R 16129

B. P. JESSIPOV JA N. K. GONTŠAROV

PEDAGOOGIKA

ÕPIK PEDAGOOGILISTELE KOOLIDELE

Diplom

B. P. JESSIPOV
JA
N. K. GONTŠAROV

PEDAGOOGIKA

ÕPIK PEDAGOOGILISTELE
KOOLIDELE

1960

RK
„PEDAGOOGILINE KIRJANDUS"
TALLINN 1946

2

Bibliotheca
Universitatis
Tartuensis
(1946:4237)
25046

A-16124

I PEATÜKK.

PEDAGOOGIKA AINE.

1. Pedagoogika ja ta õppimise ülesanded.

§ 1. Pedagoogika määrang. Pedagoogika on teadus lastekasvatusest. Oma nimetuse on ta saanud kreeka sõnast paidagogos, mis tähendab lastesaatjat. Vanas Kreekas kutsuti pedagoogideks inimesi, kelle hoolde usaldati laste saatmine kooli ja nende järelevaatamine. Hiljem hakati pedagoogideks kutsuma kasvatajaid ja õpetajaid. Nende tegevus aga sai pedagoogilise tegevuse nimetuse.

Kasvatusküsimused on alati sügavalt huvitanud inimühiskonda, sest kasvatuse kaudu andsid vanemad põlvkonnad edasi oma kogemused noortele põlvkondadele, isad tahtsid näha oma lastes oma lootuste ja soovide teostumist. Tarve mõtestada kasvatust, üldistada kasvatuse stiihilisi kogemusi kindlasse süsteemi tekitabki teaduse — pedagoogika. Pedagoogika süsteemi kuulub teooria kasvatuse eesmärgist ja ülesandeist, sisust, meetodeist ja organisatsioonist.

§ 2. Pedagoogika õppimise ülesanded. Milleks vaja õppida pedagoogikat? Kas pole küllalt sääraseid inimesi, kes andsid oma lastele hea kasvatuse, ilma et oleksid õppinud pedagoogikat? Ja teiselt poolt, kas pole selliseid juhtumeid, kus inimesed tundsid hästi pedagoogikat, aga kasvatasid halvasti isegi o m i lapsi. Siiski, kui esimesed oleksid tundnud pedagoogikat, oleksid nad kasvatanud lapsi veel paremini. Ja teised ei kasvatanud lapsi halvasti mitte sellepärast, et pedagoogika tundmine ei saanud neid aidata selles

asjas, vaid sellepärast, et nad oma teadmisi ei rakendanud praktikas. Pedagoogikat tuleb õppida nii teoreetiliselt kui ka praktiliselt. Pedagoogika kui *teaduse* tundmise põhjal tuleb omandada kasvatuse *kunst*.

Muidugi pedagoogilise tegevuse edus on suure tähtsusega kasvataja talent, tema loomulik anne ja armastus laste vastu, kuid on ju teada, et igal alal ka andekas inimene saavutab märkimisväärseid tagajärgi ainult tingimusel, et ta palju töötab oma teadmiste ja oskuste arendamise kallal. Pedagoogilised teadmised ja oskused lubavad parendada pedagoogilist tööd. Pedagoogilised teadmised hoiatavad vigade eest. Kui palju kahju tehakse lastele seetõttu, et kasvatajail ei ole pedagoogilisi teadmisi!

Vigu kasvatusalal on väga raske parandada. Nende vigade tagajärjel rikutakse lapsed nii kõlblalt kui ka füüsiliselt. Pedagoogiliste teadmiste puudumine viib selleni, et kasvatajad, mõnikord isegi vastu oma tahtmist, aitavad kaasa puuduste ja pahede tekkimisele lastes, aga teiselt poolt lämmatavad nende jaatavad kalduvused ja anded, ei anna neile võimalust avalduda ja areneda.

Mitte põhjuseta ei loe paljud suured mõtlejad pedagoogikat üldhariduslikuks teaduseks, mida peavad tundma kõik, sest et kõigil tuleb elus ühel või teisel määral tegelda lastekasvatusega.

Seda rohkem on vaja pedagoogika teadmist neile, kellele pedagoogiline tegevus saab erialaks. Inimene, kes on tulnud kooli ilma pedagoogiliste teadmisteta, lihtsalt ei tea, kuidas alustada tööd. Et ta töö oleks kõrge produktiivsusega, tuleb tal selgesti teada kasvatuse eesmärki ja ülesandeid. Ainult siis kujuneb tal kindel sihiteadlikkus töös.

Tulevane õpetaja peab hästi teadma, milliseid astmeid mööda tuleb viia lapse kasvatust, mida talle õpetada, kuidas organiseerida terviklik laste kollektiiv, milliste vahenditega neid õpetada ja kasvatada. Kõige selle kohta annab vastuse pedagoogika.

2. Kasvatuse klassi-ajalooline iseloom.

§ 3. Kasvatuse kui ühiskondliku nähtuse muutuvus.

Kasvatus on pärit kõige vanemaist aegadest, sellest ajast, kui tekkis inimühiskond. Kasvatus suunas laste vastastikuseid suhteid, nende suhteid vanemaisse, nende mängutegevuse

iseloomu, nende suhteid töösse ja kogu ühiskonda. Kasvatus on sedaviisi ühiskondlik nähtus. Inimühiskonna arenemisega muutus loomulikult ka kasvatus, järelikult pedagoogika on ajalooline teadus. Meie vaatleme kasvatuse iseloomu muutuvust tema põhijoontes seoses ühiskondliku korra vahetusega.

§ 4. Kasvatuse iseloom ürgühiskonnas.

Ürgühiskonnas ei ole klasse. Kõik lapsed saavad ühesuguse kasvatuse, ja see teostatakse vahenditult töö enda protsessis, ühtlasi ka lapse mängutegevuse protsessis. On olemas teatav lahkuminek poiste ja tüdrukute kasvatuses, mis sõltub tööjaotusest sugupoolte vahel. Näiteks õpetatakse poisse jahti pidama, tütarlastele aga mitmesuguseid töö liike elamu ümbruses. Siiski juba ürgühiskonnas ilmuvad erilised isikud, kes teotsevad vanemate inimeste kogemuste edasiandmisega noorele põlvkonnale, olgugi et erilisi kasvatusasutisi ei ole. Ühiskond kontrollib kasvatust, organiseerib seda ja suunab seda vastavalt. Järelikult kasvatus polnud ka siis stiihiliseks protsessiks, vaid organiseeritud ja sihipäraseks protsessiks.

§ 5. Kasvatuse klassi-iseloom orjapidamisühiskonnas.

Ühiskonna klassidesse jagunemisega omandab jõukate klasside lastekasvatus teravad lahkuminekud kasvatusest kehvikute klassides. Nõnda vanas orjapidavas Spartas anti kasvatust riigi kulul ainult valitseva klassi lastele. Valitsev seisukoht oli vallutajail — „spartiaatidel". Nad olid maaomanikud ja orjapidajad. 9000 spartiaatide perekonda ekspluateeris 250 000 perekonda orjastatud elanikkonnast (heloodid ja sprioogid). Selline olukord võis püsida ainult sõjalisel vägivallal. Sparta oli sõjalis-klassilise orjapidamisriigi tüüp.

Sparta aristokraatia valmistas oma lapsi sõjalisele ülevõimule. Peamiseks õppeaineks spartalastel oli gümnastika ja sõja-asjandus. Lastes püüti arendada ustavust oma riigile, sõjakust, mehisust, distsipliini, aga ka sääraseid omadusi nagu jõud, osavus, sitkus, tagasihoidlikkus jne.

Noormehi saadeti sõjalaagreisse, kus nad said kindla karastuse. Suurt tähelepanu pöörati kehalisele kasvatusele.

Õpiti ka muusikat, laulmist ja tantse. Nende õpingute iseloom tuli kogu kasvatuse sõjalisest vaimust.

Tingimusteta alistumine vanemaile ja riigivõimudele, põlgus orjade ja kehalise töö vastu — selliste vaimus kasvatati Spartas valitseva — ekspluateerijate klassi lapsi. Orjade ja niinimetatud „vaba" töötava elanikkonna lapsed ei saanud mingit kasvatust ega haridust koolides või muudes erilistes asutistes. Neid õpetati käsitööliste perekondades ja maaomanike mõisades kehalisele tööle ja kasvatati kuulekuse vaimus oma isandaile.

Ateenas olid VII—V sajandil enne meie ajaarvamist veidi teistsugusemad majanduslikud tingimused kui Spartas. Siin arenes tunduvalt kaubandus. Käis võitlus võimu pärast maa- ja kaubandusaristokraatia vahel. Olgugi et ka siin oli majandus orjapidajalik ja väike arv „kodanikke" valitses sadade tuhandete orjade üle, ei piirdunud kasvatus Ateenas siiski ainult gümnastika, sõjaasjanduse ja sõjalise muusikaga. Ateena orjapidajad olid sellest huvitatud, et nende lapsed saaksid mõningaid teadmisi ja arendaksid endas omadusi, mis on hädavajalikud laiaulatuslikuks kaubitsemiseks ja aktiivseks osavõtuks poliitilisest elust.

Tol ajal tõmmatakse poliitilisse võitlusse Ateena elanikkude laialdased kihid. Masse, kes täitsid Ateena tänavaid ja väljakuid, tuli mõjustada mitte üksi sõjalise vägevusega, vaid ka oraatori sõnaga. Kõrvuti sõjalise oskusega hinnati Ateenas kõrgelt ka kõnekunsti. Rikaste vanemate pojad 7—17 aastani käisid maksulistes erakoolides. Siin õppisid nad häid kombeid, kirjaoskust, arvutamist, kirjakeelt, aga ka muusikat, luulekunsti ja gümnastikat.

Noormehed Ateena maa- ja kaubandusaristokraatia perekondadest said sportlik-sõjalise kasvatuse ja tegelesid poliitilise ja filosoofilise keskusteluga, õppisid kõnekunsti. Viimast võisid õppida kõige jõukamad noored ateenlased kõrge tasu eest eriliste eraõpetajate, „sofistide" juures. Nendelt, Platoni ütluse järgi, omandas ateenlane selle, millega ta õppis valitsema talupoegi ja käsitöölisi.

Laiade töötavate hulkade lapsed aga koolides ei õppinud. Igapäevase tööpraktika protsessis said nad käsitöölise kasvatuse. Orjade lapsi kooli ei võetud.

Niisiis kasvatus antiikses orjapidamisühiskonnas, juhitud orjapidajate klassi poolt, taotles selle klassi valitsuse kindlustamist ja ekspluateeritavate klasside alistamist. Valitseva klassi lapsed said selle aja kohta laialdase hariduse. Orjade lapsed aga jäid täiesti kõrvale teadusest ja kunstist.

§ 6. Kasvatuse klassi-iseloom feodaalühiskonnas.

Feodaalühiskonnas, tema killustusega, suletusega, kiriku äärmiselt suurenenud mõjuga, üksikute feodaalide kestva võitlusega, seatakse kasvatuse sihid teisiti kui antiikses ühiskonnas. Võitluseks teiste feodaalidega ja talupoegadega oli rüütleil vaja õppida käsitsema piiki ja mõõka, juhtima hobust jne. Neid omadusi temas kasvatatigi. Peaaegu mingeid teaduslikke teadmisi rüütlid ei vajanud. Seepärast tavaliselt kõik ilmlikud feodaalid olid kirjaoskamatud ja avaldasid põlgust neile, kes tegelesid teadusega või kehalise tööga.

Kirik ja vaimulikud, kes keskaegse ühiskonna elus etendasid väga suurt osa, püüdsid oma valitsuse ja mõju tugevdamise huvides sisendada töötajaisse, et tuleb kõike kannatada tulevase hauataguse elu nimel, et tõeliseks maailmaks on „teine maailm". Alistuda kirikule ja feodaalile, kitsendada oma soove, mitte omada oma arvamusi, nurisemata kõike kannatada — need on nõudmised, mida esitatakse kasvandikule. Religiooni peeti ainsaks tõeallikaks. Kuid religioossed tõed ei põhjene tõelikkuse tundmisel, vaid usul üleloomulikesse jõududesse, „jumala saadikute autoriteedisse maa peal". Siit täielikult pime ja vastuvaidlematu alistumine kiriku autoriteedile, ilmliku teaduse põlgus. Teadus pandi kirikut teenima. Iga tõeliselt teaduslikku mõtteavaldust karistati julmalt ja paljud teadlased kaotasid oma pea kirikutimukate hoopide all.

Talupojad keskajal olid rõhutud neid orjastanud vaimulikkude ja ilmlike feodaalide poolt ja neid ekspluateeriti julmalt. Hariduse poolest jäid nad täielikku pimedusse.

Nii oli ka feodaalses klassiühiskonnas kasvatusel kindel klassiiseloom.

Ühes sellega võib ütelda, et kasvatus omandas siin ka seisusliku iseloomu. Ilmlikud feodaalid, see aadlike suletud seisus, kus aadlikkus anti edasi pärimise teel, pidasid alandavaks teotsemist teadustega kiriku- ja kloostrikoolides. Mõnede suurte ilmlike feodaalide hoovkondades asutati eri koolid ülakihi lastele — õukondlaste kitsale ringile. Hilisemal ajal asutati aadlike lastele priviligeeritud koolid — sõjalised ja kodanlikud õppeasutised poistele, erilised instituudid tütarlastele. Neisse õppeasutistesse teiste seisuste lapsi ei võetud.

Vaimulikud olid eriline seisus, kus põlvest põlve anti edasi

kirikuteenimise amet. Talupojad, käsitöölised ja kaupmehed moodustasid samuti suletud seisuslikud rühmad, milledest väljapääs oli väga kitsendatud ja piiratud.

Kõige levinumad keskaja feodaalses ühiskonnas olid kiriku- ja kloostrikoolid. Neis antav haridus oli elust lahti kistud, siin ei tegeldud asjade eneste õppimisega, vaid õpiti puhtsõnalisel teel igasuguseid kunstlikult koostatud definitsioone, mõistete liigitelu ja muud sellesarnast. Kõike seletati seejuures sümboolses, religioosses mõttes.

Uue pedagoogika põhjendaja Jan Amos Komensky hindas seda „skolastilist jaburdust" järgmiselt: „Õpilasi peeti kinni viis, kümme ja rohkem aastaid selle juures, mida inimene kahtlemata võis omandada ühe aastaga. Mida oleks võinud järk-järgult sisendada teadvusse, seda sunniti peale, isegi vägivaldselt tuubiti pähe. Mida oleks võinud esitada näitlikult ja selgesti, seda pakuti tumedalt, keerukalt, segaselt, tõeliste mõistatuste näol... Mõistus suuremalt jaolt täideti sõnakoorukestega, tühise papagoi-lobaga, arvamuste vinguga."[1])

Niisiis kasvatus feodaalses ühiskonnas, olles samuti klassikasvatus oma loomult, omandas samal ajal seisusliku iseloomu. Püsides peamiselt kiriku ja vaimulike käes, oli haridus siin religioosne, elust lahutatud, täiesti verbaalne ja skolastiline.

§ 7. Kasvatuse klassi-iseloom kodanlikus ühiskonnas.

Vana feodaalse ühiskonnaga pidas ägedat võitlust kodanlus, kes astus teravasti välja seisusliku iseloomuga kasvatuse vastu feodaalses ühiskonnas. Kodanlus nõudis ühetõiguslust hariduse alal. See nõudmine oli kahtlemata progressiivne.

Kodanlik pedagoogika oma võitluses feodalismiga tõstab esile rea progressiivseid nõudmisi. Skolastilise, elust eraldatud õpetamise asemel nõutakse kooli ja elu seost, laste vanuslike iseärasuste arvestamist, näitlikkuse rakendamist õpetamisel ja õpilaste humaanset kohtlemist.

Seatakse üles küsimus üldisest õpetusest nii poiste kui ka tütarlaste jaoks.

Töötatakse läbi õpetuse uued vormid ja meetodid, mis võimal-

[1]) Komensky „Didactica Magna", p. 11.

dasid õpetada õpilasi palju kiiremini kui seda tehti varem ja anda õpetust üheaegselt suuremaile laste hulkadele.

XVIII s. keskel esineb inimõiguste ja isiku vaba arengu kirgliku kaitsmisega üks kõige suuremaist tolle aja pedagoogilistest mõtlejatest — Jean-Jaque Rousseau (1712—1778). Nihutades esikohale mõtte „loomulikust kasvatusest", lähtus ta sellest, et inimesed sünnivad vabadena, heade kalduvustega, kuid ühiskond rikub inimesi, kuna kõigis kasvatuslikes asutistes valitseb sotsiaalse ebavõrdsuse ja surve vaim. Ainult loomulikus seisukorras on faktiline võrdsus inimeste vahel ega ole inimese orjastamist inimese poolt, ja Rousseau peab tarvilikuks teostada kasvatust eemal rikutud ühiskonnast, teha kasvatus sõltumatuks ühiskonnast.

Märkides Rousseau vaadet kui progressiivset oma aja kohta, on vaja siiski viidata ta peaidee teostamatusele. Ei ole ialgi olnud ja ei saa olla kasvatust, mis on sõltumatu ühiskonnast. Inimene elab ja teotseb ühiskonnas, klassiühiskond valitsevate klasside näol määrab kasvatuse eesmärgid.

Kapitalismi ja kapitalistlike suhete arenemisega teravneb klassivõitlus kodanluse ja uue revolutsioonilise klassi — proletariaadi vahel, see avaldub ikka teravamini ja teravamini ka kasvatusküsimustes. Pannes maksma oma ülevõimu, teeb kodanlus ka hariduse vahendiks, millega alistada töötajad oma klassivalitsusele. Kodanlus kardab tõeliste teadmiste laialdast levikut masside hulgas. Luuakse õppe- ja kasvatuslikkude asutiste kaks süsteemi — üks kodanluse lastele, teine — töötavate kihtide lastele (niinimetatud „rahvakool"). Kodanlus on sunnitud andma kas või teaduse raasukesi töötajaile, sest et ilma algeliste teadmisteta ei saa töötada tehastes ja vabrikutes, kus laialt rakendatakse tehnikat; kodanlus on sunnitud arvestama tööliskassigi nõudeid, kes võitleb oma hariduse eest. Sunnitud andma töötajate lastele teadmiste raasukesi, kasutab kodanlus ühtaegu kooli oma ülevõimu kõvendamise huvides.

Tõsi küll, mõned kodanlikud pedagoogid kirjutavad sellest, et kasvatuse eesmärgiks on noorpõlve ettevalmistus „ühiskonna teenimiseks", „tõe, headuse ja ilu teenimiseks" jne., kuid seejuures kõneldakse tõest üldse, headusest ja ilust üldse, looritakse nende mõtete konkreetne sisu. Need üldised arutlused ainult varjavad kasvatuse tõelisi eesmärke, mida taotlevad kodanliku ühiskonna valitsevad klassid. Aga need eesmärgid on ekspluataatorlikud.

Mõned kodanlikud pedagoogid oma pedagoogiliste „teooriate" esitamisel tuginevad jälle religioonile; nad tuletavad kasvatuse eesmärgid „jumaliku ettenägevuse" märguandeist ja sellega püüavad varjata kasvatuse klassi-iseloomu kodanlikus ühiskonnas.

Imperialismi ajastul maades, kus maksma pandi fašistlik diktatuur, kasvatatakse noortes kõige vastikumat inimeste vihkamist. Eriti teravasti avaldus see seal, kus võimu juurde tuli hitlerlaste partei, „kõigi imperialistide keskel maailmas kõige kiskjalikumate ja röövellikumate imperialistide partei," nagu neid iseloomustas sm. Stalin.[2])

Saksa fašistid koolitasid kasvavast noorsoost professionaalseid mõrvareid, rüüstajaid ja vägivallatarvitajaid. Nende abil tahtsid saksa imperialistid haarata oma röövellike eesmärkide jaoks tohutu „eluruumi" ja ikestada vallutatud maade elanikke, kägistades neid füüsilise vägivallaga ja mürgitades ideoloogiliselt. Mitte ühelgi, ka kõige süngemal ajastul pole inimkond nii palju kannatanud kui kiskjaliku saksa fašismi käes. Pole säärast kuritegu, mille ees oleksid peatunud fašistlikud barbarid. Meie maa rahvaile kuulub suurim teene kogu inimühiskonna ees selles, et nad oskasid mitte ainult peatada fašismi sogase laine, vaid ka teha kõik, et vabastada inimühiskond iseäralisel kombel kasvatatud kahejalgsetest metsloomadest.

§ 8. Kasvatuse seos poliitikaga. V. I. Lenin on korduvalt rõhutanud, et kool väljaspool elu, väljaspool poliitikat — see on vale ja silmakirjalikkus. Oma kõnes II ülevenemaalisel õpetajate-internatsionalistide kongressil 1919. a. ütles Lenin: „Üheks niisuguseks kodanlikuks silmakirjatsemiseks on väide, et kool võib olla väljaspool poliitikat. Te teate väga hästi, kui valelik on see väide. Ja kodanlus, kes ise esile nihutas selle väite, pani oma kooliasjanduse nurgakiviks oma kodanliku poliitika ja püüdis kooli viia selleni, et dresseerida kodanlusele väledaid ja alandlikke teenijaid, püüdis alt kuni üles isegi kogu õpetust viia selleni, et dresseerida kodanlusele väledaid ja alandlikke teenreid, kapitali orje ja selle tahte teostajaid, mitte iialgi aga hoolitsedes selle eest, et kooli teha inimisiksuse tööriistaks väljas-

[2]) J. Stalin. Suurest Isamaasõjast, lk. 25.

pool klassi. Ja nüüd on selge kõigile, et seda võib teha ainult sotsialistlik kool."[3])

Sotsialistlik kool on olemas meie maal Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist saadik. Loodud uue revolutsioonilise klassi — proletariaadi poolt võidu tulemusena klassivõitluses, teostab ta tõepoolest parimaid üldinimlikke ideaale.

Maailmavaade kujundatakse suurel määral koolis kasvatuse ja õpetuse protsessis.

Suures Isamaasõjas on saavutatud mitte ainult sõjaline võit fašistide üle, vaid ka suurim ideeline ja moraalne võit.

Terav võitlus tegi ilmselt silmanähtavaks kõige tihedama seose kasvatuse ja poliitika vahel, see näitas selgesti, et kasvatuse iseloom sõltub sellest, kes seda oma käes hoiab, kes seda juhib.

Kõneluses Wells'iga räägib seltsimees Stalin sellest, et kasvatus on relv, mille mõju sõltub sellest, kes seda oma käes hoiab ja keda selle relvaga tahetakse lüüa. „Muidugi on proletariaadile ja sotsialismile tarvilikud kõrgestiharitud inimesed. On ju selge, et päris tolad ei saa aidata proletariaati ta võitluses sotsialismi eest uue ühiskonna ehitamisel."[4])

Niisiis näeme, et ühiskonna kogu ajaloolise arengu vältel muutus ka kasvatus. Kasvatuse eesmärgid ja sisu määrati igal ajaloolisel ajajärgul valitsevate klasside poolt. Igas klassiühiskonnas kannab kasvatus klassi-iseloomu. Kasvatus on alati tihedasti seotud poliitikaga.

Uue eesrindliku klassi — proletariaadi võiduga omandab kasvatus sotsialistliku suuna. Seades sihiks klassideta ühiskonna ülesehitamise, hakkab proletaarlik riik tõepoolest teostama üldinimlikke ideaale, kasvatades võrsuvais põlvkondades kõige eesrindlikumat maailmavaadet.

---

[3]) Lenin, Teosed, XXIII, lk. 474—475.

[4]) J. V. Stalin, Leninismi küsimused, 10. tr., lk. 610.

3. Nõukogude pedagoogika aine.

§ 9. Kasvatus NSV Liidus kui Nõukogude riigi kõvendamise ja klassideta kommunistliku ühiskonna ülesehitamise vahend.

Kommunistliku ühiskonna ehitamine Nõukogude Liidus sünnib vihase võitluse tingimustes vaenlasega. Meie võitleme ja ehitame. Võitluseks ja ehitamiseks on vaja teadmisi. Mida rohkem ja paremini varustavad töötajad end teadmistega, seda rutemini ja paremini tulevad nad toime esitatud ülesannetega.

Koolis teostub kasvava põlvkonna kasvatus, õpetus ja haridus, koolil lasub kõige vastutuslikum ülesanne, mis on pandud talle kommunistliku partei ja Nõukogude valitsuse poolt. Need ülesanded määravad kogu pedagoogika sisu: „Proletariaadi diktatuuri ajajärgul, s. o. tingimuste ettevalmistuse ajajärgul, mis teevad võimalikuks kommunismi täieliku teostamise, peab kool olema mitte üksi kommunismi põhimõtete läbiviijaks üldse, vaid ka proletariaadi ideelise, organisatsioonilise ja kasvatusliku mõju läbiviijaks töötajate pool-proletaarseis ja mitteproletaarseis hulkades, eesmärgiga kasvatada põlvkonda, kes on võimeline lõplikult teostama kommunismi" (ÜK(b)P programmist).

Vastates küsimusele selle kohta, mida peavad õppima noored põlvkonnad sotsialistlikus vabariigis, Lenin oma kõnes kommunistliku noorsoo III kongressil (1920. a.) näitas täie selgusega: õppida kommunismi, korraldada õppe-, kasvatus- ja haridustegevus nii, et noored põlvkonnad võiksid luua kommunistliku ühiskonna.

Kasvatus on meil riikliku tähtsusega tegevus ja on suunatud sotsialistliku riigi kindlustamisele. Suur Isamaasõda näitas, kuidas meie Punaarmee, kasvatatud nõukogude sotsialistliku riigi poolt, järelikult kooli abil, oskas teha seda, mis polnud jõudu mööda kõige demokraatlikumale kodanlikule riigile. Sõda näitas samuti, et ka tagalas töötajad olid väärilised oma kuulsale Punaarmeele. Nõukogude rahva moraalne sitkus avaldus sõjaajal kõiges täiuses. Sõda katsus karmilt järele meie riigi, partei, kommunistliku noorsoo, kooli kasvatuslikud ideed ja põhimõtted. Need ideed, mis on selgesti sõnastatud Lenini-Stalini õpetuses, pidasid vastu kõigis katseis, võitsid ja pühitsevad võitu.

Kasvava põlve kasvatus kommunismi vaimus on uue ühiskonna ülesehitamise osaks.

§ 10. Nõukogude pedagoogika määrang. Mõisted: kasvatus, haridus, õpetus.

Nii ei kõnele me kasvatusest üldse, vaid kommunistlikust kasvatusest, mille teostamine sai võimalikuks tänu Suurele Sotsialistlikule Oktoobrirevolutsioonile ja töölisklassi diktatuuri maksmapanekule.

Seepärast määritleme nõukogude pedagoogikat kui teadust kasvava põlve kommunistlikust kasvatusest, haridusest ja õpetusest.

Me tarvitasime oma definitsioonis kõrvuti sõnaga „kasvatus" veel sõna „haridus" ja „õpetus". Kõik need kolm mõistet on kõige tihedamini seotud üksteisega ja täiendavad üksteist.

Mõiste „kasvatus" peab silmas kasvavais põlvedes kommunistliku veendumuse kujundamist omandatud teadmiste põhjal ja selliste iseloomuomaduste kujundamist, millised peavad olema omased isiksusele kommunistlikus ühiskonnas.

Mõiste „õpetus" tähendab plaanikindlalt teostatava töö protsessi koolis õpilaste varustamisel teadmiste, oskuste ja vilumustega vastavalt kommunistliku kasvatuse ülesandeile.

Mõiste „haridus" peab silmas õpetusprotsessi resultaati teadmiste, oskuste ja vilumuste süsteemi näol, samuti õpilaste tunnetusvõime arendamist ja nende teadusliku kommunistliku maailmavaate kujundamist.

Kasvatus, haridus ja õpetus on üksteisest lahutamatud, nad on seotud ühtses protsessis. Kui õpetaja tundides õpetab lapsi, siis annab ta neile haridust ja ühes sellega kasvatab neid. Õpetuse protsessis ta kujundab õpilastes maailmavaadet ja püüab arendada neis selliseid omadusi, mis soodsalt mõjustaksid nende igapäevast käitumist.

Teiselt poolt, teostades vahenditult kasvatuslikke ülesandeid, näiteks arendades õpilastes distsiplineeritud käitumise harjumusi, iga töö hoolsat ja täpset täitmist, juhib õpetaja sellega õpilasi paremale teadmiste omandamisele, nende hariduse kasvamisele.

Tihedat seost kasvatuse, hariduse ja õpetuse vahel näitas väga kujukalt suur vene kirjanik-publitsist, XIX s. 60-ndate aastate revolutsiooniline demokraat N. G. Tšernõševski: „Haritud inimeseks," kirjutas ta, „kutsutakse seda, kes on omandanud palju teadmisi ja peale selle on harjunud ruttu ja õigesti taipama, mis on hea ja mis õiglane, mis on halb ja mis ebaõiglane, või nagu ütel-

dakse ühe sõnaga, on harjunud „mõtlema", ja viimaks, kelle mõisted ja tunded on saanud õ i l s a ja üleva suuna, s. t. on omandanud tugeva armastuse kõige hea ja ilusa vastu. Kõik need kolm omadust — laialdased teadmised, harjumus mõtelda ja tunnete õilsus — on tarvilikud selleks, et inimene oleks haritud sõna täies mõttes." [5]

Ses mõttes haritud inimest me võiksime täie õigusega nimetada ka kasvatatud inimeseks.

Termini „kasvatus", mis väljendab kõige laiemat mõistet, tarvitatakse mõnikord kõige selle märkimiseks, mida haarab kasvatuse, hariduse ja õpetuse protsess tervikuna.

Nõukogude pedagoogika aineks on kommunistliku kasvatuse, hariduse ja õpetuse tundmaõppimine nende ühtsuses.

4. Kasvatuse tähtsus ühiskonna elus ja isiksuse arengus.

§ 11. Mineviku eesrindlikud mõtlejad kasvatuse osast.

Kõigi aegade eesrindlikud inimesed on kõrgelt hinnanud kasvatust ja omistanud talle väga suurt tähtsust. Eriti suurt tähtsust andsid kasvatusele XVII ja XVIII sajandi eesrindlikud mõtlejad ja teadlased. Prantsuse kodanliku revolutsiooni eelõhtul esile tõusnud kodanliku klassi eesrindlikud inimesed arvasid, et kasvatus on kõikvõimas abinõu ühiskonna ümbermuutmiseks: tuleb ainult õigesti organiseerida inimeste kasvatus ja siis muutuvad põhjalikult kõik ühiskondlikud suhted. Nõnda ilmselt hinnati üle kasvatuse ja hariduse osa inimühiskonna arengus.

„. . . Kasvatus teeb meid selleks," ütleb XVIII sajandi prantsuse filosoof Helvetius, „kes me oleme." [6]

XVIII sajandi materialistide õpetusel oli määratu revolutsiooniline tähtsus. Nad kinnitasid, et inimeste ebavõrdsuse põhjus ei ole mitte nende loomuses, vaid ühiskondlikus korras, ühiskondlikes suhteis, poliitilise valitsemise süsteemis. Et muuta ühiskondlikke suhteid, tuleb kasvatada inimesi uut moodi, tuleb muuta ümbrust, s. t. neidsamu ühiskondlikke suhteid. Satuti sellisesse ummikusse, millest XVIII sajandi materialistid ei leidnud väljapääsu. Nii ei suutnud nad õieti määrata kasvatuse osa ja kohta ühiskondlikus elus.

---

[5] N. G. Tšernõševski, Valitud pedagoogilised teosed. 1940, lk. 68.

[6] Helvetius, Inimesest, 1937, lk. 404 (vene keeles).

Suur vene mõtleja ja kriitik V. G. Belinski (1811—1848) andis kasvatusele otsustava osa. Kasvatusest ei sõltu ainult üksikinimese saatus, vaid ka riigi saatus, ühiskonna saatus. Kasvatus on „kõik" — nii elu kui surm, pääs ja hukkumine: „Kasvatus otsustab iga inimese saatuse. Loom, kes on sündinud lõvist ja emalõvist, saab lõviks ilma igasuguse püüdmise ja jõupingutuseta omalt poolt, ilma mingi õnnelike olude kokkusattumise mõjuta, kuid inimene, kes on sündinud mitte ainult lõviks ja tiigriks, vaid inimeseks selle sõna täielikus mõttes, võib muutuda nii hundiks, eesliks või kelleks tahes." Belinski sai aru, et Nikolai I režiimi tingimustes on võimatu teostada tõelist inimlikku kasvatust, ja tegi sellest vastavad kaugeleulatuvad progressiivsed järeldused maksva korra muutmise tarvilikkusest. Pärisorjuslik kord ei võimalda tõelise inimliku kasvatuse andmist. Revolutsioonilised demokraadid Tšernõševski ja Dobroljubov pidasid samuti väga tähtsaks kasvatust, haridust — mitte asjata ei kutsuta neid valgustajateks. Enne kui valmistada inimesest spetsialisti — kõnelesid nad — tuleb tast teha inimene selle sõna tõelises mõttes.

Ausus, õilsus ja üldse kõlblus on tingitud suurelt osalt kasvatusest. Kuid kasvatus ise peab olema mõistlik, s. t. selline, mis arvestab lapse loomust, ei murra tema tahet ja viib lapse õigele arusaamisele tõeliselt inimlike suhete arengust ühiskonnas ja looduse arengust. Ühiskonna enese kõlblus etendab aga suurt osa lapse mõjustamises. „Ei, mõistlik kasvatus nõuab, et juba kõige varasemas eas, juba enne kui lapsed saavad teadlikuks, sisendatakse neisse püüd kõige hea, tõelise, ilusa ja õilsa poole, nad nagu vaistlikult peavad sel ajal harjuma kõlbla eluga."[7])

Nii hindasid kõige õilsamad vene inimesed kasvatuse osa ja tähtsust. Nad olid hästi teadlikud oma aja süngest tõelikkusest, uskusid parema elu tulekut, ja et see saabuks kiiremini, võtsid nad ise kõige aktiivsemalt osa ühiskonna elust, püüdsid revolutsioonilise sõna ja teoga muuta tõelikkust. Õigesti kritiseerides tolleaegset ühiskonda ja hinnates kasvatuse suurt tähtsust nad koguni ülehindasid hariduse osa ühiskonna muutmises ja ümberkujundamises.

§ 12. Reaktsioonilised teoreetikud kasvatuse osast.

Vastupidisel arvamusel olid reaktsioonilised teoreetikud, kes õpetasid, et kasvatus ei suuda midagi muuta, et inimese vaimsed võimed ja

[7]) N. A. Dobroljubov, Teosed, III anne, 1936, lk. 431 (vene keeles).

iseloom määratakse juba varakult kindlaks ta pärivuslike omaduste või ümbritseva miljöö poolt. Need teoreetikud püüdsid veenda masse, nagu ei jõuaks ekspluateeritavad klassid kasvatuse teel saada endale võimelisi ja andekaid juhte; nad väitsid, et organiseerijaiks ja korraldajaiks võivad olla ainult need, kes juba oma seisundilt kuuluvad valitsevasse klassi. Sellega määrasid nad töötajate perekondade lastele osaks igavese harimatuse ja orjuse.

Sääraste teooriate põhjal hakati isegi pedagoogikat eitama; mõned kodanlikud õpetlased tõstsid esile uue „teaduse" lapsest — pedoloogia. Kuid pedoloogial pole midagi ühist tõelise teadusega, ta on ebateadus. Kodanlikud teadlased ei olnud suutelised andma isegi pedoloogia definitsiooni. Kodanlus tõstab esile seda ebateadust selleks, et tõendada, nagu ei võiks saada töötajate lapsed oma loomu poolest täisväärtuslikeks inimesteks, sest et nad omavad halbu pärivuslikke jooni ja arenevad ebasoodsas keskkonnas. Ebateadus pedoloogia püüdis põhjendada reaktsioonilist „seadust", et laste saatus on fatalistlikult tingitud bioloogilisist ja sotsiaalseist tegureist, tõendada ühtede rasside üleolekut teistest, näidata ekspluataatorlike klasside laste erilist andekust.

Reaktsiooniliste kodanlike teadlaste vaatekoha järgi on vanemate kuriteod ja pahed, samuti intellektuaalsed omadused päritavad. Veel enam, selle vaatepunkti järgi on olemas „alamad" ja „kõrgemad" rassid — ja „alamad" peavad alluma „kõrgematele".

On iseloomulik, et sellised teooriad tulid peamiselt saksa „filosoofidelt". Neist leidsid endale tuge fašistid, kes tahtsid viia kogu maailma valitsemisele nende arvates ainukese täisväärtusliku saksa põhja-rassi.

Fašismi häving sõjas näitas ka nende teoreetiliste jaburduste täielikku kokkuvarisemist.

§ 13. Marksistlik-leninlik vaade kasvatuse osale.

Teadusliku materialismi rajajad Marx ja Engels, kes andsid inimühiskonna arengu teadusliku seletuse, tõendasid, et ümbrus etendab suurt osa inimese elus ja vastuvaidlematult avaldab temasse mõju, kuid ümbrus ei jää muutumatuks, vaid muutub inimeste revolutsioonilise tegevuse tagajärjel.

Kodanlikus ühiskonnas on olud töötavaile massidele ebasoodsad. Kuid töölisklassis peitub tung veel kõrgema kultuuri poole kui see, millega piirdub kodanlane.

Proletaarne revolutsioon, mis muutis ühiskondliku korra, tekitas uued olud, loob ka uue kasvatuse, mis kujundab masside kommunistliku teadvuse.

Revolutsiooni protsessis, tootmisest osavõtu protsessis ja sotsialistliku korra tingimustes inimesed muudavad oma loomust.

Kui kodanlikus ühiskonnas tingimused töötajatele olid ebasoodsad, sest et töötajad olid rõhutud klass, siis sotsialistlik revolutsioon toob nende tingimuste põhilise muutuse; tõelikkus ise kummutab ebateaduslikud väited, nagu oleksid töötavate klasside lapsed määratud madalamale vaimsele arengule. Kasvatust organiseerib nüüd töölisklass ise vastavalt oma eesmärkidele ja ideaalidele, mis on ühtlasi üldinimlikeks ideaalideks.

Ja kasvatus sotsialistlikes tingimustes kujuneb tõeliselt võimsaks jõuks. Töölisklassi enda poolt suunatud kasvatuse kohta ütleb Marx väga selgesti: „... Töölisklassi haritum osa tunneb täiesti, et tema klassi tulevik, järelikult kogu inimkonna tulevik sõltub täielikult kasvava töölispõlve kasvatusest.“ [8])

Samuti kõrgelt hindavad kasvatuse tähtsust Lenin ja Stalin. Väga iseloomulik on see fakt, et sel hetkel, kui kõige aktuaalsemateks küsimusteks meie ühiskonna elus olid sõjalise võitluse küsimused sotsialistliku vabariigi vaenlastega ja majanduslikud küsimused, esineb Lenin kommunistliku noorsoo kongressil kõnega kommunistlikust kasvatusest, haridusest ja õpetusest, märkides tee sellel alal terveks ajajärguks.

Sm. Stalin kriipsutab tungivalt alla kooli üha kasvavat osa ja kasvatuse juhtivat tähtsust uute kaadrite ettevalmistamises sotsialistlikuks ülesehitustööks.

Kommunistliku partei XVIII kongressi resolutsioonis rõhutatakse, et nüüd, millal NSV Liit on astunud klassideta sotsialistliku ühiskonna ülesehituse lõpuleviimise ja järkjärgulise sotsialismist kommunismi siirdumise faasi, on töötajate kommunistlikul kasvatusel otsustav tähtsus.

Meie nõukogude korra tingimustes, kus kõik lapsed õpivad koolides, kus ka vanemate mõju lastesse organiseeritakse sotsialistliku ühiskonna poolt, on kasvatusel otsustav tähtsus iga lapse isiksuse arengus. Sügavalt ebaõige ja tagurlik oli ebateaduse pedoloogia õpetus sellest, nagu oleks enamikule töötajate lastest

---

[8]) Marx ja Engels, Teosed, XIII, lk. 199 (vene keeles).

fataalselt osaks saanud pärivuslike omaduste ja keskuse tingimuste tõttu madalam vaimne areng, nõrk edasijõudmine ja mitmesugused puudused käitumises.

ÜK(b)P KK oma määruses „Pedoloogilistest moonutustest hariduse rahvakomissariaatide süsteemis" (6. juulil 1936. a.) paljastas selle õpetuse kahjulikkuse ja näitas tema ühiskondlik-klassilistele juurtele.

Muidugi etendavad lapse isiksuse arengus osa ka loomulikud vaimuanded. Nimelt on kasvatus võimeline arendama kõige paremal viisil positiivseid kalduvusi ja kõrvaldama need omadused, mis võiksid avaldada eitavat osa. Inimestel on mitmesuguste olude tõttu individuaalseid erinevusi, ja kasvatus suudab ja peabki aitama kaasa igas lapses peituvate võimete ja annete arengule ja õitsengule.

Ümbritsev keskkond mõjutab lapse arenemist. Kuid see keskkond pole muutmatu. Keskkond, millele on iseloomulik palav armastus sotsialistliku kodumaa vastu ja sügav andumus kommunismile, keskkond, milles inimestel on käitumisvormideks sotsialistliku ühiselu juhised, see keskkond on ühtlasi ise ühiskonna revolutsioonilise ümbermuutumise resultaadiks, uue kasvatuse tulemuseks.

Lapses ärkavad ellu ja arenevad kasvatuse protsessis uued võimed, kujunevad bolševistlikud iseloomujooned. Kasvatajad aga varustavad last teadlikult, sihi- ja plaanikindlalt teadmistega ja arendavad teda igakülgselt, juhivad tema käitumist vastavalt kommunistliku moraali ideaalidele. Laps omandab täiskasvanute kogemuse, ja see protsess pole temas passiivne, vaid aktiivne: selles protsessis on suur tähtsus tema enda teadlikel pingutusil.

Kasvatus pole mitte stiihiline protsess, vaid sihipärane, organiseeritud protsess, ja kooli osa peamise abinõuna kasvavate põlvkondade kasvatamisel on sotsialistlikus ühiskonnas eriti suur.

Relvastatud võitluse protsessis oma kodumaa eest, sotsialistliku ülesehitamise edaspidises protsessis kaovad aegamööda paljud igandid inimeste teadvusest, mis on sinna veel järele jäänud kapitalismist ja mis on suureks takistuseks edasimineku teel. Võitluses ja ülesehitustöös inimesed kujunevad ja kasvavad ümber. Kui meie maal teostus sotsialistlik revolutsioon, kui talupojad ja töölised näitasid, et me oskame oma jõuga ennast kaitsta ja luua uus ühiskond, siis algaski uus kommunistlik kasvatus, kasvatus

võitluses ekspluateerijate vastu, kasvatus liidus proletariaadiga egoistide ja väikeomanike vastu, kasvatus selle hingeelu ja nende harjumuste vastu, mis kõnelevad: „...mina püüan oma kasu ja muuga pole mul mingit tegemist.“[9])

Ja nõukogude rahva sangarlik võitlus fašistlike saksa orjastajate vastu näitas meie inimeste määratut ustavust kodumaale, valmisolekut ohverdada kõik selle heaoluks ja õitsenguks; sõda tõi esile kõrge teadlikkuse meie rahvas, keda on kasvatanud Lenini-Stalini partei.

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon muutis põhjalikult ühiskondlikud vahekorrad meie maal. Ta tõi kaasa suurima moraalse ja ühiskondliku puhastuse.

Sotsialismi võit NSV Liidus avas laiad võimalused igaühele loominguks ja initsiatiiviks. Meie sotsialistlikus riigis inimesed rahva hulgast võivad oma andeid täiel määral arendada; sotsialistlik keskkond ja sotsialistlik kasvatus andsid palju andekaid väejuhte, teadlasi, riigitegelasi, leidureid ja konstruktoreid, kunstialade meistreid jne.

Sotsialismi võit NSV Liidus lõi eriti soodsa olukorra selleks, et kommunistliku moraali põhimõtted oleksid vankumatuiks käitumisnormideks igale NSV Liidu kodanikule.

Töötajate kommunistlik kasvatus on suunatud sellele, et kasvatada nõukogude inimeses uusi omadusi. Mida edukamalt me suudame seda teostada, seda rutemini me jõuame kommunismi täieliku võiduni. Meie pärastsõja-aegsete ülesannete täitmine on kõige tihedamini seotud suure kasvatusliku tööga.

5. Pedagoogika seos teiste teadustega.

§ 14. Pedagoogilised teadused. Pedagoogika, mis käsitleb kommunistliku kasvatuse, hariduse ja õpetuse teooriat ja praktikat, pole ainsaks pedagoogiliseks teaduseks. Pedagoogika täisväärtuslikku teooriat võib luua ainult pedagoogilise kogemuse ja pedagoogilise mõtte eelneva arengu uurimise põhjal. Seepärast, et saada sügavamat pedagoogilist haridust, peame teadma pedagoogika ajalugu. Pedagoogika ajalugu näitab,

[9]) Lenin, Teosed, XXX, lk. 412.

kuidas sõltuvuses ühiskondlik-majanduslike ja poliitiliste tingimuste muutumisega muutusid ja arenesid pedagoogilised ideed, kasvatus-asutiste töö-sisu ja meetodid. Pedagoogika ajaloo õppimist on vaja selleks, et mõista meie nõukogude pedagoogika tekkimist ja arengut kui kogu kasvatuse ajaloo kõrgemat etappi ja kriitiliselt kasutada kõike väärtuslikku, mis oli loodud varem väljapaistvate pedagoogide poolt.

