Kuid üht või teist teemat ei saa programmi võtta ainult suure rakendusliku väärtuse tõttu. Oluline on ju ka see, et valitud teemad moodustaksid teatud terviku, teatud süsteemi, et üks või teine teema ei esineks isoleeritult. Seda seisukohta arvestades ei saanud ainekomisjon pooldada näiteks logaritmilise arvutuslükati võtmist kaheksaklassilise kooli programmi, mida mõnelt poolt on soovitatud.

Meie senise koolimatemaatika üheks tõsiseks puuduseks tuleb lugeda selle killustatust mitmeks eri distsipliiniks ja igas distsipliinis omakorda vähest seost teooria ja praktika (harjutuste ja ülesannete) vahel. Esimeses on süüdi programm, teises õpikud ja ülesannete kogud. See killustatus andis end eriti tunda VI klassis, kus V klassist tulnud õpilased pidid ühe matemaatilise aine (aritmeetika) asemel hakkama õppima kolme ainet, neist kahte uut (algebrat ja geomeetriat). Et ühenduses uute ainete juurdetulekuga iga aine jaoks kulutatav nädalatumundide arv langes kuuelt (V klassis) kuni kaheni (VI klassis), siis toimus õppeprotsessis õige järsk muutus, mis ei jätnud mõju avaldamata õppetöö tulemustele. Samuti esineb kolm eri distsipliini veel IX klassis (algebra, geomeetria, trigonomeetria). Selle killustatuse tagajärjel ei kujune õpilasel matemaatikast terviklikku pilti ja saab arusaadavaks segadus, millesse mõnigi õpilane satub, kui ta ühes ja samas ülesandes oma üllatuseks näeb koos sümboleid ja mõisteid, mida ta on harjunud nägema eri distsipliinides (näiteks %% algebra või geomeetria ülesandes, negatiivne arv numbrilise avaldise väärtusena, trigonomeetrilise funktsiooni väärtus algebralise võrrandi kordajana jne.). Ka ei võimalda kahe nädalatunniga õppeplaanis esinev aine küllalt põhjalikku õpilaste teadmiste hindamist. Selle killustatuse kõrvaldamiseks asus ainekomisjon seisukohale, et uues koolis on otstarbekam käsitada matemaatikat vähemalt keskkooli esimesel astmel üheainsa õppeainena, kusjuures selle aine õppimiseks tuleks koostada üksainus õpperaamat, mis peaks parema kooskõla saavutamiseks teooria ja praktika vahel sisaldama kogu klassikursuse läbitöötamiseks nii vajalikku teoreetilist materjali kui ka harjutusi ja ülesandeid. (Meenu-tagem, et praegu peab VI klassi õpilane töötama kuue eri raamatu järgi.)

Sellele seisukohale võidakse vastu vaielda põhjendusega, et kogu klassi õppematerjali paigutamine ühtede ja samade kaante vahele ühe ja sama pealkirja «Matemaatika» alla ei loo selles materjalis veel seesmist ühtsust. See on muidugi õige: seesmise ühtsuse saavutamise probleem on kogu koolimatemaatikas kõige tõsisemaks, aga ühtlasi ka edasilükkamatult lahendamist nõudvaks probleemiks. Oma ajaloolise

kujunemise tõttu on koolimatemaatika kui mingi konglomeraat, milles võib leida sugemeid õige mitmest sajandist (kuid kahjuks õige vähe kahest viimasest sajandist). Luua neist mitmesuguseist sugemeist ühtne õppeaine on muidugi õpikute autorite, osalt ka programmi autorite ülesanne. See on raske ülesanne, mida seni veel lahendatud ei ole. Aga on astunud vähemalt esimesed sammud selle eesmärgi suunas ja kui selles sihis edasi töötatakse, siis võib loota, et koolimatemaatikale saab anda tulevikus niisamasuguse ühtse, areneva joone, nagu see on omane matemaatika kui teaduse igale eri distsipliinile. Selle ülesande lahendamisele peaksid kõrgemad õppeasutused tingimata kaasa aitama, aidates välja selgitada, mis keskkooli matemaatika kursuses püsib ainult ajaloolise traditsiooni tõttu ning võiks seal kahjuta välja jääda, mida saaks asendada ajakohasema materjaliga.

Esimese sammuna koolimatemaatika ühtsustamise suunas tuleks leida vähemalt iga klassi programmi raames niisugune tsentraalne mõiste või teema, mille ümber saaks koondada selle klassi õppematerjali. Niisuguseiks tsentraalseiks mõisteiks võiksid saada: V klassis arvu mõiste, VI klassis tähe kui arvutähise mõiste, VII klassis algebralise avaldise mõiste ja VIII klassis ning edasi juba funktsiooni mõiste. Selleks et tähte kui arvutähist rakendataks tõepoolest kogu VI klassi kursuse vältel, on vastav teema paigutatud VI klassi programmis esikohale. Kõigist keskkooli esimese astme klasside programmidest on ühtsuse mõttes kõige paremini õnnestunud VIII klassi oma. Kui selle klassi geomeetrilist teemat käsitleda ka n. ö. funktsionaalselt aspektist, siis seob funktsiooni mõiste selle klassi programmi teemasid tõepoolest väga tihedalt. Väljavaateid selleks on, sest teema «Sarnased hulknurgad» on selleks õige sobiv. Geomeetriliste teemade käsitlemisel tuleks üldiselt senisest rohkem kasutada liikumise ja sellega ühenduses funktsiooni mõistet.

Vaatleme õppeaine ühtsuse probleemi ka õppetöö tulemuste aspektist. Sageli on keskkooli lõpetajatele tehtud etteheiteid, et nad suurt midagi ei tea näiteks graafikute alalt, piirväärtuse mõistest, matemaatilise induktsiooni meetodist jne. Aga kas saab üldse mõelda ja nõuda, et niisugusest võrdlemisi raskest küsimusest, nagu seda on matemaatiline induktsioon, lõpetajad midagi teaksid, kui see küsimus esineb ainult üks kord kogu keskkooli matemaatika kursuse vältel? Kas ei tuleks lugeda jämedaks metoodiliseks veaks, et see küsimus niisugusena üldse esineb koolikursuses? Palju parem pole olukord ka graafilise meetodi rakendamise alal: õpetame korra — võtame läbi — ja sinnapaika see mitmel pool jääbki. Kas võime öelda, et oleme kõik teinud selleks, et õpilased õpiksid graafilist meetodit rakendama ja hindama; et oleme näidanud, kuidas pöördvõrdelise sõltuvuse graafikust saab leida nurga kootangensit sama nurga tangensi väärtuse järgi või kuidas ühikringi abil saab antud siinuse väärtuse põhjal leida sama nurga koosinuse väärtust, kuidas lihtsa joonise abil saab leida ruutjuurt antud arvust jne.? Kui me seda pole teinud, kui me pole analüütilist ja graafilist meetodit üheks töömeetodiks kokku sulatanud, siis pole midagi imestada, et üks teise välja tõrjub. Uues koolis peab graafilisi võtteid senisest hoopis rohkem ja p ü s i v a m a l t rakendama. Uue kooli ülesandeks üldiselt on hoolitseda senisest enam selle eest, et kõigele, mis me tahame noore inimese müllu istutada, leiduks seal ka sobiv koht ja sobivad kasvutingimused. Praegu toimime sageli aedni-

kuna, kes aina istutab, ilma et ta selgitaks, kas tema poolt istutatud taimedel ka tarvilikke kasvutingimusi leidub.

Praeguse kooli matemaatika õpetamise järgmiseks oluliseks puuduseks on õpetuse mittevastavus õpilaste eale ja arenguastmele. See mittevastavus ilmneb õige mitmel pool: küll V klassis üle jõu käivate aritmeetiliste ülesannete lahendamisel, küll VI klassis geomeetria deduktiivsel käsitlemisel, küll VIII klassis juurte kursuse puhul. Huvi-
tav on märkida, et ka praeguse matemaatika programmi seletuskiri nõuab õpilaste vanuseliste iseärasuste arvestamist (lk. 4), kuid programm ise ja eriti õpikud seda küllaldasel määral ei tee. Sellest puudusest peab uus kool tingimata vabanema. Selle kohta ütleb uue programmi seletuskirja projekt (lk. 9) järgmist:

«Matemaatika õpetamisel tuleb igas klassis arvestada õpilaste vanuselisi iseärasusi. Et V—VIII klassi vältel õpilaste mõtlemine küllaltki suures ulatuses muutub, olles V klassis veel täiesti konkreetne ja üksikjuhtumeid haarav ning saavutades VIII klassis juba teatava abstraktsiooni- ja üldistamisvõime, siis peab matemaatika käsitus- kui ka esitamisviis nende klasside vältel mõnevõrra muutuma. Üldiselt tuleb neis klassides matemaatikat käsitada empiirilise ja induktiivse teadusena, s. t. tema mõistete, tõdede ja reeglite juurde tuleb jõuda küllaldase hulga vaatluste, mõõtmiste ja katsetuste (proovimiste) põhjal. Deduktiivne tõestus kui tões veendumise vahend tuleb rakendamisele teises järjekorras ja peamiselt VII—VIII klassis, kuid ka siin peab sellele eelnema tõestatava tõe avastamine induktiivsel teel. Kooskõlas sellise ainekäsitusega peab õpetamine olema hästi näitlik ja tuginema õpilaste aktiivsele osavõtule õppeprotsessist (jõukohaste ülesannete iseseisev lahendamine, vaatluste ja mõõtmiste teostamine, mudelite valmistamine jne.)»

Vaatleme mõnda muudatust, mis on programmides kavatsatud teha selleks, et muuta matemaatika õpetamist õpilaste eale vastavamaks. Märgime kõigepealt seda, et harilike murdude õpetamine toimub tulevikus kahes kontsentrts. V klassis käsitletakse lihtsamaid harilikke murde, s. o. murde, mille lugejad ja nimetajad üldiselt ei ületa ükskord-ühe tabeli arve. Niisuguste murdudega opereerimisel ei ole vajadust ei arvude suurima ühisteguri, nende väikseima ühiskordse ega jaguvuse tunnuste järele: taandaja ja ühisnimetaja leitakse intuitsiooni ja otsese proovimise teel. Murdude kursuse teine kontsenter on VI klassis, kus antakse küsimusest süstemaatiline ülevaade. Vastavalt sellele eelneb VI klassis teemale «Harilikud ja kümnendmurrud» teema «Arvude jaguvus».

Õpetamise laste eale vastavuse nõudest lähtudes on loobutud ka nn. tüüpülesannete lahendamisest V klassis. Need ülesanded aritmeetika kursuses pärinevad sellest ajast, kus koolimatemaatika lõppes aritmeetikaga ja kus siis algebra puudumist kompenseeris mitmesuguste ilmselt algebralise iseloomuga ülesannete lahendamine. Nüüd seda põhjust enam ei ole. Nende ülesannete lahendamisega võib vabalt oodata kaks aastat, et neid siis lahendada VII klassis võrrandi abil, kui need oma iseloomult käsitlemist väärivad. Samas võib anda ka nende aritmeetilise lahendusviisi, kui selleks aega jätkub, näidates lahendusviiside kõrvutamise, kuivõrd lihtsam, kergem on algebraline meetod.

Õpetamise eale vastavuse nõudest lähtudes on VI klassi senine

geomeetria deduktiivne käsitlus asendatud propedeutilisega ja VIII klassi senine juurtekursus viidud IX klassi. Propedeutilise geomeetria (nii planimeetria kui ka stereomeetria) sissetoomisega V, VI ja osalt ka VII klassi programmi on nende klasside matemaatika muutunud mitte ainult õpilaste eale vastavamaks, vaid ka tubliski elulähedasemaks. Seniste seitsmeklassiliste koolide lõpetajad ei olnud suutelised tegema kõige lihtsamaid kalkultatsioone ühenduses kehade pindala ja ruumala arvutamise ja seda põhjusel, et neid küsimusi koolis ei õpitud. Uues koolis peab see olema teisiti. Sellel kooliastmel on geomeetria õpetamise tähtsamaks ülesandeks pindala ja ruumala määramise küsimuste lahendamine.

Kümnendmurdude õpetamine toimub uues koolis endiselt V klassis ja nimelt pärast harilike murdude propedeutilist käsitlust. Mõnelt poolt on soovitatud paigutada kümnendmurdude kursus otse täisarve käsitleva peatüki järele. Sellel järjestusel on omad eelised, kuid ka puudused. Peamiseks puuduseks on, et see lõhub kursuse kaheks, kuna korrutamine ja jagamine kümnendmurruga ei lase ennast hästi põhjendada ilma harilikke murde kasutamata. See oli põhjuseks, miks ainekomisjon jäi traditsioonilise järjekorra juurde. Kümnendmuru definitsioonis on tehtud muudatus, võrreldes meil viimastel aastatel kujunenud tavaga. Metoodilises kui ka õppekirjanduses on meil kümnendmuru viimasel ajal defineeritud kui murdu, mille nimetajaks on 10^n , kus n on täisarv. See ei ole otstarbekohane, sest ta nõuab siis vahetegemist kahesuguste kümnendmurdude vahel: murrujoone abil kirjutatud kümnendmurdude ja koma abil kirjutatud kümnendmurdude vahel (vt. V. Bradis, «Matemaatika õpetamise metoodika keskkoolis», 1957, lk. 154—155). Et selline alaline vahetegemine on tülikas, siis on loomulik kümnendmuru juba algusest peale defineerida kui murdu, mille nimetaja on arvu 10 aste ja mis on kirjutatud koma abil.

Ühenduses tegurite järjekorra küsimusega olgu märgitud, et uutes V ja VI klassi õpikutes on esimene tegur loetud korrutajaks, kus see vahetegemine tarvilik on (mitte teine tegur, nagu meil praegu õpikutes esineb).

Protsentiarvutuse alal ei ole programmis midagi uut, kui mitte arvestada seda, et V klassis antakse nüüd ainult protsendi mõiste, kuna kolm põhiülesannet ühenduses protsentidega on viidud üle VI klassi. Ühtlasi on protsentiarvutusele reserveeritud tundide arvu suurendatud 20-lt 25-le. Mõnevõrra rohkem leidub uut VI klassi katseõpikus, kus protsendid murdude uue kujuna on leidnud endile harilike ja kümnendmurdude kõrval võrdõigusliku koha (nagu see on näiteks avaldised $0,35 + \frac{1}{4} + 17\%$). Protsentide selline rakendusviis on praktiline ja täiesti eluline: kui on teada näiteks, et kolhoosi külviplaanist täideti esimesel päeval 0,35, teisel päeval $\frac{1}{4}$ ja kolmandal päeval 17%, ning küsitakse, milline osa sellest plaanist täideti kolme päevaga kokku, siis jõuame just ülalantud liitmise näite juurde. Seni koolides ja õpikutes rakendatud nõue teisendada 17% $e n e$ liitmise üleskirjutust eraldi harilikuks murruks ei ole millegagi õigustatud.*

* Mõnelt poolt on avaldatud kahtlust, kas tohib samastada mõisteid 1% ja 0,01 ning sellest tulenevalt lugeda protsendid murdude uueks, kolmandaks kirjutusviisiks. Lakkumata siinkohal protsentide käsitluse üksikasjadesse, esitame lõigu prof. A. Hintsini artiklist «Matemaatika algmõisted keskkoolis», mis on avaldatud ajakirjas «Mat»

Täiesti uue küsimusena esineb kaheksaklassilise kooli programmis arvutamine ligikaudsete arvudega. See küsimus on paigutatud VII klassi ja selle läbitöötamiseks on nähtud ette 15 tundi. Nende tundide vältel tuleb anda täpse ja ligikaudse arvu mõiste, ligikaudse arvu vea ülemmäära mõiste, ligikaudu teada oleva suuruse alamtõkke ja ülemtõkke mõiste, õpetada andmete kohaselt ümardama ligikaudsete arvude summat, vahet, korrutist ja jagatist ning lahendama ülesandeid ligikaudsete arvudega. Reegli tuletamisel mingi tehte tulemuse ümardamiseks on mõeldud kasutada tõkete meetodit. Ei ole vist vaja hakata põhjendama, et kooli ja elu lähendamise seisukohalt, õpetuse polütehnikiseerimise seisukohalt ja kogu koolimatemaatika praktilisemaks muutmise seisukohalt on selle küsimuse võtmine programmi äärmiselt suure tähtsusega samm. Seda sammu on minevikus püütud korduvalt astuda, kuid ikka on see ebaõnnestunud. Tahaks loota, et seekord see õnnestub. Teema on võetud sihilikult käsitlemisele pärast arvutamistehnika õpetamist täpsete arvudega, et need kaks menetlust teineteist ei segaks. Arvutamine ligikaudsete arvudega leiab VII klassi programmi järgmise teema käsitlemisel otsekohe rakendamist.

Keskkooli kõrgema astme matemaatika programmi küsimus on praegu täiesti lahtine. Matemaatika ainekomisjon ei ole seda küsimust veel kaalunud ega mingisuguseid otsuseid vastu võtnud, sest kuni viimase ajani on kõrgema astme tundide arvgi lõplikult määramata. Mõningaid kaalutlusi kõrgema astme programmi kohta võiks mõttevahetuse korras siiski esitada.

Kui tundide arv mõnes kõrgema astme klassis jääb alla 4, siis ei saa selles klassis kõne alla tulla kahe distsipliini õpetamine. Tundide arvu 4—4—4 juures võiks esineda kaks ainet, võiks aga kaaluda ühe aine küsimust sellelgi astmel.

Keskkooli kõrgema astme algebra kursus peaks sisaldama järgmisi küsimusi:

IX kl.: astmed ja juured; progressioonid;

X kl.: eksponent- ja logaritmifunktsioon, logaritmid arvutusvahendina, arvutuslükati; võrratused;

XI kl.: funktsiooni piirväärtus, funktsiooni tuletis ja selle kasutamine funktsiooni uurimisel; integraali mõiste ja selle rakendusi.

Selle ettepanekuga on loobutud reast peaaegu ainult ajaloolise traditsiooni tõttu keskkooli matemaatika programmi püsivalt küsimustest, nagu Newtoni binoomvalem, ühendid, kompleksarvud jm. Nende asemel on programmi võetud funktsiooni tuletise ja integraali mõiste,

МАТЕМА В ШКОЛЕ», 1939, nr. 4, lk. 9 (tsiteeritud V. Bradise «Matemaatika õpetamise meetodika keskkoolis» järgi, lk. 159):

«Selle asemel et algusest peale ammendava selgusega ütelda, et protsendid kujutavad endast vaid murdude erilist kirjutusviisi ja et seetõttu ei ole ega saagi olla mingisuguseid «ülesandeid protsentidele», et vastupidiselt: iga ülesannet murruliste andmetega saab anda ning lahendada protsentides ja ümberpöörduvalt, — selle äärmiselt selge küsimusele lähenemise asemel luuakse mingi protsendikultus, hüpostaseeritakse protsente kuni neile eriainelise sisu omistamiseni, luuakse neile eri teooria ja eri kategooria ülesandeid, tehakse lühidalt kõik, mis võimalik, et iga õpilase teadvuses protsent kujuneks uueks, raskeks ja võõraks mõisteks, mis nõuab spetsiaalset lähenemisviisi ja spetsiaalseid uurimismeetodeid. Ja pärast seda tavaliselt konstateeritakse, et «protsente omandavad õpilased halvasti».

Sama seisukohta pooldab ka V. Bradis oma raamatus «Matemaatika õpetamise meetodika keskkoolis» (vt. lk. 162).

millega koolis käsitletavate mõistete hulk laieneks kahe tähtsama mõistega, mis on loodud viimaste sajandite jooksul.

Hoopis raskem on kõrgema astme geomeetria ja trigonomeetria kursuse ülesehitamise küsimus. Kõigepealt, kas keskkooli lõpetaja jääb planimeetria alal nende teadmistega, mis ta saab kaheksaklassilises koolis, või saab ta sel alal kõrgemas astmes ka midagi juurde? Näib, et ta palju juurde ei saa, sest aeg on kaunis piiratud. Tuleb ju siin anda mingisugune trigonomeetria kursus lisaks täisnurkse kolmnurga trigonomeetria, mis ta sai keskkooli esimesel astmel, ja peale selle veel teatav süstemaatiline ülevaade stereomeetria. Trigonomeetria sobiks paigutada IX klassi, et jätkata eelmises klassis alustatud aine õppimist. See trigonomeetria kursus peaks sisaldama ka mõningaid täiendusi noorema astme planimeetria kursusele. Stereomeetria asendilause osa koos kujutava geomeetria elementidega peaks koha leidma X klassi kursuses, et XI klassi saaks jätta täielikult nn. kõrgema matemaatika elementide ja kehade pindala ja ruumala küsimuste käsitlemise. Ka peaks lõppklassis andma mingisugusegi ülevaate geomeetria aksiomaatilise ülesehitusest (koos eukleidilise ja mitte-eukleidilise geomeetria idee andmisega). Sellega kujuneks keskkooli kõrgema astme geomeetria programm järgmiseks:

IX klass: mis tahes nurga trigonomeetria funktsioonid; nende omadused ja graafikud;

X klass: kolmnurkade lahendamine; sirgete ja tasapindade vastastikune asetsemine ja lõikumine; paralleelprojektsiooni mõiste;

XI klass: lihtsamad hulktahukad ja pöördkehad; geomeetria aksiomaatiline ülesehitus; eukleidiline ja mitte-eukleidiline geomeetria.

