

# Õuukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

11  
1957





# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XV AASTAKAIK

NR. 11

NOVEMBER

1957

### Tunniplaani koostamise pedagoogilisi lähtekohti.

Õppeplaani määrab kindlaks koolis käsitlemisele tulevad ained ja neile osaneva nädalatundide arvu, iga kooli ülendamiseks jääb antud õppeainete tunnid jaotada igale päevale kogu nädala ulatuses nõnda, et õpilased ei väsiks, vaid tunneksid kogu aeg parajat ja jõukohast töökoormust ning oleksid seetõttu suutelised andma maksimumi õppetöös.

Õppe- ja kasvatustöö tõsiseks paheks on väsimus ning tuimus, mis avalduvad viimaste tundide ajal õppepäeva kestel, õppenädala viimastel päevadel ja õppeaasta lõpuperioodil.

Väsimus ja sellega kaasnev tuimus ei ole aga koolis tingitud mitte ainult õppetundide rohkusest ja õppenädala või õppeaasta pikkusest, vaid samuti õpilaste aju ühekülgsest koormamisest. Tegelik elu on näidanud, et õpilase võib ära väsitada juba ühe või paari tunni jook-sul, kui õppetöös leiavad rakendamist vaid ühed ja samad meeleelundid, ühed ja samad ajukoore piirkonnad, kuid õpilase võib küllaltki värskena hoida ka õppepäeva viimase tunni lõpuni.

Tunniplaani koostamisel on seepärast vaja silmas pidada esmajoones ajufüsioloogia ja psühholoogia seadusi.

Õppetöö edukuse tähtsalmaks tingimuseks on mitmesuguste tegevuste vaheldumine, millede sooritamine nõuab erisuguste retseptorite ja peaja ju erinevate kortikaalsete süsteemide osavõttu.<sup>1</sup>

Kui tunniplaanis on järjekorras õppeained, millede puhul on tegevuses peamiselt üks analüsaator (näit. kuulmisanalüsaator keelte õppimisel), siis õpilane juba kolmanda-neljanda tunni ajal on väsinud ja muutub tuimaks. Pavlov väidab: „Ajukoore ühtede ja samade punk-

tide kestev ärritamine toob kaasa nende väga sügava pidurduse... suurte poolkerade rakk, kui ärritus on sellesse koon-dunud ja seejärel sageli kordub, siirdub varem või hiljem erilise peetuse, mitte-vastuvõtlikkuse seisundisse.“<sup>2</sup>

Pikaajaline üksluine õppetöö ohustab ajukoore rakke kurnatusega, kiiresti väheneb nende erutuvus ja nad lakka-vad ärritusele vastamast.

Kõrgema närvitalitluse seadusi silmas pidades tuleks tunniplaani koostada nõnda, et vaimne ja kehaline töö vahelduksid, et peamised analüsaatorid vaheldumisi töötaksid ja puhkaksid, et iga koolitund sisaldaks ärritusi võimalikult paljudele ja erinevatele ajukoore piirkondadele. Kui esimese tunni aine ise-loom ja metoodiline lahendus nõuavad õpetajalt rohkesti kõnelemist, siis tuleks järgmisel tunnil anda õpilaste kuulmis-analüsaatorile puhkust. Samuti ei ole õige sundida õpilasi mitu tundi järjest silmi pingutama.

Pedagoogilises kirjanduses on laialda-selt tuntud seisukoht (vt sellega seoses ka näit. brošüüri „Составление расписа-ния учебных занятий в школе“, Учпед-гиз, 1956), et raskemad ained (näit. kee-led, matemaatika, ajalugu) tuleksid pai-gutada päeva algusse, millal õpilased on värskemad ja suudavad seetõttu ainet edukamalt omandada, kergemad ained (näit. laulmine, joonistamine, joonestamine, kehaline kasvatus, tööõpetus, prak-tikumid) aga õppetöö lõppu, millal õpi-lased on juba tublisti väsinud.

<sup>1</sup> M. Rjabtsev. „Õpilaste töövoime tõstmise teedest“, „Nõukogude Kool“ nr. 10, 1954, lk. 601.

<sup>2</sup> Sealsamas, lk-d 591 ja 593.

Kui aga silmas pidada seda, et need ained rakendavad peamiselt vaid kuulmis- ja nägemisanalüsaatorit ning vastavaid ajukoore piirkondi, siis on ühtlasi selge, et üksnes seda pedagoogilist seisukohta silmas pidades väsitamegi õpilased enneaegselt ära, sest kogu aeg on „tules“ vaid ühed ja samad meelelunnid (kuulmine ja nägemine) ning ühed ja samad ajukoore piirkonnad.

Seetõttu tuleks tunniplaani koostamisel kõik õppeplaanis olevad võimalused ära kasutada selleks, et õpilaste ühtede ning samade ajukoore piirkondade liigset väsitamist võimalikult vältida.

Mis viisil saaksime seda teha?

Aga sel viisil, kui õppeainete järjestamisel peame silmas ka seda, et meelelunnid ja vastavad ajukoore piirkonnad oleksid vaheldumisi koormatud, et nägemis- ja kuulmisanalüsaatori kõrval leiaksid tegevust ka teised analüsaatorid, sealhulgas ka liigutusanalüsaator.

Neil kaalutlustel tuleks loomulikuks pidada, et keeltele ja ajaloole või keeltele ja matemaatikale järgneksid näiteks joonistamine, laulmine, joonestamine, kehaline kasvatus, tööõpetus, praktikum.

Muidugi ei piirdu vahelduse toomine ainult ülalmainitud ainetega. Kui näiteks keemia ja füüsika õpetaja töö on nõuetekohasel järjel, kui seal igas tunnis on tegemist katsetega või koguni laboratoorse tööga, siis ka sellised tunnid toovad vaheldust õpilaste ühekülgssesse vaimsesse tegevusse ja annavad puhkust neile ajupiirkondadele, mida väsitavad keeled. Ka matemaatika tund, milles teostatakse mõõtmisi, geomeetria tund, milles joonestatakse, on vahelduseks keele- või ajaloo tunnile, millal peamiseks tegevuses on ainult kuulmis- ja nägemisanalüsaator. Seevastu aga matemaatiliste ja füüsikaliste ülesannete lahendamisele, kus tegevuses on peamiselt nägemisanalüsaator, toob puhkust emotsionaalse jutustuse kuulamine eesti keele või ajaloo tunnis.

Et õpilastes kasvatada pideva töö harjumust ja järjekindlust, tuleb hoolitseda, et õppenädala jooksul ei esineks liiga raskeid ja liiga kergeid päevi.

Uhele või järjest mitmele päevale koondunud liiga suur töökoormus mõjub väsitavalt, õpilaste töövõime nõrgeneb, omandatud teadmised ja oskused jäävad pinnaliseks. Püüdlikumad õpilased pingutavad end üle, mis väljendub tuimuses järgnevail päevadel ja üldises väsimuses kevadel. Aga just õppetöö lõpuperioodil vajatakse õpilaste erksust ja värskust.

Et tulla toime järsult suurendatud tööhulgaga, hakkavad keskmiste võimetega õpilased kiirustama. Selle all kannatab töö sisu ja eriti töö välimus kirjalike

tööde puhul; osa töid võib jääda koguni tegemata.

Nõrgematele õpilastele aga käib liiga suur töökoormus üle jõu. Nad kaotavad usu oma võimetesse ja võivad muutuda passiivseks või kartlikuks ka pärastiste kergemate tööde puhul.

Töökoormuse otstarbekohane jaotus kõigile nädalapäevadele tagab pideva jõukohase töö. Õpilastel tuleb iga päev töötada kindel aeg ja seega muutub järjekindel töötamine neile harjumuseks. Kavakindel igapäevane töö võimaldab õpilastel varuda aega ka oma eriharrastusteks (ringid, muusikakool, sport jne.) ning koostada otstarbekohase päevakava.

Õppeplaanis antud tundide jaotamisel nädalapäevadele tuleb silmas pidada, et õpilaste suurim tööjõudlus on teisipäeval, kolmapäeval ja neljapäeval. Esmaspäeval, pärast puhkepäeva, ei ole õpilased suutelised täie pingega töösse rakenduma. Esmaspäeval mõjuvad segavalt ka puhkepäeva muljed, kuid olulisim on see, et katkestatud tööpinge ei taastu momentaanselt; ka peatunud sõiduk vajab aega endise sõiduhoo saavutamiseks. Õpilased, kes õppetöö ajal elavad ajutiselt kooli ligal või kooli juures internaadis (eriti maal), sõidavad laupäeval koju. Esmaspäeval tuleb neil kooli jõudmiseks sageli liiga vara tõusta, mis ei jäta oma mõju avaldamata. Reedel hakkab ilmnema väsimus. Laupäeval see suureneb veelgi, millele lisandub juba puhkepäeva ootuse elevus.

Tundide jagamisel nädalapäevadele tuleb ülaltoodut arvestada. Rohkem tunde asetatagu teisipäevale, kolmapäevale ja neljapäevale, kuna esmaspäeval, laupäeval ja ka reedel olgu tunde vähem. Ei tule aga pidada normaalseks, kui mõnele tugevamale päevale planeeritakse 2 või enamgi tundi rohkem selleks, et näiteks laupäevane tundide arv oleks seevõrra väiksem.

On hea, kui õppeaine üksikud tunnid on jaotatud õppenädalale ühtlaste ajavahemikega. See käib õppeainete kohta, mille nädalatundide arv on väike (2, 3 või 4), eriti aga peame silmas pidama võõrkeele tundide ühtlast jaotust. Iga uus omandatud teadmine või mõiste vajab teatud aega kinnistumiseks õpilaste mälus, võõrkeele õppimisel uued sõnad ja väljendid nõuavad aga järjekindlat kordamist. Kui väheste nädalatundidega õppeained on koondunud kõrvuti asuvatele päevadele või nädala ühte ossa, siis ühelt poolt koormame õpilasi järjest suure hulga uute mõistetega, mis raskendab nende põhjalikku omandamist, teiselt poolt aga pika ajavahemiku kestel need uued teadmised ununevad suurel määral. Parajad ajavahemikud aga annavad või-

maluse uute teadmiste ja mõistete küllaldaseks kinnistamiseks.

Töökojas tehtavate praktiliste tööde puhul V—VII klassis, praktikumide puhul keskkooliklassides, kohati ka näiteks füüsikas ja bioloogias, ent samuti kirjandusteoste arutlemiseks ja sellega seoses olevate klassitööde korraldamiseks võib tunniplaanis ette näha kaks tundi järjest. See on maksev eriti vanemate klasside kohta, kus nendes õppeainetes on sageli tegemist ulatuslikuma teema või tööga, mida õpilane ühe tunni jooksul ei ole suuteline täielikult ja põhjalikult sooritama.

Kui iga päeva alustada ühe ja sama õppeainega ja kui õpetaja iga tunni ehitab üles ühel ja samal viisil, siis ei ole võimatu, et juba tunni esimesed minutid vajutavad otseku piduri kogu klassi valmisolekule võtta vastu uusi teadmisi. See pidurdus levib aga varsti ka teistele erutuskolletele ja meie ees ongi klass, kelle töövõime on langenud ja kus hakkavad domineerima hoopis kõrvalised ärritused. Seepärast on parem, kui iga päeva alustame eri tunniga. Kui esmaspäeva esimeseks tunniks on emakeel, siis teisipäeval võiks selleks olla näiteks matemaatika jne.

Tunniplaani koostamisel tuleb samuti jälgida, et ühele päevale ei koonduks tunde, mis nõuavad õpilastelt suurt ettevalmistumist kodus. Tunniplaani ei tohi ka kodutööde osas moodustada liiga raskeid ja liiga kergeid päevi. Parajane töökoormus on otstarbekohane nii klassis tehtava töö kui ka koduste ülesannete puhul. See kasvatab, nagu juba varem märgitud, järjekindlust töös, mis on väga oluline mitte ainult koolipingis, vaid ka tegelikus elus.

Ka kogu õppeaasta vältel peaksid olema aineõpetajad, klassi- ja õppealajuhataja valvel, et õpilaste suurema ulatusega kodused tööd — kirjandid, kokkuvõtted jne. — ei langeks ühele tähtpäevale. Niisuguste tööde tähtsajad tuleb ühtlaselt jaotada kogu õppeaastale ja ette näha juba tööplaanis.

Tunniplaani koostamisel etendavad teatud osa ka kohalikud tingimused. Ei saa määrata näit. kehalist kasvatust kolmandaks tunniks mitmele klassile, kui koolil on ainult üks võimla või üks ruum võimlemiseks. Samuti on paratamatu, et mitmes klassis ei saa korraga olla tunde, mis vajavad erikabinette (füüsika, keemia jt.). Seda tuleb eriti arvestada suurtes koolides, kus on palju paralleelklasse.

Lõppeks ei tohi me unustada sedagi, et ka õpetaja vajab parajat töökoormust nii ühe päeva kui ka kogu õppenädala piires. Õpetaja kui kogu õppe- ja kasvatus-töö keskne kuju peab olema alati värske ja täis jõudu, et luua ja hoida õpilaskool-

lektiivis värskest, tööroomu ning vajalikku tööpinget kogu õppepäeva ja õppenädala jooksul. Väsinud õpetaja võib saada põhjuseks, et õpilased muutuvad väsinuks ja tuimaks juba tunni algul. Tunniplaani koostamisel tuleb jälgida, et ühele päevale või nädala lähispäevadele ei koonduks tunnid, mis nõuavad ettevalmistamiseks palju aega või mille puhul tuleb kontrollida suur hulk õpilaste töid. Tuleb arvestada õpetajate tervislikku seisukorda; tuleb jätta vajalik aeg või vabu päevi õpetajaile, kes õpivad edasi kaugõppe teel, samuti tuleb võimaluse piires kuulda võtta õpetajate muidki erisoove ja -vajadusi.

Pedagoogiliselt on põhjendatud, et aineõpetaja läheb oma õpilastega klassist klassi, alates V-ndast ja lõpetades XI-ndaga. See annab õpetajale võimaluse põhjalikumalt tutvuda iga õpilasega ja rakendada individuaalseid võtteid nii õppe- kui ka kasvatustöö parandamiseks. Ühtlasi suureneb ka õpetaja vastutus oma aine õpetamisel kogu koolikursuse ulatuses.

Tunniplaani koostamisel kipub sageli jääma mõnele õpetajale päeva keskel vaba tund, nn. „aken“. Neid tuleks põhiliselt vältida, kuid ka „aknaid“ saab kasutada otstarbekalt. Vaba tunni puhul võib õpetaja põhjalikumalt valmistuda järgmiseks õppetunniks (füüsikas, keemias jt. tundides) või kontrollida õpilaste töid. Nooremad õpetajad võivad „akende“ ajal külastada kogenud kolleegide tunde, et täiendada end nii metoodiliselt kui ka pedagoogiliselt alal. Erandjuhtumel saab õppealajuhataja selliseid „vabu“ õpetajaid kasutada juhuslikult halgestunud õpetajate asendamiseks.

Pedagoogilistele ning psühholoogilistele nõuetele vastava tunniplaani koostamine on küllaltki komplitseeritud töö. Algkooli osas, kus valitseb klassisüsteem, on neid nõudeid kergem täita, raskem on seda teha aga vanemal astmel, kus tunnid tuleb jaotada mitme aineõpetaja vahel eri klassides. Leidub näiteks õppeainele vaba sobiv koht, ei saa seda täita põhjusel, et aineõpetaja on seotud samal ajal teise klassiga. On aineõpetaja vaba, ei ole sageli sobiv tema tundi asetada niisuguse õppetunni järel, milles on tegevuses olnud õpilaste samad analüsaatorid, samad ajukoore osad.

Me ei saa tunniplaani edukalt koostada, asudes tunde juhuslikult paigutama. Sel puhul võime nädala esimeste päevadega päris hästi toime tulla, kuid seda raskem on kooskõlastada kõiki nõudeid ja vajadusi nädala viimastel päevadel.

Vilunud õppealajuhatajail on selleks tööks kujunenud juba oma kindel süsteem, pealegi saavad nad kasutada ka eelmiste õppeaastate tunniplaanidest kõi-

ke väärtuslikku; raske on aga algajal. Neile, ja võib-olla ka tunnikava koostamisega varem tegelnud õppealajuhatajale pakub nii mõningaidki praktilisi näpunäiteid tunniplaani koostamiseks brošüür, mida juba eespool mainisime.

Mõnikord tuleb tunniplaani koostamise kallal töötada mitu päeva, kuid seda tööd ei tule karta ega tohi hakata ruttama. Kõigi pedagoogiliste ja psühholoogiliste nõuete, kohalike tingimuste ja õpetajate soovide kohaselt koostatud tunniplaani on teguriks, mis soodustab püsivat tööd ja head meeleolu nii õpilaskui õpetajaskollektiivis ning hõlbustab seega koolide ja õpetajate ees seisvate vastutusrikaste ülesannete lahendamist.

Nüüd vaatleme mõningaid tunniplaane, mille alusel koolid töötavad käesoleval õppeaastal, ja jälgime, kuivõrd on neis osatud või suudetud kinni pidada ülaltoodud pedagoogilistest kriteeriumidest. Mis puutub õpetajate tasakaalustatud töökoormusse, kohalike olude silmaspidamiseks, esinevaise „akendesse“ ja õpetajate erisoovide rahuldamisse, siis nelle küsimuste peame järgnevate näidete puhul vastuse võlgu jääma, sest meie käsutuses olev materjal ei ole nii täielik.

Enamik tunniplaane, milledega meil oli võimalik tutvuda, on koostatud tuntud põhimõtte järgi, et raskemad tunnid, mis nõuavad õpilastel suurt vaimset pingutust, koormates ühtlasi vaid nägemis- ja kuulmisanalüsaatorit ning vastavaid ajukoore piirkondi, on asetatud tööpäeva algusse, kergemad aga tööpäeva lõppu.

Tüüpilise näitena võime tuua Valga raj. Laanemetsa Algkooli tunniplaani paari päeva kohta:

Kolmapäev.	Reede.
IV kl.	II kl.
Vene keel.	Aritmeetika.
Eesti keel.	Eesti keel.
Aritmeetika.	Vene keel.
Laulmine.	Joonistamine.
Kehaline kasvatus.	Laulmine.

Tundide vahelduv järjestus eriti algkooli osas oleks aga väga kergesti teostatav, kuna kõiki tunde samas klassis annab üks õpetaja.

Väsitavateks kujunevad õpilastele Valga I Keskkooli tunniplaani järgi järgnevad päevad:

Neljapäev.	Reede.
X-d kl.	X-b kl.
Matemaatika.	Eesti keel.
Vene keel.	Eesti keel.
Inglise keel.	Inglise keel.
Eesti keel.	Vene keel.
Ajalugu.	Matemaatika.
Psühholoogia.	Matemaatika.

Esineb aga ka tunniplaane, kus on püütud vältida õpilaste samade meelelun-

dite ja samade ajukoore piirkondade kestvat koormamist kui mitte kogu tunniplaani ulatuses, siis vähemalt enamiku päevade osas. Selliseks näiteks võime tuua Tallinna I Keskkooli tunniplaani kaks päeva:

Teisipäev.	Neljapäev.
II-b kl.	IX-e kl.
Vene keel.	Eesti keel.
Aritmeetika.	Matemaatika.
Kehaline kasvatus.	Kehaline kasvatus.
Eesti keel.	Inglise keel.
	Füüsika.
	Vene keel.

Kui humanitaarained (keeled, ajalugu jt.) vahelduvad reaalainetega (matemaatika, füüsika jt.), siis saame ka raskete tundide järjestamisel rakendada põhimõtet, et õpilaste peamised analüsaatorid vaheldumisi töötaksid ja puhkaksid. Selle kohta võime tuua näite Võru raj. Kolepi 7-kl. Kooli tunniplaani:

Teisipäev.	Neljapäev.
VII kl.	VII kl.
Keemia.	Matemaatika.
Eesti keel.	Eesti keel.
Matemaatika.	Keemia.
Vene keel.	Vene keel.
Geograafia.	Zooloogia.
Zooloogia.	

Tundide jaotamisel nädalapäevadele on üldiselt arvestatud seda tuntud tõsiasja, et laupäeval on õpilaste tööjõudlus nõrgem keskel asuvate päevadega võrreldes tunduvalt madalam, kuid on juhtumeid, kus esmaspäeva puhul seda arvestatud ei ole. Näiteks on Valga I Keskkooli mõned klassid (VII-b, X-c ja d ning XI-b) esmaspäeval koguni 7 tundi, Tallinna XXI Keskkooli ja Valga I 7-kl. Kooli neljandates klassides on esmaspäeval 5, teisipäeval ainult 4 tundi.

Mõnes tunniplaanis on kehaline kasvatus paigutatud tööpäeva algusse, mida ei saa aga pedagoogiliselt otstarbekohaseks pidada, sest koolitulek on õpilasele ühtlasi ka omamoodi võimlemistunniks. Küll kulub aga kehalise kasvatus tunde marjaks ära pärast seda, kui õpilane on juba istunud kaks või kolm tundi koolipingis ja teinud pingelist vaimset tööd.

Tunniplaani küsimusi õpilaste maksimaalse tööviime ja tööjõudluse tagamise seisukohast on senini pedagoogilises kirjanduses vähe käsitletud. Seda vajalikum on, et õpetajad, direktorid ja õppealajuhatajad nende küsimuste vastu suuremat huvi tunneksid ja oma positiivseid kogemusi sel alal ka meie pedagoogilisele avalikkusele tutvustaksid. Siis võime kindlasti loota tunniplaani koostamise pedagoogilise taseme tõusu, mis omakorda soodustab meie koolide ees seisvate suurte ning vastutusrikaste ülesannete edukamat lahendamist.

## Polütehniline õpetus ja tootmisalane spetsialiseerumine.\*

M. N. SKATKIN,

Vene Föderatsiooni Pedagoogikateaduste Akadeemia kirjavahetajaliige.

P. R. ATUTOV,

pedagoogikateaduste kandidaat.

Seoses üldise kümneklassilise hariduse teostamisega on suurenenud keskkoolilõpetanute arv. Paljud keskkoolilõpetanuist lähevad tööle vabrikusse, kolhoosidesse ja sovhoosidesse. See asjaolu tõstis koolide ees teravalt üles küsimuse, et õpilasi tuleb ette valmistada mitte üksnes ülikoolidesse ja tehnikumidesse astumiseks, vaid ka praktiliseks tegevuseks tootmises.

Õpilaste niisuguse ettevalmistamise üheks vahendiks on polütehniline õpetus, mis tutvustab õpilasi kaasaja tootmise teaduslike põhimõtete ja peamiste tootmisharudega ning annab õpilastele oskusi käsitseda tootmistöös enam levinud käsitsiriistu ja masinaid. Kuid polütehniline õpetus ei asenda kutseharidust. Polütehnilise õpetuse ülesannetesse ei kuulu õpilaste ettevalmistamine mingile ühele kindlale elukutsele. Koolis omandatud polütehniline haridus ei anna õigust teatud kvalifikatsioonikategooria omistamiseks. See loob vaid aluse massiliste kutsealade edukaks ja kiireks omandamiseks.

Kuid paljud õpilased tahaksid väga, et kool aitaks neil omandada mingi kindla elukutse, saada kvalifikatsioonikategooria, mis annab õiguse otsekohe kooli lõpetamisel ilma täiendava kutsealase ettevalmistuseta asuda tööle vastaval erialal materiaalse tootmise sfääris. Seda õpilaste soovi toetavad aktiivselt ka lastevanemad.

Tulles sellele soovile vastu, hakkasid paljud koolid šeffkäitiste kaasabil asutama ringe, et vanemate klasside õpilasi ette valmistada treialeiks, lukkseppadeks, traktoristideks, kombainereiks, elektrimontöörideks, taime- ja loomakasvatajaiks ning muudele tööaladele. Ukrainas on sel eesmärgil organiseeritud spetsiaalsed klassid, milledes kolme aasta kestel (VIII—X klassis) antakse tootmisalast õppust.

Mõned pedagoogid, olles kiindunud tootmisalase spetsialiseerumise ideesse, hakkasid tootmisalast ettevalmistust samastama polütehnilise õpetusega. Reas koolides valib iga VIII klassi õpilane enesele elukutse, omandades kolme aasta kestel polütehnilise hariduse asemel tootmisalast (kutsealast) haridust. Ja õpetajad ning koolide ja haridusorganite juhid on siiralt veendunud, et neis koolides teostatakse polütehnilist õpetust, pealegi «kõige kõrgemas vormis», sest selle tulemusena omandavad õpilased kutsealase kvalifikatsiooni.

\* Ажакірја «Политехническое обучение» veergudel on avatud mõttevahetus polütehnilise õpetuse ja üld- ning kutsehariduse suhete küsimustes. Tuues mainitud ajakirja järgi käesoleva kirjutise mõningate kärbetega, taotleb toimetus tutvustada oma lugejaid mitmete oluliste küsimustega, mis senise mõttevahetuse käigus on üles tõstetud.

Keskajalehtede ja -ajakirjade toimetustesse, Vene Föderatsiooni Haridusministeeriumisse ja Pedagoogikateaduste Akadeemiasse saabub viimasel ajal arvukalt ettepanekuid ja projekte polütehnilise õpetuse edasiarendamise kohta, millede autorid teevad ettepaneku alustada spetsialiseerimisega mitte VIII klassist, vaid V klassist, mõned koguni I (!) klassist. Ja nende ettepanekute tegijate arvates peaks iga üldhariduslik kool valitsuselt saadud plaaniülesande järgi valmistama kõiki õpilasi ette kindlale elukutsele. Teisiti öeldes: polütehnilist õpetust lipukirjaks võttes tehakse ettepanek muuta kõik üldhariduslikud koolid kutsealasteks õppeasutusteks.

Need ettepanekud pole uued, vaid neid on esitatud korduvalt minevikuski. Ka on tehtud tegelikke katseid muuta üldharidusliku kooli vanemad klassid kutsealasteks.

Kuivõrd see küsimus on uuesti üles tõstetud, poleks kasutu meenutada mõningaid fakte nõukogude kooli ajaloost.

Teadupärast näeb partei programm, mis VIII kongressil 1919. aastal vastu võeti, ette järgmist: «Tasuta ja kohustusliku üldhariduse ning polütehnilise (teooria- ja praktiliselt kõiki peamisi tootmisharusid tutvustava) hariduse sisseseadmine kõigile mõlemast soost lastele kuni 17-nda eluaastani.» Natuke allpool on programmis lugeda: «Ulatuslik kutsehariduse arendamine üle 17 aasta vanustele isikutele seoses üldiste polütehniliste teadmistega».<sup>1</sup>

Noor Nõukogude vabariik oli väga raskes majanduslikus olukorras. Sõja tõttu purustatud rahvamajanduse taastamine vajas kvalifitseeritud töölist.

Seejuures aga tsaari-Venemaalt päritud alama astme kutsehariduslike õppeasutusi oli väga tühine arv; paljud kutsekoolid olid suletud, tööstuskoole veel ei olnud, ent töölisnoorte koolid olid üksnes üldhariduslikud. Mis üldhariduslikesse koolidesse puutub, siis ei suutnud need koduõja ja majandusliku laose tingimustes korraldada süstemaatilist, heal järjel seisvat polütehnilist tööõppust, mis mõningalgi määral oleks suutnud noorsugu tootmistööle ette valmistada. Tööjõu terava puuduse tõttu oli ajutiselt lubatud tööle võtta ka 14-aastaseks saanud noorukeid.

Kõigi mainitud asjaolude tõttu tekkis vajadus juba üldharidusliku kooli vanemate klasside õpilasi ette valmistada tislereiks, puuseppadeks, lukkseppadeks ja muudele massilistele kutsealadele.

Mõned Hariduse Rahvakomissariaadi töötajad püüdsid teha põhimõtteks selle, mis oli tingitud tolle ajajärgu raskustest.

Eriti ägedad vaidlused selle küsimuse ümber leidsid aset esimesel parteilisel nõupidamisel rahvahariduse küsimustes, mis peeti 31. detsembril 1920 kuni 4. jaanuarini 1921. Mõned nõupidamisest osavõtjad panid ette alustada kutsealast ettevalmistust mitte 17. eluaastast, nagu see on ette nähtud partei programmis, vaid 15. eluaastast alates.

Kutsehariduslike Õppeasutuste Peavalitsuse töötajate toetusel saavutasid need seltsimehed seda, et võeti vastu ebaõige otsus, kus on öeldud: «Üldhariduslik kool, mis üleminekuperioodil ei anna noorsoole mingit kvalifikatsiooni, tuleb hüljata kui kodanlik eelarvamus.»

Analoogilisi mõtteid toodi esile artiklis «Polütehniline või monotehniline haridus»; see on ära toodud «VIII nõukogude kongressi bulletääni lisas», mis on pühendatud parteilisele nõupidamisele rahvahariduse küsimustes.

<sup>1</sup> NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused, I osa, Tallinn, 1956, lk. 420.