Peale üldise pedagoogika on olemas veel selle eriharud ja nimelt: oligofrenopedagoogika — teadus vaimselt mahajäänud laste kasvatusest, tiflopedagoogika — teadus pimedate laste kasvatusest ja surdopedagoogika — teadus kurttummade laste kasvatusest.

Pedagoogika toetub õpetuse seaduste, reeglite ja meetodite väljatöötamisel psühholoogiale — teadusele inimese psüühilisest tegevusest, eriti lapse-psühholoogiale, mis on ka pedagoogiline teadus.

Pedagoogilisteks teadusteks on ka üksikute ainete õpetamise metoodikad. Igaüks neist metoodikaist vaatleb õppeaine õpetamise süsteemi, sisu ja meetodeid (vene keele, matemaatika jne.). Metoodika kasutab üldpedagoogilisi teid küsimuste lahendamisel, kuidas teostada õpetust ja kasvatust üldhariduslike teadmiste alal.

Pedagoogiliste teaduste hulka kuulub veel koolitervishoid (ja muidugi ka eelkooliealiste laste tervishoid). Koolitervishoid on teadus õpilaste tervise kaitsest ja tugevdamisest. Niisama tihedasti nagu pedagoogikaga puutub koolihügieen kokku ka meditsiiniliste teadustega ja arendatakse arstide-pedagoogide poolt.

§ 15. Pedagoogilistele teadustele lähedased teadused. Üldhariduslikest teadustest puutuvad pedagoogikaga kõige tihedamini kokku inimese anatoomia ja füsioloogia, ajalugu ja kirjandus.

Anatoomia ja füsioloogia näitavad meile, kuidas on ehitatud inimese organism; nad tutvustavad meid eriti inimese närvisüsteemi ehitusega ja selle funktsioonidega. Pedagoogika peab arvestama lapse anatoomilis-füsioloogilise ehituse ja arengu iseärasusi, et õieti määrata füüsilise kasvatuse sisu ja teed, aga ka lapse vaimse tegevuse annusteks jagamist, mis on seotud närvisüsteemi funktsioonidega. Anatoomiale ja füsioloogiale toetub tunduval määral koolitervishoid.

Ilma ajaloo teadmiseta ei saa õppida pedagoogika ajalugu ega

mõista vajalikul määral kasvatuse ülesandeid ja erinevusi tema arengu nüüdisaegsel etapil. Kasvatus, nagu teame, on ühiskondliku elu nähtus ja seda saame õigesti mõista ainult inimühiskonna üldiste majanduslike, poliitiliste ja kultuuriliste tingimuste taustal.

Peale selle annavad ajalugu ja kirjandus palju materjali kasvatuse abinõude kohta tekkivate küsimuste selgitamiseks, kuna nad sisaldavad palju ilmekaid õpetlikke näiteid, fakte, pilte, milledega tutvumisel võib olla suur kasvatuslik väärtus.

Ajaloo õppimine annab aluse ühiskondliku arengu seaduste mõistmiseks. Ühiskonnateaduse kohta ütles sm. Stalin järgmist: „... on olemas üks teaduseharu, mille tundmine peab olema kohustuslik bolševikele kõigis teaduseharudes, see on marksistlik-leninlik teadus ühiskonnast, ühiskonna arenemise seadustest, proletaarse revolutsiooni arenemise seadustest, sotsialistliku ülesehitustöö arenemise seadustest, kommunismi võidust. Sest ei saa pidada tõeliseks leninlaseks inimest, kes nimetab ennast leninlaseks, kuid on sulgunud oma spetsialiteeti, on sulgunud, ütleme, matemaatikasse, botaanikasse või keemiasse ning ei näe midagi väljaspool oma spetsialiteeti.“[10])

Sm. Stalin näitas, et mida kõrgem on poliitiline tase, töölise marksistlik-leninlik teadlikkus, seda kõrgem ja viljakam on tema töö ise, seda efektiivsemad selle tulemused. Seda ei tohi kunagi unustada ka noorsugu, kes valmistub pedagoogilisele tööle.

Iga pedagoogilise kooli õpilane niihästi oma õppimise ajal koolis kui ka pärast õpetajana töötades peab põhjalikult õppima seda mitmekülgset, laialdast ja suure tähtsusega teadust ühiskonnast, et olla suuteline maksimaalse teadlikkuse ja selge sihipüüdlusega töötama kommunismi heaks. Pedagoogiline tegevus on väga tänulikuks tööväljaks Lenini-Stalini ühiskondlike ideede teostamiseks.

§ 16. Pedagoogika õppimise tähtsus. Pedagoogika õppimise tähtsus on selge juba neist tema ülesandeist, mis on toodud eespool (vt. § 2). Nüüd, pärast seda, kui on lähemalt vaadeldud, mis on pedagoogika aineks ja milline on kasvatuse tähtsus, on pedagoogiliste teadmiste väärtus veel selgem. Kui kasvatus on üks võimsamaid vahendeid Nõukogude riigi kindlustamiseks ja

[10]) J. Stalin, Leninismi küsimusi, Tallinn, 1945, lk. 526.

klassideta ühiskonna ülesehitamiseks, siis on täiesti ilmne, et nõukogude pedagoogika on selles üks kõige tõsisem ja tähtsam teaduseharu.

Pole juhuslik, et isegi raskeil sõja-aastail koletisliku vaenlasega — saksa fašismiga, pidas Nõukogude valitsus tarvilikuks teostada sellise ürituse nagu Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia asutamine. Neil aastail ka ÜK(b)P KK ja NSV Liidu valitsus võtsid vastu terve rea tähtsaid otsuseid, mis on suunatud meie kooli kindlustamisele ja ta töö tõstmisele.

Kõik see tõendab, et kasvatusele ja pedagoogilise teaduse arendamisele meie maal omistatakse esmajärguline tähtsus. Pedagoogika õppimine nõuab kõige tähelepanelikumat ja tõsisemat suhtumist.

II PEATÜKK.

KOMMUNISTLIKU KASVATUSE EESMÄRK JA ÜLESANDED.

1. Kasvatuse üldeesmärk nõukogude koolis.

§ 1. Marx ja Engels isiksuse igakülgsest arendamisest kui kommunistliku kasvatuse eesmärgist.

Masintootmise ja kõrge tehnika areng kapitalistliku ühiskonna tingimustes nõudis igakülgselt arenenud kultuurset töölist. Kuid kodanlus püüdis kitsendada töötajate haridust, ajades taga töökäte odavust ja teiselt poolt kartes, et laialdane haridus aitab ehk kasvatada tugevaid vastaseid. Samal ajal arenes tööstuses niivõrd killustatud tööjaotus, et terve rea erialade töölised pidid palju aastaid tegelema ainult ühe ja sama töövõttega. Nad muutusid nagu masinaosaks, töötasid nagu automaadid. See nüristas neid vaimselt ja andis ka füüsiliseks arenemiseks väga ühekülgseid harjutusi, mis sagedasti tõi kahju organismile.

Ka maaelanikel puudub kapitalistliku korra tingimustes mitmekülgne arenemine, sest et väikeste maatükkide individuaalne harimine kitsendab väga silmaringi ja piirab kultuurilise arenemise võimalusi.

Inimese igakülgse arenemise tingimused loob ainult kommunistlik ühiskond, mis on sotsialistliku revolutsiooni ja proletaarse diktatuuri tulemuseks. Siin on peremeesteks töölised ise, ja nad tagavad endale ja oma lastele võimalused mitmekülgset ja kõrget haridust ühendada tootva töö ja füüsilise kasvatusega.

Säärase „tulevikukasvatuse“ idu nägi Karl Marx suure sotsialisti-utopisti Robert Oweni katsetustes. Owen püüdis

XIX s. esimesel poolel New-Lanarki vabrikus Inglismaal teostada tolle ajaga võrreldes paremat tootmise organisatsiooni ja korraldada lastekasvatust uutel alustel, alates kõige nooremast elueast. Oweni süsteemi järgi lapsed, alates 10-ndast eluaastast, õppisid koolis ja samal ajal olid ametis tootva tööga. Owen tahtis kindlustada niihästi laste vaimsete kui ka füüsiliste jõudude mitmekülgset arengut. Friedrich Engels oma teoses „Kommunismi põhimõtted" kujutab järgmiselt kommunistliku kasvatuse tulemusi: „Kasvatus lubab noortel inimestel ruttu tutvuda kogu tootmissüsteemiga, ta võimaldab neil kordamööda minna ühelt tootmisharult teisele, sõltuvalt ühiskonna nõudeist või isiklikest kalduvustest. Niiviisi vabastab kasvatus nad sellest ühekülgsusest, milleks sunnib igaüht nüüdisaegne tööjaotus. Niiviisi sotsialistlikel alustel organiseeritud ühiskond annab võimaluse oma liikmetele igakülgselt rakendada oma mitmeti arenenud võimeid." „... Iga ühiskonnaliige on võimeline täiesti vabalt arendama ja rakendama kõiki oma jõude ja vaimuandeid." [11])

§ 2. Kasvatuse üldine eesmärk nõukogude koolis.

Vladimir Iljitš Lenin, arvustades vana kooli, ütles järgmist: „Vana kool kinnitas, et ta tahab luua igakülgselt haritud inimest, et ta õpetab teadusi üldse. Me teame, et see oli läbi ja läbi vale, sest kogu ühiskond põhjenes ja püsis inimeste jaotusel klassidesse — ekspluateerijaiks ja rõhutuiks." [12])

Uus kool, kool, mis on loodud sotsialistliku korra tingimustes, peab andma ja võib anda noortele põlvkondadele mitmekülgse arengu. Teiselt poolt, ainult siis, kui me uuendame kasvatus-, õpetus- ja haridustööd vastavalt sellele eesmärgile, loome uue ühiskonna, kommunistliku ühiskonna. Millistest üksikuist osadest koosneb siis kommunistlik kasvatus, mis silmas peab igakülgselt arenenud isiksuse ettevalmistust?

Kommunismi rajajad näitavad järgmisi põhielemente ehk külgi kommunistlikus kasvatuses:

füüsiline kasvatus,

vaimne kasvatus (ehk üldharidus),

---

[11]) K. Marx ja F. Engels, Teosed, anne V, lk. 472—474 (vene keeles).

[12]) Lenin, Teosed, XXX, lk. 405.

polütehniline haridus (ehk teise terminoloogiaga — tehniline õpetus),
moraalne kasvatus ja
esteetiline kasvatus.[13])

Kõik need ühtse kasvatusprotsessi osad peavad esindatud olema nõukogude koolis juba õpetuse algastmest peale.

Ellu viidud tihedaimas seoses üksteisega, nad peavad tervikuna kaasa aitama kasvatuse üldsihi teostamiseks nõukogude koolis: andma igakülgse arenemise lastele ja ette valmistama neist nõukogude kodumaa tulevasi kodanikke, tema kaitsjaid, kommunistliku ühiskonna aktiivseid ülesehitajaid.

See üldeesmärk avaneb alamal kommunistliku kasvatuse iga osa peamiste ülesannete käsitlusel.

2. Kommunistliku kasvatuse põhilised ülesanded.

§ 3. Füüsilise kasvatuse ülesanded. Füüsilise kasvatuse eesmärgiks on arendada kasvavas noorsoos tugevat, vastupidavat, jõulist ja karastatud organismi, arendada liigutuste osavust ja ilu.

„Nõukogude noor inimene, oma kodumaa patrioot, peab olema mitte ainult kirjaoskaja, kultuurne, vaid ka tugev, karastatud, valmis tööks ja kaitseks... Kühmakas, kahvatu inimene, nõrkade kätega, kes kardab füüsilist tööd ja sporti, on meie maal, kus on olemas kõik tingimused kogu elanikkonna füüsiliseks terviseks, samuti ebasümpaatne kui Mitrofanuška.“ [14])

Füüsiline kasvatus on hädavajalik tingimus noorsoo tervise kõvendamiseks. Ta sisaldab endas: tervishoiu nõudmiste (režiimi) täitmist, organismi karastamist loodusjõududega (päike, õhk, vesi), kehalisi harjutusi, mida võimaldavad gümnastika, mängud, sport.

Aluseks, mis määrab füüsilise kasvatuse sisu meie õpilastele, on kompleks: „Ole valmis tööks ja kaitseks.“ Niisiis on meil füüsilise kasvatuse ülesandeks kasvatada inimesi, kes oskavad töötada kätega, käsitseda igapäevases elus tarvilikke instrumente,

---

[13]) Esteetiline külg kasvatuses tähendab seda, mis puudutab arusaamist ilust ümbritseva tõelikkuse maailmas ja kunstis.

[14]) „Pravda“ 20. maist 1940.

orienteeruda mitmesuguses looduslikus olukorras, ületada takistusi, liikudes mitmesuguse iseloomuga maastikes, tarvitada relva, tunda kaitse ja pealetungi vahendeid jne. Füüsilise kasvatuse konkreetne sisu määratakse igale õppeastmele muidugi vastavalt õpilaste eale.

Füüsilise kasvatuse ülesannete ülevaatest näeme, et see on tihedaimalt seotud kõlbla kasvatuse ülesannetega. On ju nõrkus, ebakindlus oma jõus võimeline tekitama argust. Aga mis võib olla häbistavam nõukogude kodanikule kui olla pelgur? Füüsiline kasvatus soodustab selliste kõlbelis-tahteliste omaduste arengut nagu on seda kohusetunne, julgus, mehisus, vahvus, otsustavus, endavalitsus, püsivus, distsiplineering, visadus jne. Füüsilise kasvatuse seos vaimse kasvatusega väljendub ühelt poolt selles, et füüsiline treenimine rajatakse õpilaste teadlikule arusaamisele niihästi kogu selle töö kui ka üksikute liigutuste otstarbekusest, aga teiselt poolt selles, et õpilaste organismi ja tervise kõvendamine viib nende vaimse tegevuse suuremale produktiivsusele. Ses mõttes on sügavalt õige vana kõnekäänd: „Terves kehas on terve vaim." Füüsiline kasvatus on seotud ka esteetilise kasvatusega sedavõrd, kuivõrd tal on eesmärgiks hoolitseda ka inimkeha liigutuste ilu eest.

§ 4. Vaimse kasvatuse ülesanded. Lastekasvatuse töö kommunismi vaimus peab teostuma sel teel, et õpilasi varustatakse teaduse põhialustega. Kommunistliku ühiskonna ülesehitus nõuab suuri teadmisi. Rahva kultuurilis-tehnilise taseme tõstmine, vastuolude kaotamine vaimse ja kehalise töö vahel pole mõeldav ilma hästikorraldatud kooli tööta.[15]) Ainult omades tõelisi teadmisi võib ehitada uut ühiskonda. Teaduse omandamine annab võimaluse tunnetada looduse ja inimühiskonna arenemise seadusi ja kujundada teaduslikku marksistlik-leninlikku maailmavaadet.

Vaimse kasvatuse protsessis areneb tähelepanelikkus, mõtlemine, mälu, kujutlusvõime, rikastub lapse kogu sisemine elu.

Kommunistliku ühiskonna ülesehitajaile on vaja suurt üldhariduslikku kultuuri, on vaja üldist laialdast silmaringi, on

---

[15]) Vastandlikkus vaimse ja kehalise töö vahel tähendab sellist olukorda, kus ühiskonnas ühed inimesed teevad ainult kehalist tööd, teised ainult vaimset; esimesed saavad väga piiratud üldhariduse, teised aga on füüsiliselt nõrgalt arenenud.

vajalikud ka spetsiaalsed teadmised teatavais valdkondades. Üldise laia hariduse annab kõigepealt kool.

Inimene, kes on kasvatatud nõukogude koolis, peab olema oma vaimse hariduse tasemelt palju kõrgemal kui inimene, kes on läbi käinud kodanlikust koolist. Kodanlik kool, nagu ütles Lenin, „sundis inimesi omandama palju mittetarvilikke, liigseid, surnud teadmisi, mis toppisid pea täis ja muutsid noorpõlve ühele liistule aetud ametnikeks".[16] Vabanenud sellest asjatust ja kahjulikust rämpsust, kulutab nõukogude kool kogu oma õppeaja selleks, et anda õpilastele tõeliselt teaduslikke teadmisi.

Marx, Engels, Lenin ja Stalin ise on inimeste eeskujuks, kes on ilmutanud ääretut püsivust ja energiat kõigi inimkonna poolt kogutud teadmiste rikkuse omandamisel: mitte ainult koolis, vaid ka kogu eluaeg, vaatamata erakordsele töörohkusele tegelikus revolutsioonilises töös ja vaatamata ränkadele tingimustele, töötasid nad visalt ikka uute ja uute teadmiste omandamise kallal.

A. 1852 kirjutas Engels Marxile (Manchesterist): „Slaavi keeltega ma pean sel aastal lõpetama ja tõepoolest polegi nad nii rasked."[17]

Järgmisel aastal ühes Engelsi kirjas Marxile me loeme: „Kuna ma juba niikuinii olen mõneks nädalaks takerdunud neisse idamaistesse asjadesse, siis kasutasin juhust, et õppida pärsia keelt."[18]

Engels valdas kaasaegseid skandinaavia keeli ja vana-norra keelt, siis kelti, iiri, hollandi, šoti, rumeenia, bulgaaria ja vene keelt. Aga tunduvalt varemini oli ta omandanud täiuslikult inglise ja prantsuse, kreeka ja ladina keele. Sõjaliste teadmiste poolest seisis Engels võrratult kõrgemal kõige paremaist sõjalistest eriteadlastest ja valitsevate klasside teoreetikuist.

Engelsi tööd näitavad, et tal olid ääretud teadmised loodusteaduse, füüsika, keemia, matemaatika, poliitilise ökonoomia, ajaloo ja kirjanduse vallas. Millise teaduse omandamisele Engels ka asus, ta tutvus ammutavalt kõigi materjalide, konkreetsete faktide ja järeldustega, mõtles kõige üle veel põhjalikult järele, töötas kriitiliselt läbi oma teadvuses.

---

[16]) Lenin, Teosed, XXX, lk. 405.
[17]) Marx, Engels, Teosed, XXI, lk. 341—343.
[18]) Marx ja Engels, Teosed, XXI, lk. 495.

Näiteid samasugusest suhtumisest teadmistesse võib tuua ka Marxi, Lenini ja Stalini elust.

Stalin rõhutab väsimatult teaduse omandamise tarvilikkust ja on ise sügavaima ja mitmekülgseima eruditsiooni näiteks.

Sotsialistliku töö kangelane, nõukogude lennukite konstruktor sm. A. S. Jakovlev jutustab Stalinist järgmist:

„Sisustus sm. Stalini korteris on tagasihoidlik ja karm. Paneb imestama raamatute rohkus... Stalin otsib sagedasti teatmeid raamatuist... Stalini kõne on küllastatud kirjanduslikest näiteist. Tal on haruldane mälu — suuri katkendeid üksikuist teostest toob ta peaaegu sõna-sõnalt. Eriti armastab ta Gorkit, Tšehhovit, Saltõkov-Štšedrin'i.“[19] Stalini teadmised on entsüklopeedilised ja ta täiendab neid järjest. Tema teaduslik informeeritus kõigest paneb hämmastama väga mitmesuguste valdkondade väljapaistvaid spetsialiste.

Teaduste põhialuseid sotsialistlikul maal peavad omandama ja omandavadki laialdased massid, miljonid, mitte aga üksikud. Meie koolidest käib läbi kogu maa noorsugu. Ja me peame varustama õpilasi teadmistega sel viisil, et nad oleksid ette valmistatud edaspidisele iseseisvale kasvamisele.

Kõrge eruditsioon viib üldisele kõrgele kultuurile. Andes õpilastele teaduslikke teadmisi, töötab kool nendes välja kindlad veendumused, mis juhivad tegusid ja kogu käitumist. Niisiis on vaimne kasvatus seotud kõlbla kasvatusega. Nõnda siis vaimne kasvatus seisneb õpilaste vaimujõudude ja annete arendamises, nende varustamises teaduslike teadmistega ja nende teadmiste põhjal kommunistliku maailmavaate kujundamises. Kasvatuse ühtse protsessi muude osade suhtes on vaimsel kasvatusel juhtiv tähtsus.

§ 5. Polütehnilise hariduse ülesanded.

Vaimse kasvatusega on kõige tihedamini seotud polütehniline haridus (tehniline õpetus). Marx defineerib seda nagu niisugust haridust, „...mis tutvustab kõigi tootmis-protsesside peamiste põhimõtetega ja ühtaegu annab lapsele või noorukile oskuse tarvitada lihtsaimaid tööriistu kõigis tootmisharudes“. Polütehniline haridus pole mitte professionaalne haridus. Tal on

[19]) A. S. Jakovlev. Jutustused elust, 1944, lk. 102—108 (vene keeles).

eesmärgiks anda õpilastele teadmisi, mis on hädavajalikud inimesele igal erialal. „Kommunismi põhimõtteis" Engels kriipsutab alla, et igakülgselt arenenud inimesed on niisugused, kes on võimelised orienteeruma kogu tootmis-süsteemis.

ÜK(b)P programm, tõstes esile nõude proletaarse diktatuuri perioodil sundusliku üldise ja polütehnilise hariduse teostamisest meie maa mõlemast soost laste jaoks kuni 17. eluaastani, näitab, et polütehnilise hariduse all mõistetakse niisugust haridust, mis tutvustab teoorias ja praktikas kõigi peamiste tootmisharudega. Programm nõuab seejuures sellise kooli loomist, mis teostaks tiheda seose õpetuse ja ühiskondlik-tootliku töö vahel, valmistaks ette igakülgselt arenenud inimesi — kommunistliku ühiskonna liikmeid.

Lenin rõhutas tungivalt polütehnilise hariduse hädavajalikkust meie noorsoole. Ta nimetas absurdseiks nende arutlust, kes soovitasid meie noorsoole polütehnilise hariduse asemel monotehnilist haridust. Monotehniline haridus tähendab niisugust haridust, mis tutvustab ainult mõne üksiku tehnilise erialaga, teiste sõnadega — see on professionaalne haridus. Lenin oli liiga varase professionaliseerimise vastane. Ta pidas hädavajalikuks kindlustada kõigile kohustusliku üldhariduse baasi ja polütehnilist silmaringi. Aga polütehniline silmaring tähendab tutvumist sellega, mis on ühine paljudele tootmisaladele. Arutlusi monotehnilisest haridusest pidas Lenin põhimiselt ekslikeks, kommunistile otse lubamatuiks, mis näitavad partei programmi mittetundmist.

Lenin annab vastuse ka sellele küsimusele, millest kõneldakse partei programmis, nimelt tootmise peaharudest: Lenin näitab, et polütehniline põhimõte ei nõua praegusaja tööstuse aluste õpetamist üldse. Lenin tahtis, et keskkooli lõpetanud inimene omaks polütehnilist silmaringi ja polütehnilise hariduse aluseid (algmeid), nimelt:

a) põhimõisteid elektrist (täpselt defineerida, milliseid),
b) elektri rakendamisest mehaanilises tööstuses,
c) sama keemilises tööstuses,
d) sama VNFSV elektrifitseerimise plaanis,
e) külastaks vähemalt 1—3 korda mõnda elektrijaama, tehast, sovhoosi,

f) tunneks agronoomia teatud põhialuseid jne.[20])

Polütehnilise hariduse eduka teostamise peamine ja esimene tingimus on teaduste põhialuste omandamine. Ilma loodusteaduse, füüsika, keemia, matemaatika põhialuste tundmiseta ei saa ära õppida tootmise põhialuseid, nüüdisaja tööstuse põhialuseid.

Loodusteadus, füüsika, keemia, matemaatika peavad lähendama õpilasi tootmise teoreetiliste aluste mõistmisele ja kergendama õpilaste üleminekut keskkooli lõpetamisel praktilisele tööle tööstuses või põllumajanduses.

Väga tähtis polütehnilise hariduse ülesannete teostamisel loodusteaduses, keemias ja füüsikas on ekskursioonide, laboratoorsete tööde ja praktiliste tööde rakendamine. Need tööd peavad hõlbustama tootmisprotsesside teoreetiliste aluste ja praktiliste oskuste omandamist instrumentide ja riistade käsitsemises.

„Praegu võimalikeks sammudeks polütehnilise hariduse poole" pidas Lenin juba 1920. a. järgmist: elektrijaama külastamine ja rida loenguid seal vastavate katsetega; rida praktilisi töid elektriga; käitise ja sovhoosi külastamine, väikeste muuseumide asutamine. Suurt abi polütehnilise hariduse asjas võivad vastuvaidlematult anda laste tehnilised ja põllumajanduslikud jaamad tingimusel, et need oleksid hästi sisustatud ja komplekteeritud kvalifitseeritud juhatajate kaadritega.

Seega on polütehniline haridus üldhariduse tähtis osa. Tema ülesandeks on ette valmistada inimesi, kes oskavad rakendada teaduste põhialuste tundmist tootvas töös, ükskõik millises tootmisharus nad pärastpoole ka ise töötaksid.

§ 6. Kõlbelise kasvatuse ülesanded. Kõlblad tunded ja kõlbla teadvuse esimesed elemendid ärkavad ja arenevad alates koolieelsest vanusest. Nad tekivad lapse loomuliku armastuse avalduses vanemate vastu ja arenevad lapse suhtlemises teiste lastega ja täiskasvanutega — mängus, töös, vastastikuses hoolitsemises jne.

Koolis, kus lapse peamiseks tegevuseks on õppimine, mis on juba tõsine töö, saavad õpilased organiseeritud kollektiivis ettevalmistuse osavõtuks ühiskonnaelust, oma kohuse täitmiseks Nõukogude riigi vastu.

---

[20]) Lenin, Teosed, XXX, lk. 419.

Kaasaegse noorsoo kasvatus ja haridus, kõneleb Lenin, peab olema kommunistliku moraali (kõlbluse) kasvatamine noortes. Kommunistlik moraal tuleneb uue ühiskonna ülesehituse ülesandeist ja on allutatud neile ülesandeile.

„Kommunistliku kõlbluse aluseks on võitlus kommunismi kindlustamise ja lõpuleviimise eest. Selles seisabki kommunistliku kasvatuse, hariduse ja õpetuse alus. Selles on ka vastus küsimusele, kuidas tuleb õppida kommunismi.“ [21])

Et omandada kommunismi, tuleb teotseda kommunistlikult. Kommunistliku ühiskonna uue inimliikme peamiseks jooneks on tema uus suhtumine töösse, kommunistlik suhtumine töösse. Töö sotsialistliku ühiskonna tingimustes väljendab terve organismi tarvet; töö pole siin raskeks koormaks; tööd ei tehta sunniteel, töö toob rõõmu; ta on, nagu defineeris seltsimees Stalin, „au asi, kuulsuse asi, vapruse ja sangarlikkuse asi.“ [22]) Kommunistlik suhtumine töösse on ühendatud inimesel püüdega anda ühiskonnale võimalikult rohkem, teadlikult töötada üldiseks kasuks maksimaalse tootlikkusega.

Kõrget eeskuju ennastsalgavast teenimisest oma tööga töötajate kasuks näitasid meile töölisklassi suurimad juhid — Marx, Engels, Lenin, Stalin.

Kommunistlik suhtumine töösse on tihedaimalt seotud kommunistliku suhtumisega ühiskondlikku omandisse, säästliku suhtumisega sotsialistlikku omandisse, mis on ühiskondliku töö saadus.

„NSV Liidu iga kodanik on kohustatud hoidma ja tugevdama ühiskondlikku sotsialistlikku omandit kui nõukogude korra püha ja puutumatut alust, kui kodumaa rikkuse ja võimsuse allikat, kui kogu töötava rahva jõuka ja kultuurse elu allikat,“ — nii on öeldud stalinlikus Konstitutsioonis.

Järeltulevas põlvkonnas selle omaduse kasvatamine on kõlbla kasvatuse üheks väga oluliseks küljeks. See peab olema ka õpilaste distsiplineeritud käitumise iseloomuliseks jooneks.

Eriti tähtis kommunistliku kasvatuse osa on teadliku distsipliini kasvatamine. Õpilaste distsipliin ja edasijõudmine on otseses sõltuvuses teineteisest.

---

[21]) Lenin, Teosed, XXX, lk. 413.

[22]) J. V. Stalin, ÜK(b)P XVI kongress, stenogr. aruanne 1, lk. 79—80, 1935. a.

Distsipliin on üks peamistest tingimustest kommunistliku töössesuhtumise kasvatamisel. Õpilaste töö on peamiselt õppimine. Distsipliini kasvatamisel õpilastes on eesmärgiks kindlustada nende edukat õppetööd, kasvatada neis teadlikku püüdmist väga heade teadmiste omandamiseks ja valmistada neid ette organiseeritud distsiplineeritud tööle pärast kooli — kõrgemas koolis, tootmises, teenimisele Punaarmees.

Kommunistlik suhtumine töösse tähendab hoolt üldise asja eest, nõukogude riigi huvide eest. Tuua tegelikult võimalikult suuremat kasu nõukogude kodumaale — selles on tõeline patriotism. Need inimesed, kes ennastsalgavalt töötavad ühiskonna heaks, püüavad anda riigile rohkem, need, kes on valmis ennastohverdavalt andma oma elu kodumaa eest, kui seda vaja, ongi tõelised patrioodid.

Järeltuleva põlvkonna kasvatus nõukogude patriotismi vaimus on kõlbla kasvatuse tähtsaim ülesanne meie maal.

Kohus kodumaa vastu — see on kohus rahva vastu; armastustunne oma isamaa vastu on ustavustunne oma rahva vastu. Maa parimad inimesed on meil ühendatud kommunistlikku parteisse, kes juhib kogu maa elu. Nõukogude patriotism avaldub truuduses kommunistlikule parteile ja piiritule valmisolekule teenida Lenini-Stalini tööd.

Kasvatada noorsugu nõukogude patriotismi vaimus tähendab ka sisendada tema teadvusse arusaamist meie rahva ja kogu maailma töötajate huvide lahutamatusest.

Me seame endale ülesandeks kasvatada igas õpilases selget arusaamist, et NSV Liit on paljurahvuseline riik, kus tugevneb rahvaste sõprus, kus areneb vormilt rahvuslik ja sisult sotsialistlik kultuur, kus pole rahvuslikku vaenu, kus käib loov töö kommunistliku ühiskonna ülesehitamiseks; et õpilane hästi mõistaks meie maa juhtivat osa maailma ühiskondlikus elus.

Me peame kasvatama lastes arusaamist sellest, et Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liit on maa, kus esimesena on loodud sotsialistlik ühiskond, kasvatama neis uhkusetunnet kõige revolutsioonilisema klassi — töölisklassi ja selle avangardi — kommunistliku partei suhtes. Kommunistlik partei, Lenini-Stalini partei, oskas organiseerida töötavad hulgad uue kommunistliku ühiskonna ülesehitamiseks. Pärast Stalini viisaastakute võitu muutus meie maa võimsaks tööstusmaaks, kõige eesrindlikumaks,

kõige kultuursemaks maaks. Meie võitluse ja meie võitude ülevus tuleb viia iga õpilase teadvusse, näidata talle, kuipalju vaeva on nähtud, kuipalju verd valatud, enne kui me saavutasime säärase edu. Näidata, kuidas meie ajastu geeniused — Lenin, Stalin ja nende võitluskaaslased organiseerisid töötajaid võitluseks uue, õnneliku elu eest. Meie noorsugu tuleb kasvatada võitlusvalmiduses oma sotsialistliku isamaa kaitseks.

Kommunistlik partei oskas liita kõik rahvad võitluseks kodumaa vabaduse ja iseseisvuse eest, Suures Isamaasõjas avaldus patriotism ebatavalise jõuga, kasvas rahva rahvuslik iseteadvus, suurenes uhkusetunne võimsa nõukogude isamaa üle. Seepärast on võrsuva põlve kasvatuse ülesanne nõukogude patriotismi vaimus saanud veel vastutavamaks.

Kasvatada meie nõukogude ühiskonna liiget — see tähendab kasvatada inimest, kes saab aru selle ühiskonna huvidest ja kes ei eralda isiklikke huvisid antud kollektiivi huvidest, sest meil pole vastuolusid isiku ja ühiskonna vahel. Kuid hoolitsedes k o l l e k t i v i s m i kasvatamise eest me pöörame tarvilikku tähelepanu ka õpilaste individuaalseile kalduvustele, iga lapse nõuetele ja huvidele. Iga last kasvatatakse kollektiivi kaudu, ja kollektiiv kasvab ja kõveneb iga oma liikme kasvatuse kaudu. Kollektiiv pole ühesuguste õpilaste lihtne mehaaniline ühendus. Igal õpilasel on oma iseärasus, oma nõuded ja huvid, ja seepärast elav, konkreetne koolilaps peab olema õpetaja tähelepanu keskuseks. Õpetaja, kes armastab oma tööd, kes armastab lapsi, peab meeles pidama sm. Stalini sõnu: „Inimesi tuleb hoolikalt ja tähelepanelikult üles kasvatada nii, nagu aednik üles kasvatab meelt mööda valitud viljapuu.“ [23]) Need Stalini sõnad käivad otseselt pedagoogilise töö kohta. Ainult tähelepanelikul suhtumisel õpilastesse, nende isiksuse täieliku arendamise teel võib kasvatada neis kollektivismi. Kollektiivi kaudu ja kollektiivi abil arenevad igaühe vaimuanded.

Seltsimees Stalin oma esinemistes kriipsutab alati alla inimeste tähelepaneliku, hoolitseva kohtlemise vajadust ja annab ise tegelikult sellise suhtumise eeskuju, välja tõstes paremaid töötajaid tehnika, sõjaasjanduse, majandusteaduse ja kunsti mitmesugustel aladel, ümbritsedes neid ühiskondliku austusega.

---

[23]) Stalin, Kõnelus metallurgidega, „Pravda“, nr. 358, 1934. a.

Selline on sotsialistliku humanismi[24]) moraal. Säärast suhtumist inimestesse, sellist teadvust vastastikusest seosest, isiku ja ühiskonna huvide ühtsusest peame kasvatama meie lastes.

Kasvatada nõukogude patrioote tähendab samal ajal kasvatada inimesi, kes selgesti aru saavad meie ülesehituse eesmärkidest, paindumatu t a h t e g a, sihiteadlikke inimesi. „Ainult eesmärgi selgus, visadus eesmärgi saavutamisel ja iseloomu kindlus, mis purustab igasugused takistused, võisid kindlustada sellise kuulsa võidu," ütleb seltsimees Stalin oma tervituses päikeselise Turkmeenia ratsanikele nende saabumise puhul Ašhabadist Nõukogude Liidu pealinna — Moskvasse, kes teostasid edukalt ajaloos seni nägematu julge, vahva ratsasõidu. Neid omadusi kasvatab kommunistlik partei meie maa töötavas rahvas.

Selliste selgete eesmärkide, püsivuse, paindumatu tahte ja tugeva iseloomuga inimeste eeskujuks on meie partei juhid Lenin ja Stalin. Kogu nende elu ja tegevus näitab, kui visalt ja püsivalt nad töötasid partei loomisel, karastasid teda võitlustes vaenlastega, võitluses raskustega, kui visalt ja sihikindlalt nad ületasid kõik raskused, taotledes selgesti mõistetud eesmärgi teostamist — sotsialistliku revolutsiooni võitu ja kommunistliku ühiskonna ülesehitust.

Parimad meie maa inimesed kehastavad endas uue inimese jooni, bolševistliku iseloomu jooni. Need sihiteadliku, visa bolševistliku iseloomu omadused on just säärastel inimestel, nagu Stahhanov, Tškalov, Papanin, unustamatu Zoja Kosmodemjanskaja, Krasnodari sangarid, Stalingradi kuulsad kaitsjad, nagu paljud ja paljud meie maa kangelased, kes julgesti asuvad uutele avastustele, visalt taotlevad imetletavaid rekordeid töö tootlikkuse tõstmises, ennastohverdavalt, vahvalt ja hoogsalt võidavad vaenlasi, kes julgesid kallale kippuda sotsialismimaale. Suure Isamaasõja ajal oskasid kõik nõukogude inimesed ületada suuri raskusi ja saavutada võitu. Pingutava töö ja võitluse ääsil nad omandasid uusi omadusi. Seltsimees Stalin oma ettekandes seoses Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 25. aastapäevaga märkis, et keeruka organisatsioonilise ja ülesehitava töö tagajärjel muutusid inimesed teiseks. „Inimesed on end rohkem kokku

---

[24]) Humanism — sõnast „humanus", mis tähendab inimlik; humanism on inimisiksuse suurte õiguste tunnustamine, tema väärikuse austamine.

võtnud, on muutunud vähem hooletuiks, enam distsiplineerituiks, nad on õppinud töötama vastavalt sõjaaja nõuetele, nad on saanud teadlikuks oma kohusest kodumaa ja selle kaitsjate vastu rindel — Punaarmee vastu." [25])

Inimese positiivsed kõlblad omadused peavad olema püsivad. Tema kõlblad veendumused peavad saama teoks, määrama ta harjumusi ja oskusi käitumisel, suunama õilsatele tegudele.

Kõlbeline kasvatus on kasvatus, mis suunab kommunistliku ideaali valgusel kõiki inimese tegusid, harjumusi ja kogu käitumist, mis määrab ära ta suhtumise inimestesse, oma kodumaasse, töösse, ühiskondlikku varasse.

Kommunistliku moraali kasvatus nõuab nende kõlbeliste normide ja nõuete tundmist, mida määrab uute, sotsialistlike suhete iseloom. Need teadmised omandatakse teaduste aluste õppimisel. Veendumused, mis peavad määrama inimese käitumist ühiskonnas ja tema suhteid loodusega, kujundatakse peamiselt õpetusprotsessis. Seega on kõlbeline kasvatus tihedaimalt seotud vaimse kasvatusega.

§ 7. Esteetilise kasvatuse ülesanded.

Juba varases koolieelses eas meelitavad last ilusad lilled, eredad värvirikkad esemed. Neid tajudes ta tunneb mõnu. Talle meeldib ka temale sisult arusaadava laulukese lihtne viis, ta kordab seda ise. Laps armastab luuletuse värsimõõdulist ja kõlavat rütmi, rahvajutu voolavat, lihtsat ja ilmekat kõnet. Talle meeldib kuulata seda mitu korda ja korrata ise. Last meelitavad pildikesed, ilusad esemed. Ta püüab ka ise midagi joonistada, luua ilus looke, teha ilusat asja. Ilus on meeldiv, ta tõmbab ligi; inetu, vastik tõukab eemale. Kuid laps ei oska veel hästi vahet teha, mis on ilus, mis inetu; ta peab vahel inetut ilusaks.

Last tuleb sel alal õieti kasvatada. Sihikindel võime arendamine lastes ilusa tajumiseks ümbritsevas tõelikkuses ja kunstitooteis, arusaamiseks sellest ilusast, otsustamiseks ja vahetegemiseks, mis tõeliselt on ilus, mis inetu; ilumaitse ja võime arendamine millegi ilusa loomiseks — seda kutsutaksegi esteetiliseks kasvatuseks. Esteetiline kasvatus etendab väga suurt osa laste

[25]) J. Stalin, Nõukogude Liidu Suurest Isamaasõjast. RK „Poliitiline Kirjandus", Tallinn, 1945. Neljas trükk, lk. 52.

kujutlusvõime ja loovvõimete arengus, liites neid loominguga mitmesugustel kunsti- ja tööaladel, rikastades nende emotsionaalset *) elu.

Esteetilise kasvatuse ülesandeisse kuulub noorsoo kunstiline kasvatus joonistamis-, laulmis-õpetuse, kirjandusliku loomingu harjutamise kaudu ja tutvumisel kunstiteoste näidetega sõna-, maalikunsti- ja muusikavallas.

Esteetiline kasvatus püüab ka arendada lastes võimet looduse ilu nautimiseks ja esteetika toomiseks mängu ja töösse ning lapse igapäevasesse elu-ollu.

Kunstilise kasvatuse vahendid, mis avaldavad mõju mitte üksi mõistusele, vaid suurel määral ka kasvandiku tunnetele, mõjutades tugevasti inimese isiksuse kõiki külgi, aitavad meil innustada noorpõlve võitlusele raskustega, aktiivsele sihikindlale osavõtule sotsialistlikust ülesehitusest ja sotsialistliku isamaa kaitsmisest, kus nii väga peetakse kalliks kultuuriväärtusi ja kaitse alla võetud loodusilu.

Selles ilmneb esteetilise kasvatuse seos kõlbelise kasvatusega. Esteetiline kasvatus on tihedalt seotud vaimse kasvatusega, sest ta aitab kaasa maailma sügavale tunnetamisele kunstivahendite abil. Esteetiline kasvatus arendab inimeses võimet sügavasti tungida arusaamisse kunstiväärtustest, mida on loonud suured meistrid kunsti kõigil aladel, ja nautida neid väärtusi. Esteetiline kasvatus avab võimalused kõrgekultuurilise, täisväärtusliku isiksuse väljaarendamiseks. Niisiis kommunistlik kasvatus sisaldab: füüsilise kasvatuse, vaimse kasvatuse, polütehnilise hariduse, kõlbelise ja esteetilise kasvatuse. Kõik need ühtse kasvatusprotsessi osad (küljed) on kõige tihedamalt seotud üksteisega, liitudes ühtses püüdes ühisele eesmärgile — inimese igakülgsele arengule, kelle kommunistlik maailmavaade on aluseks ka tema kommunistlikule käitumisele.

---

*) Emotsionaalne — tundeelamusel põhinev.

III PEATÜKK.

KOOLIHARIDUSE SÜSTEEM.

1. Õigus haridusele NSV Liidus.

§ 1. Perekondlik ja ühiskondlik kasvatus.

Lapse kasvatus algab hällist peale. On täiesti loomulik, et algul teostavad kasvatust perekonnas vanemad, eeskätt ema. Kuid pikemaajaline ühiskondliku kasvatuse praktika on näidanud, et juba väikelapse-east alates võib lapsi edukalt kasvatada ka selleks eriliselt korraldatud asutistes (lastesõimed ja kolmandast eluaastast peale lasteaiad). Kuid riik ei nõua sunduslikku ühiskondlikku kasvatust enne-eelkoolialistele ja eel-koolialistele lastele. Koolialised lapsed aga (alates 7. eluaastast) on iga perekond kohustatud andma õpetamiseks, hariduse saamiseks ja kasvatamiseks riiklikku asutisse — kooli.

Meie maal pole vastuolusid töötajate perekondade huvide ja nõukogude riigi huvide vahel, sest siin seisavad võimu juures töötajate eneste esindajad. Kasvatuse eesmärgid koolil ja perekonnal on ühed ja samad. Astunud kooli, elab laps edasi perekonnas. Järelikult, laps saab kasvatust ühel ajal niihästi ühiskondlikus asutises kui ka perekonnas.

Koolis teostavad kasvatust eriliselt ettevalmistatud isikud riigi poolt kehtestatud õppeplaanide ja programmide järgi.

Kool ja kodu peavad töötama laste kasvatuse alal ühtses suunas ja teineteist vastastikku toetades. Kuid koolil kui pedagoogilisel asutisel on kasvatuse küsimustes juhtiv osa.

§ 2. Õigus haridusele NSV Liidus Stalini Konstitutsiooni järgi.

Õigus haridusele on üks põhilistest õigustest, mis kindlustatakse NSV Liidu kodanikele Stalini Konstitutsiooniga. Kommunistliku partei XVIII kongressil oma aruandes ÜK(b)P KK tööst ütles seltsimees Stalin: „Me tahame teha kõiki töölisi ja kõiki talupoegi kultuurseiks ja harituiks, ja me teeme seda aja jooksul."

Et näha, kuidas meil teostub õigus haridusele, võrdleme seda, mis on saavutatud hariduse alal nõukogude võimu aastail, sellega, mis oli tsarismi ajal.

Iseloomustades rahvahariduse seisukorda Venemaal kirjutas V. I. Lenin 1913. a.: „Niisugust metsikut maad, kus rahvahulgad oleksid nii p a l j a k s r ö ö v i t u d hariduse, valguse ja teadmise poolest, — sellist maad pole Euroopas jäänud enam mitte ühtki, peale Venemaa." [26])

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon puhastas täielikult Venemaa „... sellest barbaarsusest, sellest häbist, sellest kultuuri ja progressi suurimast pidurdajast meie maal." [27])

Kui kaugele on jõudnud meie nõukogude maa alghariduse alal, võrreldes tsaari-Venemaaga, näeme järgmisist andmeist:

	Õ p i l a s t e a r v (tuhandeis) [28])		Mitu korda 1938/39. õ.-a. rohkem
	1914. a.	1938/39. õ.-a.	
Algharidus	7260,6	21 333,5	2,9
Üldine keskharidus .	636,6	10 183,9	16,0

1000 inimese kohta elanikkonnast 1939. a. tuli Nõukogude Liidus õpilasi alg-, kesk- ja kõrgema hariduse koolides 200 inimest, kuna 1914. a. oli neid ainult 58 inimest.