See on üks, isegi veel mitte küllaldaselt läbimõeldud võimalus keskkooli kõrgema astme matemaatika programmi ülesehitamiseks. Kui sellest programmiskeemist pääsevad tulevase tootmisõpetusega töökeskkooli matemaatika programmi selle kõige iseloomustavamad küsimused, s. o. need, mis on seotud tuletise ja integraali mõistega, siis annab uus keskkool oma lõpetajaile senisest parema, ajakohasema ettevalmistuse.

Matemaatika õpetamise taseme tõstmiseks kogu üldharidusliku keskkooli ulatuses on tarvis programmide ja õpikute kõrval mõelda veel ühele küsimusele, nimelt selle aine õpetamisega ühenduses olevatele psühholoogilistele probleemidele. Nende probleemide uurimine on meil minu teada täiesti söötis. Kuid nende uurimine on vajalik, sest õieti alles siis, kui psühholoogia on lahendanud rea meid huvitavaid küsimusi, saab anda teaduslikult põhjendatud metoodika. Saab ju meid tulevikus rahuldada ainult niisugune metoodika.

Märkmeid eesti keele ja kirjanduse programmi projekti kohta.

E. RAIDMAA,

Turba Keskkooli direktor.

Kui vaadelda Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt väljatöötatud uut eesti keele ja kirjanduse programmi projekti V—VIII klassile, siis peab tunnistama, et see on oma sisult muutunud elulähedasemaks, kaasaegsemaks, jõu- ja eakohasemaks, kui seda oli senini tarvitusel olev programm. Kõik see tahab muidugi täita uuele reformitavale koolile püstitatud nõudeid: valmistada noori eluks hästi ette ja kasvata neist tublisid ning ideoloogiliselt arenenud kommunistliku ühiskonna ülesehitajaid.

Nagu kõige uudse puhul tekib mõtteid ja arvamusi, nii tekib neid ka kõne all oleva programmi projekti kohta. Esitan neist allpool mõningad.

Programmi projekti eelosas («Saateks») juhitakse tähelepanu ühekonsentrilise keeleõpetuse põhimõttele, kus grammatikakursuse süsteemipärane õppimine peab toimuma V—VIII klassis. Järgmises kooliastmes võimaldatakse keeleõpetust põhiliselt vaid seoses kirjan- dite õpetamisega valitud grammatiliste teemade kaudu (vrd. lk. 2*). Seda on aga vähe. On vaieldamatult õige, et senine programm kahe kontsentriga põhjustas suure hulga kattuvat tööd vanemas astmes, võrreldes noorema astmega, sest teemad ja õpikute materjal olid sellised. Kas see töö aga sootuks tarbetu oli, on küsitav. Rõhutame ju niisuguse metoodilise nõude vajalikkust, nagu kinnistamine. Küllap senine keskkooli teine kontsenter seda ülesannet täitis ja see tuli õpilaste teadmistele kasuks. Muidugi, kui ulatuslikult ning otstarbekalt keskkooli kontsenter kordas varem õpitud, arvestas selle juures aja-ökonoomiat, on ise küsimus. Asjatut ajakulu ja metoodilist tuimust ses csas kindlasti oli. Aga sellest hoolimata näib olevat väiteid, mis räägivad kahe kontsentr kasuks, kuid teises kontsentr tuleks kasutada aega varem õpitu käsitlemisel ratsionaalselt, vältides šabloonilist kordamist. Siit tulenebki keeleõpetaja mure tulevase kooli vanema astme (keskkool) keeleõpetuse kursuse viljakuse ning ammendatuse pärast, kui tulevane programm ei võimalda grammatikakursuse süsteemipärast õppimist. Võib ju niiviisi keeleõpetus keskkoolis kujuneda mingiks täienduskursuseks, põhinedes küll praktilisel töö (see on väga hea), s. t. kirjandite kirjutamisel, kuid omamata iseseisvat ning uut pakkuvat süstemaatilist ainekursuse iseloomu. Seda ei tohiks aga emakeele

* Lehekülje number siin ja järgnevalt viitab programmi projektile (Tallinn, 1959).

õpetamisel lubada, seda enam, et sellist küsimuse lahendust ei leia me matemaatikas, geograafias ega mis tahes muus õppeaines.

Uue programmi projektis tuleb hinnata häid juhendusi seletuskirjas. Emakeele õpetamisel juhitakse jälgima eakohasuse, rakendamisoskuse omandamise, kordamise jt. printsiipe. Selle juurde lubatagu esitada mõte rakendamisoskuse omandamise printsiibi kohta. Kui 5. leheküljel öeldakse seletuskirjas, et «... tuleb õpetada eeskätt keelt, mitte grammatikat», siis kerkivad mõned küsimused. Kuidas siis? Kas grammatikal, s. t. teorial polegi kuigi suurt tähtsust? Piiratudagu vaid keeleliste nähtuste harjutamisega ja vaatlemisega, jäetagu kõrvale või tagaplaanile teooria alusel töötamine? Mida tähendab siis rakendamisoskus? Mida rakendame, kus? Küllap grammatikat, teooriat praktikasse õigekeelsuse saavutamiseks. Väära orientiiri vältimiseks sobiks nimetatud osa programmi projektis formuleerida järgmiselt: «Tuleb õpetada eeskätt keelt, võttes aluseks grammatilisi reegleid.»

V klassi programmist on välja jäetud üte ja kaudne kõne. Jäägu see kehtima viimase, mitte aga esimese kohta. Üte ei ole õpilastele raskesti omandatav ning ajakulu selleks pole kuigi suur. V klassis õpitakse lauseõpetuses otsest kõnet, kus sageli tarvitatakse üteti, näit.: «Õpetaja tähendas: «Rein, kirjuta ilusamini!»» Praktiliste näidete varal omandatakse üteti mõiste kergesti.

Hea on, et seletuskirja osas «Häälikuõpetus» rõhutatakse suuliste harjutuste vajadust väldete õppimisel. Suulise kõne järgi ju kirjutame. Kui räägime valesti, siis ka kirjutame valesti. Seda tõendab keeleravi õpilastega. Seepärast on vajalik õige hääldamine ka mis tahes aine õpetaja juures, ja seda uus programm rõhutabki.

V klassi vormiõpetuse ossa võib soovitada juurde lisada olemasolevatele konkreetsetele sõna *nõukogude* kirjutamise juhtudele veel *nõukogude rahvas*, *nõukogude inimene*, sest neid juhte esineb keelepraktikas sageli.

Kahetseda tuleb lühendite väljajätmist. Lühendid ei nõua ju suurt tundide arvu. Küll on aga õpilastel hädasti vaja teada nende õigekeelsust (märkmed õpilaspäevikuisse, vihiku pealkirjades jm.).

Segadust võivad tekitada liitlause käsitlemisel osalause puhul mõistet *järjestikune* ja *hõlmav asetus*. Tuleb kaaluda, kas need terminid on sisuliselt õiged ja otstarbekad. Mida mõeldakse järjestikuse osalause asetuse all? Lõpuks ju kõik osalused paiknevad liitlause järjestikku. Samuti tekib küsimus, miks programm suunab õpetajat pea- ja kõrvallause, rind- ja põimlause mõistet ja olemust käsitlema põgusalt, riivamisi. Ometi rõhutatakse sealsamas õigustatult VII klassi õpilaste komavigade ravimise esmajärgulist tähtsust just seoses kõrvallause eraldamisega (vt. lk. 11). Neis küsimustes vajaneks täit selgust nii programmis kui ka õpikus.

Liitsõna on paigutatud uues programmis VIII klassi. Õigekirja omandamise huvides ei tahaks sellega kuidagi nõustuda. Eesti keel on ju rikas liitsõnadest. Loomulikult ei pääse neist mööda ka õpilane. Õpetajad on aga abitud liitsõnade ortograafia õpetamisel V, VI ja VII klassis, sest õpilastel puuduvad selles osas teoreetilised teadmised. Selle tõttu on hädavajalik tuua liitsõna käsitlemine VI klassi. See ümberkorraldus tooks muidugi kaasa aine liikumise klasside vahel, kuid sõnade kokku- ja lahkukirjutamise ortograafia võidaks palju. On ju siis võimalik harjutada ning kinnistada seda rasket ja probleemi-

rikast grammatikaosa 8-klassilises koolis veel tervelt kaks õppeaastat jooksvas töös.

Lõpuks võiks kohta leida soov, et VIII klassi programmi lõpuosasse võetaks grammatikakursuse lühiülevaade koos selle osade näitamiseks 1—2 tunni ulatuses.

*

Rõõmustavalt tuleb märkida, et uue programmi projekt annab hea ning mitmekülgse meetodilise juhenduse kirjanduse algõpetuse käsitlemiseks. Tervitada tuleb lugemismaterjali jaotamist V—VI klassis ideelis-temaatilise sisu järgi ja VII—VIII klassis kronoloogiliselt. Nii-sugune materjali jaotamine vastab õpilaste eale ja töötab ühtlasi anda 8-klassilise kooli lõpetajale ka mõningal määral ülevaade eesti kirjanduse arengust selle põhivara abil. Kaunis üksikasjaliselt seletatakse projektis kirjandusteose käsitlemist ja õppemeetodeid. Väärtusliku osana figureerib programmi projektis kõnearendamine, kus on püstitatud ka konkreetsed nõuded. See peaks tunduvalt tõstma õpilaste suulist ja kirjalikku väljendusoskust ning isikupära. Hinnata tuleb seda, et programmi projektis on ette nähtud vastavad tunnid tarbekirjade koostamise õppimiseks.

Kõige selle väärtusliku juures aga tundub, et programmi projekt kärbib liialt aega niisuguste tüsedate teoste käsitlemise puhul, nagu «Tasuja» (ainult 5 tundi), «Ühe härja elulugu» (3 tundi), «Kapsapea» (2! tundi) jne. On vana tõde, et kiirustamine tekitab pinnapealsust, mis on õpetuses ja kasvatuses paheline nähtus. Olen arvamusel, et pigem vähem, aga paremini: jäetagu midagi välja, et võimaldada mõne teose põhjalikku ning kiirustamata analüüsi.

Peaks tarvilik olema E. Vilde «Mahtra sõja» sissejätmine 8-klassilise kooli programmi. Annavad ju selle romaani katkendid suure emotsionaalsusega kunstilises vormis pilte meile tähtsast ajaloolisest sündmusest, sotsiaalsest ebaõiglusest ja talurahva olukorrast möödunud sajandil. Teoses leiame häid keele- ja stiilinäiteid. Teose najal saame selgitada kirjandusteoreetilisi küsimusi — romaani mõistet ja olemust. Roman on populaarne. Seepärast peaks see teos esindama kooliõpikuis suurt eesti sõnameistrit.

Kasulik peaks õpetajale olema klassivälise lugemise lektüüri (teoste nimistu) programmi sissejätmine, mida aga uuest programmi projektist ei leia.

Lõpuks, kas *kirjanduse elementaarkursus* või *kirjanduse algõpetus*? Viimane oleks nagu lihtsam, omasem.

Eeltoodud kriitilised märkused ei ole esitatud eesti keele ja kirjanduse programmi projekti väärtuse alahindamiseks, vaid mõteteks, mida võiks kaaluda. Eesti keele õpetajad loodavad, et tulevane programm aitab kaasa emakeele õpetamise taseme tõstmisele ja keele-
tarvitamise paranemisele, samuti noorte ideelise, eetilise ja esteetilise kasvatamise tõhustamisele.

Juhendusi V klassi inglise keele õpiku käsitlemiseks.

E. TIIKMA,

Ed. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi võõrkeelte kateedri õppejõud.

Käesoleva artikli eesmärgiks on osutada mõningat abi nendele õpetajatele, kellel puudub vastav eriharidus ja kes hakkavad inglise keelt õpetama esmakordselt.

Iga võõrkeel sisaldab häälikuid, mida kas üldse ei esine õpilaste emakeeles või mida moodustatakse erinevalt vastavatest emakeele häälikutest. Ka võõrkeele lause rütm ja intonatsioon on suuremal või vähemal määral erinevad emakeelsest.

Selleks, et luua õpilastele õige hääldusbaas inglise keeles, peab inglise keele õpetaja ise hästi tundma võrdlevat inglise ja eesti keele foneetikat.

Et inglise keele hääldusbaas erineb tugevasti eestikeelsest, oleks väärt alustada keele õppimist põhikursuse tekstidest, kus foneetiliste raskuste kõrval esinevad ka leksikaalsed ja grammatilised raskused. Arvestades seda asjaolu, alustavadki V klassi inglise keele õpiku autorid* oma raamatut foneetilise ning ortoepilise eelkursusega, mille eesmärgiks on õige hääldusbaasi rajamine.

Eelkursus koosneb viieteistkümnest paragrahvist ja see tuleb läbi võtta esimesel õppeveerandil. Selle aja jooksul peavad õpilased omandama eelkursuses esinevate häälikute õige hääldamise ning saama algteadmisi inglise keele lause rõhust, rütmist ja intonatsioonist. Samaaegselt õpitakse lugema rõhulisi täishäälikuid kinnises ja lahtises silbis.

Eelkursuse õige käsitlemine on õpetajale väga pingutavaks ja vastutusrikkaks tööõiguks, sest siin rajatav hääldusbaas jääb õpilastele omaseks kogu kooliajaks. Õpetaja töö kvaliteedist sõltub, kas õpilased omandavad korrekse hääldamise ning ingliskeelse teksti lugemise oskuse, mis aitab neil ka edaspidi inglise keeles rahuldavalt edasi jõuda.

Inglise 22 täishäälikust ja 24 kaashäälikust esinevad eelkursuses 12 täishäälikut ja 21 kaashäälikut. Täishäälikutest esinevad siin [i:, i, e, æ, u, ʌ, ɔ, a:, ə, ei, ai, ou]; kaashäälikutest [b, d, f, g, h, k, l, m, n, p, r, s, t, v, w, j, ʃ, dʒ, z, θ, dh**].

Sõnavara osas esineb 57 nimisõna koos vastavate piltidega; umbmäärane ja määrav artikkel; 4 arvsõna; 6 omadussõna; isikulised asesõnad: *I, you, he, she, we*; omastav asesõna *my*; näitavad asesõnad *this, that*; tegusõna *be* (*he, she is; we are, you are*) ja tegusõna *have*

* A. Ehin, M. Rauk. English. Õpik V klassile.

** Trükitehnilistel põhjustel on hääliku [θ] heliline variant märgitud sümboliga [dh]. — Toimetus.

(I have; you have; he, she has; we have); eessõnad *in* ja *on*; sidesõna *and*.

Fraseoloogilistest väljenditest esinevad *at home* ja *at school*.

Süntaktilistest konstruktsioonidest esineb lihtlause öeldisega *be* ja *have*; eriküsimus (what is this?); üldküsimus öeldisega *be* ja *have* koos jaatava ja eitava lühivastusega.

Et näitlikustamine tõstab õpilaste aktiivsust ja huvi aine vastu ning tagab materjali kiiremat ja kindlamat omandamist, on eelkursuse juurde ette nähtud vastav seeria suuri värvilisi pilte. Tehnilistel põhjustel ilmub see piltide seeria alles järgmisel õppeaastal. Käesoleval õppeaastal tuleb õpetajail endil valmistada vastavad pildid, kasutades selleks õpilaste abi.

Sõnade *pen, desk, map, flag, book, pencil, pencil-box, lamp, clock, stove, globe* esitamisel saab kasutada ka klassis leiduvaid vastavaid esemeid. Kooli õppevahendite hulgas leidub loomade ja lindude pilte või topiseid, mida saab kasutada, esitades sõnu *hen, cat, fish, kid, pig, dog, fox, duck, snake*. Arvud 10, 6, 5, 9 võib kirjutada suurelt lehtedele.

Vastavate piltide puudumisel on õpetajal soovitav teha tahvlile või paberipoognale lihtsaid visandeid esemetest. Kui klassis on õpilasi, kes hästi joonistavad, tuleb kasutada nende abi. Nad võivad visandeid teha kaasaskantavale tahvlile enne tunni algust.

Vastavate piltide ja esemete kasutamine tunnis võimaldab mitmesuguste meetodiliste võtete rakendamist õpitu kinnistamisel, kontrollimisel ja kordamisel. Pildid ja muud näitlikustamisvahendid aktiveerivad õpilaste tähelepanu ning soodustavad ajutiste seoste tugevnemist eseme ja võõrkeelse sõna vahel.

Esimest inglise keele tundi V klassis peaks õpetaja alustama sissejuhatava vestlusega, mille eesmärgiks on selgitada õpilastele võõrkeelte õppimise tähtsust ning äratada huvi inglise keele kui uue õppeaine vastu. Õpetaja esitab klassile mõned küsimused Inglismaa kohta. Näiteks: Kus asub Inglismaa? Mis on Inglismaa pealinn? Missugustes riikides kõneldakse inglise keelt? Õpetaja, täpsustades õpilaste vastuseid, näitab poolkerade kaardil, missugustes maailmajagudes kõneldakse inglise keelt. Siis esitab õpetaja küsimusi nende inglise ja ameerika kirjanike teoste kohta, mis meil on ilmunud ja mida sellealised lapsed võiksid lugenud olla. Siin ei ole valik suur. Peamiselt tuleksid kõne alla Stevensoni «Aarete saar», Twaini «Tom Sawyeri seiklused», sama autori «Prints ja kerjus», Cooperi «Viimane mohi-kaanlane», Burnetti «Salaaed» ja mõned teised. Võib esitada näiteks küsimusi: Kus maal elasid Tom Sawyer ja Huckleberry Finn? Mis keelt nad kõnelesid? Missugune episood selles raamatus meeldib teile kõige rohkem? Kus maal ja kus linnas toimub raamatu «Prints ja kerjus» tegevus? Jne.

Lõpuks loeb õpetaja ette mõne lühikese ingliskeelse katkendi, mille võib võtta õpilastele tuntud teosest, näit. mingi dialoogi Tom Sawyeri ja Hucki vahel. Paari sõnaga võib õpilastele seletada loetu sisu.

Kui koolis on grammofon, võib ette mängida mõne ingliskeelse teksti või laulu.

Vestluse kestus võiks olla 15—20 minutit.

Enne kui asuda ingliskeelsete sõnade hääldamisele, tuleb õpilastele meenutada, et kirjas koosnevad sõnad tähtedest, kõnes häälikutest.

Tähti me loeme, häälikuid hääldame. Küsimuste varal meenutab õpetaja, missugused kõneorganid võtavad osa häälikute moodustamisest. Huulte, keele, häälekurdude ja hammaste kõrval tuleb kindlasti nimetada hammasvalli ning seletada selle asukohta, sest mõiste võib olla õpilastele võõras. Õpetaja teatab, et inglise häälikud erinevad eesti häälikutest, mispärast tuleb väga tähelepanelikult kuulata, et seda erinevust taibata. Õpetaja soovib õpilastel inglise keele tunniks taskupeeglid kaasa võtta, et nad saaksid jälgida oma huulte ja keele asendit inglise häälikute moodustamisel.

Vaatleme eelkursuse materjali metoodilist käsitlemist paragrahvide kaupa.

§ 1.

Esimeses paragrahvis esinevad sõnad *pen, desk, bed, tent, nest, hen, net*; pärisnimed *Meg, Ted*, häälikud [ə, e, p, b, t, d, k, g, m, n, h, s].

Sõna *a pen* esitamisel tõstab õpetaja üles sulepea, näitab sulele ja ütleb mitu korda selgesti *a pen*. Ta laseb õpilastel sõna *a pen* eesti keelde tõlkida. Siis asub õpetaja üksikute häälikute analüüsimisele. Ta esitab klassile küsimuse, kas inglise häälik [p] erineb vastavast eestikeelsest häälikust näit. sõnas *penn*. Õpetaja seletab, et inglise hääliku [p] hääldamisel tekib tugev õhuvool kaashääliku ja järgneva täishääliku vahel. Meie tunneme õhuvoolu, kui asetame käe mõne sentimeetri kauguses suu ette. Inglise [e] on vähe erinev vastavast eestikeelsest häälikust, selle hääldamisel on huuled kergelt tahapoole tõmbunud. Inglise hääliku [n] moodustamisel tõmmatakse kogu keel pisut tahapoole ja ülestõstetud keeleots asetatakse risti vastu hammasvalli. See häälik on väga heliline, eriti sõna lõpus.