Partei Keskkomitee, kinnitades koolisüsteemi muudatused, andis V. I. Lenini ettepanekul Hariduse Rahvakomissariaadis töötavaile kommunistidele järgneva juhtnööri: «Asudes kindlalt seisukohal, mis on kindlaks määratud VKP programmiga polütehnilise hariduse suhtes..., peab partei üldhariduse ja polütehnilise hariduse jaoks vanusemäära vähendamist 17 aastalt 15 aastale võtma ainult kui ajutist praktilist vajadust, mille on esile kutsunud viletsus ja laos, mis Venemaal valitseb meile Entente'i poolt pealesunnitud sõdade tõttu.»<sup>2</sup>

Kohe pärast nõupidamise otsuste avaldamist kirjutas V. I. Lenin artikli «Hariduse Rahvakomissariaadi tööst», kus ta võttis veel teravama kriitika alla polütehnilise hariduse küsimustes esiletoodud seisukohad. Selles artiklis rõhutas V. I. Lenin veelkordselt, et polütehnilise hariduse küsimus on põhiliselt lahendatud meie partei programmis ja et «Arutlused selle kohta, kas «polütehniline või monotehniline haridus» (just nende jutumärkidesse võetud ja minu poolt allakriipsutatud sõnadega kogu nende koletus absurdsuses puutume kokku nimetatud «Bülletääni lisa» 4. leheküljell), — need arutlused on täitsa valed, kommunistile otse lubamatud, näitavad nii programmi mittetundmist kui ka kõige sisutumat abstraktsete loosungite «maaniat». Kui me oleme sunnitud ajutiselt vähendama (üldiselt polütehniliselt hariduselt polütehnilisele kutseharidusele ülemineku) vanusemäära 17 aastalt 15 aastale, siis «partei peab võtma» seda vanusemäära vähendamist «ainult» (Keskkomitee direktiivide 1. punkt) kui praktilist vajadust, kui ajutist abinõu, mille on esile kutsunud «Venemaal valitsev viletsus ja laos.»<sup>3</sup>

Seda, kui suure ettevaatusega suhtus V. I. Lenin keskkooli vanemate klasside reorganiseerimisse, nende ühendamisse kutsekoolidega, tõestavad tema tuntud märkused N. K. Krupskaja teeside puhul polütehnilise hariduse kohta.

Esimese parteilise nõupidamise otsust 2. astme koolide 8-ndate ja 9-ndate gruppide ühendamiseks tehnikumidega ei saadud kõikjal teostada, sest seda takistas vajalike materiaalsete vahendite, sisseseadete ja ettevalmistatud erialaste õppejõudude puudumine, ent samuti 2. astme koolide õpilaste sotsiaalse koosseisu spetsiifika.

Hilisemad aastad tähistavad seitsmeklassiliste koolide ja 2. astme koolide arvu üldist tõusu, kus õppis üha rohkem tööliste ja talupoegade lapsi, ent samuti uute koolitüüpide — maanoorte koolide (1924. a.) ja seitsmeklassiliste vabrikukoolide (1927. a.) — tekkimist. Alates 1925. a. hakkas Vene Föderatsiooni Hariduse Rahvakomissariaat 8-ndaid ja 9-ndaid klasse järk-järgult reorganiseerima, andes neile mitmesuguste kutsealade suuna: pedagoogiline, kooperatiivne, administratiivne, põllumajanduslik ja tööstuslik. 1927. a. anti välja programmid neile kutseharidusliku suunaga koolidele.

Keskkooli tüübi küsimus oli taas päevakorras teisel parteilisel nõupidamisel rahvahariduse küsimustes, mis peeti 1929. a. Nõupidamine asus seisukohale, et 2. astme koolide teine kontsenter (VIII ja IX klass) reorganiseeritaks tehnikumiks.

Oma otsuses «Kultuurilise ülesehitustöö järjekordseist ülesandeist» (25. juulil 1930. a.) tunnistas partei Keskkomitee otstarbekohaseks reorganiseerida keskkooli VIII ja IX klass nelja-aastase õppekursusega tehnikumiks. Seda sammu põhjustas keskastme eriharidusega kvalifit-

<sup>2</sup> V. I. Lenin, Teosed, 32. kd., Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1955, lk. 100.

<sup>3</sup> Sealsamas, lk. 103.

seeritud kaadri terav vajadus seoses industrialiseerimise ja põllumajanduse kollektiviseerimisega.

Ühtlasi vajas Nõukogudemaa ka kõrgema haridusega kaadrit. Et tihenevat ülikoolide võrku varustada hästi ettevalmistatud keskkoolilõpetanutege, tuli tunduvalt laiendada keskkoolide võrku ja tõsta keskhariduse taset. Seoses sellega kehtestati 1932/33. õppeaastast alates partei Keskkomitee otsusel 10-klassiline keskkool, kusjuures keskkoolile ei pandud õpilaste kutsealase ettevalmistamise ülesannet. Kutseharidust hakati andma üksnes kutsehariduslikes õppeasutustes ja vahetult tootmisettevõtteis.

Ajaloolisi kogemusi analüüsid võime teha järeldusi selle kohta, miks ei osutunud otstarbekohaseks üldhariduslike koolide kutsekoolideks muutmine:

1. Üldharidusliku polütehnilise kooli ülesandeks on õpilasi igakülgselt arendada. Kutseharidus arendab inimest vaid ühes teatud suunas. Kvalifitseeritud tööliste nõuetekohaseks ettevalmistamiseks kulub palju aega (1000—2000 tundi). 10-klassilise üldharidusliku kooli puhul ei ole õppeplaanis võimalik selleks otstarbeks nii palju aega varuda, ilma et seda ei tehtaks üld- ja polütehnilisele haridusele ettenähtud aja tunduva lühendamise arvel. See toob kahju nii ühele kui teisele, madalades õpilaste üldharidusliku ja polütehnilise ettevalmistuse taset.

2. Üldharidusliku kooli kutsekooliks muutmine põhjustab varast spetsialiseerumist, alates 14. või koguni 11. eluaastast. Selles eas on õpilastel raske elukutset teadlikult valida, sest nad pole saanud eelnevalt tutvuda mitmesuguste tootmisaladega ega mitmesuguste elukutsetega.

3. Varane spetsialiseerumine on ebaotstarbekohane ka seepärast, et elukutse korralikuks omandamiseks on nõutav vastav üldhariduslik ja polütehniline ettevalmistus. Mida nõrgem on see ettevalmistus, seda madalam on ka kutseharidusliku ettevalmistuse tase. Tehnika kiire areng esitab tööliste üldhariduslikule ja polütehnilisele ettevalmistusele üha kõrgemaid nõudeid. Varane kutseharidusele siirdumine on vastuolus tootmise nende objektiivsete nõuetega.

4. Kool ise ei suuda teostada rahvamajanduse vajaduste arvestamist teatud kutsealade kaadri suhtes. Et selles küsimuses ei võtaks maad stiihilisus ja et kaadri ettevalmistamisel ei tekiks disproportsioone, tuleks igale seitsmeklassilisele koolile ja keskkoolile anda riiklik ülesanne kaadri ettevalmistamiseks teatud kutsealadel. Et aga riigile on majanduslikult ebasoodus hajutada hinnaline õppevarustus, mis on vajalik kutsehariduse andmisele, ja eriainete õppejõud suure hulga üldhariduslike koolide vahel, tuleks iga kool spetsialiseerida üksnes mingi ühe elukutse ettevalmistamiseks, nagu seda tavaliselt ka kutsekoolides tehakse. Aga see tähendaks, et lapsed, kes elavad kooli lähedal, mis on spetsialiseerunud näiteks kangrute ettevalmistamisele, peaksid kohustuslikus korras õppima kangruks. Elukutse vaba valiku asemel, mille puhul arvestatakse iga lapse isiklike kalduvusi ja võimeid, peaksid lapsed sundkorras omandama selle kutseala, milleks annab ettevalmistuse nende kodukohas asuv kool.

5. Kõigile keskkoolidele kutsekoolide suuna andmine nõuab väga suuri kulusid vastava õppe- ja materiaalse baasi loomisel, mida pealegi ei ole võimalik täie tõhususega kasutada.

6. Väga suur hulk erinevaid elukutseid (ligi 2000), millelele vastavalt tuleks koolid spetsialiseerida, et rahvamajanduse vastavaid vajadusi rahuldada, teeks võimatuks nende koolide juhtimise haridusministee-

riumi poolt. Paratamatult tuleks kõik eriharudega koolid anda vastavate ministeeriumide alluvusse. Viimased, olles eelkõige huvitatud õpilaste erialasest ettevalmistusest, ei suudaks pöörata nõutavat tähelepanu üldisele ja polütehnilisele haridusele. See põhjustaks paratamatult õpilaste üldharidusliku ja polütehnilise ettevalmistuse taseme langust, mis, nagu eespool nägime, on teravas vastuolus kaasaja ülimehhaniseeritud tootmise tuntud nõuetega.

Kõik ülaltoodud kaalutlused viivad meid järeldusele, et üldhariduslikes koolides on otstarbekohane anda üld- ja polütehnilist haridust, kuid õpilaste erialast ettevalmistust on põhiliselt kohane teostada erialastes õppeasutustes, mitmesugustel kutsealastel kursustel ja vahetult tootmisettevõtteis (individuaalne ja brigaadiviisiline õppus). Ei ole alust liita need kaks ajalooliselt kujunenud süsteemi — üld- ja kutseharidus — üheks süsteemiks.

Kuidas aga sel juhtumil suhtuda õpilaste püüetesse omandada eriala ja saada kvalifikatsioonikategooria?

Neile tungivatele elulistele nõuetele käega lüüa me ei tohi. Mõninga osa õpilaste püüe omandada üldhariduslikus koolis ka eriala tuleb rahuldada, kuid mitte üldharidusliku kooli kutsekooliks muutmise teel, mitte polütehnilise õpetuse tootmisalase õppusega asendamise teel, vaid eriliste ürituste kaudu. Elu on viidanud ka selle ülesande lahendamise konkreetsetele teedele. Osutame siinkohal mõnedele neist:

1. Nagu eespool juba märkisime, on paljudes koolides organiseeritud tootmisalased ringid treialite, lukkseppade, elektrimontöörade, traktoristide jt. erialade ettevalmistamiseks. Üldhariduslikul koolil on raske luua õppe- ja materiaalselt baasi nende ringide tööks. Üldhariduslikul koolil pole ka vastavaid eriteadlasi. Seepärast ei tööta need ringid üldreeglinas kooli juures, vaid koolile lähedal asuvais ettevõtteis vastavate eriteadlaste juhtimisel.

2. Suures hulgas koolides teostub tootmisalane spetsialiseerumine praktika korraldamise teel ettevõtteis. Näitena osutagem siinkohal Moskva 568. kooli kogemustele.

Seniajani korraldati tootmisalast praktikat väljaspool õppetunde. Oppeplaani uues projektis, mille Vene Föderatsiooni Pedagoogikateaduste Akadeemia Õppemeetodite Instituut on välja töötanud ja mida juba 1956/57. õ.-a. Vene Föderatsiooni 500 keskkoolis rakendati, on IX klassis tootmispraktikale nädalas 4 tundi ette nähtud, samuti on seal ette nähtud kahepäevane suvine tootmispraktika VIII klassist IX klassi ja IX klassist X klassi siirdumisel. Peale selle on VIII, IX ja X klassis 2 nädalatundi varutud fakultatiivseks praktiliseks õppekursuseks õpilaste valikul.

3. Ukraina koolides, nagu juba eespool meenutasime, lahendatakse tootmisalase spetsialiseerumise probleemi erialaste klasside organiseerimise teel. Sellele teele on käesoleval õppeaastal astunud ka mõned Novosibirski oblasti koolid.

Missugune neist teedest on parim, seda näitab tegelik elu.

Neil, kes on üldharidusliku kooli mõningase kutsealase spetsialiseerimise vastu, on muidugi õigus selles suhtes, et nad kaitsevad üld- ja polütehnilise hariduse kõrge taseme vajadust. Nad kardavad mitte just põhjuseta, et tootmisalane spetsialiseerumine põhjustab polütehnilise hariduse asendamist kutseharidusega ja seega üld- ning polütehnilise hariduse taseme langust. Kuid nad näevad kutsehariduse tendentse ka seal, kus neid tõepoolest pole: nad hakkavad kartma auto ja traktori see-

sugust polütehnilist tundmaõppimist, mille tulemusel õpilased omandavad oskuse neid masinaid juhtida, nad kardavad organiseerida tootmisalaseid ringe kombaini, lukksepatöö, elektrotehnika jms. tundmaõppimiseks.

Täiesti ebaõige on kuulutada üldharidusliku kooli kutsekooliks muutmiseks polütehnilise õpetuse niisugune korraldus, mis, andes õpilastele avara polütehnilise silmaringi ja arendades igakülgsest nende tehnilisi võimeid, juhhib õpilase ühtlasi osavõtule mingist kvalifitseeritud tootmistööst.

Eespool toodust peaks olema selge, et õpetajaid, kes organiseerivad tootmisalaseid ringe ja korraldavad erialast õppust tootmispraktika kaudu, ei tule süüdistada üldharidusliku kooli kutsekooliks muutmise taotlustes, vaid vastupidi, neid tuleks kõigiti ergutada ja koolide enesealgatust sel alal arendada, sest kõigel sel on suur riiklik tähtsus ja see on leidnud üldist toetust lastevanemailt ja kogu Nõukogude avalikkuselt.

Mõningane tootmisalane spetsialiseerumine üldhariduslikes koolides isegi neis vormides, milledest eespool oli juttu, kahtlemata põhjustab ja ongi põhjustanud mitmete pedagoogide ja kutsehariduse eriteadlaste vastuväiteid. Nagu juba eespool nägime, kulgevad need vastuväited kahes suunas:

1) üldhariduslikul koolil pole kaadrit, materiaalselt baasi ega küllaldaselt aega selle ülesande lahendamiseks, mille tõttu üldhariduslik kool hakkab ette valmistama «diletante», keda hiljem tuleb ümber õpetada. Et esimesele küsimusele vastata, tuleks võrdlevalt uurida niihästi nende õpilaste kutsealast ettevalmistust, kes selle on saanud tootmisalasel spetsialiseerunud üldhariduslikus koolis, kui ka seitsmeklassilise kooli baasil töötavate tööstuskoolide lõpetanute ettevalmistust.

2) tootmisalane spetsialiseerumine toob kahju õpilase polütehnilisele ja üldhariduslikule ettevalmistusele.

Taalised kahtlused ja vastuväited esitavad pedagoogikateadusele rea tõsiseid ülesandeid. Seepärast tuleb organiseerida selle probleemi igakülgne teaduslik läbiuurimine.

Et vastata teisele ülaltoodud küsimusele, kas spetsialiseerumine ei kahjusta õpilaste üldhariduslikku ja polütehnilist ettevalmistust, selleks tuleks võrrelda niihästi nende koolide lõpetanute üldhariduslikku ja polütehnilist ettevalmistust, kus spetsialiseerumine on aset leidnud, kui ka nende koolide lõpetanute vastavat ettevalmistust, kes teostasid polütehnilist õpetust spetsialiseerumiseta.

Siit selgub, et teaduslikult on tarvis läbi töötada õpilaste erialase fakultatiivse ettevalmistuse kvalitatiivne omapära üldhariduslikus koolis. Ilmselt seisneb mainitud omapära selles, et teatud tehnika ja tehnoloogia tundmaõppimisel tuleb eriliselt rõhutada igasuguse tootmise tüüpilisi üldisi elemente, võrrelda tundmaõpitavaid tootmisprotsesse taoliste protsessidega teistelt tootmisaladelt, tuues esile käsitletavate protsesside teaduslikud alused. Niisugune lähenemine erialase õppuse sisule väldib kitsa professionalismi ohu, andes tootmisalasele õppusele avara polütehnilise suuna.

Kõik ülalosalutatud uurimused võidakse edukalt lõpule viia üksnes Pedagoogikateaduste Akadeemia teaduslike töötajate, pedagoogiliste instituutide pedagoogika kateedrite õppejõudude, haridusala töötajate, õpetajate täiendusinstituutide metoodikute ja tegelike õpetajate ning tootmisala eriteadlaste ühiste jõupingutustega.

# LOODUSKAITSE JA KOOL.

J. EILART,

*Looduseuurijate Seltsi fenoloogia ja usaldusmeeste komisjoni esimees.*

Aastasadade vältel on üha progresseerunud looduse uurimine ja loodusrikkuste kasutamine inimese poolt. Inimene on jõudnud ookeanisügavustesse ja kirjutanud ainuüksi sellel aastakümnel enda nimele maailma nelja kõrgema mäetipu vallutamise võidud. Tema trotsivad jäljed ei kao enam pooluste lumetormideski.

Ning loodus on muutunud palju. Pole enam stepirohustuid ja pujukõrbes kasvab nisu. Meie põlvkond mäletab veel kauneid metsi Vainavara Sinimägedel ja Sõrve Viieristi küngastikul, Rutkas, Karula Kullamäel ja Jussi järvemaaistikul. Nüüd neid pole, nagu on kadunud terved voored ja vallseljakudki (Lustivere, Tapa Niinemägi, Amba Vallasmägi, Neeruti Linnamägi, Jäneda Lipumägi jt.). Keskmise kiviaja inimene, asudes meie maale, küttis siin suuri ürghärgi — tarvaid. Kuid tänapäeval meenutavad seda tänuväärt looma, kelle kodustunud vorm andis meile üldkasuliku veise, üksnes säilinud kohanimed (Tarbatu, Tartu, Tarvastu jt.), viimane emaloom langes tsivilisatsiooni ohvriks aga juba 1637. a. Poola laantes. Vaevu püsivad meil uhked põdrad, oleme unustanud juba koprad. Ja kodumaa flooragi on kaotanud — Karalast (Saaremaa) hävis leedrilehine käpp ning vist oleme tänaseks samasuguselt ainsalt leiukohalt kaotanud püramidaalse akakapsa.

Selle jäädavalt kadunu võrra on aga vaesemad meile järgnevad põlved. Mõte tulevikule juhtiski inimeste tähelepanu looduskaitse vajadusele. Looduskaitse sai üheks abinõuks, mis reguleerib loodusvarade heaperemehelikku kasutamist, mis tagab meie ühiskonnale vajalike loodusobjektide säilimise teaduslikel, kultuurilistel, pedagoogilistel ja esteetilistel eesmärkidel.

## I. Looduskaitse olukord ja kool.

Looduskaitsemõtete juurutamine noortes ja loodusearmastuse muutmise iga lapse tundemaailma pärisosaks lasub olulisel määral koolil. Koolieelsest lapsepõlvest kaasaetud looduseimpulsid on omandatud stiihiliselt veel perioodil, kui „mõistus magab“ (nagu piltlikult väljendas kuulus prantsuse pedagoog-mõtteleja J. Rousseau). Need impulsid on spontaansed, neis puudub sihiteadlikkus ja mõtestatus. Kool muudab kõik kogutu pedagoogiliselt põhjendatud veendumuste süsteemiks. Kool ei ole võib-olla enam noorte meelte avajaks loodusele, kuid ta on nende senise pisikese kiindumuse avastajaks ja kasvatajaks. Kõige selle tõttu saavad just selle ajajärgu tõekspidamised määravaks kogu tulevasele elule. Õpilastes loodusearmastuse kasvatamine pole eesmärk omaette, vaid see on lahutamatu lüli igakülgsest arenenud noorte kasvatamisel.

Seepärast on arusaadav, et just koolides on alati kõige elavamalt kajastunud looduskaitse ideed, et just koolide eeskuju on aidanud varematel aegadel viia selle ürituse üldrahvaliku liikumise tasemele.

Pole juhus, et just koolide inspektor Hrebtov oli esimene, kes saatis meie alal (Saaremaal) välja ringkirja looduskaitse kohta (luude-rohu, jugapuu, pooppuu ja isegi tamme kaitseks).

Koolide juhtivast osast looduskaitstes varasemal ajal Eestis kõneleb ka fakt, et tervelt 70% omaaegseist looduskaitse usaldusmeestest olid õpetajad. Koos meie looduskaitsetegevuse algatajate ja juhtijatega (prof. T. Lippmaa, prof. J. Piiper, prof. F. Bucholtz, dr. G. Vilbaste jt.) tegid hinnatavat tööd õpetajad T. J. Lunts Lehtmetsa-Ristilt, T. Saar Kihnust, E. Kildemaa Tarvast, J. Eplik Viinistust, O. Kalm Kavandist, E. Keeleste Nõvalt, A. Vainola Antslast jt. Nende töö pälvis püsivat tunnustust, nende poolt ellusaadetud noored õppisid armastama ja hoidma loodust.

Meie koolide suhet looduskaitsega ei saa viimasel ajal iseloomustada pretensioonideta. Me võime küll väita, et meil on kujunenud eeskujulikke õppe-katseaedu, kus õpilased istutavad ja hooldavad noori puid ja õpivad hindama ning säilitama ilu. Me võime tuletada meelde, et Kingissepa raj. Pihtla 7-kl. Kooli lapsed kaitsevad oma matkal jugapuid, et Kihelkonnas tuntakse huvi Vilsandi linnuriigi vastu, et Roosna-Allikul viivad koolilõpetajad sümbolina igaüks koolist kaasa noore puukese, et lapsed nutsid, kui 25. juunil 1955. a. hävis üks meie omapäraseid looduskaitse mälestusmärke — Pala-Saare püramidaalne kadakas. Need on hinnatavad faktid. Eesti NSV TA Looduskaitse Komisjoni algatusele konkreetsete objektide looduskaitse alla võtmiseks on ettepanekuid saabunud 28 rajooni kohta bioloogia sektiioonide juhatajailt. Aktiivsemaiks ja põhjalikumaiks ettepanekute esitajaiks on olnud S. Mager Viljandi rajoonist, A. Hollo Vastseliina rajoonist, V. Edula Märjamaa rajoonist, R. Aarmaa Orissaare rajoonist jt. Üksikasjalikke kirjeldusi koos skeemide ja kaartidega on saatnud pensionär-õpetaja sm. Martin Jõhvi-Mäetaguselt, E. Kivi Valga rajooni Kaagjärve 7-kl. Koolist, Suuremõisa 7-kl. Kool, Viljandi rajooni Heimtali 7-kl. Kool jpt. Meil on pedagooge — R. Haamer Kohtla-Järvelt, V. Voore ja A. Naagel Tallinnast, J. Karma Tartust, A. Kivisikk Roosna-Alliku 7-kl. Koolist, A. Miil Soomra Algakoolist, H. Joonuks Rakkest, H. Mälberg Elvast jt., kes kogu südamest on püüdnud edasi viia looduse säilitamise õilist üritust.

Ka vabariigi juhtivad haridusorganid on hakanud looduskaitsele tähelepanu pöörama, andes koolidele sel alal vastavaid ülesandeid ning juhtnõore.

Ent paljudes koolides on veel looduskaitse ununenud. Näib, nagu peetaks seda pisisjaks, millele mõtlemine tekitab isegi piinlikkuse-tunnet meie suurte tööde ajastul. Rääkida põlismänni hoidmisest, kui tekivad uued mered (nagu oleks looduskaitse vastuolus meie areneva rahvamajanduse huvidega)! Looduskaitse üritus on kannatanud ühekülgsuse ja elutuse all. Sama ühekülgne suhtumine tegi veel hiljuti kirjandusõpikuis Vargamäest üksnes vaevadema, kuigi sealsete soode kohal kumisesid ka kellad, mis liigutasid karjapoisi hinge.

Ja tihti me unustame, et tänapäeva looduskaitse on eelkõige looduslike ressursside säilitamine tulevikule.

Aafrika vanasõna ütleb: „Tõde on nagu päike, peopesaga sa teda

kinni ei kata." Nii ei saa varjata ka seda tõde, et kohatiseel möödavaa-  
tamisel looduskaitse vajadustest on olnud mõtlemapanevalt kurbad  
tagajärjed: õpilased ei oska hinnata vanemate inimeste kätetööd, ei  
oska näha kaunist looduses, sest neid pole lihtsalt selleks kasvatatud.



*Polli tamm Paistus, Viljandi raj. Kõrgus 18 m,  
tüve ümbermõõt 5,9 m.*

Kui Tallinna V Keskkooli ja Kaansoo 7-kl. Kooli õpilased teaksid, et nad käituvad ebakultuurselt, siis nad ei jäta oma puusseraiatud aadresse Väike-Munamäele. On hea, et kaansoolased on uhked oma küünisuurusele rändrahnule — viie valla ja kolme kihelkonna nurgakivile — ning et pisut asjatundlikum silm paneb tähele haruldase põhjapoolse levikuga taimeliigi — mesimuraka — kasvukohti kohalikel soonitudel, kuid on kurb, et samad kaansoolased ei oska hinnata teiste kodukohtade vaatamisväärsusi.

Sugugi süüdlasena ei näi end tundvat ka need velskrid, hennod, einbergid ja sommerid, melitad, sirjed ja kaljod, kes oma kustumatud „monogrammide“ on jätnud kauni Taevaskoja ja Helme koobaste

devoniliivakivisse, nende teaduslikku väärtust vähendades, neid rikku- des.

Mõtlematusest kõneleb tõsiasi, et 1954. a. noorte naturalistide II vabariikliku kokkutuleku näitusele esitati eksponaatidena ka kaks üsna mahukat linnumunade kollektsiooni (üks Tapa raj.), mis sisaldasid rohkesti kasulike lindude mune.

Halva ironiana jääb meelde teade, et Tapa Keskkooli endine direktor hävitas ühe meie uhkema looduskaitse-objekti — põdra.

Liialt palju „iludusvigu“ säilib ikka veel meie koolide endi otseses ümbruses. On arusaadav, et mõndagi ju kipub juhtuma. Nii leiti Vesuuvi laava alla mattunud Herculaneeumi ja Pompeji majaseintelt laste kritseldusi, kuigi see maa oli tuntud oma iluarmastusega. Ent kohati on juhtunud meie koolide ümbruses siiski liialt palju... Puukesed peavad tihti loovutama oksid ja õied lamavad teeradadel. Tartu linnas pole näiteks sellisest reeglipäratust „võrakujundamisest“ puutumata jäänud ühegi kooli ümbrus. Koolide kõige populaarsemas matka-kohtades (Pühajärve, Ahja-Taevaskoda jm.) on selline „kultuur“ tõeliselt muret tekitav.

R. Tamm restaureerib Aakre 7-kl. Koolile kuuluvat endist mõisa-parki, kuid hea oleks, kui Mustjala Keskkooli põhja-loodetuuli hakkaksid takistama puud, kui Kingissepa rajooni Kaali 7-kl. Kooli noored hoiaksid alati puhtana kuulsa Kaali järve oma kooli pargis ja kui Kunda Keskkool võiks kaitsta ajaloolise rahvaulikooli väärtuslikku parki.

Pole vist vaja nimetada, et koolide mõju looduskaitse mõtte levitamisel ümbruskonnas on olnud vähene.

Kuid „tuhandemiiline tee algab esimesest sammust“. Ehk viivad ka need koolide esimesed arglikud sammud looduskaitse alal meid üha lähemale eesmärgile: säilitada kodumaa loodus uuele aastatuhandele täiuslikuna, kaunina.

## II. Looduskaitse süvendamise teedest koolis. Looduse tundmaõppimine ja armastamine looduskaitse alusena.

„Kogu meie vaimne elu, kujutlused, mõtted ja elamused põhinevad ikka elaval tajumisel looduses ja praktilises elutegevuses.

Loodusest saame me suure osa oma vaimuvarast. Loodus on ilu allikas, siit pärineb lõpuks kõik värvide, vormide, helide kaunidus, mis annab inimesele esteetilisi elamusi, täiendades tema tööle ja tegevusele pühendatud elu,“ kirjutas Eesti NSV teeneline õpetaja Joh. Käis.

Loodus esindab meile alati „seda tõe, ilu ja headust, mida me otsime ja soovime“, mõtiskles L. Tolstoi.

Meie maa suur geoloog akadeemik A. I. Fersman soovis, et tema raamatuid „loeks see, kes sügavalt armastab loodust, kes mõistab ja hindab neid tihedaid sidemeid, mis köidavad inimest looduse enda ja tema rikkustega, kes õpib looduselt tema lihtsuse suuri seadusi, kes karastab temas oma tahet ja oma usku tulevikku, võitlusse selle tuleviku eest“.

Antarktika-uurija Robert Scott'i traagilises surmaeelses kirjas abi-kaasale on soov poja kohta: „Tee tast teoinimene. Sisenda talle huvi looduse ja loodusteaduste vastu...“



Meie noortel tärkab huvi looduse vastu juba lapsepõlves, s. o. ajal, millal laps tajub looduses toimuvaid nähtusi ja protsesse vahetult. Pange tähele, kuidas laps märkab seda, mida me ei märka! Need varajased tähelepanekud moodustavad peagi fooni, millel rajaneb kõrbeline isiksus. Autorile meenub kasahh, kes kord oli viibinud Tallinnas ning näinud siin lund. Ta ei suutnud seda erakordset loodusnähtust meelde tuletada ilma suure sisemise erutuseta („Lumi on seal paks, valge ja pehme!“) — see on esimese elamuse hea omadus.

Ning just see asjaolu tõstab kooli vastutust. Kui kool on suutnud õpetada last märkama loodust enda ümber, siis võib loota, et ta täiskasvanuna on innukas looduse kaitsja.

Looduse mõistmine viib looduse kaitsmisele.

Kool ei tohi unustada, et looduse tundmaõppimine: a) arendab noortes dialektilist mõtlemist; b) loodus on meie tajude ja kujutluste, seega ka meie mõtete ja tundmuste allikaks; c) looduse tundmaõppimise kaudu kasvatame ja süvendame oma noorsoos nõukogude patriotismi, armastust oma kodumaa ja tema looduse vastu.

Mida saab siis kool teha, et õpetada oma õpilasi loodust tundma, et jõuda välja loodusväärtuste tõelisele hindamisele, looduse kaitsmisele?