Eriti tunduvalt kasvas õpilaste arv Liidu vabariikides endise tsaari-Venemaa ääremail. Nii näiteks Uzbeki NSV-s 1938/39. õ.-a. oli õpilasi 47 korda rohkem kui oli neid samal territooriumil 1914. a.; Kirgiisi NSV-s suurenes õpilaste arv samal ajal 30 korda.

1914/15. õ.-a. oli Venemaal kõrgemaid õppeasutisi 91, 112 000 üliõpilasega; 1939/40. õ.-a. kõrgemate õppeasutiste arv NSV Liidus kasvas 750-le (8,3 korda) ja üliõpilaste arv neis tõusis 619,9 tuhandele (s. o. 5,5 korda).

---

[26]) Lenin, Teosed, XVI, lk. 410.

[27]) Lenin, Teosed, XXVII, lk. 24.

[28]) Võetud viimase loenduse andmed enne Suurt Isamaasõda.

Seejuures oli tsaari-Venemaal töölistest ja talupoegadest põlvnevate üliõpilaste arv väga väike, kuna Nõukogude Liidus täitusid kõrgemate õppeasutiste auditooriumid tööliste ja talupoegade noorsooga ja nõukogude intelligentsi lastega.

On tähtis märkida, et kõrgemais õppeasutistes oli naisi 1939/40. a. 43,1%, kesk-erikoolides — 51,6%.

Niiviisi teostatakse õigus haridusele NSV Liidus faktiliselt mõlemast soost ja kõigist rahvustest laste ja noorsoo jaoks.

§ 3. Stalinlik hoolitsus laste eest. Ühiskonna hoolitsus lapse eest algab meil juba enne ta sündimist. Naisele-emale pühendab nõukogude riik erilist tähelepanu. Sellest annab selget tunnistust NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi seadlus 8. juulist 1944. a. „Riikliku toetuse suurendamisest rasedaile naistele, paljulapselistele ja üksikuile emadele, emade- ja lastekaitse kõvendamisest, „Ema-sangar" aunimetuse andmisest ja ordeni „Ema-kuulsus" ja medali „Emamedal" asutamisest."

Mitte ühelgi maal pole sellist eelkooliealiste laste teenindamist kui NSV Liidus. Enne revolutsiooni Venemaal peaaegu polnudki eelkooliealiste kasvatusasutisi töötajate lastele. Aga 1. jaan. 1941. a. andmeil ainult VNFSV-s oli 14 350 lasteaeda, kus said kasvatust üle 700 000 lapse. Suure Isamaasõja ajal koolieelsete asutiste arv üha suurenes.

Nõukogude valitsus hoolitseb palju laste tervise eest. Selle tagajärjel on laste surevus, mis oli tsaari-Venemaal väga suur, praegu Nõukogude Liidus madalam kui laste surevus kõige madalama surevusega maades (näit. madalam kui Rootsis, Inglismaal).

Meie maal on olemas lastesanatooriumide, metsakoolide ja teiste eriliste laste raviasutiste võrk. On laialt arenenud laste ja noorsoo keskel kooliväline töö. Kasvab lasteparkide ja kultuurlinnakeste, pioneermajade, lasteraamatukogude, tehniliste jaamade jne. võrk. Meie lastel ja noorukeil on palju võimalusi igakülgseks arenemiseks.

Suurt hoolitsust laste eest avaldasid valitsus, partei ja kogu nõukogude ühiskond Suure Isamaasõja ajal. Otse kangelastöö viidi läbi laste evakueerimisel hädaohtlikest rajoonidest. Evakueeritud laste jaoks organiseeriti kohtadel erilised internaadid.

Eriti hoolitsesid valitsus ja ühiskond orbude eest, kelle vanemad olid hukkunud vaenlase käe läbi. Sõja-aastail laienes laste-

kodude võrk. Lastele-orbudele on asutatud terve rida erilisi õppeasutisi internaatidega.

Stalinlikust hoolitsusest laste suhtes kõneleb ka see asjaolu, et sõja ajal kuskil koolides ei katkenud õppetöö, välja arvatud ainult sõjalisest tegevusest vahenditult haaratud alad. Ja sangarlikus Leningradis jätkus õppetöö isegi blokaadi kõige raskemail päevil. Seal tuli õpetajail vahetevahel töötada lastega pommivarjendeis.

Neis rajoones, mis vabanesid saksa anastajaist, taastati viivitamatult koolid ja seati korda koolielu. Esialgu toimus koolitöö isegi muldonnides või lihtsalt vabas õhus. Vabastatud rajoonidesse, kus kõik oli okupantide poolt lõhutud, saadeti meie maa igast osast pakke õpikute, kirjutusabinõude ja mitmesuguste õppeabinõudega.

Stalinlik hoolitsus laste eest ei piirdu üksnes hoolitsusega laste materiaalsete hüvede eest, see on suurim tähelepanu lapse arenevale isiksusele, püüd kindlustada talle igakülgne arenemine.

Meie maa parimad inimesed oma suure töökoorma juures leiavad aega selleks, et minna laste juurde koolidesse, pioneeride majadesse vestlema, jutustama neile oma elust, oma tööst riigi heaks, oma lahingutegudest, oma leiutistest, avastustest ja teistest saavutustest.

Tähelepanelikule, õrnatundelisele, hoolitsevale suhtumisele lastesse õpetavad meid Lenin ja Stalin. On huvitav ja õpetlik suure proletaarse kirjaniku Maksim Gorki tunnistus sellest, kuidas kohtles lapsi Vladimir Iljitš: „Lapsi ta paitas ettevaatlikult, mingite eriti kergete ja hellade puudutustega."

Seltsimees Stalinit huvitab alati meie koolide töö, kasvatustöö lastega. Tema suurepärases vastuses Novaja Udaa küla pioneeride ja koolilaste kirjale on nii lihtsalt ja selgelt väljendatud valitsuse ja partei suund hoolitsemises laste eest: „Soovin teile tervist ja edu õppimises ja ühiskondlikus töös. Loodan, et edukalt lõpetate õpingud ja saate energilisteks töötajateks, kes on hädavajalikud meie maale." Need sõnad pole pöördud ainult Novaja Udaa koolilaste poole. Need käivad Nõukogude Liidu kõigi pioneeride ja koolilaste kohta.

2. Koolihariduse süsteemi ehituse põhimõtted NSV Liidus.

§ 4. Kooli ühtsus. NSV Liidus on koolihariduse süsteem üks tähtsamaid tegureid uue, kommunistliku ühis-

konna ülesehitamisel. Töölisklass pani maksma oma diktatuuri selleks, et likvideerida klassid ja luua kommunistlik ühiskond. Nõukogude kool on sotsialistliku riigi poliitika läbiviijaks ja põhiliseks lüliks kasvava põlve kommunistlikus kasvatuses.

Meie kool on ühtluskool selle sõna tõelises mõttes: juurdepääs rahvahariduse süsteemi kõigisse lülidesse on avatud kõigile kodanikele. Meil pole mingeid kunstlikke tõkkeid, mis raskendavad üleminekut üht tüüpi koolist teise. Igaühel on õigus astuda mistahes õppeasutisse, kui tal on küllaldane ettevalmistus.

§ 5. Kooliõpetuse kohuslikkus ja kõigile kättesaadavus.

Meie kool 7 klassi ulatuses on tasuta ja kõigile kohuslik.

Partei ja nõukogude valitsus meie maal teostas ajalooliselt lühikestel tähtaegadel üldise algõpetuse, linnades aga — seitsmeaastase kooli.

Juba 25. juulil 1930. a. võeti ÜK(b)P KK poolt vastu otsus „Üldisest kohuslikust algõpetusest."

Selles otsuses ÜK(b)P KK määras:

„Teostada alates 1930/31. a. igal pool üldine kohuslik algõpetus lastele 8.—9.—10. eluaastais, millele järgneb algõpetuse kohustuse laiendamine 11-aastastele lastele 1931/32. aastal. Lubada seoses eriliste elutarbeliste organisatsiooniliste raskustega üksikute rahvusvabariikide ja oblastite ja mõnede kaugete rajoonide linnavälistes asulais kõrvalekaldumist (mitte rohkem kui 1—2 aastaks) ülaltähendatud tähtpäevast kohusliku algõpetuse läbiviimisel, igal üksikul juhul vastavate liiduvabariikide valitsuste loal.

Teostada alates 1930/31. a. vanemate õpilaste (11—15-aastased, kes pole lõpetanud algkooli) kohustuslik õpetus kiirendatud korras: kahe- ja üheaastaste koolide kursuste kaudu.

Asuda alates 1930/31. a. üldise kohusliku õpetuse korraldamisele seitsme klassi ulatuses tööstuslinnades, vabrikute ja tehaste rajoonides, töölisasulais; kehistades kohusliku õppimise jätkamise seitsmeaastases koolis neile, kes tähendatud aastal lõpetavad algkooli."

§ 6. Kooli ilmlikkus.

Õpetus rahvahariduse kõigis lülides on tingimata ilmlik, s. t. täiesti vaba igast usulisest mõjust. 5. veebr. 1918. a. andis nõukogude valitsus dekreedi „Kiriku lahutamisest riigist ja kooli lahutamisest

kirikust". See dekreet kuulutas usu eraasjaks. Kool kui riiklik asutis peab andma õpilastele teaduslikke teadmisi, mis on praegusaegse kultuuri vundamendiks.

§ 7. Mõlema sugupoole võrdne õigus õpetuse saamiseks.

Ennerevolutsioonilisel Venemaal ta rahvastiku üldise äärmise madala kirjaoskuse juures oli kirjaoskus naistel palju madalamal tasemel kui meestel. Mõnedel mittevene rahvustel polnud üldse kirjaoskajaid naisi. Pääs kesk- ja kõrgemasse kooli oli naistel tsaari-Venemaal väga kitsendatud.

Õpetus koolides oli poistele ja tütarlastele reeglipäraselt lahus. Tütarlastekoolid andsid teadmisi harilikult piiratud ulatuses, võrreldes poistekoolidega.

See olukord tuli meeste ja naiste ebavõrdseist õigustest.

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon vabastas naise ja lõi tingimused meeste ja naiste üheõigusluse põhimõtete teostamiseks kõigi rahvuste juures. Naisele, kes sai kõik poliitilised õigused võrdselt mehega, avanes ühiskondlikus tegevuses avar tööpõld; talle avanes juurdepääs igale elukutsele.

On täiesti mõistetav, et samaaegselt kerkis üles üheõigusluse põhimõtte teostamine ka haridusalal. Selle peamiseks vahendiks tunnistati poiste ja tüdrukute ühisõpetus. 1918. a. mais järgnes hariduse rahvakomissari otsus ühisõpetuse sisseseadmise kohta. Ühtluskool kindlustas üldharidusliku ettevalmistuse meestele ja naistele ühesuguste õppeplaanide ja programmide järgi ja avas kõigile laia juurdepääsu iga tüüpi kõrgemaisse ja keskmistesse eriõppeasutistesse.

Ühisõpetuse teostamisel oli sel kombel suur ajalooline tähtsus.

1943. a. võeti vastu uus otsus. NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu otsusega kehtestati kõigis oblastite ja kraide keskuste, liiduvabariikide ja autonoomsete vabariikide pealinlike keskuste ja suurte tööstuslinnade seitsmeaastastes ja keskkoolides poiste ja tüdrukute lahusõpetus 1. kuni 10. klassini.

See otsus on tingitud peamiselt vajadusest korraldada erinevalt sõjalis-füüsilist ettevalmistust poistele ja tüdrukuile.

Oli arvestatud ka seda, et lahusõpetus võimaldab paremini organiseerida õpilas-kollektiivide elu ja tööd sugupoolte järgi.

Lahusõpetuse sisseseadmine ei avalda nüüd enam mõju meeste ja naiste üheõiguslikkusele. See üheõiguslikkus on kätte võidetud

ja kindlustatud. Ta on fikseeritud stalinlikus Konstitutsioonis. Naised on näidanud praktikas, et nad on võimelised tooma kasu nõukogude kodumaale igal erialal, ka sõjalisel.

Ja nüüd lahusõpetuse sisseseadmisega ei kaota naised võimalust valida endale õppeasutist oma huvide, kalduvuste ja soovide järgi. Õppeplaanid ja programmid mees- ja naisüldhariduslikes koolides on peaasjus ühesugused. Niihästi nais- kui meeskoolid annavad lõpetajaile ühed ja samad õigused.

Sissepääs kõigisse õppeasutistesse on vaba mõlemast soost lastele ja noorsoole. Meie koolihariduse süsteem peegeldab meeste ja naiste üheõiguslikkust.

§ 8. Õpetus koolides on emakeelne. Kõik rahvad, kes elavad Nõukogude Liidus, omavad ühesuguseid õigusi; igal rahvusel on omad emakeelsed õppeasutised. Rahvustele, kel enne Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni polnud oma kirja, loodi tähestikud. Kõigi rahvuste koolidele trükitakse emakeeles õpikuid ja muid õppeabinõusid. Neile valmistatakse ette ka omad õpetajate kaadrid. Rahvahariduse süsteem peegeldab rahvuste üheõiguslikkust.

Meie rahvahariduse süsteem on kõige demokraatlikum maailmas, sest ta peegeldab kõige täielikumat ja järjekindlamat demokratismi — sotsialistlikku demokratismi.

3. Kasvatus-hariduslike asutiste süsteem ja tüübid.

§ 9. Lapsepõlve periodiseering. Koolihariduse süsteem NSV Liidus korraldatakse vastavalt laste arenemisastmeile. Arvestades laste füsioloogilisi ja psühholoogilisi iseärasusi, periodiseerib nõukogude pedagoogika laste vanuselised astmed järgmiselt:

enne-eelkooli-iga (väikelapse-iga) — sündimisest kuni kolme aastani;
eelkooli-iga (koolieelne iga) 3—7 aastani;
noorem kooli-iga 7—11 aastani;
keskmine kooli-iga 11—14 aastani ja
vanem kooli-iga 14—17—18 aastani.

Igale eale vastab oma õpetus-kasvatusliku asutise tüüp.

Rahvahariduse süsteem NSV Liidus on omandanud praegusel ajal alljärgneva kuju:

§ 10. Koolieelsed asutised. Hoolitsemist laste eest meie maal, nagu me juba nägime, loeb meie nõukogude valitsus oma esmajärguliseks ülesandeks.

Stalinliku Konstitutsiooni 122. paragrahviga antakse NSV Liidus naisele võrdsed õigused mehega majandusliku, kultuurilise ja ühiskondlik-poliitilise elu kõigil aladel. Nende õiguste teostamist kindlustatakse riiklike korralduste kogu süsteemiga ja nende korralduste seas omab erilist kohta koolieelse kasvatuse riiklik süsteem. Koolieelse kasvatuse tähtsusest kõneles Lenin oma artiklis „Suur algatus" järgmist: „Ühiskondlikud sööklad, sõimed, lasteaiad on nende idude väikesed näited, on need lihtsad argipäevased, mitte midagi toredat, suurepärast ega pidulikku taotlevad vahendid, mis tegelikult suudavad vabastada naise, tegelikult suudavad vähendada ja kaotada ta ebavõrdsuse mehega ühiskondlikul tootmisalal ja ühiskondlikus elus."[29])

Laste koolieelsed asutised meie maal on Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni sünnitused. Massilised koolieelsed asutised on loodud ainult NSV Liidus. Ainult pärast tööliskiassi diktatuuri maksmapanekut sai koolieelne kasvatus riigi asjaks.

Koolieelsete asutiste peamiseks tüübiks on lasteaed. Lasteaias kasvatatakse lapsi 3-ndast 7-nda eluaastani, s. o. 4 aastat. Kõrvuti nende statsionaarsete koolieelsete asutistega on laste mängumurud saanud meie maal suure leviku, eriti külades. Peale selle on meil veel erilised lastetoad majavalitsuste, klubide, raudteejaamade jne. juures.

§ 11. Kool on tähtsaim lüli rahvahariduse süsteemis. Kooli määratut tähtsust rahvahariduse süsteemis kriipsutas alla seltsimees Stalin (ÜK(b)P XVI kongressil) järgmistes sõnades: „Peaasi on nüüd üle minna kohuslikule algõpetusele. Ma ütlen „peaasi", sest et selline üleminek tähendaks otsustavat sammu kultuur-revolutsioonis."[30])

Kogu kooli süsteemis algklassid (I—IV) ehk algkool etendab

---

[29]) Ленин. Соч. Т. XXIV, стр. 344.
[30]) Сталин, Вопросы ленинизма, изд. 10-е, стр. 384.

eriti tähtsat osa. Algkoolis saab laps elementaarsed ja kindlad teadmised kõigis ainetes, algkoolis saab ta kõlbla kasvatuse alused, tööharjumused, siin kujundatakse tunduval määral ta tahe ja iseloom. Järelikult, algkool tunduval määral määrab ette edu või ebaedu kooli järgnevail astmeil.

Kõigile on hästi teada kaadrite osa sotsialistlikus ülesehituses, kaadreid aga hakatakse valmistama juba üldhariduslikus koolis. Tehnika õppimiseks, teaduse omandamiseks on vajalik omada hästi sisustatud ja organiseeritud kooli, esimeses järjekorras algkooli.

Praegusel ajal on kooli kindlustuse alal, koolivõrgu laiendamisel jne. tehtud määratu töö. On sisse seatud üldine algharidus kogu Nõukogude Liidus; kõigis tööstuskeskustes on teostatud seitsmeaastane õpetus ja aasta-aastalt kasvab kümneaastaste koolide võrk.

Selleks, et mahutada kooli paljumiljonilist lastearmeed, tuli energiliselt tegutseda koolimajade ehitamise alal. Nõukogude võimu 20 aasta kestel on ehitatud niisama palju koolimaju kui Romanovite dünastia kolmesaja-aastase valitsemise ajal. Ainult ajavahemikus a. 1933—1938 on ehitatud 20 607 koolimaja.

1938. a. alguseks oli NSV Liidus üle 170 000 kooli. Kolmandal viisaastakul jätkus veel grandioossem koolihoonete ehitamine.

Praegu on meil kümneaastane üldhariduslik ühtluskool, mis jaguneb järgmisiks astmeiks: algkool — I, II, III ja IV klass; mittetäielik (e. seitsmeaastane kool) keskkool, mis koosneb algkooli neljast esimesest klassist ja V, VI ja VII klassist (mittetäieliku keskkooli lõpetajail on õigus jätkata õppimist keskkoolis või astuda kutsetehnilistesse keskkoolidesse); keskkool, mis koosneb seitsmest klassist ja VIII, IX, X klassist. Keskkooli lõpetajad, kes on saanud küpsustunnistuse, omavad õiguse astumiseks kõrgemaisse koolidesse.

§ 12. Lasteasutised, mis on organiseeritud eriliste kontingentide jaoks.

Osa keskkoole (VIII, IX ja X kl. koosseisus) on eraldatud erikoolide võrku kaadrite ettevalmistuseks kahurväe-, lennuväe-, mere- ja muudele koolidele.

Juba Suure Isamaasõja ajal loodi erilised sõjakoolid, mis said nimetuse suurte vene väejuhtide Suvorovi ja Nahhimovi nimede järgi. Suvorovi koolid ja

Nahhimovi koolid on kümneaastased koolid-internaadid erilise sõjalise laadi, traditsioonide ja oluga. Üldhariduslike ainete kõrval pannakse siin suurt rõhku sõjalisele ettevalmistusele. Nende koolide eesmärgiks on ette valmistada kultuurset, distsiplineeritud koosseisu sõja- ja sõjalis-merekoolidele.

Lastele-orbudele on meie maal loodud suur hulk lastemaju ja koole-internaate.

Lastemajad ja koolid-internaadid on meie haridussüsteemi orgaaniliseks osaks.

Laste jaoks, kel on defektid (kurtus, pimedus, vaimne mahajäämine), on asutatud erikoolid eriliste programmidega, eriliste meetoditega õpetuses ja erilise laadiga. Nende koolide kasvandikest saavad meie riigile kasulikud kodanikud.

§ 13. Kutselis-tehniline haridus. Kaadrite ettevalmistuse ülesanne on meie maal korraldatud nii, et valmistada majanduse ja kultuuri mitmesuguste alade jaoks inimesi, kes hästi tunnevad oma eriala. „Me vajame praegu bolševikke-eriteadlasi metallitöös, tekstiilalal, küttealal, keemias, põllutöös, transpordis, raamatupidamises jne. jne. Me vajame praegu terveid rühmi, sadu ja tuhandeid uusi kaadreid bolševikest, kes võivad olla asja peremeesteks teaduse kõige mitmekesisemail aladel. Ilma selleta on asjata kõnelda meie maa sotsialistliku ülesehitamise kiirest tempost.“ [31]) Säärased on kutselis-tehnilise hariduse ülesanded, mis püstitas sm. Stalin ÜLKNÜ VIII kongressil.

Ühes sellega peab spetsialistidel olema avar üldine silmaring. Seepärast on kutselis-tehniline haridus meie maal tihedas seoses üldise ja polütehnilise haridusega. Ei tohi olla spetsialisti, kes on sulgunud mõnele kitsale erialale, kes on lahutatud marksistlik-leninlikust teooriast, üldküsimustest, teaduse ja tehnika küsimustest. Kultuursus, kirjaoskus, orienteerumine poliitilistes küsimustes, teaduse, tehnika kindel tundmine, ustavus sotsialistlikule ülesehitustööle — need on nõukogude eriteadlase põhilised omadused.

Meie majandus on plaanimajandus. Riik juhib tööjõu ettevalmistamist ja jaotust. Spetsialistide ettevalmistamise süsteem ja nende jaotus rahvamajanduse mitmesugustel aladel on sotsialist-

[31]) J. Stalin, Kõne ÜLKNÜ VIII üleliidulisel kongressil.

liku ühiskonna tähtsaim funktsioon. Riigi käsutuses peavad alati olema võimsad tööjõu reservid.

Alam kutselis-tehniline haridus NSV Liidus. NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi seadlusega 2. okt. 1940. a. on ette nähtud kaheaastase õppeajaga käsitöö- ja raudteekoolide organiseerimine, et ette valmistada kvalifitseeritud töölisi-metalliste, metallurge, keemikuid, mäetöölisi ja muude keerukate ametite töölisi, kuid samuti kvalifitseeritud töölisi mere-, jõe- ja raudteetranspordile ja side ettevõtteile.

Massiliste kutsealade tööliste ettevalmistuseks on organiseeritud vabriku-tehaselise õpetuse koolid kuuekuise õppeajaga.

Õppimine käsitöö-, raudteekoolides ja vabriku-tehaselise õpetuse koolides on maksuta, ja õpilased on õppimise ajal riigi täielikul ülalpidamisel.

Käsitöö- ja raudteekoolidesse võetakse vastu mõlemast soost isikuid 14—15 aasta vanuses, kel on nelja-aastane algharidus. Vabriku-tehaselise õpetuse koolidesse võetakse mõlemast soost noorsugu 16—17 a. vanuses, vaatamata üldhariduslikule ettevalmistusele.

Kutselis-tehniline keskharidus NSV Liidus. Seitsmeaastase õpetuse baasil asutatakse mitmesuguseid tehnikume (põllumajanduslikud, industriaal-tehnikumid jt.), pedagoogilised, meditsiinilised koolid jms. Õppeaeg kutselis-tehnilistes keskkoolides on 3—4 aastat. Kutselis-tehnilised keskkoolid valmistavad keskmise kvalifikatsiooniga spetsialiste rahvamajanduse kõigile aladele. Nõukogude võimu ajal hakkas kutseharidus eriti hoogsalt levima. Enne revolutsiooni oli kutselis-tehnilisi keskkoole 233, neljakümne tuhande õpilasega, 1938. a. alguks oli neid aga 3752 ja õpilasi 951 884.

Kõrgem haridus NSV Liidus baseerub täielikul keskkoolil ja kutselis-tehnilistel keskkoolidel.

Vanal ennerevolutsioonilisel Venemaal oli 91 kõrgemat õppeasutist 112 000 üliõpilasega. NSV Liidus 1931. a. oli 708 kõrgemat õppeasutist 602 940 üliõpilasega. Kasv on peaaegu viiekordne, võrreldes ennerevolutsioonilise kooliga.

NSV Liidus on järgmist tüüpi kõrgemad õppeasutised: viieaastase õppeajaga ülikoolid, mis valmistavad ette kõrge kvalifikatsiooniga õpetajaid keskkooli vanemaile klassidele, ja nooremaid teaduslikke töötajaid ajaloo, maateaduse, füüsika, matemaatika

ja loodusteaduse alal; mitmesugused instituudid 4—6-aastase õppeajaga; need valmistavad ette insenere, arste, õpetajaid jne.

Kõrvuti sellega on meil laialt levinud õhtuste kõrgemate koolide võrk, kaugõppimine ja eksternaat. Igaüks, kel on keskharidus, võib omandada kõrgema hariduse, lahkumata tootmisalalt.

§ 14. Pedagoogilised õppeasutised.

Üldise kohusliku algõpetuse sisseseadmine, mittetäielike keskkoolide ja keskkoolide kasv nõudsid suurt arvu uusi õpetajaid. Enne revolutsiooni oli Venemaal kõigest kaks pedagoogilist ja 19 õpetajate instituuti, umbes 90 õpetajateseminari ja mõnikümmend teist eriasutist, mis valmistasid ette õpetajaid. On selge, et sellise arvu pedagoogiliste õppeasutiste juures polnud võimalik teostada üldise hariduse sisseseadmise tööd. Bolševistlik partei ja nõukogude valitsus osutas ja osutab erilist tähelepanu pedagoogilisele haridusele.

Praegusel ajal on pedagoogilised õppeasutised kindlaks kujunenud järgmiselt: kolmeaastase õppeajaga pedagoogilised koolid, mis valmistavad õpetajaid algkoolile ja koolieelsetele asutistele; õpetajate instituudid kaheaastase õppeajaga (õpetajate instituutidesse võetakse keskkooli lõpetajaid; õpetajate instituudid valmistavad õpetajaid keskkooli V—VII klassile); pedagoogilised instituudid nelja-aastase kursusega, mis valmistavad üksikute ainete õpetajaid tööks keskkoolis.

Peale selle valdav enamus ülikooli lõpetajaist suundub pedagoogilisele tööle.

Tarve kvalifitseeritud õpetajate järele on eriti suur. Vaatamata sellele, et pedagoogiliste õppeasutiste võrk kogu aeg kasvab, uute õpilaste vastuvõtt neisse laieneb, pedagoogiliste õppeasutiste olemasolev arv siiski ei rahulda täielikult õpetajate kaadrite tarvidust. Sellepärast kõrvuti pedagoogiliste õppeasutistega valmistatakse ette õpetajate kaadreid ajutiselt ka kursuste kaudu.

§ 15. Teaduslike kaadrite ettevalmistamine.

Teaduslike kaadrite ettevalmistamine kogu sotsialistliku majanduse süsteemi jaoks toimub reeglipäraselt eriliselt organiseeritud aspirantuuri kaudu kolmeaastase õppeajaga. Aspirantuuri ettevalmistust organiseeritakse NSV Liidu Teaduste Akadeemia ja Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia Instituutide

juures, teiste teaduslik-uurimisinstituutide ja kõrgemate õppeasutiste kateedrite juures. Teaduslike töötajate jaoks on maksma pandud teaduslikud kraadid — teaduste kandidaat ja teaduste doktor, ning teaduslikud kutsed — dotsent ja professor.

Töötavate hulkade kultuuriline kasv, nende varustamine teadmistega aitab kaasa uute talentide esiletõusule. Noorsoo ja kõigi töötajate kultuurilise kasvu näitajaks on üha laienev stahhaanovlik liikumine, mis esineb mitmekesistes vormides.

Kõik saavutused kultuuri-alal kui ka meie ülesehituse muudel aladel on saanud võimalikuks seetõttu, et kommunistlik partei viib sellele sihikindlalt ja vankumatu sammuga, toetudes masside eneste püüetele ja huvidele. „„Alt", s. t. sellest töötajate massist, kellelt kapitalism võttis võimaluse hariduse saamiseks, kas avalikult, vägivaldselt või silmakirjalikult ja pettuse abil — selles töötajate massis on tekkinud võimas tung valguse ja teadmiste poole. Neil on õigus uhkustada sellega, et me toetame seda tõusu ja teenime seda." [32])

[32]) Lenin, Teosed, XXV, lk. 163.

IV PEATÜKK.

LAPSE KASVATUS ENNE KOOLI.

1. Väikelapse kasvatus.

§ 1. Väikelapse kasvatuse iseloom ja ülesanded (kuni 3 aastani).

Laps tuleb maailma täiesti abituna ja nõuab kõige tähelepanelikumat hoolitsust. Täiskasvanud inimeste abil, kes last ümbritsevad, kasvab ta ruttu füüsiliselt, ka tema närvisüsteem täieneb. Lapse ilmale tulles on tal kõige enam arenenud maitse-aistingud ja ta reageerib temperatuuri muutustele; aegamööda hakkavad tas arenema ka muud meeled. Kolmekuuselt hakkab laps juba asju eristama, reageerib rõõmsalt temale lähedaste inimeste liginemisele, naerab, teeb üksikuid häälitsusi. Selleks ajaks hakkab laps ka vabalt pead kandma, haarab käekestega asju, mis teda kõige rohkem huvitavad. 6—8-kuune laps õpib eraldama värve ja kuju. Lapse aktiivsus avaldub mängus. Tuleb kasutada eredaid ja värvitud mänguasju.

Normaalselt arenev laps hakkab kuuekuiselt hääldama üksikuid kõige sagedamini kuuldud ja hääldamiseks kergemaid sõnu. Kõne areneb lapsel teda ümbritsevate täiskasvanute otsesel mõjutusel.

Aastased lapsed hakkavad iseseisvalt kõndima. Täiskasvanud ei tohi kitsendada lapse mitmesuguseid liigutusi, vaid peavad igati nende arengut soodustama.

Lapse mängud mitmekesistuvad, teisel eluaastal hakkavad lapsi huvitama ka võrdlemisi keerukad mängud, mis on osaliselt seotud ka vaimse arenemisega. Lapsed, näiteks, kasutavad heameelega mänguklotse, neid kokku seades ja laiali asetades. Mängus omandavad lapsed kogemusi üksteisega läbikäimises, neis areneb

kujutlusvõime, tugevneb ja täieneb mõtlemine, areneb kõne, laps kõneleb sel ajal juba terveid fraase.

Väikelapse-eas nõuab laps eriti tähelepanelikku suhtumist täiskasvanuilt. Kasvatajate peaülesanne sel ajal on selles, et luua tingimusi terveks arenemiseks. Hoolitsus tervise eest, kõige lihtsamate hügieeniliste harjumuste sisendamine, olukorra loomine, mis kaasa aitab elurõõmsale meeleolule lastes — sellel on otsustav tähendus lastekasvatusel väikelapse-eas. Kõigi nende abinõude teostamiseks on kõigepealt vaja kindlalt ja rangelt läbimõeldud režiimi. Kindla aja maksmapanek magamise, samuti toitmise ja väljas viibimise kohta aitab kaasa lapse õigele arenemisele. Seepärast pööratakse lastesõimedes erilist tähelepanu just õigele režiimile.

Täiskasvanute käitumisel, kellega laps suhtleb, on erakordne mõju lapse psüühika arenemisele. Sõbralik, soe atmosfäär perekonnas, lastesõimede töötajate tähelepanelik ja armastav suhtumine aitavad kaasa lapse rahulikule arengule, ei halva tahet. Karjumised, toorus lapse suhtes pole mingil viisil lubatavad. Last tuleb mõjustada kõigepealt positiivsete võtetega. Parajal ajal ergutada, tähelepanu ümber lülitada, kiita, anda jõukohane mittekeerukas ülesanne, aga peaasi — osata ära hoida lapse ebasoovitavat käitumist ja tegevust, selles seisnebki enne-eelkoolieälise lapse mõjutamise peamine meetod.

Õige kasvatus varases eas kindlustab lapse edaspidise normaalse arengu, teeb ta erksaks ja elurõõmsaks ning ta organismi tugevaks ja sitkeks haigestumiste vastu.

Ex bibl. univ

2. Lastekasvatus 3-ndast kuni 7-nda aastani.

§ 2. Kasvatuse ülesanded koolieelses eas.

Lapsi kolmest kuni seitsme eluaastani nimetame koolieelseteks ja seda iga nimetame „koolieelseks eaks". See on väga tähtis periood inimisiksuse arengus ja kujunemises. Mitte asjatult ei ütelnud N. K. Krupskaja, et „esimesed lapsepõlve muljed jätavad jäljed kogu eluajaks ja seepärast on eriti tähtis lapse elu esimestel aastatel asuda kasvatuse juurde väga tähelepanelikult, kui me tõeliselt, aga mitte ainult sõnades tahame kasvatada leninlaste-stalinlaste põlvkonda, kes tõstab elu iga aastaga kõr-

gemale astmele. Selleks tuleb erilist tähelepanu pöörata lastele, koolieelsele eale".[33])

Koolieelses eas pööratakse tõsist tähelepanu lapse organismi arengule, samuti ka ta vaimsele arengule ja kõlblale kasvatusele. Nii hakkab juba sel perioodil kättesaadavais vormides tõsiselt ja plaanikindlalt teostuma kommunistliku kasvatuse üldine eesmärk — isiksuse igakülgne areng.

Lähtudes sellest eesmärgist täidab lasteaed 3—7-aastaste laste suhtes järgmisi ülesandeid:

a) hoolitseb laste tervise eest ja kindlustab neile õige füüsilise arengu, korraldades lasteaia kogu sisseseade ja režiimi hügieeni nõuete kohaselt, korraldades mitmekesist ja tervislikku toitlustamist, igapidist ja õiget vee, õhu ja päikese kasutamist, mängude organiseerimist, füüsiliste harjutuste läbiviimist, kasvatades lastes oskust iseseisval täita hügieeni elementaarseid nõudeid;

b) kaasakiskuvate mängude ja tegevustega, kunstipärase sõnaga, muusikaga, lauluga, ekskursioonide ja matkadega loodusse, ümbritseva elu tutvustamisega arendab lapsi vaimselt ja kasvatab neid kunstiliselt;

c) mänguprotsessiga ja jõukohaste tööülesannete täitmisega kasvatab lastes organiseerimisvõimet, oskust käituda kollektiivis, koos mängida, kasvatab austust vanemate ja täiskasvanute vastu, õpetab lapsi hoolikalt ja korralikult asjadega ümber käima, neid hoidma;

d) ilmekate näidetega, mis on lastele arusaadavad, kasvatab neis armastust kodumaa vastu, meie silmapaistva nõukogude rahva vastu, tema suure juhi ja meie vapra Punaarmee vastu.

Lasteaia peatüüp on lasteaed kolme või nelja lasterühmaga. Rühmad komplekteeritakse vastavalt laste vanusele, kuid nii, et igaühes ei oleks rohkem kui kahe ligema aasta lapsed (3—4-aastased — noorem rühm, 4—5-aastased — keskrühm, 5—7-aastased — vanem rühm).

Täites näidatud ülesandeid valmistab lasteaed lapsi koolile ette.

---

[33]) N. K. Krupskaja. Rohkem tähelepanu koolieelsele tööle, lk. 3.

§ 3. Koolieelse lapse vanuselised iseärasused.

Koolieelsel perioodil on lapse füüsilise arenemise protsess intensiivne. Seda võib näha järgnevast tabelist: [34])

Vanus	0	3	4	5	6	7	25
Kasv	50	92	98	104	109	115	165
Kaal kg	3,25	14	16	17	19	20	63,5

See tähendab, et koolieelses vanuses lapse kasv iga aastaga suureneb keskmiselt 6 cm, kaal aga 1—2 kg.

Samas vanuses edeneb lihaste aparatuuri energiline kujunemine, peamiselt suurte lihasrühmade kasv. Lihaste jõud aga on koolieelsel lapsel veel 7-ndal aastalgi nõrk.

Eelkooliealise lapse kondikava pehmus ja järeleandlikkus, eriti 3.—4. aastal, nõuab seda, et laps rohkem liiguks: kestvam pingul-olek või istumine on talle kahjulik. Kuue-seitsmeaastase lapse luud kõvenevad. Luustik muutub kõvemaks ja tugevamaks.

Kuna koolieelse lapse ainevahetus toimub väga energiliselt, siis on temal vajadus toidu järele suur. Kui täiskasvanud inimene vajab keskmist füüsilist tööd tehes oma keha iga kg kaalu kohta 40—45 kalorit, siis koolieelne laps vajab kg kaalu kohta 80—85 kalorit. Tunduv osa toidust läheb lapsel selles vanuses ta keha juurdekasvuks.

Närvisüsteemi areng anatoomilise ehituse osas jõuab lapses lõpule juba eelkooliea alguseks. Kogu koolieelse perioodi ajal aga jätkub närvirakukeste keerustuse protsess, harukeste arenemine, mis seovad närvirakukesi aju naaberosadega. Lapse peaaju anatoomilise ehituse arenemine jõuab lõpule seitsmendaks eluaastaks. Lapsel on veel nõrgalt arenenud pidurdavad keskused. Ärrituskeskuste ülekaal on selle põhjuseks, et laps vaimse tegevuse puhul võrdlemisi ruttu väsib.

Eelkooliea alguses on lõpule jõudnud lapse välismeelte anatoomiline ja füsioloogiline areng. Kuid on veel vaja suurt sensoorset kultuuri [35]), s. o. ettekavatsetud harjutusi nägemise, kuulmise ja kompimise arendamiseks ja tähelepanelikku hügieenilist hoolt meeleorganite eest. Lastel eelkoolieas võib olla juba suuri saavutusi aistingute ja tajumiste arengus — nägemis-, kuul-

---

[34]) Prof. J. P. Žavoronkov. Koolieelse vanuse füüsilise kultuuri alused. 1938. a., lk. 6.

[35]) Sensus — tähendab tunne.

mis- ja kompimistajumistes, esemete eraldamises värvi, vormi ja suuruse järgi, häälte eraldamises, selliste omaduste äratundmises, nagu kõvadus ja pehmus, karedus ja siledus jne.

Aistinguist ja tajumistest, mis saadud ümbritseva maailma esemeist, tekib koolieelsel lapsel suur hulk konkreetseid kujutlusi.

Eelkooliealise lapse mõtlemine on konkreetne. Ta ei mõtle veel mõistetega, mis on moodustatud ettekavatsetult, sarnaste asjade üldiste ja karakteersete tunnuste teadliku eraldamise teel. Kuid ka eelkooliealine laps on võimeline asju võrdlema, leidma neis sarnasust ja erisust, märkama neis ühist. Tal on ilmtingimatult mitte ainult üksikuid kujutlusi, vaid ka üldisi kujutlusi (mis haaravad ühesuguste asjade rühmi). Eelkooliealine laps on võimeline haarama ka silmapaistvamaid seoseid asjade ja nähtuste vahel. Ta on teadmishimuline, ja me kõik teame, kui sagedasti eelkooliealine laps küsib — „mispärast?" Ta otsib seletust vaadeldavatele nähtustele ja võib kergesti taibata nende põhjuslikke seoseid (näit. taimed kasvavad paremini soojuses; lumi ja jää sulavad soojuses).

Ühes mõtlemisega areneb lapsel ka kõne. Ta omandab seda ümbritsevailt täiskasvanuilt ja lastelt. Koolieelses perioodis koguneb lapsel juba suur sõnavara. Need on peamiselt sõnad, mis tähendavad konkreetseid esemeid, asjade omadusi ja tegevusi. Kolme-nelja-aastane laps kõneleb juba vabalt tervete lausetena ja hakkab arendama seotud lausetega kõnet.

Mälu on eelkooliealisel lapsel veel tahtele alistumata; kestev ettekavatsetud eriline päheõppimine ei ole sellisele lapsele veel jõukohane. Kuid koolieelsed lapsed on võimelised kergesti meeles pidama rütmilist kõnet — laulukesi, muinasjutte, mis arusaadavad sisult ja keele poolest. Alatasa tarvitatavad, last mitteväsitavad laulude ja muinasjuttude kordumised aitavad kaasa tahtelise meelespidamise võime arengule. Selleks aitavad kaasa ka ümberjutustused, ülesanded midagi tähele panna, teha jne.

Tähelepanu on eelkooliealisel lapsel peamiselt passiivne. Seda iseloomustab püsimatus ja kerge kõrvalekalduvus. Eelkooliealine laps pole võimeline kestvalt keskendama tähelepanu ühele esemele, ühele tegevusele.

Eelkooliealisel lapsel on väga elav ja ere fantaasia. See pole veel rikas sisult, kuna lapsele kättesaadavate tähelepanekute

ja tunnetuste maailm on veel kitsas, kuid fantaasia haarab last väga, täidab ta psüühilist elu. See avaldub tema mängudes, mis ongi eelkooliealise lapse peamiseks tegevuseks.

Ühes sellega on koolieelne laps emotsionaalne; tema tunded avalduvad vahenditult ja selgesti, kuid nad on püsimatud; laps läheb sagedasti üle ühelt tundelt teisele.

Lapse emotsionaalsus ja ta suur kalduvus fantaseerida on tähtsateks joonteks, milledele võib väga tugevasti toetuda kasvataja, et mõjutada lapsi tarvilikus suunas.

Koolieelses vanuses hakkavad arenema laste tahtelised omadused, näiteks sellised kui püsivus, hirmu ületamine, oskus loobuda oma soovidest, et teha heameelt teistele ja arvestada teiste huvisid (näit. loobuda müralisest mängust, kui ema on haige). Niiviisi koolieelses vanuses hakkab juba kujunema alus iseloomu arenemiseks. Lapse vanuselised iseärasused vajutavad oma pitseri lasteaia kõigi alade kasvatusliku töö meetoditele ja sisule.

§ 4. Kehaline kasvatus. Hoolitsus koolieelsete laste tervise ja kehalise arenemise eest on lasteaia töö tähtsaimaks osaks.

Kolmest kuni seitsme aastani, nagu eespool nägime, toimuvad lapse organismis väga tähtsad muutused. Lapse normaalseks arenguks ja kasvuks, tema organismi tugevdamiseks on vaja luua erilised tingimused ja kasutada kehalise kasvatuse mitmesuguseid vahendeid.

Õiget kehalist kasvatust teostatakse:

Esiteks, lasteaedade sisseseade vastava organiseerimise kaudu. Lasteaedade ruumid, kogu nende sisustus, õppeabinõud, mänguasjad peavad olema ideaalselt puhtad. Mööbel peab olema mugav, sanitaarselt kergesti korrastatav, rangelt kohandatud laste vanusele. Lasteaia ümbrus peab olema kultuurse ilmega ja kohandatud laste mängudele.

Teiseks, kasvatades lastes kultuur-hügieenilisi harjumusi: pesemine, hambaharja tarvitamine, käte pesemine, kultuurne ja korralik söömine, suu loputamine pärast sööki. Laps peab õppima riietuma, riideid korrastama ja puhastama, korras hoidma voodit, mänguasju, raamatuid. Laps peab seda kõike tegema iseseisvalt. Pedagoogi ülesanne on selles, et sisendada lap-

sele need harjumused ja seletada nende harjumuste tähtsust tervisele.

Kolmandaks, õige toitmise organiseerimise kaudu. Toitu peab andma lastele tarvilisel hulgal, see peab olema mitmekesine, oma väärtuse poolest hästi valitud ja maitsvalt valmistatud.

Neljandaks, ratsionaalse kindla režiimi teostamise kaudu. Eelkooliealine laps on emotsionaalne, liikuv, ta võib üleväsitamist mitte tähele panna. Õigesti organiseeritud režiim tugevdab koolieelse lapse organismi, kasvatab terve rea omadusi, mis on hädavajalikud edaspidises elus. Režiim organiseerib lapsi, näeb ette mängude ja õppimiste õiget vaheldumist, kõige ratsionaalsemat õhu, jalutuste kasutamist jne. „Käsiraamat lasteaia kasvatajaile", mille on välja andnud VNFSV Hariduse Rahvakomissariaat, soovitab näidiseks lasteaias järgmist režiimi:

	Noorem rühm	Keskmine ja vanem rühm
1. Äratamine (ööbivad lapsed)	kell 7.30	kell 7.30
2. Väljast käivate laste kogunemine	„ 8.00	„ 8.00
3. Hommikueine	„ 9.00	„ 9.00
4. Mängud ja õppimine	„ 9.30	„ 9.30
5. Jalutamine, mängud väljas	„ 10.15	„ 10.30
6. Lõuna	„ 12.15	„ 13.00
7. Päevane puhkus	1—3 tundi	1 t. 30 min. — 3 t.
8. Mängud ja õppimine	kell 15.20	kell 15.20
9. Õhtuoode	„ 16.00	„ 16.00
10. Jalutamine, väljast käivate laste kojuminek	„ 16.30	„ 16.30
11. Õhtusöök	„ 19.00	„ 19.00
12. Öine uni (ööbivatel lastel)	„ 20.00	„ 20.30

Kui laste tulek algab natuke hiljem, siis muutub ka kõik järgnev päevajaotus, kuid režiimi põhimõtted jäävad muutmata.