Õpetaja hääldab sõna *pen* veel mitu korda, siis laseb ta 5—6 õpilasel sõna korrata, et kontrollida, kuidas õpilased tema seletustest aru on saanud. Seejärel hääldab ta vastavat sõna korduvalt, et õpilased, kes tegid vea, suudaksid seda korrigeerida. Juba esimesest tunnist alates on soovitatav õpilasi kaasa tõmmata vigade parandamisele, sest see aktiveerib õpilasi ning teritab nende foneetilist kuulmist. Nüüd hääldab õpetaja sõna veel kord ja seejärel kogu klass mitu korda kooris. Kui klass on suur, võib lasta õpilasi kooris hääldada ridade kaupa. Siis kirjutab õpetaja sõna *a pen* tahvlile, juhtides õpilaste tähelepanu sellele, kuidas ingliskeelsetes sõnades tuleb üksikuid tähti siduda.

Umbmäärase artikli kohta annab õpetaja seletuse, et see on nimi-sõna piiritlevaks sõnaks, seisab alati nimisõna või selle täiendi ees ja on rõhuta. Õpetaja transkribeerib ja hääldab [ə'pen]. Häälik [ə] esineb ainult rõhuta silbis. Selle hääldamisel on keel ühtlaselt tõstetud, huuli ei tohi ümardada. Õpetaja lisab juurde, et kirjas kasutatakse häälikute märkimiseks foneetilisi transkriptsioonimärke, mis eraldatakse tavalisest kirjast kandiliste sulgudega. Õpetaja hääldab nüüd sõna *pen* koos umbmäärase artikliga mitu korda. Õpetaja järel kordavad üksikud õpilased, siis terve klass kooris. Õpetaja jälgib, et artiklit ei rõhuta-taks. Tehakse selgeks, kas täht *e* sõnas *pen* asetseb lahtises või kinnises silbis.

Selleks, et harjutada inglispärast kirjutamisviisi ja kergendada sõnade õppimist kodus, võiks alustada ka kohe sõnade kirjutamisega

sõnade vihikusse. Õpilased jagavad vihiku lehekülje kolmeks osaks. Esimesse tulpä kirjutatakse ingliskeelne sõna, teise tulpä sõna transkriptsioon (vajaduse järgi), kolmandasse tulpä eestikeelne vaste. Näit. *a pen* [ə'pen] *sulg*.

Puudutades koolipinki, hääldab õpetaja sõna *a desk*. Seejärel annab ta seletusi häälikute [d, k] moodustamise kohta. Häälik [d] moodustatakse samuti nagu häälik [n], asetades ülestõstetud keeleotsa risti vastu hammasvalli. Inglise häälik [d] on heliline, samuti nagu vastav venekeelne häälik, mida õpilased juba tunnevad. Heliliste häälikute hääldamisel peavad häälekurrud värisema. Võime seda jälgida, asetades käe kõrisõlmele. Helitu kaashäälik [k] moodustatakse nagu kaashäälik [p] tugevamarõhulise õhupahvatusega kui eesti keeles. Õpetaja juhib õpilaste tähelepanu sellele, et inglise keeles loetakse lõppkaashäälikuid väga selgelt, kusjuures helilised kaashäälikud sõna lõpul ei muutu helituteks, nagu see toimub vene keeles. Õpetaja osutab vaheldumisi koolipingile ja sulele ning laseb üksikuid õpilasi hääldada neid sõnu.

Sõna *a bed* esitamisel näitab õpetaja vastavat pilti või visandit tahvlil ja hääldab sõna. Ta esitab klassile küsimuse, kas häälikud [b, d] on helilised või helitud. Sõna kinnistamiseks kasutatakse eespoolmainitud meetoodilisi võtteid. Sõna *a bed* hääldamisel kalduvad õpilased hääldama helilisi häälikuid [b, d] eestipäraselt.

Sõna *a tent* tutvustamisel näidatakse vastavat pilti ja õpetaja hääldab sõna mitu korda. Ta küsib õpilastelt, kas esimene ja viimane häälik sõnas on heliline või helitu. Järgnevalt küsib ta, kus asetseb keeleots inglise häälikute [n, d] moodustamisel. Õpetaja seletab, et inglise [t] moodustamisel pannakse ülestõstetud keeleots samuti vastu hammasvalli. Helitu kaashäälik [t] moodustatakse tugevamarõhulise õhupahvatusega kui eesti keeles. Selleks, et õpilased kuuleksid vahet, võib õpetaja demonstreerida sõna *tennis* ingliskeelset ja eestikeelset hääldamist. Pärast sõna *a tent* kinnistamist ja tahvlile kirjutamist esitatakse näitlikult ja kinnistatakse samal viisil sõnad *a nest*, *a hen*, *a net* ja *ten*, *Ted*, *Meg*. Nende sõnade hääldamisel tuleb õpilaste tähelepanu pidevalt juhtida häälikute [d, g, m, n] helilisusele ja hääliku [t] moodustamisele tugeva õhupahvatusega.

Läbivõetud häälikute ja sõnade kinnistamisel kasutab õpetaja esemeid ja pilte teises järjekorras kui nende esialgsel käsitlemisel. Esiteks hääldab üksik õpilane, õpetaja korrigeerib, kui vaja, siis kogu klass kooris.

Koduseks ülesandeks jääb läbivõetud sõnade lugemine ja kirjutamine. Õpilastelt peab nõudma, et nad loeksid kodus sõnu valju häälega, tuletades meelde erinevusi inglise häälikute [e, p, t, k, b, d, g, m, n] moodustamisel. Iga sõna tuleb vähemalt viis või kuus korda hääldada. Õpilastel on soovitatav sõnade õppimisel piltidealused sõnad kinni katta, pildil kujutatud eseme nimetus hääldada ja siis kontrollida, kas see on õigesti tehtud.

Järgmine tund algab eelmise tunni materjali kordamisega. Õpetaja näitab vastavat pilti või eset. Ta hääldab sõna ja juhib tähelepanu vastavate häälikute erinevusele eestikeelseist. Õpetaja hääldab sõna veel kord, siis hääldavad seda üksikud õpilased ja seejärel kogu klass. Järgnevalt loevad õpilased frontaalselt esimeses paragrahvis esinevaid sõnu. Vead, mida tehakse peamiselt helitute [p, t, k] ja heliliste [b, d,

g, m, n] kaashäälikute hääldamisel, parandatakse õpilaste poolt. Kui klass ei suuda viga õigesti parandada, peab seda tegema õpetaja. Järgnevalt näitab õpetaja pilte, ilma et ta ise sõnu ette hääldaks. Ta nimetab õpilase nime, kes hääldab vastava ingliskeelse sõna. Pärast frontaalset tööd võib õpetaja paar õpilast klassi ette vastama kutsuda. Esimene õpilane loeb raamatust viis esimest sõna ja nimetab esemeid pildidel, mida näitab õpetaja. Õpetaja märguandel kordab klass kooris iga sõna. Teine õpilane loeb ülejäänud viis sõna. Siis nimetavad õpilased õpetaja korraldusel kolm või neli sõna, vastaja kirjutab need tahvlile, loeb ja tõlgib eesti keelde.

Klass jälgib vastuseid ja parandab vigu. Tunni lõpul võib hinnata ka neid õpilasi, kes aktiivselt ja õigesti mitmel korral vigu parandasid ja õigeid vastuseid andsid.

Õpitud materjali kordamisele ja kontrollimisele järgneb uue materjali käsitlemine.

§ 2.

Teises paragrahvis esinevad sõnad *a lamp, a man, a hat, a cap, a map, a flag, a stamp, a hand, a bag, a cat*; täishäälik [æ] ja kaashäälikud [f, l].

Sõna *a lamp* esitamisel osutab õpetaja lambile ja küsib õpilastelt, mis on esimene häälik sõnas. Ta seletab, et inglise [l] hääldamisel asetatakse ülestõstetud keeleots risti vastu hammasvalli. Järgnevalt küsib ta, missuguste inglise häälikute moodustamisel on keeleots samuti vastu hammasvalli. Õpilane, kes nimetab vastava hääliku, peab ka sõna näiteks tooma. Näit. [t] — *a tent*; [d] — *a desk*; [n] — *a net*. Õpetaja rõhutab, et inglise häälik [l], nagu ka häälikud [m, n], on eriti tugeva helilisusega. Inglise häälik [æ] erineb tunduvalt vastavast eestikeelsest häälikust. Selle moodustamisel laskub alumine lõug järsu liigutusega allapoole, huuled on tahapoole tõmmatud ja rohkem avatud kui eesti keeles. Erinevuse selgitamiseks võib õpetaja hääldada ingliskeelse sõna *a cat* ja eestikeelse *kätt*.

Järgneb hääliku [æ] moodustamise eeltreening: õpilasi lastakse hääletult harjutada alumise lõua järsku allapoole laskumist ning huulte samaaegset tahapoole tõmbumist, kusjuures nad kasutavad taskupeegleid.

Õpetaja hääldab nüüd mitu korda sõna *a lamp*, juhtides tähelepanu häälikute [l, m] helilisusele ning [p] aspireeritusele. Siis harjutatakse sõna hääldamist üksikult ja kooris. Õpetaja kirjutab tahvlile sõna *a lamp* ja sõna kõrvale hääliku [æ] transkriptsiooni. Kasutades näitlikkust esitab õpetaja sõnad *a hat, a cap, a map*. Kinnistamine toimub nagu eelnevategi sõnade puhul.

Edasi näitab õpetaja lippu ja hääldab sõna *a flag*. Ta küsib õpilastelt, kuidas on *lipp* vene keeles, missugune on esimene häälik selles sõnas. Selgitatakse, et inglise häälik [f] moodustamisel asetatakse alumine huul ülemiste hammaste vastu. Edasi küsib õpetaja, kas häälik [g] sõna lõpus on heliline või helitu. Hääliku helilisusele tuleb siin sellepärast tähelepanu juhtida, et venekeelse sõna eeskujul võiksid õpilased seda helitult hääldada. Sama viga võib tekkida ka sõna *bag* hääldamisel.

Kirjutades tahvlile sõnad *a cap* ja *a cat* esitab õpetaja küsimuse, kuidas loetakse tähte *c* tähe *a* ees.

Kinnistamiseks loetakse raamatust sõnade tulpasid. Õpetaja loeb ette sõnapaari *hand, hen*, siis loevad üksikud õpilased, seejärel kogu klass kooris. Õpilased sulevad raamatud ja kinnistamine jätkub piltide varal. Pilti või eset näidates küsib õpetaja: «What is this?» Ta tõlgib küsimuse eesti keelde (tahvlile seda ei kirjutata, sest õpilased peavad küsimusest kuulmise kaudu aru saama, ise nad ei tarvitse seda hääldada ega lugeda). Õpilane vastab küsimusele, näit. *a bag, a pen* jne. Piltide näitamisel kasutab õpetaja ka § 1 sõnu, et kontrollida, kas õpilased suudavad õigesti vahet teha häälikute [e] ja [æ] vahel. Iga üksiku õpilase vastust (pärast vajalikku parandamist) korratakse kooris.

Juhendused koduse ülesande täitmiseks on samad mis eelmisel tunnil.

Järgmine tund algab hääldamisharjutusega. Õpetaja kirjutab tahvlile harjutuse häälikutele [e] ja [æ].

Näit. pen	hat	bag
hen	cat	bed
ten	map	flag

Ta juhib tähelepanu hääliku [æ] moodustamisele ja teistele häälikutele, milles õpilased võiksid eksida, näit. häälikute [b, g, n] helilisusele eriti sõna lõpus, häälikute [p, t] aspireeritusele; keeleotsa asendile häälikute [t, d] moodustamisel. Ta hääldab sõna, siis hääldavad seda üksikud õpilased ja seejärel kogu klass. Kui esineb vigu, hääldab õpetaja vastavat sõna mitu korda ja laseb õpilastel korrata.

Edasi järgneb frontaalne töö, kus kinnistatakse nii esimese kui ka teise paragrahvi sõnu piltide ja esemete abil. Näidates pilti esitab õpetaja küsimuse: «What is this?». Esimesel korral laseb ta küsimuse eesti keelde tõlkida. Individuaalsele vastusele järgneb kooris vastus. Õpetaja peab olema järjekindel vigade jälgimisel, lastes klassil neid parandada ja vajaduse korral parandust ka põhjendada.

Õpilaste individuaalne küsitlemine võib toimuda samuti, nagu oli ette nähtud esimeses paragrahvis.

§ 3.

Paragrahvis 3 esinevad sõnad: *ship, fish, dish, six, stick, kid, pig*; häälikud [i, ʃ] ja täheühendid *sh* ja *ck*.

Osutades vastavale pildile või laevamudelile hääldab õpetaja sõna *a ship*. Ta esitab klassile küsimuse, mitut häälikut nad selles sõnas kuulevad ning missugused need on.

Õpetaja ütleb, et inglise [i] sarnaneb lühikese eesti häälikuga [i], kuid meenutab pisut häälikut [e]. Erinevuse illustreerimiseks võiks õpetaja hääldada ingliskeelset sõna *tip* ja eestikeelset sõna *tipp*. Õpetaja hääldab mitu korda sõna *a ship*, siis hääldavad üksikud õpilased ja seejärel kogu klass. Õpetajal tuleb jälgida, et õpilased ei hääldaks inglise häälikut [i] eestipärastelt teravalt.

Õpetaja kirjutab tahvlile sõna *a ship* ja esitab küsimuse, kuidas loetakse täheühend *sh*. Õpetaja märgib tahvlile ja õpilased sõnade

vihikuisse sõna foneetilise transkriptsiooni [ʃip]. Järgnevad sõnad esitatakse ja kinnistatakse samal viisil.

Sõnade *six* ja *a stick* tahvlile kirjutamisel küsib õpetaja, kuidas loeme tähte *x* ja täheühendit *ck*. Mõlemad sõnad on soovitatav transkribeerida.

Läbivõetud häälikute kinnistamiseks võib kasutada harjutusi raamatu lõpuosast. Häälendamisharjutus tehakse eespool kirjeldatud viisil.

Iga kahe või kolme paragrahvi käsitlemise järel võib teha kordamistunni. Et kordamine ei muutuks üksluiseks, võib tunnis korraldada mitmesuguseid mängu sõnavara, hääldamise ning õigekirja alalt. Eelnevalt peab õpetaja tutvustama klassi mängu tingimustega. Raamatud peavad olema suletud. Õpilased ei tohi läbisegi rääkida, kui kellegi on midagi öelda, peab ta kätt tõstma. Vastust, kus esineb hääldamisviga, õigeks ei tunnistata. Kes nende tingimuste vastu eksib, toob oma reale miinuspunkte.

Mängudest võiksid kõne alla tulla järgmised:

1) Sõnavara kordamise eesmärgil palub õpetaja nimetada kõik õpitud elusolendid. Võidab see rida, kes annab kõige rohkem õigeid vastuseid ja saab kõige vähem miinuspunkte. Kolme paragrahvi ulatuses on klass õppinud järgmised elusolendite nimetused: *man, cat, pig, fish, kid, hen* ja nimed *Ted, Meg*.

Õpetaja võib lasta nimetada klassis esinevaid esemeid, näit. *pen, desk, map, lamp, flag, bag*.

Mängu tempo peab olema kiire.

2) Mingi hääliku kordamiseks ja kinnistamiseks laseb õpetaja nimetada sõnu, kus esineb antud häälik. Õpilased nimetavad sõnu: *ten, tent, net, nest, stick, cat, hat, Ted*. Võidab jällegi rida, kes andis kõige rohkem õigeid vastuseid.

3) Mänge on võimalik läbi viia ka tahvilil. Tahvli juurde kutsutud õpilane peab kirjutama omal valikul mingi ingliskeelse sõna ja hääldama seda õigesti. Järgmine õpilane hääldab ja kirjutab sõna, mis algab eelmise sõna viimase tähega jne. Näit. *hand, desk, kid, dish, ship, pen, net, tent, Ted*. Nii kujuneb välja päris pikk sõnade ahel. Kui õpilane teeb sõna hääldamisel või õigekirjas vea, toob ta oma reale miinuspunkti. Tahvli juurde tuleb kutsuda neid õpilasi, kes avaldavad selleks soovi. Võitjaks tuleb rida, kes saab kõige enam punkte.

4) Õigekirja ja hääldamist võib kontrollida ka järgmise mängu kaudu. Tahvli juurde tulnud õpilane kirjutab omal valikul ühe ingliskeelse sõna esimese ja viimase tähe, näit. *s — — — k*. Teised peavad mõistatama, mis sõna see on ja millised tähed puuduvad. Kes seda teab, tõstab käe. Õpetaja nimetab õpilase nime, kes kirjutab lünkadesse puuduvad tähed, hääldab sõna ning kirjutab tahvlile uue sõna esimese ja viimase tähe.

Selleks, et ergutada õpilasi korrektselt hääldama, võib õige vastuse eest märkida punkte ka üksikutele õpilastele.

Kordamistunnis vahelduvad mängud teiste töövõtetega.

V klassi õpilased armastavad mängu ja on väga aktiivsed. Materjali kordamise ja kinnistamise eesmärgil võib igast tunnist pühendada 5–8 minutit mingile mängule. Antud mängu võib mängida mitmesugustes variatsioonides vastavalt vajadusele.

Kordamistunni lõpul tuleks 5—10 minutit reserveerida kirjalikule ülesandele. Seda võib teha mitmel viisil. Näit.:

1) Õpetaja näitab pilti ja küsib: «What is this?». Õpilased kirjutavad vastused vihikutesse, pannes iga sõna ette järjekorranumbri.

2) Õpetaja ütleb sõnad eesti keeles, õpilased kirjutavad inglise keeles.

3) Õpetaja ütleb sõnad inglise keeles, õpilased kirjutavad eesti keeles.

Tunni lõpul korjab õpetaja vihikud ära, parandab harjutused ja hindab, arvestades vigade kõrval ka käekirja, vihiku üldist korda ja puhtust.

Kuigi kordamistunnis uut materjali edasi ei võeta, siiski tuleb anda kodune ülesanne. See võiks olla järgmine: grupeerida õpitud sõnad tähestiku järjekorras ja harjutada neid õigesti hääldama. Iga sõna järel märkida rõhuline häälik vastava transkriptsioonimärgiga. Näit. bag [æ], bed [e], cap [æ], cat [æ] jne.

Järgmises tunnis kontrollitakse kodust tööd frontaalselt, kusjuures õpetaja osutab suurt tähelepanu hääldamisele.

§ 4.

Paragrahvis 4 esinevad sõnad: *book, thin, thick, black, big* ja häälikud [u, ø].

Õpetaja näitab õpilastele üksteise järel kaht või kolme raamatut, korrates iga raamatu näitamisel *a book*. Õpilased saavad aru, et hääldatav sõna tähendab *raamat*. Õpetaja laseb nimetada üksikud häälikud. Ta kirjutab tahvlile *a book* ja selgitab, kuidas loetakse täheühendit *oo + k*. Seejärel kirjutab õpetaja tahvlile sõna transkriptsiooni, õpilased märgivad selle vihikuisse.

Nüüd teeb õpetaja korralduse võtta taskupeeglid ja teatab, et hakatakse vaatlema häälikut, millele vastavat eesti keeles ei leidu. Ta tõstab üles õhukese raamatu ja ütleb *a thin book*. Siis näitab ta paksu raamatut ja ütleb *a thick book*. Mõlemad laused lastakse õpilastel tõlkida. Kui õpilased ei taipa sõnade tähendust, tõlgib õpetaja ise. Ta hääldab veel mitu korda sõnu *thin* ja *thick*. Siis seletab õpetaja, et hääliku [ø] moodustamiseks asetatakse keeleots hammaste vahele. Keel on lõtv ja kujult lame. Kõeleküljed puudutavad hambaid. Ülemiste hammaste esirea ja keele vahel tekib pilu, õhuvool tungib läbi pilu, tekitades kahinat. Keel ei tohi puudutada huuli ega ulatuda hammastest ettepoole. Kontrollides keele asendit peeglist harjutavad õpilased hääliku [ø] moodustamist ja sõnade *thin* ja *thick* hääldamist. Et võimaldada õpilastel paremini jälgida hääliku artikuleerimist, võib lasta neil hääldada seda pikalt [øøøin], esialgu üksikult, siis kooris. Hääliku harjutamisele järgneb sõnade *a thin book, a thick book* hääldamine. Sõnad *thin* ja *thick* kirjutab õpetaja tahvlile. Ta esitab õpilastele küsimuse, kuidas loetakse täheühend *th* nendes sõnades. Ta märgib hääliku [ø] transkriptsioonimärgiga. Sõnad *black* ja *stamp* saab esitada näitlikult, *big* tuleb kohe tõlkida.