### 1. Õpilaste lähendamine loodusele jooksvas õppetöös.

Kool peaks pakkuma õpilaste teoreetilistele teadmistele täiendavat materjali eelkõige neid ümbritsevast loodusest ja seda peamiselt bioloogilistes ainetes. Kuid V klassi botaanika kursuses laialehiste metsade (I pt.) puhul meenutame selle metsatüübi kurba saatust, säilinud metsafragmentide asukohti (Abruka, Puhtulaid, glindimetsad, Rakvere, Mihkli, Palupõhja jt. tammikud) ja ajalugu (hiitekultus jm.), siis ei ole laialehine mets õpilastele enam lõunamaiselt kauge. Kui vart õppides (IV pt.) õpilased otsivad erinevaid kadakavorme, ussi- ja leinakuuski, mõõdavad kõrgemaid puid ja hindavad nende vanust, siis jäävad nende silmad alatiseks avatuks sellistele objektidele looduses. Ja rabagi hakkab elama, kui huulheina kasvukodarike järgi on määratud turba juurdekasvu ja mõne mikroskoobis avastatud turbas sisalduva tolmutera kaudu on heidetud pilk meie looduse arengu viimaseile aastatuhandele ja kui on kordki viibitud rabal aprillis, millal lumelaigulisel keltsal õitseb tagasihoidlik tupp-villpea.

Darvinismi alustes kõneleme Paraná masodonidest, aga kui seejuures unustame meie paleontoloogilised leiud ja praegu keskkonna mõjul toimuvad elimineerumisnähtused looduses (üks looduskaitse põhjusi), kui me ei meenuta Kunda ja Reiu inimjälgi, kui läheme mööda endi mitšuurinlastest Raedast, Kurvitsast, Kramerist, Kurmist jt., siis on see viga.

Matkadel ja ekskursioonidel on täita tähtis osa õpilaste lähendamisel loodusele. Need on edukad, kui nad korraldatakse kindla vaatlusprogrammi alusel, kusjuures õpetaja peab silmas õpilaste vanuselisi iseärasusi.

Nooremad õpilased saavad teada üldistest nähtustest (mõned taimed „söövad“ putukaid, kuhu kaovad sügisel konnad, jms.). Nende juures on ka eriti oluline matkalt kaasatoodud materjali kasutamise vorm. Pole õige paigutada kogutud materjal tervenisti kooli kogudesse, sest

õpilased tahavad valmistada ka endile kogusid. Nooremate juures tuleb eriti esile tõsta kogujaid.

Keskmine kooliiga oma fantaseeriva mõttelennuga nõuab matkadelt tihti haruldasemat, erakordsemat (arheoloogilised leiud, vähe levinud taimed ja loomad, pinnavormide ja maastike kujunemist tõestavad materjalid), kuid see ei tohi muutuda omaette eesmärgiks.

Vanemas koolieas esineb juba vähem või rohkem spetsialiseerumist. Armastatakse omapead eksperimenteerimist, kujunevad õistaimede kogujad, ornitoloogid jne. Matkadel on nende eriharrastuste arvestamine tihti kasuks kogu üritusele. Matkaplaan peaks ette nägema ka eriülesannete andmist.

Oluline on matkadel tähelepanu pöörata ka maastiku ilule. Bioloogia õpetaja tööd täiendavad oma erianete ulatuses ka teised pedagoogid, jälgides K. D. Ušinski põhimõtet — looduse loogika on lastele kõige vastuvõetavam loogika.

Väärtuslikud on seepärast näit. I. Aavekuke kogemused õpilaste loovkirjandite materjali kogumisest looduses või R. Hallimäe rikkalikud materjalid meteoroloogiliste ja astronoomiliste vaatluste kohta. Tänuväärne osa on siin täita ka matemaatikuil (mõõdistamised, visuaalsed hindamised jm.), keemikuil (elemendid ja keemilised protsessid kodulooduses), geograafia õpetajail jt.

Õpetaja enda suhtumine õpetatavasse ainesse määrab ka õpilaste huvi selle aine vastu. Sellest tuleneb, et meie vabariigis on koole, mille kasvandikud on hiljem saavutanud edu just mingil kindlal teadusalal (Tartu I Keskkooli lõpetajad füüsikas, Türi I Keskkooli ja Tartu V Keskkooli lõpetajad loodusteaduses jne.).

## 2. *Õpilaste aktiivsest tegutsemisest looduses.*

Looduskaitse ei tähenda üksnes olemasoleva säilitamist, vaid ka lünkade taastamist, mis suunab meid looduse kui spontaanse terviku täielikumale mõistmisele. Seepärast on oluline noorte praktiline tegutsemine looduses. On tuntud tõde, et ei hävitata ega rikuta seda, mida on loonud omad käed.

Siin ei piisa üksnes hooajalistest katsetamistest ega töödest kooliaias, vaid õpilaste töö peaks jätma kestvamaid jälgi kodu- ja kooliümbruse kaunistamisel.

Peaks eelkõige taas jätkuma paari aastakümne eest meil juurdunud traditsioon: sündmust või saavutust koolikollektiivi elus tähistati noore puu istutamisega. Kasutati selleks tamme kui vanade kreeklaste, roomlaste ning muinaseestlaste lemmikpuud, kuid ka viljapuid jt. Nii jäid sirguma noored puud mõnegi kooli juurde järjekordselt elluastunud lennu viimase kätetööna oma koolile... Lähevad aastad, muutuvad halliks kunagiste lõpetajate pead, kuid puud saavad aina tugevamaks, neid koguneb üha rohkem — terve park. Neis peegeldub kooli ajalugu.

Puud saavad möödunu meenutajaks, kaasaegsetele faktide säilitajaks. Sellised on Pühajärve tamm, mis nägi talupoegade karistamise julmust, prof. Lippmaa lemmikpärn Abru kal, Vargamäe soosilla kased, Kurgja metsakalmistu kaheharuline kuusk, Juhan Liivi sangleppade sõõr, Struve märgipuud aegadest, kui toimusid esimesed täp-

pistööd meie kodumaa kaardi loomiseks, või mõned Põhjasõja lipuheiskamispuud jne.

Kooli juurde tema rõõmupäevil rajatud puud — need vaikivad sõbrad — jäävad alatiseks ühendama kollektiivi. Kuid sellega külvatakse tihti ka esimene iva, millest kasvab välja tahe kaitsta loodust.

Kodu ja kooli koostöös peaks taas esile kerkima ka teine probleem — õpilaste töö muutmine endastmõistetavaks koduaias, kodu kaunistamisel.



*Tilleorg, Eesti NSV looduse kauneid paiku, keeluala.*

On ju igäihe sooviks näha ilusat seal, kus tatsus tema lapsejalg, hinnata tuttavaid kaski karjatee veerul ning pahandada noarmide üle kodukopli hiigelpärnas. Kodus on olnud laste kontakt loodusega kõige vahetum (meenutagem üksnes Beethoveni Reini-igatsusi, loodushelisisid tema kurdina loodud „Pastoraalses sümfoonias“, Tolstoi Fanfaronimäge või Tammsaare Väljamäge, Tuglase tunnistusi Illimari suu läbi või rahvakunstnik Leopold Hanseni meenutusi juubeliaktusel). Kool ei peaks nendest mõjutustest loodusearmastuse kasvatamisel vaikides mööda minema.

Meenutagem siin kohaseina Fr. Tuglase sõnu: „Esialgul on vaid väikesed sõõrikesed — kodukoht ja perekond, mis alles pikkamisi avarduvad kodumaaks ja sugurahvaks ning lõpuks maailmaks ja inimkonnaks. Kuid need algsõõrikesed määravad ometi suhtumise suurtesse ringidesse. Neis peituvad esimesed sidemed ühiskonnaga, kõlbeliste tõdedega, esteetiliste väärtustega. Nad määravad kogu hilisema arengu suuna.“



Et koduaedki võib olla selliseks „söörikeseks“, millest kasvab välja suur haarav tahe kaitsta loodust, veenab meid Jaan Pordi väide: „Kui lapsed võivad üles kasvada kaunis koduaias, mis võimaldab neile meelepärast tegevust, tööd ja mängu, siis muutub koduaed neile tõeliseks kunglaks, millest säilivad neile kustumatud mälestused terveks eluajaks.“ Seepärast peaks õpetaja koos lapsevanemaga suunama last looduse hoidmisele, ümbruse kaunistamisele ka kodus; peaks esile tõstma neidki pisivõite võrdset kooliaias või pargis saavutatutega. Kasutades timurliku liikumise kogemusi ja Vene NFSV-s levinud õpilaste individuaalsete peenarde praktikat koduaias, ei tohiks see idee jääda noorte naturalistide initsiatiivil hüüdjaks hääleks kõrbes. Võib-olla oleksid siin edaspidi kasulikud konkursidki koolipiirkonna kauni- male koduaiale. Sellega paraneks tunduvalt meie kolhooside välisilme ning õpilased ise omandaksid õige suhtumise loodusesse ja tema kaits- misse.

### 3. Kirjandus loodusemõistmise süvendajana.

Loodusearmastuse kasvatamise kaheldamatuid vahendeid on kirjan- dus. Asjata ei väida mõned meie noorema põlvkonna loodusteadlased, et neid on kasvatanud ajakirjad „Loodusvaatleja“ ja „Eesti Loodus“.

Vastava kirjanduse valikul on paratamatu tähelepanelik suunamine õpetaja poolt. Need olgu lihtsad lood, lastepärase mõttelaadiga, kir- janduslikud ja ilma alasti moraalita. Kättesaadavast lugemisvarast võiks sellistena nimetada näit. A. H. Tammsaare „Meie rebast“, millele ala- tes V kl. lisanduvad Zingeri „Huvitav botaanika“, Smirnovi „Meie loomad“, Hindi „Angerja teekond“ jt. Vanemas koolieas võivad õpi- lased lugeda suure naudinguga selliseid raamatuid, nagu Serebrovski „Bioloogilised matkad“, Darwini „Looduseuurija reis ümber maailma purjekal „Beagle““, Piiperi „Pilte ja hääli Eesti loodusest“, Štšerbakovi „Akadeemik Fersman ja tema matkad“ ning mõni aeg tagasi ilmunud Verzilini, Plavilštšikovi jt. teoseid. Võib ütelda, et mõnigi hea puht- ilukirjanduslik teos ületab oma mõjult õpetliku, kuid kuivalt kirjutat- tud populaarteadusliku raamatu. Raske on leida asendajaid looduse mõju valdavuselt sellistele teostele, nagu A. Kivi „Seitse venda“ ja L. Leonovi „Vene mets“ (metsad), Gogoli „Tarass Bulba“ (stepid), Tammsaare „Tõde ja õigus“ I (sood) jt. Hea raamat aitab avastada kordumatuid jooni meid ümbritsevas looduses, leida tema ilu.

### 4. Looduskaitse ja esteetilise kasvatusprobleemid.

Koolitöös oleme enamasti ikka püüdnud mööda minna ilu nägemis- sest looduses, pidades seda varem peaaegu mingiks ebasobivaks senti- mentaalsuse avalduseks. Laululinnud on olnud ikka üksnes kasulikud, õied aga taime paljunemise elundid ja nende värv putukate juurde- meelitamise vahend. Oleme unustanud tõe, et noorus pole elus veel kokku puutunud materiaalsete kaalutlustega ega mõista ka neid see- pärust täiel määral. Me anname oma õpilastele küll teadmisi, kuid ei rikasta nende tundemaailma. Loodus aga, mis pole õpilast puudutanud emotsionaalselt, on meeltest kadunud loodus. Noor vajab harmoonili- seks arenemiseks ilu tajumist looduses.

„Tahaksin, et minu kasvandikest saaksid inimesed, kes tunneksid



sügavat esteetilist rõõmu, asetades oma töölauale esimesi metsalõhnalisi sinililli," soovis vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel Tallinna 7. Lasteaia kasvataja A. Piirma. Olgu see üllas soov kõigil pedagoogidel!

Looduse ilust arusaamist ja selle hindamist püüame noortes kasvatada peamiselt järgmiste vahendite abil: 1) loodusliku miljöö kaudu, 2) laste tähelepanu juhtimisega looduse ilule, 3) kunsti kaudu, 4) pedagoogiliselt läbimõeldud eetiliste vestlustega.

Loodusliku miljöö mõju on vahetu. Selle esiletoomisest kirjutab näiteks Juuru 7-kl. Kooli dir. Ed. Aus („Nõukogude Kool" nr. 7, 1950):

„Esteetilise kasvatuses huve teenindavad koolimaja korrastatud ümbrus, püगतud hekid, ilupuud ja kaunis kooliaed, mis on rajatud õpilaste ühise tööga. Seepärast hoiavad õpilased iga puud ja põõsast, ja seda mitte üksnes oma kooli aias ja murul, vaid ka väljaspool kooli. Selle harjumuse on nendesse istutanud õpetajate ja õpilaste ühine hool kooliümbruse ja looduse eest."

Miljöö kasvatab intuiitiivselt, sõnadeta.

Looduse ilu esiletoomisel on oluline osa õpetaja isiksusel. Tihti suunab ta eetilise vestluse vahendusel õpilasi nägema seda, mis tema enda poolt on loodusest tajutud ilusana. Komensky väide: „Kes ise pole pansoof, ei saa pansoofideks teha ka teisi," on maksev kaudses tähenduses ka siin. Õpetaja poolt väljendatud elamus nakatab õpilasi. Ei meenuta endised õpilased seepärast asjata kadunud J. Taltsi vaimustunud botaanikupilku või prof. J. Auli erksat looduses suhtumist seminariõpetaja päevilt. Õpetaja on looduses avalil südamega. Ent õpetaja juhib õpilasi ka nende tunnete analüüsimisele.

Eetiliste vestluste juures, mis peaksid lähtuma ikka konkreetsest materjalist (kaunis vaade, rüüstatud lillepeenrad, ragulka tabatud tihane), on määrav nende originaalsus ja elamuslikkus.

Kellele ei jääks meelde Hellenurme Lastekodu kasvataja H. Metsa poolt esitatud vanaema elufilosoofia inimlapse ja karulapse erinevustest (mõlemad maitsevad maasikaid, kuid karukene tallab ka puhmikud maha) või tema meisterlik vestlus loodusilu kaitseks (ilusaid lilli üksnes paitame, siis on niidul alati ilus; vt. 1956. a. vabariiklike pedagoogiliste lugemiste materjalid). Elamuslikkuse taotlemisel ei tohi unustada selliseidki vahendeid, nagu esituse ilmekus ja jutustaja intonatsioon.

Looduse esteetilise tunnetuse avardamisel kunsti abil on taas esmajärgulise tähtsusega jõukohasus.

Lihtsad laulukesed ja luuletused (näit. „Teele, teele kurekesed") on lahtimõtestatult sobival ajal ja kohal tõeliselt elamuslikud, tõeliselt kasvatavad. Reproduktsioonide esitamine kujutavast kunstist algab meile lähedastest motiividest (näit. Köleri „Kodu", Janseni „Eesti talu"), millele hiljem lisanduvad meeleolukad, enam üldistatud, kuid siiski ühtse kompositsiooniga tööd (näit. mõned Šiškini ja Levitani tööd) ning alles siis Kuindži, Aivazovski jt. looduse üksikkülgi ja efekte peegeldavad teosed. Kõik teosed vajavad analüüsimist.

Sobivaid katkendeid ilukirjandusest põimivad õpetajad edukalt oma vestlustesse.

Sellised esteetilise kasvatuses vahendid innustavad õpilasi looduskaitseks ja suurendavad nende kiindumust kõige kauni vastu.

## Looduskaitse üritused koolis.

Looduskaitse meie vabariigis vajab praegu selgitustööd ja propageerimist. Kui looduskaitse liikumine omandab väärrika koha koolielus, siis saavutab ta peatselt vajaliku kõlapinna kogu maal. Kool kasvatab looduskaitsejaid ja viib ühtlasi looduskaitse-ideed õpilaste kaudu enamikesse kodudesse. Selle suure osa täidab kool mitmesuguste looduskaitseürituste kaudu.

1. Uurimistöö koduümbruse looduskaitseobjektidel: a) selgitatakse välja looduskaitset vääriivad objektid; b) kogutakse nende objektide kohta rahva seas säilinud teatmeid (faktilised andmed, legendid, müüdid jm.); c) kantakse kaitsealused objektid kooliümbruse kaardile või plaanile, kuhu märgitakse ka kõik kaunimad või mingil muul põhjusel tähelepanuväärsed paigad ümbruskonnas; d) kogutud andmestik, kaart ja eriti vajalikud fotod koondatakse ühiseks arhiiviks või albumiks, mis peaks olema hõlpsasti kättesaadav ja käsitsetav.

2. Looduskaitseobjektide tegelik kaitse: a) võetakse endi kaitse alla mõni objekt või abistatakse kohalikku usaldusmeest üksikute objektide kaitsele. Eelkõige aga olgu looduskaitse usaldusmeheks õpetaja ise; b) teostatakse ümberkaudse looduse üldist kaitset, et see kaunina säiliks. Selleks on sobiv moodustada hooldajate grupid, kes jälgiksid pidevalt olukorda mingis kindlas piirkonnas (näit. pargis või parkmetsas).

3. Looduskaitsepropaganda: a) tutvustatakse looduskaitse-ideid ajalehtede, raadio, sein- ja välklehtede kaudu ning luuakse koolis vastav rubriik seinalehes või eri laualehtede seeria (viimasele on otstarbekas anda mingi tabav nimetus loodusest või nimetada see mõne koduümbruses tuntud looduskaitseobjekti nimega — „Kukkakivi“, „Taevaskoda“, „Rähnitoksed“, „Lepatriinu“ jt.); b) korraldatakse looduskaitseõhtuid, referaatkoosolekuid, kohtumisi loodusesõprade, jahimeeste, loodusteadlastega jt.; c) korraldatakse ekskursioone vabariigi silmapaistvaile ja koduümbruse looduskaitseobjektidele (Kaali järv, Viidumägi, Matsalu laht, devonipaljandid, joad, põlispuud ja rändrahnud jm.); d) kasutatakse looduskaitse üritusteks metsa- ja lindudepäevi. Otstarbekas oleks korraldada taas nn. pähklipühi (eriti paikades, kus on juba ammu toimunud massilised pähklite korjamised — Rakvere tammikus, Vapramäel jm.), mille puhul keskendataks tähelepanu looduse kaitsele; e) hakata taas tähistama kindlat looduskaitse päeva (kevadepäev, kui aeg on sobiv juba ekskursioonideks); f) valmistada koolis ette turismijuhte looduskaitseobjektide tutvustamiseks.

Looduskaitse-ideede üllus ja tahe tegutseda nende põlvede heaks, kes järgnevad meile ajaarvamise kolmandal aastatuhandel, innustavad kahtlemata noori ning me oleme veendunud, et nad suudavad säilitada kõik väärtusliku meie kodulooduses.

## *Minu kogemusi klassijuhatajana.\**

K. VÖSU,

*Otepää raj. Järve 7-kl. Kooli õpetaja.*

Olla klassijuhataja on suur ja austav ülesanne ning kahtlemata enamik õpetajatest tunneb uhkust, kui neile usaldatakse klassijuhataja ülesanded.

Ent teisiti oli lugu minuga. Kui mulle 1952/53. õppeaasta neljanda veerandi alguses direktor teatas, et ta on mind määranud VI klassi juhatajaks, sest antud õppeaastal olin ainuke staažiga õpetaja, kellel polnud klassijuhataja kohustusi, siis tundsin heameele asemel vastupidiseid tundeid. Ei meelitanud minu muidu võrdlemisi „auahnet“ hinge ka see, et direktor rääkis suurest usaldusest, mida mulle osutatakse, andes minu juhtida ja kasvatada meie kooli kõige halvema distsipliini ja õppeedukusega klassi.

Kui tutvuda lähemalt klassiga, kus pidin õppeaasta viimasel veerandil hakkama klassijuhatajana oma ülesandeid täitma, siis ehk muutub ka arusaadavamaks mu hirm selle ülesande ees. Klassis õppis 15 õpilast. Nendest 4 õpilasel oli kolmandal õppeveerandil puudulikke hindeid, kusjuures ühel õpilasel oli koguni 6 puudulikku. Et senine klassijuhataja, kes järsku lahkus meie koolist, oli sattunud oma klassiga vastuollu, siis oli klassist kujunenud küll kollektiiv, kuid negatiivsete vaadetega kollektiiv. Selle klassi õpilased, eriti poisid, ei kohkunud tagasi ühegi võtte ees, et esialgu klassijuhatajat, hiljem iga õpetajat ärritada. Ning kui juba õpilased tahavad korda rikkuda, siis oskavad nad seda teha väga mitmekülgselt. Et sellesse klassi kuulus ka meie kooli kõige suurem „tooniantja“ Olev, siis ei olnud haruldased juhtumid, kus klassijuhataja poolt antud tunni ajal lasti koer klassi või toodi sisse jalgratta sadul, et sellel „ratsutada“.

Neljas õppeveerand — mida selle aja jooksul teha? Kust alustada? Kaua ei jäänud mõtlemiseks aega. Alustasin oma tööd õpilaste tundmaõppimisega. Tõsi, aineõpetajana oli mul ettekujutus õpilaste võimetest, enam-vähem oli ka teada, kui taibukas üks või teine õpilane on, kuid seda oli vähe. Tarvis oli õpilasi tundma õppida peamiselt just nende n. ö. „eraelus“. Et õppeedukus oli halb, siis muidugi võis ilma igasuguse uurimisetagi teha järelduse: oma aega pärast õppetunde kasutatakse kõigeaks muuks, mitte aga õppimiseks.

Tavaliselt alustatakse õpilaste tundmaõppimist nende kodude külastamisega, et siis minna järk-järgult edasi. Kuid mul oli aega vähe. Pidin oma ülesannet hakkama lahendama teisiti. Poisid olid tegutsemishimulised, kuid nende energia kulus igasugusteks ulakusteks. Otsustasin hakata nende tegutsemisindu natuke teisiti rakendama. Ühel kevadpäeval, kui maanteed olid juba liiklemiskõlblikud, ütlesin

\* Ette kantud III vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel Tallinnas.

õpilastele: „Kes on huvitatud, tulgu minuga eeloleval pühapäeval koos rattamatkale.“ Meie eesmärgiks oli tutvuda Lenini kolhoosis ehitatava sigalaga ning lähema ümbrusega. Ütlesin, et nad võivad soovi korral kaasa kutsuda ka V ja VII klassi õpilasi. Sel oli oma tagamõte, sest Olev oli kogu meie kooli poiste a ja o ning tal oli üsna tublisti liitlasi ka V ja VII klassi poiste hulgas. Tahtsin aja jooksul selgusele jõuda nii Olevi mõjuvõimu põhjustes kui ka selle suuruses.

Ärevusega ootasin eelolevat pühapäeva. Oli ju see esmakordne sellelaadiline üritus ning mul polnud just palju, millele tugineda, et enese rahustamiseks matka õnnestumisse uskuda. Loota võis ehk sellele, et üritus oli uudne ja et ma senini VI klassis aineõpetajana ei olnud just ägedate rünnakute osaliseks saanud. Tähendab, õpilaste silmis ma siis tõenäoliselt „kõige hullem“ ei olnud.

Saabus pühapäev. Minu üllatuseks aga sõitsid juba mitu tundi enne kokkulepitud aega meie „kangemad“ oma läikima nühitud ratastel ümber koolimaja. Mu lootus ei petnud mind — matkaks kogunesid just need, kes olid tuntud kõige suuremate korrarikkujatena. Tähendab, nad pole siiski „lootusetud“, nendes on võimalik huvi äratada ka õppimise vastu, kui leida selleks sobivad teed. See avastus polnud midagi uut, sest üks pedagoogikast ole ju igale tuntud Komensky väljend: „Ma ei usu, et on olemas nii tuhmi peeglit, millele ei ilmuks kujutust, ega nii krobelist tahvlit, millele ei saaks kirjutada“. Muidugi olin ka mina seda lugenud ja kuulnud, kuid hoopis eriline tunne on siis, kui sa keset praktilist tööd oma rõõmuks taipad selle tõe suurust.

Ei saa öelda, et oleksin võinud oma esimese matkaga täielikult rahule jääda. Oli palju, mis mind üsna tõsiseks võttis. Esimesel matkal kasutasid poisid äärmiselt robustseid väljendusi. Minu ettevaatlikele märkustele reageerisid nad sellise ägeda sõnadelaviiniga, et pidasin õigemaks jääda esialgu päris vait. Teadsin, et mu eelkäija ja klassi suhete teravnemine oli ju osalt tingitud sellest, et õpetaja käitus igas olukorras selliselt, mida oleme harjunud nimetama printsiipiaalseks käitumiseks. Tähendab — seda teed minna ei või.

Poisid olid üllatatud minu vaikimisest, sest nad olid juba endid võitlusvalmis seadnud. Minu vaikimise puhul ei osanud nad korraga õiget seisukohta võtta. Nad kihutasid minust tükk maad ette, lastes natuke eemal veel kuuldavale paar vänget väljendit, ilmselt oodates minult ärritatud reageerimist. Ja tõsi. Kui need poisid oleksid aimanud, mis maksis mulle vaikimine! Kui hea meelega oleksin neile näkku paisanud oma arvamuse nende ebakultuursest käitumisest! See oleks mulle kõige vähem vaeva maksnud. Olen seda elus korduvalt hiljemgi kogunud: vaikimine ja rahulik olek on tihti vägagi raske, kuid sellega saavutab peaaegu alati rohkem kui käskiva ja karmi hoiakuga. Kuid muidugi ei saa iga küsimust taoliselt lahendada.

Esimesele matkale järgnes teisi. Meie matkagrupp suurenes, „vana tuum“ aga jäi püsima. Käisime Põlvas ja Taevaskojas, Savernas ja Liival ning külastasime teisigi kohti. Järk-järgult vähenesid inetud väljendid, arutlesime juba ühiselt matkadel nähtut-kuuldut ning olin seesmiselt üsna rahul, kui ühel viimastest matkadest Kanepisse meie „kangemad“ pakkusid mulle üksteise võidu kuube ootamatult sadama hakanud vihma kaitseks, sest neil „tõesti olevat väga palav“ ja nad „nagunii võtvat kuue ära“. Lahendasin siis küsimuse nii, et ruttasime väikese ettesõitnud rühmaga puu varju.



Peagi möödus vihmahoog, võisime jätkata sõitu. Olin rõõmus, nii ütlemata rõõmus, kuigi tegu oli „piciasjaga“. Tähendab, oleme omandanud juba mõningaid häid harjumusi, me polegi enam nii jõhkrad! Kuid rõõmustasin natuke vara. Pool tundi hiljem ei suutnud ma ennast siiski enam pidada, vaid ütlesin üsna karmilt oma arvamuse poistele nende uue „rõõmuvalmistamisvõtte“ pärast. Poisid olid nimelt avastanud, et Kanepi koolimaja aias kasvas ilusate õitega põõsas. Nad rebisid põõsalt õisi ning tõid mulle näha. Tegin poistele ärritatud toonil selgeks nende teo inetuse. Ütlesin, et oma teguviisiga on nad häbitanud kogu meie kooli. Poisid püüdsid end küll õigustada, kuid taipasid ka ise oma üksisammu ning pidasid õigeks vaikselt minu naabrusest eemale hoiduda.

Kuid ka mina tundsin natuke südametunnistuse piina, sest püüdsin oma südames õigustada oma poisse — tahtsid nad ju mulle õitega heameelt valmistada! Kuid võitis tõe minu südames ning meelde tuli vana õpetus: armastus laste vastu ei tohi kujuneda ahviarmastuseks! Taipasin vägagi selgesti, et poiste sellises käitumises olen süüdi ise: olin siiski vähe suutnud süvendada hea ja halva, õige ja ebaõige mõistet. Olin vähe õpetanud hindama ilu.

Seoses õpilaste üldise käitumiskultuuri paranemisega ning nende huvide rakendamisega väljaspool õppetunde, muutus nende suhtumine ka õppetöösse. Muidugi, kui poleks kogu õpetajate kollektiiv või õigemini suur osa õpetajatest hakanud parema pilguga vaatama VI klassile, siis poleks tulemused kaugeltki kujunenud sellisteks, nagu need kujunesid. Väga hästi mõjus uue vene keele õpetaja tulek, kes oli vanem kogemustega õpetaja.

Tänu õpetajate ja õpilaste ühisele pingutusele suutsid kevadel klassikursuse lõpetada 11 õpilast, 2 õpilast sooritasid sügisel järelksamid, 1 jäi klassikursust kordama ning 1 lahkus koolist.

Hindan kõrgelt vene keele õpetaja tööd, sest tema suutis panna õppima isegi Kalju, kes juba kolmandat aastat oli VI klassis ning kolmanda õppeveerandi andmete põhjal ei õppinud üldse vene keelt. Toimus murrang: Kalju hakkas õppima, oli ta ju muidu küllaltki taibukas poiss, ainult väga „kange“, ning sai järeleksamiteta VII klassi.

Sellega oli lahing peetud, kuigi ei saa öelda, et täiesti võidukalt. Vägagi palju ootas veel ees uuel õppeaastal.

Uut õppeaastat võtsin vastu juba võrratult kindlama enesetundega, kuna teadsin, et pean lõpule viima mulle antud ülesande ning et taganemist ei tohi olla.