Viiendaks, teostub kehaline kasvatus laste liigutuste arendamise abil. Koolieelses vanuses areneb ruttu luu-kõõluseline ja närvi-lihaseline aparaat; eelkooliealisel lapsel on eriti suur tarve liikumise järele. Liigutuste areng avaldab suurt mõju lapse üldi-

sele arengule. Kehaliste harjutuste aluseks peavad olema loomulikud liigutused, mis avalduvad mängus. Liikumismängud, eriti mängud reeglite järgi on suure kasvatusliku tähtsusega. Ei jäeta muidugi kasutamata ka eriliste kehakasvatuslike harjutuste võimalust hommikuvõimlemise näol jne., eriti vanemate eelkooliealiste laste jaoks.

Niiviisi on koolieelsetes asutistes teostatava õige kehalise kasvatuse aluseks: kogu asutise organiseerimine vastavalt tervishoiunõuetele, süstemaatiline töö sanitaar-hügieeniliste harjumuste kasvatamisel, õhu, vee ning päikese õige kasutamine, liigutuste arendamine mängude ja harjutuste kaudu.

§ 5. Mäng. Laps avaldab end kõige kujukamalt mängutegevuses. Eelkooliealise lapse elus on mängul eriti suur tähtsus, mitte asjata ei nimetata koolieelset iga „mängueaks". Me juba peatusime sellel, milline tähtsus on mängudel lapse kehalises arengus. Veel suurem tähtsus on mängudel lapse vaimses arengus, tema psüühiliste funktsioonide arengus.

Mängudes jäljendavad lapsed neid ümbritsevat elu. Näiteks lapsed mängivad punaarmeelasi: neil on käes lipukesed, riietel ja peakatteil jalaväelaste, tankistide, madruste, lendurite märgid; nad sammuvad reas marsilaulu helidel...

Või jälle lapsed mängivad „kooli". Siin istuvad väikesed „koolipoisid" ja keskendunult vaatavad paberilehekestesse. Viie-kuueaastane „õpetaja", mitte vähem tähtsa näoga, annab seletusi.

Mängudes näitavad lapsed ka oma suhtumist vaadeldavaisse elunähtustesse. Lapsed võtavad meeleldi endale Tšapajevi, sangarlendurite, piirivalvurite osa ja kuidagi ei taha mängida eitavat osa.

M. Gorki näitas, et „laps kuni kümnenda eluaastani nõuab meelelahutusi ja ta nõudmine on bioloogiliselt õigustatud. Ta tahab mängida, ta mängib kõigega ja tunnetab teda ümbritsevat maailma lihtsaimini ja kergeimini mängus ja mänguga". Järelikult, mängus kajastab laps mitte üksi elu, vaid mängu abil ta tunnetab elu, välist maailma. Eelkooliealise lapse mängutegevust tuleb vaadelda kui temale eriti omast tegevust, kui vahendit ümbritseva maailma tunnetamiseks.

Mäng, mis on lapse tegevuse eriliseks omaduseks, aitab kaasa

tema aktiivsuse arendamiseks, arendab seltsimehelikkuse tunnet, kollektivismi, üksteise vastastikust austamist. Mäng aitab kaasa laste vaimse silmaringi laiendamisele, arendab nende kujutlusvõimet, loomingut. Mängus avalduvad laste tahte suunitlus, nende huvid, suhtumine ümbritsevasse ellu. Lühidalt üteldes: mäng on laste igakülgse arengu vahendiks ja, pedagoogi poolt mõistlikult juhituna, soodustab mäng õiget vaimset, kehalist ja kõlblat kasvatust, ning just sellega valmistab last ette elule.

Laste mängud nõuavad vaatlusi ja juhtimist kasvatajate poolt. Mängude juhtimine ei tähenda seda, et lapsed mängivad ainult kasvatajate näpunäidete järgi. Tähtis koht kuulub loovmängudele, s. o. mängudele, mida loovad lapsed ise. Loovmängudes kajastub kõige täielikumalt elu, mis lapsi ümbritseb, kuid elu kajastus käib nende eneste tajumiste kaudu, mängusse viiakse sisse palju uut, omapärast. Lapsed näiteks on leidnud mõned pulgakesed, ja need pulgakesed on neile rikkaks ehitusmaterjaliks, millest ehitatakse raskeveokeid, tanke, maju, püsse jne. Mida paremini on organiseeritud kasvatuslik töö, seda mitmekesisemaks ja värvikamaks muutub mäng ja seda rohkem aitab see kaasa lapse igakülgseks arenguks.

Kõrvuti loovmängudega seisavad tähtsal kohal pedagoogide poolt esitatud mängud kindlate reeglite järgi. Reeglipärased liikumismängud arendavad distsiplineeritust, leidlikkust, osavust, julgust, organiseeritust, enesevalitsemist.

Didaktilised mängud, s. t. mängud, kus juba antakse õpetuse algmeid, on tähtsaks kasvatuslikuks materjaliks ja soodustavad meeleorganite, psüühiliste funktsioonide arenemist, arendavad kõnet, loogilist mõtlemist. Didaktilised mängud korraldatakse kas kasvataja poolt või lapsed ise leiutavad neid pedagoogi juhtimisel.

Koolieelseis asutistes peab olema mitmesuguseid mänguasju ja materjale mängudeks. Hästi valitud mänguasjad ja mängumaterjalid aitavad kaasa lasteloomingu arenguks, ja M. Gorki leiab mitte asjata, et laste emotsionaalne ja intellektuaalne areng saavutatakse kõige kergemini huvitavate mänguasjade abil. „Nõukogude Liidu laste intellektuaalne ja emotsionaalne kasvatus peab olema korraldatud niivõrd hästi, avaralt ja niisuguseis kergesti rakendatavais vormides, et lapsed võimalikult vähem pingutades oma tunnetusvõimeid saaksid võimalikult rohkem teadmisi maailma ja oma maa elust. See on täiesti saavutatav, kui on kasu-

tada lõbusasti, targasti ja lihtsasti kirjutatud raamat, kuid seda võib veel kergemini saavutada huvitava mänguasjaga." Nõnda hindas M. Gorki mänguasja tähtsust.

§ 6. Töökasvatuse elemendid. Juba koolieelse lapse mängus leidub tööelemente: paljud mängud kujutavad või sisaldavad inimeste tegevuse imitatsiooni (jäljendamist); mängudes tarvitatav materjal ja mänguasjad nõuavad hoolitsemist — kõik on tarvis oma kohale asetada, mõningaid mänguasju on vaja pesta, puhastada, parandada; lapsi peab õpetama hoidma oma asju korras, järelikult nad hakkavad osa võtma endateenindustööst.

Niihästi lasteaias kui ka perekonnas õpivad lapsed iseseisvalt riietuma ja lahti riietuma, hoolitsema oma riiete puhtuse eest.

Viie-kuueaastased lapsed aitavad heameelega täiskasvanuil lauda katta, nõusid koristada jms. Lapsed näevad selles otsekui mängu järge. Nad täidavad meeleldi mitmesuguseid jõukohaseid täiskasvanute poolt antud ülesandeid.

Kevadel, suvel ja sügisel töötavad lapsed suure heameelega lille-, puuvilja- ja keeduviljaaias, näit. võtavad osa õue puhastamisest, lilleklumpide ja peenarde tegemisest, isegi taimede istutamisest ja kastmisest ja lõikuse koristamisest. Muidugi mõista antakse lastele ülesanded ainult väga lühikeseks ajaks, kõige lihtsamad ja tingimata jõukohased.

Lapsed kannavad hoolt toataimede ja loomade eest elava looduse nurgas.

Eelkoolieaiste laste käeline tegevus avaldub joonistamises, voolimises, aplikatsioonis, väljalõikamises paberist ja pealekleepimises; lapsed võivad osa võtta näärikuuse ilustuste valmistamisest; nad meelsasti pesevad, parandavad ja õmblevad nukuriideid.

Iga töö, iga tegevuse jaoks valmistavad lapsed tarviliku materjali; kasvataja näpunäidete kohaselt jagavad lapsed kaasõpilastele kätte paberi, pliiatsid, käärid, pintslid, niidid-nõelad ja mitmesugused töömaterjalid.

Pärast tööd asetatakse kõik jälle kohale. Nii harjuvad lapsed juba koolieelses vanuses, kus töö ja mäng on suurel määral üksteisega seotud, töökorraga ja täpsusega, nii tutvuvad nad praktiliselt mõningate tööliikidega ja neis kasvab austus töö vastu. Ja selles lihtsas tegevuses tuleb lastelt algusest peale nõuda, et

nad kõike teeksid hoolikalt, võimalikult hästi ja et viiksid iga neile usaldatud või vabatahtlikult enda peale võetud töö lõpule. Nii kasvatatakse lastes kõige varasemast east peale tähtsaid tahteomadusi.

§ 7. Kommunistliku moraali elementide kasvatamine eelkoolieelistes lastes.

Laste kommunistlik kasvatus Nõukogude Liidus algab kõige varasemast east ja varieerub ning muutub keerulisemaks sõltuvuses laste vanusest. Mida vanem iga, seda sügavamini ja mitmekesisemalt teostatakse kommunistliku moraali kasvatust. Koolieelse vanuse suhtes on meil juba õigus kõnelda selliste harjumuste kasvatamisest, mis on kommunistliku käitumise elementideks. Koolieelses vanuses sisendatakse sotsialistliku ühiselu elementaarseid harjumusi, korda ja distsipliini, kasvatatakse sõprust ja seltsimehelikkust laste vahel, armastust meie suure kodumaa, kommunistliku partei, rahva juhtide vastu, kasvatatakse armastust ja austust Punaarmee, tema sangarlike võitlejate, maa paremate inimeste vastu. Lasteaed kasvatab lastes tööst lugupidamist. Kommunistliku kasvatuse olulisteks elementideks on ka initsiatiivi, aususe, õigluse, julguse, leidlikkuse kasvatamine, samuti lugupidamise kasvatamine vanemate, koolieelsete asutiste kasvatajate ja juhatajate vastu.

Kommunistliku kõlbluse elementide harjutamist tuleb teostada, arvestades laste vanust. Peamiseks vahendiks on siin laste tutvustamine konkreetsete faktide ja näidetega ümbritsevast elust. Kui laps tuleb lasteaeda, puutub ta kokku kollektiiviga, veedab oma aja kollektiivis, hakkab elama kollektiivi elu. Kollektiivis õpivad lapsed üheskoos mängima, üksteist aitama. Vanemad aitavad nooremaid, õhutavad neid mängima, võtavad ühes nendega osa pidustuste korraldamisest. Juhataja elav, kujukas jutustus võib teha väga palju. On vaja väikseile näidata, kuidas Punaarmees võitlejad üksteist aitavad, üksteist päästavad kõige raskemas olustikus, kuidas inimesed töötavad kollektiivis ja kollektiivi kaudu alistavad loodust, kuidas iga nõukogude inimese eest kannavad hoolt seltsimees Stalin, Nõukogude valitsus. Ümbritsevas elus leidub palju näiteid, milliseid tuleb kasutada ja oskuslikult lastele näidata. Kasvataja õpetab lapsi viisakale suhtlemisele üksteisega, kasvatab neis lugupidamist vanemate inimeste vastu. Lapsed ise

tutvuvad aegamööda oma kogemuste põhjal koolieelse asutise reeglitega. Juhataja on kohustatud need juhised rangelt ellu viima ja õpetama lapsi neid täitma. Süstemaatiline ja järjekindlalt läbiviidav töö selles suunas viib nii kaugele, et reeglite täitmine muutub harjumuseks ja harjumused jäävad omaks paljudeks aastateks, kogu eluajaks.

Kasvataja, vanemate ja lähedaste inimeste isiklikul eeskujul on suur tähtsus lapse harjumuste kujunemisel ja käitumisreeglite omandamisel.

Armastuse kasvatamine sotsialistliku kodumaa vastu teostatakse koolieelsetes asutistes kõigepealt kasvatajate jutustuste kaudu meie kodumaast, samuti töötajate võitluse sangarlikest episoodidest enda vabastamisel. Lapsed armastavad kõike sangarlikku ja sangarlikku võitlust mõistavad nad eriti hästi. Nõukogude rahva sangarlik võitlus saksa fašistlike anastajate vastu pakub palju elavaid näiteid patriootiliseks kasvatuseks.

Üksikud episoodid Lenini, Stalini, Dzeržinski, Sverdlovi ja Kirovi eluloost tuleb ära kasutada seks, et kasvatada lastes armastust ja ustavust oma rahvale. Töös muusika, voolimise ja joonistamise alal on vaja osavasti ja hoolikalt kasvatada sügavat armastustunnet kodumaa vastu. Lapsed laulavad heameelega laule kodumaast, Punaarmeest, õpivad pähe mittekeerukaid patriootilise sisuga luuletusi, kõik need on mõjuvad kasvatuslikud vahendid vilunud juhataja käes.

Meie lastekirjanduses on terve rida Barto, Mihhalkovi, Kvitko j. t. häid teoseid, millede materjali põhjal võib eduga kasvatada lastes armastust oma sotsialistliku kodumaa vastu.

Erilisel kohal patriootilises kasvatuses on revolutsioonilised pühad. Hästi organiseeritud koolieelseis asutistes algab ettevalmistus revolutsioonipühadeks ammu enne nende tähistamist. Lapsed õpivad uusi laule, valmistavad lavastusi, joonistavad, voolivad, valivad kostüüme esinemisteks. Juhataja suunab osavasti laste emotsioone, seletab arusaadavas keeles pidupäeva mõtet ja tähtsust, näitab, et pidupäeva vastu valmistuvad kõik meie maa rahvad. Pidupäev ise jätab lastesse palju elavaid muljeid.

§ 8. Tutvumine loodusega. Tutvumine loodusega on tähtis vahend eelkoolielise lapse mitmekülgseks arenemiseks. See rikastab lapse muljeid, laiendab ta silma-

ringi, arendab ta kõnet ja mõtlemist. Tutvumine loodusega arendab lapse meeleorganeid, sisendab temasse teadusehimu ja arendab vaatlemisoskust. Lapsel tekivad algelised kujutlused loodusenähteist.

Tutvumine loodusega teostub sõltuvuses koolieelsete asutiste konkreetseist töötingimustest, laste vanusest, ja selleks kasutatakse mitmesuguseid meetodeid. Loodusega tutvumise meetodid koolieelseis asutistes on järgmised:

a) vahenditu tutvumine loodusega matkadel, ekskursioonidel, mängudes;
b) elava nurga organiseerimine ja jõukohane hoolitsus loomade ja taimede eest elavas nurgas;
c) tööd koolieelse asutise aias (peenarde kaevamine, taimede istutamine ja nende eest hoolitsemine);
d) kunstipäraste jutustuste, piltide, kino, aloskoobi jne. tarvitamine õigete kujutluste saamiseks loodusnähtustest;
e) mänguasjade ja materjalide valik mänguks, mis aitavad kaasa looduse tundmaõppimiseks.

§ 9. Kõne arenemine. Rikastades lapse kogemusi, andes talle uusi muljeid, rikastab juhataja lapse sõnavara ja laps hakkab praktiliselt omandama keele grammatilisi vorme.

Lapse kõne arenemine edeneb ühes tema mõtlemise arenemisega, sest kõne ja mõtlemine pole teineteisest lahutatavad. Lapse hästiarenenud kõnel on suur tähtsus pärastiseks edukaks õppimiseks koolis.

Peamised ülesanded keele arendamisel koolieelses vanuses on järgmised: teha iga lapse kõne selgesti kuuldavaks; rikastada lapse sõnavara; parandada lapse kõne lauseehitust, arendada kõne ilmekust, kujukust ning kultuursust; välja arendada oskus vabalt vestelda, oskus õieti sõnu hääldada, oskus ütelda peast väikesi luuletusi.

Need ülesanded teostatakse järgmiste vahendite abil:

a) süstemaatiline ja järjekindel kontroll laste kõne üle juhataja poolt;
b) kasvataja kõne, mis peab olema eeskujuks lastele;
c) muusikaõpetuse organiseerimine; muusika kuulamine, laul-

mine arendavad ja teritavad lapse kuulmist; rütmil, sõnade hääldamisel lauldes on suur tähtsus kõne arenemisele;

d) mängu mängides laps arutleb, vaidleb, väitleb — ja see kõik arendab kõnet;

e) kunstiväärtuslike raamatute lugemine, juhataja jutustused — lugemise ja juhataja jutustuse abil rikastub laps uute sõnadega, täpsete ning piltlike väljendustega, epiteetidega, võrdlustega, ta keel muutub sisukamaks ja ilmekamaks;

f) laste eneste jutustused ja deklamatsioonid, eriti jutustused piltide järgi;

g) vaatemängud, nukuteater, kino, varjuteater;

g) eriliste raadiosaadete kuulamine ja grammofoni kasutamine.

Koolieelsed asutised teevad suure töö kõne arendamises kogu aja kestel, mille laps neis veedab, ja tänu sellele tööle omandab laps suulise kõne oskuse, rikastab oma sõnavara, kõrvaldab kõnedefektid, mis on omased tema vanusele (näit. soselemine ehk sigmatism, mõnede häälikute hääldamise ebaselgus, häälikute allaneelamine jm.).

§ 10. Esteetiline kasvatus. Eelkooliealine laps on aktiivne, ja ilutunne areneb tema tegevuse protsessis, mida suunab kasvataja. Mängus, tegevuses arenevad lapsel algelised esteetilised arusaamad, areneb loov fantaasia, vaatlusvõime, kunstimaitse ja algelised oskused joonistamises, voolimises, laulmises.

Lasteaia sisustus peab kaasa aitama laste esteetilisel kasvatamisel. See peab olema mitte ainult mugav tarvitamiseks, vaid tehtud ka maitsekalt. Ilus, mugav ja hästi kasutatav mööbel loob kodususe ja rõõmustab silma õige paigutusega.

Suur tähtsus esteetilise maitse arengus on l o o d u s e v a a t l u s t e l nende kõige mitmekesisemais avaldustes. Juhataja pöörab laste tähelepanu metsa ilule, tähistaeva eredusele, väljade ühtlastele massiividele, heinamaade eredale rohelusele. Sellega ta arendabki lastes esteetilist tajumist.

Joonistamine, voolimine, muusika, laulmine, lastele arusaadavate kunstiväärtuslike teoste lugemine, laste tutvustamine neile arusaadavate kunstiteostega omab suurt tähtsust esteetilises kasvatuses.

Joonistamine ja voolimine koolieelses vanuses liitub tihedaimalt

mänguga. Joonistamisel ja voolimisel on eesmärgiks arendada laste loomingut, kunstimaitset ja taibukust. See tegevus arendab laste silmamõõtu, kujundab neis kujutluse vormist, värvist, suurusest, ruumist.

Muusikalise kasvatusega äratame eelkooliealises lapses huvi muusika vastu, arendame muusikalist kuulmist ja muusikalist mälu. Muusikaharjutused aitavad kaasa rütmi- ja harmooniatunde väljaarendamisele. Lihtne, lastele arusaadav muusika soodustab nende loomingut. Lapsed laulavad lihtsaid laule, õpivad viise.

Lapsed dramatiseerivad suure huviga. Nad laulavad, tantsivad, jutustavad, ja kõigel sellel on tähtsus esteetilises kasvatuses. Tähtsaks vahendiks esteetilises kasvatuses on juhataja kunstipärane jutustamine.

Suurt osa esteetilises kasvatuses etendab ettevalmistus pidupäevadeks ja nende korraldamine. Pidupäevade ettevalmistamisest ja nende korraldamisest võtavad osa kõik lapsed, ja pidupäevadel just avalduvad kõige ilmekamalt nende loovvõimed.

Viimaks on vaja märkida kino ja nukuteatrit kui esteetilise kasvatuse vahendit. Eelkooliealine laps pole lihtsalt pealtvaataja, — ta on aktiivne pealtvaataja. Vahelehüüded, tormiliselt väljendatud vaimustus on harilikud nähted huvitavate piltide ja etenduste vaatamisel.

Esteetilise kasvatuse ülesandeks on ka laste loomingu arendamine. Et seda soodustada, tuleb kasvatajal last suunata ja õpetada: õigel ajal pöörata tema tähelepanu huvitavaile nähetele, aidata tal omandada algelised võtted joonistamises, voolimises, õpetada kuulama arusaadavaid muusikateoseid, ilmekalt ja kaasakiskuvalt lugema juttu, jutustama muinasjuttu, parajal ajal andma teema kujutamiseks. Kõigeks selleks on nõutav, et koolieelsete asutiste juhatajail ja kasvatajail peab olema tõsine ettevalmistus kunstilise kasvatuse küsimustes.

§ 11. Matemaatiliste kujutluste areng.

Elementaarsed matemaatilised kujutlused eelkooliealistel lastel tekivad ja arenevad teatava konkreetse materjaliga tutvumisel. Kasutades mänge ja muud tegevust õpetab juhataja näitliku materjali põhjal lapsi eraldama mõisteid „palju“ ja „vähe“, nimetama järgemööda arve kuni kolmeni, viieni ja loendama esemeid neis piirides. Lastel kästakse võtta kolm pliiat-

sit, tuua viis kuubikest jms. Lapsed märkavad aegamööda seost esemete arvu ja sellele vastava rühma vahel. Lastel tekivad aegamööda kujutlused asjade suurusest ja vormist, hiljem — kõige elementaarsemad ruumilised ja ajalised kujutlused. Kujutlusi suurusest seotakse laste oskusega eraldada esemeid nende omaduste järgi: suur — väike, pikk — lühike, lai — kitsas, kõrge — madal jne.

Esimesed kujutlused vormist — need on kujutlused ruumilistest kehadest, milliseid laps kõige sagedamini kohtab (kera, kuup), hiljem tekivad kujutlused tasapinnalistest figuuridest.

Ruumikujutluste areng algab sellest, et laps õpib eraldama paremat ja vasakut kätt, asjade paigutust: lähedal — kaugel, ülal — all, ees — taga jne. Ajakujutlused lubavad eraldada: päev, öö, täna, homme, eile. Vanema rühma lastes tuleb laiendada ajakujutlusi, õpetades eraldama aastaaegu ja nende järgnevust. Matemaatilised kujutlused seitsmeaastastel lastel peavad lähenema algkooli esimese klassi õpilaste matemaatilistele kujutlustele.

§ 12. Laste ettevalmistus koolile. Oleme lühidalt esitanud nõukogude lasteaia töö sisu ja meetodid. Me näeme kasvatuse otsustavat osa eelkooliealise lapse arengus. Juhataja kasutab eelkooliealiste laste kalduvust järeleaimamiseks, osavalt huvitades neid maa parimate inimeste, vanemate ja kasvatajate eeskujudega. Vanemate, kasvatajate, seltsimeeste eeskuju avaldab määratut mõju lapse arengule. Eelkoolieline laps on aktiivne, teotsev, liikuv ja ta kasvatuse meetodid kavastatakse, arvestades tema aktiivsust ja tegevust. Lapse arengus on eriti tähtis osa vahendituil tajumistel ja muljetel. Neid muljeid ja tajumisi saab laps kõigepealt ja kõige rohkem mängudest ja mängude kaudu.

Lapse tegevusel koolieelseis asutistes on määratu tähtsus tema edaspidiseks arenguks, õppimiseks koolis. Lapsel arenevad, täienevad energiliselt kõik tema psüühilised funktsioonid. Laps harjub õige režiimi ja distsipliiniga. Tööd kuue-seitsmeaastaste lastega tehakse nii, et see on otseseks ettevalmistuseks koolile. Töö hakkab suurel määral meenutama koolitööd, selle aeg reglamenteeritakse. Lasteaia vanemas rühmas suureneb selle töö osatähtsus, mida annab kasvataja (niinimetatud kindlaksmääratud töö, erinevalt laste eneste poolt valitud tööst — vabast tööst).

Lastel on ka kirjaõppimise ja arvutamise tunnid. Tund viiakse järk-järgult 40 minutini, kaks tundi päevas. Toad, kus toimub töö, sisustatakse samuti nagu klass (koolipingid kahele inimesele, tahvel, raamatud, vihikud). Lapsed õpivad aabitsat, otsest ja vastupidist loendamist kümneni, liitmist ja lahutamist kahekümne piirides, tutvuvad meetri ja kilogrammiga.

Niisiis valmistuvad lapsed koolieelseis asutistes koolile ja tulevad kooli teatud oskuste ning teadmiste tagavaraga.

On väga tähtis organiseerida õpetus I klassis nii, et see oleks lasteaia töö vahendituks jätkuks. Lastesse, kes tulid lasteaiast, tuleb eriliselt suhtuda. Kogemusteta õpetajad jätavad sagedasti neid lapsi „aabitsaeelsesse perioodi" samaks ajaks kui lapsi, kes ei tunne aabitsat, kel ei ole oskust arvutamises. Loomulikult on see igav lastele, kes on õppinud lasteaias. Kuue-seitsmeaastased lapsed kuulsid lasteaias palju jutte, muistendeid, võtsid osa dramatiseeringuist, kuid I klassis hakatakse neile jälle jutustama „vanaisast ja naerist". Lapsed lähevad kooli, et saada rohkem teadmisi, õppida, aga neid sunnitakse tegema uuesti seda, mida nad ammu teavad. Sellises seisukorras lapsel võib tulla pettumus ja ärgata distsiplineerimatus, õpetajal aga võib tekkida vale arvamus koolieelsete asutiste tööst. Seepärast on tähtis silmas pidada järgivust lasteaia ja kooli töös. Järgivuse säilitamisel saab kool suurema eduga ja põhjalikumalt anda õpilastele teaduse aluseid.

V PEATÜKK.

NOOREMA KOOLIEA LAPS.

1. Noorema kooliea lapse kehalise arengu iseärasusi.

§ 1. Lapse kasv ja kaal. Peamiseks iseärasuseks lapse kehalises arengus on kasvu suurenemine ja koos sellega muutus lapse kaalus, musklite jõu kasvamine, rinnamõõdu suurenemine ja teised muutused organismis.

Lapse kasv perioodil 7—12 aastani tõuseb keskmiselt 115 cm-lt 140 cm-le, viis cm aastas.

Murdeealistel (11,5—15 a.) määratakse kasvu suurenemise tempo numbriga 7—8 cm aastas. Noorukieas kasvu tempo natuke aeglustub, kuid kasv jätkub normaalselt kuni kahekümnenda eluaastani; keskmise kasvuga täiskasvanud inimene on normaalselt kuni 170 cm pikk.

Kaal poistel 7 kuni 12 aastani suureneb 23 kg-lt 35 kg-le, tütarlastel aga 21 kg-lt 32 kg-le. Murdeeas suureneb laste kaal keskmiselt 3,5 kg aastas; noorukieas jätkub kaalu suurenemine peaaegu sama tempoga poistel ja natuke madalama tempoga tüdrukutel.

Väga tähtis on märkida, et nooremate ja keskmiste koolieaeliste laste kasv areneb väga intensiivselt, veel intensiivsemalt suureneb kehakaal. 10—11 aastani niihästi kasv kui ka kaal poistel ja tüdrukutel suureneb ühtemoodi, siis aga lähevad tütarlapsed poistest mööda. Tütarlastel algab ja lõpeb natuke varem sugulise küpsmise periood.

Et perioodi 8-ndast kuni 12.—13. a-ni iseloomustab organismi kiirendatud kasv, siis tekib vajadus eriliselt hoolitseda koolis ja

perekonnas lapse tervise eest, samuti ka organismi kõvendamise ja kehalise kasvatuse eest.

§ 2. Iseärasusi lapse lihaste ja motoorse tegevuse arengus.

Intensiivne kehaline arenemine kutsub lapses esile tarviduse liikuda. Sellest tekib koolieaeliste laste tung motoorsele aktiivsusele. Terved lapsed on alati liikvel. Kui laps on vähe liikuv, loid, siis pole ta terve. Lapse elavus on normaalne, terve nähe. Seda ei tule maha suruda, vaid tuleb juhtida normaalsele teele, et see ei looks lastes distsiplineerimata ja ebakultuurset käitumist.

Millised on siis laste lihaste arengu ja motoorse tegevuse iseärasused?

7—9-aastane laps tuleb suurte liigutustega kergemini toime kui väikestega. Ta hüpleb ja ronib heameelega, tegeleb viskamisega. Käelaba tegevus nooremas koolieas areneb vahetpidamatult; selleks aitavad kaasa ka vastavad harjutused kirjutamise ja joonistamise tundides. Laps õpib kirjutama. Pärast 10. aastat hakkab tal juba kujunema käekiri. Huvitavad on andmed lihaste jõu kasvu kohta: poistel 8—13 a. suureneb lihaste jõud kahekordselt (8—9-aastased suruvad dünamomeetril mõlema käega umbes 6—7 kg, kaheteistkümne-aastased 12 kg). Tütarlastel on lihaste jõud ses vanuses pisut nõrgem kui poistel, ta kasvab aeglasemalt kui poistel, eriti 8—10 eluaastani.

„Käeosavus" kasvab kogu aeg. Noorem koolilaps teeb juba kaunis mitmekesiseid tööliigutusi; kuid tuleb teada, et ta sel ajal töös väga ruttu väsib. Talle ei tule anda suurt ülesannet pikemaks ajaks; ta küll töötab, kuid lõpuks pole ta töö produktiivne.

Nooremalt koolilapselt juba võib ja tuleb nõuda liigutustes mõõdukust. Teda, näiteks, võib ja tuleb õpetada kultuurselt liikuma kooliruumides, kuid ei tule teha liigseid kitsendusi.

Luues soodsad tingimused laste motoorse tegevuse arenguks, tuleb juhatajail püüda arendada neis liigutuste kiirust, osavust, täpsust ja kooskõla.

On tähtis jälgida, et laste ja noorukite motoorne tegevus ei areneks ühekülgselt. On tarvilik, et areneksid niihästi suured kui ka väikesed lihased, et areneks käte ja jalgade jõud ja et areneksid eriti ka käelaba ja sõrmede väikesed liigutused.

Seepärast on lapsele tähtis ka kehaline töö, kehakultuur, mängud, joonistamine, kirjutamine, mäng muusikariistadel.

§ 3. Luustumisprotsess lapsel. Ühes lapse kasvuga luustub ka tema kondikava. See protsess lõpeb nooremas koolieas (enne 13. aastat) ja avaldub krõmpsluu asendumises luukoega. Tuleb aga pidada silmas, et kaheksa-, kümneaastasel lapsel on luud veel pehmed, nõrgad; võib kergesti tekkida selgroo kõverdumine. Seepärast tuleb jälgida, et koolimööbel oleks tehtud tervishoiu nõuete kohaselt, et lapsed klassis paigutataks korralikult istuma, et ei lubataks töötajal väära kehaasendit. Selgroo kõverdumine võib areneda ka vanemas eas.

Peetagu ka silmas, et nooremail koolilastel võivad kergesti tekkida nikastused. Tuleb hoiatada lapsi ettevaatamata ja ohtlike hüpete eest, samuti raskete esemete tarvitamise eest mängus ja töös.

§ 4. Lapse südame ja hingamisorganite tegevus. Südame ja veresoonte tegevust lastel ja murdeealistel iseloomustab peamiselt järgmine: kogu vereringe ja südamemahu suhe on lapsel suurem kui täiskasvanul. Tähendab, lapse süda peab rohkem ja kiiremini töötama, et suruda verd kõigisse soontesse. Seda tuleb arvestada laste töökoormusel ja mitmesuguste tööde andmisel, eriti töis kehakultuuri alal, ekskursioonidel. Ei tohi lasta lapse südamel end üleväsitada, vastasel korral võivad tal tekkida haiglased nähted (võib ilmuda südamelihaste nõrkus jm.).

Lapse hingamiselundite tegevuse määrab nagu täiskasvanulgi kopsu maht. Kopsu mahu juurdekasv aga sõltub rinnakorvi ulatusest. Järelikult, suur tähtsus on sellisel näitajal, nagu seda on rinnaümbermõõt; poistel 9—12 aastani see suureneb 60,0 cm-lt kuni 63,9 cm-le, sama vanusega tütarlastel 58,1 cm-lt 62,8 cm-le. Murdeeas jätkub rinna ümbermõõdu edasine suurenemine ja see on tütarlastel intensiivsem kui poistel.

Kopsu eluline maht S. M. Maslova andmetel väljendub järgnevais näitajais:

	Kopsu maht cm^3-tes	
	Poisid	Tütarlapsed
9 a.	1434	1362
10 a.	1626	1459
12 a.	1974	1905

Noorukeil areneb hingamisaparaat väga tugevasti: viieteist-kümne-aastastel poistel on kopsu maht 2593 cm³, tütarlastel 2570 cm³. Õiged kehalised harjutused aitavad suurel määral kaasa hingamiselundite tegevuse normaalsele arengule.

§ 5. Närvisüsteemi tähtsus. Kõiki muutusi areneva, kasvava lapse-nooruki organismis reguleerib närvisüsteemi ja sisesekretsiooni näärmete tegevus. Lapse arengu ajal sünnib nende organite tegevuses suuri muutusi. Eriline tähtsus on kesknärvisüsteemil, mis on inimese psüühilise tegevuse füsioloogiliseks aluseks. Peaaju poolkerad kujunevad põhijoontes 7. või 8. eluaastaks; kuid noorema kooliea perioodil suureneb lapse peaaju raskus märgatavalt; nii kaalub aju 7-aastasel lapsel 1282 g, üheksa-aastasel aga 1352 g, kaheteistaastasel 1400 g. Kooliperioodi jooksul täienevad närvirakukesed, arenevad uued närviteed. Õpetus koolis etendab suurt osa nende protsesside arengus.

Niisiis, lapse algkoolis olemise ajal tugevneb tema kondikava, suureneb kasv ja koguneb kehaline jõud, kasvab muskulatuur, areneb pidevalt liigutuste koordinatsioon, suureneb südame ja kopsu töövõime, täieneb närvisüsteem.

2. Noorema kooliea lapse psüühilise arengu iseärasused.

§ 6. Aistingud ja tajumised. Algõpetuse perioodiks on lapsel juba hästi välja arenenud kõik meeleorganid. Kuid aistingute ja tajumuste arenemine pole tal veel kaugeltki lõpetatud. Kõige tugevamini ilmneb lastel nende aistinguis toon, s. t. meeldivus või ebameeldivus — meeldiv — ebameeldiv hääl, värvi, vormi poolest meeldiv — ebameeldiv asi. Väga palju veel võib ja on vaja saavutada asjade ja nähete omaduste ja nende omaduste varjundite eraldamisvõime arendamises. Palju on veel ees teha ka aistingute tugevuse ja teravuse arenguks.

Kõige nooremad koolilapsed märkavad kõige kiiremini esemeid ja tegevust. Kergesti tajuvad nad ka esemete kõige ilmekamaid omadusi. Mida vanemad on lapsed, seda enam hakkavad nad tähele panema esemete mitmesuguseid ja detailseid tunnuseid. Kui lapsel kõnes ilmub palju eessõnu ja määrsõnu, siis näitab see,

et ta tajudes esemeid pöörab tähelepanu nendevahelistele suhetele. Muidugi mitte kõik samaealised lapsed ei taju täiesti ühteviisi ja mitte alati ei paista välja küllalt teravasti vahe mitmesuguste vanuseastmete vahel. Kuid tajumuste arengu üldjooni me võime siiski kindlaks määrata järgmiselt: üksikute, üksteisega sidumata ja liigestamata esemete tajumiselt — mitmesuguste külgede mõtestatud tajumisele esemel, mis on võetud suhete keskelt, kuhu ta on asetatud. Nii näiteks pildi vaatlemisel lapsed esiotsa ainult loetlevad asju, mis sellel kujutatud, pärastpoole pööravad nad ise tähelepanu esemete vormile, suurusele, värvivarjundile jne., veel hiljem — seosele esemete vahel, nende asendile teiste esemete keskel.

a) Noorema koolilapse nägemisaistingud ja -tajumused.

Vaadelgem nüüd laste aistingute ja nende tajumiste arengut põhimiste liikide järgi:

Nägemismeel jõuab oma arengu peaaegu normaalsele astmele juba lapse teisel eluaastal. Ometi pole lapse nägemisaistingud ja tajumised nooremas koolieas veel kaugeltki täielikud, sest lapsel pole küllaldaselt kogemusi ja harjumusi. Paljud lapsed ses vanuses tunnevad ainult põhivärve: peale valge ja musta veel punast, sinist, kollast ja rohelist.

On vaja harjutusi, et koolilapsed õpiksid tundma värve: hall, taevassinine, oraanž, pruun, roosa, lilla ja teised.

Lapsed tundsid värvivarjundeid ka varem. Kuid nad ei teadnud värvide nimesid, ei omanud vastavat sõnavara. Nooremaile koolilastele on täiesti jõukohane vahetegemine tumeda ja heleda ja tumeda mitmesuguste astmete vahel (valguse-varjutunne).

Algõpetuse perioodi jooksul on lapsed võimelised omandama täpseid oskusi selliste esemete vormi tundmises nagu ring, kolmnurk, nelinurk (seehulgas ruut), hulknurk. Nad õpivad tundma ruumiliste kujundite vorme, nagu kera, kuup, rööptahukas, silinder, prisma, koonus.

Seitsme-, kaheksa-aastased lapsed armastavad väga harjutusi esemete grupeerimises vormi järgi, kujundite asetamist vastavaisse pesadesse, armastavad vaadelda ja ära tunda loomade kontuure ja teisi ümbritsevate esemete kujutusi. On tarvis arendada ja täiuse poole viia laste vormide tunnetamise võimet kogu kooliõpetuse kestel.

Nägemistajumistega on seotud ruumitajumised, mis on nägemisaistingute ja motoorsete aistingute omapärased ühendused. Nooremail koolilastel on juba arenenud silmamõõdutunne. Seitsme-, kaheksa-aastased lapsed võivad silmamõõdu järgi joont sama täpsusega pooleks jaotada nagu täiskasvanud, nad oskavad võrrelda jooni ja esemeid nende suuruse järgi, taibata nende asetust ruumis üksteise suhtes, nende kaugust antud punktist (lähemal, kaugemal).

Üheksa-, kümneaastased koolilapsed võivad juba näidata pildil suhet asjade paigutuses, missugused neist on lähemal, missugused kaugemal, missugused esiplaanil, millised tagaplaanil; nad võivad edasi anda ka perspektiivi, teades tajumiste põhjal, kuidas kaugemal asuvad esemed näivad väiksematena.

Küllaldaste harjutuste järel õpilased võivad määrata vaadeldavaid kaugusi silmamõõdu järgi peaaegu niisama täpselt nagu täiskasvanudki.

b) Ajataju. Lastele kõige raskemaiks tajumusteks on ajatajumused. Lapsed, kes on jõudnud kooliikka, kujutlevad konkreetselt ainult lühikesi ajavahemikke, millega neil on tegemist reaalses elus: päev, tund, pooltund, veerandtund, minut. Nad annavad ekslikke vastuseid isegi tundide ja ööpäevade arvu kohta. Seitsme-kaheksa-aastased lapsed kujutlevad aastaaegu nende iseloomulike tundemärkide järgi (sügis-talv-kevad-suvi). Nad teavad „praegu", „varem" ja „hiljem", nii et kujutlused sündmuste järgnevusest on neil olemas; nad oskavad õigesti tarvitada olevikku, minevikku ja tulevikku, sündmuste piirides, milledest nad suudavad saada ülevaate.

Vahet kestvate ajavahemikkude vahel selles vanuses lapsed ei tunne. Lapsele on ükskõik, kas te lubate rahuldada tema soovi kahe nädala, kolme kuu või poole aasta pärast.

Kuid seitsme-kaheksa-aastastel lastel on eeldused, et neil võib arendada ajatunnet. Selleks aitavad kaasa näiteks niisugused harjutused: hääle tajumine, mida korratakse kindlate ajavahemike (sekundi-paari) järel, ülesannete täitmine — teha töö määratud aja jooksul (oletame kümne minutiga), määrata antud töö täitmise järgi pärast lühikest ajavahemikku, kui kaua see kestis.

Seitsme- kuni üheksa-aastasi lapsi võib sellisel kombel õpetada hindama aega, seda säästma. Nõue tundidesse mitte hilineda aren-

dab harjumuse olla täpne aja suhtes; ka kindlast päevarežiimist kinnipidamine aitab kaasa ajatunde kasvatusele.

Lapsed hakkavad aru saama, mis tähendab kiiresti — aeglaselt, ruttu — kaua. Nad omandavad aegamööda oskuse kalkuleerida, mida võib teha selle või teise (lühikese) ajavahemiku kestel.

Ajatunde kasvatusele aitab kaasa rütmitunde areng laulmise- ja muusikatundidel, võimlemisharjutustel.

Ajamõõtude õppimine, ülesannete lahendamine ajaarvamisest viib lapsed selleni, et nad hakkavad paremini eristama ka suuri ajavahemikke. Maateaduse tunnid aitavad selleks kaasa, et lapsed hakkavad paremini kujutlema suhet niisuguste ajavahemike vahel nagu tund, ööpäev, nädal, kuu jne.

Ajalootundidel (peamiselt III—IV klassis) kujutlevad lapsed veel vaevalt ammumöödunud aegu ja ei eralda kaua üht aastakümmet teisest, üht sajandit teisest, segavad ära nähted, mis kuuluvad mitmesugustesse perioodidesse.

Kõik need ärasegamised ei tule muidugi sellest, et takistuseks on veel mingisugused füsioloogilised tingimused. Ei, segamine tuleb lihtsalt sellepärast, et laps ei tea veel ajaloolisi fakte ega tunne veel ajaloolisi kujusid, mis vajutavad iseloomuliku pitseri sellele või tollele ajaloolisele perioodile.

Kui aga ajaloolisi teadmisi anname edasi kindlas järgnevuses ja nendest piltlikult jutustame, siis hakkavad üheksa-, üheteistkümne-aastased lapsed omandama oskust eristada ka sääraseid ajavahemikke, nagu aastakümned ja sajandid.

Kultuurse miljöö tingimustes omandavad lapsed isegi varasemas eas võime õigesti järjestada nähtusi ajas.

c) Kuulmisaistingud ja -tajumused. Kooliastujate laste kuulmistunne on juba küllaldaselt arenenud. Kuulmisorgan areneb füsioloogiliselt täiesti juba varases lapsepõlves. Koolieas täieneb tunduvalt helide kõrguse eristamine.

Lapsed tunnevad juba varakult nukraid ja lõbusaid viise, tajuvad musikaalseid motiive, tunnevad rütmi ja harmooniat. Kõik see täieneb tunduvalt õppimise ajal algkoolis tänu harjutustele muusikas ja laulmises.

Lastel, kes astuvad kooli, on kõik eeldused häälte peeneks tundmiseks ja kontrastitunde tajumiseks müra ja vaikuse vahel. Aga ka siin võib ja peab palju täiendama kooliõpetuse ajal. Tuleb harjutada lapsi kuulama hääli looduses (lindude tundmine nende

laulu ja kisa järgi, putukate tundmine sumisemise järgi, veekohina, tuulemühina kuulatamine jne.), eristama hääli ja helisid, mis tänavalt sisse tungivad; tuleb arendada lastel ka vaikusetunnet, mis aitab edasises edukalt kasvatada lapsi tagasihoidlikkusele ja oskusele ennast koondada.

d) Kompimis- ja lihastunne. Mitmesugusteks kompimisaistinguiks ja motoorseiks aistinguiks on kooli õppima astuva lapse organism ka füsioloogiliselt täiesti ette valmistatud. Kooliõpetuse ajal siiski täienevad kompimis- ja motoorsed aistingud ja tajumused tunduvalt harjutuste tõttu. Lapsed õpivad eristama esemete pinna omaduste suurt mitmekesisust (kõva, pehme, sile, kare, nüri, terav jne.), esemete temperatuuri (palav — külm, soe — jahe), ära tundma mitmesuguseid asju pimeduses.

Mitmesugused liikumisharjutused (mängud, võimlemine jt.) viivad niikaugele, et laps tunneb oma ja võõraste liigutuste rütmi ja ilu, nende tempot, õpib määrama lihastunde abil raskust (kaal) mitmesugustel esemetel jne.

Eriti tähtis on arendada lapsel tema kämbla õigete liigutuste tunnet õigeks ja ilusaks kirjaks, joonistamiseks ja teiste kujutavate tööde jaoks, aga samuti ka keha õigete liigutuste tunnet füüsilise töö mitmesuguste liikide täitmisel.

Pole võimalik täpselt näidata neid piire, milliseid on võimalik saavutada nende aistingute ja tajumiste arengus õppimise ajal algkoolis. Siin, nagu ka teiste aistingute ja tajumiste arengus, võivad olla väga suured individuaalsed erinevused. Võimalused aga algkoolis õppimise aja lõpuks on ses suhtes küllaltki suured.

e) Haistmis- ja maitsmisaistingud on lapsel juba küllalt arenenud ta kooli astumise ajal. Neil aistinguil pole sellist suurt tähtsust kui nägemis-, kuulmis-, kompimis- ja liikumisaistinguil, kuid ka neid tuleb kasutada õpetuses tunnetuslikeks eesmärkideks; nende täiendamiseks algkooli-eas on siiski vähe võimalusi. Mõnevõrra leidub neid võimalusi loodusõpetuses, kus tehakse harjutusi esemete ja nende omaduste äratundmiseks maitse ja lõhna järgi. Edasises elus maitsmis- ja haistmisaistingud võivad saavutada kõrge taseme täiuslikkuses mõnede üksikute kutsete inimeste juures (näit. keemikud, apteekrid, toitlustöölised).