Et antud paragrahvis on meil tegemist juba üksikute sõnaühenditega, tuleb õpetajal rääkida inglise kõnemeloodiast ehk intonatsioonist.

nist. Õpetaja hääldab veel kord sõnaühendi *a thin book* ja selle järel, näidates musta õhukest raamatut, sõnaühendi *a black thin book*. Ta juhib õpilaste tähelepanu sellele, et inglise keeles tõuseb hääelause esimese rõhulise silbiga ja langeb järk-järgult kuni viimase rõhulise silbini.

Õpetaja kirjutab tahvlile mõlemad laused ja nende alla sõnalise tonogrammi, et illustreerida hääle järkjärgulist langust. Näit.:

a 'thin 'book

a 'black 'thin 'book

Et artikkel *a* on rõhuta, tõuseb hääelause kõige kõrgemale esimesel rõhulisel silbil *thin*, langeb siis järk-järgult kuni viimase rõhulise silbini, milleks on *book*. Õpetaja juhib õpilaste tähelepanu sellele, et viimases rõhulises silbis toimub hääle järsk langus.

Hääletooni järkjärgulist langust ning järsku langust viimasel silbil võivad õpilased esialgu harjutada silpidega. Näit. *di* 'da: 'da: ning *di* 'da: 'da: 'da:.. Sel puhul on õpilaste tähelepanu keskendunud ainult hääle langusele, sest puuduvad hääldamisraskused. Näit.:

di 'da: 'da:

di 'da: 'da: 'da:

Silpe loevad õpilased üksikult ja kooris. Kui langev kõnemeloodia on enam-vähem omandatud, harjutatakse sõnaühendite lugemist. Koorilugemist juhtides tõstab õpetaja käe kõige kõrgemale esimese rõhulise silbi lugemisel ning langetab käe astmekujuliselt järgnevate rõhuliste silpide lugemisel, näidates järsu käelangetamisega hääle järsku langust viimasel rõhulisel silbil.

Uute sõnade ja langeva kõnemeloodia kinnistamiseks kasutavad õpilased vastavate esemete ja piltide kirjeldamisel sõnaühendeid, näit. *a black cat, a big fish, a thick book, a thin book* jne.

Koduse ülesande andmisel soovitab õpetaja hääliku [ə] harjutamisel kasutada peeglit ning langeva kõnemeloodia harjutamiseks silpe.

Järgmist tundi alustatakse hääldamisharjutusega. Tahvlile on kirjutatud: *a black thin pen*. Õpetaja laseb panna rõhud rõhuliste silpide ette. Ta tuletab meelde hääliku [ə] moodustamist ja inglise lause langevat meloodiat, hääldades sõnaühendit mitu korda. Siis hääldavad õpilased üksikult ja kooris. Samal viisil loetakse läbi õpiku tekst.

Õpitud omadussõnade kinnistamiseks on õpetaja varustanud end vastavate esemete ja piltidega. Näit. sõna *big* kinnistamiseks võib näidata pilti, kus on kaks laeva: üks suur, teine väike. Õpetaja osutab suuremale laevale ja küsib: «What is this?». Õpilane vastab: «A big ship.» Õpetaja juhtimisel kordab lauset kogu klass kooris.

Individuaalsel küsitlemisel loeb esimene õpilane kaks esimest tulpa. Klass esitab talle tõlkimiseks kaks omadussõna, näit. *must*, *paks*. Vas-taja tõlgib omadussõnad inglise keelde, moodustab nendega kaks näi-det (näit. *a thick cap*, *a black pen*) ja kirjutab need tahvlile. Üks õpi-lane loeb need ette, teine tõlgib. Järgmine õpilane loeb viis järgmist rida. Iga rea laseb õpetaja teistel õpilastel eesti keelde tõlkida. Lisaks lugemisele kirjeldab õpilane vastavat pilti või eset, tarvitades omadus-sõnu *big* ja *thin*. Kolmas õpilane loeb ülejäänud teksti. Klass nimetab talle ingliskeelseid sõnu, mida ta peab kasutama koos sobiva omadus-sõnaga, näit. *a man* — *a big man*; *a book* — *a thick book*; *a net* — *a thin net*; *a cat* — *a black cat*.

§ 5.

Viiendas paragrahvis esinevad sõnad *clock*, *dog*, *fox*, *sock*, *lock*, *pot*; määrav artikkel *the*; *to be* ainsuse 3. pööre *is*, häälikud [ɔ, dh, z]. Osutades kellale pildil või klassi seinal, hääldab õpetaja mitu korda *a clock*. Ta küsib klassilt, mitmest häälikust see sõna koosneb. Õpilastele antakse korraldus taskupeeglid välja võtta. Õpetaja seletab, et inglise [ɔ] hääldamisel laskub alumine lõug tugevasti alla, keeleots tõmbub alumiste hammaste juurest tahapoole. Keel on väga madalas asendis. Huuled on avatud ja ümardunud, kuid ette ei lükku. Häälik [ɔ] erineb tugevasti vastavast eesti [o] häälikust. Väite kinnitamiseks hääldab õpetaja ingliskeelse sõna *sock* ja eestikeelse *sokk*. Jälgides peeglis huulte ümardumist ja kontrollides käega alumise lõua alla-laskumist, ütlevad õpilased sõna *clock* üksikult ja kooris. Õpetaja juhib tähelepanu hääliku [k] aspireeritusele sõna algul ja lõpul. Sõna *a clock* kirjutatakse tahvlile koos hääliku [ɔ] transkriptsiooniga. Koos vastavate piltide ja esemete demonstreerimisega esitatakse ülejäänud sõnad.

Õpetaja, kasutades õpitud sõnaühendeid, püüab õpilastele selgeks teha tegusõna *is* tähenduse. Ta osutab kaardile seinal ja ütleb: *A big map. The map is big*. Näidates paksu raamatut, ütleb ta: *A thick book. The book is thick*. Laused tõlgitakse.

Õpetaja kirjutab tahvlile lause *The book is thick*. Ta hääldab lause ning laseb õpilastel rõhulised sõnad ära märkida. Ta seletab, et tegusõna *is* [iz] on lauses rõhuta, ning transkribeerib sõna tahvlile. Ta juhib õpilaste tähelepanu sellele, et nimisõna *book* ees seisab määrav artikkel *the* [dhi:]. Määrava artikli *the* tähendus on lähedane asesõnale see:

the book — (see) *raamat*

the map — (see) *kaart*

Määrav artikkel *the* on nimisõna ees rõhuta ja loetakse [dhə]. Hääli-ikut [dh] moodustatakse samuti kui hääliikut [ə], ainult [dh] on heli-line häälik. Kui asetame selle hääliku moodustamisel käe kõrisõlmele, tunneme värinat. Õpilased võtavad taskupeeglid ja harjutavad artikli *the* [dhi:] hääldamist. Õpetaja soovib hääldada seda väga pikalt — [dhhdhdhi:], et nad saaksid hääliku artikuleerimist paremini jälgida.

Seejärel harjutatakse määrava artikli lugemist koos nimisõnaga, näit. *the book*, *the map*, *the clock*, *the kid*. Õpetaja peab jälgima, et artiklit ei rõhutataks, et ei tekiks pausi artikli ja nimisõna vahel, et artiklit ei hääldataks [zə].

Enne teksti lugemist harjutatakse lause rütmi ja langevat meloodiat silpidega di 'da: di 'da:. Siis loeb õpetaja lause, mida korratakse üksikult ja kooris.

Koduseks tööks antakse uute häälikute ja sõnade õppimine ning inglise lause rütmi ja langeva kõnemeloodia harjutamine.

Järgmine tund on tervenisti pühendatud õpitu kordamisele ja kinestamisele. Tund algab lause rütmi ja langeva kõnemeloodia harjutamisega. Õpetaja kirjutab tahvlile silpide tonogrammi:

'da: di 'da:
di

Õpetaja juhatab koorislugemist käega, eespool kirjeldatud viisil. Kui lause rütm ja langev meloodia on omandatud, asendatakse silbid lausega, näit. *The clock is big*. Enne hääldamisharjutuse lugemist tuletab õpetaja meelde hääliku [ɔ] moodustamist. Ta juhib tähelepanu häälikute [dh, z, b, g] helilisusele ja [k] aspireeritusele. Siis loeb ta lause ette, õpilased kordavad üksikult ja kooris.

Õpetaja laseb nimetada õpitud omadussõnad ja kirjutada need tahvlile. Siis näitab ta pilte ja õpilane moodustab vastava lause, kasutades tahvlil olevaid omadussõnu. Näit. *The lock is big. The cap is thin. The sock is thick. The pot is black*. Kui viienda paragrahvi sõnad on korratud, korratakse ka eelmiste paragrahvide sõnad, kasutades näitlikkust ja mängu.

Tunni lõpul kirjutavad õpilased 15 minuti jooksul etteütluse ja moodustavad 4 lauset õpitud omadussõnadega.

Õpetaja korjab vihikud ära, et kontrollida etteütlust ja õpilaste koduseid kirjalikke töid.

Koduseks ülesandeks antakse lauseid tõlkida. Näit. *Telk on suur. Kitsetall on must. Sokk on paks. Müts on õhuke. Karp on suur. Võrk on paks. Kell on must. Lukk on suur*.

(Järgneb.)

Analüüsimisoskuse arendamisest lugemispalade alusel algklassides.

A. KUTSAR,

Viljandi II Seitsmeklassilise Kooli õpetaja.

Algkooli programmid esitavad algklasside õpetajatele nõudmise: IV klassi lõpetajad peavad valitsema lugemisprotsessi niivõrd, et nad oleksid suutelised iseseisvalt lugema lihtsat kirjanduslikku ja populaarteaduslikku raamatut ning vajalikul määral teadlikult omandama selle sisu, s. o. loetust õigesti aru saama.

Esimest aastat koolis käivail poistel-tüdrukutel on õppeaasta algul väga konkreetset laadi kujutlused. Järelduste tegemisel on nad küll naiivsed, aga tihti väga leidlikud. Seepärast ongi vaja juba aabitsa eelkursuse ajal, millal kooliastuvais mudilastes on rohkesti uudset innukust ja agarat teotahet, rakendada seda igakülgsest, ergutada laste mõtlemisoskust ning arendada seda samm-sammult kergemalt vormilt raskemale üle minnes. Siis ei oleks algklasside õpilastel V klassis kirjandusliku lugemise tundides töö raske ega liiga uudne, sest nad on algklassides juba õppinud vaatlama ja analüüsima.

Aabitsa eelkursus.

Aabitsa eelkursuses tegeldakse peamiselt piltidega. Piltide analüüsimisel ilmneb mudilaste erk kujutlusvõime ja järelduste mitmekesisus ning omapärane arukus.

Esimese elavama arutelu pärast esialgset võõrastamist tõi meile pilt, millel on kujutatud I klassi õpilast oma kodus.¹

Kerge vaevaga leidsid väikesed üles I klassi õpilase. Õpetaja: «Miks te arvate, et see on I klassi õpilane?» Õpilased: «Tal on seljas koolikleit. Tal on valge krae ja käiseotsad. Tal on ees must põll. See tüdruk on I klassi õpilane, sest tal on käes «Aabitsa.»» Õpetaja: «Kes istuvad laua taga?» Õpilased: «Ema ja õde.» Õpetaja: «Mis on emal seljas?» Õpilased: «Emal on seljas sinine kleit. Emal on õlgadel villane sall.» Õpetaja: «Aga miks on ema endale salli õlgadele võtnud?» Vastused olid siin mitmesugused: «Emal on sellepärast sall õlgadel, et tal on külm. Emal on sellepärast sall õlgadel, et ema selg (kael, õlg) valutab.» Aga üks tõsine poiss leidis: «Emal võib olla sall ka sellepärast õlgadel, et ta kleit on katki. Ta ei taha seda külainimestele näidata ja pani salli peale.» Vaatlusel leitud salli kandmise põhjused tuletati kodus nähtud juhtude najal.

¹ Töötasin aabitsa eelmise aasta väljaandega, seepärast on alljärgnevad analüüsid ja arutelud tehtud selles raamatus leiduvate piltide ja lugemispalade najal.

Laua taga istuva õe kohta aga oli mitmesuguseid arvamusi: «Õde on noorem, ei käi veel koolis.» Õpetaja: «Miks te arvate, et ta on I klassi õpilasest noorem?» — «Tal ei ole koolikleiti. Ta on I klassi õpilasest väiksem.» Pidin nüüd selgitama, et ta on teisel pool lauda, I klassi õpilasest kaugemal; kõik kaugemal olevad asjad aga tunduvad väiksematena. Mõõtsime püstitõstetud sõrmega meie klassi aknast paistva naaberkooli akna kõrgust: naaberkooli aken oli väiksem kui pisike sõrm, tegelikult on aga vaadeldavad aknad meie akendest suuremad. Miks nad siiski näivad väiksematena? Nad on meie akendest kaugemal. Kaua mõõtsid lapsed naabermaja aknaid ja imestasid, kuid pildil tüdruku iga mõistatades arvasid siiski, et ta on noorem, juba kleidi pärast. Vaatlesime tüdruku ees olevat raamatut. See oli paks ja suur. Nüüd veendusid kõik, et õde on vanem, sest nii paksu raamatut oskab lugeda ainult I klassi õpilasest vanem tüdruk.

Lõpuks leidsime pildile ka pealkirja. Pealkirja leidmine on eeltöök hilisemale tööle — kavastamisele. Vastused olid: «Malle (Tiia ...) läheb esimest päeva kooli», «Malle (Tiia ...) tuleb esimesel päeval koolist», «Esimene koolipäev». Õpetaja: «Mispärast te arvate, et see on just esimene koolipäev? Võib-olla on see juba teine või kolmas koolipäev?»

Passiivsemad olid kohe nõus järele andma. Soovitasin siis pilti veel hoolega vaadata, ehk mõni väike asi lahendab mõistatuse, miks see on just esimene koolipäev. Leitigi, et kalendris seisis suur «1» — küllap see on 1. september.

Et pealkiri pildile sobis, siis lõppeski meie töö sellega.

Nii saab analüüsida selles kursuses iga pilti, ainult et iga uus pilt nõuab uusi ja sisukohaseid küsimusi. Selline üksikasjaline pildi analüüs on vajalik seepärast, et hiljem loeme teksti ilma piltideta ja siis võib seal samuti ainult üks sõna või lause määrata sündmuse koha, aja või tegelase iseloomu, nagu see oli pildil. Seega on pildi sisu lahtimõtestamine eeltöök pala või teose analüüsimisele.

Aabitsakursus.

Aabitsakursuse ajal läheneb lapse töö sammu võrra abstraktsele mõtlemisele. Analüüsi süvendame siis, kui raamatus ilmuvad pealkirjadega tekstid.

Võtame näiteks pala «Tibud». Vaatlesime algul pilti ja vestlesime üldiselt, sest siin annab tekst ise kindla sisu ja hiljem tekstiga tutvudes võib pildi vaatlust veel süvendada. Pildil söötab vanem tüdruk tibusid, väiksem saab vanatädilt õunu. Sulgesime raamatud. Õpetaja luges teksti ja õpilastele anti ülesanded: 1. Pidada meeles pealkiri. 2. Leida, kes on tegelased ja millised nad on.

Analüüs kujunes selliseks:

1. Pealkiri: «Tibud».

2. Tegelased: Leida, vanem õde. Leida on hoelas, ta töötab, söötab tibusid.

Linda, noorem õde. Linda on hea: Aadu ema annab temale õunu, heale lapsele antakse õunu. Oma õuntest annab ta muist õele.

Aadu ema on hea, ta annab väikesele tüdrukule õunu.

Algul piirdusimegi pealkirja ja tegelastega. Kui lapsed harjusid tegelaste leidmise ja nende iseloomustamisega, siis astusime jälle sammu edasi: püüdsime määrata sündmuse aega.

Näiteks pala «Kiisuke». Õpetaja: «Millal (talvel, kevadel, suvel, sügisel) mängib väike poiss kiisuga?» Peaaegu kõik vastasid pildi vaatlemisel: «Suvel.» Õpetaja: «Kuidas te pildilt leiaste, et see on suvel?» Lühikese vaatluse järel hakkasid tulema vastused: «Sellepärast on see suvel, et poisil on kerged suvised riided seljas. Sellepärast on see suvel, et poisi mänguasjad on õues, poiss mängib õues, sest õues on suvel soe» jne.

Kui hakkasime lugemispala «Metsas» sündmuse aega määrama, siis leiti, et seenel käiakse suvel ja sügisel. Vaatlesime pilti lähemalt ja siis tulid väikesed otsusele: «See on ikka sügisel, sest isal ja poistel on juba paksemad riided seljas ja mütsid peas.»

Kui ka sündmuse aja määramine kergeks ja kindlaks harjumuseks sai, siis püüdsime määrata sündmuse kohta. Näiteks pala «Koer ja kont» analüüsimine kulges selliselt:

1. Pealkiri: «Koer ja kont».

2. Tegelased: Raksi. Raksi ei ole hea koer, tal on endal kont, aga ta tahaks teise käest veel konti ära võtta. Ta on ahne.

3. Aeg: suvi, sügis, kevad; sest rohi kasvab ja puud-põõsad on lehes.

4. Koha: kolhoosis (see on pildil näha) oja ääres.

Õpetaja: «Aga miks see on oja ääres? Kas see ei võiks olla jõe ääres?» Passiivsemad leidsid, et võiks küll, aktiivsemad aga vaidlesid vastu. Küsisin: «Millest te leiaste, et Raksi läks üle oja, aga mitte üle jõe?» Õpilased: «Pildil on näha, et see on kitsas oja.» Juhtisin tähelepanu tekstile: «Raksi jooksis kondiga üle purde.» Õpetaja abiga leidsid lapsed, et see veekogu on siiski oja, sest ainult ojast viib purre üle, jõest viib üle sild.

Teine näide:

Pealkiri: «Naeris».

Tegelased: eit, taat jne. on kõik töökad ja sõbralikud (koer ja kass ei kakelnud, kass ei söönud hiirt ära). Leidsime ühtlasi, et need asjaolud on teiseks tunnuseks peale naeri suuruse, et see lugemispala on muinasjutt.

Aeg: suvi, sügis. Suurem osa lastest arvas küll, et selle naeri väljatõmbamine toimub sügisel, nagu teistegi naeriste koristamine. Andres aga leidis, et see on muinasjutunaeris ja see võis suureks kasvada ka lühema ajaga. Nii pildil kui ka tekstis ei olnud selle väite ümberlukkamiseks ühtki märki ja jäigi töö ajaks sügis või suvi, nii, kuidas keegi soovis.

Koha: ühed leidsid, et naeris kasvab põllul, teised arvasid, et teda kasvatatakse ka aias. Tekst siin ei aidanud meid kindlale teele, kuid pilt küll. Vestlesime: «Kuhu ehitatakse maja, aia sisse või väljapoole aeda?» — «Maja ehitatakse aia sisse.» — «Vaotleme pilti hoolega, siis näeme, kas õu on siin- või sealpool aeda.» Vaatlusel tuldi üksmeelselt otsusele, et maja asetseb aias ja et aiaest eespool olev maa on siiski põld. Järelikult naeri tõmbamine toimub kodu lähedal põllul.

Esimeses klassis me ei püüdnudki aabitsakursuse ajal lugemispalasiid sügavamalt analüüsida. Pidevalt aga tõmbasime raamatu tegelaste ja meie endi vahel paralleele, et raamatu kaudu õppida arvustama endid, mõistma ja hindama oma tegusid ning käitumist.

Lugemikukursus.

Lugemiku palade analüüsimine I klassis on juba raskem. Siin ei aita 7—8-aastast last teksti analüüsimisel ega mõistmisel alati selle kõrval olev pilt, siin peab laps hakkama pala sisu lahti mõtestama abstraktselt, ainult teksti abil.

Hea on, kui teksti juurde saab kasutada mõnda pilti. Näiteks pala «Igal asjal oma koht» käsitlemisel tuletasime meelde aabitsa eelkursuses leiduvat pildipaari «Korralik tüdruk» — «Korratu tüdruk». Lapsed oskasid nüüd Liidat paremini kirjeldada: tal on juuksed kammimata, kõik kleidinööbid lahti, voodi korrastamata, koolitarbed ja riietused meed mööda tuba laiali.

Lugemispala analüüsimisel võtsime jälle uue ülesande — õpetuse:

1. Pealkiri: «Igal asjal oma koht». Siin leidsime ka teise pealkirja: «Korratu tüdruk».

2. Tegelane: Liida. Ta on hooletu, korratu, raiskab palju aega tuluta.

3. Aeg: üks hommik õppeaastal.

4. Koht: Liida korratu tuba.

5. Mida lugemispala õpetab? Vastused: «Igal asjal olgu oma koht. Pane iga asi alati oma õigele kohale, siis leiad ta kohe üles, kui vajad, ega viida aega.»