Alustasin sellest, et juba enne uue õppeaasta algust külastasin mõnede õpilaste kodusid. Osa õpilasi, eriti aga just jälle need rahutud poisid, hakkasid varakult enne õppetööd koolimaja ümbruses sõitma. Otsustasin kasutada nende eneste abi nende klassiruumi korrastamisel uueks õppeaastaks. Olin juba varem varunud lihtsad kardinate klassi, akna jaoks, et muuta klass natuke kodusemaks. Palusin muid ettevalmistusi tegema õpilasi. Tütarlapsed olid kohe agaralt ametis tindipottide, pinkide ja laudade korrastamisega, poisse aga rakendasin „keerulisematele“ töödele, nagu aknakardinate ülespanemisele jne.

Olen üldse märganud, et tütarlastega on töö hoopis lihtsam, sest nad on kuulekamad, kuid tööd poistega pean huvitavamaks. Nendega suhtlemises on tarvis juba hoopis enam teadmisi ja taibukust, et mitte „alla jääda“, ent kui oled nendega juba midagi saavutanud, siis on

see ka kindlam. Kui koolikollektiivis on suudetud poisid distsipliinile allutada, siis on distsipliin saavutatud. Muidugi ei tähenda see seda, et tüdrukud vähem tähelepanu nõuaksid.

Algas uus õppeaasta. Suvega olid õpilased tublisti sirgunud. Oma pahameeleks märkasin, et meie „kangelastel“ oli inetu väljendusviis ning üleolev hoiak suve jooksul jälle suurenenud. Ega midagi, tuleb nüüd juba haarata härjal sarvist. Seekord alustasin õppeaastat kodude külastamisega. Et õpilastel ei tekiks piinlikku olukorda, selleks vestlesin varem korrast üldse, kodu korrashoiust jm. Need on küll tõesed, mida sisendatakse õpilastesse juba esimestest klassidest alates, kuid mis pole liigsed ülikooliski, kui küsimusele õigest küljest lähenetakse. Ühtlasi ütlesin õpilastele, et ma kindlasti lähemal ajal külastan nende kõigi kodusid, sest olen huvitatud nii nende õppimisvõimalustest kui ka nende vanematest.

Üksteise võidu püüdsid õpilased teada saada, millal just üht või teist külastatakse, kuid selle ma muidugi jätsin „sõjasaladuseks“. Et aga õpilased olid mind oodanud, kuigi igaüks erinevate tunnetega, sellest andsid tunnistust nende väljendused: „Õpetaja ei tulnudki veel eile minu poole! Ma nii kartsin!“ Et nad peaaegu kõik kartsid, õigemini ärevalt ootasid seda külaskäiku, see on tõsi.

Senini oli tõesti külastatud laste kodusid enamasti sel juhul, kui tuli lahendada mõni eksisamm. Seda viimast tõendasid ka paljude lastevanemate väljendused. Mitmes kohas võeti mind vastu küsimusega: „No mis see poiss (või tüdruk) siis jälle on teinud?“ Ei hakka salgama, erinevad olid ka minu tunded, külastades eri õpilaste vanemaid. Paljusid neist tundsin juba varem, kuid oli kodusid, kuhu ma kõige parema meelega ei läinud.

Mind koheldi kõikjal viisakalt. Muidugi katsusin igas kodus leida nende lapses midagi head, et siis nagu muuseas paluda rohkem koostööd ja järelevalvet. Esimesed visiidid olid tutvumiseks. Ent aasta jooksul tuli mul kodusid mitmel korral külastada, iga kord erineva eesmärgiga.

Õpilastele katsusin juba esimesest õppepäevast alates teha selgeks nende töö tähtsuse ja eesmärgi. Kaugem eesmärk — lõpetada 7-kl. kool, lähem eesmärk — saavutada esimeseks õppeveerandiks täielik õppeedukus. Ütlesin, et tööd tuleb enamusel teha väga tõsiselt, sest kahtlemata annab ennast tunda VI klassi lünklik töö. Kuid polnud lihtne jõuda lähemagi perspektiivplaani saavutamiseni. Puudus harjumus õppimiseks, eriti just poistel. Meelitas sügis oma kalastamisvõluga ning meelitasid teisedki huvid. Tõsi ju on, et VII klassis on mõnevõrra kergem äratada huvi õppimise vastu, sest kooli lõpetamine on ju n. ö. käega katsutav. Kuid üksnes huvist on vähe. Tarvis on ka tööharjumust.

Jälle külastasin kodusid. Selgitasin vanemate kontrolli tähtsust. Tulemused olid vähesed, kuid neid siiski oli. Õpilased, kes olid koolis „vabad“, olid seda ka kodus. Näiteks Antsul ja Kaljul olid kasuvanemad. Mõlema kodus anti toitu ja kehakatet, kuid Antsu koheldi ebaõigesti: iga väiksemagi eksimuse eest teda peksti rängalt. Kaljut jällegi koheldi üleliigse armastusega, ta oli muutunud üleolevaks. Olev aga oli oma elu peremees. Keegi ei küsinud, kus ta käib või mis ta teeb. Tulemuseks oli see, et Olev oli juba õppinud suitsetama ja alkoholi tarvitama ning et ta iga laupäeva ja pühapäeva kasutas eba-

kultuurselt aja surnukslöömiseks. Kui ta esmaspäeval kooli tuli, oli ta pahuras tujus, käitus inetult ja trotsivalt. Tema „enesekaitse“ oligi selline. Et tal polnud õppeülesanded täidetud, siis tahtis ta sattuda vastuollu õpetajatega, et kaasõpilaste silmis ennast õigustada: „Õpetajad norivad, ja sellepärast ma ei hakkagi neile vastama!“

Kui ma Olevi kodus aga juhtisin tähelepanu liigse vabaduse kahjulikkusele, siis sain ma mittemõistmise osaliseks. Ema, kes oli selles perekonnas „peremees“, leidis, et nii suur poiss ei pea ometi kodus istuma! Tõsi küll, ta lubas rohkem valvata oma poja järele, kuid see oli liiga läbipaistvalt minu lohutuseks öeldud.

Niisiis oli selle poisi puhul vähe kasu kodust! Aga mis edasi? Esi-algu palusin õpetajaid, et nad esmaspäeviti lihtsalt poissi ei küsiks ja seega väldiksid vastuolu tekkimise. See oli muidugi taganemine. Kaua see kesta ei võinud, sest Olev taibuka poisina oleks seda kasutama hakanud. Katsusin tasapisi poisi südametunnistusele koputada, kuid tulemus oli samasugune kui koduski: lubadus, millest paistis läbi selle mittetäitmine.

Ootamatult sain aga kasvatustöö huvides ära kasutada inetu juhtumi Oleviga. Olev sõbrustas juba pikemat aega meie endise õpilasega, kellel koolis oli halb kuulsus. Too poiss, käies meie koolis, kadus vahel mitmeks päevaks nii koolist kui ka kodust, elades ulaelu. Vahepeal olid aastad teinud tast küll noormehe, kuid ma kartsin Olevi ja selle noormehe sõprusest ebameeldivaid üllatusi. Soovitasin veel kord Olevi emal piirata poisi üleliigset vabadust, kuid muidugi ka seekord tagajärjeta.

Pööre tekkis alles siis, kui ühel päeval miilitsatöötajad tulid kooli Olevit üle kuulama ning eespool nimetatud noormehe puhkus päeva-pealt lõpetati. Poisid olid ulakusest tapnud talu õues ketis olnud koera. Nüüd kasutasin juhuslikult tekkinud olukorda ning saavutasin Olevi kodus mõnevõrra rangema korra. Samuti hakkas Olev rohkem arvestama minu nõuannetega.

Kuid see koeralugu kajastus klassikollektiivis nii tugevasti, et tuli täit jõudu kasutada kahe leeri tekkimise vältimiseks. Koer oli kuulunud meie klassi õpilaste Eha ja Helve vanaemale. On arusaadav, et tüdrukud tulid kooli nutetud silmadega ja süüdistavate sõnadega. Tundsini kogu südamest, et neil oli õigus, kuid ei võinud ju ometi lasta Olevit saada liiga rängalt kannatada. Poiss sai oma ulakuse eest juba küllalt suure karistuse, sest uhke iseloomuga noorukil pole kerge tunda ennast sellise süüalusena, keda otsib taga miilitsatöötaja. Kuid Olevi enesetunnet veel enam alandades oleks tekkinud tema iseloomule omane trotsiv hoiak, ning katsu siis veel panna teda õppima, kooli või õppetööd armastama! Mõistsin seetõttu klassi ees Olevi süüteo küll hukka, kuid püüdsin teda seejuures ka natuke rahustada.

Tõenäoliselt aga ei kontrollinud ma küllalt oma väljendusi, sest millegi muuga ei oska ma seletada klassis järgnevatel päevadel toimunut. Mari, meie kooli ja klassi paremaid õpilasi, hakkas demonstratiivselt näitama poolehoidu Olevile ning Olevi „kannupoistele“, käitudes samal ajal trotsivalt Eha ja Helve suhtes. Tähendab, oli kujunemas klassis kaks leeri. Käisin Mari kodus, kus vestluses selgus, et Mari on koguni hankimas kutsikat Olevile, et viimane saaks Eha ja Helve suhtes oma süütegu lunastada. Kui vaadata pealiskaudselt, siis jääb mulje õilsast teost. Ent lähemalt uurides selgus, et väär tegu Olevi

poolt oli muutumas au ja kuulsuse teoks! Kui Olev oleks tunnetanud kaasõpilaste üldist poolehoidu oma teole, siis oleks Eha ja Helve põli olnud talumatu ja Olev oleks oma „vägimehe kuulsust“ tõenäoliselt täiendanud veel mõne karutükiga. Selles seisis hädaoht. Võtsin kogu klassi kokku koosolekuks, palusin ka direktori sellest osa võtma ning siis teatasin klassile, mida nägin ja kuulsin. See koosolek ei läinud libedalt. Palju oli alguses kangekaelset vaikimist. Kuid lõpuks jää murdus. Lahendasime nüüd juba põhjalikult küsimuse Olevi ulakuse iseloomust. Seda tuli teha halastamatult, murdes nii Olevil tekkima hakanud eneseõigustuse kui ka klassis tekkinud poolehoidu väärale käitumisele.

Koosolek õpetas palju. Õppisin hoopiski enam vaatlema õpilasi ning tundma nende iseloomu. Tunnetasin jälle pedagoogikas ammu tuntud tõde: iga õpilast õpi tundma kui indiviidi, kellel on oma iseloom, oma mõttemaailm! Seni eeskujulikuks õpilaseks peetud Mari osutus ainult õppimise, korra ja puhtuse suhtes eeskujulikuks. Iseloomus aga, nagu selgus, oli tal palju ebaausat ja inetut.

Koosoleku tulemuseks oli see, et klassis ei tekkinud eri leere, kuigi nõudis veel nädalaid, enne kui vastaspooled täiesti leppisid. Sain kinnitust ka oma senisele oletusele, et Olevit tuleb võtta kui autoriteeti, kes, vaatamata oma kohati isegi jõhkrale käitumisele, on suutnud meeldima hakata isegi tüdrukutele. Poistest aga oli Ants täiesti tahtejõuetu, omades ainult suurt järeleahvimise kalduvust. Teda tuli sellest inetust kombest võõrutada pidevate heatahtlike nõökamistega. Ulejäänud poisid olid aga õieti äraootaval seisukohal. Nad ei omanud erilisi voorusi ega pahesid.

Et liita klass ühtseks kollektiiviks ühise ürituse abil, tegin üleskutse valmistada mänguasju Sulaoja lasteaija mudilastele, kuhu pioneeriorganisatsioon kavatses külaskäigu teha. Enamik tüdrukutest oli õhinal nõus. Meil oli ju haid „meistreid“, kuid poisid suhtusid kuidagi passiivselt sellesse külaskäigusse „titade juurde“. Et jätta õpilastele ka endaalgatust ja tegutsemisvabadust, soovitasin neil valida muinasjutte, tantse või muid ettekandeid mudilastele esitamiseks. Ütlesin klassis nagu muuseas, et poisid on tavaliselt vist saamatumad kui tüdrukud, nad vist ei suuda meie ühisesse üritusse omalt poolt midagi lisada. See riivas poiste „mehelikkust“ ning nad teatasid, et neil on juba ühistööna valmimisel üks mänguauto ja mänguklotsid. Ja tõesti, nad esitasidki nimetatud asjad. Muidugi teadsin väga hästi, et seda „ühistööd“ tegid ainult paar poissi. Ei tahtnud aga poisse oma „läbinägelikkusega“ solvata, vaid kiitsin neid just selle eest, et nad ühiselt tegid. Lootsin, et nad oma sisemuses tunnevad piinlikkust ja järgmised ülesanded tõesti juba ühiselt täidavad.

Külaskäik lasteaeda kujunes jälle omaette õppetunniks. Õpilased käitusid hästi ning saavutasid mudilastega varsti kontakti. Kuigi poisid algul võõrastasid, sattusid nad ometi varsti, tõenäoliselt eneselegi märkamatuks, mudilastega vestlusse. Püüdsin kõiki oma hoolealuseid märkamatuks jälgida. Leidsin, et kõik nad on siiski päris toredad lapsed, kuigi vaevalt pool aastat tagasi tundsin nende ees salajast hirmu.

Raske oli muiet tagasi hoida, kui märkasid, kuidas käitumises muidu nii „kandiline“ Kalju ühelt väikeselt küsis, näidates talle mänguasja: „Mis taa om?“ Aavo aga rääkis päris lihtsalt ja huvitavalt, pidades

seda üsna loomulikuks, et ta tegeleb „titadega“, kuigi mõni aeg tagasi peeti seda ebamehelikuks.

Esimese õppeveerandi lõpp tõi klassis täieliku õppeedukuse, kuigi seda saavutada polnud lihtne ei õpilastel ega õpetajatel. Pidasin kogu veerandi jooksul pidevalt silmas iga õpilase iga hinnet. Selleks oli mul eri vihik, kuhu kandsin hinded iga päeva kohta. Ka harjusid õpilased varsti ise mulle teatama iga õppetunni tulemust, sest ma ei jätanud ainsatki võimalust kasutamata nende hulka ilmumiseks. Laupäeviti aga kontrollisin õpilaspäevikutesse kantud hinnete õigsust oma vihiku alusel. Lünkade vältimiseks palusin järjekindlalt informatsiooni õpetajatelt õpilaste käitumise ja tööülesannete täitmise kohta. Et aineõpetajaid aidata, küsisin neilt nõu, kuidas nende arvates oleks kõige parem korraldada õpilaste vastastikust abistamist. Rakendasime siis pidevalt, eriti vene keeles, vastastikust abistamist nii etteütluste, sõnade küsitlemise jm. osas. Et rõhutada abistaja vastutust, ei jätnud ma kunagi hea ega halva hinde puhul koos õpilasega märkimata ka abistaja head või lohakat suhtumist oma töösse.

Sellisel vastastikusel abistamisel ja kontrollimisel olid positiivsed tulemused: abistades ja kontrollides oma klassikaaslast, täiendas ja süvendas õpilane ka ise oma teadmisi. Et ei jääks mulje, nagu koosneks meie klass „rumalatest“ ja „tarkadest“, s. t. abiandjatest ja abivajajatest, siis vahetasime kontrollimisel osi. Nii tekkis klassis õhkkond, et kõik on vastamisi huvitatud üksteise edasijõudmisest ja tööülesannete täitmisest, sest kõigil on ühine eesmärk — kool lõpetada.

Raskused kerkisid järsku sealt, kust ei osanud neid oodata. Kui Mari kätte jõudis kord kontrollida Olevit, siis vihastas viimane kogu südamest. Senini oli see poiss pidanud üsna loomulikuks, et poisid kontrollivad tüdrukuid ja vastupidi. Et teda seni olid kontrollinud juhtumisi ainult poisid (kuigi tema oli tüdrukuid kontrollinud), siis ei olnud senini ka pahandusi. Nüüd aga korraga — ei, seda ei pidanud Olev enesele sobivaks! Muidugi oleksin pidanud seda võimalust juba varem ette nägema, sest teadsin ju, et Olev on auahne ja isekas „mees“. Mari aga oli Olevi käitumisest nii solvunud, et ruttas kohe sündmusest teatama, ise nutma hakates.

Mõtlesin iseeneses, et oleks huvitav teada, kas Mari nuttis sellepärast, et ta oli solvunud kaasõpilase jämedast käitumisest, või oli ta solvunud sellest, et just Olev oli teda nii jõhkralt kohelnud, kuigi Mari oli see, kes mõni aeg varem oma tegudega tahtis Olevit sanga-riks tunnistada? Kardan, et viimane osa mu oletusest on õige, sest olin juba ammu avastanud, et poiste ja tüdrukute vahel esinevad teatud meeldida tahtmise perioodid. Õpetaja, kes töötab kuendates ja seitsmendates klassides, võib näha palju argu sõpruse ja meeldida tahtmise katseid, kui ta ainult oskab näha, kuulda ja järeldusi teha.

Nõudis pikka jutuajamist, enne kui Olev oma seisukohast taganes ja allus teistega võrdsetele tingimustele.

Teisel õppeveerandil aga ei tahtnud õppetöö endise hooga kulgeda. Muidugi ei julgenudki ma loota pidevat tööd õpilastelt, kellel puudusid tööks vajalikud harjumused. Eriti väsisid sellest poisid. See ammuoodatud kooli lõpetamine näis olevat väga kaugel. Et aga teine õppeveerand on väga lühike, siis tuli siin tegutseda otsustavalt. Olev, kes jälle oli hakanud kasutama kodus valitsevat „kuldset vabadust“, tuli lihtsalt internaati tuua. Hilisõhtul võtsin ette külaskäigu poisi koju.

Poiss valmistas parajasti õhtusööki ega pidanud seda „naiste tööd“ sugugi ebakohaseks. Kui saabus kolhoosipõllult Olevi ema, siis leidmise lühikeses vestluses peagi vastastikuse arusaamise. Tähendab, koeraloost oli kasu, mind usaldati rohkem! Ning juba esmaspäeval oli Olev internaadis.

Raskusi oli aga Aimega. See tütarlaps oli juba kuusteist aastat vana, kuid kodus koheldi teda kui pisikest tüdrukukest. Aimel aga olid õppeainetes suured lüngad, neid sai täita ainult pideva tööga koolis, õpetajate juhtimisel. Selleks oli Aimel tarvis internaati jääda.

Lähematel päevadel oli klassi lastevanemate koosolek ja seepärast ei viivitanud ma küsimuse lahendamisega. See koosolek näitas, et lastevanemad suhtusid juba üsna tõsiselt kooliellu puutuvatesse küsimustesse. Kohal oli igast kodust üks esindaja. Muude küsimuste hulgas oli arutelul ka õpilaste lühinägelikkus. See oli üks raskemaid küsimusi. Aime ema ja Arvo isa ei tahtnud sugugi aru saada, kuidas võib see olla, et laps ei näe. Alles tervislehtedega tutvudes ja üksikute tähelepanekutest kokkuvõtteid tehes jäid nad kuidagi nõusse. Aime ema lubas kodus isaga asja arutada, Arvo isa aga lubas poisi arsti juurde viia. Aime emale tõi see koosolek aga ka teise raske küsimuse: selgitasin nimelt talle, kui vajalik on ta tütre internaati jäämine. Jälle lubas vaene ema isalt küsida, kuigi ta nii väga kartis, kas ta tütar saab siin ikka hakkama.

Esmaspäevaks oli aga ka Aime kohal, ainult ema palus veel mind, et ma ikka kindlasti ta tütre järele valvaksin, muidu läheb ehk kergelt riidetatult välja! . . .

Olin siis saavutanud kaks võitu, kuid kuidas nüüd kindlustada usku internaadis oleku paremusse? Kas suudavad Olev ja ka Aime õppida paremini, kui nad tegid seda kodus? Et mitte petta vanemate usaldust, otsustasin internaadis elunevate oma klassi õpilastega hakata ise töötama. Muidugi mitte sellepärast, et ma poleks usaldanud internaadi kasvatajaid, vaid lihtsalt sellepärast, et raske on suure hulga juures kontrollida pidevalt kõiki õpilasi, eriti aga ülesannete täitmist. Palusin direktorilt luba ning kogu teise õppeveerandi istusin oma klassi õpilastega koos internaadis. Mitmel korral tabasin Olevit „hoolega õppimas“ ilma lehekülge pööramata! Poiss luges pingi all olevat juturaamatut. Pärast sissekukkumist ta aga seda enam ei teinud.

Minu selline tööviis leidis hukkamõistu õpetaja O. poolt, kes kogu õpetajaskonna ees püüdis mulle selgitada, kui väär on mu tööviis. Me peame ju ometi teadlikku distsipliini kasvatama! Vastuväiteks ei osanud ma tuua muud põhjendust, kui oma südames kujunenud seisukoha — teadlik distsipliin, see on meie eesmärk. Kui aga eelmise kuue aasta jooksul seda saavutatud pole, siis pole mul praegu millelegi lootma. Pean oma kohuseks esmalt kasvatada tööharjumusi ja suunata õpilasi teadlikule distsipliinile, alles siis saan jääda sellele lootma.

Internaadiga seoses oli mul veel teinegi kokkupõrge õpetaja O-ga. Ma nimelt kontrollisin pidevalt VII kl. õpilaste internaadis viibimist ega lubanud neist ühelgi lahkuda ilma mulle teatamata. Olin aga unustanud täiesti selle, et ma elan ju siiski õpetajate peres ja et ma olen kohustatud neile oma seisukohti selgitama. Olin hakanud ennast pidama ainuvalitsejaks ning see maksis valusalt kätte. Õpetaja O., olles internaadis kasvatajaks, ütles minu kuulates, kui Olev palus luba Maaritsasse minekuks: „Minu pärast võid minna, kuid klassijuhataja

ei luba!" Nii! Olin siis saavutanud selle, mida kõige vähem soovisin — diktaatori positsiooni! Lõpuks lahendasime omavahel ka selle küsimuse, kusjuures ülejäänud õpetajad pidasid minu seisukohta õigeks.

Alatised koju ja Maaritsasse küsimised küll toidu toomise, küll riiete parandamise ettekäandel aga viisid mu mõttele, et õpilastele on tarvis vaheldust. Raske on luua vaheldust maal, kus puudub kino, pioneeride maja, kus pole muuseumi ega teatrit. Kuid mida siis teha? Isegi rändkino ei külastanud koolimaja igas kuus.

Appi tulid õpilased ise. Nad teatasid, et masina-traktorijaamas on film „Tšuk ja Gek“ ning et nad tahaksid seda väga näha. Mõeldud, tehtud, kuigi masina-traktorijaam asub 5 km kaugusel. Rääkisime ka teiste klasside juhatajatega ning läksime ühiselt kinosse. Kellelgi polnud põhjust selle käigu tulemuste üle nuriseda. Film oli lastepärane, õpilased said endid jälle „välja elada“.

Nääripeo ettevalmistamisel jätkus tegevust kõigile. Koostasid tüdrukute jaoks karaktertantsu kuuskede ja jänestega, millesse sain rakendada kõik tüdrukud. Poisid aga õppisid ühiselt lühinäidendit. Nii oli kogu klassil ühine eesmärk, see Makarenko poolt nii vajalikuks tunnustatud „honne rõõm“ — esinemine nääripeol. Klassi tervikuna ei suutnud aga enam saavutada täielikku õppeedukust: Aime sai puuduliku hinde vene keeles. Nääripeol selgitasin Aime isale selle hinde põhjuse ja toonitasin veelkord, et Aime vajab prille. Pika edasitagasi jututulemusena lubas Aime isa jääda tütarlapsel ka kolmandal veerandil internaati. Prille lubas ta aga vaheajal vaadata, kui aega saab...

Kolmas veerand ei erinenud oluliselt eelmistest. Töö edenes korrapäraselt, ilma eriliste kokkupõrgeteta. Poisid lakkasid minu poolt tehtud väikeste „nõelapistete“ tulemusena jaotamast töid meeste ja naiste töödeks. See oli vajalik sellistes piisajades, nagu on kuuetele nõobi etteõmbelmine ja sokinõelumine. Kauem teistest püsis Ants oma „mehelikkuse“ positsioonil, kuid neljanda veerandi alguses parandas ja puhastas ta Aavo abiga siiski ise oma ülikonna. Isegi pressimist oli ta proovinud. Ühel päeval küsis õpetaja V. minult, kas ma olen märganud, et Antsul on ühel püksisäärel viik, teisel mitte?! Noh, olgu või niigi, see näitas vähemalt, et ka Antsu väärmehelikkuse kants oli purunemas.

Vahepeal oli nii Arvo kui ka Aime isa saanud aega, ning mõlemad õpilased ilmusid kooli prillidega. Pidime õpetajatega olema pidevalt valvel, et mitte lasta solvata õpilaste enesetunnet. Südames tundsin jälle kord rõõmu, kuigi piisajast: olin saavutanud oma eesmärgi, vaatamata sellele, et vanemad alguses ei tahtnud kuidagi aru saada, kuidas võib laps mitte näha!

Õppeaasta lõpul muutus töö üsna hoogsaks, sest nüüd ei tundunud kooli lõpetamine enam kellelegi väga kaugena. Ärevalt arutati eksamitega seotud küsimusi, kaaluti tulevikuplaane. Rohkem kui kunagi enne oldi huvitatud, et kõik lõpetaksid. Leian, et see on üldse omane lõppklassidele, kuigi kõne all olevas klassis see huvi lõi lõkkele alles viimasel õppeveerandil. Oli kadunud inetu käitumine, ning meie klassi pioneerid ja kaks kommunistlikku noort olid juba tõesti avangardiks nii klassis kui ka koolis.

Ainult kord käitus Kalju ootamatult trotsivalt ja halvasti. See ülla-

tas mind tõsiselt. Palusin Kaljut jääda pärast tunde kooli. Alguses oli poiss siingi veel trotslik, ent peagi paiskas välja põhjuse — temale oli koju tulnud normikohustus, kuna ta oli juba 16 aastat vana. Tähendab, ta ei saa enam koolis käia, vaid peab minema tööle. Selle küsimuse lahendasime veel samal päeval külanõukoguga telefoni teel. Selgus, et oli tegu eksitusega.

Taas kogesin oma töös ammu tuntud tõe: igal nähtusel on oma põhjus. Iga nähtust tuleb uurida keskkonna tingimustest sõltuvana.

Töötades klassiga kevadel ühiselt aias ja kolhoosipõllul, ei tekkinud enam pahandusi logelejate pärast. Õpilased olid muutunud mehisemaks ja tasakaalukamaks.

Kevadel saavutasin oma eesmärgi: kõik õpilased lõpetasid koolikursuse.

Kas võin ma aga oma töö tulemustega rahule jääda? Ei, kahjuks mitte, kuigi oli saavutatud täielik õppeedukus. Kui vaadata neid õpilasi praegu, paar aastat hiljem, siis selgub, et olen siiski tootnud ka praaki.

Praegu õpivad keskkoolides üsna rahuldavalt Mare, Helju, Helve, Arvo, Aavo, Vaike ning Mari. Tootvale tööle siirdusid Eha, Olev ja Kalju. Nendest pälvivad oma tööga rahulolu Eha ja Olev. Kuid Kalju, lõpetanud Tartus mehhaniseerimiskursused ja tulnud tööle masinatraktoriijaama, ei täitnud enam oma ülesandeid. Kursused lõpetas ta väga heade tulemustega, kuid tootval tööil ei suutnud ta töötada rahuldavaltki ning vallandati. Helve ja Aime aga jätsid õpingud keskkoolis pooleli. Tähendab, ongi toodetud praaki. Ants, kes keskkooli siirdudes tundis ennast vabana kodu kontrollist, hakkas kanget meest mängima, suitsetama ja jooma, sattudes juba koolist eemaldamise ohtu. Et kasuvanematelt polnud oodata hellitusi oma tempude eest, siis pidas poiss paremaks lahkuda koolist ja siirduda oma ema juurde, kes oli ta kord hüljanud. Praegu õpib Ants küll Tartu Raudteetranspordi Tehnikumis, kuid on antud ema hoole alla.

Oma tööst klassijuhatajana õppisin seda, et:

1) esmajoonel tuleb kasvatada iseennast; tuleb õppida rääkima rahulikult, kuid kindlalt;

2) peab kuulma ja nägema kõike, ka iga pisiasja, ning kõigele tuleb reageerida õigeaegselt ja õigesti;

3) tuleb õppida tundma õpilasi ja nende vanemaid mitte ühekülgiselt, vaid eriti just õpilasi tuleb näha nende n. ö. eraelus;

4) tuleb hoolitseda selle eest, et õpilastel oleks võimalik oma energiat rakendada neid huvitavas töös, matkades jms., sest see väldib energia rakendamist ulakusteks;

5) eelkõige tuleb luua koolis õpetajate kollektiiv, kuna see on ainuke tõelise edu kindlustaja.

Igal kollektiivi liikmel tuleb arvestada kollektiivi teiste liikmetega. Kollektiiv selle sõna õiges tähenduses ei kujune aga üleöö. Makarenko toob oma seisukoha selles küsimuses vägagi ammendavalt, öeldes, et kollektiiv kujuneb alles aastate töö tulemusena.



# Pedagoogiliste lugemiste organiseerimise kogemusi.

O. NIINEMÄE,

*Viljandi rajooni pedagoogilise kabineti juhataja.*

Pedagoogilised lugemised nii rajooni kui ka vabariiklikus ulatuses pole üksnes paremate pedagoogiliste kogemuste levitamise häid vorme, vaid need innustavad ka pedagooge oma töösse loovalt suhtuma ja näitavad neile tee iseseisvaks ja järjekindlaks kvalifikatsiooni tõstmiseks. Et vabariigis ja mitmetes rajoonides on pedagoogilised lugemised toimunud kolm korda, siis on nende organiseerimisel omandatud ka teatud kogemusi.