Niisiis muutuvad tunduvalt õppimise ajal algkoolis lapse aistingud ja tajumused. Siin võib palju saavutada lapse võime arengus, mis annab talle oskuse eraldada esemete ja nähtuste

omadusi ja nende omaduste varjundeid, ruumi- ja ajatajumuste arengus, mõningate suure elulise tähtsusega aistingute intensiivsuse ja teravuse arengus.

§ 7. Mõtlemine ja kõne. Lapse mõtlemine areneb konkreetselt abstraktsele. 8—12-aastasel lapsel on ülekaalus mõtlemine, mis on vahenditult seotud konkreetsete esemete, nende tegevuste ja omaduste tajumisega. Ušinski iseloomustas seda lapse mõtlemise iseärasust järgmiste sõnadega: „Laps aga, kui võib nii väljenduda, mõtleb vormidega, värvidega, helidega, aistingutega üldse."[36])

Seepärast ongi tarvilik, kui lastele midagi seletatakse, konkretiseerida seda näidetega, tuttavate esemete, faktidega ümbritsevast maailmast.

Sel määral kuidas laps kasvab ja rikastub teadmistega, omandab ta võime ikka enam ja enam keerukamaiks üldistamisteks. Väga iseloomustavaks lapse mõtlemise arengus on vahe definitsioonide iseloomus, mis lapsed annavad sellele või teisele esemele. Kui esiotsa laps annab eseme definitsiooni selle tegevuse nimetusena (näiteks „traktor" — see, millega küntakse), siis hiljem õpib ta defineerima eset, viies selle liigi mõiste alla (traktor „on masin, mille abil küntakse"); edaspidi annab laps juba keerukamaid loogilisi definitsioone, märgib neis mitmesuguseid seoseid (traktoris näeb ta juba üldse veojõudu mitte üksi kündmiseks, mõistega traktorist ühendab ta kujutluse põllumajanduse produktsiooni suurendamisest).

Areng lapse võimes märgata seoseid ja suhteid esemete vahel algab väga vara, juba varajases eelkoolieas, kuid esialgu laps märkab selliseid lihtsaid seoseid nagu seda on esemete naabrus (ta nägi neid kõrvuti), seos eseme ja tegevuse vahel (mida ese teeb ja mida tehakse temaga), esemete sarnasus ja kontrast (kontrast — terav erinevus); edasi ikka enam ja enam areneb lapses kalduvus ja võime märgata ka põhjuslikke seoseid. Algkoolieelised lapsed on huvitatud säärastest seostest. Muidugi raskesti ja keerukalt leitavad seosed on talle veel kättesaamatud. Kergemini teevad nad järeldusi põhjuselt nähtusele kui nähtuselt ta

---

[36]) K. D. Ušinski. Valitud tööd, 1945, lk. 157.

põhjusele. Arendada õpilaste võimet põhjuslike seoste mõistmiseks nähtuste vahel on äärmiselt tähtis kasvatuslik ülesanne.

Õpilased, nagu me neid tähele paneme algkooli nooremais klassides, jutustavad peamiselt neist esemeist ja faktidest, mida nad nägid, kompisid, millest kuulsid, lugesid, kuid nad kõnelevad väga harva kellegi arvamustest, mõtetest, hinnetest. Nad kasutavad veel vähe tõestusi, põhjendusi, rahulduvad kergesti järeldustega analoogia põhjal. Nooremale koolilapsele on tõde veenev juba seepärast, et seda ütles täiskasvanu, kes on talle autoriteediks, või sellepärast, et sellest on nõnda kirjutatud raamatus. Kuid juba algkooli vanemais klassides hakkavad lapsed nõudma selle põhjendamist, mida neile õpetatakse, hakkavad avaldama püüet arvustuseks.

Lapsed nooremas koolieas kalduvad sageli mõistma seda, mida nad kuulevad või loevad, sõna-sõnalt, sirgjooneliselt. Näiteks valmi mõtet, kus tegelasteks on loomad, ei oska laps alati üle kanda inimestele. Arvestades seda iseärasust lapse mõtlemises tuleb hoolitseda, et esiti selgesti tutvustada lapsi konkreetsete, tüüpiliste (mitte aga juhuslike) faktidega, anda ilmekaid illustratsioone, näiteid. Siis teevad lapsed ka õigemaid, täpsemaid järeldusi ja üldistusi.

Nooremad koolilapsed saavad juba aru, kas väljendatud mõte vastab tõelikkusele, ja kui tunnevad, et ei vasta, siis ütlevad oma arvamise; nad juba eraldavad võimalikku võimatust, õiget ebaõigest (muidugi nende arusaamise piirides). Ja edasi üha kasvavad neis nõuded põhjendamise ja õige otsustuse järele, üha rohkem areneb võime märgata vigu.

Laste mõtlemine kajastab suhteid ja seoseid esemete ning nähtuste vahel, muidugi kitsamais piirides kui täiskasvanute mõtlemine. Laste ja täiskasvanute mõtted ühest ja samast asjast on erinevad oma sügavuse ja sisukuse poolest.

Mõtete ring puudutab esialgu peamiselt ümbritsevaid esemeid, mis on lapsele lähedased ajas ja ruumis. Õpetusprotsessis rikastub lapse mõtlemine ja areneb mitte ainult mõistete kujunemisega ikka uute ja uute esemete ja nähtuste kohta, vaid ka mõtete laienemise ja sügavnemise tõttu ühtede ja samade esemete kohta.

Juba teise klassi lastel on mõiste meie suurest kodumaast kui suurest ja rikkast maast, kus võim on töötajate käes, kus on hävitatud inimese rõhumine inimese poolt. III klassis õpetaja erili-

selt peatub lastega teemal „Meie kodumaa“, arutab nendega seda mõistet juba sügavamalt. Ent kui palju sisukam, kui palju rikkam on see mõiste IV klassi lõpuks, pärast seda, kui õpilased on juba õppinud NSV Liidu geograafia kursust ja NSV Liidu ajaloo lühikest kursust! Kui aga mõnes koolis IV kl. õpilane suudab ütelda meie kodumaast ainult sedasama, mida kõnelevad II klassi õpilased, siis näitab see, et õpetaja töötas vähe õpilase mõtlemise arendamise kallal, tema mõistete rikastamisel.

Koolieaks on lapse mõistus arenenud juba niipalju, et ta opereerib mitmesuguste otsustuste vormidega.

Algkoolis lapsed harjutavad palju üldmõistete lahutamist alamõisteteks ja viimaste viimist üldmõistete alla, esemete rühmitamist, võrdlemist ja kõrvutamist ja üldtunnuste leidmist selleks, et aru saada ja omandada arenemisele vastava täpsusega nende mõistete definitsioonid, mida annab õppeaine süsteem. Juba esimese klassi õpilased teevad tegemist analüüsiga, näiteks lausete jagamisega sõnadeks, sõnade lahutamisega silpideks ja silpide lahutamisega häälikuteks ning sünteesiga, näit. ühendades häälikud silpideks, silbid sõnadeks ja sõnad lauseks ja laused terveteks jutustusteks ja kirjeldusteks. Samuti tarvitatakse ka aritmeetika-ülesannete lahendamisel juba esimesest klassist peale sünteetilist ja analüütilist teed.

Juba esimesest klassist alates teevad lapsed niihästi induktiivseid kui ka deduktiivseid järeldusi. Edasi klassist klassi kõik need mõistuse operatsioonid keerustuvad ja täienevad sel määral, kuidas rikastub laste kujutluste ja mõistete ring ja areneb nende taip.

Õpetaja ütles esimese klassi õpilastele: „Inimeste nimed kirjutatakse suure algtähega.“ Lapsed leiavad nimed: Boris, Helene, Mihhail, Tamara ja kirjutavad igaühe neist suure algtähega. Nad teevad siin deduktiivse järelduse. Kuid protsess võis olla ka teissugune: lastel tuli ette nimi Boris, õpetaja juhtis nende tähelepanu sellele, et see sõna on kirjutatud suure algtähega, tuli ette sõna Helene, õpetaja kriipsutas jälle laste ees alla, et see sõna kirjutatakse suure algtähega. Niisama ka sõna Mihhail ja sõna Tamara. Lapsed sõnastavad ise kergesti reegli: „Sõnad, mis tähendavad inimeste nimesid, kirjutatakse suure algtähega.“ See on induktiivne järeldamine. Nii ühtesid kui teisi järeldusi teevad lapsed ka järgnevais klassides, kuid oma ja keerukama materjali abil.

Ühes mõtlemisega kasvab ka kõne, sest mõtted väljenduvad keeles. Lapsed on täielikult ette valmistatud kõne tajumisele. Seitsmendaks eluaastaks on lapse sõnastikus harilikult kuni 3500 sõna. Lapse üksikute sõnade ja seotud kõne tajumine on õpetuses, nagu teada, erandliku tähtsusega. „Omandades emakeelt, omandab laps mitte ainult sõnu, nende liitumist ja muuteid, vaid lõpmata hulga mõisteid, kujutlusi esemeist, hulga mõtteid, tundmusi, kunstilisi kujusid, keele loogikat ja filosoofiat..." [37])

Suur tähtsus on ka oskusel tajuda mitmesuguseid intonatsioone kõnes, tunda loogilisi rõhke, rõhulisi ja rõhuta häälikuid, tunda pause. Kõik see võib juba kooliea alguses saavutada üsna kõrget täiuslikkust, kui tehakse sobivaid harjutusi, kui lugemist ja jutustamist koolis õigesti õpetatakse.

Laps opereerib juba eelkoolieas kõigi emakeele sõnaliikidega, seda enam koolilaps. Hiljem teistest hakkab õpilane tarvitama määr- ja sidesõnu, sest nende abil määratakse ära keerulisemaid suhteid ja seosed esemete ning nähete vahel, märgitakse detaile, aga seda kõike tunnetatakse hiljem. Kujutluste ja mõistete ringi laienemisega rikastub lastel ka sõnavara. Noorem õpilane kasutab juba rohkesti sõnu, mis tähendavad esemeid ja tegevusi. Õpetuse mõjul hakkab ta suurel hulgal tarvitama ka omadussõnu, tehes oma kõnet ilmekamaks, sisukamaks ja ilusamaks. Noorem õpilane kõneleb lühilausetega. Sel määral, kuidas õpilane omandab määr- ja sidesõnu, hakkab ta tarvitama ka laiendatud ja liitlauseid. Esimese klassi õpilane kasutab väga harva liitlauseid; neljanda klassi õpilane tarvitab neid tunduvalt sagedamini; mida arenenum laps, seda rohkem esineb ta kõnes sidesõnu: ja, või, aga, kuid ka siduvaid määrsõnu: seepärast, et, sest et, mis, kui ja teisi. Tingivad ja jaotavad vormid omandab laps kõige hiljem. Keksõnaliste vormide tarvitamine on nooremaile õppureile veel raske.

Kõike seda on väga tähtis teada selleks, et osata õigesti anda lapsele jõukohaseid ja samal ajal last arendavaid seletusi uute keelenähete kohta ja ülesandeid uute vormide rakendamiseks.

Lapse kõne on sisukam, eredam, värviküllasem, rikkam ja endakindlam, vabam, kui lapse mõtted, mida see edasi annab, tema kujutlused, mõisted, arutlused põhinevad elulistel vaatlustel, konk-

---

[37]) K. D. Ušinski. Valitud tööd. Tallinn, 1945, lk. 102.

reetseil meelelistel tajumustel, esemete, faktide ja nähete eneste tundmisel, mis peituvad sõnade taga. Mida enam lapsed oskavad vaadelda, seda sisukam ja täpsem on nende mõtlemine ja seda rikkam ning täpsem nende kõne.

Lastele teeb sagedasti raskusi avaldada kõnes nende poolt omandatud või neis tekkivaid mõtteid. Sest protsess, millega eraldatakse üldine konkreetsest, oluline juhuslikust, on neile raske, samuti ka arutlused, põhjendused, argumentatsioon. Raske on kõigele sellele leida kõige sobivam ja õigem kõnevorm.

Kooli ülesanne on aidata lapsi omandada neid kõnevorme. Teiselt poolt on tähtis kontrollida, et neil lastel, kelle kõne voolab võrdlemisi ladusalt ja vabalt, see ei põhineks ainult mälul, vaid oleks mõtte ja tegevuse kaudu seotud konkreetse tõelikkusega, mida see kajastab.

Niisiis lapse mõtlemise ja kõne arengus tema õppimise ajal algkoolis ilmnevad järgmised väga tähtsad nihked:

1. Tunduvalt kasvab abstraktse mõtlemise võime, mis kannab siiski peamiselt induktiivset iseloomu ja mis nõuab suurt tuge konkreetseilt näidetelt ja illustratsioonidelt jne.

2. Õpitava täht-tähelise ja naiivselt sirgjoonelise arusaamise iseloomu juurest, tunnetatava tõenduseta lihtsa usu peale vastuvõtmise juurest läheb laps õpitava põhjendatud mõtestamiseni.

3. Kehva, seostest esemete ja nähtuste vahel piiratud arusaamisega mõtlemise juurest jõuab laps üha rohkem ja rohkem laienevale kujutluste ja mõistete ringile.

4. Organiseerimata, korrastamata, juhuslike ootamatute ülemineku tega mõtlemiselt läheb ta mõistuse distsiplineeritud süstemaatilisele tööle, omandades oskuse eraldada peaosi ja keskendada ümber selle kõik muu.

5. Lapse kõne kogu aeg rikastub sõnadega, samuti kõnekäändudega, mis kajastavad arusaamist keerukamaist suhteist esemete vahel tõelikkuses. Kõne muutub ilmekamaks ja seotuks.

Mõtlemine on funktsiooniks, mis on juhtiv teiste funktsioonide suhtes. Mõtlemise mõjul täienevad mälu ja teised funktsioonid. Õpetusprotsess ongi peamiselt õpilase vaimse arendamise protsess, ta intellekti, ta mõtlemise arendamise protsess.

§ 8. Mälu. 7.—14. eluaasta vahel ilmneb lapsel tugev mälu areng, tunduv päheõppimise võime kas-

vamine. Niiviisi ka sellest küljest see periood lapse arengus on eriti soodus õppimiseks.

Kui laps tuleb algkooli, siis on tema mälu veel tihedalt seotud tajumisega: selle vanusega lapsel jääb meelde mitte kergemini ja kiiremini kui täiskasvanul, kuid talle jääb meelde tajutu lihtsa kordamisega. Sageli toimub säärane meeldejäämine ka ilma arusaamiseta. On nii, et I klassi õpilane vaatab aabitsasse ja hääldab õigesti kõik, mis seal on kirjutatud, kuid ta ei loe, vaid ainult meenutab seda, mida korduvalt on kuulnud. Koolipoiss ütleb vahel soravalt päheõpitud luuletuse üles, kuid katsuge tal lasta alata luuletust mitte algusest, vaid mõnest teisest kohast — ta läheb segi ja ütleb „unustasin". Ta õpib kergesti pähe sõnasõnalt, talle on kergesti arusaadavad seosed (assotsiatsioonid) asjade naabruse järgi, kuid talle teeb veel raskusi päheõppimine, meelespidamine valiku järgi, kui on tarvis kõigepealt meeles pidada peaasi, määrata seesmised loogilised sidemed päheõpitavate jagude vahel.

Tegevus koolis, õppetöö nõuab lapselt juba aktiivset mälutööd, tahtlikku meenutamist, teadlikku aktiivset reprodutseerimist, ratsionaalset päheõppimist. Ja neid võimeid võivad juba noorema kooliea lapsed omandada. Nende mälu täieneb kogu aeg, ta muutub mitte ainult kvantitatiivselt, mitte ainult ei kasva lapse võime rohkem meeles pidada — ning seda pikemaks ajaks, vaid lapse mälu kujuneb ümber ka kvalitatiivselt. Tänu süstemaatilisele õppetööle pedagoogide õigel juhtimisel, õpib laps teadlikult meeles pidama ja aktiivselt meenutama, õpib ühendama mälutööd läbimõtlemisega, järelemõtlemisega, mõttetööga, kasutama peamise, olulise eraldamist ja oskama reprodutseerida kõrvalist, sidudes seda tugevasti sööbinud peaasjaga. Laps õpib meeles pidama ja reprodutseerima, kasutades võrdlemist ja vahetegemist esemete ja nähtuste sarnaste ja lahkuminevate joonte vahel, põhjusetagajärje suhete kindlakstegemist jne. Sellisele aktiivsele mälutööle tuleb last muidugi õpetada. Meeles pidades, et noorema kooliea lapsel on kergem omandada seda, mis on seotud konkreetsete esemete ja nähtustega, mis kutsub tema teadvuses esile selged kujud, peab pedagoog samal ajal lähtuma võimalusest arendada selles eas juba küllaldasel määral võimet aktiivseks, ettekavatsetud, teadlikult juhitud reprodutseerimiseks, meelespidamiseks, meenutamiseks ja äratundmiseks. Muidugi areneb ja täieneb see lapse mälu omadus edaspidi veelgi.

Algkooliealise lapse mälu järgmiseks oluliseks iseärasuseks on lapse oskamatus ennast kontrollida, kas ta teab või ei tea, kas ta küllalt hästi aru saj ja kas tal meelde jäi või mitte. Seepärast on siin väga tähtis arendada lastes oskust ennast kontrollida, katsuda aktiivselt reprodutseerida seda, mida on vaja meeles pidada, harjutada vastama küsimuste mitmesugustele variantidele, mis nõuavad teadlikku opereerimist päheõpitava materjaliga, selle reprodutseerimist mitte ainult järjekorras, vaid ka läbisegi, uutes kombinatsioonides.

Edasi tuleb silmas pidada, et lapse sõnavara on veel kehv, see raskendab meeldejäämist. Katselised andmed näitasid, et tajutud nähtuste ühendamine nende nimetustega kergendas meelespidamist ja tegi selle püsivaks. Näiteks kui katseisikutele pandi ette meeles pidada näidatud esemete värvid, ilma nende värvide nimetusteta, oli nende meeldejäämine halvem kui sel korral, kui näidatud värve ka nimetati. Seepärast, organiseerides õpilaste mälutööd, on vajalik õpetada neile õpitavate nähtuste nimetusi, rikastada nende kõnet, süstemaatiliselt ja järjekindlalt täiendades nende sõnavara.

Tähtis on arvestada, et mõtlemise ja kõnega on mälul järgmine seos: ühelt poolt teeb arenev mõtlemine, kasvav teadlikkus mälu aktiivsemaks, aga teiselt poolt loob mälu rikastumine, faktide, nimetuste üldistuste kindel säilitamine mälus tarvilikud eeldused sisukaks mõtlemiseks ja selgeks mõtete väljendamiseks. See järeldus näitab suunda, milles tuleb töötada pedagoogil õpilase mälu arendamisel.

§ 9. Fantaasia. Koolieelse ja noorema kooliea lastel on fantaasia väga elav: lapsed sukelduvad kergesti fantaasia-maailma, siiralt kaasa elades oma kujutlusvõimel loodud sangareile; sageli kujutlevad lapsed mängus väljamõeldud maailma nii elavalt, et mingi kepp tundub neile tõelise hobusena, aga endid tunnevad nad tõeliste sõduritena. Fantaasia loob lastele avara maailma nende aktiivseks tegevuseks, nende mitmekülgsete jõudude rakendamiseks. Mõnikord on laps võimeline anduma niivõrd kujutlusele, et see haarab teda täiesti, ja siis see isegi segab ta tööd.

Lapsed ei oska alati allutada fantaasia tegevust ja selle tulemusi kriitilisele hindamisele, mõnikord ei eralda piire fantaasia

ja tõelikkuse vahel. Sellega seletuvad laste keskel esinevad süütu lapsevale omapärased nähted, kui laps esildab oma kujutlusvõime loodud situatsiooni tõelise pähe.

Lapse fantaasia on veel kaootiline, distsiplineerimata, laialivalguv, laps läheb sageli ühelt teisele üle, ilma esimest lõpetamata.

Meie nõukogude lastele, eriti nende loomingulises tegevuses, kus avaldub nende fantaasia, on iseloomulik see, et nad ei eemaldu selles tegevuses tõelikkusest, ei kisu end lahti sellest, vaid kajastavad tõelikkuse eredaid külgi. Nõukogude sotsialistlik tõelikkus oma sangarlusega, ülesehituse paatosega ja uue suurepärase tehnikaga, mis tungib igale poole, laialt õitsengule puhkenud kunstiga, kisub kaasa lapsi ja annab rikkalikku ainet nende loomingule: mängudeks, dramatiseeringuiks, konstrueeringuiks, joonistusteks, juttudeks ja värsside loomiseks. Säärane meie laste kujutlusvõime tegevuse sisu tõstab nende huvi sotsialistliku tõelikkuse vastu, kasvatab aktiivset soovi olla osavõtjad sotsialistlikust ülesehitusest, aitab sepistada kommunistlikku sihiteadvust, tugevat tahet.

Lastel on nooremas koolieas fantaasia peamiselt reprodutseeriv: piltides ja esemete kombinatsioonides, mis lapsed oma kujutlusvõime abil loovad, on veel palju järeleaimamist nähtu reprodutseerimisele. Vanema-ealistel lastel on juba rohkem arenenud loov fantaasia, nad loovad tuntud elementidest midagi hoopis uut, omapärast, nad on võimelisemad uuteks väljamõeldisteks.

Mida rohkem on arenenud laste teadvus, mida suurem on nende eluline kogemus, mida sügavamad ja mitmekesisemad nende teadmised, seda rikkam on nende fantaasia, seda huvitavamad ja originaalsemad on nende loomingulise kujutluse sünnitused.

Teiselt poolt, mida arenenum on lastel kujutlusvõime tegevus, mida ilmekamalt ja tugevamini on arenenud nende loomingulised võimed, seda suurema huviga, suurema januga nad püüavad teadmiste poole, seda kergemini nad hakkavad vallutama keerukaid mõistuseprotsesse.

Maailma tunnetamiseks on suur tähtsus mõlemal fantaasialiigil, nii reprodutseerival kui looval fantaasial. Reprodutseeriv fantaasia võimaldab lapsel mitte piirduda nimetuste meelespidamisega, vaid mäletada ilmekaid pilte ja kujusid.

Kuigi lapse fantaasia pole veel väga aktiivne uute, originaalsete kombinatsioonide loomise mõttes, siiski tuleb seda tunnistada

aktiivseks selles mõttes, et laps avaldab suurt huvi fantastilise maailma ja omaenese loomingu vastu mängus, joonistamises, teemalt jõukohases kirjandis. See lapse kalduvus fantaasiale avaldub ka selles lapse omaduses, et ta kehastub loodavasse kujusse. Vaadake, millise siira ehtsusega lapsed elavad kaasa neile tegelastele, keda nad näevad laval, või millise siirusega kujutavad nad isikuid mõnes stseenis, näidendis või isegi valmi lugemisel.

Fantaasia annab lastele võimalusi arusaamatut omamoodi seletada, annab võimaluse proovida oma jõude, matkides täiskasvanute mitmesugust tegevust, lapsed tahavad olla aktiivseiks osavõtjaiks elust ja nad jäljendavad täiskasvanuid.

Nii mängivad koolieelsed lapsed, ehitades mängusepikode, raudteid, triivivaid jäätükke, ekspeditsioonile lähtuvaid laevu, organiseerides luuret jne.

See kunstilise luulelennuga piirnev lapse fantaasia annab ja arendab laste loovaid konstrueerimisvõimeid, arendab nende mõistust, rikastab neid sisukate elamustega.

Hinnates laste „väljamõeldisi" ja eraldades neid ettekavatsetud teadlikust valest, ütleb N. I. Pirogov: „Et lapse üle otsustada õieti ja õiglaselt, ei tule meil teda mitte üle kanda tema sfäärist meie omasse, vaid meil enestel tuleb siirduda tema väiksesse maailma." See annab võimaluse pedagoogile niihästi sügavamini tundma õppida last kui ka tugevamalt mõjustada teda vastavalt kasvatuse ülesannetele.

§ 10. Emotsioonid. Laste emotsioonide (meeleliigutuste) iseärasused väljenduvad järgmises: nad tekivad lastel ruttu, kohe neid äratanud stiimulite (ergutiste) järel (jutustus, lugemine, pilt, mõni eluline episood, kellegi tegu). Nii on emotsioonide äratamine lastes võrdlemisi kerge. Emotsioonid, tunded avalduvad lastes kõige siiramalt ja eredamalt. Lastel pole veel tagasihoidlikkust, mida täiskasvanud tarvilikel juhtudel oskavad näidata.

Emotsioonid on tihedasti seotud kujutlustega. Lugedes või kuulates näiteks mõnd tundmusliku värvinguga juttu, lapsed elavad ise väga tugevasti läbi rõõmu või kurbusetunnet, mida on tundnud sangar, kellele nad tunnevad kaasa.

Lapse tunded võivad kiiresti muutuda. Seepärast võib neid väga ruttu viia kurbusest ja murest rõõmsasse ja lõbusasse meeleollu.

Tähtis on, et see kõik aitaks kaasa kommunistlikule kasvatusele.

Sisult on kooliealise lapse emotsioonid väga mitmekesised. Peale harilikult läbielatava lihtsa rõõmu- või meelepahatunde, meeldivuse või ebameeldivuse, mis on sõltuvuses mitmesugustest olukordadest, leiame lastes järgmisi emotsioonide liike, millel on olulisem tähtsus kasvatuslike ülesannete vaatekohalt.

Emotsioonid, mis on seotud lapse enese isiksusega: väärikusetunne, samuti isiklik autunne, enesearmastuse tunne, tundlikkus solvamise, laituse ja kiituse suhtes, endaga rahulolu tunne, hirmutunne, häbi- ja kahetsustunne.

Sotsiaalsed emotsioonid: sümpaatiatunne lähedaste isikute vastu (kõigepealt vanemate ja kasvatajate vastu), seltsimehelikkuse- ja sõprustunne kaaslaste suhtes, kaastunne inimeste vastu, keda on tabanud mure või õnnetus, sümpaatiatunne rõhutute vastu ja põlastustunne rõhujate suhtes, kodumaa-armastuse tunne (patriotismitunne) ja vihatunne oma isamaa vaenlaste vastu, vaimustus inimeste sangarlusest ja õilsusest, põlastus pelgurite ja ebaausate inimeste vastu.

Esteetilised tunded — ilu nautimine kunstilistes kujudes, värvide, helide ja muus maailmas, mõnutunne harmooniast ja sümmeetriast, ilu nautimine looduses ja kodu sisustuses.

Intellektuaalsed tunded, näit. rõõmus ärevus millegi selgesti taipamisest, uute teadmiste omandamisest, oma oskuste täiendamise teadvusest jms.

Eitavad tunded lastel, näiteks hirm, egoism, kahjurõõm jt. tuleb pedagoogiliste vahenditega kaotada ja välja juurida või ümber lülitada positiivseiks avaldusteks.

Jaatavad emotsioonid — need on soovitavad kõlbelised tunded lapsel, milliseid tuleb arendada, pidades silmas kommunistliku kasvatuse eesmärke ja sidudes neid selles osas laste mõistuse arendamisega ja nende tahteliste omaduste kasvatusega.

Nõukogude koolilastele on eriti iseloomulikud sotsiaalsed emotsioonid, sest nende tunded on ühtsed kogu nõukogude rahva tunnetega ja põhimisteks tunneteks, mis suunavad ja ilmestavad nende elu ja tegevust, on nõukogude patriotismi tunded ja vihatunne nõukogude riigi ja vabadustarmastavate rahvaste vaenlaste vastu, vastutustunne kodumaa ees, töötajate juhi Stalini, kommunistliku partei ja Nõukogude valitsuse ees.

Juhitud neist tundeist, teevad sajad tuhanded ja miljonid nõukogude lastest meie maal suurt ühiskondlik-kasulikku tööd. Aga paljud neist saatsid korda nendesamade kõrgete moraalsete tunnete mõjul õilsaid vägitegusid, vahenditult osa võttes võitlusest meie kodumaa vihatud vaenlastega, saksa fašistlike anastajatega.

Nimetatud jaatavad emotsioonid haaravad ühel või teisel määral kõigi klasside koolilapsi, kuid aastatega muutuvad nende emotsioonid sisukamaiks, mõtestatumaiks, keerukamaiks; aastatega omandavad ikka suurema ja suurema erikaalu sotsiaalsed emotsioonid, aga emotsioonid, mis kuuluvad lapse enese isiksusele, õilistuvad sotsiaalsete emotsioonide valguses, näiteks egoismitunne muutub isikliku väärtuse ja autundeks, ja viimane liitub oma kollektiivi auga ja uhkustundega selle üle, et sa pälvid oma tegude ja käitumisega kiitust ühiskonnalt ja riigilt.

Kui eelkooliealistel ja kõige nooremate klasside õpilastel tekivad emotsioonid peamiselt vahenditult, tajumuste põhjal, siis 10—12-aastastel tekivad need juba tunduvalt suuremal määral ka kujutlustest, tekitatakse ka mõttega ja reguleeritakse mõistusega. Meeldib mitte ainult see, mis iseendast tekitab heameelt, vaid heameelele annab värvingu teadvus tegude suurest moraalsest väärtusest. Koolilaps on võimeline suuremal määral avaldama emotsionaalset tagasihoidlikkust, ta avaldab tundeid rahulikumalt, tal on rohkem püsivust ses mõttes, et ta nii kergesti ei lähe ühelt tundelt teisele.

Niisiis etendavad emotsioonid lapse elus kolossaalset osa. Lapsed on kõigil arenemisastmeil emotsionaalsed, muljeile vastuvõtlikud. Ja seda peame arvestama oma kasvatuslikus töös. Laste emotsionaalsete elamuste organiseerimisega mõjustame nende käitumist ja maailmavaate kujunemist. Lapsed saavad mitmesuguseid emotsioone koolist, igapäevasest elust, perekonnast, läbikäimisest seltsilistega, raamatute lugemisest, kino ja teatri külastamisest jne.

Sel määral, kuidas areneb õpilane, areneb ka ta võime paremini ja paremini hinnata oma emotsionaalseid avaldusi, võrreldes neid kõlbeliste normide ja nõuetega, milledega teda tutvustavad kasvatajad.

§ 11. Tähelepanu ja huvid.

Laste tähelepanu nooremas koolieas on püsimatu, vähekestev, nad ei saa kaua koondada end ühele ja samale tegevusele ja esemele.

Et nad töötaksid alati küllaldase tähelepanuga, kasutatakse tunnis mitmekesiseid vahelduvaid võtteid, mitmekesiseid töötamisviise. Üldse nõuab laste tähelepanu sagedast ergutamist.

Edasi on tarvis silmas pidada, et väikeste laste tähelepanu on kitsapiiriline; mida vanem laps, seda avaram on tal tähelepanu oma mahult, s. o. seda rohkem esemeid on ta võimeline kinni pidama oma tähelepanu piirkonnas.

Laste tähelepanu on hajuv. Teda iseloomustab kerge kõrvalejuhitavus. Lapsi meelitab kergesti töö juurest eemale mingi kõrvaline ese, kuju, mida nad näevad aknast, mõni detail õpetaja riietuses.

On tähtis kasvatada õpilastes keskendusvõimet, et nad võiksid töötada ka olukordades, mis nende tähelepanu võivad kõrvale kallutada.

Tähelepanu suundub lastel peamiselt meeleliselt tajutavaile esemeile; seepärast keskendub see kergesti näitlikul materjalil. Mida vanemad on lapsed, seda rohkem ja rohkem nad saavad võimelisteks keskendama oma tähelepanu ka abstraktsele materjalile. Õpetusprotsessis arendab õpetaja neis ikka suuremat ja suuremat huvi vaimse töö vastu.

Vaadake Bogdanov-Belski pildile „Peastarvutamine". Kunstnik on eredasti kujutanud siin laste tähelepanu keskenduse sügavust sel momendil, kui lastes on äratatud huvi vaimse ülesande vastu.

Lastes tekib võrdlemisi kergesti ereda, tugeva muljega spontaanne tähelepanu, mida kutsutakse huviks. Huvi olemasolu puhul tööobjekti vastu võib laps ilmutada väga suurt tähelepanu keskendust, olgugi et see tähelepanu on passiivne. Aga ometi on äärmiselt tähtis arendada lastes tahtelist, aktiivset, kavatsetud tähelepanu, mis on vajalik edukaks õppimiseks. Õigesti korraldatud õppetöö arendab lastes seda tahtelise tähelepanu võimet.

Lapse tähelepanu äratuseks ja ülalhoiuks on määratu tähtsus tema huvil tegevusobjekti vastu. Kool arendab lastes huvisid ja arvestab nende huvisid, milliseid arendab eluline kogemus.

Meie lapsed on huvitatud niihästi suurtest poliitilistest sündmustest meie maal kui ka rahvusvahelise elu sündmustest. Meie lapsed näevad ja kuulevad, kuidas meie sotsialistlik kodumaa austab oma sangarlikke kaitsjaid ja inimesi, kes annavad oma jõu Nõukogude riigi hüvanguks oma igapäevases töös. See mõjutab võimsalt meie laste huvide suunda. Nad väljendavad oma huve

ühiskondliku elu nähtuste vastu oma mängudes, joonistustes, kõnelustes.

Lapse huvid tulevad suurel määral tema tarvidustest ja soovidest. Näiteks, laste liikumistarve tekitab neis suure huvi liikumismängude, matkade ja sportlike lõbustuste vastu.

Lapse tarvidusi ja soove tuleb arvestada ja suunata neid vastavalt meie kasvatuse eesmärkidele.

Nooremaid koolilapsi huvitab kergemini kõik ere, värviküllane, näitlik, konkreetne; alati huvitab neid see, mis on ühenduses lapse enda eluga ja teiste laste eluga; see, mis on seoses liikumisega, tegevusega; see, mis on emotsionaalselt värvindatud.

Juba lapse koolituleku fakt loob tas uue huvi — huvi kooli vastu, õppetöö, seltsimeeste, õpetaja vastu. Algkooli nooremate klasside laste huvid on väga tihedalt seotud õpetaja isiksusega. Kiindumus õpetajasse otsustab tugeval määral ka laste huvide suuna. See paneb juba esimesest sammust peale suure vastutuse õpetajale ta töös lastega.

Koolilapsel avaldub juba nooremais klassides uurimishimu, janu teadmiste järele, oskuste omandamise järele. On tähtis toetada neid püüdmisi, arendada neid omadusi, mitte lasta neil vaibuda, nagu seda mõnikord teeb pedagoogiline pedantism koolis, aeglustades laste edasijõudmist koolitöös või jälle ülemäära kergendades õppimist.

Ühed huvid avalduvad lastes tugevamini, teised nõrgemini, ühed on üürikesed, teised püsivamad, ühed pealiskaudsed, teised võrdlemisi sügavad, mõtestatud. Ühtedel lastel on huvid kitsad, ühekülgsed, teistel mitmekülgsed. Pedagoogilt nõutakse iga üksiku lapse huvide uurimist, et teada, kuidas neid suunata.

Osa laste juures tuleb ette ka eitavaid huve. Juhtides last nendest eemale, äratades temas uusi huve, pedagoog võib ja peab üle viima lapse uutele rööbastele ja kasvatama temas tarvilikke positiivseid omadusi. Peetagu silmas, et on võimalik lapse huvi üle kanda ühelt alalt teistele talle lähedastele aladele. On tähtis ka teada, et otseselt huvilt, mis on lapses kergesti elustatav, võib teda viia kaudse huvini, s. o. huvini, mis tekib antud eseme seosest sellega, mis last juba huvitab. Näiteks on lapsel otsene huvi pildi vastu. Seepärast, näidates lapsele pildikest mõnes raamatus, võib temas äratada huvi ka raamatu enda vastu, nii et ta selle läbi loeb.

Lähedase vanusega laste huvide erinevustes ei ole muidugi tera-

vat piiri ühelgi alal. Suure tähtsusega on siin lapse individuaalsed kalduvused. Kuid reeglipäraselt on nooremail koolilastel huvid veel püsimatud, heitlikud. Nad võivad veel palju kordi muutuda. Üheksa-aastane tütarlaps näiteks kirjutas, et ta tahab saada lenduriks, zooloogiks, baleriiniks, — ja kõike seda ühel ajal. Üks kaheteistkümne-aastane koolipoiss kirjutas vastuseks küsimusele, kelleks ta tulevikus tahab saada, järgmist: „Esiteks ma lõpetan kümneaastase kooli. Siis sõidan õppima insener-konstruktorite kõrgemasse kooli, et saada insener-konstruktoriks. Kui mind kutsutakse armeesse, ma lähen piloodiks. Kui mu teenistusaeg lõpeb, jään ma sõja-õhuasjanduse akadeemiasse ja saan komandöriks. Samal ajal (muidugi kui on aega), külastan ma zooloogilist baasi teadusliku töö otstarbel. Armastan väga loomi. Mul on kalakesi, aga talveks mõtlen muretseda ka linde."

Ei saa lahutada eri vanusega laste huvisid sisuliselt nii, et ühe vanusega lastele omistada ainult huvide üht temaatikat, teise vanusega lastele — teist temaatikat.

Igas vanuses on huvid mitmekülgsed. Siiski võib ütelda ligikaudselt, mis nimelt peamiselt huvitab antud alal noorema kooliea lapsi.

Laste huvidest praegusaja ühiskondlik-poliitiliste küsimuste vastu on üteldud ülal. Ajaloolisel alal huvitavad noorema kooliea lapsi mineviku ilmekad pildid, mis kujutavad inimkonna „lapsepõlve", huvitavad pildid inimeste elust kronoloogilises järjekorras, peamiselt jutustused dünaamilistest sündmustest (vene rahva suurtest lahingutest ja võitlustest võõrmaiste anastajatega, revolutsioonilistest võitlustest, kultuursest ülesehitusest), biograafilise materjaliga jutustused väljapaistvaist ajaloolistest tegelastest.

Looduse alal 7—9-a. lapsi huvitavad aastaajalised muutused looduses, huvitab kodu- ja metsloomade elu; vanemaid lapsi huvitavad juba ka „elutu" looduse nähted: neid huvitavad küsimused tuulest, veest, metallidest; selle ea lapsed armastavad koostada igasuguseid loodusteaduslikke kollektsioone, toovad haruldasi asju, armastavad vaadelda linde, kalakesi, toita väikesi loomi ja hoolitseda nende eest.

Et meie lapsed avaldavad tehnika vastu suurt huvi, see on üldtuntud fakt ja täiesti arusaadav meie tehnikasajandil.

Seitsme- kuni üheksa-aastaste laste huve rahuldab see, kui nad askeldavad mitut laadi tehniliste mänguasjadega.

Kümneaastased lapsed hakkavad juba tegema mudeleid liiklemisabinõudest, tuulemootoreist jne. Kaheksa-kaheteistaastastele lastele meeldib teha sääraseid asju, mida nad võivad kasutada (karbikesed, kartongid, saanikesed). Lapsed armastavad askeldada konstruktorikastiga, ehitusmaterjaliga; mida vanem laps, seda keerukam peab olema konstruktorikast, seda keerukam materjal. Alates 11.—12. eluaastast meelitavad lapsi igasugused mehhanismid.

Millised on laste huvid kunsti ja kunstipärase kirjanduse alal? 7—10-aastased lapsed armastavad väga joonistada vabadele ja antud teemadele. Armastavad kuulata muinasjutte, novelle ja jutukesi. Armastavad lugeda muinasjutte, jutustusi, valme. Armastavad kuulata arusaadavaid laulukesi, meelsamini kuulavad neid muusika saatel. Armastavad voolida plastiliinist või savist, välja lõigata paberist, teha aplikatsioone jms. Armastavad väga nukuteatrit. Armastavad vaadata arusaadavaid kinofilme jutustuste saatel; armastavad vaadata ka väikesi näitemänge, korraldavad ise meelsasti dramatiseeringuid ja mänge.

10—12-aastastel lastel kasvab huvi ilukirjanduslike teoste lugemise ja kuulamise vastu, suureneb nende poolt nõudmine jutustustele reisidest, seiklustest ja jutustustele minevikust. Joonistamise alal on sel perioodil sageli märgata huvi langust. See tuleb sellest, et last ei rahulda enam ta joonistused, talle ei meeldi, et ta joonistus ei ole „sarnane tõelisega", aga joonistada „sarnaselt" ta veel ei saa, sest et ei oma tehnilisi oskusi. Kuid lapsele tuleb neid tehnilisi oskusi õpetada, ja siis ta joonistab suure huviga.

10—12-aastasel lapsel tõuseb huvi teatri, dramatiseerimise vastu. Paljudel ilmub soov mängida mõnel muusikariistal.

Vahe mitmesuguse vanusega laste huvides kehakultuuri ja spordi ning mängude alal seisneb järgmises: 7—10-aastased lapsed armastavad rütmilisi võimlemisliigutusi muusika saatel, liikumismänge laulmisega, mänge dramatiseerimismomentidega, kergeid sportlikke lõbustusi (liulaskmine, uisutamine, hüpped, jooks, kiikumine jms.). Lauamängude osas on selle ea lapsed huvitatud sellistest, nagu täringud, mosaiik, loto, „Robinsoni" tüüpi mängud ja muud sarnased.

10—12-aastased lapsed mängivad väga palju palli, armastavad mänge, viske- ja heitemänge. Neil kasvab ka tung mängudeks, milledes osavõtjad jagunevad kahte ossa — võistlusmängudeks.

Niisiis tekivad lapse huvid perekonnas, seltsimeeste keskel, luuakse koolis, õpetaja, pioneerijuhi poolt. Pedagoogide osa on siin eriti tähtis ja vastutav. Kooli ülesandeks on arendada meie laste huvides kommunistlikku suunda.

§ 12. Tahe. Tahte areng nooremais õpilastes, eriti kooliea alguses, on veel algelises seisundis. Laste soove ei suuna veel nii väga nende teadlik valik, vaid lihtsalt olemasolevad ja tekkivad tarvidused ja vahenditud huvid ja ka selle või teise eseme või tegevuse emotsionaalne külgetõmbemõju.

Astunud kooli, teotsevad lapsed veel paljudes asjades esimeste ebateadvuslike ajede ja ihade mõjul. Nende teotsemised on sageli impulsiivsed. Nad alistavad veel nõrgalt oma tegusid teadvusele. Neis pole arenenud tagasihoidlikkus.

Lapsed selles vanuses alluvad kergesti sugestioonile. Seda kontrolliti näiteks järgmise katse abil. Lastele näidati pilti, siis viidi see ära ja lastele esitati rida küsimusi selle pildi sisu kohta; küsimuste hulgas oli ka üks sugereeriv küsimus — küsimus sellest, mida pildil ei olnud (näiteks näidates ilma toolideta toa pilti, anti teiste küsimuste seas ka säärane: „Kas pildil oli ka toole?“ või „Mitu tooli oli pildil?“). Suur protsent lapsi annab ekslikku vastuse sellisele küsimusele: pildil toole polnud, aga lapsed vastavad, „oli“; niisugune on küsimuse vormuleeringu enese sugereeriv mõju. Mida vanemad lapsed, seda vähem on ekslike vastuste protsent. Sugestiooni mõju väheneb aastatega.

Sugestiooniga on tihedalt ühendatud lapse järeleaimamine. Mitte asjata pole laste endi algatatud mängude keskel nii palju jäljendavaid, mis sageli kajastavad endas kaasaja eredaid, suuri päevasündmusi. Lapsed armastavad jäljendada loetud kunstipäraste teoste armastatud sangareid, kes on neid tugevasti mõjutanud. Õpilased armastavad väga dramatiseeringut, osade õppimist ja nende mängimist.

Lapsed kopeerivad jäljendamisega lähedasi inimesi, kõigepealt oma vanemaid, aga kooli astudes kopeerivad oma õpetajaid. Nad alluvad muide kergesti ka üksteise mõjule, oma seltsimeeste mõjule. Omandavad seejuures ka halbu eeskujusid, iseäranis siis, kui neis on midagi meelitavat, kui nad võluvad mingi iseäralise, kardetava, julge, erakordsega.

Sugestiooni tõttu on laps kohe ilma pikemata valmis tegema seda, mis mõni teine soovitab, kuigi see võib olla mitte mõistlik.

Väikestel koolilastel on veel vähe iseseisvust, nad vajavad oma tahte suunamist vanemate inimeste poolt.

Kasvatajal tuleb ära kasutada jäljendamist, mis lastele omane, selleks, et mõjutada neid oma isikliku eeskujuga, eemaldada laste keskelt halbade eeskujude ning tugevdada positiivsete eeskujude mõju.

Kõrvuti jäljendamisega avaldavad lapsed sageli ka vastupidist kalduvust — soovi kinni pidada oma iseseisvusest, ilmutada omaenese iseloomu.