Kui lapsed järgmisel päeval lugemispala esitasid, pidid nad oskama vastata kõigile eespool nimetatud punktidele ja andma Liida kodu kirjelduse.

Eespool juba vihjasin, et lugemispala õppides tõmbasime klassis loetule paralleele kaasõpilastest. Kõrvutasime Rihot ja Avot:

Aritmeetika tunnis, kui kõik hakkavad kodust tööd tegema, võtab Riho sullepea laualt, avab raamatu ja vihiku ning alustab viivitamata tööd. Avo tahab ka sullepead võtta, kuid ei leia seda laualt. Ta hakkab otsima maast, pingi alt, pinalist, koolikotist. Õpetaja abiga leitakse sullepea ühe raamatu vahelt, kuid sulg puudub. Algab sulle otsimine. Otsimine ei anna tulemusi. Peame segama kaasõpilasi ja paluma neilt sulge laenuks. Raamatu avamisel peab ta jälle aega viitma, sest järjehoidja ei ole õigel kohal. Vihiku vahel puudub aga kuivatuspaber. Kui Avo lõpuks kõik korda saab ja tahab töötama hakata, siis heliseb kell tunni lõpetamiseks. Kokkuvõte: Rihol oli iga asi õigel kohal, ta alustas kohe tööd, lõpetas selle tunni lõpuks ning võib kodus vaba aja veeta mängides. Avo aga tunnis aina otsis, aritmeetika jäi tegemata ja kodus peab Avo tööle hakkama ega saa mängida.

Analüüsimise uuest ülesandest — õpetusest — esitan veel näiteid.

Näide 1. «Orav ja tuul» — orav veedab talve enda valmistatud pesas ja sööb suvel kogutud seemneid, s. t. tuleb olla hoolas ning ettenägelik.

Näide 2. «Rebane, kukk ja kass» — oma kohustuste unustamine ja sõnakuulmatus toovad õnnetusi.

Näide 3. «Kes on hirmsam?» — looma ei tohi hinnata ainult tema välimuse, vaid peamiselt tegude järgi.

Laste sõnastus kõlas muidugi väga lihtsalt: «Kukk on hirmus, aga on ise hea, midagi halba ta hiirele ei tee. Kiisu on küll väga ilus ja armas, aga kui ta hiire oleks kätte saanud, oleks kohe ära murdnud.»

Arutluses, kumb on tähtsam, kas ilus välimus või ilus tegu, leiame, et ilus tegu on tähtsam. Järeldus: «See inimene, kelle teod on ilusad, on hea. See loom on hea, kes ei tee teisele halba» jne.

On hea, et raamatus leidub palju vanasõnu. Näiteks palale «Jänes ja rohutirts» leiti õpetus vanasõnas «Kes hoolega püüab, see kaugele jõuab». Palale «Tuul ja päike» leiti õpetuseks vanasõna «Hea sõna võidab võõra väe» jne.

I klassi lugemikus on õppetükkide all väga häid analüüsimisele suunavaid ülesandeid. Üks neist kõlab: «Kirjelda kotkast.» («Kotkas ja kass») Selliseid kirjeldusi tegime I klassis ka teiste palade puhul: rebane («Taata ja rebane»), hunt («Hunt kalu püüdmast»), varss («Väike Kotkake»), lehm («Punik»). Kirjeldusi aitas koostada seinapilt. Algul ütles iga õpilane pildil oleva looma kohta ühe lause. Sellele järgnes pikem jutustus: üks õpilane jutustas niipalju kui teadis, teised ütlesid täiendavaid lauseid. Nii tekkiski lugemispala ja pildi abil suuline kirjeldav kirjand.

Vaatlesime ka stiili. Tegime katsed palaga «Taata ja rebane». Lause oli: «Lonkis koidu ajal metsas ringi.» Kui lastele oli selge, et lonkis tähendab sihitut aeglaselt kõndimist, siis said nad ülesande: ütelda seda veel teistmoodi sõnaga. Vastuseid tuli mitu: «Uitas, vantsis, logeles koidu ajal metsas ringi.» Iga uus leitud sõna tekitas klassis lõbusat elevust ja suurem osa püüdis leida üha uusi sünonüüme.

I õppeaasta lõpul oli meil lugemispala analüüsimise kava järgmine:

1. Pealkiri. 2. Sündmuse aeg. 3. Sündmuse koht. 4. Tegelased ja nende iseloomustus (võimaluse korral nende kirjeldus). 5. Huvitavad ja meeldivamad laused, sünonüümid. 6. Mida see lugemispala meile õpetas?

Sellega piirduski lugemispala analüüsimine I klassis. Analüüs toimus uut pala käsitledes ja seda kordasime tingimata järgmisel päeval pala lugemisel. Koos lugemise ja jutustamisega hindasime ka analüüsimiskust. Analüüsimise hindamine ergutas lapsi rohkem mõtlema. Nad mõistsid, et selle väljatoomine, mis peitub lugemispalas, on niisama tähtis kui lugemise ladusus ja ilmekus.

II klass.

II klassis analüüsisime emakeele tunnis lugemispalasid ikka veel suuliselt, I klassis väljakujunenud kava järgi, kusjuures suureks abiks olid palale järgnevad ülesanded ja küsimused.

Lugemispala kavastamine. Üsna õppeaasta alguses hakkasime võimaluse korral lugemispala ka kavastama. Seega kujunes arutelu järgmiselt:

Pealkiri: «Maja kaskede all».

Sündmuse aeg: talv (põhjendus leida tekstist).

Sündmuse koht: küla (põhjendus).

Tegelased: Tanja, vanake, teised koolilapsed (iseloomustused).

Kava: 1. Küla kaev. 2. Vanake kaevul. 3. Tanja vanakest abistas. 4. Hea eeskuju.

Järgmisel päeval frontaalses töös olid õpetaja küsimusteks: «Mis on lugemispala pealkiri?», «Nimeta sündmuse aeg!» jt. Kava siis ei küsitud. Individuaalse vastamise ajal luges õpilane poole palast, mis oli kavastatud kahe pealkirjaga. Jutustada tuli aga ainult pool loetud lõigust. Näiteks Merle pidi jutustama «Vanake kaevul». Tütarlaps sattus aga hoogu ja jutustas ka Tanja abistamistööst.

Klassil oli kombeks vastaja tööd igakülgselt arvustada. Kaasõpilased arvustasid antud juhul: «Merle luges ladusalt ja ilmekalt. Ta jutustas ladusalt, kuid jutustas rohkem, kui oli vaja.» Merle sai hindeks «4».

Selline arvustamine sunnib õpilasi rangelt kinni pidama antud pealkirjast. Hiljem on see kirjandite kirjutamisel väga oluline.

Järgmise uudisena tuli meie töösse autori meeldejätmine ja lühike vestlus temast.

Näiteks: O. Luts, «Aadu kalapüük». Mõned lapsed teadsid juba, et sama autor on kirjutanud veel «Kevade» I ja II. Need, kes olid lugenud antud teoseid, teadsid, et seal jutustatakse väga lõbusaid lugusid lastest. Vaatlesime oma lugemispala ja leidsime, et see on samuti lõbusalt kirjutatud. Kui õppisime pala «Pahur põrsas», siis leidsime, et O. Luts oskab kirjutada ikka lõbusalt.

Või teine näide: L. Tolstoi, «Äike metsas». Selle pala puhul said lapsed koduseks ülesandeks: leida I kl. lugemikust (need olid õpilastele alles) veel L. Tolstoi jutukesi ja need läbi lugeda. Järgmisel päeval individuaalsel vastamisel pidid õpilased peale lugemise ja jutustamise nimetama veel L. Tolstoi jutukesi ja neid jutustama. Kui õpilane oskas seda teha, s. t. kui ta oli koduse ülesande sooritanud hästi, siis sai ta ka vastava hinde.

Kirjaliku analüüsi algus. Teisest poolaastast alates, kui õpilaste kirjutamistempo kiirenes, hakkasime rööbiti suulise analüüsiga pala ka kirjalikult analüüsima. Esialgul piirdus see vaid kolme reaga, näiteks:

Pahur põrsas.

Oskar Luts.

Tegelased: emis, väike kollanokk põrsas.

Tegelaste liigitus. Lugemispalaga «Mida mõtles siil?» hakkasime tegelasi liigitama pea- ja kõrval- ning positiivseteks ja negatiivseteks tegelasteks.

Nimetatud palas on poiss tegelaseks kogu jutustuse kestel — ta on peategelane. Orav, karu ja siil on aga tegelasteks lühikest aega — nad on kõrvaltegelased. Peategelane poiss on ebatruu: ta andis kõik oma sõbrad vaenlastele välja. Seepärast ei pea me temast lugu ega armasta teda — ta on negatiivne tegelane. Kõrvaltegelane orav on aga sõbralik, abivalmis, külalislahke, sest ta andis suurele kurvale poisile oma väikeses pesakeses öömaja, tegi talle ööks pehmest samblast magamis- aseme ja andis talle oma kogutud toiduarust pähkleid. Me armastame oravat — ta on positiivne tegelane. Samuti on teised kõrvaltegelased positiivsed.

Lugemispalade liigitus. Juba I klassist alates mõistsid lapsed eraldada muinasjutte ja luuletusi teistest paladest. Esimestes esinesid ebatavalised loomad, inimesed ja sündmused, teised olid kirjutatud salmides.

II klassis aga hakkasime luuletuste kuju lähemalt analüüsima. Leidsime, et V. Beekmani luuletuses «Pidulikul koondusel» on: 1) igas salmis 4 rida, 2) igas reas kindel arv silpe, 3) ridade lõpud riimis üle ridade — risti jne.

Hakkasime vahet tegema jutustuse ja kirjelduse vahel. Jutustustes olid tegelased, nendega esitati mingisugune sündmus. Näit. «Karupoeg» (põhjendus — metsavaht tõi karupoja koju ja kasvatas teda seal), «Kingitus emale» (põhjendus) jne.

Kirjeldused olid aga näit. «Loomade talikorterid» (kirjeldatakse mitmesuguste loomade talikortereid), «Kuidas kalad talvitavad» jt.

Hakkasime otsima paladest kirjeldusi. Näiteks palast «Lumivalguke» leidsime peategelase välimuse kirjelduse. Kodus kirjutasiid õpilased selle lugemisvihikusse.

Tööd lugemisvihikus hindasime klassiga ühiselt järgmiselt: klass kuulab ühe õpilase koduse töö ettelugemist, arvustas, kas kodune töö vastab pealkirjale ning milline on kiri ja töö puhtus.

II klassis IV veerandil oli lugemisvihikus kirjalik analüüs selline:

Värvuke.

M. Gorki.

Liik: muinasjutt (suuline põhjendus).

Tegelased: Tümps, varblaseema ja -isa (suuline iseloomustus).

Koht: sauna juures (suuline põhjendus).

Aeg: suvi (suuline põhjendus).

Kava: 1. Tümps isa ja emaga. 2. Tuul. 3. Inimene. 4. Tümps surmasuus. **Õpetus:** sõnakuulmatus toob õnnetusi.

Suuliselt leidsid õpilased kodus veel meeldivaid ja omapäraseid väljendusi ning lauseid. Näit.: *kollanokk varblaseklutt; kukud kassi käite, ja see — ampstil su neelab; nad on juba selline seisus, elavad ilma tiivadeta, hüplevad alati jalgadel, — selge; jne.*

III klass

III klassis süvenes ja laienes lugemispalade analüüsimine II klassi oskuste alusel. Hakkasime seda tegema juba iseseisvalt ja sagedamini kirjalikult, algul klassis, hiljem kodus. Individuaalsel vastamisel hindasime analüüsimisoskust võrdselt lugemis- ja jutustamisoskusega.

Selles klassis laienes analüüsimine nimekamate kirjanike elu ja töö käsitlemise osas. Tutvusime pala puhul autoriga (millal elas ja töötas ning kus), vaatlesime tema tööde sisu ja stiili. Leidsime neist paladest sünonüme, meeldivaid lauseid ja piltlikke väljendeid.

Näide: D. Mamin-Sibirjak, «Hallkael». Enne selle pala käsitlemist tõime raamatukogust autori koguteose. Teose algul oli mõningaid märkmeid kirjaniku elu ja töö kohta. Kõige innukam lugeja, õpilane Villu, sai koduseks ülesandeks lugeda selles raamatus autori kohta käiv kirjutis läbi ja pidada meeles, nii et järgmisel päeval saaks sellest teistele jutustada.

Teisel päeval näitas õpetaja teost «Hallkael» klassile ja laskis lugeda selle pealkirja. Üks õpilastest kirjutas teose nime tahvlile. Nüüd tuli Villu klassi ette ja arenes umbes järgmine vestlus:

Õpetaja: «Kes on teose «Hallkael» autor?»

Villu: «Hallkaela» autoriks on D. Mamin-Sibirjak.» (Ta kirjutas autori nime tahvlile pealkirja alla.)

Õpetaja: «Mis oli kirjaniku tõeline nimi?»

Villu: «Tema tõeline nimi oli Dmitri Mamin.»

Õpetaja: «Mida tähendab aga sõna Sibirjak?»

Villu: «Sibirjak on ta enda võetud nimi.»

Õpetaja: «Miks ta võttis endale just selle kirjanikunime?»

Villu: «Mamin-Sibirjak elas Siberis ja kirjutas palju Siberist, sellepärast võttiski nimeks Sibirjak» (siberlane).

Õpetaja: «Nimeta tema teoseid.» Villu vastas. (Õpetajal olid Villu nimetatud raamatud kaasa võetud ja ta näitas neid klassile.)

Õpetaja: «Jutusta, kellest ja mida on kirjutatud teoses «Hallkael».»

Villu oli täitnud oma koduse iseseisva töö hiilgavalt, ta sai hinde «5». Kiitsin tema põhjalikke teadmisi ja tähelepanekuid kogu klassi kuuldes. See oli mitmele agaramale tõukejõuks ja järgmiste kirjanike tutvustamisel oli mul abilisi juba mitu.

Lugemispala «Hallkael» võtsime läbi tavalises korras, analüüsisime iga lõiku selle õppimisel.

2. oktoobril lõpetasime pala, mis koosnes kuuest lõigust. Sellele järgnes kogu pala kokkuvõte ja terviklik analüüs ning selle lugemisevihikuisse kirjutamine.

Pärast suulist kokkuvõtet ütlesid õpilased järgemööda, mida tuleks kirjutada. Klass arvestas, kas töö tehti vajalikus järjekorras ja kas analüüs oli õige. Kui klass kiitis õpilase vastuse heaks, siis võis see oma lause tahvlile kirjutada, teised kandsid selle oma vihikutesse.

Töö kujunes järgmiseks:

Õpil. A: «Hallkael».

" B: Dmitri Mamin-Sibirjak.

" C: L i i k: jutustus looduskirjeldustega.

" D: T e e m a: pardipoeg Hallkaela saatus.

" E: P e a m õ t e: võitlus looduses.

" F: T e g e l a s e d: pardipoeg Hallkael, jänes, rebane ja taat.

" G: K o h t: jõgi metsas.

" H: A e g: hilissügis ja talv.

K a v a: 1. Õpil. I: Partide äralend. 2. Õpil. K: Jänes ja Hallkael. (Jne.) Õpil. L: Meeldivad laused.

Viimasele punktile oli vaja kodus iseseisvalt vastata.

Järgmises tunnis luges vastaja õpilane oma vihikuisse kirjutatud meeldivad laused. Iga lause juures pidi ta oskama seletada, mis on loetud palas ilusat, miks see lause meeldis. Selline küsitelu ei soodustanud mõtlematut lausete väljakirjutamist ega kaasõpilaste vihikust mahakirjutamist, vaid sundis last iseseisvalt analüüsima. Vastuse lõpul arutles klass, kas lausete hulk oli küllaldane ja kas töö vihikus oli korralik. Hinde sai vastaja sisu väärtuse ja töö välimuse järgi.

Selles tunnis lõpetasime antud pala ja läksime edasi uue juurde. Lugemisevihikud koguti.

Vihikute kontrollimisel ilmnes, et peaaegu kõigile olid meeldinud laused: *Härmast kolletasid kased ja punetasid haavad. Jõgi vajuks nagu unne. Jäneseid veeresid mööda metsa laiali nagu hernerid. Kauge kuu kallas kõik üle oma väriseva sätendava valgusega.*

Fr. Tuglase «Siil» võimaldas õpilastel iseseisva tööna leida ilme-
kaid väljendeid. Õpilased olid kirjutanud vihikuisse: *Isa upitas üles
suurt hangutäit. Sellest irdus midagi tumedat ja volksatas alla. Rästik
tõstis vingerdades pea. Uss viskus loogeldes tagasi. Jt.*

Esitan lõpuks veel ühe näite kirjandi koostamise kohta.

Kalender-tööplaanis oli 13. oktoobril ette nähtud kirjand «Hilissügis».

Kirjandi eeltööd arenesid järgmiselt:

11. oktoobril andsin õpilastele korrata L. Koidula «Sügise mõtted»,
E. Enno «Sügisel» ja D. Mamin-Sibirjaki «Hallkaela» 1. lõigu.

12. oktoobril vastasid õpilased antud luuletusi ja lugesid «Hallkae-
last» nimetatud lõigu, kusjuures nad pidid leidma ilmekaid ja ilusaid
kirjeldusi sügisese taeva, pilvede, päikese, lindude jne. kohta.

Pärast vastamist teatasin klassile, et meie ülesandeks on kirjutada
homseks kirjand «Hilissügis».

Ühiselt koostasime kava.

Algas kirjalik eeltöö. Õpilased kirjutasid tahvlile ja lugemisvihi-
kutesse.

Hilissügis.

T a e v a s. Taevas on hall, tinahall, sünge, kõrged pilved nagu hir-
must aetud...

T u u l. Tuul riisub ja roobitseb puudelt lehti, rüüstab puid ja põõ-
said, kihutab, tormab üle nurmede, vingub korstnas, on kõle...

P u u d. Puud nagu nutavad külma vihma käes, on raagus, nukrad,
tuulest kammitud...

P ö l d. Põld on hall, tühi, märg, nukker, küntud kõrrepõllud mus-
tavad, ainult rukkipoõld on heleroheline ja rõõmsameeleline.

L i n n u d. Kriiga-kruuga lendab kõrgel kurgede kolmnurk lõu-
nasse: linnud jätvavad meid maha...

L a p s e d. Lapsed poevad sooja tuppa, lähevad kooli ja jätvavad
mängud, otsivad üles paksud palitid ja soojad mütsid-kindad.

Sõnavara koostasime paladest võetud väljendustest ja endi poolt
valitud sõnadest. (Kirjanike palad olid inspiratsiooniks.)

Pärast sellist sõnavara-alast tööd koostasime kirjelduse suuliselt,
osade kaupa. Pärast kirjeldasid mõned õpilased antud kava järgi
sügist, kusjuures võis kasutada ülesmääratud sõnu.

Kasu sellisest tööst on suur. Esiteks õpetab ja sunnib see õpi-
lasi vaatlema ja mõtlema, mis on peamine. Teiseks hakkavad algklas-
side õpilased suhtuma kunsti- ja kirjandusteostesse suurema huvi ja
lugupidamisega ning nägema neid avarama pilguga. Nad hakkavad
mõistma seda, mis peitub pildis ja ridades. Õpivad leidma kunstis ilu,
mis selleealiste kasvatamisel on eriti suure tähtsusega. Sealjuures õpi-
vad lapsed väljenduma suuliselt ja kirjalikult loogilisemalt, mitme-
kesisemalt ja kaunimalt. Kolmandaks aktiveerib selline töö kogu
klassi ja distsipliin tunnis on väga hea.

Õpilastel on rõõm tööst, õpetajal aga töötulemustest.

Ühe kodulooringi tööst.

H. JOONUKS,

Rakke Keskkooli õpetaja.

See oli 1957. aasta kevadtalvel, kui allakirjutanul tekkis mõte registreerida kultuuritegelased, kelle elukäik on kuidagi seotud Väike-Maarja rajooniga. Esimeste kättejuhtuvate teatmeteoste, vanemate kolleegide ja enda mälu pingutuste tulemusena läks korda registreerida kümnekond nime. Et sel ajal oli juba mitmel pool asutatud kodulooringe, pöördusin hea õnne peale umbes 25 rajooni keskkoolide eesti keele õpetajate poole, et nende kaudu hankida üldisi teateid sealt pärinevate kultuuritegelaste ja vaatamisväärsuste kohta. Kaasalisatud 25 margistatud ümbrikust saabus tagasi 3 (!). Paide õpetajad saatsid kollektiivse vastuse. Valgast vastas R. Koppel, Jõhvist A. Martin. Kahe viimasega ja hiljem veel paari teise entusiastiga tekkis sõbralik ja tihe kirjavahetus, mille tulemusel kasvasid esimesed kogemused kodu-uurimistöös.