Alljärgnevalt kirjeldan Viljandi rajooni pedagoogilise kabineti kogemusi pedagoogiliste lugemiste ettevalmistamisel ja nende korraldamisel.

## Autorite leidmine.

Organiseerides pedagoogilisi lugemisi oleme lähtunud seisukohast, et nende kaudu levitatud paremad töökogemused aitaksid lahendada eelkõige meie nõukogude kooli ees seisvaid aktuaalseid ülesandeid, nagu seda on kasvatustöö tõhustamine, teooria sidumine praktikaga, polütehnilise õpetuse rakendamine koolides jne.

Selleks tuleb leida autoreid pedagoogide seast:

- 1) kellel on kogemusi, mis on omandatud pikaajalise töö kaudu või iseseisva uurimise teel;
- 2) kelle kogemuste kogumist ja üldistamist juhendab kool või pedagoogiline kabinet.

Autorite leidmise üheks põhitingimuseks on pedagoogilise kabineti ja kooli juhtkonna vaheline tihe kontakt. Kooli direktori või õppealajuhatajaga nõu pidades selgitame välja, kes õpetajaist omab juba kogemusi, mida võiks hakata pedagoogilisteks lugemisteks vormistama, või keda õpetajaist on soovitatav hakata juhendama ja abistama tema kogemuste uurimisel.

Niisugusest eelnevast nõupidamisest kooli juhtkonnaga on hiljem suur abi nii autorile kui ka pedagoogilise kabineti juhatajale, sest selle nõupidamise kaudu saab kõige paremini äratada kooli juhtkonna huvi pedagoogiliste lugemiste ettevalmistamise vastu, nagu see nähtus pedagoogilise kabineti tööst Uusna 7-kl. Kooli, Viljandi I 7-kl. Kooli, Öisu 7-kl. Kooli ja teistega.

Järgmise etapina on vajalik pedagoogilise kabineti juhataja, koolide inspektorite ja Hariduse alal Töötajate Ametiühingu rajoonikomitee esimehe nõupidamine, mis toimub meil harilikult jaanuaris, s. o. üks aasta enne neid pedagoogilisi lugemisi, millele autoreid otsitakse.

Sellel nõupidamisel koostame autorite nimekirja, millesse võtame eelkõige pedagoogilise kabineti juhataja ja koolide juhtkondade vahelises arutelus väljaselgitatud autorid, samuti ka koolide inspekteerimisel, ainesektsiooni koosolekul või mõnel muul juhul oma algupärase positiivsete kogemustega silmapaistnud pedagoogid.

Nii koostatud nimekirja alusel oleme igale autorile teinud kirjaliku ettepaneku esineda oma töökogemustega pedagoogilistel lugemistel.

Samaaegselt oleme kõikide koolide ja lasteasutuste direktoritele või juhatajatele ja ametiühingu kohalike komiteede esimeestele (resp. rühmaorganisaatoritele) teatanud nende autorite nimed palvega abistada autoreid nii teema leidmisel kui ka kogemuste üldistamisel ja kirjalikul vormistamisel. Samuti oleme koolide juhtkondi palunud vajaduse korral, eriti lastevanemate osas, täiendada esitatud autorite nimekirja ning teatada pedagoogilisele kabinetile kõigi autorite nõusolekust. Niisugusel kujul tehtud ettepanekud, mis on ühtlasi ka pedagoogi senise töö avalikuks tunnustuseks, on olnud küllaltki mõjuvad. Enamik autoreid alustab arutelu kolleegide või kooli juhtkonnaga sobiva teema leidmiseks. Seejärel teatab kooli direktor pedagoogilisele kabinetile autorite nimed koos esialgselt valitud teemadega. Nii näiteks on 1958. a. rajooni pedagoogilistest lugemistest osavõtuks registreeritud C. R. Jakobsoni nim. Viljandi I Keskkoolist 12, Viljandi I 7-kl. Koolist 8, Viljandi III Keskkoolist 5 ja Öisu 7-kl. Koolist 4 autorit. Kui direktor on pedagoogilisele kabinetile kirjalikult teatanud autorite nimed, siis on ta sellega endale võtnud kohustuse kindlustada autoreile vajalik aeg vastava teema läbitöötamiseks. Kindlasti ergutab koolide juhtkondi ja ametiühinguorganisatsioon 1958. a. pedagoogiliste lugemiste õigeaegsel ettevalmistamisel ka C. R. Jakobsoni nim. Viljandi I Keskkooli ja Öisu 7-kl. Kooli poolt kõigile koolidele avaldatud üleskute Suure Oktoobrirevolutsiooni 40. aastapäeva väärikaks ettevalmistamiseks. Pedagoogiline kabinet omalt poolt soodustab autorite tööd sellega, et ei anna neile mingisuguseid lisaülesandeid ainesektsiooni koosolekutel jm. esinemiseks enne, kui pedagoogilistele lugemistele esitataw töö on valmis.

### Autorite juhendamine.

Kuigi koolid ja pedagoogiline kabinet on aegsasti asunud pedagoogiliste lugemiste ettevalmistamisele, on see töö siiski paljudel juhtudel õppeaasta lõpuks soikunud. Ainult üksikud õpetajad (A. Kelder Viljandi I 7-kl. Koolist ja mõned teised samast koolist) on kasutanud suvevaheaega kogemuste kirjapaneku lõpuleviimiseks. Ka koolide juhtkonnad on sageli jäänud äraootavale või õigemini pedagoogilisele kabinetile lootvale seisukohale.

Et uuel õppeaastal hoogustada pedagoogiliste lugemiste ettevalmistamist koolides ja koolide direktoritele meelde tuletada nende kohustusi, organiseerisime augustikuus direktorite ja õppealajuhatajate nõupidamise teemal „Pedagoogiliste lugemiste ettevalmistamise käigust rajooni koolides ja abinõudest IV. pedagoogiliste lugemiste igakülgse õnnestumise kindlustamisel“.

Sellel nõupidamisel oli küllaltki suur mõju. Koolide direktorid asusid juhendama autoreid ja suunasid nad pedagoogilisse kabinetti.

Seetõttu algas käesoleval aastal juba septembrikuus hoogne töö IV pedagoogilisteks lugemisteks ettevalmistumisel, eriti maakoolide osas.

Et autorite juhendamine on küllaltki raske ülesanne, siis kirjeldangi allpool lähemalt neid kogemusi.

Autori juhendamisel on väga tähtis sobiva teema valik. Teema valikul muidugi arvestame esiteks seda, et pedagoogil oleks olemas vastavat materjali ja positiivseid töökogemusi. Teiseks peab teema olema aktuaalne, s. t., et teema käsitus sisaldaks igapäevases töös vajalikke kogemusi, mida kirjanduses pole küllaldaselt valgustatud. See kõik on küllaltki raske ülesanne, eriti nende autorite juures, kes oma tagasihoidlikkuse tõttu ei oska näha oma kogemuste tähtsust ega väärtust.

Seepärast ongi vajalik autorit veenda tema töö kasulikkuses nii talle endale kui ka ühiskonnale. Selleks peab pedagoogilise kabineti juhataja põhjalikult tundma mitte üksnes autori tööd, vaid ka tema iseloomuomadusi ning suutma luua autoriga sõbraliku kontakti. Raske on viimast saavutada oma võimetusse umbusklikult suhtuva autori väljakutsumisega pedagoogilisse kabinetti. Hoopis edukamad on tulemused, kui autorit külastada tema töökohas, kus taktilises vestluses autorile konkreetselt selgitada, mispärast vajame just tema töökogemusi.

Niisugustel vestlustel olen aidanud leida mitte üksnes sobiva teema ja saavutanud autori nõusoleku oma kogemuste kirjalikuks vormistamiseks, vaid olen jõudnud ka selgusele, miks sageli õpetajad ei taha esineda pedagoogilistel lugemistel. Üks selliseid põhjusi on, et paljud pedagoogid pole seni lõplikult lahti mõtestanud oma kogemusi, pole aru saanud oma töö edu põhjustest. Nad pole osanud oma kogemusi uurida teoreetiliste seisukohtade valguses. Nende kogemuste uurimise, üldistamise ja kirjaliku vormistamise käigus oleme suutnud äratada autoris rohkem huvi erialase kirjanduse vastu ja seega aidanud autoril sügavamalt tungida tema pedagoogilise töö sisusse, mille tulemuseks on muidugi ka töö edasine parandamine.

Eriti vajalik on pakkuda abi teema valikul ja selle vormistamisel autorile, kes ei ole õpetaja, vaid lapsevanem. Näiteks vesteldes lapsevanem K-ga teema valiku eesmärgil, püüdsin selgusele jõuda nendes peamistes põhjustes, miks K. lapsed käituvad hästi ja on kuulekad vanemaile. Jälgides tema jutustust vanemate ja laste vahelistest suhetest, jõudsin veendumusele, et lapsevanem K. on osanud luua ja säilitada oma lastes suure ja sügava usalduse vanemate vastu. Selle usalduse varal on lapsevanem K. suutnud ennetada paljusidki kasvatusraskusi. Et usalduse küsimust pole pedagoogilises kirjanduses küllalt valgustatud, siis valisimegi teemaks „Laste ja vanemate vaheline usaldus perekondliku kasvatuse vahendina“. Leidnud sobiva teema, arutlesime üheskoos, missuguseid kogemusi lapsevanem K. selles teemas peaks valgustama. Seejärel leppisime kokku tähtsaja suhtes, millal autoriga ühiselt vaatame läbi ettekande koostamise plaani. Ühtlasi soovitasin talle ka vastavat kirjandust, nagu Makarenko teoseid ja teemakohaseid brošüüre ning artikleid.

Kogemused näitavad, et vähe vilunud autorile ei ole otstarbekohane pakkuda väga palju kirjandust.

Kui eeltööd on normaalselt arenenud, siis lepime autoriga kokku töö esialgse esitamise tähtsaja suhtes, kusjuures soovitatakse eelnevalt arutada oma kolleegidega, eriti kooli juhtkonnaga. Pedagoogili-

sele kabinetile tööde esitamise esimeseks tähtjaks on oktoobrikuu.

Tööde esitamise tähtpäeva eel olen sageli pöördunud autorite poole, pärides, kuidas töö edeneb ja meelde tuletades selle esitamise tähtpäeva.

Ehkki eeltööd on tehtud hoolega, pole esimesel korral laekunud tööd alati peegeldanud autori tõelisi kogemusi, vaid on olnud üldsõnalised ja ebakonkreetsed. Mõnede õpetajate töödes on olnud tõsiseid keelelisi puudusi. Olen neid ise või aktiivi abil parandanud.

Teema valikust ja esimesele retsenseerimisele esitatud töö tõelise, sisulise väärtuse õigest hindamisest ning autori juhendamise töö tõelise, ümbertöötamiseks oleneb väga suurel määral töö lõplik õnnestumine. Esitatavate kogemuste vajalikkus ja väärtus peavad olema autorile ja juhendajale selged juba siis, kui teema suhtes kokku lepiti ning nendele kogemustele antud hinnang ei tohi sugugi muutuda, kuigi esimesed kirjapandud read ei õnnestunud keelelisest ega sisulisest küljest. Juhendajana tööd retsenseerides püüan eelkõige autori julgustamiseks tema poolt esitatud töös õnnestunud kohad kätte näidata ja alles seejärel kohad, mida tuleb täiendada või hoopis ümber töötada.

Esimene tutvumine tööga peab olema põhjalik. Vajaduse korral pean nõu aktiiviga — vastava ainesektsiooni juhatajaga.

Tagastan autorile tema töö alles pärast põhjalikku läbimõtlemist, nii et olen kindel oma nõuannetes ja võin öelda: „Tehke nii, põhjendage näidetega! Mõelge veel järele nende kogemuste suhtes jne.“ Mida selgemini, mida julgemini suudan oma seisukohti välja tuua, seda suurem on mu abi autorile. Ei ole midagi desorganiseerivamat kui juhendaja pealiskaudne suhtumine autorisse ning juhendamise üldsõnalisus.

Paremate tööde, samuti ka kitsalt erialaste tööde retsenseerimisel on kahtlemata vajalik Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi vastavate kabinetide abi. Ka sealne abi on olnud efektiivsem, kui retsenseerijad on oma seisukohtade avaldamisel olnud otsekohesed, kindlad ja konkreetsed.

Nii on toimunud töö autoritega, kes vormistavad ettekandeks juba olemasolevaid kogemusi. Siin ei ole alati võimalik, vahel ka mitte vajalik, et pedagoogiline kabinet jälgiks autori igapäevast pedagoogilist tööd ettekande koostamise ajal, tema kogemused on meile varem tuntud.

Hoopis ulatuslikumat tööd tuleb teha nende autorite juhendamisel, kes n. ö. loovad kogemusi teooria juurutamisel praktikasse. Niisuguste kogemuste loomisel peab olema pedagoogiline kabinet eriti aktiivne, väsimatu ja järjekindel. Kuid nõnda saadakse kogemusi, mida on kergem juurutada ka teiste pedagoogide tööpraktikasse. Näiteks 1955. a. varakevadel asus Viljandi I Lasteaed oma aeda korrastama, sinna kiviktaimlat rajama. Töö algatajaks ja tegelikuks teostajaks kujunes vanema rühma kasvataja P., kel ei olnud esialgu küllaldasid kogemusi sellel alal. Juhatasin talle vastavat kirjandust ja andsin suulist konsultatsiooni. Samuti arutasime, kuidas aia korrastamisel kasutada pedagoogiliselt õigesti laste tööd. Kasvataja P. oli väga tähelepanelik nõuannete suhtes ning innukas ja leidlik teooria rakendamisel praktikasse. Nõnda rajati lasteaia aias laste kaasabil prügihunniku asemele kaunis kiviktaimla. Seejuures õppisid lapsed töötama ja tundma ning armastama lilli, neis arenes ilu- ja korrameel ning nad kogusid mitmesugust õppematerjali talvekski. Sügisel, pärast seda, kui kasvataja P.

oma tööd oli tutvustanud lasteaednike sektsiooni koosolekul, tegingi talle ettepaneku saadud kogemused vormistada ettekandeks pedagoogilistele lugemistele. Nii valmis töö „Kiviktaimla ja töö aias kasvatustvahendina lasteaias“. Töö õnnestumine äratas kasvatajas veelgi suuremat huvi aiatöö kui pedagoogilise vahendi vastu, ta jätkab oma tööd sel alal ja ühtlasi tõhustab tööd ka kõigil muudel kasvatustöö aladel.

Samaaegselt mitme kooli, lasteaia või üksiku pedagoogi juhendamise kaudu saadud kogemuste uurimine ja üldistamine ning ettekandeks vormistamine on eriti sobiv moodus pedagoogilise kabineti juhatajale või koolide inspektorile esinemiseks pedagoogilistel lugemistel.

Sellisel teel saadud materjali olen kasutanud kahes töös, need on: „Toalilled Viljandi linna lasteaedades ja kasvatustöö nende kaudu“ ning „Vaba aja veetmisest Viljandi rajooni maakoolide internaatides“.

Pedagoogiliste lugemiste ettevalmistamine on nõudnud pingsat tööd autoreilt ning vaeva pedagoogilise kabineti juhatajalt, millele on lisandunud Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kabinettide tänuväärne abi, kuid seetõttu ongi saavutatud teatud positiivseid tulemusi.

I, II ja III pedagoogilisteks lugemisteks koostati Viljandi rajoonis 32 ettekannet, mis käsitlevad paljusid õppe- ja kasvatustöö küsimusi.

Ühtlasi on selge, et pedagoogiliste lugemiste kaudu pole ammendavalt puudutatud kõiki õppe- ja kasvatustöö tulipunkte. Seda tööd on vajalik ja võimalik veel palju laiendada, mitmekesistades temaatikat. On alasid, mida pole üldse puudutatud, nagu füüsika, laulmise ja joonistamise õpetamise küsimused, samuti klassijuhatajate töö, esteetiline kasvatus ja paljud klassivälise töö alad. Neid puudusi on meil arvesse võetud 1958. a. pedagoogiliste lugemiste ettevalmistamisel nii autorite leidmisel kui ka teemade valikul. Nii esinevad õpetajad Kriigul, Külari ja Laar laulu ja muusika õpetamise kogemustega, õpetaja Kutsar esteetilise kasvatustöö kogemustega algkoolis jne.

### **Rajooni pedagoogilised lugemised.**

Pedagoogilise kabineti või Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi poolt retsenseeritud õnnestunud tööd laseb pedagoogiline kabinet masinakirjas paljundada vähemalt 4 eksemplaris, millest üks antakse autorile, üks jääb pedagoogilisele kabinetile ja kaks eksemplari esitatakse vajaduse korral vabariiklike pedagoogiliste lugemiste žüriile. Tööde paljundamine pole üksnes autori töö kergendamiseks rajoonis esinemisel, vaid see loob eeldused tema kogemuste levitamiseks ka pärast pedagoogilisi lugemisi, eriti hõlbustab see osavõttu vabariiklikest pedagoogilistest lugemistest. Tööde paljundamise kulud kannab osaliselt pedagoogiline kabinet, osalt Hariduse alal Töötajate Ametiühingu Viljandi Rajoonikomitee.

Perilist käskkirja alusel moodustatud pedagoogiliste lugemiste žüriid meil ei ole. Selle ülesandeid täidab pedagoogilise kabineti juhataja, koolide inspektorite ja Hariduse alal Töötajate Ametiühingu rajoonikomitee esimehe ühine nõupidamine. Nimetatud nõupidamisel otsustatakse, millised tööd kuuluvad pedagoogilistel lugemistel ettekandmisele, määratakse kindlaks pedagoogiliste lugemiste päevakord ja aeg.

Kogemuste põhjal võib väita, et kõige sobivam aeg rajooni pedagoogilisteks lugemisteks on õppetöö talvine vaheaeg. Siis on õpetajatel aega koolitööd segamata paaripäevasest kokkutulekust osa võtta, samuti on siis võimalik pedagoogiliste lugemiste puhul organiseerida õpetajate isetegevust. Eelkõige aga jääb siis aega vabariiklikele pedagoogilistele lugemistele esitatavate tööde võimalikuks täiendamiseks ja tähtsajaliseks esitamiseks, s. o. 1. veebruariks.

Päevakorra koostamisel oleme planeerinud esimesele päevale plenaaristungi, kus kantakse ette kasvatustöö küsimusi käsitlevad tööd, selle päeva õhtule aga isetegevuse õpetajailt. Teisel päeval toimuvad erialased ettekanded vastavates ainesektsioonides.

Pedagoogiliste lugemiste lõpp-plenaaristungil toimub autorite autastamine, kus kõigile autoritele antakse mälestuseks raamatuid vastava sissekirjutusega.

Rahalist premeerimist ja auhindamist I, II või III auhinnaga ei pea me sobivaks seepärast, et pedagoogilisteks lugemisteks kulutatavatest summadest ei jätku üksikutegi autorite premeerimiseks, kõnelemata kõigist. Pealegi ei ole rajoonis alati võimalik komplekteerida nii asjatundlikku žüriid, kes täiesti õiglaselt suudaks ettekantud töid paremuselt järjestada. Vaieldav või koguni ebaõiglane auhindamine tekitab ainult pahandust, mis halvab järgmiste pedagoogiliste lugemiste ettevalmistamist.

Autorite innuka ja sooja suhtumise tõttu oma ülesannetesse on ettekannete kvaliteet järjest paranenud, mis omakorda toob kaasa kuulajaskonna arvuka osavõtu pedagoogilistest lugemistest. Muidugi aitab omajagu kaasa ka see asjaolu, et oleme kõigile rajooni õpetajale, lasteaednikele, lastekodude kasvatajale, rajooni juhtivaile partei ja nõukogude töötajale, koolide lastevanemate komitee liikmeile ja naaberrajoonide esindajale, samuti kõrgematele haridusorganite töötajale saatnud trükitud kutsekaardid. 1957. a. võttis Viljandi rajooni pedagoogilistest lugemistest osa üle 300 inimese, s. o. kõik rajooni pedagoogid, kellel polnud ülesandeid väljaspool rajooni, peale selle veel kutsutud külalised ja algklasside õpetajad Abja rajoonist ning bioloogia ja eesti keele õpetajad Suure-Jaani rajoonist.

### **Rajooni pedagoogilistel lugemistel esitatud töökogemuste edasine levitamine.**

Pedagoogilise kabineti ülesandeks on pedagoogilistel lugemistel esitatud kogemuste levitamine ka väljaspool rajooni pedagoogiliste lugemiste raame. Ühe sellise moodusena kasutame Viljandi rajoonis, nagu eespool mainitud, masinakirjas paljundatud ettekannete koitmist raamatuteks, viimaste eksponeerimist näitustel ja laenutamist soovijale. Seda viimast võimalust on Viljandi rajooni pedagoogid tihti kasutanud kas mõne pedagoogilise ettekande koostamisel, tunni ettevalmistamisel või muul juhul.

Rajooni pedagoogilistel lugemistel ettekantud töökogemuste propageerimise üheks vahendiks on paremate ettekannete saatmine vabariiklikele pedagoogilistele lugemistele. Õpetajail pole sellega enam lisatööd, kui pedagoogiline kabinet on aidanud neil rajooni pedagoogilisteks lugemisteks sisuliselt hästi ette valmistuda ja paljundanud

nende tööd. Vabariiklikele pedagoogilistele lugemistele esitame ettekande tekstid kahes eksemplaris ja illustreeriva lisamaterjali põhiliselt ühes eksemplaris. Kõik seni esitatud tööd on vabariiklikel pedagoogilistel lugemistel ette kantud ja premeeritud järgmiselt:

Mitmendad vabariiklikud ped. lugemised	Esitatud tööde arv	Neist premeeritud			
		I auhinnaga	II auhinnaga	III auhinnaga	kiitus- kirjaga
I	2	—	1	1	—
II	15	—	4	4	7
III	15	1	3	6	5

Mitmed autorid on esinenud külalistena teiste rajoonide pedagoogilistel lugemistel, konverentsidel, sektiioonide töökoosolekutel jne. Nii esitasid õpetajad Anna Palm ja Salme Maasing oma töökogemusi Suure-Jaani ja Abja rajooni algklasside vene keele õpetajaile ning ülevabariigilistel algklasside õpetajate suvekursustel. Lapsevanem Elma Rumvolt esines Vändra rajooni lastevanemate konverentsil, Mustla ja C. R. Jakobsoni nim. Viljandi I Keskkooli, Suure-Jaani rajooni Võhma 7-kl. Kooli jt. koolide lastevanemate lektoriumides. Väljaspool rajooni on esinenud ka autorid: Järv, Maaring, Niinemäe, Lepik, Henrichson, Mürk, Alla, Bojetski jt.

Nende autorite töökogemuste vastu on huvi tuntud ka väljaspool Eesti NSV piire. Nii esines õpetaja M. Mürk oma ettekandega „Klassivälise töö kogemusi kehalise kasvatuse alal Öisu 7-kl. Koolis“ Moskvas üleliidulisel kehakultuuri-alasel meetodilisel konverentsil. Õpetaja B. Henrichsoni töö „EkspONENTfunktsioon ja selle graafik arvutamise abivahendina“ on vastu võetud üleliidulistele pedagoogilistele lugemistele ja kantakse ette Moskvas 1958. a.

Kogemused pedagoogiliste lugemiste organiseerimisel näitavad, et sellel paremate pedagoogiliste kogemuste levitamise moodusel on väga suur tähtsus nõukogude kooli õppe- ja kasvatustöö edasisel tõhustamisel. Selles töös kerkivad esile üha uued ja uued tööeesrindlased. Oma töö uurimine ja erialaste teadmiste täiendamine kirjanduse kaudu võtab üha rohkem hoogu mitte ainult uuritava teema ulatuses, vaid hoopis laiemalt, s. o. pedagoogilise meisterlikkuse saavutamiseks. Näeme, et mitmed autorid (Järv, Kissa, Lepik, Henrichson, Luigelaht, Mürk, Alla, Rumvolt jt.) on asunud teist või kolmandat korda pedagoogilisteks lugemisteks oma töökogemusi kirja panema. Kui seni oli autoreid üksikutest koolidest, siis 1958. a. on ettevalmistustööd alustatud 14 kesk- ja 7-kl. koolis ning 3 algkoolis. Tagasihoidlikumagi arvestuse puhul julgen loota, et 1958. aastal toimuvad Viljandi rajooni IV pedagoogilised lugemised ei kasva üksnes mahult, vaid veel rohkem sisult.

Kuid kõigeks selleks on vaja tahet ja oskust näha õpetaja töös esinevaid positiivseid jooni, on vaja austavat ja sõbralikku suhtumist igasse õpetajasse — see on alus, millele ehitatakse põhilised saavutused pedagoogilises töös. Et seda suuta, on meie haridusorganite juhtivatel töötajatel ja eelkõige koolide direktoritel vaja veelgi rohkem süveneda pedagoogilisse töösse ja suhtuda oma ülesannetes rahvakooliõpetaja kõrge kutse kohaselt.

# 1940. aasta pöörde peegeldus eesti kirjanduses.

N. ANDRESEN.

## II. Talurahvas enne ja pärast pööret.

Eesti astumisel sotsialistliku arengu teele oli vabariigi rahvastikus maarahvas arvuliselt suures ülekaalus. Teatavasti toimus juunipööre linnades ja töölisasulais, aga maarahva suurte hulkade aktiivset osavõttu pöördest ei olnud; seda loomulikult ei saa peegeldada ka kirjandus. Kuid maa töötav rahvas toetas pööret. Seda tõestavad kaasaegsed tähelepanekud. See toetus avaldus maatöötajate rahvarikkail koosolekuil ja muis eluavaldustes, eriti aga varsti järgnenud Riigivolikogu valimistel, kus anti üsna üksmeelne toetus toimunud pöördele ja sellele järgnevale sotsialistlikule arengule. Seega pidid pöörde eeldused olema küpsed ka maarahva suurtes töötavates hulkades.

Kaks romaani, I. Pau „Tormi eel“ (1955) ja Mait Metsanurga „Suvine pööripäev“ (1957), kinnitavad sedä omalt poolt. Nende romaanide tegevus areneb vahetult pöörde eel, mõlemad romaanid lõpevad juunipöördega, ilma et järgnevat arengut maal veel näidataks. R. Sirge romaan „Maa ja rahvas“ (1956) omakorda alustab tegevust lühikest aega pärast pööret, ja selles avaldub maarahva sisemine käärimine esimese sõjatalveni.

Mis toimus pöörde eel maal, selle kohta annavad I. Pau ja M. Metsanurk üksmeelse vastuse: vanad olukorrad maal ei võinud enam edasi kesta, pööre oli vajalik senise majandusliku ja poliitilise ummiku lõpetamiseks, sellele valmistas teed suurte rahvahulkade rahulolematuus. Mõlemad autorid näitavad kahe leeri seisukohavõttu välispoliitiliste sündmuste kohta, ja just sellega ühenduses kasvab maatöötajate teadvus. Kuid M. Metsanurga romaanis ei näidata veenval kujul pöörde aktiivseid ettevalmistajaid, olgugi et esineb ka linnatöölisi ja koguni kommuniste. I. Pau seevastu näitab ka maarahva hulgas arenevaid teadlikke revolutsioonilisi jõude.

M. Metsanurga romaanis esinevad kaks leeri oma ühiskondlikus arengus suure selgusega, kuid maa arvukas kesk- ja väiketalupidajate kiht jääb kõrvale. Oitse enne pööret näidatakse küll keskmist Põldsema talu, kuid Põldsema Lauri käitumisest võib eeldada ainult erapooletust eeloleva pöörde puhul. Tegelaskond koondub Änari kapitalistliku suurtalu ümber, ühiskondlikud vahekorrad on selgesti esindatud peremehe ja taluteenijate kaudu. Taluperekonna sisemist arengut, käärimist ja laostumist on näidatud heade kunstivahenditega ja suure veenvusega. Änari Jorss on oma ümbrusest kaugelt üle nii varanduslikult kui vaimseltki. Näeme ta läbikäimist linna raharingkondadega ja tema juhtivat majanduslikku asendit ümbruse suhtes. See võlgadele rajatud ja kokkuvarisemise äärel seisev suurtalu esindab 1930-ndate



aastate tüüpilist arengut. Romaanis on peaküsimus loomulikult inimestes, ja suurtalu perekonna sisemise romaani moodustabki ta sisemine jõuetus oma talu edasiseks juhtimiseks.

Änari Jorsi näol esineb toleaeagne kapitalistlik hallparun, kelle majanduslik rikkus on pikemat aega sõltunud poliitilistest teguritest nagu teistelgi temasarnastel. Teda on toetanud põllutöölise ekspluaateerimisel kodanliku Eesti valitsuse reaktsiooniline poliitika; ta majapidamise arendamist on võimaldanud sama reaktsioonilise võimu majanduspoliitika. Peremees on oma ümbruskonna väljapaistvamaid päid fašistliku reaktsiooni toetajate leeris, mida näitab peale muu ta saatmine 1938. aastal kokkuastunud Riigivolikokku. Romaanist pikalt läbikäiva perekonnapeo kujutusest näeme ta suurt suhtlemisringkonda, põllumajandusega seotud maakondliku kapitalistidekihi esindust.