Vahetevahel väljendub see eitavais faktides, näit. jonnakuses. Jonnakusega tuleb võidelda. Kuid lapse kalduvust iseseisvuse avalduseks, mis viib originaalsete omaduste arengule lapse isiksuses, tuleb hinnata; ühiskonnale on äärmiselt tähtis, et iga tema liige, teotsedes koos teistega ühistes sihtides ja alistudes ühistele normidele, tooks oma isikliku panuse ühisesse asjasse, arendades kõiki oma võimeid ja ande.

Lapsed, alustades organiseeritud süstemaatilist õppimist, harjutavad endid koolielu esimestest tundidest peale sihipärasele tegevusele, ettekavatsetult seatud ülesannete teadlikule täitmisele. Ja mida vanem õpilane, seda enam on tas arenenud võime teotseda teadliku eesmärgi mõjutusel, püüdlus seatud eesmärkide saavutamiseks, kavakindlus teotsemises. Koolis õpib laps teotsema ka seletuste mõjul, juhtnööriks võtma reegleid, veenamist, temas arenevad organiseeritud juhtimise kaudu ratsionaalsed harjumused (näit. kinnipidamine päeva režiimist ja koolikorra reegleist, samuti toitmise režiimist jne.).

Aegamööda, õppetöö ja kogu kooli ja pioneerirühma kollektiivse elu korralduse mõjul, ilmub lastes oskus võtta endale ülesanne ja organiseeritult, kindlate nõuete kohaselt ka täita see, oskus näha sihti ja visalt püüda seda saavutada.

Kool etendab tähtsat osa, kasvatades õpilastes oskust teotseda tõsistel kõrgetel motiividel, anda oma tegevusele sihiteadlik iseloom. [38])

---

[38]) Laste tahteliste iseloomu-joonte kasvatuse meetodid antakse allpool peat. XI.

§ 13. Kasvatuse juhtiv osa õpilase vaimsete ja kõlbeliste jõudude arengus.

Esitasime need jooned ja omadused, mis on iseloomulikud kõigile lastele meid huvitavas vanuses. Me nägime seejuures, et iga psüühiline funktsioon (tajumine, mälu, mõtlemine jne.) ei ole laste juures ühetaoline, muutmatu kogu algõpetuse perioodil; iga funktsioon areneb vahetpidamatult, muutub, täieneb sihikindla kasvatuse mõjul. Lapse isiksus muutub tervikuna, algab iseloomu kujunemine. Lapsed, kes lõpetavad algkooli, pole enam sugugi sellised, nagu nad tulid esimesse klassi, kui nad olid seitsmeaastased.

Lapsed erinevad üksteisest. Need erinevused ilmnevad niihästi üldises hingelaadis kui ka lapse isiksuse üksikute omaduste avaldustes ja arengus.

Laste individuaalsed erinevused on mitmesugused. Ka tuleb ilmsiks üldisi jooni ja iseärasusi, mis on omased antud vanusele, eri lastes erimoodi. Õpetajal on vaja uurida iga oma õpilast. Tuleb konkreetselt tähele panna lapse iseärasusi tema arengu ja tegevuse mitmesuguste külgede suhtes.

On tähtis tunda iga psüühilise funktsiooni iseärasusi lastel. Näiteks aistingud ja tajumused: üksikuil lastest on erinev nende või teiste aistingute ja tajumuste teravuse aste, samuti on erinev esemete omaduste varjundite märkamise täpsuse aste. Sõltuvuses meeleorganite füsioloogilistest iseärasustest ja samuti peaaju aparaatide iseärasustest on üksikuis lastes eriti hästi arenenud aistingute ja tajumuste ühed liigid ja mitteküllaldaselt arenenud teised. Neil juhtudel on tähtis looduse poolt antud positiivsete annete arengule kaasa aidata (näiteks aidata kaasa kuulmise täienemisele ja sellega soodustada lapse musikaalsuse arengut). Samal ajal on tähtis kindlustada ka teiste aistingute ja tajumuste liikide normaalset arengut.

Mõtlemine on lastel väga erinev ta võime poolest haarata esemete olulisi tunnuseid, leida sarnasusi ja erinevusi, analüüsida ja sünteesida, määrata mitmesuguseid seoseid ja seadusepärasusi.

Juba algkooli õpetuse mõjul muutub õpilaste mõtlemine tundutalt: kui seitsmeaastasel lapsel on mõtlemine täiesti konkreetne, siis keskkooli astumise momendil on lapsel juba tunduval määral arenenud võime üldistusteks. Iga üksiku õpilase mõtlemine vabaneb temale omastest puudustest ja areneb mitmekülgselt mõtlemisharjutuste teel, mida korraldab õpetaja.

Õppetöö edukuses on suure tähtsusega õpilaste mälutüüpide tundmine, nagu neid eristab psühholoogia, näit. nägemis-, kuulmis-, motoorne- ja segamälutüüp. Suurel määral erinevad lapsed ka selle järgi, missugust materjali nad kergemini meeles peavad, missugust raskemini (milline on nende mälu esemete, sõnade, tegevuste, arvude, meloodiate, värvide, vormide jne. suhtes).

Väga tähtis on ka eraldada lapsi selle järgi, kuidas nad reprodutseerivad materjali, kuidas seda meenutavad, kas lihtsalt naabrusassotsiatsioonide kaudu või teadvuse, tahtelise pingutuse suure osavõtu abil, kas neile ruttu või aeglaselt meelde jääb, kas kaua meeles peavad jne.

Laste elamustele, samuti ka nende kujutlustele ja mõisteteringile vajutab oma pitseri kõigepealt vahenditult neid ümbritsev keskus, ja tingimused ses suhtes on lastel väga mitmesugused.

Veel mitmekesisemad on laste erinevused nende tarviduste ja huvide, harjumuste ja tunnete, nende kujutluste ja mõistete ringi, nende fantaasia tegevuse, nende tähelepanu, hoolsuse jne. iseloomu poolest.

Ühed lapsed on andekad, teised — vähem andekad. Ühed lapsed on andekad ühel, teised teisel alal. Ühevanuste laste hulgas on eriti andekaid, on ka mahajäänud lapsi, aeglaselt töötavaid lapsi, on lapsi mitmesuguste defektidega (näit. kogelejaid jt.).

Kooli ja õpetaja ülesanne on lapses arendada kõiki positiivseid algeid, lämmatada negatiivseid, arendada kõige paremal viisil laste mitmekülgseid omadusi ja andeid, kõrvaldada ja kaotada nende arengus esinevad puudused.

Kasvataja peab arvestama ja kasutama lapse isiksuse kõiki omadusi, mis soodustavad haridus-kasvatuslike eesmärkide saavutamist ja kõrvaldama lapse omadustes selle, mis raskendab kasvatust ja õpetust.

Laste tundmine, nende tundmaõppimine on üks esimestest tingimustest edukaks õppe- ja kasvatustööks.

VI PEATÜKK.

KEHALINE KASVATUS.

1. Kehalise kasvatuse sisu algkoolis.

§ 1. Kehalise kasvatuse ülesanded algkoolis.

Kehaline kasvatus, nagu nägime juba II peatükis, on kommunistliku kasvatuse vajalikuks orgaaniliseks osaks. Seltsimees Stalin oma aruandes ÜK(b)P XVI kongressil nimetas tähtsaks riiklikuks ülesandeks:

„... kasvatada uus põlvkond töölisi, terveid ning elurõõmsaid, kes on võimelised tõstma Nõukogude maa võimsust vajalisele kõrgusele ja kaitsma teda rinnaga vaenlaste kallaletungi eest." [39])

Pidades lähimaks eesmärgiks lapse kõigi organite tervet arengut ja ta tervise kõvendamist, taotleb kehaline kasvatus noorsoo ettevalmistust tööks ning kaitseks.

Kehalise kasvatuse ülesandeisse algkoolis kuulub:

a) arendada ja tugevdada lapse tervist,

b) arendada lapse hingamiselundeid,

c) kaasa aidata algatusvõime, aktiivsuse, julguse, vapruse, püsivuse, kiire orienteerumise, vastupidavuse kasvatamisele,

d) kaasa aidata distsiplineerituse, kollektivismi, seltsimehelikkuse kasvatamisele,

e) luua sanitaar-hügieenilisi harjumusi,

f) tutvustada õpilasi põhiliste riigikaitseliste oskustega.

Sellest selgub, kui avaralt ning sügavalt võetakse kehalise kasvatuse küsimust nõukogude koolis ja millist kohta ta peab omama kogu õppe- ning kasvatustöös.

---

[39]) J. Stalin, Leninismi küsimused. 10. trükk, lk. 383.

Kehalise kasvatuse tähtsust on meil veel enam tõstetud NSVL RKN-i erimäärustega 24. 10. 1942. a. I—IV klasside õpilaste sõjaliskehalise ettevalmistuse ja V—X klasside õpilaste alg- ning kutseeelse ettevalmistuse kohta. See määrus seob kõige tihedamini kehalist kasvatust noorsoo sõjalise ettevalmistuse ülesannetega. Seejuures on V—X klassides õppekavade mõned osad poistele ja tütarlastele erinevad. Selle aine tundide arv on RKN-i määrusega suurendatud. Koolides on sisse seatud sõjalise ala juhataja ja õpetaja amet.*)

Algkoolides on esikohal kehaline kasvatus selle sõna päristähenduses, peamiselt võimlemisharjutuste ja liikumismängude näol.

Peatume kõigil neil elementidel, millest ta koosneb sel kooliastmel.

§ 2. Õpetaja hoolitsus lapse normaalse arengu ja tervise eest.

Vaatlusi laste kehalise arengu ja nende tervisliku seisukorra kohta teeb õpetaja koolikooli arsti juhatusel (vaata lapse kehalise arengu näitajaid lk. 67, 69). Kui koolil on oma arst, peab õpetaja talt hankima järjekindlalt andmeid oma õpilaste arengu kohta. Suure mahajäämise puhul kasvus, kaalus, rinnakorvi arengus ja defektide korral lapse kehamitmesugustes elundeis tuleb tarvitusele võtta vastavad abinõud: parendada toitlust, hoolitseda selle eest, et laps viibiks enam värskes õhus, anda lapsele ravimeid, korraldada spetsiaalseid (ravilisi) kehaharjutusi jm.

Õpetaja peab meeles pidama, et õpilase normaalne kehaline areng ja hea, tugev tervis on õpilase edu pandiks vaimses arengus.

Õpetaja peab niisama palju kui vanemad hoolitsema õpilaste tervise eest ja alati teadma iga oma õpilase kehalist seisukorda.

Kooli väga tähtsaks ülesandeks on haiguste, eriti nakkushaiguste vältimine õpilaste seas. Ainult seda kooli võib pidada tõeliselt kultuuriasutiseks, mis teeb kõik selleks, et mitte lasta nakkust oma seinte vahele, ja kui nakkushaigused siiski millegipärast esinevad, ei lase neid levida.[40]

---

*) 1946. a. on kehalise kasvatuse ja sõjalise väljaõppe süsteem NSV Liidu koolides osalt muudetud. Toim.

[40]) Pedagoogika kursuses me ei anna teadmisi üldtervishoiu alalt. Nende teadmiste kogu sisaldub inimese anatoomia ja füsioloogia ja lapsetervishoiu kursuses.

§ 3. Õige ööpäevarežiimi organiseerimine kõigile õpilasile. Koolis töörežiim reguleeritakse õigesti koostatud tunniplaaniga, millega tutvume lähemalt IX ja X peatükis. Õpilase ööpäevarežiimi kohta peavad andma õpetajad lastevanemaile ja lastele enestele näpunäiteid ja saavutama selle režiimi täitmist. Juba ammu on kogemuste najal tõestatud, et töö ning puhkuse, pingutavate ning võrdlemisi kergete õpingute vaheldus, kindlad söögiajad, viibimine väljas, normaalne uni — kõik see on tervise ning kõrgelt-produktiivse töö tähtsaimaks eelduseks. Esitame siin ühe näidise maa-algkooli õpilaste päevakavast.

	I—III klass	IV klass
1. Tõusmine	8.00	8.00
2. Isiklik hügieen ja eneseteenindus (pesemine, voodi ning toa korrastus jne.)	8.00— 8.30	8.00— 8.30
3. Eine, valmistus kooliminekuks ja koolitee	8.30— 9.00	8.30— 9.00
4. Koolis viibimine	9.00—13.00	9.00—14.00
5. Kojutulek, valmistumine lõunaks, lõuna ja pärastlõunane puhkus	13.00—15.00	14.00—16.00
6. Tundide ettevalmistus	15.00—16.30	16.00—18.00
7. Õhtueine	16.30—17.00	18.00—18.30
8. Puhkus, mängud	17.00—19.00	20.00—20.30
9. Õhtusöök	19.30—20.00	20.00—20.30
10. Vaba-aeg (vaikses tegevused, jalutamine jm.)	20.00—21.00	20.30—21.30
11. Valmistumine magamiseks ja magamine	21.00—21.30	21.30—22.00

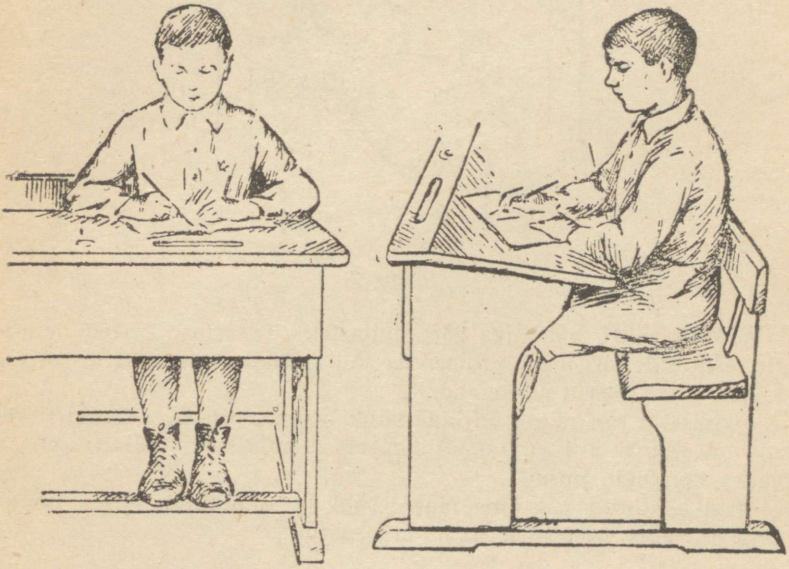
§ 4. Hoolitsus meeleorganite eest. Meeleorganite normaalne funktsioneerimine on äärmiselt tähtis vaatlusvõime arengus lastel ja järelikult nende vaimses kasvatuses, võimalikult täisväärtuslikus ettevalmistuses tööks ja kaitseks.

Sellest on arusaadav, kui suur tähtsus on heal hoolitsusel lapse silmade, kõrvade ja naha eest.

Silmi tuleb hoida tolmu, suitsu ja üldse rikutud õhu eest, infektsiooni eest, mis antakse edasi näiteks võõra käteräti kaudu;

selleks tuleb silmi loputada. Eriti tuleb koolis lapsi hoida lühinägevuse eest, mis tekib halva valgustuse, esemete ligidalt vaatlemise, väikeste esemete kauaaegse vaatlemise jne. tagajärjel. Kõrvu tuleb hoida mustusest ja külmetusest, vigastusest vee läbi ettevaatamatul suplemisel.

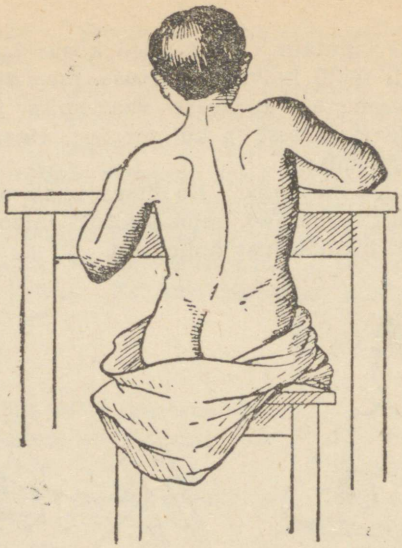
Kompimisorganiks on nahk. Hoolitsus tema eest avaldub ta puhtuses. Hügienistid peavad naha puhtust niivõrd tähtsaks, et nõuavad piinlikku hoolitsemist naha eest.



Joonis 1.

§ 5. Laste õige istumine. Hoolitsus laste õige istumise eest klassis on tarvilik, et vältida selgrookõverdust, luude kõverdumist, õlgade väära hoiakut, aeglustust rinna arengus, lühinägevuse arenemist.

Millele viib vähene tähelepanu ses asjas, näitavad selgesti ühe arsti tähelepanekud, kes rea aastate vältel uuris vene maakoole. Õpilaste järelevaatusel Voroneži kub. semstvokoolides leiti 5804 õpilase seast selgrookõverdusega õpilasi 1064 ehk 18,3%, õlgade ja



Joonis 2.

labaluude väära hoiakuga 25% õpilasist. Tütarlastel need defektid esinesid kõrgemas protsendis kui poistel, sest tütarlastel on selgroog ja lihased nõrgemad.[41]

Joonisel 1 on näidatud õige istuk koolipingis. Õige istuki tähtsus on ilmne, kui vaatame jooniselt 2, mis saab õpilase kehast väära kehahoiu puhul.

Üksikasjaliselt tutvume õige istuki ja koolipingi valiku nõuetega peatükis „Kooli korrastus ja sisustus".

§ 6. Hoolitsus laste õige, tervisliku toitluse eest. Kui küllaldane ning tervislik toitlus on iga inimese eluvõimelisuse tähtsaimaks eelduseks, siis lapse kasvavale organismile on ta kahekordse tähtsusega. Kõigepealt tuleb kasvatajail hoolitseda selle eest, et tagada lastele ööpäeva toidunormi küllaldane kaloorsus, et toit sisaldaks taimseid aga ka loomseid

[41] Need andmed on avaldatud semstvo sanitaararsti N. I. Tezjakovi raamatus „Vestlused tervishoiust selle rakendamisel rahvakoolis", Peterburis, 1915.

valkusid, rasvaineid (peamiselt loomarasva), süsivesikuid — peamiselt juur- ning puuvilja näol, milles leiduvad luude kujunemiseks vajalikud soolad. Lapse toit peab sisaldama ka maksimaalsel hulgal vitamiine (tähtis kasvule).

Erakordselt tähtis on ka söögiaeg. Ülaltoodud õpilase ööpäeva režiimi näidises on toiduvõtmine määratud 4 korda päevas. Korra puudumine toiduvõtmise aegades mõjub kahjulikult seedeelundeile.

Kuna hommikueine ja lõunasöögi vahel on üsna pikk vaheaeg, on tarvilik koolis korraldada lastele suurel vahetunnil einet. Kasulikemad on maitsvad ning toitvad soojad eined (soe toit seeditakse paremini ja tõstab lapse elulist toonust ehk pingust).

Lapsi tuleb harjutada pidama piinlikku puhtust söömisel ja toitu hästi närima. Seepärast on hammaste eest hoolitsemise hügieeniline harjumus erakordselt tähtis lapse tervisele.

§ 7. Hoolitsus laste õige, tervisliku hingamise eest. Kõigile on hästi teada, et inimesed, kes töötavad värskes õhus, paistavad silma paremа tervise poolest kui inimesed, kes kaua viibivad ruumides, pealegi halvasti tuulutatud ruumides. Värske õhk on lapsele ta tervise tähtsamaid tegureid. Seepärast ongi koolis nii tähtis jälgida, et iga õpilane isegi talvel viibiks iga päev värskes õhus vähemalt 2—3 tundi.

Suvehooajal peavad lapsed viibima värske õhu käes kogu aeg ja neile tuleb korraldada magamine akende lahti olles.

Iga kool peab hoolitsema selle eest, et lapsed saaksid hommikul enne õppetöö algust ja vahetundidel viibida kooli mänguväljakul. Väga tähtis õpilase tervisele on hea ventilatsioon kooliruumides, eriti klassides, ja võitlus tolmuga (sellest lähemalt XIX peatükis).

§ 8. Hoolitsus laste ihupuhtuse eest. Küllaldaselt sage ihupesemine, mis vabastab naha mustusest, loob normaalsed tingimused higi ning rasva eritumiseks, tugevdab ainevahetust naha kaudu ja parendab vereringlust, kuid samuti väldib sattumast inimese organismi infektsiooni naha kriimustuste ja pragude kaudu.

Õpilasil tuleb vähemalt kord nädalas kuuma veega ihu pesta ja pesu vahetada. Väga kasulik on iga päev kogu keha hõõrumine külma veega (toatemperatuuri juures).

Tingimata tarvilik on pesta seebiga nägu, kaela ja käsi pärast ülestõusmist ja õhtul enne magamaminekut keha veega iga päev vööni üle hõõruda. Käte pesemine on tarvilik iga kord enne söömist, pärast viibimist käimlas ja pärast nende mustakssaamist töö või mängu ajal.

Suvel, kui lapsed käivad palja jalu, tuleb iga päev jalgu pesta sooja vee ning seebiga.

Suplemist täisealiste järelevalvel peetakse soovitavaks kord päevas, hommikustel tundidel, aga see ei tohi venida (suplemine peab lõppema enne külmavärinate tekkimist).

Niiviisi osutub ka vesi laste tervise ja nende organismi kehalise arengu tugevdamise abinõuks.

Kehalise kasvatuse ülesannete seisukohalt peab kool samuti valvama selle järele, kuidas vanemad lapsi riietavad. Peale selle, et riided peavad olema puhtad ning korralikud, nad peavad olema ka mugavad, ei tohi olla rasked ega takistada liigutusi.

Riietus peab andma lapsele ka väliselt korraliku väljanägemise.

§ 9. Organismi karastamine. Tugevdades lapse tervist, teeme ta organismi vastupidavaks. Kaitstes lapsi külmetuse, temperatuuri järskude üleminekute, niiskuse mõjude jne. eest, peame samal ajal saavutama seda, et meie õpilased ei kardaks viibida värskes õhus igasuguse ilmaga, suudaksid sooritada kestvamaid jalutuskäike ning rännakuid, silmas pidades noorte turistide kohta kehtivaid juhiseid jne.

Nõukogude Liidu kangelane S. Borzenko räägib lapsepõlves saadud kehalise karastuse tähtsusest järgmist:

„... Kehaline karastus osutus mulle väga tarvilikuks sõjas. Liialdamata võin öelda, et kui ma juba lapsepõlvest saadik poleks treeninud oma keha ning tahet, mind oleks juba kakskümmend korda võidud surmata. Kuid lahingus osutusin igakord vaenlasest tugevamaks ning osavamaks. Hukkus sakslane, aga mina jäin ellu.

Viimasel dessantoperatsioonil, kui maabusime Krimmi kaldal, mul lõppesid kriitilisel minutil padrunid, kuid ma kasutasin juhust ja surmasin saksa ohvitseri jalahoobiga. Teinekord sattus kaatrisse, mida juhtisin, mürsk ja uputas kaatri. Kaks kilomeetrit ujusin jääkülmas vees riietes ja relvaga, ronisin kaldale ja ei saanud isegi nohu. Ja seda kõik sellepärast, et meie kooli

võimlemisõpetaja sisendas meisse armastuse kehalise treeningu vastu. Meie, Harkovi 30-nda seitsmeaastase kooli õpilased, tegime talvel ja suvel endale iga päev külma dušši, hõõrusime nahka kareda käterätiga ja ta lakkas kartmast külma ning palavust.

Mul tuli sõdida Musta mere rannikul; ma suplesin meres detsembris, jaanuaris ja veebruaris ja mingi gripp mind ei kiusanud; keeranud end telkmantlisse, magasin Kaukasuse mägede lumistel nõlvadel rahulikku und, sest lapsepõlvest saadik olen karastanud oma organismi.

Kuid mõnikord rünnakul juhtusin nägema noormehi, kes, jooksnud sada meetrit, hingeldasid ja pistsid keele välja. Nägin üht tervet ning tugevat kiievlast, kes oli elanud 20 aastat Dnepri kaldal, õppimata ujuma. Sattunud lahingukorras vette, hakkas ta uppuma. Niisugused mehed ei ole sõjaväes täisväärtuslikud sõdurid. Neile tuli õpetada seda, mida igaüks neist oli kohustatud õppima lapse- ning noorpõlves."

§ 10. Liigutuste kultuur. Kehakultuuri alal tähtsaimaks tööalaks on võimlemine kui kehaliste harjutuste süsteem. Ühed neist on suunatud üksikute lihasegruppide tugevdamisele ja jõu ning painduvuse arendamisele, teised hingamiselundite ja vereringe tugevdamisele; rida harjutusi on määratud liikuvuse, kärmuse arendamiseks ning liigutuste valitsemiseks; kõnd, jooks, hüpped, tasakaaluharjutused, roomamine, ronimine, ujumine, heitmine jne., mis on suunatud liiklemise, takistuste ületamise, kaitse ning kallaletungi viiside täielikule omandamisele.

Võimlemist õpivad lapsed õppetundides. Kehakultuuri tunde aga on ainult üks-kaks nädalas. Kuid kehalised harjutused annavad tagajärgi ainult siis, kui nad on sagedad ning regulaarsed. Seepärast on erakordselt tähtis igapäevane hommikvõimlemine — 15-minutiline treening. Hommikvõimlemise eesmärgiks on süstemaatiliste harjutuste abil kõvendada südame veresoonte süsteemi ja hingamisaparaati, arendada vastupidavust ja õpilasi kehaliselt karastada. Hommikvõimlemine koosneb järgmistest osadest: a) riviharjutused, aeglane ja kiirendatud kõnd, vaheldumisi kõnd ja jooks ja tavaline ning takistusjooks; b) mitmesugused üldarendavad harjutused, mis on varem võimlemistundides omandatud; c) lühiajalised lihtsad mängud jooksu, hüpete, heidete,

ronimise, takistuste ületamise, vastupanu (maadluse) elementidega jne.

Samu eesmärke nagu võimlemisharjutused taotlevad ka liikumismängud, mis moodustavad kehalises kasvatuses algkoolis eriti tähtsa tööala, mida lapsed väga armastavad.

Kerget tüüpi harjutused on määratud kehakultuuriminutile mõnes tunnis. Nende harjutuste ülesandeks on värskuse säilitamine ja ettevalmistus produktiivsemale vaimsele tööle. Neil on distsiplineeriv tähendus.

Samasugune mõju nagu võimlemisel ja liikumismängudel on sportlikel mängudel ning meelelahutustel, milledest algkoolieealistele on jõukohased uisutamine, suusatamine, ujumine, sõudmine. Väga head lastele on rahvalikud mängud — pallimäng (laptuu), kurnimäng.

§ 11. Sõjalise väljaõppe elemendid. Kehaline kasvatus tervikus aitab kaasa selleks, et arendada õpilastes omadusi, mis on tarvilikud Nõukogude armee tulevastele võitlejatele. Ometi algkooli õpilaste kehalisse kasvatusse lülitatakse ka harjutused, spetsiaalselt mõnede teadmiste ning oskuste omandamiseks, mis on seotud sõjalise väljaõppega, ja nimelt: sõjaväelise rivi elemendid (kõige esialgsemad oskused), laste gaasitorbiku kasutamine, suusatamine. Erakordselt suure kasvatusliku väärtusega on lastele jõukohased sõjalised mängud, milledes nad omandavad oskuse ületada takistusi, karastuvad, arendavad jõudu, leidlikkust, vastupidavust ja muid omadusi.

2. Kehakultuuri arendamise organisatsioonilised vormid.

§ 12. Õppetund kui kehakultuuri arendamise tähtsaim organisatsiooniline vorm. Kehakultuuri arendamise tähtsaim organisatsiooniline vorm on õppetund kogu klassiga kindla tunniplaani järgi riiklikult kinnitatud õppekava alusel.

Iga kehakultuuri tund sisaldab niihästi võimlemisharjutuste kui ka mängu elemente. I ja II klassis on ülekaalus mängud — matkimisliigutused, liikumismängud, ringmängud; III ja IV klassis on juba tähtsamal kohal võimlemisharjutused selle sõna päristähenduses.

Siin on, näiteks, I klassis peetud kehakultuuri tunni kava:

1. Saalitulek.

2. Kõnd käteplaksutamisega, lugedes üks-üks. Kõnd hanereas, ringi moodustamine.

3. a) Käed kõrvale („üks"), käeplaks pea kohal, vaadata üles („kaks"), käed kõrvale, pea otse („kolm") — 5 korda.

b) Pesupesemise matkimine.

c) Istuda türgi moodi, käed puusas; liigutused: asetada pea paremale põlvele, sirguda, asetada pea vasakule põlvele, sirguda — 8 korda.

d) Hüplemised.

e) Tõusta varvastele — sissehingamine, laskuda kandadele — väljahingamine.

f) Mäng „Karu juures laanes" ja „Madu".

g) Rivistumine kolonni ja kõnd saalis lauluga.

Selliselt kavastatud tund möödub elavalt, huvitavalt ning distsiplineeritult. Ta sisaldab otstarbekalt (õppekava näpunäidete alusel) valitud harjutusi ning mänge, mis aitavad kaasa teatavate kehakultuuriliste oskuste kujunemisele.

Õppekava soovitab kehakultuuri tunnis algkoolis kinni pidada sellisest skeemist:

I sissejuhatav osa — 3—5 min.
II põhimine osa — 30—35 min.
III lõpetav osa — 3—5 min.
Tunni üldine kestus — 45 min.

Esimeses osas antakse: kõnd, kõnd laulu saatel, rivi elemendid või lühiajalised mängud; selle osa eesmärgiks seatakse — organiseerida laste kollektiiv, luua erk meeleolu kogu tunniks.

Teise ossa võib võtta mitmesuguseid harjutusi ning mänge, mis aitavad kaasa organismi üldisele arenemisele, õige kehahoiu väljatöötamisele, liigutuste täpsuse ning rütmi, orienteerumise ning kärmuse suurenemisele ja oma liigutuste teadlikule valitsemisele. Siin õpitakse uusi rakenduslikke oskusi ja treenitakse varem omandatud oskusi. Antakse ka spetsiaalseid võimlemisharjutusi ja mänguharjutusi.

Tunni lõpetava osa ülesandeks on organismi viimine rahulikku seisundisse. Siin võib anda rahulikku kõndi või rahulikku, mitteärritavat mängu.

Kehakultuuri tunni läbiviimisel peab õpetaja lähtuma järgmistest põhilistest nõuetest:

materjali õige jaotus ajas;

materjali õige metoodiline esitamine; täpne ettenäitamine, kindel komando, tunni elav ning erk läbiviimine;

hügieenilise olukorra loomine (tuulutatud ja hästi koristatud ruum, normaalne valgustus jne.).

Kõik see kindlustab hea distsipliini ja korra tunnis.

§ 13. Kehakultuur klassivälistes töövormides. Kehakultuurilised harrastused, mida teostatakse väljaspool tunniplaani (klassiväliselt), kasutavad järgmisi töövorme: kehakultuuri ring, kehakultuurilised pidud ja esinemised, õpilaste terve meelelahutuse ja puhkuse organiseerimine koolis kui ka väljaspool kooli (kehakultuurilised mängud vahetundides, ekskursioonid, suusaretked jne.).

Algkooliõpilaste kehakultuuriringis soovitatakse harrastada peamiselt mänge, uisutamist, kelgutamist, suusatamist; suvel — ekskursioone, rännakuid, suplust, mänge vees, ujumaõpetamist.

Klasside (ja ringide) kehakultuurilisi esinemisi võib võtta mitmesuguste hommikute ja õhtute kavva. Kolm korda aastas soovitatakse korraldada spetsiaalseid kehakultuurilisi pidusid — sügisene, talvine (hea on teda korraldada Punaarmee aastapäeva puhul), ja kevadine-suvine (1. mail või õppeaasta lõpul). Iga kehakultuurilise pidu kavva soovitatakse võtta kaks osa: 1) vabas õhus ja 2) kinnises ruumis. Pidu kava tervikuna sisaldab ettevalmistatud harjutuste demonstreerimist, võistlusi, marssimist, rongkäike, mänge, karnevale, kehakultuurilisi lavastusi, kehakultuurilisi nalja-atraktsioone, jõukohaseid (ja kahjutuid) sportlikke meelelahutusi jne.

Kehakultuur vahetundides on otstarbekohane ka selles mõttes, et ta parandab kehahoiakut pärast istumist, pärast vaimset tööd ja, peale selle, distsiplineerib lapsi. Kehakultuuriline töö vahetundides võib avalduda mängude korraldamises, neid juhatada võivad õpilased kehakultuurilisest aktiivist (pedagoogi üldisel järelevalvel). Vahetevahel võib suurtel vahetundidel korraldada massilisi tantse muusika saatel, marssimist, lühikesi kehakultuurilisi esinemisi. Muidugi võib laste osavõtt sellest olla ainult vaba-

tahtlik. Kui ilm lubab, tuleb vahetunnid veeta vabas õhus ja seal organiseerida mänge ning kergeid sportlikke meelelahutusi.

Silmapaistvat kohta peab kehakultuuriline töö omama puhkepäevadel. Siia kuuluvad suusaretkede, uisutamise, jalutuskäikude, kergete ekskursioonide korraldamine ja IV klassi poistel ka sõjalised mängud ning rännakud.

Lähemalt vaatleme jõukohaseid kehakultuurilisi harrastusi peatükis XIV.

*

Kogu töö kehakultuuri alal meie koolis omandab sellise iseloomu, et ta aitab kaasa aktiivsuse, algatusvõime, julguse, püsivuse, kiire orienteerumise, oma jõudude õige arvestuse kasvatamisele, aitab kaasa distsiplineeringu, seltsimeheliku ühtehoiu, kollektivismi arengule tegevuses, ühiskondlike kohustuste tundmisele. Sel teel on kehaline kasvatus meie koolis tihedaimini seotud kommunistliku moraali kasvatamisega, bolševistlike iseloomujoonte kujunemisega õpilastes.

Algkoolis ei tehta erilist vahet kehakultuurilises töös poiste ja tütarlaste vahel. Siin ettevõetavad elementaarsed harjutused on ühevõrra kasulikud niihästi ühtedele kui ka teistele. Ainult mõnedes harjutustes (näit. jooksus, hüpetes) antakse poistele veidi kõrgemad normid.

Muidugi tuleb pedagoogidel arvestada, et poiste organism on enam kohandatud keerukate takistuste ületamiseks, mis nõuavad mõnikord raskeid ning järske liigutusi. Seda asjaolu tuleb arvestada osade jaotamisel ja ülesannete andmisel mängudes ning võistlustes.

Kui kool on poistekool, siis võib kehakultuurilistesse harrastustesse võtta enam mänge ja harjutusi takistustega ja sõjalisi mänge.

Tütarlaste-koolides võib klassivälises töös sagedamini kohata rütmilise võimlemise harjutusi, koreograafilise ringi tööd. Kehalise kasvatuse eesmärgid ning ülesanded algkoolis on poistele ja tütarlastele ühesugused. Selle töö põhiline sisu on üks ja seesama.

VII PEATÜKK.

DIDAKTIKA ALUSED.

§ 1. Didaktika aine. Didaktika ja erimetoodikad.

Didaktika mõiste. Sõna „didaktika" on pärit kreeka sõnast „didaktos", mis tähendab „õpetlik". Didaktika selgitab, mida tuleb lastele õpetada, mis on õpetusprotsessi olemuseks ja millised teed ning abinõud viivad laste õpetamises headele tulemustele. Niiviisi on didaktika hariduse ja õpetuse teooriaks või õpilaste vaimse kasvatuse teooriaks.

Didaktika esitab põhimõtteid ning reegleid, mis käivad kogu õppeprotsessi kohta tervikus, kõikide õppeainete kohta. Üldisele didaktikale rajatakse erididaktikad — üksikute õppeainete didaktikad. Neid kutsutakse metoodikaiks. On olemas vene keele, matemaatika, ajaloo, loodusloo, maateaduse, joonistamise, laulmise, kehakultuuri jne. metoodikad.

Iga õppeaine metoodika kujutab endast eri didaktikat. Kui aga iga erimetoodika toetub üldisele didaktikale, siis teisest küljest ammutab didaktika materjali erimetoodikaist.

Teadmised, oskused ja vilumused. Hariduse ja õpetuse tähtsaimaks eesmärgiks on õpilaste varustamine teadmiste, oskuste ning vilumustega. Didaktika uuribki peamiselt seda protsessi. Omada teadmisi — see tähendab kõigepealt säilitada mälus teatavaid fakte ning nende üldistusi ja neist faktidest ning üldistustest aru saada. Näiteks analüüsivad õpilased mitu mitmesugust arvutust, milledest näevad, et liidetavate ümberasetusega nende summa ei muutu ($17 + 13 = 13 + 17$). Selle tagajärjel nad peavad meeles mitte ainult neid üksikuid fakte, vaid teavad ka reeglit, seadust, ja selle abil saavad seletada teisi sarnaseid fakte ja samuti rakendada seda reeglit (seadust) sarnlevaile faktidele.

Teadmised, mis on omandatud õppetöös, erinevad lihtsaist teatmeist nimelt sellega, et nad ei tähenda ainult faktide oman-

damist, vaid ka nende võrdlust, seletust ning nende faktide kohta käivate järelduste ning üldistuste mõistmist.

Järeldusi ning üldistusi antakse sel määral, et õpilased suudaksid neid tarbe korral kasutada. Näiteks tundes liidetavate vahetuvuse seadust, võivad õpilased teda kasutada arvutamise hõlbustamiseks näidete ning ülesannete lahendamisel või arvutustel, mis esinevad elus. Teades reeglit, et olevikus on ainsuse teises isikus verbi lõpul „b", rakendavad õpilased seda reeglit oma ümberjutustustes ja kirjandeis, tarbekirjades, kirjades. See tähendab, et teadmine on muutunud oskuseks. Et omandada oskust, tuleb harjutada teadmiste kasutamist praktikas. Sellistest oskustest ei piisa, kui inimene peab iga kord meenutama, millist reeglit ning kuidas tuleb kasutada antud juhul. Iga töö vajaks sel korral väga palju aega. Ometi viib korduv oskuse tarvitamine praktikas sellele, et inimene kasutab kujunenud oskust juba mehaaniliselt, automaatselt. Ta ei pea enam iga kord meenutama reegleid ega kordama kõiki seletusi ja tõestusi, mis sellega seotud. Nii näiteks, kui esineb lõpp шь või шься, ta paneb juba masinlikult, kiiresti, harjumuse järgi ь, arutlemata, miks seda teha, millised grammatilised vormid siin esinevad jne. Nõnda muutub oskus vilumuseks. Automaatselt kasutatav oskus — see on vilumus.

Tänu harjumuste omandamisele töötab inimene kiiresti ning ühtlasi õieti. Raskuste korral meenutab ta reeglit, kasutab varem omandatud teadmisi, seletab esineva raskuse, oskab teda ületada ja edasiste harjutustega kinnistab endal vilumuse.

Nii on teadmised, oskused ning vilumused omavahel tihedasti seotud. Õppeprotsessis peavad õpilased omandama niihästi teadmisi kui ka oskusi ning vilumusi. Sel alusel edeneb õpilaste vaimsete jõudude ning võimete areng.

See osa pedagoogilisest protsessist, mille moodustab vaimne kasvatus, ongi didaktika aineks.

1. Õpetuse loogilised ja psühholoogilised alused.

§. 2. Teed, mis viivad õpilast teadmiste omandamisele.

Kuidas juhib õpetaja õpilast teadmiste omandamisele? Milles seisneb õpetusprotsessi olemus?

Kõigil puhkudel, kus tundmaõpitavad nähtused on ligipääsetavad vahetule vaatlusele, organiseerib õpetaja kõigepealt nende nähtuste tajumist laste

poolt. Nad peavad nägema esemete värvi ning vorme, kompama asju, kuulma helisid, haistma lõhnu, tähele panema ühtede või teiste võtete abil esemete omadusi.

Selliselt õpitakse tundma ümbritseva looduse esemeid ja nähtusi (vett, õhku, pinnast, metalle, mineraale, taimi, loomi, aastaajalisi muutusi, tehnika ja elutarbe esemeid jne.).

Oletame, et järjekorras on teema „sool" tundmaõppimine (III klass). Kuigi lapsed on näinud soola igapäevases elus, on siiski tarvilik soola tajumine: nad peavad nägema soola selle mitmesuguseis olekuis (kivisool, settesool, lauasool, väetussool), teda maitsma, vaatlema ta lahustuvust, soolalahuse auramise protsessi, kristallide tekkimist.

Neid vaatlusi peab õpetaja ette valmistama ja korraldama. Kuivõrd õpetaja juhib laste tähelepanu teatavaile nähtustele, annab neile teatavad ülesanded, juhib neid tundmaõpitavate esemete võrdlemisele jne., ta sunnib juba tajumise momendil lapsi mõtlema, arutlema, avaldama huvi ning teadmishimu. Õpetaja tutvustab lapsi faktiliste andmetega, jutustades neile soola leiukohtadest ja soola saamisest. Seejuures näitab ta lastele pilte, loeb katkeid mõnest kirjeldusest või jutust.

Tundmaõpitavate nähtuste mõtestamise protsess peab jätkuma pärast vaatlust. Lapsed mõistavad selgesti soola mitmesuguseid liike, tema omadusi, tema tähtsust inimesele, taimedele, tema saamise kohti ja viise, tema kasutamist inimese poolt.

Õpetaja teatab õpilasile faktilisi andmeid, seab küsimusi, täpsustab õpilaste vastuseid, annab definitsioone. Ta kontrollib ka oma küsimustega, kas lapsed saavad aru sellest, mida nad peavad omandama.

Koos mõtestamisega edeneb ka õpitava meeldejätmise protsess. Õpetaja toonitab häälega seda, mis on peaasi, oluline; kirjutab tahvlile oskussõnad, mida õpilased peavad rangesti teadma ja eristama; mõned küsimused esitab ta mitu korda, laseb korrata seda, mida kõik peavad meeles pidama. Ta annab koduseid ülesandeid korraldada katseid soolalahuse aurutamisega, soola kristallide saamiseks küllastatud lahusest, läbi lugeda õpikus palad soola kohta ja ära õppida nende sisu nõnda, et osata oma sõnadega seda jutustada järjekorras ja osata vastata õpetaja küsimustele. See teadmiste mõtestatud väljendamine ongi teataval määral juba nende kasutamine. See on aga ainult elus esinevate

faktide ning nähtuste seletamine ja kasutamine. Nii peavad õpilased oskama vastata sellistele elulistele küsimustele: mis sünnib inimese organismiga, kui ta ei saa toidus sooli; miks pannakse sooli mõnedesse arstimitesse; miks võib oodata saagi suurenemist, kui pinnas on väetatud sooladega; miks mõningaid toiduaineid soolatakse.

Soola kohta omandatud teadmiste kasutamine avaldub ka õpilaste praktikas; näiteks kasutavad nad täie teadlikkusega kevadel pinnase väetamist mineraalväetistega taimede istutamisel koolikrundil või kodus; nad võivad katsuda saada soolasest veest magedat.

Niiviisi lähtusid õpilased eseme tunnetamisel praktikast, nad ammutasid teadmised elust, vaatlustest ja katseist, ja lõppeks tulid jälle praktikale — omandatud teadmiste kasutamisele ja nähtuste seletamisele ning nende rakendamisele praktilistes töödes. Sellel teel juhtis neid õpetaja.

See oskus siduda teadmisi praktikaga tõendab nende tõelist teadlikku ning kindlat omandamist.

Neil puhkudel, kui antud õppeaines on tegemist aineliste esemetega ning nähtustega, on näidatud teadmiste omandamise teed silmas peetud, kui õpetaja alustab õpetust õpilaste tutvustamisega teatavate oluliseit tähtsate faktide ja näidetega (näit. ajaloos, grammatikas). Faktidelt ja näidetelt juhib ta õpilasi üldistustele ja arusaadud reeglite, seaduste, järelduste kasutamisele, uute faktide ja uute näidete seletamisele.

Selline on õpetuse tee konkreetselt abstraktsele ja üldiseilt abstraktseilt lauseilt uuesti praktikale, uuesti konkreetsele.

§ 3. Laste vaatlusvõime kasvatamine.

Õppeprotsessis tuleb kõigepealt hästi organiseerida laste tajumist koos neis sisalduvate aistingutega. Organiseeritud tajumine aga on vaatlused.

Õppeprotsessile pole tähtsad mitte stiihilised tajud, vaid vaatlused. On tähtis, et lapsed mitte ainult ei vaataks, vaid vaatleksid, mitte ainult ei kuuleks, vaid kuulaksid. Vaatlus on aktiivne tegevus, mida võetakse ette kindla eesmärgiga. Vaatleja ees on teatavad küsimused; ta koondab tähelepanu eseme või nähtuse teatavaile külgedele, otsib vastuseid, hindab ja ühendab aistinguid, tõestab välja olulist, annab põhjendatud otsuseid.

Et lapsed hästi õpiksid, tuleb neis kasvatada vaatlusvõimet. Sel eesmärgil tuleb kõigepealt tõsta välismeelte tundlikkust lastel, harjutada meeleelundeid.