Tekkinud huvi kodu-uurimise vastu püüdsin süvendada ka õpilastes. Kuigi meie koolis töötas varemgi arvukalt klassiväliseid ringe, jäi nende tööst eemale hulk õpilasi. Neid oli tarvis organiseerida ja pakkuda neile kasulikku tegevust kodulooringis. Nii alustasimegi tööd.

Esimestest kodulooringi koosolekutest võttis osa 50—60 õpilast. Püüdsime algul koostada ringi liikmete nimekirja, hiljem kaotas see aga mõtte, sest ringi tööst võeti osa massiliselt. Praegu ei leidu 330-liikmelises kooliperes ühtegi õpilast, kes poleks tegelnud kodulooringi üritustega.

Esimene töö, milles õpilasi sai rakendada, oli Friedrich Robert Faehlmanni sünnikoha tähistamine. Poisid käisid põldudel kivi otsimas ja traktoriga kohale vedamas, tütarlaste hooleks jäi kivi ümbruse korrashoid. Ka koduloonurga ja Faehlmanni vitriini korraldamisel said paljud õpilased oma pulbitsevat energiat rakendada.

Kõige tähtsamaks ülesandeks seadsime võimalikult täieliku rajooni kultuuritegelaste nimistu koostamise. Arusaadavalt ei saanud õpilased siin pakkuda kuigi suurt abi. Sellise nimistu järele oli aga möödapääsmatu vajadus. Kahetsedes pidime oma matkadel tunnistama, et nii mitmeski kultuuriloolisest kohast olime varem teadmatult mööda läinud. Mõndagi kohta olime hilinenud: kas oli hiljuti surnud vana revolutsionäär, lammutatud kultuurilooliselt tähtis koolimaja või hävinud väärtuslik raamatukogu. Kultuuritegelaste nimistu koostamine on võrdlemisi aeganõudev töö. Tuleb läbi lehitseda tuhandeid lehekülgi biograafilisi ja geneoloogilisi teoseid, uurida muuseumide ja arhiivide materjale.

Hindamatut abi on ring saanud kirjandusloolase O. Kuningalt ja Eesti NSV TA Fr. R. Kreutzwaldi nim. Kirjandusmuuseumi käsikirjade osakonna juhatajalt M. Lepikult. Poolteise-aastase intensiivse avastamistöo tulemusel on kasvanud kultuuritegelaste arv meie nimistus 10-lt 130-le. Selles on Karl Ernst Baer, Ivan Krusenstern, Georg Lurich, kirjanikud Friedrich Robert Faehlmann, Eduard Vilde, Jakob Tamm, Jakob Liiv, Juhan Liiv, Anton Hansen Tammsaare, Oskar Luts, Hugo Raudsepp, Osvald Tooming, Kersti Merilaas, Evald Tammblaan, Otto Münther, Karl Krimm, Peeter Jakobson, Ansomardi, Agnes Taar; kunstnikud Eduard Viiralt, Karl Timoleon Neff, Konstantin Kügelgen, Aleksander Friedrich Bock, Henrik Olvi, Ants Viidalepp; muusikategelased Tuudur Vettik, Paula Brehm, Ferdinand Mühlhausen, Samuel Lindpere; näitlejad Netty Pinna, Aleksander Trilljärv, Hugo Laur, Kaljo Karask; revolutsioonilisest liikumisest osavõtjad Anton Vaarandi, Anete Tammik, Friedrich Ross, Heinrich Ross; koolitegelased Jakob Johann Nocks, Wilhelm Normann, Mihkel Kampmaa, Enn Murdmaa, Juhan Elken, Mart Meos, Rudolf Reiman; teadlasi, arhitekte, arste, sportlasi, poliitikuid jt. 70—80 nime selles nimestikus peaksid tuttavad olema ülevabariigilises ulatuses, ülejäänud on tuntud kas endise Virumaa või praeguse Väike-Maarja rajooni ulatuses. Eestimaa ühe väikese osa kohta on need arvud küllaltki suured.

Võib-olla mõnelegi lugejale tundub ebausutavana, et ühes rajoonis on elanud nii rohkesti kultuuritegelasi, kuna mõnest teisest rajoonist ei teata üle paari-kolme nime. Tõsi, üks ole Väike-Maarja Tarvastu ja Vändra kõrval olnud juba aegade jooksul üheks keskseks kultuurikoldeks. Kuid põhjus ei peitu selles. Mõnedes rajoonides pole veel tehtud põhjalikku tööd sel alal. On tarvis uurida, avastada, registreerida. Ka meie teadsime esimesel momendil ainult kümme nime. Seniste kogemuste varal võib öelda, et meie nimestik pole praegugi veel täielik. Siia võib julgesti loota lisa 30—40 nime võrra. Kui nimestikku võtta ka kultuuritegelasi, kes siin on peatunud lühikest aega, siis paiksiks nimestik märgatavalt. Praegu on arvestatud ainult neid, kes siin on sündinud, kauemat aega elanud või surnud. Samuti puudub nimestikus veel sadakond rahvaluulekogujat ja mitukümmend väljapaistvat kooliõpetajat. Aga üks ole nemadki täitnud küllalt suurt osa meie rajooni kultuuriloos. Meie kohus on päästa iga mälestuskilluke nende elust ja tööst.

Üheaegselt kultuuritegelaste registreerimisega algas ka lähemate elulooliste andmete kogumine. Mõnede üksikute (K. E. Baer, K. Kügelgen) kohta on ilmunud terve rida saksakeelseid teoseid. Ka kõige tuntumate eesti kirjanike kohta on piisavalt vastavat lektüüri, kuid ülejäänute puhul pidime leppima kõige napimate elulooliste andmetega. Tuli pöörduda kohalike elanike poole. Elulooliste andmete kogumisele rakendasime edukalt ka õpilasi, samuti olid nad abiks biograafilise andmestiku kopeerimisel. Kogutud andmed koondame vastavasse kartoteeki, mida pidevalt täiendame.

Et saada ülevaadet kultuuritegelaste päritolust, märkisime rajooni kaardil tingmärkidega tuntumate kirjanike, kunstnike, muusikategelaste, näitlejate, teadlaste ja sportlaste elukohad. Kõige tihedamaks kujunes Väike-Maarja koos oma lähima ümbrusega. Üksnes kirjanikke on siin aegade jooksul elanud üle kahekümne. Peale nende veel kunstnikke, muusikategelasi, teadlasi jt. Teiseks suuremaks kul-

tuurikoldeks on Rakke ja tema lähim ümbrus. Ka selle, kunagi üsna väikese raudteeaialu kultuuriajalukku on jäänud mitmed silmapaistvad teepostid. Kahe kilomeetri kaugusel Ao mõisast sündis Friedrich Robert Faehlmann. Miku talu sahvripugerikus kirjutas Oskar Luts oma ületamatu «Kevade» peatükke. Kuus aastat järjest kauples Kalmu poe leti taga noor Hugo Raudsepp. Rakke postijaamas sündis professor Heinrich Riikoja. Rakkes lõi pime helilooja Ferdinand Mühlhausen nüüd juba rahvalauluks muutunud viisi «Vaikne kena kohakene».

Peale elulooliste andmete kogume ka muud materjali: fotosid, käekirjanäiteid, raamatuid. Meie tulevikuunistuseks on rajoonist põlvnevate kirjanike võimalikult täieliku teoste kogu soetamine.

Kõige kallimaks peame kultuuritegelastelt endilt saadud fotosid, pühendustega raamatuid, käekirjanäiteid, kirju. Eesti NSV rahvakunstnik Hugo Laur saatis meile 33 fotot oma tähtsamatest lavakujudest. Sama saadetisega saime ka märkmeid rahvakunstniku vanemate, noorpõlvekodu, esimeste kaasamängitud näidendite ja muu kohta. Professor Heinrich Riikoja saatis meile oma fotosid, ilmunud teoste nimekirja ja hulgaliselt raamatuid autori pühendusega. Lastekirjanik Heino Väli, kelle varane noorus möödus paljudes paikades Rakke ümbruses, kinkis ringile oma raamatuid, fotosid. Helilooja Eero Liives saatis noote, fotosid. Manivald Kesamaalt saime kolm luuletust, mis on kirjutatud Emumäel. Kersti Merilaas, kes lapsena elas Äntu järvede ääres, kinkis luuletuse kevadest. Kirju ja raamatuid oleme veel saanud Osvald Toomingalt. Isetegevusliku helilooja Ferdinand Mühlhauseni tütar kinkis meile isa pilte ning noodiraamatuid. Igähelt saadud materjalidest koostame eri albumi.

Peale nende kultuuritegelaste, kelle elu on seotud meie rajooniga, oleme kirjavahetust pidanud ka mõne teisega. Nii on meie kogud rikastunud fotode ja käekirjanäidetega Johannes Semperilt, Rudolf Sirgelt, Paul Rummolt, Feliks Kottalt, Aristarch Sinkelilt.

Fr. R. Kretzwaldi nimelisele Kirjandusmuuseumile Tartus oleme üle andnud fotosid ja mõningaid käsikirjalisi materjale Evald Tammlaane ja Ansomardi kohta. Kaasaegsete mälestusi on kogutud Oskar Lutsu, Evald Tammlaane, Otto Müntheri, Eduard Viiralti, Ansomardi ja Paula Brehmi kohta. Needki on kopeeritud kirjandusmuuseumile.

Ringi alguspäevadest peale pöörasime suurt tähelepanu vanade fotode kogumisele. Üheks suuremaks avastuseks oli kaks fotot F. R. Faehlmanni sünnimaja kohta. Nende seni avalikkusele tundmata fotode abil sai kindlaks teha, et 1951. aastal lammutatud hoone Aos ei olnud Faehlmanni-aegne, vaid hilisem ehitus. Eraldi rühma moodustavad seltside elu kajastavad fotod. Siin võiks nimetada laulupidude, laulukooride, pasunakooride, näiteringide, tuletõrjeseltside ja teisi fotosid. Süstemaatilisel kogume oma kooli ajalugu peegeldavaid fotosid. Selles, nn. arhiivfotokogus on meil praegu umbes paarsada fotot. Muidugi kannavad meie väikesed kogujad uusi varandusi sinna päev-päevalt juurde.

Matkadel pildistatud fotod moodustavad meie kodulooringi ühe huvitavama kogu. Oleme fotolindil püüdnud säilitada kõike, mida ajahammas ähvardab katki hammustada. Siin on jäädvustatud paarsada kultuuriajaloolist paika, rajooni ajaloolised, arheoloogilised ja arhitektuurilised mälestusmärgid, kõik looduskaitset vajavad objektid,

Kalevipoja ja mitmesuguste teiste muistenditega seotud paigad. Selles kogus on praegu üle 700 foto. Seegi kogu pole veel täielik. Lähemas tulevikus kavatseme pildistada kõik kunagised koolimajad, säilinud kõrtsid, mõisahooned. Matkadelt väljapoole rajooni oleme kaasa toonud üle tuhande foto. Enamikus peegeldavad needki meie maa kultuurialalugu.

Pidevalt oleme teinud väljakirjutusi kodurajooni mineviku kultuuritegelaste ja mitmesuguste mälestusmärkide kohta. Väljakirjutused on koondatud teemade järgi eri kaustikusse. Eraldi kaustikusse kanname ka kirjanduslikud lühipalad ja katkendid, milles esineb rajooni kohanimedid. Siin on luuletusi ja proosakatkendeid F. R. Faehlmannilt, Jakob Tammelt, Juhan Liivilt, Jakob Liivilt, Kersti Merilaasilt, Manivald Kesamaalt jt.

Et säästa aega, oleme viimasel ajal praktiseerinud meid huvitavate materjalide fotografeerimist. Kuigi selline töö nõuab teatud majanduslikke kulutusi, oleme pildistanud umbes 600 lk. teksti. Fotokoopiaid on väga mugav kasutada, kogud ei paisu suureks, lehti saab paigutada tähestikulisse järjekorda jne. Et eriti võõrkeelsete tekstide juures on raske kasutada õpilaste abi, siis siin peamiselt rakendamegi fotografeerimist. Selles kogus on meil ulatuslikumaid andmeid K. E. Baeri, kunstnike Kügelgenide, K. T. Neffi ja P. Mannteuffeli, aga ka lühiülevaateid paljude kultuuritegelaste kohta.

Ajaleheväljalõigete kogu on matkajale suureks abiks. Möödunud aastal ilmus keskajalehtedes rohkesti kodumaa vaatamisväärsusi tutvustavaid materjale. Neid kirjutisi loeti suure huviga. Millegipärast katkes aga selle väga tarviliku kirjutuste-seeria ilmumine. Meil ilmub vähe kodumaa vaatamisväärsusi tutvustavaid teoseid ja ilmunudki brošüürid on üsna tagasihoidlikud mahu ja kvaliteedi poolest. Vennasvabariigis Leedus pööratakse sellele hoopis suuremat tähelepanu. Seal ilmub näiteks üksikute rajoonide kohta ulatuslikke pildialbumeid jm.

Rajooni vanema ajaloo kohta oleme andmeid hankinud paljudest varem ilmunud teostest. Nimetan siin vaid mõnda ulatuslikumat: Läti Henriku «Liivimaa kroonika», Taani hindamisraamat, Jaan Jungi «Muinasajateadus eestlaste maalt», A. W. Hupeli «Topographische Nachrichten von Lief- und Ehtland», H. R. Pauckeri «Ehtlands Geistlichkeit». Eriti rikkalikult leidub kohapealset materjali P. Johanseni uurimuses «Estlandliste des Liber Censur Danicae». Heatahtlikult on meid juhendanud ka prof. H. Moora.

Rajoonis leidub kolm linnamäge, mis on meie matkajatele armastatud laagripaikadeks. Ka muistsed pelgupaigad, kalmed, ohvrikivid, lossid, kivistid on noorte koduloolaste huviobjektideks. Registreeritud arheoloogiliste, ajalooliste ja arhitektuuriliste mälestusmärkide külastamise kõrval on meie noored uurijad avastanud ka uusi muistiseid. Nii avastasime Edrus ja Tammikus seni registreerimata ohvrikivid. Registreerimata ohvrikive oli veel Väike-Maarja ümbruses. Kõigi nende olemasolust teatasime TA Ajaloo Instituudile ja Mälestusmärkide Kaitse Inspektsioonile. Tänu koduloolaste aktiivsele tegutsemisele sai võimalikuks XIII sajandist pärineva Tammiku matusepaiga teaduslik läbiuurimine. Ka Räätsvere kalme (XVII saj.) avastamine ja kaitse alla võtmine on kodulooriingi töö tulemus. Õpilaste ja rajooni ajalehe kaudu oleme tutvustanud elanikkonnale riikliku kaitse alla

kuuluvaid objekte, selgitanud kaitse vajalikkust ja häbimärgistanud nende tegevust, kelle süü läbi mälestusmärke on rikutud või hävitatud. Paljude kaitse alla võetud objektide kaitsmise asemel on neid mõistmatult lõhutud (Porkuni lossi varemed). Rajooniajalehtedes peaks avaldatama riikliku kaitse alla kuuluvate objektide nimistud, sest praegu pole valdav osa elanikkonnast teadlik kaitse alla kuuluvaist objektidest. Ka objektide tähistamine liigub tigusammul. Oleme vastavalt asutustelt taotlenud luba ise tähistada mõningaid objekte. Meile on vastatud, et lähemal ajal tähistatakse kõik mälestusmärgid ühtsete tähistega. Lubadused on seni jäänud lubadusteks, mälestusmärkide rikumine aga kestab.

Revolutsioonilise liikumise ajaloo uurimisel oleme pearõhu asetanud revolutsionääride mälestuste kirjapanemisele. 1905. aastal oli revolutsiooniline liikumine elav Koeru lähikonnas. Siin langes mustasajaliste veretöö ohvriks kuus aktiivsemat tegelast: Anton Schults, Johan Stamm, Madis Reesev, Tõnis Uuring, Mart Jürman ja Voldemar Jürman. Oma matkadel oleme mitmed korrad käinud nende haudadel Koeru kalmistul, samuti neile püstitatud mälestussamba juures Koeru alevikus. Paljude mahalastute omaksed elavad veel ümbruskonnas. Oleme külastanud Madis Reesevi poega Laaneotsal, Tõnis Uuringu tütart Kurtnal. ÜLKNÜ 40. aastapäevale pühendatud komsomolimatkast võttis osa kogu koolipere. Vanemate klasside jalgratturite grupp (36 õpilast) tutvus matka kestel revolutsiooniliste paikadega Vaalis ja Pärnurnes. Pärnurnes külastati Johan Stammi abikaasat ja Anton Schultsi miniat. Nendelt saadi uusi andmeid mahalastute revolutsioonilise tegevuse kohta. Jalgsimatkadajad kohtusid Liigvallas Oktoobri-revolutsioonist ja Kodusõjast osavõtnud August Sooga. Johan Stammi ja Anton Schultsi kohta oleme saanud nende omastelt fotomaterjali ja andmeid nende elukäigust. Mälestusi oleme kirja pannud Koeru traagiliste sündmuste pealtnägijalt Ernst Vilmansenilt, kes ise mahalaskmisest ainult juhuse tõttu pääses. Üht-teist oleme leidnud ka revolutsioonilise kirjanduse ja ajakirjanduse osas.

Üheks südamelähedasemaks ülesandeks kodu-uurijatele on looduse kaitsmine. Kooli koduloonurgas on välja pandud rajooni kaart, millel vastavate tingmärkidega on tähistatud kõik looduslikud, arheoloogilised, arhitektuurilised ja ajaloolised mälestusmärgid. Samas kõrval on fotovitriin rajooni tähtsamate loodusemälestusmärkide kohta. Looduskaitsepäeva tähistasime koolis piduliku aktusega ja ülekoollise matkapäevaga Liigvalla orjakivi, orjatamme ja pargiga tutvumiseks. Liigvallas abistasime ka kohaliku algkooli peret pargi korrastamisel. Paljude matkade kestel oleme tutvunud peaaegu kõigi looduskaitse objektidega rajoonis. Matkateedel oleme avastanud mitukümmend looduslikku mälestusmärki, mille kohta esitasime andmed nende kaitse alla võtmiseks. Vanemate klasside õpilased valmistasid oma koduümb-ruse plaani, millel on tähistatud ka loodusemälestusmärgid. Matkadel kogutud muistendid loodusemälestusmärkide kohta, fotod ja ajalehekirjutised koondame albumisse «Kaitse loodust». Hiljuti märgiti meie koduloolaste-looduskaitsete tööd tunnustavalt. Vabariikliku Laste Turismi ja Ekskursiooni Jaama poolt väljakuulutatud konkursil «Kodu-ümbruse looduse kaitsel» saavutas meie kodulooring keskkoolide hulgas esimese koha. Saavutatud edu tiivustab meid veelgi agaramale looduse kaitsmisele.

Teise looduskaitsepäeva eel andsime välja seinalehe erinumbri. Selles leidis fotosid ja kirjutisi koduümbruse kaunistest paikadest. Looduskaitsepäeva puhul toimus kogu kooliperere vestlus rajoonis leiduvatest looduskaitseobjektidest. Vaadati ringi fotokogus leiduvaid looduskaitseteemalisi fotosid. Looduskaitsepäeva eel korrastati ka F. R. Faehlmanni sünnipaik. Peamiseks eesmärgiks oli selle päeva puhul viia õpilased loodusesse, et õpetada neid vaatlema selle ilu. Korraldati ülekooliline matk Edru Seljamäele, ühele ümbruskonna huvitavamale maastikulisele objektile. Väiksemate gruppidega tehti matku rajooni kaugemate looduslike objektidega tutvumiseks ja naaberajooni Jõgeva vaatamisväärsesse paikadesse. Niisugused matkad loodusesse on ülimal määral kasvatusliku iseloomuga. Ei usu, et neist noorukeist, kes on imetlenud Tooma õunapuude alleed, saanud kuulda, kuidas hooldatakse maalilist Männikjärve, kes Pedja voorelt on lausunud vaimustatud kiidusõnu Emumäele või kes nukralt on seisatanud Laekvere surnud kuuse ees, saaksid looduse rüvetajad. On kindel, et põlise männi all öeldud hea sõna jääb noore südamesse palju kauemaks püsima kui parimgi jutt klassitoas.