Vanade kirjanduslike traditsioonide järgi on talu lootusetus olukorras sellepärast, et peremehel puudub „igavene elu“: ta kolmest lapsest ei ole kellestki loota talu edasimajandajat, eeldades ühiskondliku olukorra samaks jäämist (aga Änari Jorsi „maailmavaade“ eeldab ju, et klassiühiskond on igavene). Kui vanem poeg on linnas advokaat, siis on ta teadagi talust jäädavalt lahkunud. Nooremast pojast on Jorss püüdnud Soomes haritud põllumeest kasvatada, kuid nüüd selgub, et Toivo-nimelisest noormehest ta sügava laostumise tõttu ei ole peremeest loota. Veelgi halvem on asjaolu, et üliõpilasest tütar Helle-Mari keeldub mõnesuguste kõhklemiste järel sellest toetusest talule, mida ta suudaks anda: abielust pangadirektoriga „talu huvides“. See abielu tähendaks Änari talu edasist toetamist laenudega, selle majapidamise laiendamise eeldusi. Helle-Mari areneb perekonnast võõrdumise suunas — mitte ainult armastusvahekorra tõttu sama talu sulasega, vaid isiklikku vabadust taotledes. See viibki ta lõppeks lahkumisele kodutalust, ühenduse lõpetamisele koduga, olgugi et veel ei ole näha ta endaleidmist ega mingeid positiivseid sihte ta maailmavaates ja tegevuses; küll aga kuuleme teda väitvat, et ta ekspluateerivasse klassi ei kuulu ja sellega üht elu ei ela.

Änari talu abil kujutatud ühiskondlikus organismis on vana kord oma loomuliku lõpu eel. Kuid ta ei või ometi automaatselt surra. Me ei näe aga selle korra tõelisi hauakaevajaid. Mitmeti arenenud ja koguni vastu enda tahtmist vangistuse tõttu teadlikule revolutsioonilisele arengule tõugatud sulane Joosep Kruusvall esineb romaani positiivse, edasiviiva, ideeliselt juhtiva tegelase osas. Kuid olukordade konkreetse kujutamise, sellega koos ka oma tegelase arengu näitamisega ei ole kirjanik tabanud tõelisi pöörde-eelseid arengujooni: Joosepi areng kuulub varasemasse aega ja isiksusena ei ole ta kirjanduslikult täiesti valminud. Joosep kaotab elava inimese kuju ühiskondlikest küsimustest rääkides. Neist puudustest oli teadlik ka kirjanik ise, vähemalt pärast teose ilmumist.

Kui „Suvisest pööripäevast“ ei ole võimalik leida pöörde valmimise ja ettevalmistuse õiget peegeldust romaani tegelaste kaudu, siis on hästi ja eredalt näidatud senist korda kapitalismimaal, kahe leeri vahekorra. Änari Jors esineb väga selge individualiseeritud tüübina, ja omaette tüübi moodustab ka ta tütar Helle-Mari, kes samuti on isikuliste joontega. Viimase armastus sulase Joosepi vastu on üheks lüliks ta isiklikus vabadusvõitluses. Selle kuju kaudu tuuakse üks kapitalistlike suhete vastuoksusi esile: inimisiku sõltuvus majandusli-

kest huvidest. Olgugi et tüdruk hiljem Joosepist lahkub, oluline on, et ta kodule ja perekonnale jäädavalt selja pöörab.

Änari talu teenijate näol antakse läbilõige rõhutud maatöolistest. Siin on individuaalselt joonistatud Aadi, Tiina, alandlik Kirsti, kõiges pettunud Tohver ja mitmeti romaani tegevust edasiviiv Olli. Maaproletariaadi paljude aastate pettumusi kui ka tulevikuunistusi on tüpi-seeritud kingsepp Turbani kaudu. Romaanis esinevad linnatöölised ja raudteetöölised ei ole aga elavalt kujutatud. Seetõttu ei leidu romaanis teadliku revolutsioonilise võitluse kunstilist üldistust. See aga ei vähenda selle romaani kui Änari talu romaani väärtust ka inimeste kujutamise osas.

I. Pau romaan „Tormi eel“ piirdub tegevuselt ühe külaga, samuti kui mõlemad teised maaromaanid. Maaühiskonna kujutamisel on kõnesolevas romaanis see voores, et näidata uueks mõisnikuks kujuneva Riuka Jaani alalist võitlust mitte ainult maatöölise ja popsidega, vaid ka keskmiste talude peremeestega, keda ta halastamatult kurnab. Liialdus on küll selles, et Riuka Jaan, kes ka selle talu endiselt omanikult on otse röövinud, kasutab peaaegu eranditult kapitalistlikelgi maadel seadustega mittesoositud petmismeetodit. Muidugi on teada, et suurte kasumite ootusel ei kohku kapital ühegi võllapuu eest tagasi, kuid selle röövli puhul võib ometi tekkida kiusakas mõte, nagu oleks siiski olemas „ausaid“ kapitaliste; ja ongi neid, kes röövivad ainult seaduslikult. See liialdus ei luba näha kapitalistliku ekspluatatsiooni üldist iseloomu. Ekspluateerimismeetodite piiratus tõttu ei kujune Riuka Jaan romaanis kirjanduslikuks ja ühtlasi eluliseks, ajalooliseks tüübiks. Ta jääb enam sümboliks, nagu näitab ka romaani lõpp.

Tolle aja olukordadele on sügavalt tüüpiline alaliselt kasvav vastuolu kapitalistliku suurtalu omaniku ja töötavate talupidajate vahel. Viimaseid ähvardab suurtalu poolt mitte ainult pikaajalise ekspluateerimise, vaid ka kiire allaneelamise oht. Talude elanikud hakkavad juba proletariseerumise tunnuseid avaldama, vähemalt taluperekonna „liigsed“ lapsed käivad ajutiselt palgatööl ja hakkavad tööliste hulka sulama. Metsatöödel, mis on talude perekonnaliikmetel ajutiseks palgatööks, hakkavad nad ennast alaliste tööliste huviosalistena tundma. Kord-korralt areneb töötavate talupoegade ja tööliklassi koostöö, mis on ajalooliselt õige ja antud olukorras eluline. Maaolukordi käsitleva teose jaoks on uudne ja kujutatavate aastate suhtes ajalooliselt õige, et kommunistliku partei juhtimist näidatakse kehvade talupoegade liikumises. Veelgi uudsem eesti nõukogude kirjanduses on see, et partei põrandaaluses töös näidatakse Otsamardi talu nooremat võsu Pauli; seega jõuab talupidajate noorpõlve üksikuid esindajaid tööliklassi teadlikumasse ossa. Selletaolist võis tegelikult harva esineda, kuid ajaloolise tendentsina on see õige, romaani ülesehituse seisukohalt on see samuti õige.

Juunipööre päästis talupojad kapitali sõltuvusest ja nende talud oksjonihäämri alla sattumisest. Seda joont aimab romaan õieti ette, sündmustikus nii kaugele jõudmata. Muud pöörde-eelsed olukorrad, nagu ettevõtja toetamine poliitilise politsei poolt, majandusliku võitluse mahasurumine poliitiliste ettekäanetega, eeluurimine „soovimatute“ inimeste mõnekuiseks kõrvaldamiseks, kaitseliidu kasutamine

politsei abiks ja seega võitluse viimine rahva sekka, on õige teravusega kujutatud.

Ajalooliste olukordade õige kujutamine ongi I. Pau romaani tugev külg, kuid nõrgemaks on jäänud inimeste individuaalne kujutamine: neis on arendatud peamiselt tüüpilisi klassijooni, vähem aga isikulisi ja seetõttu kipub romaan kohati muutuma üldiselt õieti näidatud ajalooliste olukordade illustratsiooniks.

Kardetav vaenlane Riuka Jaan on endine parisnik. Ta on ostnud juhuslikult võlgadesse sattunud suurtalu, ja kohe alustab ta laiemat tegevust, kõigepealt metsa ekspluateerimist. Metsatöölised tekivad suurem võitlus töömeestega, kelle palku ootamatult alandatakse. Rahutute tööliste väljatõrjumiseks tuuakse linnast töötuid, kuid ometi lepivad linna- ja maatöölised kokku ja võidavad seetõttu. Kohe pärast metsatööde lõppu otsustab Jaan lasta rahulolematuse algatajad kõrvaldada, ja poliitiline politsei teebki seda. Otsamardi Paul ja Muda Märdi nimeline pops viiakse vangi, kust nad mitme kuu pärast eeluurimise lõpul vabanevad. Et Jaan laseb oma talu maadelt popsi puge-riku lammutada, on kõigiti loomulik, kuid ta naisevõtmise plaanid viivad jutustuse üldisest joonest veidi kõrvale ja teevad sündmustiku tarbetult põnevaks. Otsamardi talu, kust põlvneb positiivne kangeline, on tähelepanu keskkohaks, kuid vajaduseta on asetatud tähtsale kohale perekonna sisetülid jõukast talust tulnud minia tõttu. See perekonna sisetüli on romaani nõrgaks lüliks, mis ei luba inimlikke vahekordi normaalselt areneda ja seejuures klassivõitlusega põimuda. Vastavates stseenides kaob vahete-vahel inimeste kujutamise realistlik alus, maad andes skeemidele.

Romaani heledamaiks lehekülgedeks on satiirilised stseenid poliitiliste jutuajamistega. Meenutagem neist küla kolme tähtsama mehe omavahelisi arveteõiendamisi ja uusi kokkuleppimisi, kus Riuka Jaan ümbruse majandusliku juhtijana, vallavanem Villak diktatuurivalitsuse alalise agendina ja vana vaps Närukamara Ott kindla hitlerlasena arutavad baaside andmise küsimust Nõukogude Liidule. Vallavanem seletab, et valitsus teinud head kaupa viljatu mereranna rentimisega, Ott aga pole rahul, „miks tehti leping venelastega ja mitte sakslastega“. Autor omalt poolt eksib, kui ta väidab, nagu oleks fašistlik valitsus Nõukogude Liidule baasid andnud „tööraha kindlal nõudmisel“. Sel hetkel ei suutnud eesti töörahas siiski nii selgesti oma häält kuuldavale tuua välispoliitika määramisel, ja pakti sõlmimist soodustasid hoopis teised asjaolud.

Juba enne pööret tekib valla töötajate hulgas liikumine, ja kui pööre Tallinnas on toimunud, lähevad nad vallamajja kokku. Siis sõidab mööda endise võimu sümbol Riuka Jaan, kes tahab rahvale vastu astuda. Vaidluse ajal päästetakse hobune kaariku eest, see tõmbab ohjadesse takerdunud peremehe enda järele, ja sümboolselt hukkub see võimu sümbol: „Oma viimase sõidu sõitis Riuka Jaan ilma parisnikukaarikuta.“ Liiga kergelt lahenemist ennustab selline sümboolne lõpp; tõeliselt algas just nüüd raske võitlus tööraha võimu eest.

Kogu romaanis on tunda pöörde lähenemist, töötajate teadlikku ettevalmistumist pöördeks, tekkivat liitu linna ja maa töötajate vahel ning keskmiste talupoegade ägamist kapitali lõas. Sümboolne lahen- dus ei ole muidugi veel lahen- dus; romaan näitab ainult eeldusi maa-

ühiskonna suurte vastuoksuste lahendamiseks järgnevas arengus, milleks kujunes maarahva aktiivsus kohe pöörde toimumise järel.

Pöördele järgnevale arengule on pühendatud R. Sirge romaan „Maa ja rahvas“, mille tegevus algab 1940. aasta heinaajal, lühikest aega pärast pööret, kuid ilmselt juba juuli lõpus, pärast otsust nõukogulikule teele astuda. Esimeses peatükis kuhjategemise rõõmsas kujutamises pole pööret veel kuidagi tunda. Hiljem selgub, et pöörde mõju ei olegi päriselt Heistre valda ulatunud. Justkui lõõpides küsib sulane Karl Allik peremehelt: „Meil on ju nüüd niisugune kord, et töö kuulub tegijale. Kas oleme nõukogude riik, mis?“ Ja alles järgmisel päeval asutatakse maatöölise ametiühing, kus alustatakse juba organiseeritumat võitlust töörahva võimu eest maal.

Näeme küll, et ammust ajast on olnud siingi kaks leeri vastamisi; Logina suurtalus on kasvanud ka sulane Karl Allik. Logina peremehelgi on mure, et ta elu on selle talu jaoks liiga lühikene, kusjuures talu on talle igaveseks suuruseks. Suur ühiskondlik pööre ei ole ta teadvusse jõudnud tungida. Petril ja ta sulasel on loomulikult sootuks erinevad vaated elule. Sulasele on oma kibedaist kogemustest selge, et tema saatus on lapsest peale olnud peremehe määrata, ka tema õppimise lõpetamise korraldus tuli kord peremehelt. Tarvitseb Petri pojalt Huko Tormal koos oma kauase sõbra Oskar Uiboga linnast maale tulla, neile lisaks veel naabruse peremehi, kui selgub, et vana maailm elab tekkivas uues ühiskonnas visalt edasi. Ja nüüd lõpuks hakkab ennast avaldama kõige teadlikum edasiviivate ideedega mees, kes seni on vaikinud. See on sepp Rihm, kellel on nüüd hästi mõistetav programm: „Viienda ja seitsmeteistkümnenda aasta asjad tuleb lõpule viia.“ Mitte asjata ei ole tema kohta öeldud: „Ta oli üks neid Heistres, kes tõsiselt uskus, et tema — töömehe aeg seisab ees.“ Rihm on sel hetkel üks väheseid, kellel on arusaamine tuleviku ülesannetest, sellest, mis tuleb oma vallas teha.

Seni võimul olnud klass ei anna muidugi oma võimu teisiti käest kui võitluses lõplikult alla jäädes. Ei tähenda veel midagi, et riigivõim on uuendatud ja rahvas valimistel uue suuna kinnitanud. Logina suurtalu kujuneb vastupanu keskuseks, selle vastupanu hingeks on peremehe poeg Huko oma sõpradega, toetajateks kõik ümbruse suurperemehed ja nende võsud. Ettevaatlikum on küll Logina Peter. Ta on harjunud suurt võimu austama, ja ta elukogemused on kujundanud aukartuse Venemaa võimu ees, ükskõik, kellele sel maal võim kuulub. Teisiti saab noorrahvas oma jõust aru. Küll arvab ka sulane Allik: „Õigust ei tooda maa peale taevaväega, see tehakse mehekäega“, kuid töörahval ei ole kuigi palju oskust oma õiguse tegemiseks ja sellepärast ähvardab uut õigust algusest peale endiste vägevate salakavalus. Kui hiljaks on jäänud areng Heistre vallas, seda iseloomustab seegi, et alles juuli lõpus — nii võib seda aega romaani järgi hinnata — pannakse esimest korda punane lipp lehvima maatöölise ametiühingu asutamiskoosoleku puhuks ja lipuriide saamisega on ka suur tegu. Ei ole mingi ime, et uue ametiühingu juhtimisele püüdsid vaenlased viia oma mehi ja et edaspidi maareformgi kippus jääma paljaks vormitaitmiseks. Alles siis, kui sepp Rihm käis parteikomitees ja sealt abi sai, algas õige areng ka Heistrel, ja kui tuli valda partorg oma esimeste korraldustega, siis oli Karl Allikal põhjust rahul olla: „Ohjad tõmmatakse trammi.“

Nõukogude korra esimesed sammud maal on ühendatud suurte äpardumistega üksikasjus. Küll asendatakse võimulolevaid inimesi, seatakse ametisse õigeid isikuid, kuid vana korra esindajail jätkub ikka julgust mitte ainult salakesi oma tööd teha, vaid ka nõukogude töötajaid terroriseerida ja oma õiguste teostajale kehvikule vägivald-  
laga vastu astuda.

Töörahas ei pane alguses tähelegi, missugust sõda endine võim peab. Mitte asjata ei nimeta üks tegelane olukorda sõjaks, mille õn vastased alustanud.

Heistre valla eksikäikude kujutus on ajalooliselt muidugi õige. Ometi näeme romaanis samm-sammult töörahva teadlikkuse kasvu ja sellega koos nõukogude korra võite. Kuidas hea tahtmine ja otstarbekus vastuollu satuvad, selle näiteid esineb kõige kurvemalt vaenulike elementide ärasaatmise puhul. Ärasaadetute hulgas on töötavaid inimesi, koguni neid, kes olid nõukogude võimule aktiivselt kaasa aidanud. (Teatavasti on Nõukogude organitel pärastpoole tulnud neid vigu parandada.)

Sõja puhkemine muudab inimeste arengu kiiremaks. Kõigepealt muutuvad elajalikuks need jõugud, kes varem oma aega olid oodanud. Romaanis esitatakse üks tapatöö oma koledas tüüpilisuses. Kuid hädaohust hoolimata elavneb töörahvas.

Ülesehituselt on „Maa ja rahvas“ Logina talu romaan. Logina Peter ei ole lihtsalt kapitalistlik hallparun, nagu seda on Metsanurga või Pau romaanide tegelased. Peremees on „vana kooli põllumees“, kes on väga teadlik, et seesuguseid talusid „ei paistnud iga teekäänaku tagant“. Omanditunne on siin sügavalt seotud kodutundega. Sellel talul on pikk ajalugu, siia on maetud mitte ainult sulaste ja tüdrukute, vaid ka oma perekonna higi. „Loginal ei sallitud midagi nõrka, närust. Loginal ei mäletanud keegi viletsat ja näljast aega.“ Selles talus on kujunenud oma traditsioonid ja oma moraal. Mets sümboliseerib selle talu igavest elu. „Ta (vana peremees — N. A.) on kuuekümmne viienda lävel, kuid muretseb ometi oma päevade lühiduse pärast, sest nii palju oleks veel teha ja õiendada.“ See on kõva kord, mis siin valitseb ja see ei murdu isegi vana Peter Torma ärasaatmisega. Kuid ometi on vana rahulik taluelu sellest ajast peale lõppenud, ja poeg laostab seda omal viisil. Peter Torma esineb väarikana elu lõpuni, kuivõrd temas patriarhaalne talupoeg katab kapitalismi väliseid jooni.

Logina talu kaudu on antud vana, surma ootava maailma tüüpiline pilt. See vana maailm hukkub kõrvalteid mööda. Huko Torma muudab kodutalu nõukogudevastase relvastatud võitluse keskuseks, ja sellega on põline Logina talu juba likvideeritud. Lõplikult kaob Logina vana Petri ärasaatmisega ja Huko hukkumisega lahingus.

Uute inimeste hulgast on keskseks kujuks sulane, hilisem miilitsa-  
volinik ja siis partisan Karl Allik oma sisemiste raskuste ja kahtlus-  
tega. Temaga koos on rida muidki, kes tunnevad, et ainult nõukogude  
korras on avanenud neile eluõigus ja eluvõimalus, üheski muus kor-  
ras nad ei suudaks enam elada. Ka nende arenemisest, kes otsekui kahe  
leeri vahel seisavad, kuid lõpuks tahtmata kaasa tulevad, on antud  
pilte. Otsa Külme on üks niisuguseid sageli esinevaid maafilosoofe, kes  
eitab igasugust vägivalda ja kahtleb kõiges. Ja õige mees on partorg  
Lumi, kui ta selle mehega pikalt juttu ajab ja hiljem otsustab: „Süda-  
maga inimese juttu tasub ikka kuulata.“ Kahe maailma vahel kõikuv

õpetaja Taader on fašistliku okupatsiooni ajal pärast ainsa poja kaotamist lähenenud Otsa Külmale, neil küpseb arusaamine fašismist kui vägivallast, ja nad unistavad koos elu parandamisest, olgugi „ilma, et oleksid kuulnud, . . . missugune peaks olema rahva tulevane elu, tulevane inimene . . .“ Aga elu ise oli kasvatanud ja tegutsema pannud inimese, kellest need mehed unistasid. Fašistliku okupatsiooni ajal arenes maatöötaja kiiremini kui kunagi varem; ta sõdis uue maailma eest, orjuse vastu. Selles osas on teos optimistlik. Autor usub uut, tunnetab selle tekkimist ja ta kunstilised kujud esindavad suurt ajaloolist loomingut õieti ja selgusega.

„Maa ja rahvas“ on esimene ilukirjanduslik teos, milles näeme Eesti külas uue, nõukoguliku inimese tekkimist ja kasvu. Laialipillatud ja allasurutud maatöölised ei suutnud enne pööret nimetamisväärselt ennast koguda; antud tegevuskohas on töörahva võim maatöötajad äranatanud, nende areng toimub koos nõukogude kohaliku võimu organite väljaarendamisega. Selles ongi põhiline erinevus 1917. ja 1940. aasta maatööraha liikumise vahel, ja see on ajalooliselt õige. Kui aga maatöörahas oma jõust on uuesti teadlikuks saanud, siis ei suuda teda ka kõige raskem terror kohutada.

Inimeste uuekskasvamine pöördes moodustab sotsialistliku realismi ühe tähtsa elemendi paljudes nõukogude kirjanduse teostes. Selle uue näitamise areneb R. Sirge romaanis üldse uus inimese kujutamise meetod, sotsialistliku realismi meetod.

1940. aasta suure pöörde valmimine ja teostumine linnas tähendab ilukirjanduses muidugi hoopis vähem poliitiliste ja majanduslike olukordade kui inimeste kujutamist. Kuid konkreetses ajas kujutatavad inimesed kannavad endas juba oma aja olukordi, nende tegevus on enam või vähem põhjendatud vastavate ajalooliste olukordadega. On selge, et inimese õige kujutamine, eriti tüüpiliste kujude loomine, on ajaloolises romaanis võimalik ainult ühenduses ajalooliste sündmuste eneste õige mõistmise ja kujutamisega. J. Semper ja R. Sirge on oma teostes ajaloosündmusi peegeldanud kujutatavate inimeste abil, ja just need kaks teost, üks neist kujutades aega enne, teine pärast pööret, annavad avara käsitlese rahva suurtes hulkades teostunud protsessidest, töötajate eneste uuekskujunemisest.

Kõik viis romaani annavad pöördelisest ajajärgust üldjoontes õige peegelduse ja aitavad üksteist täiendada. Mõnes neist tuleb teha ajaloosündmuste osas parandusi ning heita ära liigseid ja ebaolulisi elemente.

Nõukogude-eelse eesti kirjanduse kõige rahvalikumad teosed peegeldavad maarahva põlist võitlust mõisa vastu, feodalismivastast vabadusvõitlust. Need traditsioonid peavad eesti nõukogude kirjanduses võimaldama uute teoste loomist, mille sisuks on kapitalismivastane võitlus enne pööret ja nõukogude korra ehitamine. Esimesed suuremad teosed näitavad neid suuri alasid, mis on veel kirjanduses kujutamata ja mis annavad arvatavasti sisu edasiehitatavale nõukogude kirjandusele.

# ***Mõtteid Eesti NSV ajaloo õpetamise metoodika üle keskkoolis.***

H. PALAMETS,

*Tartu II Keskkooli ajaloo õpetaja.*

Eesti ajaloo põhiküsimuste sissevõtmine üldharidusliku keskkooli ajaloo programmi on igati tervitatav samm, sest see aitab tunduvalt kaasa ajaloo õpetaja ees seisvate suurte kasvatuslike ja õpetuslike ülesannete paremale lahendamisele ning likvideerib ühe tõsisema lünga, mis senini esines keskkooli lõpetanute ajalooalastes teadmistes. Oma rahva ajaloolise mineviku lähem tundmaõppimine võimaldab õpilastel paremini mõista meie töörohket nõukogulikku tänapäeva ja avarat homset, aitab kasvatada uhkust meie saavutuste üle, austust ja lugupidamist rahva vabaduse eest võitlejate vastu.

Tartu keskkoolides õpetati katseliselt Eesti ajalugu süstemaatilise kursusena juba möödunud aastal. Tehes kokkuvõtet selles osas saadud kogemustest, tuleks eelkõige rõhutada, et vaatamata reale kitsaskohtadele Eesti ajaloo õpetamisel, olid need tunnid nii õpetajale kui õpilastele ühed loomingulisemad, sisukamad ja kaasakiskuvamad kogu keskkooli ajalookursuse ulatuses. See on täiesti mõistetav, kuna Eesti ajaloo tundides oli juttu paljudest nendest sündmustest, mis juba varem olid lähedaseks saanud küll ilukirjanduse, küll vanematelt inimestelt kuulnud juttude kaudu.

Eesti ajaloo tunde iseloomustab õpilaste aktiivne huvi õpitava aine vastu, mis väljendub intensiivses kaasatöötamises tunnis ja hoolsas töös kodus. Eesti ajaloos korraldatud tunnikontrollide analüüs näitas, et rida õpilasi polnud piirdunud üksnes tundides esitatud materjalidega, vaid oli otsinud omal käel lisamaterjali, kasutades seejuures peamiselt 1952. a. ilmunud „Eesti NSV ajalugu“. Et mainitud teoses rida seisukohti on vildakad või aegunud, siis selle kasutamine soovitatava lisamaterjalina, veel vähem aga õpikuna, langeb loomulikult ära. Liiga suure mahukuse tõttu ei tule õpikuna kõne alla ka „Eesti NSV ajalugu“, I osa (1955). See on aga heaks käsiraamatuks õpetajale tundide ettevalmistamisel. Seepärast tõuseb Eesti ajaloo õpetamisel kõige tõsisema takistusena esile õpiku puudumine. Tartu keskkoolides püüti olukorrast osaliselt üle saada õpiku maketi peatükkide paljundamisega hektograafil. Kuid makett osutus ebatäielikuks ja paljundatud peatükid lõppesid XIX sajandi lõpuga. XI klassi osas tuli õpetajal õppematerjal täielikult ise koostada ja leida vajalike teadmiste edasiandmiseks kohased metoodilised vahendid.

Kontrollides nii õpilaste teadmisi kui ka nende poolt tehtud kirjalikke ülestähendusi ajaloo töövihikutes, ilmnes, et parimaid tulemusi annab dikteerimise ja emotsionaalse jutustuse vahelduv rakendamine. Piirdudes ainult emotsionaalse jutustusega, on võimalik

küll aine huvitav ja detailiderohke esitamine, kuid õpilaste märkmed jäävad seejuures pahatihti poolikuks, laused ebaloogiliseks ja tulemuseks on lünklikud teadmised. Uksnes dikteerimise puhul muutus aga aine esitusviis lakooniliseks ja kuivaks, vähenes õpilaste huvi aine vastu, kuid see-eest konspektid olid korras ja teadmised terviklikumad kui eelmise meetodi juures. Ühendades aga mõlemad meetodid ja põimides neile lisaks elavat vestlust ning vaidlust mõningate põhiküsimuste ümber, oli õpilaste aktiivsus tunnis märkimisväärne, omandatud teadmised aga kindlad ja selged.

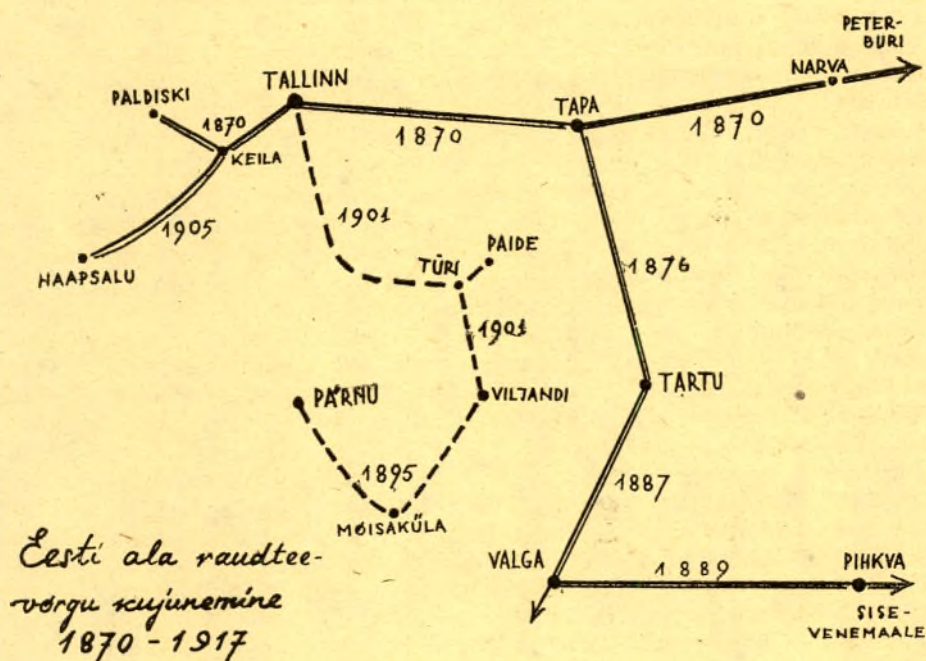
Käesoleval õppeaastal tuleb õpetada Eesti ajalugu aga juba kõigis vabariigi keskkoolides ja seejuures esialgu ilma õpikuta. Õpiku ilmumisega venitamine on tõeline karuteene sadadele õpetajatele ja tuhandeile õpilastele, kes peavad kulutama Eesti ajaloo tundide niigi nappi aega aine mehaanilisele üleskirjutamisele. Õpiku ilmumine hõlbustab tunduvalt ajaloo õpetamist, kuid ei lahenda kaugeltki veel kõiki meetoodilisi probleeme, mis Eesti ajaloo õpetamisel õpetaja ette kerkivad. Väga häirivaks lüngaks on näitlike õppevahendite peaaegu täielik puudumine. Meie koolides ei ole senini korralikke Eesti NSV geograafilisi kaarte, kõnelemata siis veel spetsiaalsetest ajalookaartidest. Õpetamise näitlikustamiseks on aga hädavajalik juba lähemal ajal välja anda 6—8 ajalookaarti Eesti NSV ajaloo põhiperioodide kohta. Veelgi halvem on lugu sellise pildimaterjaliga, mida saaks frontaalselt kogu klassile demonstreerida. Et veidigi näitlikustada, on tulnud kasutada hädaabinõuna pilte raamatutest, üksikuid piltpostkaarte või ajaloolistest kohtadest tehtud fotosid. Kaunis tõhusaks näitlikustamise vahendiks on osutunud joonis või skeem tahvilil, eriti kui on olnud tegemist kohalikku ajalugu puudutavate küsimustega. Tahvli skeemi puhul tuleb aga kindlasti nõuda, et kogu klass joonistaks kaasa töövihikutes, sest ainult sel juhul annab skeem täieliku efekti. Edukalt saab kasutada skeemi ka eelmistel tundidel õpitu kontrollimisel, lastes ühel õpilasel joonistada skeemi tahvlile, teisel aga anda selle kohta kommentaare. Antud üldiste seisukohtade konkreetseks illustreerimiseks kirjeldaksin lähemalt tööd tahvli skeemiga „Raudteevõrgu areng Eestis“.