Nii on nägemistajude parendamiseks vajalik harjutada lapsi värvide ja nende varjundite äratundmises, vormide eristamises, mitmesuguste esemete kauguse ja suuruse määramises silma abil, eemalolevate seisvate või liikuvate esemete äratundmises.

Kuivõrd eluliselt vajalised on need oskused, on selge sellest, et nad on tarvilikud võitlejale kaasaegses sõjas — kaitsel ja aktiivsel tegevusel vaenlase vastu. Õppetöös on oskus nägemise abil vaadelda tarvilik loodusnähtuste tundmaõppimisel, näit. taimede ja loomade elu käsitlusel, maastikul orienteerumisel, reljeefi tundmaõppimisel.

Värvide ja nende varjundite, mitmesuguste kujude vormide ja piirjoonte äratundmine on tingimatuks eelduseks kujutava kunsti mõistmiseks. Esemete suuruse ja esemete ruumiliste suhete (s. t. nende asendi) kindlaksmääramine on tarvilik perspektiivitunde arenemiseks.

Kooli nooremais klassides tuleb spetsiaalselt esitada lapsele valik esemeist mitmes värvis, mitmes vormis, kuid samuti ühesuguse vormiga ja erineva suurusega esemeid, ja lasta õpilasil võrrelda esemeid ja rühmitada neid mitmesuguste tunnuste järgi. Algkooli kõigis klassides tuleb väljas lasta õpilasel ära tunda vaadeldavaid esemeid, mis asuvad eemal, määrata esemete kaugust ja suurust ja siis seda kontrollida. Tegelemine joonistamisega, voolimisega, käsitööga annab väga palju kõigi nende oskuste arendamiseks.

Kuulmistajude peenendamiseks tuleb harjutada nooremate klasside lapsi helide eristamises, lastes näiteks kinniste silmadega määrata, mis ese visati põrandale, lasta neid kuulatada hääli, mis kostavad koridorist, tänavalt; tuleb harjutada lapsi eristama hääli looduses, näit. lindude hääli, määrama heliallika suunda ja kaugust ja ta omadusi. Kuivõrd tähtis on oskus kuulata vaevaltmärgatavaid hääli kuni vaevalt tajutavate kahinateni, on jällegi selge sellest, et sellised oskused on tähtsad kaasaegses sõjas tulevasele kodumaakaitsjale, eriti näiteks luurajale.

Muusikalise kuulmise arenemiseks on äärmiselt tähtis toonikõrguse eristamine. Võime selleks täieneb laulmise ning muusika õppimise protsessis.

On tarvilik arendada spetsiaalsete harjutustega ka kompamisorganeid, peenendades kompamistajusid. Lapsed peavad näiteks oskama katsumisega eraldada kõva, pehmet, siledat, krobelist, villast, paberit jne.

Ei tule alahinnata ka harjutusi haistmismeele arendamiseks, andes õpilastele näiteks määrata lõhna järgi mitmesuguseid kahjutuid vedelikke. Orienteerumiseks looduses ja üldse ümbruses mõnikord läheb väga tarvis ka seda oskust, ta on väga tähtis gaasikaitses. Tunda ja eraldada aasa, metsa, stepi, jõe ja mere, inimelamu jne. lõhna — sel on suur eluline tähtsus.

Tunnetuslike ülesannetega seotud vaatlusvõime kasvatamiseks on tähtis ka harjutada selliseid aistinguid nagu kehade raskus. Sel otstarbel tuleb harjutada lapsi kehade kaalu määrama lihastunde järgi. Selleks võib kasutada näit. puutükke või sõõre, mis on ühesuurused, kuid erineva raskusega (metallist, puidust, kivist jm.).

Aistingute ning tajude arenedes lapse vaatlusvõime muutub üha peenemaks. Mida vanem laps, seda keerukamaid vaatlusülesandeid võib talle anda, rakendades mitmesuguseid meeleriistu.

Üheks tähtsamaks abinõuks aistingute selguse suurendamiseks on nende vaatluste kordamine, mis annab neid aistinguid. Õpetaja peab seda alati silmas pidama õppeprotsessi organiseerimisel. Teatavat liiki aistingud muutuvad selgemaks samuti siis, kui neid täiendavad teist liiki aistingud. Ega asjata taha iga külastaja muuseumides eksponaate vaadeldes neid kombata, s. t. lisandada nägemisaistinguile veel kompamisaistingud. Asjade rikkumise vältimiseks tuleb isegi välja panna plakatid pealkirjaga „Kätega mitte puutuda". Mõned muuseumid aga, arvestades pedagoogilist efekti mitme ala aistingute ühendamisest esemete tundmaõppimisel, avavad osakonnad, kus on lubatud eksponaate kätte võtta. Seepärast me nõuame, et koolis alati, kui see on võimalik teema iseloomu kohaselt, kuulmistajusid, mida lapsed saavad õppematerjali suulisel esitamisel õpetaja poolt, seotaks nägemis- ja teiste tajudega, esemete, nende kujutuste näitamisega, katsete demonstreerimisega, tööga kätteantava materjali kallal, mida võib kombata, haista, katsuda maitsta jne.

Juba Komensky ütles: „Kuldne reegel õppijaile: kõik, kuivõrd võimalik, esitada meeltele, nimelt: nähtav — nägemisele, kuuldav — kuulmisele, haistetav — haistmisele, maitstav — maitsmisele,

kombatav — kompamisele; kui aga midagi saab üheaegselt tajuda mitme meelega, siis tuleb seda samaaegselt mitmele meelele esitada..."[42])

Iga teema käsitelu õpetaja poolt peab ise ka olema kuuldav, selge, hõlpsasti kõrvaga vastuvõetav.

Selge tajumise vältimatuks tingimuseks on muidugi meeleorganite ja kogu ergukava terve seisukord, vastavate keskuste normaalne funktsioneerimine inimese ajus. Seepärast on sellelt seisukohalt tähtis ka tervishoidlik hoolitsus inimese organismi eest, eriti meeleriistade haigestumiste vältimine.

Õpetajal tuleb tähele panna individuaalseid iseärasusi vaatlusvõimes üksikuil lastel, püüdes parandada neile omaseid puudusi. Tuleb eriliselt hoolitseda nende tajuliikide arengu eest, millisteks lapsel on suured sünnipärased eeldused (näit. nägemistajude eest, mis on seotud joonistusandega, kuulmistajude eest, mis seotud muusikaliste annetega jne.).

On tähtis äratada kõigil lastel huvi peente tajumiste ja vaatluste vastu, esitades neile küsimusi ja näidates, millise selguse omandavad need küsimused vaatluste tõttu. Vaatlused avavad seni tähele panemata jäänud nähtused, teevad selgeks ning täpseks need nähtused, mis olid segased ning ebamäärased, nad tutvustavad ümbritsevate nähtuste uute külgedega. Vaatlused aitavad kaasa teadmishimu suurendamisele, sütitavad ning arendavad lapses uurimisvaimu. Koolis peab loodama vaatluste kultuur, mis peegeldub õppeabinõudes ja kogu sisustuses. Kokkuvõttes on tähtis, et õpilane oskaks mitte ainult hästi, peenelt tajuda välismaailma, vaid ka eraldada ning tajuda olulisi külgi ning omadusi.

Laste vaatluste korraldamisel langevad pedagoogid mõnikord sellisesse eksimusse: nad hoolitsevad peamiselt selle eest, et lapsed saaksid vaatlustest mõnu, naudingut. See on hea, kuid peaasi on niisuguse vaatlemise kultuuri kasvatamine, et lapsed hindaksid vaatluste tunnetuslikku tähtsust, ammutaksid neist teadmisi ja, püüdes neid hankida, oskaksid kannatlikult ületada raskusi, mis annavad end eriti tunda hiljem pikemaajaliste vaatluste puhul; need on mõnikord arvestatud kogu hooajale, aastale (ja isegi mitmele aastale). Tuleb kasvatada lastes tähelepanelikkust, täpsust, endakontrolli. Kasulik on neile anda selliseid harjutusi: näidata

---

[42]) J. A. Komensky, „Suur didaktika", peatükk XX, 6.

eset, eemaldada ta, ja siis lasta teda kirjeldada; kirjeldada eset, mida on palju kordi nähtud, ja siis kontrollida, kuivõrd täpselt oli antud kirjeldus.

Tuleb aidata lastel olla täpsem väljendeis, arendades nende kõneoskust, õpetades neid väljendama üha peenemaid varjundeid tundmaõpitavate esemete omadustes.

§ 4. Iseseisva loogilise mõtlemise arendamine.

Mida rikkamad sisult, sügavamad ning täpsemad on õpilaste vaatlused, seda sügavam ning õigem on nende mõtlemine.

Me nägime, kuidas juba tajumise hetkel peavad õpilased mitte passiivselt vaatama, kuulama, kompama jne., vaid peavad ka tähele panema nähtusi teatavast vaatekohast, otsima vastuseid seatud küsimustele, välja valima seda, mis on olulisim. Järgnevalt tuleb lastel pärast vaatlusi ja samuti õpetaja poolt juhitavais vestlustes, õpiku järgi materjali omandamisel jne. sooritada suur vaimne töö. Ja kuigi lapsed nooremas koolieas valdavad kõiki vaimseid protsesse, on neil veel raske iseseisvaid üldistusi teha, abstraktselt mõtelda. Laste juures ei tule loota mõtlemise stiihilisele arenemisele. Õpetaja peab sihikindlalt kasvatama õpilaste tunnetusjõude, õpetama lastele teatavaid mõtlemisoperatsioone. Tuleb kasvatada lastes võimet opereerida mitte ainult vahetute vaatluste, esemete, andmetega, faktidega, näidetega, vaid ka kujutluste ning mõistetega.

Kõigepealt tuleb hoolitseda laste kujutluste ringi järjekindla laienemise eest (muidugi konkreetsete muljete alusel). Koos sellega peab õpetaja selgesti teadma, milline mõistete-ring ja millises järjekorras tuleb õpilastel välja töötada igal õppeaastal. Selle mõistete-ringi määrab kindlaks õppekava. Elu sunnib andma muidugi terve rea mõisteid, mis pole õppekavas ette nähtud. Mõistete ringi, mis tuleb siin välja töötada, kuuluvad tingimata sellised: ilm, aastaajad, loom, putukas, kala, lind, metsloom, jt. Õppides vene keelt, peavad lapsed II klassis omandama mõisted lihtlausest, sõnust, mis tähendavad esemeid, tegevusi, omadusi.

Õpetaja ei arendaks õpilasi, ei õpetaks neid, kui ta muud ei teeks, kui tutvustaks õpilasi üksikute faktidega ega üldistaks neid mõisteteks. Õpilased võib-olla näeksid palju, kuuleksid paljust, kuid nad ei õpiks mõtlema, ei omandaks tõelisi (üldistatud) teadmisi ega suudaks neid kasutada praktilises elus.

Õpetaja peab hoolitsema selle eest, et lastel tõepoolest kujuneksid vajalised mõisted, et töö ei piirduks ainult kujutluste moodustumisega üksikesemeist ning -faktidest. Järelikult tuleb teha lastega suurt vaimset tööd ja juhtida neid üldistustele.

Kõigi üldistuste omandamine peab rõhuvas enamikus juhtudest olema selline: õpilased peavad algul vaatlema tunduvat hulka fakte, tähele panema neis ühist ning erinevat, eraldama olulist ja iga kord korduvat ja siis tuletama definitsiooni, reegli, seaduse.

Lähtudes reast võrreldud üksikfaktidest, -näidetest, jõuavad lapsed üldistustele. Niiviisi õpetaja õpetab neile induktiivseid arutlusi.

Induktsioon peab aga õpetuses olema ühendatav deduktsiooniga. Lapsed on omandanud reegli või seaduse. Neile teatatakse uus fakt. Kas suudavad lapsed rakendada reeglit sellele uuele faktile? On vaja, et suudaksid. See on väga tähtis. Eeldame, et lapsed rea katsete ja vaatluste põhjal teavad, et kõvad kehad soojendamisel paisuvad. Mõne päeva pärast teatas õpetaja õpilasile järgmise fakti: täna hommikul võttis väike tütarlaps klaasi, mis seisis külmal aknal, ja valas samovarist kuuma vett klaasi: klaas lõhkes; millest see tuli?

Lapsed, tundes seadust, et kehad soojenedes paisuvad ja jahenedes vähenevad, peavad suutma seletada seda fakti, seletada kui neile tuttava üldise seaduse järeldust. Oskus arutella, minnes üldiselt osalisele, see on oskus arutella deduktiivselt. Lapsi tuleb organiseeritult harjutada deduktiivseis arutlustes, lastes neil tuletada järeldusi seadustest, teoreemidest ja reeglitest, lastes teadlikult rakendada reegleid üha uutele juhtudele.

Esimesest klassist alates tuleb lastele õpetada analüüsi ja sünteesi.

Juba lugema õppides õpivad lapsed lahutama lauseid sõnuks, sõnu silpideks ja häälikuiks — selliselt harjutavad nad analüüsi. Ühendades häälikuid ja silpe sõnuks ja lauseiks, lauseid aga terveiks jutustusteks — harjutavad nad sünteesi.

Analüüsi ja sünteesi tuleb lastele õpetada aritmeetiliste ülesannete lahendamisel analüütilisel ja sünteetilisel teel.

Laste harjutamisele analüüsis aitab väga palju kaasa grammatiline analüüs.

Lapsed harjutavad sageli sünteseerimist materjali ühendamisel kõnearendamise harjutamise puhul, kus nad elementidest koostavad terviku.

Loodusloo tundides, oletame, õpivad lapsed osade kaupa tundma õhu omadusi ja siis jutustavad kõik, mis nad juba said teada selle teema kohta, võtavad kokku selle, mida on vaadeldud eraldi. Analüüs ja süntees alatasa täiendavad teineteist. Süntees aitab kaasa teadmiste süstematiseerimisele. Aeg-ajalt on tarvis kokku võtta käsitletud ainet, korrata süstemaatiliselt tervet osa või mitu osa, ühendada materjali teemade järgi. Kõik see arendab, kasvatab lapse mõtlemist.

Juba õpetuse algastmel tuleb lapsi harjutada omandama sidet eseme mitmesuguste külgede ja ka nähtuste vahel.

Äärmiselt tähtis on õpetada lapsi mõistma ja kindlaks tegema põhjuse-järelduse sidet nähtuste vahel. Näiteks lapsed vaatlevad varju pikkust mitmel kella-ajal päevas: hommikul ja õhtul on vari pikk, kuid keskpäeval on ta kõige lühem. Millest see tuleb? Sellest, et keskpäeval on päike kõrgemal kui hommikul ja õhtul. Ja kas ei sõltu sellest ka see fakt, et päeval on tavaliselt soojem kui hommikul ning õhtul? Jah, sõltub. Kui päike on kõrgemal — on soojem, sest kiired langevad talt otsemalt. Aga miks on talvel külmem kui suvel? Ka sellele küsimusele vastavad lapsed, seletades antud nähtust Maakera asendiga Päikese suhtes. See sidemete tunnetamine nähtuste vahel, nähtuste põhjuste leidmine ja seletamine on laste õpetamise tuum. Selles on mõistelise mõtlemise olemus.

On tähtis, et lapsed õpiksid elulisi nähtusi tundma nende arengus, muutustes, liikumises, tunnetades ka seda võitlust, mis leiab aset igas eluprotsessis.

Juba nooremad õpilased tutvuvad konna, liblika, taime seemnete arenguga. Nad näevad, kuidas taim, loom võitleb elu eest, kuidas ta sureb ja kuidas sünnib teine, kuidas üks vorm vaheldub teisega.

Mida vanemad on lapsed, seda keerukamaid sidemeid ja protsesse nad tunnetavad õpetaja juhatusel. IV klassi õpilased tutvuvad juba tunduvas ulatuses põhjuse-tagajärje seostega ühiskondlikes nähtustes ja faktides oma kodumaa ajaloost.

Õpetada lapsi mõistma ja kindlaks määrama sidemeid tundmaõpitavate nähtuste vahel, eriti põhjuse-järelduse seoseid, on äärmiselt tähtis ülesanne ka algkooli õpetajale.

Tähtis on seejuures stimuleerida lapsi põhjendatud arutlustele. Vaatlustes tuleb lapsi harjutada tõepärasusele faktide kindlaks-

tegemises ja edasiandmises, otsustes ning järeldustes — järelduste tõepärasusele. Õppigu lapsed tegema ka omi oletusi ja siis valima neist enim põhjendatud, kontrollima neid ja tõestama järeldusi täie veendumusega. See viib õpilasi teadmiste, vaadete ja veendumuste püsivusele.

Iseseisva mõtlemise võime arendamiseks tuleb õpetajal alatasa ergutada lapsi leidlikkuse avaldamisele, mõistuse aktiivsele tööle. Selleks aitavad suurel määral kaasa oskuslikult seatud küsimused ja ülesanded. Ja ülesanded mitte ainult aritmeetikas. Tuleb anda ülesandeid ka vene keele alal (mitmesuguste keelevormide tarvitamisele, grammatilisele analüüsile), maateaduses (näit. orienteerumises maastikul, maršruutide koostamisele kaardil jm.).

K. D. Ušinski peab lapse loogilise mõtlemise harjutamisel sobivamaks harjutusi loodusesemete tundmaõppimises. „Minu arvates on looduse loogika kõige arusaadavam ja kasulikum loogika lastele.“ [43])

Ja see on õige, sest peame meeles pidama laste mõtlemise põhilist iseärasust — konkreetsust ja kujukust. Ja lapse mõtlemine peab baseeruma konkreetsel materjalil. Siit järgneb vaateõpetuse tundide väärtus algklassidele, s. t. tundide, mille sisuks on loomulikus, asjalikus kujus võetud esemete eneste tähelepanelik tundmaõppimine.

Kui puudub see konkreetne baas — esemete eneste tundmine — areneb lastel formaalne mõtlemine, skematism: nad hakkavad pähe õppima ja rääkima üldisi fraase, mille taga ei peitu kindlat, selget sisu. Lapsed hakkavad siis opereerima vaid sõnadega, mõistmata nende tähendust.

Lapse mõtlemise kasvatamisel tuleb pidada silmas ka sellist tähtsat ülesannet, nagu arendada oskust järjestada mõtteid loogilises järjekorras. Sellelt seisukohalt etendab suurt osa lapse harjutamine loetavate palade plaani koostamises ja nende palade ümberjutustamises, ülesannete lahendamise plaani koostamises, ja üldse töö plaanimises, oma tegevuste plaanimises, esitatud ülesande täitmise järjekorra läbimõtlemises. See distsiplineerib mõtlemist, korrastab teda, arendab välja oskuse mõtelda perspektiivis, juhtida mõtlemise abil oma tegevust (enne mõtlema, siis tegema).

---

[43]) K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised tööd. I k. 1939, lk. 176 (vene keeles).

Kuna mõtlemise areng on kõige lähemalt seotud kõne arenguga, siis on arusaadav, millise olulise tähtsusega on õppetöös laste kõne arendamine. Õpetaja peab väga hoolikalt suhtuma sellesse, et kord-korralt rikastuks lapse sõnavara. Sõnavara rikastumine peab edenema selliselt, et iga sõna siduneks lapsel selge kujutlusega või mõistega. Ei tule liialt kiirustada uute sõnade ja mõistete tarvitamisega; neid tuleb anda kord-korralt, kuid nii, et lapsele oleks kõik selge. Tuleb toetuda laste varasemaile teadmistele, neil leiduvaile kujutlustele, vastasel korral võtavad nad materjali vastu moonutatult. Lapsi tuleb harjutada väljenduste täpsusele, loogilise järjekindluse silmaspidamisele teadmiste edasiandmisel igas õppeaines.

§ 5. Kindla meelespidamise abinõud ja mälu kasvatamine.

Õppimisprotsessis etendab väga suurt osa meelespidamine, päheõppimine, mälu töö. Tuleb saavutada, et lapsed peaksid õpitut meeles kindlalt ning täielikult, et nad seda ei unustaks, selle kallal näevad vaeva kõik õpetajad.

Õpitava materjali meelespidamine õpilase poolt on sihilik meeldejätmine; õpilasele tavaliselt seatakse kindel ülesanne meeles pidada, pähe õppida. Päheõppimine ongi teadlik, võimalikult suure täpsusega meelespidamine.

Meie nõukogude kool nõuab kindlat, püsivat, kuid alati mõtestatud meelespidamist, mitte sugugi aga tuupimist, mille all mõistetakse meeldejäämist ilma arusaamiseta (nagu papagoi).

Nooremate koolilaste juures on just tähele pandud sellist iseärasust, et nad kalduvad materjali sõnasõnalt pähe õppima.

Mõtestatud meelespidamine on kõige kindlam meeldejäämine, sest siin seob õpilane õpitava kõik osad nende olemuse järgi ja seob uue varemomandatuga. Kui osutub vajalikuks meelde tuletada seda, mis oli ammu õpitud, siis õpilane, kes oli õppinud mõtestatult, oma tahte pingutustega suudab taastada mälus need sidemed, mis tal olid välja töötatud, ja meeldejäämine teostub. Kui aga on tarvis meelde tuletada materjali, mis oli õpitud ilma arusaamiseta, siis tahtepingutused ei aita, sest siin olid sidemed vaid mehaanilised; siin tuleb uuesti mitu korda korrata materjali, uuesti teda pähe õppida (kuigi, muidugi, juba vähema hulga kordamistega).

Niisiis on materjali mõtestatud päheõppimine kindla meeldejäämise tähtsaimaks tingimuseks.

Et kontrollida, kas õpilane omandab õppematerjali arusaamisega, tuleb lasta vastata materjali mitte ainult selles järjekorras, milles aine on esitatud, vaid ka teises järjekorras, esitada küsimusi läbisegi õpitud materjali mitmesugustest osadest; lasta õpilasel leida tekstis teatavad mõtted, küsida talt tema muljeid ning arvamusi, küsida, mis suhted on teotsevate isikute vahel jm., lasta teda võrrelda, välja tõsta kõige olulisemat, rakendada äraõpitud reeglit uutele juhtudele, uuele materjalile jne. On hea, kui õpilased ise teadlikult ositavad materjali ja siis teda jälle ühendavad (toimetavad analüüsi ja sünteesi).

Kõik see pinev mõttetöö materjali õppimisel soodustab veel enam ta paremat meeldejäämist.

Meelespidamisel on väga suure tähtsusega, et lapsed teaksid päheõppimise sihti ja neil oleks veendumus selle saavutamises. Ühele inimesele anti läbi lugeda teatav tekst, ilma et oleks talle öeldud, et on soovitav seda teksti meeles pidada. Kui ta oli teksti läbi lugenud, küsiti talt: „Kas on midagi meeles?" Ta vastas imestusega: „Aga kas oli vaja meeles pidada?" Kui tal oleks olnud selleks tahteline valmisolek, ta oleks meelde jätnud; ja pedagoogil tuleb laste juures luua tahteline valmisolek meelespidamiseks.

Katse on näidanud, et tähtis on ka valmisolek selleks, kui kauaks ajaks tuleb materjal meeles pidada. Õpetaja sisendus, et materjal tuleb meeles pidada jäädavalt, ja laste eneste püüd meelde jätta nii, et see kunagi ei unuks, aitab tõepoolest kaasa materjali meeldejäämiseks pikemaks ajaks.

Valmisolek meelespidamise täpsusele, meeldejätmisele kindlas järjekorras — see on samuti äärmiselt tähtis. Niisugune sihipärasus töös on seotud mõtestatud meelespidamise nõudega.

Lapsed peavad paremini meeles, kui nad on pedagoogi poolt osavasti tööle stimuleeritud (ergutatud, jõutatud) ja töötavad huviga, kui nende tähelepanu on koondatud tunni teemale, kui tähelepanu on püsiv kogu tunni vältel.

Lapsel jääb paremini meelde, kui õpitav materjal seotakse lapse vajadustega, tarvetega, huvidega, elamustega; nii õpib laps pähe luuletusi ja proosakatkeid meeleldi, kiiresti ning hõlpsasti, kui see on seotud ta eelseisva esinemisega näärikuuse juures

või muul pidustustel; ta peab kergesti meeles need teadmised, mis ta omandas seoses nende praktilise kasutamisega (näit. teadmised taimest, seoses taimede kasvatamisega).

Emotsionaalne seisukord, mis avaldus meeldivais elamustes, parendab meeldejäämist; kõrgendatud meeleolu, kui ta ei muutu liiga suureks ergutuseks, soodustab meeldejäämise headust; rõhutud meeleolu halvendab meeldejäämist.

Paremini jääb õpilastele meelde see materjal, mis on antud hõlpsasti tajutavas vormis: selge suur kiri, selgestiloetav ilus käekiri; õieti, selgesti paigutatud materjal raamatus, vihikus, klassitahvlil, olulise väljatõstmisega, selges järjekorras jne.

Meeldejäämise väärtus oleneb suurel määral lapse seesmisest orgaaniilisest seisukorrast; terve, normaalselt toidetud, erk laps tajub paremini ja peab paremini meeles.

Õpilasel, kes harjutab meelespidamist, võib ja peab arendama ning parendama mälu. Õpilane, kes pikaldaselt õpib ja kiiresti unustab, ei tarvitse sugugi kogu eluajaks jääda sellise mäluga. Harjutuse abil võib ta saavutada paremat meeldejäämist. Huvitav on seejuures, et päheõppimise harjutamine teataval alal toob päheõppimise paranemise ka teistel aladel, näiteks luuletuste päheõppimise harjutamine viib meeldejäämise paranemisele ka matemaatilise materjali suhtes. Seda psühholoogide väidet on pedagoogil väga tähtis arvestada.

Meeldejäämise headus sõltub suurel määral täpsusest kogu õppetöö korralduses, ja sellest, millist eeskuju annab õpetaja ise. Kui töö läheb alati korrapäraselt, kõik ülesanded täidetakse täpselt ning õigeaegselt, kui õpilasi harjutatakse „mitte kunagi midagi unustama", kui lapsed näevad, et nende õpetaja „ise kõik hästi mäletab", ja on rõõmsad, kui on hästi meeles pidanud materjali — kõik see loob soodsa üldise tausta kooli õppesihtide edukaks täitmiseks.

§ 6. Fantaasia kasvatamine. Õpilaste vaimses kasvatuses peab olema tähtsal kohal ka fantaasia kasvatamine. Fantaasiata (kujutlusvõimeta) ei suuda lapsed endale ette kujutada küllaldase ilmekusega ei inimeste elu mitmesugustes soojades vöötmetes ja meie kodumaa mitmesuguseis geograafilistes tsoonides ega pilte meie rahva ajaloost; kujutlus-

võimeta nad ei suuda tunda kunstiteoste sisu sügavust ega tungida nende kujudesse. Kujutlusvõimeta ei suuda lapsed luua omi algupäraseid töid. Fantaasia on tarvilik õpilaste loominguliste võimete arenemiseks.

Oma loomingulistes impulssides avaldavad lapsed mõnikord naiivsust, on mõnikord niivõrd kaasa kistud fantaasia-maailmast, loodavate kujudega, et peavad väljamõeldut tõelikkuseks, saavutamatut kergesti teostatavaks. Tuleb pidurdada fantaasiapuhanguid, viia fantaasia seosesse reaalse maailmaga, kuid teha seda ettevaatlikult, taktiliselt, et mitte purustada lapse kalduvust tervele ja teda arendavale kujutlusmängule.

Tähelepandavalt osava pedagoogilise suhtumisega lastesse sellelt seisukohalt on näiteks Karl Marx. Ta tütar Eleonore jutustab temast oma mälestustes järgmist. Väikese tüdrukuna oli ta kaasa kistud Marryat'i mereromaanidest, mida isa talle luges. Kui ta ütles isale, et ta tahab saada laevakapteniks ja küsis, kas ta ei saaks riietuda poisiks, joosta kodunt ära ja minna sõjalaevale, ütles isa talle: „Muidugi, see on täiesti võimalik, ainult ei tule sellest rääkida, mitte sõnakestki kellelegi, kuni plaanid pole küpsenud." Endastmõistetavalt, kuni „plaanid küpsesid", tekkisid tüdrukul uued huvid ja kodust ärajooksmine teenistusseastumiseks kaptenina oli unustatud.

Marx oma perekonnas, vaatamata kõigele töörohkusele, pühendas palju aega lastele ilukirjanduse lugemiseks ja muinasjuttude jutustamiseks (viimast eriti jalutuskäikude ajal); ta võttis osa laste mängudest, ergutades laste fantaasiat, kaasa aidates nende sisseelamisele nende poolt loodud kujudesse.

Fantaasia arenemisele aitab kaasa tugevasti laste poolt parimate kirjanike ilukirjanduslike teoste lugemine ja kuulamine, muinasjuttude, muistendite ja samuti teaduslike fantaasiate lugemine ning kuulamine.

Kaasakiskuvad, lastele arusaadavad jutustused teaduslikest leiutistest, avastustest, matkadest, ekspeditsioonidest on samuti väga tähtsaks abinõuks selle eesmärgi saavutamiseks.

Samasugune tähtsus on ka kunstiväärtuslike kinofilmide demonstreerimisel.

Meie õpilaste hulgas tuleb laialt õhutada loomingut mängudes, loomingut mitmesugustel kunstialadel, loomingut tehnikas. Pedagoog peab lastes äratama loomingulisi võimeid ja arendama neid.

Tugeval määral aitab selleks kaasa suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamine selle mitmesugustes vormides.

Klassis leidub alati lapsi, kes kalduvad eriti loomingulist vaimu avaldama, kes avaldavad selles suhtes suuri võimeid. Tuleb aidata neil töötada enda kallal, tutvustada neid vastavate töövõtetega kunstilise loomingu, joonistamise, tehnilise mudeliehitamise jne. alal. Koos sellega tuleb selliseid lapsi kõigiti hoida kiitlemisest ja ühekülgsusest arengus. Mõnikord avaldub laste loomingus maitsetus või halb maitse. Pedagoog peab kõrvaldama sellised mõjud ja juhtima lapsi tõelisele kunstile. Laste loomingu soodustamine pedagoogi poolt on väga suure tähtsusega talentide avastamiseks laste juures ja nende talentide arendamiseks.

Palju fantaasiat ja loomingut on laste mängudes, lapsed ise algatavad huvitavaid, sisukaid mänge: pedagoogilt nõutakse, et ta virgutaks lapsi sellistele mängudele, juhiks lapsi huvitavaile, neid rikastavaile ning arendavaile mänguteemadele, hoiaks lapsi eemal kahjulikest mängudest, mängude eitavaist mõjudest. Suure tähtsusega laste virgutamises loomingule on heade, kõrgekunstiliste teatrietenduste vaatamine, kui mängivad tõelised kunstimeistrid.

Tuleb laialdaselt virgutada laste kalduvusi neile jõukohastele väikestele uurimistele, mänguasjade, mudelite konstrueerimisele ja tehnilisele leiutamisele.

Selleks aga, et lapse looming oleks sisukas, et ta kasvaks ja areneks, on tarvilik rikastada ta kujutluste ringi, laiendada ta teadmisi mitte ainult ümbritsevast maailmast, vaid ka inimsoo kaugest minevikust ja loodusest ning elanikkonna tegevusest maakera mitmesugustes osades. Fantaasia arenemiseks on vajalik rikkalik toit. Fantaasia tegevus peab toetuma teadmiste rikkusele. Loomingulise tegevuse seaduste täiustamiseks on vaja palju kannatlikke harjutusi, on vaja suurt püsivust.

§ 7. Tähelepanu kasvatamine ja huvi osa õpetuses.

Millist tööd õpilane ka teeks, ta ei suuda seda täita edukalt, kui ta ei suhtu töösse tähelepanuga. Teame, et laste tähelepanul on terve rida õppimisprotsessile ebasoodsaid omadusi. Laste tähelepanu tuleb õpetajal parendada, taotelles seda, et lapsed oskaksid säilitada vajalist tähelepanu iseseisvalt.

Õpetaja peab osavasti kasutama laste passiivset tähelepanu ja kasvatama neis võimet aktiivsele tähelepanule.

Tähelepanu elustub ja püsib kergesti, kui on olemas huvi õpitava materjali vastu ja huvi töö vastu. Huvi saatjaks tavaliselt on meeldiv, veetlev tunne.

On arusaadav, et huvi korral tahetakse töötada, töö kisub kaasa, haarab endasse, tähelepanu muutub püsivaks, kõrgeks, pinevaks, keskendatuks. Ja väsimus huvi puhul ei teki nii kiiresti.

Seepärast on täiesti arusaadav didaktika nõue, et õpetus peab lastes äratama huvi ja armastust teadmiste omandamise vastu.

Õpetust ei tohi muidugi muuta lausa meelelahutuseks, lõbuks lastele, kuid on tähtis, et õpilane armastaks oma tööd, armastaks õppimist. Armastada aga saab seda, mis tekitab rahuldustunnet, rõõmu. Rahuldus võib tekkida vahetult esemest endast, millega tegeldakse, tegevuse sisust, kui ka kohusetäitmise tundest, töö eesmärgi kujutlusest, teadlikust soovist saavutada tööga vajalisi tulemusi.

Täiesti põhjendatud on Ušinski nõuanne: „Esimestest tundidest peale harjutage lapsi armastama oma kohustusi ja leidma rahuldust nende täitmises."

„Muidugi, teinud tunni huvitavaks, ei tule karta, et tüütate lapsi, kuid pidage meeles, et õpetuses ei saa kõik olla huvitav, vaid tingimata on ka igavaid asju ja peabki olema. Õpetage lapsi tegema mitte ainult seda, mis neid huvitab, vaid ka seda, mis neid ei huvita — tundes rõõmu oma kohuste täitmisest. Te valmistate last ette elule, elus aga pole kõik kohustused huvitavad, ja kui te last kuni 10. aastani õpetate mängides, siis valmistate talle hirmsat piina, kui ta hiljem puutub kokku tõsiste õppimiskohustustega, mis vahel pole sugugi huvitavad."[44])

Niiviisi põimub õppetöös meeltlahutav tõsisega, vabatahtlikkus kohusega.

Mõnikord tuleb õpilasel töötada vastu püüdele lõbu järele, näiteks neil puhkudel, kui töö antud osa ei paku otsest huvi või kui on tarvis tugevaid pingutusi ülesande täitmiseks või kui õppetöö hulides tuleb keelduda tungist millelegi kergele ning lõbusale, mingile meelelahutusele. Ei tohi sellistel puhkudel lubada lapsel otsustada nii, nagu ta tahab. On tähtis kasvatada lastes kohusetunnet iseenda ja sotsialistliku kodumaa ees. Nad peavad oskama

[44]) K. D. Ušinski, Valitud tööd, lk. 115, Tallinn, 1945.

ja end ise sundima ületama tahtmise puudumist tegelda tarviliku tööga, nagu on vaja, peavad arendama endas visadust ning püsivust õppimises, teadmiste omandamises, selle kindluse vallutamises, mida kutsutakse teaduseks. Meie kodumaa vajab teadmistega ning oskustega inimesi. Õpetaja ees seisab niiviisi kasvatav ülesanne: sisendada õpilastesse huvi ka tõsise tegevuse vastu, harjutada raskuste ületamist. Väga väärtuslikud on õpilastele kokkuvõtete tegemisel need meeldivad momendid, kui ta näeb, kuidas ta on ületanud kõik raskused, kõik takistused ja on saavutanud õppimises teatavaid tulemusi.

Õpilaste huvi ning tähelepanu tekitamiseks ja säilitamiseks õpitava materjali vastu omab suurt tähtsust sideme leidmine uue materjali, uue töö ja selle vahel, mis lastele on juba teada, tuttav. Huvi ja tähelepanu äratatakse ja säilitatakse hõlpsasti laste osava ergutamisega, neisse enesekindlusetunde sisendamisega, pöördumisega rahuldustundele saavutatud tagajärgede üle.

Niisiis tekitab õpilastes huvi ning tähelepanu õppetöö vastu laste teadlik suhtumine töösse, oma õpilaskohustuste täitmisse, õppimise konkreetsete eesmärkide osav näitamine lastele, -ere, kaasakiskuv materjal, eriti süžee poolest, ja näitlikkus, mis mõjub õpilaste tundmustele ja fantaasiale, mitmekesidus õppemeetodeis, mis arvestavad suurel määral õpilaste eneste aktiivsust, oskuslik ergutamine jne.

Laste kõrge tähelepanelikkus õppetöös on tagatud, kui õpetaja oskab kasvatada lastes kõrgemaid tarbeid: tarvet laiendada ja süvendada oma teadmisi, tarvet iseseisvalt lugeda, aru saada sidemeist teadmiste, teaduse ja elu vahel. Kui õppetöö algul õpetaja tunduval määral toetub laste huvile eredate nähtuste vastu, ülimalt konkreetsete, väga lähedaste eesmärkide vastu, siis, mida vanemad on lapsed, seda enam on õpetajal võimalusi tõsta huvide väärtust lastel: lapsed soovivad omandada oskuse lahendada raskemaid ülesandeid, arvutada suuliselt keerukamaid näiteid, kirjutada „suuri“ ümberjutustusi ja kirjandeid, lugeda ja teada saada „looduse imedest“, silmapaistvate väejuhtide, revolutsionääride, leidurite, õpetlaste, kirjanike, kunstnike elust, matkadest ja maadeuurijaist, nad tahavad teada üksikasju loomade elust, mitmesuguste taimede kasvatamisest jne. Neid hakkavad huvitama tehnika saavutused, sotsialistliku ehitustöö pildid, teaduse rakendamine tööstuses ja põllumajanduses ja teistel elualadel.

On täiesti arusaadav, et need huvid arenevad ja etendavad suurt osa laste stimuleerimisel õppetööle ainult sel juhul, kui lapsed näevad kõrget huvi teadmiste vastu õpetajal, kui õpetaja kogu oma tööga, oma suhtumisega raamatuisse, õppevahendeisse, õpetatavaisse ainetesse loob klassis kultuuri austamise, inimmõistuse saavutuste imetlemise õhkkonna. See klassi elu ja töö üldine taust, mille loob õpetaja, on äärmiselt tähtis asjaolu, mis häälestab laste psüühika teadmiste usinale ning tähelepanelikule omandamisele.

2. Didaktilised printsiibid.

Õppeprotsessi enda olemuse tõlgitsusest, tema eesmärgi ja tema loogiliste ning psühholoogiliste aluste vaatlusest tuletuvad õppetöö korraldamisele järgmised üldised nõuded (ehk didaktilised printsiibid):

1. Õppetöö on kogu kasvatustöö kui terviku põhiline osa. Haridus ja õpetus on kasvatuse peavahend. Siit järgneb kasvatava õpetuse printsiip.

2. Tuleb alustada õpetust konkreetsega, arendades õpilaste vaatlusvõimet. Siit järgneb näitlikkuse printsiip.

3. Vajadus omandada mitte üksi fakte, vaid ka üldistusi, vajadus muuta teadmised õpilase enda mõtlemisprotsessi omanduseks esitab õpilaste teaduslikkuse ja aktiivsuse nõude õpetuses.

4. Vajadus kindlustada õpilaste teadmiste tõelisust ja loogilist õigsust nõuab nende teadmiste teaduslikkust ning süstemaatilisust.

5. Et saavutada edu õpetuses, tuleb silmas pidada õpetuse arusaadavuse ning jõukohasuse nõuet.

6. Mitte ainult teadliku, vaid ka teadmiste, oskuste ja harjumuste kindla omandamise vajadus on sõnastatud nende kindluse nõudes.

7. Vajadus arvestada laste individuaalseid erinevusi õpetuse eduks seab üles printsiibi õpilaste individuaalse kohtlemise kohta õpetuse protsessis.

Allpool antakse kõigi nende didaktiliste printsiipide ülevaade.

§ 8. Hariduse ja õpetuse kasvatav iseloom.

Teadmised on elus niisama tarvilikud nagu püss lahingus, õpetas Nadežda Konstantinovna Krupskaja.

Kasvatus tähendab ju: plaani- ja sihi-

kindlalt kujundada lastes teatavad vaated, õpetada neid õieti, teaduslikult seletama looduse nähtusi, õieti orienteeruma ühiskondliku elu nähtustes, õpetada neid käituma vastavalt kommunistliku moraali nõudeile. Seda saavutatakse peamiselt õpetuse kaudu.

Tung teadmistele, teadmiste täielik ning kindel omandamine, oskus neid kasutada, neid lakkamatult laiendada, tung uute teadmiste avastamisele — see peab iseloomustama uut inimest, keda kasvatab Nõukogude riik.

Õppetöö, haridustöö viib kommunistliku maailmavaate kujunemisele faktide teadmise põhjal, tegelikkuse esemete ja nähtuste tundmaõppimise põhjal. Seejuures tunnetavad õpilased neile arusaadavaid ühiskondliku elu ja loodusnähtuste seadusepärasusi: näiteks aastaajaliste muutuste seadusepärasusi, olenevusi maakoha kliima ja tema taimestiku iseloomu vahel, inimese aktiivset osa looduse ümberkujundamises, tema jõudude ja rikkuste omandamisel, rahva kultuurilise arengu olenevust poliitilisest korrast ühel või teisel perioodil jne. Samm-sammult peavad õpilastel kogunema materialistliku maailmavaate elemendid.

Õppetöö sisu toob teatavaid elamusi õpilasile, äratab neis näiteks kuuma ustavustunnet oma kodumaa vastu, vihkamistunnet töörahva vaenlaste vastu, imetlust tähelepanuväärsete inimeste ees, loob erksa ning elurõõmsa meeleolu, tekitab soovi saada kasulikuks oma rahvale.

Materjali valikul harjutusteks lähtub meie kool samuti kommunistliku kasvatuse eesmärkidest. Aabits, lugemik ja ülesannete kogu nõukogude koolis erinevad teksti sisult teravasti analoogilistest õpikutest vanas koolis. Õpetaja valib tingimata ka ise materjali igapäevase töö protsessis. On täiesti arusaadav, kui suurt tähtsust omab oskus seda tööd teha täies kooskõlas kommunistliku kasvatuse eesmärkidega. Näiteks nende materjalide hulgas, mida õpetaja annab õpilastele ümberjutustuseks, esitab ta jutustusi Suure Isamaasõja sangarite kangelastegudest, oma isiklikke huve üldsuse heaks ohverdada suutvate tähelepanuväärsete inimeste tegudest.

Andes lastele lahendada ülesandeid, valib õpetaja (või koostab ise) ka selliseid, mis õpetavad tegema arvestusi põllumajanduses, säästma riigi kopikat tööstuses ja igapäevases elus või mis õpetavad rakendama matemaatilisi teadmisi sõjalise ala küsimustes.

Õppeprotsessis kasvatatakse selliseid tähtsaid käitumise omadusi lastel, nagu püsivus töös, harjumus viia töö lõpuni, saavutada eesmärki, korralikkus, oskus säästa aega, selgus, täpsus jne. Iga õppeaine toob selles suhtes midagi oma, spetsiifilist: nii näiteks loodusteadus eriti harjutab vaatlemist, loob harjumuse pöörduda teadmiste otsimisel kogemuse enda poole; matemaatika harjutab täpsusele ja loogilisele rangusele mõtlemises, järjekindlusele; keeleõpingud harjutavad kultuurset, õiget kõnet mitte ainult tundides, vaid ka avalikus elus, igapäevases keelepruugis; tutvumine ajalootundides silmapaistvate revolutsioonivõitlejatega, väejuhtidega, kultuuri-, teaduse- ja kunstitegelastega kasvatab positiivseid karakteriomadusi, näiteks valmisolekut ennastsalgavalt anduda rahva teenimisele, avaldada visadust eesmärkide taotlemises, arendada endas suurt töövõimet jne.

Õpetades lapsi harjutab õpetaja neid töötama. Esijoones just igapäevases töös, tundides, peab kasvama lastel kommunistlik suhtumine töösse, kindel teadlik tahe, karakteri bolševistlikud jooned. Siin on lai tegevusväli igale õppeainele. Õpetades mistahes ainet, peab õpetaja kasvatama tegelikult õpilastes ausa, sihipüüdliku, oma töös ülimaid tulemusi taotleva töötegija omadusi.

Õpetuse protsessis tunnetavad õpilased kommunistliku moraali põhinõudeid, sotsialistliku kooselu reegleid. Tähtsaim ülesanne seisneb siin selles, et nad mitte ainult ei tunneks neid nõudeid ja reegleid, mitte ainult ei räägiks, näiteks, armastusest sotsialistliku kodumaa vastu, eri rahvusest töötajate sõpruse kõrgest tähtsusest, distsipliini tähtsusest, sõprusest tütarlaste ja poiste vahel, tõemeelest ja aususest jne., vaid et nad kõik need nõuded teostaksid tegelikult oma elus. Kõigi õppeainete õpetamise protsessis on tarvis õpetada lapsi sellele, et neil sõnad ei läheks lahku tegudest.

Käitumise reeglid ja kommunistliku moraali nõuded ei pea olema valmis päheõpitud tõed, vaid veendumused, mis põhjenevad faktide ja näidete tundmaõppimisel.