1958. aasta kevadel Fr. R. Kreuzwaldi nimelise Riikliku Kirjandusmuuseumi ja ajakirja «Pioneer» poolt väljakuulutatud kohamuistendite kogumise võistlusest võtsid osa ka mõned meie ringi liikmed. Väljaantud 20 auhinnast langes 7 Rakke õpilastele. Innustatud headest tulemustest, kuulutasime oma koolis välja rahvaluule kogumise võistluse. Tähtjaks saabus üle 130 lehekülje kohamuistendeid ja naljandeid. Paremad kogujad said auhinnaks raamatuid. Eriti tänuväärset materjali noortele uurijatele pakuvad kohapealsed kohamuistendid. Võistluse käigus märgiti üles kümneid seni tundmata tekkelugusid ümberkaudsete mägede, järvede, külade kohta. Kõik kogutud materjalid anname üle kirjandusmuuseumi rahvaluule osakonnale, ära kirjad säilitame aga oma kogudes. Kogutud kohamuistendeid ja naljandeid oleme aeg-ajalt avaldanud rajooni ajalehes.

Väike-Maarja rajoon on üks neid Ida-Eesti rajoone, kus tihedalt esineb Kalevipoja nimega seotud paiku. Otsustasime välja selgitada kõik sellised paigad. Oleme matkadel neid kohti pildistanud. Ka üksikuid lugusid Kalevipojast oleme vanainimestelt kirja pannud. Heatahtlikult aitas meid selles töös dotsent E. Laugaste.

Eri tööloigu moodustab rahvaluulekogujate kohta elulooliste andmete kogumine. Kirjandusmuuseumist saime nende nimed, kes aegade jooksul on rahvaluule kogumise tänuväärset tööd teinud. Muuseumil pole aga enamiku kogujate kohta lähemaid andmeid ega ka fotosid. Seadsime eesmärgiks lähemas tulevikus ka nende materjalide kogumistest osa võtta.

Viimasel ajal on meie tegevus laienenud ka etnograafia valdkonda. Etnograafia Muuseumi poolt väljakuulutatud vanavara kogumise võistlusest võttis ring kollektiivselt osa. Väikese esemete kogu eest määrati meile ergutuspreemiaks 200 rubla. Saadud raha kasutame hoolsamate kogujate premeerimiseks. Meie kogemused näitavad, et etnograafilise materjali kogumisega tulevad toime ka kõige nooremad õpilased. Kogumistöö algul oli hoog nii suur, et paari kuu jooksul toodi igal päeval mingi ese. Piiratud mahuga koduloonurk suutis neist vastu võtta ainult väikese osa. Ulejäanud esemed tuli paigutada pani-paikadesse, et neist aeg-ajalt komplekteerida koduloonurgas temaatil-

lisi näitusi. Iga eseme kohta täidab koguja lehekese järgmiste andmetega: kellelt ese saadud, kogumise aeg, koht, eseme kohapealne nimetus, vanus, otstarve ja koguja nimi. Nummerdatud lehekeseid koondatakse kausta, kõik esemed varustatakse vastavate numbritega. Praegu on meie kogudes üle 150 eseme. Päev-päevalt kantakse sinna lisa. Õpilaspere võttis vastu otsuse, et suvevaheajal toob iga õpilane vähemalt ühe etnograafilise eseme. Kavatsus on korraldada edaspidi etnograafiaalaseid vestlusi, milleks on lahkelt lubanud oma kaasabi Etnograafia Muuseumi teaduslik sekretär Jüri Linnus.

1959. aasta on Rakke kooli juubeliaastaks. Sada aastat tagasi hakas siin Tubli Abrami nimeline mees ümbruskonna rahvale kirjatarkust õpetama. Et koguda kokku kõik teated kooli minevikust, pöördusime õpilaste kaudu vanemate inimeste poole. Saabus mitusada lehekülge väärtuslikke andmeid.

Vanemate klasside õpilased märkisid kohalikest elanikest üles nende koolipõlvemälestusi, andmeid tolleaegsete kooliolude kohta, mälestusi vanadest koolmeistritest jne. Samaaegselt hakati koguma igasugust muud materjali kooli ajaloo alalt: omaaegseid koolitunnistusi, pilte, kooliraamatuid, õppevahendeid. Agara kogumistöö tulemusel on kokku kantud rikkalik materjal. Üksnes ühe kuuga laekus fotokogusse sadakond meie kooli ajalooga seotud fotot. Huvitavamateks nende hulgas on kõige vanemad fotod Rakke esimesest koolimajast ja koolipildid sajandi vahetuselt. Üsna palju mitmesugust materjali oleme saanud omaaegse koolmeistri Hans Jürgensi tütrelt Elfriede Merelt. Hans Jürgens oli 29 aastat järjest Rakkes kooliõpetajaks. On säilinud temaaegne viiul, õpperaamatuid, päevaraamatu katkendeid, fotosid jm. Fotosid oleme saanud ka kõigi hilisemate õpetajate kohta. Sügisel korraldataval kooli juubelinäitusel kavatseme eksponeerida ka hulgaliselt Eesti koolides tarvitatud õpperaamatuid. Neidki on meie usinal kogujad leidnud üle 100 eksemplari. Huvipakkumateks nende hulgas on 1860. aastaist pärinevad matemaatika õpikud ja mitmed Simuna köstri Wilhelm Normanni õpperaamatud.

Rakke kool on oma 100-aastase olemasolu kestel asunud kuues majas. Väga ilmeka pildi hariduselu arengust annavad koolimajade põhiplaanidest koostatud diagrammid. Õlgkatusega talumaja madalast kambrikesest Eesti NSV ühe moodsama keskkoolihooneni — see on Rakke koolimajade 100-aastane ajalugu.

Suur osa ringi mitmesugustest ülesannetest on täidetud matkadel. Matkadel õppisime tundma rajooni kultuuritegelaste kodusid, kaitse alla kuuluvaid mälestusmärke, tutvusime koduümbruse mineviku ja olevikuga, kogusime rahvaluulet ja vanavara. Igal matkal oli mingi kindel eesmärk. Kalendriaasta jooksul tegime 55 matka. Meie eesmärgiks oli algusest peale muuta matkamine massiliseks. Omavaheline võistlus oli väga pingeline.

Uut hoogu matkamisse tõi möödunud aasta ülevabariigiline matkavõistlus. Koolis viisime võistluse iga klassini, iga üksiku õpilaseni. Iga matka järel tunglesid kooli teadetetahvli ees õpilased, et näha oma klassi ja enda tagajärgi üldises järjestuses.

Iga matkal veedetud päev rikastas meie noori paljude uute teadmistega, jättes meie noorte matkajate hinge palju kauneid mälestusi kodukandi radadelt.

Eduka esinemise eest ülevabariigilisel matkavõistlusel premeeris Eesti NSV Haridusministeerium meie kooli matkajaid kolme telgiga. Kümnele paremale matkajale kinkisime mälestuseks raamatuid.

1959. aastal muutus matkamine enamikule meie õpilastest tõeliseks vajaduseks. Kui möödunud aastal algatas matkamõtte tavaliselt klassijuhataja või matkaorganisaator, siis tänavu on matkade organiseerijaks olnud klassikollektiivid ise. Möödunud aastal seisis komsomolialorganisatsioon matkatööst kõrval, tänavu on ta muutunud kogu kooli matkatöö juhtijaks. Kommunistlikud noored võtsid vastu otsuse, et kalendriaasta lõpuks täidab iga kommunistlik noor matkamises vähemalt noorte järgu nõuded. Selle ülesande lahendamisele on asutudki. Et tublimaid matkajaid veelgi sisukamale matkatööle ergutada, otsustasime parimat klassi premeerida tasuta ekskursiooniga ja parimat matkajat seljakotiga.

Rakke Keskkooli õpetajad on peale mõne üksiku erandi kõik tegelnud matkamisega. 26 õpetajast on täitnud märgi «NSVL turist» nõuded 16 õpetajat. Õppeaasta lõpul oli kooli 330 õpilase hulgas matkamärkide kandjaid 300.

Meie esialgne eesmärk on saavutatud: matkamine on muutunud massiliseks. Muidugi on meil tulnud võitlust pidada mitmete väärvaadetega. Algul samastati matkamist mõttetu lonkimisega. Mõned lapsevanemad, isegi mõned õpetajad, vaatavad praegugi kuidagi üleolevalt matkamisele. Üht meie matkagruppi võttis naaberkooli õpetaja vastu umbes järgmiste sõnadega: «Mis matk ka niisugune on. Meil pole ju midagi näha!» Aga meie õpilased olid õnnelikud, et nägid mitut arheoloogilist, ajaloolist ja kultuuriloolist paika, et nägid tüki-kest oma kodurajooni sellisena, nagu ta on. Olin hiljuti ühe õpilase ja klassijuhataja kõneluse pealtkuulajaks. Õpilane palus, et klassijuhataja tuleks nende klassiga matkama. Vastus oli lühike: «Nii kui matkahaige!» Siinkohal tulevad meelde ühe Viljandi pedagoogi lausunud sõnad: «Matkamine on nagu mürk.» Tahaks loota, et see «mürk» nakataks ka eespool nimetatud klassijuhatajat ja tuhandeid tesigi pedagooge, nii et nad koos oma «matkahaigete» õpilastega õpiksid tundma oma kodukohta, oma kodumaad.

Püüdsin eelnevas jutustada meie kodulooringi tööst. Kahe aasta jooksul on üht-teist saavutatud. Paljudel kordadel on rõõm tehtud töö üle meie südamed kiiremini põksuma pannud. Ja seda rõõmu saame kindlasti veel palju kordi tunda, sest töö, mida me teeme, ei lõpe.

Märkmeid A. Ridali „Joonistamisõpetuse“^{*} ilmumise puhul.

Joonistamise õpetajatel, kellel enda arendamiseks ja õpetamise meisterlikkuse tõstmiseks head tahet ei puudu, ei olnud siiski võimalust joonistamisõpetuse metoodikas end täiendada, sest puudus vastav õpik. Kui teistes õppeainetes korraldati õpetajaile lühemaid või pikemaid seminare ja kursusi, siis joonistamise õpetajaile korraldati ainult üksikutes rajoonides mõnetunnilisi loenguid ühenduses õpetajate ülerajooniliste nõupidamistega. Alles viimasel ajal on selles osas paranemist märgata.

Oli tekkinud paratamatu vajadus käsi- raamatu järele, kust joonistamise õpetajad saaksid nii metoodilist kui ka teatmelist abi. Pedagoogilises ajakirjanduses väga harva ilmunud lühemad artiklid ja paar joonistamisõpetust käsitlevat brošüüri (E. Kondahtšan, «Joonistamine algkoolis», RK «Pedagoogiline Kirjandus», Tallinn, 1948 ja A. Ridali, «Joonistamise ja joonestamise õpetamisest seitsmeklassilistel ja keskkoolides», ERK, Tallinn, 1953) ei suutnud palju abi pakkuda aegunud seisukohade, piiratud ulatuse ja aine pealiskaudse käsitluse tõttu.

Seega oli A. Ridali «Joonistamisõpetuse» ilmumine ammu oodatud sündmuseks meie joonistamise õpetajate peres. Kahtlemata annab raamatu ilmumine tuge joonistamise taseme tõstmiseks meie koolides.

Raamatu 13 peatükis on autor püüdnud ülevaadet anda kõigest vajalikust. On arusaadav, et kõikides osades see ei ole täielikult õnnestunud. Autoril on tulnud opereerida peamiselt oma kogemustega. Kuigi raamat ilmus teatud määral vana- nenud sisuga, sest koolireformist tingitud muudatusi autor ei saanud arvestada, on enamik materjali ka uutest oludest kasutatav ja joonistamise õpetajaile tõhusaks abiks.

Hinnatav on see, et raamatus käsitletakse reas peatükkides küsimusi, mille kohta joonistamise õpetajail seni oli raske

andmeid saada (näit. hädavajalikud andmed kunstiteoste ja kunstnike, joonistamistehnika ja graafiliste tehnikate, kunstiringi töö jne. kohta). Palju head materjali leiavad vanemate klasside joonistamise õpetajad esemete joonistamise, maalimistehnika, puude, loomade, lindude ja inimeste joonistamise kohta. Kahjuks on napiks jäänud samade alade käsitlus algklasside osas.

Kiiduväärt on, et raamatusse on paigutatud palju õpilastööde näidiseid. See võimaldab joonistamise õpetajal orienteeruda oma õpilaste oskuste ja võimete tasemes. Näidiste väärtus oleks aga olnud märksa suurem, kui nende juures kooli nimetuse kõrval oleks märgitud ka klass.

*

Esialgse mulje järgi puudub raamatus palju vajalikku joonistamisõpetuse teooriast. Lugemisel selgub, et ära on toodud nii mõndagi vajalikku, kuid siia-sinna laialipaisatult, mistõttu mõnigi peatükk tundub koosnevat fragmentidest mitmesuguste teoreetiliste ja metoodiliste küsimuste alalt. Eriti kannatab selle all esimene peatükk («Joonistamisõpetuse osa üldises pedagoogikas»).

Marksistlik-leninlik teooria kunstist ja sotsialistliku realismi põhiprintsiibid on millegipärast viidud raamatu lõpuossa (lk. 170—173), kunstiteoste vaatluse juurde. Ometi peaks kogu joonistamisõpetus olema rajatud marksistlik-leninlikule kunstiteooriale ja sotsialistliku realismi põhiprintsiipidele. Liiatigi on sotsialistlikku realismi käsitlev osa antud üldsõnaliselt — loosungitena, ilma lähema analüüsita ja konkreetsete rakendamisjuhenditeta. See tõttu on karta, et õpetajail antud peatükis sel kujul on vähe kasu.

Konkreetsemat materjali oleks tahtnud näha ka joonistamisõpetuse teoreetiliste aluste osas. Näiteks kaob joonistamisõpetuse eesmärkki laialivalguvalt peatükki «Joonistamisõpetus nõukogude koolis», mis

* A. Ridali, «Joonistamisõpetus», ERK, Tallinn, 1959.

iseenesest kujutab rohkem ajaloolist ülevaadet. Peaaegu üldse ei puudutata joonistamisõpetuse tähtsust igapäevases elus, töökasvatuses ja polütehnilise hariduse andmise süsteemis. Mõnerealine seletus lk-1 17 on pealiskaudne ja kohati naiivne.

Asjatult otsime raamatust joonistamisõpetuse meetodeid. Mõningad vihjed kopeerimismeetodile leiame I peatükis, kuid sealgi ei ole võimalik selget piirjoont tõmmata geomeetrilise ja kopeerimismeetodi vahele ega mõista kummagi olemust. Näiteks on stigmograafiline meetod geomeetrilise meetodi üks variante, mitte aga kopeerimismeetodi osa, nagu raamatust võib aru saada.

Joonistamisõpetuse ajalooline ülevaade meetoodika õpikus on sedavõrd vajalik, kui võrd ta annab õpiseid tänapäevaks. See peaks andma õpetajale andmeid hea ja halva kohta, mida sisaldas iga periood ja kasutusel olnud meetod. Kõne all olevas peatükis on autor rohkem silmas pidanud kunstiõpetust kui üldharidusliku kooli joonistamisõpetust. On täiesti arusaadav, et siin on erinevus mitte üksis meetodites, vaid ka eesmärkides.

Raamatu üheks puuduseks on ka see, et siin ei leidu tänapäeva joonistamisõpetuse põhimeetodi — vaatlusmeetodi tekkimise, arengu ja sisu kirjeldust. Nimes, nagu John Ruskin, Liberty Tadd, Louis Prang, Georg Kerschesteiner, G. Labunskaja jt., ei esine ajaloolises ülevaates ega kirjeldata nende tähtsust vaatlusmeetodi loomisel ja väljaarendamisel. Ometi on nende meetodikute seisukohad tänapäeva reaalliku joonistamisõpetuse aluste rajamisel suure tähtsusega.

Vähe on antud juhendust õpetaja töö planeerimise ja õppetunni kohta. Omal kohal oleks olnud korraliku tööplaani näidis. Täiesti puudub joonistamise tunni struktuur tunni osade sisulise analüüsi ja ajalise jaotusega.

Hädavajalik oleks olnud anda iga tööliigi juures juhendusi, kuidas esitada teemat, kuidas juhtida õpilasi tööd õigesti alustama, kuidas lahendada kompositsiooni-küsimusi (temaatilise joonistamise puhul), kuidas ja millal peaks kasutama nn. paigutusplaani jne. Sellised küsimused huvitavad õpetajaid, sest neid ei osata oma käel lahendada. Samuti oleks vajanud selgitust esemete paigutamine klassi ette (allapoole silmapiiri), perspektiivi õpetamise võtted algklassides, kaunistuste loomise algvõtted ja nende süstemaatika, kuidas ja kui palju anda õpilastele koduseid ülesandeid, kuidas korraldada ekskursioone ja õppekäike ning palju muud.

Üldse oleks olnud vaja rohkem peatuda joonistamise tunni organiseerimisel klassiruumis ja väljaspool. Oleks olnud vaja

näidata mitmesuguseid võimalusi väljas joonistamiseks. Tarvilik oleks olnud ära tuua kerge kaasaskantava joonistamislauda plaan ja mõõtmed, et koolid oleksid saanud asuda nende valmistamisele ja kasutamisele. Praktiline oleks olnud joonistamisklassi ja muusikaklassi ühendamise võimaluse selgitamine, sest see moodus on viimasel ajal ikka rohkem pooldamist leidnud. Sellise klassi sisustamise ja kasutamise kohta ei ole seni materjale kusagil avaldatud. Selles osas on sisse sattunud isegi eksitav viga: joonistamisklassis soovitatakse kasutada harilikke koolipinke või harilikke rõhtpinnalisi laudu kaldalustega. Õigem oleks olnud kirjeldada joonistamisklassi erisisustust.

Tunni distsipliini osas on esitatud asjatult üldisi didaktilisi nõudeid, mida võime leida igast pedagoogika õpikust, kuid pole antud praktilisi juhendusi distsipliini ja korra loomise kohta joonistamise tunnis, mis mõningal määral erineb tavalise õppetunni distsipliinist. On vana tõsiasi, et distsipliin tunnis on suurel määral töö organiseerimisest. Mida peab õpetaja tegema, kui õpilane tuleb tundi vajalike õppevahenditeta? Mida teha, kui õpilane tõrgub joonistamast? Kas võib joonistamise tunnis laulda? Kuidas viiakse värvimiseks vajalik vesi laudadele? Kuidas toimub vee vahetamine töö ajal? Kuidas korraldada pliiatsite teritamist, eriti värvipliiatsitega töötamisel? Need ja veel rida feisigi küsimusi jäävad raamatu veergudel vastamata. Ometi moodustavad sellised piasjadena näivad küsimused kogusummas töödistsipliini ja nende õigesti lahendamiseks on õpetaja töö edu.

Pedagoogilise anekdoodina tundub lk-1 75 leiduv lõik: «Meie koolides esineb vahel halva distsipliniga klasse, kus on raske tunnis visivärvidega maalimist praktiliselt läbi viia. Niisugustes klassides võib pöörata tähelepanu rohkem graafilistele tehnikatele.» Selle järgi tuleb nii välja, et õpilased ja klassis valitsev distsipliin on aluseks tööplaani koostamisel. Milleks siis üldse on vaja õppeprogrammi? Veel rohkem: milleks on õpetaja klassis?

Raamatu laialdast praktilist kasutamist võimaldab võrdlemisi suur hulk joonistamise tundide kirjeldusi («Näidistunde»¹,

¹ Peatüki pealkiri pole õige, sest tegelikult on antud rida joonistamise tundide kirjeldusi. «Näidistund» kasutatakse pedagoogikas hoopis teises tähenduses.

lk. 115—167). Üksikute tööliikide tüüp-
made käsitluse kirjeldused aitavad ka ko-
gemusteta õpetajal tundi üles ehitada me-
toodilise järjekindlusega. Kahjuks on
autor väga heade tunnikäigu kirjelduste
(«Lipukeste joonistamine vaatluse ja mälu
järgi», lk. 117, «Ümarate esemete joonis-
tamine vaatluse ja mälu järgi», lk. 119,
«Rahvusornamentika rakendamine tarbe-
esemetel»², lk. 144, «Seinalehe kujunda-
mise visand»³, lk. 154 jt.) kõrval andnud
ka rea skemaatilisi («Ratsasõit», lk. 124,
«Saagide joonistamine vaatluse ja mälu
järgi», lk. 130, «Joonistamine teemal
«Talv»», lk. 143, «Joonistamine teemal
«Metsatööl»», lk. 146 jt.). Viimastes an-
take õpilastele küll ülesanne, kuid ei
anta teema analüüsi ega näidata, kuidas
õpilased antud teemat joonistama peaksid.