Käsitledes kapitalismi arengut Eestis XIX sajandi II poolel, ei saa õpetaja kuidagi mööda minna intensiivsest raudteede ehitamisest, mille tulemusena kujunes XX sajandi alguseks välja Eesti ala põhiline raudteevõrk. Et raudteede ehitamine Eesti alal oli otseselt tingitud sise- ja välisuru vajadustest, siis avaneb siin hea võimalus õpilaste ajaloolise mõtlemise suunamiseks neile jõukohaste probleemide esitamise teel.

Eesti raudteevõrgu järkjärgulist kujunemist illustreeriva skeemi joonistamist olen alustanud 4 linna — Paldiski, Tallinna, Tapa ja Narva fikseerimisega tahvli ülaosas. Seejärel ühendan need linnad tugeva kriidijoonega, pikendan joont Narva juurest ida poole ja märkin raudtee lõpp-punktina Peterburi. Kriidijoone juurde kirjutan Balti raudtee ehitamise aasta ja esitan seejärel klassile küsimuse: „Millistel majanduslikel kaalutlustel ehitati Eesti alale esimesena just Balti raudtee?“ Tavaliselt toovad õpilased kohe põhjendusena esile Põhja-Eesti põllumajandussaaduste transportimise vajaduse maailmalinna Peterburi turule ja mõninga mõtlemise järel ka asjaolu, et Peterburi sadama kinnikülmumise tõttu tuli kaupade kohaleveoks



talvel kasutada Paldiski ja Tallinna sadamaid ning Balti raudteed. Klassilt saadud vastuste täienduseks märgin, et seda raudteed kasutati veel Narva ja Moskva puuvillavabrikute varustamiseks sisseveetava välismaa puuvillaga. Balti raudtee ehitamine suurendas Tallinna sadama kaubakäivet lühikese ajaga üle 20 korra, mille tulemusena Tallinn muutus Venemaa kolmandaks meresadamaks, jättes maha vaid Peterburist ja Odessast.



Järgnevalt märgin skeemile Tartu, Valga ja Pihkva ning joonistan Tapa—Tartu, seejärel Tartu—Valga ja Valga—Pihkva raudtee, märkides juurde valmimisaastad ja andes hinnangu nende liinide majanduslikule tähtsusele. Kindlasti tõstan esile, et koos raudteede ehitamisega kujunes välja kohalik raudteelaste kaader ja ehitati raudteetehased Tallinna ning Valka. Viimase laiarööpmelise raudteena märgin skeemile Keila—Haapsalu liini, mis ehitati keiserlikuks suvitusraudteeks ja valmis 1905. a. Kokku ulatus Eesti alal olevate laiarööpmeliste raudteede kogupikkus 1917. a. üle 650 kilomeetri.

Peale laiarööpmelise raudteevõrgu kandmist tahvlile jutustan klassile Viljandi ja Pärnu ümbruskonna kodanluse ja mõisnike plaanist ehitada era-aktsiaseltsi abil Viljandi—Mõisaküla—Pärnu kitsarööpmeline liin, mis oleks avanud Edela-Eesti linalle ja viljale odava transporditee Pärnu sadamasse. See plaan viidigi ellu ja raudtee ehitati kitsarööpmelisena, et ehitamisel maksimaalselt kokku hoida ja suurendada sel teel oma kasumeid. 1901. a. avati veel Viljandi—Türi—Tallinna liin, mis samuti kuulus eraseltsile. Nii kujuneb tahvlil Eesti raudteevõrgu skeem, mille õpilased kannavad samaaegselt oma tööviikutesse. Uhtaegu kuulates ja joonistades omandavad õpilased ena-

miku materjalist juba tunnis, mida tõendavad täpsed vastused kinnistamisel.

Väga head illustratiivset materjali annab ilukirjandus Eesti ajaloo tundides. Kuigi äärmiselt piiratud aeg võimaldab klassis ette lugeda vaid väga lühikesi katkendeid, aitab juba seegi äratada õpilastes huvi teose vastu ja innustab neid raamatu lugemisele. Kahjuks puudub senini vastav bibliograafiline töö, mis aitaks ajaloo õpetajal valida sobivat ilukirjanduslikku materjali Eesti ajaloo tundideks. Tahaks loota, et meie kirjanduslõlased, bibliograafid ja ajaloolased juba lähemal ajal selle bibliograafia koostamisele asuvad. Samuti tunnevad ajaloo õpetajad tõsist puudust allikmaterjalide ülevaatliku valikkogu järele.

Eesti ajaloo õpetamisega seoses tõusevad paratamatult päevakorda kodukoha ajaloo küsimused. Kodulooliste materjalide oskuslik kasutamine aitab õpilastes veelgi suurendada huvi Eesti ajaloo vastu. Ühtlasi avanevad siin õpetaja ees suurepärased võimalused ajaloolase klassivälise töö organiseerimiseks ning suunamiseks. Tartu keskkoolides on viimastel aastatel parimaid tulemusi andnud töö laiaprofiilistest ühiskonnateaduste ringides, mille koosseisus töötavad kodukoha ajaloo uurimise seksioonid. Nii uuris Tartu I Keskkooli ühiskonnateaduste ring möödunud õppeaastal oma kooli 150-aastast ajalugu ja koostas sm. A. Liimi juhendamisel väga ülevaatliku ning nägusa stendi kooli senise arenguloo kohta. Stend asetati kooli jalutusruumi tutvumiseks kogu kooliperele. Tartu II Keskkooli ühiskonnateaduste ring töötab koos kirjandusringiga Tartu kalmistute skemaatilise plaani koostamisel, et hõlbustada tähtsamate ühiskonnategelaste, kirjanike ja heliloojate haudade ülesleidmist. Skeemile kavatsetakse lisada album, kuhu kleebitakse haudade fotod ja lisatakse lühikene selgitav tekst. Väga ilusaks traditsiooniks tuleb pidada kohalike ajalooliste ja kultuurilooliste mälestusmärkide tähistamist ja korrashoidu. Selles osas on mõndagi ära teinud Tartu II Keskkooli kirjandusringi liikmed, kes õpetaja Jaan Miti juhtimisel asetasiid möödunud kevadel tagasihoidliku mälestustahvli Juhan Sütiste sünnisaunale, korrastasid ja tähistasid teeviidaga Elva rajooni Hellenurme kolhoosis asuva kuulsa teadlase akadeemik Middendorfi matusepaiga ja valmistuvad nüüd K. E. Söödi lapsepõlvekodu tähistamiseks mälestustahvliga.

Suurt huvi pakuvad õpilastele ka ajaloolased ekskursioonid. Ringi töö raamides oleme peaaegu igal aastal korraldanud ekskursioone teemadel „Keskaegne Tartu“ ja „Tartu XVII—XIX sajandini“. Nende ekskursioonide ajal pildistasid fotohuvilised tähtsamaid ajaloolisi ja arhitektuurilisi objekte ning valmistasiid neist fotodest omapärase fotoviktoriini „Kas tunnete oma kodulinna?“. Algul kleebiti fotod alusele ilma selgitava tekstita ja alles pärast seda, kui õpilased olid nädal aega nuputanud, lisati tekst.

Kuigi me astume Eesti ajaloo õpetamisel alles esimesi samme, on juba praegu ilmne, et Eesti ajaloo õpetamiseks eraldatud 40 tunnist ei piisa. Ajapuudus sunnib õpetajat ruttama teemalt teemale, ilma et jääks aega tundides põhjalikumalt peatuda üksikutel olulistel probleemidel või koduloolisel materjalil. Eriti vähe on tunde planeeritud Eesti ajaloo vanema osa õpetamiseks. Seepärast oleks hädavajalik tõsta Eesti ajaloolle eraldatud tundide arvu 8—12 tunni võrra, sest antud lisa tasub end õige kasutamise korral enam kui mitmekordselt.

# Kuidas õpetada liitmist ja lahutamist arvelaual.

V. TOOM,

Viljandi Pedagoogilise Kooli õpetaja.

I—II klassis kasutame arvelauda klassi arvutusraami kujul numeratsiooni ja tehete õppimiseks. III—IV klassis kasutame klassi arvutusraami peale numeratsiooni ka liitmise ja lahutamise õpetamiseks arvelaual. Arvestades arvelaua laialdast kasutamist mitmesuguste elukutsete puhul, on sellel liitmise ja lahutamise oskus võetud ka algkooli õppeprogrammi. Arvutamisoskuse omandamiseks arvelaual on vajalik igal õpilasel muretseda väike arvelaud (saadaval laste mänguasjade kauplustes) või vähemalt kahe õpilase peale üks arvelaud. Õpetaja kasutab õpetamisel suurt klassi arvutusraami.

Pärast kolmekohaliste arvude kirjaliku liitmise ja lahutamise õppimist toimubki sama töö arvelaual. Arvestades asjaolu, et numeratsiooni õppimisel on õpilased juba harjunud mitmesuguste arvude võtmisega ja lugemisega arvelaual, võiks liitmise ja lahutamise õppimise süsteem olla järgmine.

Esiteks selgitame arvelaua õige asetuse koolipingil. Paigutame selle parema käe kohale, kusjuures nupud asetsevad paremal pool. Kordamiseks tuletame meelde, kus asetsevad arvelaual ühelised, kümnelised, sajalised ja tuhandelised. Õpetaja nimetab järgu ja õpilased näitavad, millisel traadil vastav järk asetseb. Sama teeme ka ümberpöörduvalt: õpetaja näitab arvelaua traate ja õpilased ütlevad, milline järk näidatud traadil asetseb.

Peale selle harjutame, kuidas tuleb nuppe lükata paremalt vasemale parema käe keskmise sõrmega ja tagasi sama käe pöidlaga. Laseme õpilastel võtta arvelaudadel ühe ühelise ja lükata tagasi, ühe kümnelise ja lükata tagasi, ühe sajalise ja ühe tuhandelise ning lükata need tagasi. Mitmel traadil asetsevaid nuppe võib korraga tagasi lükata parema käe välimise servaga. Tehte lõpetamisel lükkame nupud tagasi arvelauda kallutades.

Edasi harjutame arvelaua ühel traadil võtma nuppe kuni kümneni. 2 ja 3 nuppu näeme kergesti ilma loendamata. Harjutamiseks võtame arvelaual 2 ühelist, 2 kümnelist, 2 sajalist ja lükkame iga võtmise järel nupud tagasi. Samuti võtame 3 ühelist, 3 kümnelist, 3 sajalist ja lükkame tagasi. Viies ja kuues nupp on värvidud mustaks. Mustadest saadik võttes saame 4 ühelist, 4 kümnelist, 4 sajalist. 5 võtame koos ühe musta nupuga, 6 kahe musta nupuga. Seitsme võtmisel jääb 3 nuppu maha, kaheksa võtmisel 2 ja üheksa võtmisel 1 nupp.

Harjutame ka nuppude võtmist, kui mõned nupud on juba vasakule lükatud. Sel puhul nelja nupu võtmiseks võime võtta 2 ja 2, viie võt-

misel 2 ja 3, kuue võtmisel 3 ja 3 või 2, 2 ja 2, seitsme võtmisel 2, 2 ja 3 jne.

Numeratsiooni kordamiseks kui ka nuppude võtmise kiiruse arendamiseks võtame arvusid järgmiselt:

- 1) Täissajad: 300, 600, 800 jne.
- 2) Täielikud kolmekohalised arvud: 245, 486, 732 jne.
- 3) Täiskümneid sisaldavad kolmekohalised arvud: 320, 450, 680 jne.
- 4) Kolmekohalised arvud, kus puuduvad kümnelised: 203, 405, 706 jne.

Selgitame, miks on kord esimene, kord teine traat tühi. Võetud arve loeme ja kirjutame.

Liitmist ja lahutamist arvelaual õpime III ja IV klassis alltoodud järjekorras.

### III KLASS.

#### I. Liitmine tuhande piires.

1) *Samanimeliste järkude summa on alla kümne.*

a) Liitmine ühel traadil:

$$4+3; 20+50; 300+400.$$

Esimese näidise puhul ( $4+3$ ) vestleme järgmiselt: "Võtame ühelistest traadil 4 nuppu. Mitu nuppu peame veel võtma?" (3.) "Võtke! Palju saime?"

Harjutuse  $20+50$  puhul arutleme: "Mitu kümnelist on 20? Mitmendal traadil võtame 2 kümnelist? Võtke! Mitu kümnelist on 50? Liitke 50 ehk 5 kümnelist! Õelge vastus!"

Igale näidisele teeme rea samalaadseid harjutusi, kuni õpilastel liitmine lodusalt läheb. Samuti teeme ka edaspidiste harjutuste juures.

b) Liitmine mitmel traadil:

$$23+24; 142+53; 224+312.$$

Esiteks harjutame peast:  $23=20+3$ ;  $142=100+40+2$  jne. Siis tuleme meelde, et arvu võtmist arvelaual alustame kõrgemast järgust, samuti talitame arvude liitmisel. Esiteks lükkame paremalt vasemale esimese liidetava, siis teise liidetava ja loeme, kui palju nuppe vasakul kokku saime.

Harjutuse  $23+24$  juures arutleme: "Võtke arvelaual 23! Liitke 34! Mis liidame enne?" (30 ehk 3 kümnelist.) "Mis liidame nüüd?" (4 ühelist.) "Palju saite?" Tulemust laseme kontrollida peastarvutamise abil.

Harjutused võib kirjutada klassitahvlile. Peale liitmistehte sooritamist kirjutavad õpilased klassitahvlile ka vastused. Järgmist tehet ei alustata enne, kui vastus on kirjutatud. Selliselt toimides saame nõrgemaid õpilasi vajaduse korral kergemini abistada.

2) *Samanimelistes järkudes saame summa kümme.*

a) Liitmine ühel traadil koos vahetamisega:

$$6+4; 20+80; 300+700.$$

Algul lükkame kuuele ühelisele neli ühelist juurde ja saame kümme ühelist, mille vahetame ühe kümnelise vastu teisel traadil. Samuti vahetame peale liitmist kümme kümnelist sajaliseks ja kümme sajalist tuhandeliseks.

b) Liitmine mitmel traadil koos vahetamisega:

$$32+18; 62+43; 126+234; 292+213; 731+324.$$

Arvutame näidise  $32+18$ : „Võtame arvelaual  $32!$  Liidame  $18$ . Mis liidame algul?“ (Kümme ehk  $1$  kümnelise.) „Kui palju on veel liita?“ ( $8$  ühelist.) „Liitke! Mitu ühelist saite? Mida võib  $10$  ühelisega teha?“ (Vahetada  $1$  kümnelise vastu.) „Kui palju saite?“

Harjutame, kuni liitmine läheb lodusalt kõigil õpilastel.

3) *Samanimelistes järkudes on summa üle kümne.*

$$9+6; 15+7; 160+70; 345+26; 274+143.$$

Eelneb peastarvutamine:  $6=10-4$ ;  $9+6=9+10-4$ ;  $7=10-3$ ;  $15+7=15+10-3$  jne.

Et arvelaual liita üheksale kuus, liidame esiteks kümme ehk ühe kümnelise teisel traadil ja lahutame üheksast ühelisest neli ühelist (s. o. kuue täiendarvu kümneni) esimesel traadil.

Näiteks:  $9+6=9+10$  (ehk  $1$  kümneline)  $- 4$  ühelist;  $160+70=1$  sajaline ja  $6$  kümnelist  $+ 1$  sajaline (ehk  $10$  kümnelist)  $- 3$  kümnelist.

Õpilastega arutleme näidise  $9+6$  puhul nõnda: „Võtame arvelaual  $9!$  Liidame  $6$ . Üheliste traadil saab liita ainult ühe ühelise. Me võime aga liita kuue ühelise asemel ühe kümnelise ( $10$  ühelist). Kui palju liitsime rohkem?“ (4.) „Mida peame tegema, et tehe oleks õige?“ (Neli ühelist tagasi lükkama.)

4) *Mitme liidetava liitmine tuhande piires.*

$$124+256+328 \text{ jne.}$$

## II. Lahutamine tuhande piires.

1) *Lahutamine peenestamiseta.*

a) Lahutamine ühel traadil:

$$7-3; 60-40; 500-200.$$

Esiteks lükkame paremalt vasemale vähendatava ja siis vasakult paremale lahutatava. Vasemale jääv arv ongi vahe.

b) Lahutamine mitmel traadil:

$$56-42; 354-43; 374-152.$$

Arvutame näidise  $56-42$ : „Võtame arvelaual  $56!$  Lahutame  $42$ . Kui palju lahutame algul?“ ( $40$  ehk  $4$  kümnelist.) „Lahutage! Kui palju jäi veel lahutada?“ ( $2$  ühelist.) „Lahutage! Kui palju saite?“

Jätame meelde, et lahutamist alustame samuti kui liitmist kõrgemast järgust.

## 2) Lahutamine täiskümnetest, täissadadest ja täistuhandetest.

a) Lahutamine kümnest, sajast ja tuhandest:

10 — 2; 100 — 60; 1000 — 400.

Esimese näidise puhul (10 — 2) vahetame ühe kümnelise kümneks üheliseks esimesel traadil ja teostame siis lahutamise. Arutleme nõnda: „Võtame arvelaual 10. Lahutame 2. Mitu ühelist on üheliste traadil?“ (0 ühelist.) „Mida tegime kirjaliku lahutamise puhul, kui vähendada ühelistest ei piisanud lahutamiseks?“ (Peenestasime ühe kümnelise ühelisteks.) „Peenestage! Lahutage! Kui palju saite?“ Järgmiste näidiste puhul vahetame ühe sajalise enne lahutamist kümneks kümneliseks ja tuhandelise kümneks sajaliseks.

b) Lahutamine järgühikutest:

70 — 8; 60 — 24; 200 — 16; 500 — 125; 1000 — 725.

Ka siin tuleb kõrgema järgu ühik enne lahutamist peenestada. Näidise 70 — 8 puhul peenestame ühe kümnelise ühelisteks. Saame 6 kümnelist ja 10 ühelist. Näidise puhul 500 — 125 saame pärast peenestamist kolmandal traadil 4 sajalist, teisel traadil 9 kümnelist ja esimesel traadil 10 ühelist. Nüüd lahutame ja saame 375.

## 3) Arvude lahutamine peenestamisega.

18 — 9; 260 — 170; 525 — 342; 620 — 304; 704 — 382; 642 — 364.

Enne esitatud harjutuste lahendamisele asumist on vajalik kirjutada klassitahvlile järgnev tabel ja see selgitada. Õpilased kirjutavad tabeli vihikutesse.

9	lahutamisel	lahutame	10	ja	liidame	1
8	„	„	10	„	„	2
7	„	„	10	„	„	3
6	„	„	10	„	„	4
5	„	„	10	„	„	5
						jne.

Näiteks 18—9 puhul lahutame ühe kümnelise teisel traadil ja lisame ühe ühelise esimesel traadil. Arutleme järgmiselt: „Võtame arvelaual 18! Lahutame 9! Mitu ühelist on vähendatavas? (8 ühelist.) „Mitu ühelist on vaja lahutada?“ (9 ühelist.) „Mille võime üheksa asemel lahutada?“ (1 kümnelise.) „Lahutage! Mitu ühelist lahutasime rohkem?“ (1 ühelise.) „Mis tuleb teha, et vastus oleks õige?“ (1 üheline liita.) „Liitke! Palju saite?“

Näidise 260 — 170 puhul lahutame sajalise ja veel ühe sajalise, s. o. 2 sajalist kolmandal traadil ja lisame 3 kümnelist teisel traadil.

Lahutamist on soovitatav lasta alati kontrollida liitmistehetega, mis aitab vältida vigu. Kui peale lahutamist lahutatav uuesti liita, peame saama vähendatava.

Selle süsteemi läbitöötamiseks III klassis kulus 5 tundi, kusjuures arvude võtmine arvelaual ja nende lugemine õpiti selgeks numeratsiooni käsitlemisel.

## IV KLASS.

Arvude võtmine ja lugemine arvelaual on selgeks õpitud numeratsiooni käsitlemisel. IV klassis kordamiseks võtame ja loeme arvelaual: 1) mitmesuguseid arve kuni tuhandeni, 2) loendame ühelistest kuni miljonilisteni, kusjuures 10 ühelist asendame ühe kümnelisega, kümme kümnelist ühe sajalisega jne. Iga kord ütleb õpilane, kui palju ta saab.

Arvude võtmise tehnika omandamiseks võtame arvelaual arve kuni sajatuhandeliteni: 1) Täistuhanded: 3000, 25000, 70000 jne., 2) arve, kus kõik järgud on väärtusega numbrid: 3425, 27251, 46534 jne., 3) arve, kus puuduvad mõned järgud: 3025, 2403, 4002, 36057, 28006 jne.; 4) kordame kolmekohaliste arvude liitmist ja lahutamist arvelaual.

III klassis omandatud liitmise ja lahutamise oskus arvelaual tuleb IV klassis süvendamiseks ja laiendamisele. Et arvelaual arvutamise põhivõtted on käsitletud käesolevas artiklis kolmanda klassi puhul, siis neljanda klassi kursuse juures ei ole vajadust neid korrata. Allpool antud süsteemi läbitöötamisel kasutame neid vastavalt vajadusele. Töötamisel jälgime eriti seda, et mõni õpilane arvutamisel teisest maha ei jääks. Järgnevas süsteemis on tehted võetud saja tuhande piires, mis võimaldab väikese arvelaual kasutamist.

### I. Liitmine kuni saja tuhandeni.

1) Samanimeliste järkude summa on alla kümne:

$$2345 + 1214; 36421 + 52567; 21340 + 54053.$$

2) Mõnedes samanimelistes järkudes on summa kümme:

$$7456 + 3243; 25421 + 44387; 64430 + 26507.$$

3) Samanimelistes järkudes on summa üle kümne:

$$6547 + 7231; 37251 + 1939; 48501 + 34054.$$

4) Mitme liidetava liitmine; algul väiksemad ja hiljem suuremad arvud.

Harjutused koostab õpetaja ise või kasutab võimaluse korral käibel olevat ülesannete kogu.

### II. Lahutamine kuni saja tuhandeni.

1) Lahutamine peenestamiseta:

$$5683 - 2471; 64388 - 32177; 59689 - 34340.$$

2) Lahutamine peenestamisega:

$$6456 - 4238; 89548 - 44636; 13528 - 7209.$$

3) Vähendatavas esinevad nullid:

$$7045 - 2452; 34082 - 23242.$$

### III. Rublade ja kopikate liitmine ja lahutamine.

Tehetest nimega arvudega õpime arvelaual ainult rublade ja kopikate liitmist ja lahutamist, sest seda vajatakse tegelikus elus kõige enam. Algul selgitame õpilastele, kus võetakse arvelaual rublad ja kus kopikad. Seejärel laseme arvelaual võtta esiteks ainult kopikaid, siis ainult rublasid ja lõpuks rublasid koos kopikatega.

#### 1) Rublade ja kopikate liitmine.

a) Rublade ja kopikate liitmine eraldi:

123 rbl. + 36 rbl.; 59 rbl. + 37 rbl.; 62 kop. + 26 kop.; 85 kop. + 39 kop.

b) Mitmenimeliste arvude liitmisel ei esine kopikate ülestamist rubladeks:

75 rbl. + 12 rbl. 37 kop.; 48 kop. + 15 rbl. 21 kop.; 24 rbl. 32 kop. + 42 rbl. 38 kop.

c) Mitmenimeliste arvude liitmisel esineb kopikate ülestamine rubladeks:

43 rbl. 58 kop. + 25 rbl. 69 kop.

#### 2) Rublade ja kopikate lahutamine.

a) Rublade ja kopikate lahutamine eraldi:

275 rbl. — 32 rbl.; 315 rbl. — 70 rbl.; 76 kop. — 52 kop.; 91 kop. — 39 kop.

b) Mitmenimeliste arvude lahutamine, kui ei esine rublade peenestamist:

82 rbl. 48 kop. — 31 rbl.; 68 rbl. 75 kop. — 33 rbl. 35 kop.

c) Mitmenimeliste arvude lahutamine, kui esineb rublade peenestamine kopikateks:

77 rbl. 43 kop. — 86 kop.; 7 rbl. 12 kop. — 2 rbl. 56 kop.

Harjutused teeme esiteks klassi arvutusraamil, siis klassi arvutusraamil ja õpilaste arvelaudadel korruga ning lõpuks õpilaste poolt iseseisvalt, kusjuures õpetaja kontrollib õpilaste arvutusi.

Täielik liitmise ja lahutamise tehnika omandamine arvelaual toimub V klassis.



# Õpilaste teadmiste hindamisest ja frontaalsest tööst.\*

E. KOEMETS,

Tartu Riikliku Ülikooli õppejõud.

L. Vaide kirjutas („Nõukogude Kool“ nr. 3, 1957) tõstis üles palju erinevaid probleeme. Peatume mõnel neist.

1. Õpilaste hindamine. Täiesti õigesti rõhutatakse, et hinne ei tohi saada õpilasele omaette eesmärgiks. Kahjuks on ta meil selleks muutunud. Miks? Õpilasele sisendatakse esimesest koolipäevast peale, et tema väärtuse mõõdupuuks on numbrid. Selleks suunab õpetajaid ja vanemaid juba kogu bürokraatlik hinnete raamatupidamine: õpilaspäevik, vihikud, klassipäevik, õpetaja enda märkmik, klassijuhataja märkmik ja mitmesugused aruanded õppeedukuse kohta. Kõigis neis opereeritakse õpetaja poolt mõnigi kord kaheldes väljapandud numbritega kui objektiivsete suurustega, kui tõelise produktiooniga. Numbrite järgi arvutatakse protsenti, nende põhjal hinnatakse mitte ainult õpilast, vaid ka õpetajaid, direktoreid, koole jne. Ei ole ime, et õpilastel on kujunenud aukartus numbrite, mitte aga teadmiste ees; mitte tahe omandada teadmisi, vaid saada numbreid. Õpilased arutavad avalikult: mul on nii palju hindeid, et mind enam ei küsita; mul on sellised numbrid „sees“, et kuigi ma saan veel „2“, kokku tuleb ikkagi „3“!

L. Vaide juhib õigesti tähelepanu puudusele, mis esineb veerandi- ja aastahinde tuletamisel jooksvaist hindeist. Põhiliselt on õpetaja otse sunnitud arvutama veerandi- ja aastahinde aritmeetilise keskmisena. Mõned juhtivad organid isegi kontrollivad, kas õpetaja pole kokkuvõtte tegemisel mitte „irdunud faktidest“.

Mida näitavad jooksvad hinded? Seda, et õpilane kolme või nelja lõiku ainest teadis kas rahuldavalt, hästi või väga hästi. Sellest teeme järelduse, et õpilane teab kogu materjali nende hinnete keskmisele. Kas see järeldus vastab tegelikkusele? Tuletagem siin meelde tuntud anekdooti kriitikust, kes andis otsuse teose kohta, olles lugenud sellest ainult 3—4 lehekülge. Etteheidetele vastas kriitik: kui ma tahan hinnata veini vaadis, kas ma pean siis kogu vaadi tühjaks jooma?

Samasuguse vääranalooiaga õigustavad end õpetajad, direktorid jt., kes ei taha tunnustada aastahinde panemisel teisi komponente peale jooksvate hinnete. Tõepoolest, pedagoogiline teooria ei käsitle õpetaja üldist muljet õpilasest ja selle üldise mulje osa hindamisel, millest kõneleb L. Vaide. Oleks aeg seda ligemalt analüüsida.

\* Käesolev ja järgnev kirjutus (E. Seppel, „Õppetöö hindamisest ja kontrollimisest“) avaldatakse mõttevahetuse korras. Kirjutised sama küsimuse kohta on ilmunud ka „Nõukogude Koolis“ nr. 3, 6 ja 9, 1957.

Veerandi- ja aastahinde panemisel peab õpetaja lähtuma õpilase tundmisest. Õpetaja teab, kuivõrd õpilane on võimeline mõistma tema poolt õpetatavat ainet; milline on olnud õpilase tööviis (pidev, lünklik); kuivõrd õpilase osavõtt klassis tehtud tööst on soodustatud või takistatud tema temperamendist, mõtlemise kiirusest jne., mille kohta õpetajal võib ekslik mulje jääda; kuivõrd mitmekülgsed, sügavad või pealiskaudsed on õpilase teadmised; kas tema head vastused on tuupimise või iseseisva mõtlemise tulemuseks jne. jne.

Piirdugem ainult nende märkustega. Kuid see küsimus vajaks täpsemat uurimist. Muidugi, üks õpetaja tunneb oma õpilasi vähem, teine rohkem, üht õpilast tuntakse paremini kui teist, kuid tuleb kindlalt nõuda, et iga õpetaja peaks tundma iga õpilast rohkem kui ütlevad 3—4 numbrit. Järelikult, õpetajale tuleb anda tagasi tema loomulik õigus hinnata õpilast oma parema äratundmise alusel. Et vältida hinnetega spekulierimist ja nende kujunemist omaette eesmärgiks, tuleks muuta „hinde teatamist ja põhjendamist“. Võib-olla on sageli otstarbekas üldse loobuda hinde avalikust teatamisest. Hinde põhjendamise asemel tuleb aga iseloomustada õpilase teadmisi, tema vastust. Sageli pole selleks tarvis üldse eri lausetki kulutada, sest teiste õpilaste täiendused ise näitavad, milles olid lüngad.

Ära tuleks keelata jooksvate hinnetega opereerimine nendel, kes neid sisuliselt ei võigi mõista, kes ise ei hinda (kaasõpilased, inspektorid). Nendel võib lubada kõnelda ainult õpilaste teadmistest, käitumisest, s. o. faktidest, mida nad ise on näinud ja kindlaks teinud.

Kaalumist ja katsetamist vääriks L. Vaide ettepanek hinnata õpilasi teatava teema lõpul, n. ö. osaarvestustega, mis sageli nii toimubki (kontrolltööde kaudu). Seega väheneks hinnete juhuslikkus ja võimalus näit. hindega 5 vältle määramises kinni katta hinnet 2 konsonantühendi ortograafias. Sellist moodust on mitmed õpetajad varasemal aegadel küllaltki hea eduga praktiseerinud.

2. Koolitunnistusel on ette nähtud eesti ja vene keele eest kaks hinnet: suuline ja kirjalik. Mida tuleb kummalgi korral hinnata, seda pole sugugi kerge mõista. Igas psühholoogia ja metoodika õpikus on nende terminite tähendus täpselt fikseeritud ja vastab ka tavalisele keelepruugile. Mida aga mõeldakse koolitunnistusel ja Haridusministeeriumi vastavas juhendis, seda on võimatu ära arvata.

Kui „suulise“ ja „kirjalikuga“ on mõistetud keele teooriat ja praktilist keeleoskust, siis tuleb otsekohe ütelda, et see on marksistliku pedagoogika põhimõtete rikkumine, teooria ja praktika lahutamine. Meile kõigile on teada, et see seisukoht tuleneb „grammatika hüpnosisist“. Viimasel ajal on hakatud ka meil taipama, et keeleõpetuses on grammatikal teeniv ülesanne, et grammatika ei ole veel keel, vaid keele abstraktsioon.

On arusaadav, et õpilaste hindamisel tuleb arvesse nimelt suulise ja kirjaliku kõne oskus, mille omandamiseks on vaja muidugi teatud määral tunda grammatikat. Kuid grammatikat eraldi hinnata pole mingit tarvidust. Vastupidi, see on otseselt kahjulik, viies õpilased segadusse. Ei oleks õigustatud ka koolitunnistuse kirjatähe järgi käia ja hinnata eraldi suulist ja kirjalikku kõnet, kuigi õpilaste võimed siin sageli suuresti erinevad: hea kõnemees ja hea jutustaja võib olla halb kirjamees ja vastupidi. Nii et L. Vaide eksib, kui ta väidab, et neid ei saavat eraldada. Kaks hinnet tuleks aga

panna kirjandile, sest sisu ja õigekeelsus ei ole omavahel kuigi tihedas korrelatsioonis ja väga sageli teeme siin õpilastele liiga, eriti ohverdades hea sisu, mis võiks õpetaja arvates olla vaieldav, üksikutele keelevigadele, mis ei ole vaieldavad.

3. Frontaalne töö, eriti kirjanduse õpetamisel. Sm. L. Vaide loodab frontaalse töö abil võita väga palju raskusi õppetöös. Mõnedki lootused ei ole põhjendatud. Frontaalne teadmiste kontrollimine ja hindamine on kindlasti kasulik, kuid vaevalt suudab see vältida „juhuslikkust ja ebaobjektiivsust“, kindlustada „pideva ja tiheda kontrolli“. Samuti ei taga frontaalne kontroll üksi „konkreetseid, selgeid ja täpseid vastuseid“.

Täiesti õige on nõuda frontaalse töö rakendamist senisest rohkem. Kuid tuleb seejuures alati meenutada ka frontaalse töö puudusi, mis pedagoogilises kirjanduses on küllaldaselt käsitlemist leidnud.

Tuleb rõhutada, et ei ole ühtki meetodit ega töövõtet, mis ise tagaks head tulemused. Puitunud moonakavaimulist õpetajat ei aita ükski meetod, kuna ka „halbade“ meetodite hea rakendus siiski tulemusi annab. See ei tähenda, et meetoditel ja töövõtetel poleks tähtsust. Kindlasti on.

Ei ole juhuslik, et frontaalse töö laiendamise küsimus on üles tõstetud kirjanduse õpetaja poolt. Näib, et just siin vajatakse seda kõige rohkem. Kirjanduse õpetamine meie koolides on ikka veel metoodiliselt ja sisuliselt madalal tasemel, hoolimata paljudest diskussioonidest ja kõrgele tõstetud kunstimeisterlikkuse loosungist. Programmide seletuskirjad jätavad ebaselgeks küsimuse, mis on kirjanduse käsitlemisel primaarne, kas õpetuslik külg, teadmised või kasvatus. Nende vahel ei ole vastuolu, kuid kirjandustunni ülesehitus ja töövõtted olenevad suurel määral sellest, mida peetakse tähtsamaks. Kui füüsikas, keemias ja bioloogias on täiesti mõistetavad ja otstarbekad õppeprotsessi neli faasi: uue aine käsitlemine, kinnistamine, koduse ülesande andmine ja kontrollimine ning hindamine, siis kirjanduse käsitlemisel on see otsestest absurdne. Püüame seda selgitada.

Õppeprotsess kui tunnetusprotsess peab jälgima tunnetamise üldisi seadusi. Tund (või tundide seeria), mille eesmärgiks on mõistete kuiundamine, tuleb üles ehitada teisiti kui tund, mille eesmärgiks on oskuste ja vilumuste omandamine. Tund, kus peasi on faktide õpimine, kulgeb erinevalt tunnist, mille eesmärgiks on õpilastes veendumuste, vaadete ja iseloomu kujundamine, ilutunde kasvatamine ning emotsioonide harimine.

Kuigi seda teorias tunnustatakse, praktikasse ei rakenda seda ei meetodikud ega õpetajad. Nii ongi kirjanduse õpetamine meil „polütehnikiseeritud“, s. t. kirjandust õpetatakse meil nagu füüsikat ja keemiat. Pärast „läbivõtmist“ muutub kirjanduslik teos õpilaste peas üldiste fraaside koguks, nagu tegelikkuse nähtused füüsikavalemiteks.

Et õpetajast imikut aidata, selleks on siis ka programmis ära öeldud, mis „idee“ ja „tundmus“ igas teoses esineb. Näiteks rahvalaulu „Oleks minu olemine“ kohta annab programm valemi: „... viha mõisa ja rõhujate vastu. Soov rõhujatest vabaneda“. Tõepoolest, nii saab õpetajagi aru, mida laul ütleb ja mida ka õpilastele tuleb selgeks õpetada. Kuid kas pole palju olulisem rahvalauliku poolt läbielatud tundmusi uuesti läbi elada? Kas või pisutki!

Kuigi kirjandusliku teose käsitlemine võib toimuda igakord erine-

valt, olenedes õpilaste east, teosest, õpetajast, klassi iseloomust jne. jne., võiks soovitada põhilisena kahefaasilist töövormi:

1. Teose lugemine kodus (luuletuste ja mõnede lühivormide puhul ka klassis) koos teatavate kindlate ülesannete täitmisega (vastuste otsimine küsimustele, võrdlemine, tekkivate probleemide ülesmärkimine jne. jne.).

2. Frontaalne töö, s. o. vaba mõttevahetus, diskussioon, vestlus. On endastmõistetav, et seda juhib ja suunab õpetaja, kuid mitte liigselt pidurdades õpilaste aktiivsust oma skeemide ja seisukohtade pealesurumisega. Peamine kirjandusliku teose arutluses ei ole faktide fikseerimine, vaid iseloomude suuruse ja närususe, üldnimlike ideede, sündmustiku sõlmede jne. lahtiharutamine, nende tähenduse mõistmine ja neile emotsionaalse hinnangu andmine. Ilukirjanduse ülesandeks pole ainult elu peegeldada, vaid ka rikastada, eriti esteetiliste elamustega. Väga õigesti on öeldud „Kirjandusliku lugemise“ programmi seletuskirjas: „Kirjandusliku lugemise tundides tehtav kasvatustöö on seda edukam, mida sügavamalt suudab õpetaja palade ideelist sisu ja kunstilist võlu avada ning õpilaste tundeid ja elamusi mõjutada; sügava emotsionaalse meeoleolu loomine on kirjanduse eduka õpetamise põhieeldusi.“\*

On arusaadav, et sellisele arutlusele ei või järgneda mingit kinnistamist, vaid ainult lõppsõna, kokkuvõte. Kui õpetaja tahaks diskussioonist kullaterad valemına välja sõeluda, siis muutuksid need kassikullaks. Kinnistamine võib ainult tüüdata, lahjendada diskussiooni emotsionaalset mõju, hävitada vaidluses selgunud seisukohtade veenvuse.

Mitte parem pole lugu küsitlemisega. Kas peaksid õpilased vastama teose sündmustikku, õpiku hinnanguid või püüdma reprodutseerida arutluse käiku? See kõik oleks asjata. Aga kuidas siis hinnata, kui me ei küsitle? Hinnata tuleb õpilaste osavõttu arutlusest, kus ilmneb nende oskus mõista teost, välja tuua ja põhjendada oma seisukohti, leida paralleele teistest teostest ja elust.

Aga siis ei saagi tundi „hästi ära õppida“? Tõepoolest ei ole siin võimalik mingit osakest ära tuupida ja selle eest hinnet saada. On tarvis, et õpilane oskaks mõelda, et tal oleks küllaldaselt lai silmaring, et kirjanduslik teos tekitaks temas elamuse ja et ta oskaks seda väljendada. Mõnikord võib järgneda neile kahele faasile veel kolmas, nimelt kirjand, mis on osaliselt või täiesti pühendatud käsitletud teosele. Kuid ka see ei tohiks olla mingite äraõpitud valmisseisukohtade reprodutseerimine, mille tulemusena kõik kirjandid sarnaneksid üksteisele, vaid see peaks pakkuma enam või vähem uut, individuaalset. Matemaatikas ja grammatikas ootame kõigilt sama vastust. Kui kirjanduse õpetamisel (kirjandis või arutlusel) kõik õpilased kõnelevad üht ja sedasama, siis on kirjandust õpetatud nõrgalt. Arusaadavalt ei tohi me lubada mingeid iseäratsemisi ega originaalitsemissi.

Muidugi on ka kirjanduslikul teasel oma faktiline külg, mille tundmine on vajalik. Kuid mõttetu ja kahjulik oleks sundida õpilasi omandama kirjanduslikke fakte niisamuti, nagu õpitakse füüsikat, geograafiat ja keemiat. Kirjanduse õpetamise väärmõistmist näitab ka mõnede

---

\* Keskkoooli programmid 1957/58. õppeaastaks, Kirjanduslik lugemine. Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1957, lk. 3.

õpetajate komme anda uue teose kõrval korrata eelmisi. Näiteks: „Järgmiseks tunniks „Tõde ja õigus“; korrata „Surnud hinged“.“ Kas pole anekdoot!

Tuleb loota, et meil hakkavad kaduma sellised kevadised pildid: õpilane, konspekt või õpik käes, kordab: „Vargamäe Andres — aus, töökas, haridusesõbralik, kula...“ jne. Iseasi on kirjanduslugu ja -teooria. Nende õppimine läheneb ajaloo ja grammatika õppimisele. Siin on võimalik ka kordamine ja „vana“ küsimine.

# Õppetöö hindamisest ja kontrollimisest.

E. SEPPEL,

Tallinna X Töölisnoorte Keskkooli matemaatika õpetaja.

Viimasel ajal on ajakirjanduses elavalt arutletud meie koolielu mitmesuguseid sisulisi ja organisatsioonilisi probleeme. Sõna on võtnud nii pedagoogid kui ka lastevanemad, samuti teadlased, kirjanikud, arstid jt. Puudutatud küsimuste ring on paisunud laiaks ja viitab tungivalt radikaalsemate muudatuste vajadusele, kui seda seni on tehtud.

Koolide polütehneerimise ja üldise keskhariduse nõude rakendamisel on selgunud, et meie kool vajab mitmes suhtes parandamist, et uus sisu vajab ka uut vormi ning tingib paljude seniste seisukohtade revideerimist. On selgunud, et meie kooli kitsaskohti, mis juba pikeemat aega erutavad lastevanemate ja pedagoogide meeli ning mõtteid, pole võimalik lahendada ainult kooli enese jõupingutustega, kõrgeandatud nõudmiste esitamisega õpetajaile ja õpilastele.

Arutluse käigus on teravalt kritiseeritud kehtivaid õppeprogramme, noorte õpetajate ettevalmistamist, õpilaste ja õpetajate töökoormust, õpperaamatute kvaliteeti, õpetamise meetodeid, keelte õpetamise ebarahuldavat seisukorda, distsipliiniraskuste põhjusi, polütehnilise õpetuse teostamisel esinevaid raskusi jne. Tõsiseid etteheiteid on tehtud meie kooli paremate minevikutradsioonide hülgamise, algupärase koolikirjanduse puudumise, tegelikust elust irdumise ja ennekõike kasvatustöö puuduste pärast.

Kasvatustöö alahindamine ongi sundinud paljusid õpetajaid ja lastevanemaid kooliküsimustes sõna võtma. Sõjajärgseil aastail muutus meie kool peamiselt õpetamisasutuseks. Eesmärgiks seati ulatuslikud teadmised, kõrge õppeedukus. Õppe-kasvatustöö protsessi läbimõtlemisele kasvatustööst seisukohast pöörati vähe tähelepanu. Esteetilise kasvatuse alahindamise tulemusena oli muusikal ja joonistamisel kõrvaline koht õppeplaanis ja -programmides, kehalise kasvatuse eesmärgiks seati kõrge sportlikud saavutused ja normide täitmine, kusjuures tööõpetuse küsimused olid mõnda aega programmist üldse välja lülitatud. Paaril-kolmel viimasel aastal nähti seevastu tegeliku tööoskuse õpetamist vaid puidu- ja metallitöös, kusjuures mitmed igapäevase elu vajadused ei leidnud mingit tähelepanu.

Noorte õpetajate ettevalmistamisel seati ideaaliks õpetaja-spetsialist, kitsa aineala tundja. Pedagoogilistesse õppeasutustesse vastuvõtmisel ei arvestatud noore iseloomu ja püüdluste sobivust õpetajatööle, samuti tema muusikalist annet ega kujutamisoskust (mis on alg- ja keskkastme õpetaja töös suure tähtsusega). Seetõttu sattus õpetaja vastutusrikkale tööpõllule palju noori ilma kutsumuseta. Õpetajaile esitatud ühekülgised nõudmised ning kammitsevad eeskirjad sundisid neid

laskuma šabloonid ja kasutama kuivi lektorlikke töömeetodeid, lülitaksid välja õpilaste aktiivsuse ja muutsid õpilaste eesmärgiks teadmiste ja oskuste omandamise asemel hinde saamise. Õpilaste, õpetajate ja koolide töö hindamisel rõhutati kasvatustöö asemel kõrgeid õppe- edukuse näitajaid, mis põhjustas mõnel pool ülekoormatust ja õpilaste koolist väljalangemist, teisel aga liberalismi, distsipliiniraskusi jm.

Kas need faktid ei sunni meid muude küsimuste kõrval osutama tõsist tähelepanu õppetöö hindamise probleemile? Seepärast tuleb paljalt tervitada „Nõukogude Koolis“ k. a. märtsikuus algatatud mõttevahetust. Lubatagu mul siinkohal sm. Vaide artiklis avaldatud mõtteid toetada ja täiendada omapoolsete tähelepanekutega ning vaatluse aspekti pisut laiendada.

Tahaksin kõigepealt märkida, et tuleks kõnelda õppe-kasvatustöö hindamisest üldse, seega ka õpetajate ja koolide töö kontrollimisest ning hindamisest.

Grupp õpetajaid palus hiljuti üht vana õpetajat-pensionäri, kes veerandsada aastat oma elust on pühendanud noorte õpetajate ettevalmistamisele, jagada oma muljeid, tähelepanekuid ja kogemusi. Ta avaldas arvamust, et praegune õpetajate töö kontrollimine ja hindamine väljendab usalduse puudumist õpetaja ettevalmistuse, kogemuste, aususe, õigluse ja vastutustunde vastu. Näitena tõi ta asjaolu, et omaaegselt seminarides jäeti õpetajale hoopis vabamad käed õppemeetodite valikul, õpilaste hindamisel ning isegi muudatusteks õppeprogrammides, kuna praegust kooli iseloomustab häirivalt tihe ja mitmes liinis teostatav kontroll, ettekirjutuste rohkus, mistõttu tekib usaldamatuse tunne, mis mõnikord kandub üle ka õpetaja suhtumisele õpilastesse.

Siin ei taheta eitada õpetajate töö kontrollimise vajadust, kuid selles küsimuses on praegu mõnigi asi viltu. Täienduseks eespool toodud vana õpetaja arvamusele võin öelda, et minulgi on rida aastaid tulnud tegelda noorte õpetajate juhendamisega, kellest mõni aasta või paari pärast juba osutus minu tööd kontrolliva brigaadi liikmeks, inspektoriks või haridusosakonna juhatajaks, õppealajuhatajaks või direktoriks. Noorte edutamise vastu ei saa kellelgi midagi olla, aga kontroll eeldab seda, et kontrollijal endal peavad olema suured teadmised ja kogemused. Tahaksin kontrollijate asemel näha rohkem nõuandjaid.

Usaldamatuseks võiks pidada ka eeskirju, mis kohustavad direktoreid ja õppealajuhatajaid õpetajate tunde pidevalt külastama ning protokollima. Kas see peab olema kontrolli kontrolli pärast, aruandluse pärast? Kas ei tunne iga õppealajuhataja ja direktor, kui nad on õiged isikud õigel kohal, ise vastutust oma kooli õppe- ja kasvatustöö seisukorra pärast? Kas ei võiks kogemustega õpetajaid usaldada ja pisi-vigade kallal nokitsemise asemel pöörata tähelepanu kooli kasvatustöö üldisele juhtimisele? Üks õppealajuhataja vaatles kord kurvast õpetajate tundide külastamise kohta peetud vihikute virna, mis oli kogunenud aastate jooksul, ja küsis: „Kellele neid protokolle vaja on? Kas haridusosakonna juhataja ja inspektor mind muidu ei usalda? Niikui-nii ütlen ma õpetajale suusõnal kõik vajaliku, kuid märkuste kirja-panemiseks kulutatud energia oleksin võinud rakendada hoopis kasulikumalt ja mõnigi asi oleks meie koolis paremini korraldatud.“ Kas pole selles tõtt?

Direktori ja õppealajuhataja tulek tundi on muidugi vajalik, aga

selleks pole tarvis kulutada tervet tundi ning seda protokollida. Kuigi direktoril ja õppealajuhatajal on sel puhul võimalik jälgida ka õpetaja tööd, ärgu olgu õpetaja kontrollimine eesmärgiks omaette. Kasvatusekslikult on täiesti väär, kui õpilased märkavad, et mitte nende tööd, töömeeleolu, aktiivsust, distsipliini, õppetarvete seisukorda, tundideks ettevalmistamist ja teadmiste ning oskuste taset ei jälgita, vaid ainult õpetajat. Viimasel juhul õhnestab kontrollija õpetaja autoriteeti, veeretab ühise töö vastutuse ainult õpetaja õlgadele. Ses mõttes oli õigem vana kooli praktika, kus inspektor oli „kooli katsuja“ ja kontrollis õpilaste tööd ning teadmisi, kuid ühtlasi sai ta ülevaate ka õpetaja tööst. Mida annab näiteks õpetaja puudusena märgitud seik, et teema jäi tahvlile kirjutamata, kui õpetaja sidus uue õppematerjali oskuslikult varem läbivõetu kordamisega ja õpilased selle hästi omandasid? Protokollidest võime selliseid märkusi sageli leida, järeldusi õpilaste töö ja käitumise kohta aga hoopis harva.

Mis puutub õpilaste hindamisse; siis tundub usaldamatust õpetaja aususe ning õiglustunde vastu ka selles, et õpetajal peab olema must valgel näidata, missuguste hinnete alusel koondhinne on välja pandud. Ometi on sageli õpetaja üldine mulje õpilasest osutunud õiglasemaks, sest see on kujunenud väga paljudest tähelepanekutest õppetöö käigus. On küll öeldud, et koondhinne ei pea olema üksikute hinnete aritmeetiline keskmine, aga mis alusel siis hinne välja panna ja milleks siis neid juhuslikke hindeid eriliselt esile tõsta? Toogem näiteid. Õpilane ei suutnud meelde tuletada kirjandusteose üksikut sündmust või kirjutada õigesti tegelase nime, mistõttu ta sai alandatud hinne, kusjuures see hinne kujunes määravaks koondhinne väljapanemisel, kuigi õpilasel olid eeskujulikud teadmised teose ainekust, ideest, tegelaste iseloomudest. Või vastupidine näide: füüsika õpetaja otsis asjatult alust koondhinne alandamiseks, sest õpilane oli kolmel korral veerandi vältel eelmiste tundi õpikust vastanud; põhjalikumaks küsitluseks aega ei jätkunud, ometi näitasid tähelepanekud, et õpilane oli ainult nendeks tundideks „ära õppinud“, kuid üldiselt olid tema teadmised lünklikud.

Pole mõtet siinkohal korrata kõiki praegu kasutatava hindamisviisi puudusi, mis sm. Vaide artiklis on esile toodud ja mida ma juba varem („Nõukogude Õpetajas“ nr. 45, 1956. a.) olen käsitlenud. Tahaksin ainult rõhutada, et praegune hindamisviis ei saa olla ei õiglane, pidev, põhjalik ega mitmekülgne, ammugi mitte kasvatusekslik. On vastuvaidlematu tõsiasi, et hinne on muutunud paljudele õpilastele (ja ka lastevanematele) eesmärgiks omaette, vabad sellest hinnast pole isegi õpetajad. Sageli pole õpilaste küsitlemise eesmärgiks aine kordamine, õpilasele iseseisva jutustamise harjutamise võimaluse pakkumine, lünkade väljaselgitamine, tagasihoidlike õpilaste julgustamine esinimeseks jne., vaid iga õpilase nimele nõutava arvu (juhuslike!) hinnete saamine. Seepärast siis lastakse teha kirjalikke tunnikontrolle ja kontrolltöid seal, kus tuleks arendada õpilaste suulist väljendusoskust, vestelda, arutleda, vaadelda, uurida ja katsetada. Paljud õpetajad on muutunud ainult rangeteks kontrollijateks ja lektoriteks, tihti aga ainult üheks nendest: peab oma loengu või kontrollib. Tean ühte keskkooliõpilast, kes seepärast asus kaugõppe teel õppima, et koolis enamik õpetajaid raiskas tema arvates kasutult palju aega õpilaste „pinnimisele“, mistõttu õpilastel tuli aine omandada ikkagi peaaegu iseseis-



valt, tundides aga tuli istuda passiivsete „tunnistajatena“. Üks lapsevanem aga võrdles oma lapsi magnetofoniga, mille lindile iga päev kirjutatakse üks loeng, mis järgmisel tunnil maha mängitakse hinde saamiseks, seejärel aga kustutatakse järgmise loenguga.

Üldhariduslik kool peab õpetama õpilasi eeskätt töötama pidevalt, visalt ja vastutustundega, mis muuseas leiab tunnustamist kokkuvõtliku hindena. Hindamise asemel rohkem ergutust, tunnustust, kui tarvis, ka laistust; kontrollimise asemel rohkem julgustamist ja abistamist! Šablooni asemele peaks astuma frontaalne töö mitmesugustes vormides (vestlus, iseseisev töö teatmeteosega, kollektiivne materjali kogumine, katsed, vaatlused jne.). Tuleb loobuda teravalt eraldamast hindamist muust tööst. Tunnis olgu kindel koht kordamisel ja süvendamisel, millest võimalikult palju õpilasi võiks osa võtta ja mis selgitaks kõigepealt õpetajale puudused tema töös. Õpilaste hindamiseks on võimalik tähelepanekuid koguda ka uue aine omandamisel ning kinnistavate harjutuste tegemisel, seega kogu töö kestel. Üks õpilane on terav vaatleja, teine katsetaja, kolmas aeglane ja visa, neljas kiire taibuga, aga kerge unustama. Otsustav ei pea mitte olema visa õpilase juhuslik sõnaahtrus või kergelt taipava unustaja ühekordne efekt, vaid kogutud üldmulje õpilase poolt pikema perioodi jooksul tehtud tööst ja kogutud teadmiste sügavusest. See ei tähenda sugugi seda, et õpilaste üksikuid iseseisvaid töid ei tuleks numbriga hinnata, aga viimaseid pole vaja päevikusse kanda arvestuse alusena, neid ei tule eesmärgiks seada ega nendele liiga suurt kaalu anda; nad ei pea põhjustama enesega rahulolu (mis on arenemise ja püüdluste surm). Selleks peab aga õpetajaid rohkem usaldama, kaotama bürokraatlikud eeskirjad ja vabanema šabloonist.

On endastmõistetav, et kollektiiv töötab frontaalselt. Iga õpetaja, kes astub kateedrist alla õpilaste keskele, kes iga sõna ning sammu mõtleb läbi kasvatusliku väärtuse seisukohalt, kes õpilasi püüab mõtlema panna ja aktiivselt tööst osa võtma tõmmata, leiab selle tee. Ühelgi kollektiivi liikmel ei tohi tekkida muljet, et tema tööd sel tunnil ei hinnatud; seepärast on väär üksikute hindeid esile tõsta (kõikide hindeid aga ometi märkida ei jõuta igal tunnil). Ühelgi õpilasel ei tohi tekkida muljet, et tema tööst on hinnatav ainult pikem vastus, muul ajal võib ta olla passiivne kuulaja või aktiivne korrarikkuja. Neil kaalutlustel läbimõeldud töö ei saagi olla muud kui mitmekesine ja frontaalne.

Lõpuks öelgem kokkuvõtlikult: senise hindamisviisi kasvatuslikud puudused on põhjustanud formaalset suhtumist õppetöösse, passiivsust, distsipliiniraskusi, tardumust ja (eriti alg- ning keskastme töös) ebakohase meetodi tarvitamist. On aeg hindamisviisi muuta. Hinnakem õpilase kogu tööd, hinne olgu kokkuvõtlik!



## SISUKORD

Juhtkiri. Tunniplaani koostamise pedagoogilisi lähtekohti . . . . .	641
M. Skatkin, P. Atutov. Polütehniline õpetus ja tootmisalane spetsialiseerumine . . . . .	645
J. Eilart. Looduskaitse ja kool . . . . .	651
K. Võsu. Minu kogemusi klassijuhatajana . . . . .	661
O. Niinemäe. Pedagoogiliste lugemiste organiseerimise kogemusi . . . . .	671
N. Andresen. 1940. a. pöörde peegeldus eesti kirjanduses . . . . .	678
H. Palamets. Mõtteid Eesti NSV ajaloos õpetamise metoodika üle keskkoolis . . . . .	685
V. Toom. Kuidas õpetada liitmist ja lahutamist arvelaual . . . . .	689
E. Koemets. Õpilaste teadmiste hindamisest ja frontaalsest tööst . . . . .	695
E. Seppel. Õppetöö hindamisest ja kontrollimisest . . . . .	700

## СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Некоторые педагогические критерии составления расписания учебных занятий в школе . . . . .	641
М. Скаткин, П. Атутов. Политехническое обучение и производственная специализация . . . . .	645
Я. Эйларт. Охрана природы и школа . . . . .	651
К. Вызу. Мой опыт, как классного руководителя . . . . .	661
О. Нийнемая. Опыт организации педагогических чтений . . . . .	671
Н. Андресен. Отражение революции 1940 года в эстонской литературе . . . . .	678
Х. Паламетс. Мысли о методике преподавания истории Эстонской ССР в средней школе . . . . .	685
В. Тоом. Как обучать сложению и вычитанию на счетах . . . . .	689
Э. Коэмets. Об оценке знаний учащихся и о фронтальной работе . . . . .	695
Э. Сеппель. Об оценке и проверке учебной работы . . . . .	700

Toimetuse kolleegium: R. Kalling, R. Meriloo (toimetaja), L. Prits, M. Salum, J. Tohver, A. Valsiner.  
Toimetaja aj. kt. L. Hallop.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 2. XI 1957. Trükkimisele antud 10. XI 1957. Trükiarv 2940. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestuspoognaid 5,84. MB-07750. Tellimise nr. 1617. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Oksiknumbri hind 3 rubla.





26 ДЕК 1957.

276, 24326

Rbl. 3.—

I 9765

11)