Mõne tunni kirjelduses leidub suure-
maid või vähemaid meetoodilisi eksimusi
ja puudujääke. Nii soovitatakse teema
«Illustratsioon sügislaulule» (lk. 121) puhul
vaadelda Levitani maali «Kuldne sügis».
Võte on õige ja eesmärgiks peaks olema
lastele pildi kaudu selgitada, missuguste
värvide ja võtetega on kunstnik kujuta-
nud sügismaastikku. Siin aga võetakse
pildi vaatluse lõpptulemus kokku lausesse
«Kõigile meeldib pilt väga». Vähe on sel-
lest, et lastele pilt meeldib, on vaja see
pilt kõnelema panna.

Teema «Illustratsioon jutule «Loomade
pidu»» (lk. 132) puhul antakse pikk mu-
nasjutt loomadest ja küsitakse: «Mis teile
selles jutus kõige enam meeldis?» Küsi-
muse kaudu jõutakse välja terve rea mu-
nasjutus esinevate situatsioonideni. Kuidas
peaks õpetaja paljude eri olukordade joo-
nistamist juhendama, selle jätab autor lah-
tiseks. Ometi nõuab meetoodika, et õpila-
sele tuleb näidata kätte tee, mida mööda
ta kiiremini eesmärgile jõuaks ja pare-
maid tulemusi saavutaks. See ongi õpila-
sele uute oskuste ja teadmiste andmise
õige võimalus joonistamises. Temaatilise
joonistamise juures ei tohiks õpilased ku-
jutada rohkem kui 2—3 eri olukorda, sest
muidu läheneb töö juba nn. «vaba töö»
süsteemile. Selle teema juures oleks olnud
vaja tingimata kirjeldada, kuidas õpilased
peaksid kujutama loomi, missugused on
loomad, võrdlema nende suurust jne.

Teema «Risttahukakujulise eseme joo-
nistamine mitmesuguses asendis» (lk. 144)
puhul ei näidata, kuidas saab õpilastele
lihtsalt ja lastepäraselt selgitada perspek-

tiivinähtusi. Teema «Mälestusi suvest» (lk.
140) käsitlusel suunatakse lapsed klassi-
tahvli jooniste kopeerimisele. See on eba-
õige soovitus. Teema puhul «Kannast ja
kruusist koosneva grupi joonistamine»
(lk. 151) räägitakse ringjoone perspektiivi
kujutamisel kaarte joonistamisest. Seda
viga esineb veel mujalgi (lk. 49). See pole
õige, sest nähtava ellipsi (mitte ovaali,
nagu lk-del 47, 151, 160 jm. öeldud) kaju-
tamist tuleb õpetada mitte kahepoolsete
kaarte joonistamise, vaid pliiaatsiga ringi-
ajamise teel.

Mõned tunnikirjeldused annavad laste
eale ja võimeile mittevastavaid ülesandeid,
näit. «Puulehtede joonistamine vaatluse ja
mälu järgi» (lk. 118), «Ribamustri koosta-
mine lehtedest ja õitest» (lk. 127) jt.

Metoodilisi eksimusi leidub raamatus
rohkesti mujalgi. Näiteks jääb selgusetuks,
miks peaks maalimise algul kasutama
ainult 3—4 värvi (lk. 78). Ometi peame
juba I klassis soovitavaks värvipliiaatsi
komplekte vähemalt 12 pliiaatsiga, et nende
kasutamisel õpilase värvimeel areneks.

Ebaselge on pliiaatsi hoidmise küsimus.
Soovitatud on pliiaatsi hoida esimese sõr-
me ja põidla vahel, teised sõrmed toetugu
kergelt paberile (lk. 107). Siin oleks vaja
olnud täpsemat kirjeldust ja joonist, mil-
lel oleks näidatud mitmesuguseid pliiaatsi-
hoide erinevate tehnikate kasutamisel.

Lk-l 118 antud värvimisjuhend ületab
I klassi õpilase võimed, sest seal kasuta-
vad lapsed alles nn. «tüüpvärvusi». (Laste
juures on kindlaks kujunenud värvimis-
maneer, kus igal esemel on oma värvus
toonile vaatamata. Nii värvivad lapsed
taeva alati siniseks, puuvõra roheliseks,
õuna punaseks jne.) Mitmesuguste värvü-
toonide moodustamine, liiatigi veel
pliiaatsivärvide segamise teel, käib lastel
sel arenemisastmel üle jõu.

Lk-l 162 toodud joonis «Vaas puuvil-
jaga» annab ebaõige kujutuse eseme pai-
gutamisest klassi ette. Ruumilised esemed,
eriti aga esemete grupid, tuleb paigutada
võimalikult silmapiirist madalamale. Siin
antud mooduse puhul ei ole esemete tüü-
piline väljumine küllaldaselt esile tõstetud,
pealegi varjab aluse esimene äär osa ese-
meist ära.

Uhe õpilastööde parandamise vormina
soovitab autor parandamist «õpetaja
käega» õpilase joonisel (lk. 107). Seda võ-
tet ei saa alklassides soovitavaks pidada.
Paljud õpilased ei püüagi ise raskusi üle-
tada, vaid ootavad, kuni õpetaja kohale
tuleb ja veidi rohkem pingutust nõudva
töö ära teeb. Õpilane harjub looma kõr-
valisele abile, ja juba seepärast on soovi-
tatud võte kasvatuslikult väär. Isegi vane-
mates klassides, kus õpilased oma töösse

² Õigem: «Rahvusornamentika kasu-
tamine tarbeesemeil.»

³ Õigem: «Seinalehe kujundamise ka-
vand.»

teadlikumalt suhtuvad, tuleb seda võtet kasutada ainult äärmise vajaduse korral. Õpetaja võib näidise joonistada kaasavõetavale paberile.

Varjutamistehnika (lk. 42—44) ei ole selliselt kasutatav algklassides. Ajal, milal õpilaste vaatlusoskus on alles arenemisel, ei saa nõuda täiuslikumat varjutamistehnikat suunaajonte kasutamiseks (lk. 45 ülal). Selline varjutamine nõuab õpilaselt mitte üksnes väga täpselt vaatlust, vaid ka materjali ja eseme valmistamise tehnoloogia head tundmist. Vähemalt kuuenta õppeaastani tuleks varjutamisel loobuda suunaajonte kasutamisest.

Kartulitrüki templi (raamatus «klüsee») joonisel (lk. 93) on lõikenäidised antud valesti. Rantsisselõige takistab motiivi täpselt paigutamist trükkimisel. Tavaliselt lõigatakse templi sälgud sisse otse kartulitüki äärest, et oleks võimalik täpselt näha, kuhu jäljend paberil satub. Ka ei ole kartulitrüki kirjeldus piisav. Templi kuivatamist ja värvi õiget pealepanemist lähemalt kirjeldamata võime saada halbu töid. Tehniline väärtjuhend antakse ka prits-tehnika kirjeldamisel (lk. 75), kus soovitatatakse hari kasta värvisse (!).

Jääb selgusetuks, miks autor käsitleb raamatus ainult graafilisi tehnikaid (lk. 214—221). Niisama vajalikud on ka skulptuuri- ja maalitehnikate kirjeldused. Probleem, kuidas tekib kunstiteos, ei ole aktuaalne üksnes graafiliste tööde osas. Siin mõjub segavalt, et autor on gravüüri mõistet meelevaldselt laiendanud ka ofordile ja litograafiale. Lapsed taipaksid tehnikate erinevust paremini, kui neile selgitada, et gravüür tähendab joonte mehaaniliselt sisselõikamist klüseepeindä (võrdle graveerimisega), ofordi juures aga kasutame klüseepeinna töötlemisel peamiselt sööbivaid happeid. Graafiliste tehnikate hulgas puudub monotüüpia, mida paljude koolide kunstiringides edukalt viljeldakse.

Autor soovitab I ja II klassis kasutada väikest joonistamisplakki. Alklassides tuleks aga joonistamisplakile eelistada joonistamisvihikut, millest lehtede väljavõtmine ei ole nii hõlpus. Samuti ei ole soovitav kasutada väikeseformaadilist joonistamislehte. Väike paberiformaat soodustab väiksel joonistamisel ja sunnib õpilasi istuma ebahügieenilises asendis. See pärast tuleb kõikides klassides kasutada normaalformaati.

*

Nõus ei saa olla kõikide jooniste hindamise normidega (lk. 112—113). Selline hindamisnormide rakendamine joonistamises sunnib hindamisel laskuma šablooni.

Õpilaste jooniste hindamisel peab arvestama väga mitmesuguseid komponente,

esmajärjekorras aga õpilase arenemistaset, tema võimeid, töövahendeid, tööliiki jne. Hindamisel tuleb arvesse joonistamistehnika, vormi edasiandmine (eriti esemete joonistamisel), joonise elamuslik-väljenduslik külg (temaatilise joonistamise korral) ja puhtus ning nägusus (maitsekus) muidugi kõigi tööde juures, kuid eeskätt dekoratiivjoonistamises. Niisugune hinne ei kujune mingiks formaalseks stiimuliks, vaid osutub edasiviivaks ja innustavaks jõuks, nagu see nõukogude pedagoogikas on ette nähtud.

*

Võis oodata, et raamat aitab ühtlase luua terminites ja mõistetes, kus seni valitseb virr-varr. Kahjuks on korra loomise asemel mõnes osas segadust koguni suurendatud. Mõned näited.

Kas *dekoratiivne joonistamine* (lk. 16, 75 jm.), *kujuduslik joonistamine* (lk. 19, 86), *rakenduslik joonistamine* või *dekoratiivjoonistamine*? Näib, et sisult sobivamaks on viimane (võrdle — *dekoratiiv-tööd*, mitte *dekoratiivsed tööd*). Raamatus viimast terminit ei ole kasutatud.

Kas *koondpunkt* (lk. 45, 49), *pagupunkt* (lk. 49), *tuumpunkt* (lk. 49) või koguni laialt levinud *koondumispunkt*? Kuigi meil on esinenud ka sõna *pagupunkt*, tundub igapäevane *koondumispunkt* lastele siiski kõige arusaadavamana. Samuti pole sugugi selge, kas silmapiiril vaataja vastas on *peapunkt*, *vaatepunkt* või koguni *silmapunkt* (lk. 49).

Kas esimene *kattevärv*, *kruntvärv*, *kattoon* või *alustoon*? Kõik need sõnad esinevad lk-l 79 ning tähendavad ühte ja sedasama. Võõrapärane *kruntvärv* esineb raamatus veel mujalgi. Toodud variantidest pole õieti ükski päris sobiv peale *alustooni*. Lastega töötades oleks kõige paremini mõistetav koguni *alusvärv*.

Rohkesti esineb raamatus ka mõistete segiajamisi. Nii kasutatakse sõna *värvus* värvi mõistes (lk. 151 — *kann kaetakse keskmise sinise värvusega* jm.). Teisal aga esineb sõna *värv* värvuse mõistes (lk. 101 — *värviring värvuringi asemel*).

Mõiste *tüüpvärvus* asemel kasutab autor *üldvärvus* (lk. 39), kuigi *üldvärvuse* all mõistame hoopis midagi muud. *Tüüpvärvuse* juures ei arvestata võimalikke tooni-muudatusi, *üldvärvuse* juures on aga tooni arvestamine tingimatuks eelduseks.

Pole õige kasutada *pinnaline kujutamise* (lk. 32), *pinnaline joonistamine* jne., vaid tingimata *tasapinnaline kujutamise*. Pinnalist joonistamist võib teostada ka kõveral või lainjal pinnal.

Arvatavasti on keelelise korrektori süü läbi sisse lipsanud sõna *originaalklass* (lk. 11). Nähtavasti on siin mõeldud

kunstikoolide originaaliklassi. Samuti lk-1 124 esinev *sportkelk* peaks vist tähendama tavalist spordikelku.

Lk-1 100 ei vasta plakati allkiri sisule.

Lisaks vigadele leidub ka raskesti mõistetavaid ja segaseid lauseid. Näit. lause lk-1 170: «Kunstiteos, mis sõnadega ümber jutustades ei kaota midagi oma kunstilisest mõjust, vaid võib-olla isegi võidab, ei ole hea teos» on sisulises vastuolus järgnevaga. Lk-1 173 leidub lause: «Kunstniku ideaalseks loomismeetodiks on kuhjunud teadmiste ja elukogemuste ümberloomine elavateks kujudeks, mis oma olemuselt on teaduse ja kunsti täielikuks ühtesulamiseks.»

Kokku võttes võib öelda, et kuigi raamatul on puudusi, on ta suuremas osas

siiski vajalik ja kujuneb kahtlemata tõhusaks abiks joonistamise õpetajaile, eriti aga neile, kes ise juba varem tunnevad veidi joonistamise meetodikat ja joonistamise «aabitat», s. t. joonistamist algklassides. Joonistamise õpetamine algklassides erineb suuresti vanemate klasside tööst. Eriti on see kehtiv I ja II klassi kohta. Ilmunud käsiraamat ei suuda täiel määral rahuldada enamiku algklasside õpetajate vajadusi sellel alal. Jääb loota, et uues trükis esitruki puudused kõrvaldatakse ja raamatut täiendatakse algklasside töösse puutuva osaga. Kuid juba niigi aitab raamat tublisti kaasa joonistamise taseme tõstmiseks meie koolides.

R. LAHI,

Tartu Pedagoogilise Kooli õpetaja.

1. See raamat kujutab endast küllalt ulatusliku haardega käsiraamatut joonistamise õpetajale ja täidab selles osas üldiselt hästi oma ülesande. Teiselt poolt sunnib see aga konstateerima, et oleme endiselt ilma niisugusest heast joonistamise õpikust, mis oleks määratud vahetult õpilasele või mis tahes asjaarmastajale. Tõsi — säärast on vaieldamatult väga raske kirjutada, kuid A. Ridali näib olevat eeldusi ka selleks tööks. Vahetult õpilastele määratud joonistamise õpikus peaks arusaadavalt leiduma väga rikkalik valik hea käega tehtud illustraatioone; suhteliselt napimahuline tekst nende kõrval peaks olema rangelt asjalik, nii et iga sõna sellest oleks lugejale-õppijale otseselt tarvilik ja arusaadav.

2. Allakirjutanut kui kujutava geomeetria lektorit häirisid A. Ridali raamatus tugevasti leheküljed 45—55, millel käsitletakse perspektiiviõpetust. Leheküljelt 47 loeme: «Perspektiiviõpetuses on kaks alajaotust: vaatlusperspektiiv ja konstruktiivne perspektiiv (joonperspektiiv). Vaatlusperspektiivi all mõeldakse joonistamist otsese vaatluse järgi. Konstruktiivses perspektiivis võetakse abiks joonlaud ja vajaduse korral sirkel ning konstrueeritakse vajalikud objektid perspektiivi seaduste alusel peast ja mälu järgi.» See seletus on mitmeti väärt, vastuoksuslik ning viitab autori liigjulgusele teaduslike terminitega opereerimisel. Nimelt on perspektiiviõpetus täiesti ühene mõiste, omaette distsipliin üldliinis: mateemaatika → geomeetria → kujutav geomeetria → tsentraalselt projekteerimine; selle alajaotus ei sõltu hoopiski mitte praktikas

kasutatavatest vahenditest, nagu ekslikult arvab autor. Vastuoksa — otsese viseerimise kaudu joonistamise ja kujutise konstruktiivse tuletamise menetluste lahutamise asemel on vaja eriti toonitada nende ühtset alust.

Perspektiiviõpetuse teooria vähest tundmist ilmneb ka leheküljel 49 antavais nn. «elementaarsetes perspektiiviseadustes», milleles on kahjuks terve rida elementaarset sisulisi vigu. Liiatigi on need seadused sõnastatud väga segaselt ega paku nii lugejale peaaegu mitte midagi. Segadused jätkuvad «seadustele» vahetult järgnevates pikemates arutlustes ja seletustes. Väär on ka autori väide (lk. 55), et objekti peegeldus (veest) kujutab objekti vaadatuna veepinna kõrguselt (minu sõrendus — O. R.). Tegelikult kujutab peegeldus veest objekti vaadatuna punktist, mis asub veepinna all, sügavusel, mis võrdub silmpunkti kõrgusega veepinna suhtes.

Seoses nende märkmetega kasutab käesolevale allakirjutanu juhust järjekordselt toonitada, et meil on hädasti tarvis praktilise perspektiiviõpetuse käsiraamatut. Selle maht ei tarvitseks olla üle paari kolme trükipoogna ning autoriks sobiks kollektiiv: geomeetria eriteadlane ja kunstnik (või arhitekt).

3. Sümmeetria mõiste käsitlemisel (lk. 93) on autor pisut omapäratsenud ja omavolitsenud. Ebasümmeetriat iga tahes ei või lugeda sümmeetria üheks liigiks (nagu teeb autor). Ka pole tsentraalsümmeetria oluliseks tunnuseks hoopiski mustri paiknemine ringi sees,

nägu võiks järeldada esitatud näitest — see näide rahuldab pealegi ka autori nn. «risttelgsümmeetriat». Tegelikult oleks tulnud anda ainult kaks liiki: teljeline sümmeetria ja tsentraalsümmeetria (muidugi defineerides neid teaduslikult õigesti), ning lisaks sellele oleks tulnud rääkida sümmeetriatelgede arvust. Seda kõike muidugi tasapinnal; ruumis lisanduks veel sümmeetria tasapinna suhtes ehk peegeldumisnähtus tasapeeglis.

4. Kerkisid ka mõned terminoloogilised küsimused. Tehnikaid kirjeldavas osas (lk. 72—75), milles antakse tervelt 15 nimetust, puudub omefi nimetus ja kirjeldus kõige tavalisemast pliatsitehnikast, nimelt pinna ühtlaselt katmisest nii, et üksikud viirud ei jää enam nähtavaks. Lihtsalt «varjutamine» oleks säärase tehnika nimetusena ebasobiv, sest varjutamine on

ikkagi valguse ja varju nähtuste kompleksi kuuluv, mitte aga pinnakatmise tehnikate juurde kuuluv mõiste. Omalt poolt soovitaksin kunstnikel kaaluda siin oskussõna «umbviirutus» rakendamist, mis TPI joonestamise ja kujutava geomeetria kateedri kollektiivi liikmete poolt on prooviks tarvitusele võetud ja näib, et hea eduga. Valguse ja varju käsitlusse tehnikana sisse viidult võimaldab umbviirutus luua ka seal vastava vajaliku oskussõna: umbvarjutus (vastandina viirvarjutusele, milles üksikud viirud on selgesti eraldatud). Igapäevaseks käibetarvituseks võib umbvarjutuse muldugi lühendada lihtsalt varjutuseks.

O. RÜNK,

TPI joonestamise ja kujutava geomeetria kateedri dotsendi kt.

SISUKORD

NLKP Keskkomitee pleenumi läkitus tööliste, kolhoosnikutele, nõukogude haritlastele, kõigile Nõukogude Liidu töötajatele	481
Juhtkiri. Eesti NSV 19. aastapäev	486
I. Unt. Õpilaste iseseisvast tööst tunnis	491
M. Esser. Kasvatame noori rahvaste sõpruse vaimus	499
A. Järv. Õpilaskollektiivi kasvatamise kogemusi	505
E. Etverk. Matemaatika õpetamisest uues keskkoolis	515
E. Raidmaa. Märkmeid eesti keele ja kirjanduse programmi projekti kohta	523
E. Tiikma. Juhendusi V klassi inglise keele õpiku eelkursuse käsitlemiseks	526
A. Kutsar. Analüüsimisioskuse arendamisest lugemispalade alusel algklassides	537
H. Joonuks. Uhe kodulooringi tööst	546
R. Lahl, O. Rünk. Märkmeid A. Ridali «Joonistamisõpetuse» ilmumise puhul	554

СОДЕРЖАНИЕ

. Обращение Пленума Центрального Комитета КПСС к рабочим и работницам, к колхозникам и колхозницам, к советской интеллигенции, ко всем трудящимся Советского Союза	481
Передовая. 19-я годовщина Эстонской ССР	486
И. Унт. О самостоятельной работе на уроке	491
М. Эссер. Воспитываем молодежь в духе дружбы народов	499
А. Ярв. Опыты воспитания ученического коллектива	505
Э. Этверк. О преподавании математики в новой средней школе	515
Э. Райдмаа. Заметки по проекту программы эстонского языка и литературы	523
Э. Тийкма. Указания предварительного курса английского языка в V классе	526
А. Кутсар. Развитие умения анализа на основе статей в начальных классах	537
Х. Йоонуks. О работе одного кружка родноведения	546
Р. Лахи, О. Рюнк. Заметки об «Обучении рисованию» А. Ридали	554

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

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 19. VI 1959. Trükkimisele antud 8. VII 1959. Trükiarv 2600. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 6,85. Arvestuspoognaid 7,76. MB-05263. Tellimise nr. 1100. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

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

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



1 0 A B I 1959

362 21928

I 9765
7)

Rbl. 3.—