Õpetus osutub kasvatavaks selles mõttes, et ta paremini arendab lapse mõtlemist, edendab ta tajumist, rikastab teda üha uute ning uute kujutlustega, arendab ta tähelepanu ja mälu, loova kujutluse võimet, kujundab ta huve, õilistab ta tundmusi ja tugevdab tema tahet.

Niiviisi kasvatustöö, mis teostub õpetuse protsessis, paistab silma keerukuse ning mitmekesisusega.

Kogu õpetust tervikuna läbib kasvatustöö. Ei saa endale kujutella seda tööd mingite üksikute momentide, mingi lisandi kujul teadmiste andmisele. Selline kasvatava õpetuse printsiibi lihtsustatud mõistmine viib tema labastamisele, mitmesugustele kunstlikele „seostele".

§ 9. Näitlikkus. Õpetuse protsess peab arenema konkreetselt abstraktsele. Lähtuda teadmiste omandamisel konkreetsest, esemest endast, asjast, nähtusest, alata selle konkreetse tajumisest, see tähendab — kasutada õpetuses näitlikkust.

Näitlikkus annab tajumiste selguse, aitab ergutada ja säilitada tähelepanu, hõlbustab arusaamist, aitab kaasa teadmiste paremale meeldejäämisele ja kinnistumisele.

Näitlikkuse nõuet õpetuses rõhutati juba muistses Kreekas. Aga Komenskyst peale (XVII saj.), kes pani aluse näitlikkuse nõudele, lähtudes tõest: „Midagi pole mõistuses, mida enne polnud aistinguis", omandas näitlikkuse printsiip pedagoogikas kindla koha.

Suurim vene pedagoog K. D. Ušinski määratleb näitlikku õpetust järgmiselt: „See on niisugune õpetus, mis baseerub mitte abstraktseil kujutlustel ja sõnadel, vaid konkreetseil kujudel, mida laps on vahetult tajunud, olgu need kujud tajutud õpetuses endas õpetaja juhatusel või varem omandatud lapse iseseisva vaatluse kaudu, nii et õpetaja leiab lapse hinges juba valmis kuju ja ehitab sellele õpetuse." [45]

Näitlikkus vastab ülimal määral lapse mõtlemise loomusele. Ušinskilt leiame selle kohta järgmised read:

„Lapse loomus nõuab selgesti näitlikkust. Õpetage lapsele viis talle tundmatut sõna, ja ta vaevleb kaua ning asjata nende kallal; kui aga seote kakskümmend sellist sõna pildikestega — siis laps omandab nad lennul. Te seletate lapsele väga lihtsat mõtet, aga ta ei mõista teid; seletage samale lapsele keerukat pilti ja ta saab teist otsekohe aru. Tehke katset jutustada üht ning sama sündmust kahele võrdselt andekale lapsele: ühele piltide järgi, teisele ilma piltideta — ja teie oskate siis hinnata piltide tähendust lapsele." [46]

---

[45] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed, II k., 1939, lk. 155.

[46] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed (vene k.), II k., 1939, lk. 156.

Kõik suuremad pedagoogilised mõtlejad omistavad erakordselt suurt tähtsust õppeprotsessis vaatlusele, mis annab vahetu täieliku näitlikkuse.

Ušinski kirjutas sellest nii: „Igasugune mitte-surnud, mittesihitu õpetus peab silmas lapse ettevalmistamist eluks; ja miski ei või olla elus tähtsam kui oskus näha eset igast küljest ja nende suhete keskkonnas, milledesse ta on asetatud."

„Meie järelduste tõesus ja kogu meie mõtlemise õige käik olenevad, esiteks andmete tõesusest, milledest teeme loogilise järelduse, teiseks, järelduse enese tõesusest. Kui õiged meie järeldused ka loogiliselt oleksid, kui andmed, mida tajusime välismaailmast, pole õiged, siis ka järeldused on väärad. Siit järgneb kohustus algõpetusele: õpetada last tõepäraselt vaatlema ja rikastada ta hinge võimalikult täielike, tõeliste, eredate kujudega, mis siis saavad tema mõtlemisprotsessi elementideks." [47]

Näitlikkuse kasutamise vajadus õpetuses on ilmne. Seda on korduvalt kinnitatud ka eksperimentaalsete andmetega, mitte ainult lihtsa kogemusega. Huvitavaid andmeid selles küsimuses toob Vahterov, kes korraldas eksperimentaalseid uurimusi Tveri koolides juba 1897. a.: 1) Seletusi, mida saatsid katsed klassis, pidasid meeles ja refereerisid oma vihikuis 91% õpilasist; 2) neidsamu seletusi, mida aga ei saatnud katsed, vaid illustreerivad pildid, pidasid meeles ja refereerisid vihikuis 50% õpilasist; 3) neidsamu seletusi, mida ei illustreeritud ei katsetega ega piltidega, pidasid meeles ja kirjutasid üles ainult 24% õpilaste üldarvust.

Väga tähtis on näitlikkuse printsiipi õieti mõista. Ei tule arvata, et näitlikkusest üksi juba piisab, et vaatlus annab juba kõik.

Tuleb tähendada, et pedagoogika klassikud, omistades suurt tähtsust vaatlusele kui tundmaõpitavate nähtuste tunnetamise lähtemomendile, samal ajal kriipsutavad alla vaatluse ja abstraktse mõtlemise lahutamatut sidet, viitavad vajadusele suunata vaatlusi mõistusega, üldistuste tähtsusele, mida annab inimmõistuse jõud.

Komensky viitab sellele, et noorsoo kujundaja peab tegelema peamiselt „teadmise juurega, s. t. tunnetusvõimega." [48] Välismeeli peab suunama mõistus. Nad on vaid hinge kuulekad teenrid.

---

[47] K. D. Ušinski, Valitud pedagoogilised teosed (vene k.), II k., 1939, lk. 156.

[48] Komensky, Suur didaktika, peatükk V, 35.

Kui „kõrgeim vaatleja — mõistus“ pole ärkvel, siis võivad välismeeled kokku kanda igasugust, kõikjalt kahmatud juhuslikku materjali, enamasti äärmiselt sisutut — „tera ja jahu asemel aganaid, õlgi, liiva, saepuru, mis aga kätte juhtus jne.“ [49]

„Kõik, mida õpetatakse, peab olema põhjendatud argumentidega, et ei jääks mingit kohta ei kahtlusele ega ununemisele.“ [50]

Pestalozzi peab tarvilikuks „allutada igasuguse õpetuse mehaanilise vormi õpetuse igavestele seadustele, millede järgi inimvaim tõuseb meelelistelt tajudelt selgetele kujutlustele.“ [51]

Peaasi on vaimsete jõudude tõus. Kogu selle protsessi algus on vaatluses. Vaatlus on meie teadmiste aluseks.

Laste vaatlusi tuleb tingimata juhtida. Ei tule last jätta juhuse hooleks.

Omapead jäetuna ei peatu laps eseme olulistel, vaid juhuslikel omadustel ja läheb eksituselt eksitusele.

Et saavutada õpetuse lõppsihti — mõistete selgust — on vaja juba vaatlemisel mõistlikku juhatust: „Kogu õpetuse sihi küpsemine oleneb ta esimese võrse täiest tugevusest.“ [52] Selline on vaatluse tähtsus järgnevale tööle teadmiste omandamisel.

Edasi väljendub töö vaatlustel saadud muljete tunnetamisel esemete kõrvutamises, nende jaotamises ning võrdlemises, nende olemuse ja teisejärguliste omaduste õiges hindamises.

Omandanud pedagoogika klassikute vaate näitlikkuse kohta õpetuses, tuleb meil oma õppetöös saavutada õpilaste juures õppimisprotsessi õiget ehitust, nende mõtlemise selgust, sügavust, põhjendatust ja läbitungivust.

Näitlikku õpetust nõutakse mitte ainult sellepärast, et näitlike õppevahendite abil on võimalik hõlpsamini selgitada ja laste mälus kinnistada teadmisi. Teda nõutakse sellepärast, et nimelt teadmine, mis põhjeneb vaatlustel, on sügavam teadmine, et näitlikkus õpetuses aitab arendada õpilaste mõtlemist. Näitlikkust nõutakse mitte ainult psühholoogilistel, vaid ka loogilistel ja tunnetusteoreetilistel kaalutlustel. Tõe allikaks meile on materiaalne tegelikkus ise. Siit järgneb, et tundmaõpitavate esemete

---

[49] Komensky, Suur didaktika, peatükk XX, 4.
[50] Sealsamas, peatükk XVIII, 35, II.
[51] Pestalozzi, Kuidas Gertrud õpetab oma lapsi, 4. kiri, § 4.
[52] Pestalozzi, Kuidas Gertrud õpetab oma lapsi, 10. kiri, § 27.

ning nähtuste tunnetamise protsessis tuleb kõigepealt lähtuda asjadest enestest, faktidest. Selleta on võimatu mõistete kujunemine, täiesti teadlik üldistuste omandamine. Peame juhtima last intuitsioonist abstraktsele mõtlemisele, kuid lähtudes elavast kaemusest, ehitama ta abstraktsioonid konkreetsele baasile. Ja siis tuleb organiseerida lapse poolt omandatud üldistuste — reeglite, seaduste, teoreemide kinnistamist nende kasutamise teel lapse edasises praktikas — ülesannetes ja harjutustes, iseseisvais loomingulistes töödes, elulisis juhtumeis.

§ 10. Õpilaste teadlikkus ja aktiivsus.

Meie pedagoogika vaatab õpilasele mitte kui objektile, kes passiivselt võtab vastu teadmisi õpetajalt või raamatust, vaid kui pedagoogilise protsessi aktiivsele osalisele, kes ise taotleb ja püüab saavutada teadmisi.

Õpilaselt nõutakse kõigepealt, et ta ei tuubiks õpitavat pähe mehaaniliselt, vaid omandaks teadmisi arusaamisega. Õpetajal tuleb alatasa õpilasi kontrollida, kas nad saavad sellest aru, mida nad temalt kuulevad, millest loevad ja kõnelevad. Selleks nõuab õpetaja lastelt selle ümberjutustamist oma sõnadega, mis õpitakse sõnasõnalt pähe, käsiteldava selgitust näidete varal, omade näidete väljamõtlemist, esitab lastele küsimusi uutes variantides selle kohta, mida küsis juba varem, annab ülesandeid, mis nõuavad õpilasilt taipamist jne.

Juba Komensky nõudis õpetuse niisugust korraldust, milles „igaüks teab mitte ainult seda, mis ta on ära õppinud, vaid isegi enam, kui ta on ära õppinud, s. t. mitte ainult vabalt ümber jutustada õpetajailt ja autoreilt ammutatut, vaid osata põhjendatud arvamusi avaldada ka asjadest enestest.“ [53]

Teades, millise suure tähtsusega on õpilaste aktiivsus ka kasvatuslikult vaatekohalt ja teadmiste omandamise edukuse seisukohalt, organiseerib õpetaja õpetusprotsessi selliselt, et õpilased oleksid aktiivsed niihästi teadmiste seletamisel õpetaja poolt kui ka kordamisel ja et neil oleks küllaldaselt mitmekesist iseseisvat tööd, mis annaks avara võimaluse iga lapse vaimsete jõudude arendamiseks, algatusvõime ja loominguliste võimete arendamiseks, saadavate teadmiste ja oskuste kasutamiseks praktikas.

---

[53] Jan Amos Komensky, Suur didaktika, peatükk XVIII, 3.

Õpetaja peab hoolitsema selle eest, et õpilased tajuksid kõike ja teeksid kõik mõtestatult, peab tundi andma nii, et panna oma õpilased mõtlema, kaalutlema, arutlema, iseseisvalt järeldama.

On kasulik ühendada õppeaine õpetamist joonistamise, aplikatsiooniga, maketite, mudelite jne. valmistamisega, on kasulik tarvitada tundides didaktilist materjali, mis lubab anda õpilastele enam ülesandeid iseseisvaks tööks, näiteks, kaardikesi grammatiliste ja aritmeetiliste harjutustega, aritmeetilise kasti materjali jm.; tuleb enam tähelepanu pühendada ekskursioonidele, vaatlustele ja laboratoorseile töödele. On tähtis veenduda selles, et õpilane teadlikult võib teadmisi omandada ainult siis, kui õpetaja näeb, et õpilane oskab iseseisvalt kasutada neid teadmisi uutes töödes ja elupraktikas.

Kui õpilane oskab toetuda omandatud definitsioonidele, reeglitele ja seadustele temale esinevate uute juhtude seletamisel, kui ta ise oskab kindlaks teha, millist reeglit millisel puhul tuleb tarvitada, kui ta oskab teadmiste abil ületada raskusi — siis võime öelda, et ta on teadmised omandanud mitte formaalselt, vaid teadlikult ja aktiivselt.

Iga õpilane hakkab ainult siis kõhklema ja täitsa õieti kasutama tema poolt omandatud järeldusi, reegleid jne. praktikas, kui ta saab nende järelduste peremeheks.

Selleks peab ta täie tähelepanuga niihästi kuulama õpetaja seletusi, sooritama talle ülesandeks tehtud vaatlused ja lugema õpikut kui ka sooritama kõiki teisi töid, mis on tarvilikud teadmiste ning oskuste omandamiseks. Õpitava arusaamist õpilase poolt tuleb kontrollida õpetajal mitmesuguste küsimuste ning ülesannete abil, nende seas selliste abil, mis nõuavad õpilaselt omandatavate teadmiste iseseisvat rakendamist.

Niiviisi õppides harjub õpilane siduma teooriat praktikaga. Saadud teadmiste kasutamine praktikas annab võimaluse kontrollida teadmiste tõepärasust ja viib tundmaõpitavate esemete ning nähtuste sügavamale tunnetamisele, samuti ka teadmiste kinnistumisele.

Teooria praktikaga sidumise nõude rikkumine viib sellele, et õpetus muutub ühekülgseks, õpilaste teadmised omandavad raamatulis-sõnalise, abstraktse iseloomu.

Kui õpilased tutvuvad taimede eluga, kuid saadavaid teadmisi ei kontrolli ega kinnista taimede kasvatamise praktika, kui nad

tutvuvad kompassiga, kuid ei oska teda kasutada suuna määramiseks, kui nad õpivad tundma, oletame, inimese keha, kuid ei tea, kuidas tuleb hoolitseda tema elundite eest, kui nad imetlevad mingi jutu kangelase vaprust, ausust ja õiglust, kuid ise oma käitumises lubavad endale argust, hooletust, pettust — siis selline õpetus kujutab endast kõige puhtamat formalismi, mille vastu tuleb otsustavalt võidelda.

Teadlikkuse printsiip õpetuses eeldab õpilaste teadlikku suhtumist õppetöösse, nende vastutust oma kohustuste täitmise eest. Teadliku suhtumise puhul oma töösse mõistab õpilane ülesandeid, mis seisavad ta ees õppimise üksikuil etappidel, ta oskab ratsionaalselt valida vahendeid ning võtteid, oskab kontrollida ja kriitiliselt hinnata iga oma tööd, iga oma vastust, visalt püüda oma edusammude tõstmisele.

Niisiis, kogu õppetöö rajame õpilase teadlikule suhtumisele kõigesse, mida ta omandab õppimise protsessis, püüame tõsta tema teadlikkust, arendada ta võimet iseseisvale mõtlemisele ja teadmiste vastutavale, läbimõeldud kasutamisele praktikas, niihästi õppelise iseloomuga harjutustes kui ka elus.

§ 11. Teadlikkus ja süstemaatilisus õppetöös.

Teadmised, mida annab lastele kool, kui elementaarsed nad ka oleksid, ei tohi patustada teaduslikkuse vastu. See nõue rahvakooli suhtes oli meil eredasti väljendatud K. D. Ušinski poolt, kes kriipsutas alla, et tõeline kasvataja peab „viima kooli ainult tõelised ja tulusad teadmised, mis on saavutatud teaduse poolt; mõistus ise pole muud kui hästi organiseeritud teadmine". Aga hästi organiseeritud teadmised on süstematiseeritud teadmised. Kui soovime järgida teadlikkuse nõuet õpetuses, siis peame andma õpetusele esimestest sammudest peale süstemaatilise iseloomu. Õppeaine käsitluse süsteem algkoolis, olgugi teine kui teaduse enda süsteem, ometi siingi peab teadmisi andma harmoonilisel, korrastatud kujul ja nad peavad olema teaduslikult tõepärased. Olgugi teadmised, mida antakse algkoolis, lihtsad ning üsna ebatäielikud, kuid nad ei tohi olla teadusele vasturääkivad.

Süstemaatilisus eeldab teatava korra kasutamist faktide vaatlemisel ja tundmaõppimisel ja antud õppeaine sisus kõige olulisema osa moodustavate üldistuste kordkordsel omandamisel.

Süsteemi tähtsuse avab väga selgesti Ušinski, kasutades järgmist võrdlust: „Pea, mis on täidetud katkeliste, sidumata teadmistega, on sarnane sahvriga, milles kõik on korratuses ja kus peremees ise midagi üles ei leia."

Rida süstemaatiliselt omandatavaid üldistusi korrastavad fakte. Faktide teadmine on ka kohustuslik, sest „... pea, milles on ainult süsteem ilma teadmisteta, on sarnane poega, kus on kõigil kastidel pealkirjad, kuid kastid on tühjad."

Õpetuse õige korralduse puhul antakse materjal õpilastele selles järjekorras, et ta oma kogunemise määral alatasa viiakse süsteemi.

Kui õpilased omandavad teadmisi ranges süsteemis, siis nad oskavad mõnesuguse mõttepingutuse kaudu seda vabalt tarvitada, hõlpsasti meenutavad selle, mis olid unustanud. Eraldades peaasja teisejärgulisest ning valitsedes kindlasti, kustumatult peaasja, oskavad õpilased vajalisel hetkel meenutada ükskõik millist osa läbivõetust. See loobki nende teadmiste tõelise kindluse.

Tundes korrastatud teadmiste hiiglasuurt tähtsust, kasutavadki parimad õpetajad oma praktikas tingimata süstematiseerivat kordamist. Nii näiteks neljandas klassis on vene keeles esimesel veerandil kõik ära õpitud, mis kava järgi tuleb õppida lause kohta. Õpetaja kordas siinsamas lastega läbi, mis nad eelmisel õppeaastal olid lause kohta teada saanud. Teadmiste süstematiseerimise eesmärgil selles küsimuses koostavad õpilased õpetaja juhatusel tabeli „Mida teame lausest". Niiviisi korrastades oma teadmised selles aines, iseseisvalt töötanud näidete valikul, järelduse sõnastamisel, mitmesuguste lauseliikide kõrvutamisel oma tabeli vormistamisel — omandavad õpilased väga kindla teadmise selles kavaosas ja edaspidi tarvitavad alati õiete neid kindlasti omandatud teadmisi. Kui seejärele keskkooliklassides nende teadmised lausest kord-korralt laienevad, liidavad nad uusi teadmisi varem-omandatuile hõlpsasti ja kujundavad endale üha täielikuma ning täpsema mõiste sellest nähtusest.

Tunnustades nõuet teha õpetus lastele huvitavaks ning kaasakiskuvaks, hoiatab Ušinski koos sellega, et see nõue ei pea häirima käsitluse teaduslikkust. Seepärast paneb Ušinski ette õpilasi kord-korralt harjutada ka tõsise teadusliku keelega, tutvustada neid jõukohasuse piirides ainele omase terminoloogiaga.

§ 12. Õpetuse arusaadavus ning jõukohasus.

Süstemaatilisus kriipsutab alla teadmiste loogilise järjekorra vajalikkust; teadmiste esitamine ja omandamine peab vastama aine loogikale, mis peegeldab tegelikkuse, elu loogikat. Teadmiste omandamise tagamiseks on tähtis veel järjekindlus psühholoogilises mõttes. Psühholoogia ja pedagoogika on kindlaks teinud, et iga uus teadmise element saab lapse kindlaks omanduseks, kui ta põhjeneb sellel, mis on juba teada, kui ta hõlpsasti liitub sellega, mis on juba omandatud. Kord-kordsuse silmaspidamine lapsel tekkivate raskuste kasvamisel — see on kindel tagatis ta eduks õppimisel.

Sidudes õpetuses järgnevat eelnenuga, teeme teadmiste omandamise protsessi katkestamatuks. See asjaolu ongi teadmiste ning oskuste kindluse tingimuseks. Selgitades uut vanaga, sidumise olemust varem-omandatuga, kriipsutab Ušinski alla, et siin on tähtis silmas pidada mitte ainult seda, et uus tingimata siduneks eelnenuga, vaid ka seda, et juba omandatud teadmisel on omadus külge tõmmata endale uusi teadmisi ja neile anda oma kindlus.

Vilunud pedagoog, selgitades õpilasile midagi uut, juhib neid tihti tuntult sellele uuele niiviisi, et lapsed ise aimavad seda uut teadmise elementi ja näo särades ütlevad selle järelduse, mis järgneb vestluse käigust. Lapsed liginevad suure huviga uuele raskusele, kui neil juba olemasolevad teadmised lubavad paotada eesriiet, mille taga peitub teadmiste järgmine aste. Niiviisi kisuvad omandatud teadmised enda külge uusi ja aitavad neid lülitada teadvusse.

Seega siis side uue ja vana vahel peab tekkima niihästi liikumises vanalt uuele kui ka uuelt vanale.

Õpetaja peab alati silmas pidama, et laps tajub uut omamoodi — vastavalt sellele, kuidas ta teadvus selleni oli arenenud. Kui uus liitub ebatäpseile või vääradele kujutlustele või mõistetele, siis ta osutub lapse teadvuses moondatuks. Tal hakkavad kogunema ekslikud teadmised, väärad oskused. Teda tuleb ümber õpetada. See aga on märksa raskem kui uue õppimine; see võtab palju aega ja pidurdab edasiliikumist. On tarvilik juba enne ülieminekut uuele veenduda, et lapsed eelnenut teavad hästi ja mõistavad õieti, selgesti, täpselt; on tarvis parandada vääri ja ebatäpseid mõisteid, korrigeerida oskusi ja siis juba anda uut. Seda

reeglit peab rangelt silmas pidama. Tema sage rikkumine viib sellele, et koolis esineb veel palju juhtumeid, et lastel omandatavad teadmised on segased, tumedad, et lapsed üha teevad vigu oma töödes ja vastustes. Need moonutused ja väärused kihituvad üksteisele. Laps satub segadusse, lakkab aru saamast, lakkab töötamast, langeb „raskete", sügavasti mahajäävate kategooriasse. Sellise lapsega tuleb alata algusest peale, sellest kohast, kus tal kujutlused ning mõisted on selged ning õiged, ja tuleb järjekindla süstemaatilise tööga taastada ta teadvuses kogu omavahel seotud lülide ahel tema teadmiste ning oskuste süsteemis antud õppeaines.

Uus saab meie teadvuse kindlaks omandiks ainult sel juhul, kui ta lülitub orgaaniliselt teadmiste ning oskuste süsteemi, kui õpetaja võtab arvesse, millistes annustes võib liita seda uut, et ta pääseks täielikult ning sügavasti lapse teadvusse, et saaks talle selgeks ja võiks olla instrumendiks edasises töös teadmiste uute elementide omandamisel.

Järjekindluse nõudest õpetuses tulenevad õppetööle järgmised reeglid:

a) **Last tuleb viia lähedalt kaugemale.** Väikesele õpilasele on jõukohane, arusaadav see, mis teda ümbritseb; tuleb alata õppetööd nende esemete ning nähtuste tutvustamisega, mida ta vaatleb vahetult, milledega on tal tegemist koolis, kodus, oma küla ümbruses, ja siis edasi minna. Ei tohi aga seda reeglit järgida sõnasõnalt. Ei tohi sel põhimõttel, näiteks, kauaks edasi lükata lapse tutvustamist kaugete palav- ja külmvöötme maade loomadega. Need teadmised on lapsele niivõrd huvitavad ja talle vaimult lähedased, et neid tuleb anda üheaegselt teadmistega last ümbritsevaist loomadest.

Reeglit „lähedalt kaugemale" tuleb ühendada teisega, ja nimelt:

b) **Tuntult tundmatule.** Kui kaugem ja keerukas osutub tuntumaks kui lähem ning lihtne, siis tuleb alata kaugemast, mitte aga lähemalt. Liites tundmatu tuntule, juhime last võrdlemisele ning kõrvutamisele, aidates tal omandada tundmatut ja muuta seda tuntuks.

c) **Kergemalt raskemale.** Lapsed omandavad teadmisi, oskusi ning harjumusi hõlpsasti ning kindlalt, kui raskused kordkorralt muutuvad keerukamaks, astmelisuse range silmaspidamisega.

Õppekavades ja metoodikais näidatakse tavaliselt seda kordkordset üleminekut ühelt raskuselt teisele. Selline astmelisus teeb õpetuse lastele niivõrd arusaadavaks, et nad omandavad täie arusaamisega suure hulga teadmisi ning oskusi ja liiguvad edasi, mida kaugemale, seda kiiremini. Ometi ei tule seda liikumist kergelt raskemale mõista nii, et lapse teel ei pea olema mingeid takistusi, millede ületamiseks on vajalikud pingutused. Õppimise liigne kergendamine lapsele lõdvendaks tema tahet, ei arendaks ta mõtlemisvõimet. Püüdes kergendada teadmiste omandamise protsessi lastel, peame samal ajal tegema õppimise niivõrd raskeks, et ta nõuaks lastelt mõttepingutust, tugevdaks õpilaste tahet, sunniks neid taotlema raskuste lahendamist.

Õpetusprotsessis pole õpetajal tarvis kõike uut tingimata enesel seletada; sageli võib ta järgmise uue raskuse esitada lastele ja sundida neid endid mõtlema, kuidas seda ületada. Kui tulevad ette raskused, piirdub õpetaja juhtivate küsimustega, laskumata üksikasjalistesse seletustesse, vaid andes lastele enam harjutusi.

On tarvis õppetöö praktikasse viia ka õpilaste eneste koostatud ülesannete lahendamist, oma näidete väljamõtlemist, raskete ülesannete lahendamise praktikat, mitmesuguste ülesannete täitmist, mis nõuavad suurt leidlikkust ning visadust sihtide taotlemisel (nende seas ka praktilise iseloomuga ülesandeid: näiteks selliseid, kus bioloogiliste ja matemaatiliste teadmiste rakendamine on tarvilik põllumajanduslikus töös). On vaid tähtis, et seesugused ülesanded oleksid lahendatavad, et nad ei sunniks lapsi üle hüppama raskustest, mis ilmselt pole neile jõukohased.

Süstemaatilisuse ning järjekindluse nõude range silmaspidamine õpetuses, kordkordsus raskuste ja kõigi siit tulenevate reeglite suurenemises on õpetuse lastele jõukohasuse peatingimuseks. Sel tingimusel õpetaja ei „hüppa üle vanuse“ ega anna lastele sellist materjali, millest nad ei saa aru, ega niisuguseid ülesandeid, millede täitmiseks nad pole ette valmistatud eelnenud tööga.

Anda lastele arusaamatut, üle jõu käivat materjali on kahjulik õppetöös, sest õpilasil kaob siis huvi isegi neile arusaadavate nähtuste ja küsimuste tundmaõppimiseks.

Õppetöö edukus on võimatu, kui õpetus ei arvesta laste vanuselisi iseärasusi. Lapsed töötavad suure huvi ning püüdlikkusega, kui töö on neile jõukohane: siis usuvad nad oma võimetesse ja

see annab neile energiat lisaks, kõvendab soovi saavutada üha suuremaid edusamme.

See ei tähenda, et õpilasele ei jää mingeid raskusi töös, et tal ei tule ületada mingeid takistusi. Hea õpetaja viib õpilasi takistuselt takistusele, kuid ta asetab õpilaste ette ületatavad takistused, tõstes neid iga kord sellisele astmele, mis on neile kättesaadav, millelt nad alla ei kuku, mille eest nad ei jookse hirmul, mille ületamisest nad on huvitatud, on kaasa kistud.

§ 13. Teadmiste omandamise kindlus.

Kooli ees seisab ülesanne anda õpilasile teadmised ning oskused riigi poolt kindlaksmääratud õppekavade ulatuses. Nende teadmiste ning oskuste jäädvustamist õpilastes tuleb silmas pidada õpetuse kõigil etappidel.

Materjali selge ning arusaadav esitamine õpetaja poolt, mis ergutab õpilases ka huvi ning tähelepanu aine vastu, on õpilaste teadmiste kindluse saavutamise esimene tingimus, kuid muidugi kaugelt mitte küllaldane. Vahetult teadmiste ning oskuste kinnistamist taotleb õpilase iseseisev töö: õppematerjali teadlik äraõppimine õpikust, õpetaja esitelu kordamine, mitmesuguste harjutuste täitmine, õpitava üleskirjutamine ja graafiline kujutamine. Teadmiste kindlaks jäädvustamiseks on paljudel juhtudel tarvilik õpiku materjali paljukordne kordamine, on vajalik läbivõetu süstemaatiline kordamine. Teatav materjal tuleb pähe õppida (selleks otstarbeks valitud luuletused ja proosapalad, definitsioonid, reeglid, nimetused, teaduslikud terminid, valemid, kronoloogilised andmed jne.).

Teadmiste kindlust pole võimalik saavutada ilma nende kontrollita. Et aga kontroll oleks teadmiste kinnistamise mõjuvaks vahendiks, tuleb teda teha iga päev, paljastada iga lünk õpilase teadmistes õigeaegselt ja teha paralleelselt tööd selle lünga likvideerimiseks.

Erakordselt tähtis teadmiste kindluse saavutamiseks on uue materjali õigesti organiseeritud liitmine varemõpituga, nii et see uus lülitub kindlalt õpilase teadvusse.

Kõigile on tuntud vastuvaidlematu vanasõna „Kordamine on õppimise ema".

Kordamine on õppimise protsessis alati tarvilik. Kordamine esineb mitmesugust tüüpi tundides. Ta leidub uute teadmiste esi-

tamise tunnis; seob ju õpetaja uued teadmised õpilaste teadvuses varemomandatutega; kõik töö teadmiste kinnistamisel toetub samuti tuntud reeglile, mis sel teel paratamatult kordub harjutuste täitmisel. Läbivõetu kordamist on tarvis teadlikult sisse võtta jooksvasse õppetöösse võimalikult sagedasti.

Õpetajal, kes viib oma klassi edasi, on tingimata tarvis vaadata tagasi, et ta õpilased midagi ei kaotaks oma teadmistest, et teadmiste juurdekasv oleks kindel, viljakas ning püsiv.

Tegevuste sage kordamine teadmiste üha uutele juhtudele rakendamisel kannab harjutuste nimetust. Harjutused peavad tagama oskuste kindlust. Uute oskuste väljatõstmisel on tarvilik sisse lülitada harjutusi niihästi varemomandatud oskuste kordamise kui ka kontrolli eesmärgil. Vastasel korral võivad oskused lakata olemast oskuseks, nad unuvad. Oskuste kaotsiminekut tuleb ennetada samal viisil nagu ennetatakse teadmiste unumist.

§ 14. Õpilaste individuaalne kohtlemine õppetöös.

Õpetajale on tähtis tunda mitte ainult neid iseärasusi, mis on ühised kõigile lastele antud vanuses. Klassile ei tule vaadata kui mingile õpilaste anonüümsele massile. „Õpetaja peab õppetöö protsessis tähelepanelikult tundma õppima iga õpilast.“ [54])

Individuaalne kohtlemine tähendab iga üksiku lapse iseärasuste arvestamist füüsilises ja psüühilises arengus. Ta on tarvilik kõikide õpilaste suhtes — tugevate, andekate, samuti nõrkade, aeglase arusaamisega ja ka keskmise tasemega õpilaste suhtes.

Seltsimees Stalin õpetab meid niiviisi hoolitsema täisealiste töötajate eest: „... tunda kaadreid, hoolikalt tundma õppida igaühe voorusi ning puudusi... hoolikalt üles kasvatada kaadreid, aidata igale kasvavale töötajale tõusta ülespoole, mitte säästa aega selleks, et kannatlikult „jännata“ niisuguse töötajaga ja kiirendada tema kasvamist.“ [55])

Seda enam on tarvilik kasvataja erk, tähelepanelik hoolitsus laste eest, mis nõuab kannatlikkust, enesevalitsemist, usku lapsesse, austust tema vastu, kuid samal ajal visadust ning mõistlikku rangust.

---

[54]) Vt. Ük(b)P KK määrus „Alg- ja keskkooli õppekavadest ja režiimist“, 25. aug. 1932.

[55]) Stalin, Leninismi küsimusi.

Õpetuses tuleb õpetajal arvestada neid individuaalseid erinevusi, mis on õpilaste üldises arengus kui ka üksikute psüühiliste funktsioonide — mälu, mõtlemise, tähelepanu, fantaasia arenemises. Õpilase kõiki jaatavaid omadusi tuleb toetada ning arendada, jaatavaile eeldustele ning omadustele toetuda, aga õppetööle ebasoodsaid omadusi kaotada.

Kõige andekamaile lastele, kellele „kõik on kerge", tuleb anda individuaalseid ülesandeid, mis taotlevad nende silmaringi laiendamist ja raskemate juhtude ületamist ülesannete lahendamisel, mitmesuguste tööde täitmisel; tuleb anda neile tegevusväli, kasvatades neis püsivust, töökust, arusaamist teadmiste ning oskuste täiustamise sihil tehtavate visade süstemaatiliste harjutuste osatähtsusest.

Tuleb jälgida, et iga õpilase areng oleks mitmekülgne, et laps ei kalduks liiga vara mingile ühele teadmisalale, unardades teisi.

Kaasa aidates andekate laste vaimsete jõudude ning võimete õigele arenemisele, peab õpetaja erilist tähelepanu pöörama ka nende tervisele, nende füüsilisele kasvatusele. On tarvilik, et laste arenemine oleks harmooniline. Füüsiline nõrkus, vaimne liigväsimus, tervishoiunõuete alahindamine võib viia edaspidi ka lapse vaimse arenemise nõrgenemisele.

Laste kohtlemisel, kellel on raske õppida, kellel on töös ja käitumises ühed või teised tõsised puudused, on õpetajal eriti tähtis kõigepealt täpselt selgusele jõuda, milles konkreetselt seisnevad selle õpilase puudused, kus võivad peituda nende puuduste põhjused, seejärel tuleb mõelda, kuidas on võimalik kõrvaldada neid põhjuseid või kahandada nende mõju ja aidata õpilasel paraneda, aidata tal edukalt õppida.

Individuaalne kohtlemine on niiviisi tarvilik iga lapse õpetamisel.

Tunda õpilast — see tähendab muidugi mitte ainult näha ta puudusi töös, vaid mõista tema käitumise iseloomulikke jooni, teada saada, millest võib kinni hakata, et õpilases ergutada püüet oma edasijõudmise parandamisele, tema aktiivsuse tõusule, tema positiivsete omaduste kinnistumisele ja edasisele arenemisele.

See võime mõista õpilase karakteerseid jooni, see erksus, mis põhjeneb sügaval armastusel lapse vastu, on see, mida peab kalliks iga pedagoog, tõeline õpetaja-kasvataja.

VIII PEATÜKK

HARIDUSE JA ÕPETUSE SISU ALGKOOLIS.

1. Õppeplaan.

§ 1. Algkooli õppeainete koostis ja järgnevus. Hariduse ja õpetuse sisu antakse kooli õppeplaanides ja õppekavades. Õppeplaaniga määratakse kindlaks:

1) õppeainete koostis antud koolitüübile kooskõlas tema eesmärkide ning ülesannetega, 2) õppeainete järgnevus õppeaastate järgi ja tundide arv, mis on neile määratud kooli igas klassis.

Algkoolis tuleb lastele kõigepealt õpetada elementaarset kirjaoskust, s. t. lugemist, kirjutamist ja arvutamist.

Kui laps ei oska lugeda raamatut, ei oska väljendada oma mõtteid suulises ja kirjalikus vormis ega mõista teiste kõnet, ning samuti, kui tal ei ole elementaarset oskust arvutamises ning mõõtmises, siis ta ei saa areneda ega edaspidi olla sotsialistliku ülesehitustöö aktiivseks osavõtjaks.

Sellest on täiesti arusaadav, et nõukogude algkooli õppeplaanis emakeel ja aritmeetika võtavad endale kuni 75% ajast nooremais klassides ja kuni 50% vanemais klassides. Mittevene koolides see aeg, alates II klassist, jaguneb emakeele, matemaatika ja vene keele vahel. On tarvilik, et mittevene rahvusest lapsed omandaksid võimalikult vara vene keele ja võiksid kasutada vene teadusliku ning ilukirjanduse rikkaid kultuuriväärtusi.

Lugemaõpetamist korraldatakse nii, et juba esimestest sammudest peale laps, lugedes aabitsat ja esimesi õpikuid, kordkorralt tunnetaks ümbritsevat maailma. Esimesed lugemistunnid on ühtlasi asiõpetuse tunnid selles mõttes, et lapsed vaatlevad neid esemeid, milledest nad loevad, ja õpivad tundma nende omadusi. Lugemistundides, mis on seotud konkreetsete esemete ning näh-

tuste vaatlemisega, piltide vaatamisega, lapsed laiendavad kord-korralt oma kujutluste ja mõistete ringi. Materjal „lugemisraamatuis" valitakse niiviisi, et lapsed saaksid teatavas süsteemis elementaarseid teadmisi inimeste tööst, loodusnähtustest, suhteist inimeste vahel, silmapaistvaist faktidest, sündmustest, ajaloopiltidest.

Algkooli vanemais klassides antakse need teadmised juba sellises ulatuses ja sellises järjekorras, et nad paigutuvad süsteemi iseseisvate õppeainete — loodusloo, maateaduse, ajaloo kujul. Igakülgselt arenenud, algatusvõimeliste ja aktiivsete kommunistliku ühiskonna liikmete kasvatamise siht nõuab, et juba õpetuse algastmel õppeplaanis oleks õppeaineid eri tsüklitest, s. t. ained, mis õpetavad tundma loodust, ja ained, mis õpetavad tundma inimeste ühiskondlikku elu. Nõukogude kooli õppeplaani loodusloo, maateaduse ning ajaloo sissevõtmine on erakordselt suure tähtsusega kommunistliku kasvatuse ülesannete teostamisel; need ained on tarvilikud teadusliku maailmavaate algete kujundamiseks õpilastes ja nende käitumise suunamiseks kommunistliku moraali nõuete vaimus.

Enne revolutsiooni loodusõpetus, maateadus ja ajalugu leidusid ainult kõige progressiivsemate semstvote ja linnade algkoolide ja progressiivsete erakoolide õppeplaanis. Tsaari haridusministeeriumi ametlikes algkooli õppeplaanides, ja seda enam kirikukihelkonnakoolide õppeplaanides need ained puudusid.

Meie õpilaste igakülgse arendamise nõue teeb vajalikuks võtta algkooli õppeplaani ka ained, mis peavad silmas füüsilise ja esteetilise kasvatuse ülesandeid. Algkooli igas klassis tuleb õpetada kehakultuuri koos sõjalise ettevalmistuse elementidega. Peale selle on kehalised harjutused võetud ka õppepäeva kavva võimlemise kujul enne õppetunde, mida tehakse iga päev. Igas klassis õpetatakse joonistamist ja laulmist.

Peab ütlema, et revolutsioonieelsel Venemaal puudus kehakultuur täiesti algkoolide õppeplaanides.

Joonestamine ja laulmine samuti ei leidnud endale kohta revolutsioonieelse algkooli õppeplaanis. Tsaarivalitsus pidas liigseks luksuseks töötajate laste kunstilist kasvatust. Muide, kirikukihelkonnakoolides oli määratud kaks tundi nädalas igas klassis kirikulaulule. On selge, et seda ei tehtud kunstilise kasvatuse eesmärgil.

Meie nõukogude kooli kasvatuslikest ülesandeist tuleneb ka vajadus võtta algkooli õppeplaani käsitöö.

On äärmiselt tähtis, et lapsed austaksid igasugust füüsilist tööd, et nad omandaksid oskuse käsitseda nende vanusele kohaseid tööriistu, oskuse teha põllumajanduslikke töid, et nad võiksid igapäevases elus end ise teenindada.

Harivas mõttes on erakordselt tähtis võimalus kasutada käsitöös teadmisi ja oskusi, mis omandatakse matemaatikas, loodusõpetuses ja joonistamises. Tuleb vastu tulla ka noorema koolilapse vajadusele motoorse tegevuse järele, mis aitaks kaasa käte peenlihaste arenemisele ja mis ühes sellega oleks vahelduseks vaimsele tööle.

Pärast eelkooli-perioodi, milles lapse peamiseks tegevuseks oli mäng, nõutakse talt nüüd koolis palju tõsist, hoolsat, pinevat vaimset tööd. Samal ajal aga lapse kasvav organism, talle omane liikuvus, lapse hiiglasuur huvi lihtsa, jõukohase käsitöö vastu — kõik see nõuab algkooli õppeplaanis teatava aja eraldamist ka kehalisele tööle.

Viimaks, algkooli õppeplaanis antakse tavaliselt alati ruumi sellisele õppeainele nagu kirjatehnika, mis on tarvilik lastel õige, selge, ilusa käekirja väljatöötamiseks.

Säärane on õppeainete valik algkoolis. Ta on tingitud ühelt poolt kasvatuse, hariduse, õpetuse üldistest ülesannetest, ja teiselt poolt õppimises veel esimesi samme tegevate õpilaste vanuselistest iseärasustest.

Laste jõud selles eas on veel väikesed. Lapsi ei tohi koormata paljude õppeainetega. Seepärast sisaldab algkooli õppeplaan ainult kõige tarvilikumat. Loeteldud õppeaineist ei saa ühtki välja jätta. Kuid kas on siin ette nähtud kõik, mis on kõige tarvilikum? Tekib veel küsimus võõrkeelest: kas poleks otstarbekohane teda võtta samuti algkooli õppeplaani? Selle küsimuse jaatava otsustamise poolt räägivad kaks kaaluvat motiivi: 1) võõrkeele õpetamise alguse puhul V klassis ei jää koolis küllaldaselt aega selle aine jaoks ja seepärast ei saa tagada õpetuses tema vajalist täielisust õpilasile; 2) kogemused on näidanud, et koolilapsed nooremas eas hõlpsamini kohanevad ja harjuvad võõrkeelse kõnega ja see asjaolu võimaldab edaspidi, keskkoolis, tunduvalt tõsta õpilaste teadmisi ja oskusi kvaliteedilt selles õppeaines.

Nõukogude valitsus on andnud loa alata võõrkeele õpetamist III klassiga. Seda teinud koolide kogemused on näidanud positiivseid tulemusi.

2. Õppekavad (programmid).

§ 2. Õppekavad ja nende ehituse printsiibid.

Õppekava määrab kindlaks teadmiste ning oskuste ulatuse õppeaines ja õppeaine teadusliku sisu moodustavate teemade ja küsimuste järgnevuse, samuti ka praktiliste tööde sisu ning järgnevuse.

Nõukogude kooli õppeplaanid ja õppekavad, mis on kinnitatud haridusministeeriumi poolt, on kohustuslikeks riiklikeks dokumentideks. Nende täitmise eest kannab vastutust iga õpetaja ja koolijuhataja. Ei ole lubatavad omavolilised muudatused õppekavades, tundide tabelis, ühe aine tundide ülekandmine teistele ainetele.

Õppekavade kohustuslikkus ja ühtsus kõigile koolidele on üheks tähtsaimaks tingimuseks koolitöö korraldamiseks ning edendamiseks riigis.

Õppekavade koostamise printsiibid on järgmised:

1. Õppekavade koostamisel mistahes aines peetakse kõigepealt silmas kõigile õppeaineile ühist kommunistliku kasvatuse eesmärki. Kooskõlas selle eesmärgiga määrataksegi antud aine õppekavas kindlaks teadmiste süsteem, mis sisaldab niihästi fakte kui ka üldistusi, samuti ka kasulike oskuste ning harjumuste süsteem. Näiteks määrab emakeele õppekava kindlaks niihästi teadmiste süsteemi grammatikas kui ka oskuste süsteemi õigekirjutuses ning suulises ja kirjalikus kõnearenduses. Lähtudes kommunistliku maailmavaate kujundamise ülesandest, seoses lugemise ning kõnearendamise oskuse arenguga, määratakse selles õppekavas kindlaks ka vastav temaatika, loetavate teoste ja mitmesuguste kirjandiliikide ulatus. Loodusõpetuse õppekava näitab teadmiste ulatuse eluta looduse esemete, taimede, loomade ja inimkeha kohta, määrates ka nende kujutluste ja mõistete ringi, milliseid lapsed peavad saama neis aine-osades igal õppeaastal, ja milliseid üldistusi, loodusseadusi tuleb teada. See õppekava näitab samuti, missuguseid oskusi tuleb anda lastele loodusnähtuste vaatlemisel, taimede eest hoolitsemiseks, mõnede aparaatide ning riistade tarvitamiseks.

Niisiis, iga õppekava määrab kindlaks niihästi teadmiste kui ka oskuste süsteemi, andes materjali õpilaste maailmavaate kujundamiseks ja suunates õpilaste praktilist tegevust.

2. Õppekavade õppematerjali ulatus ning iseloom peavad olema kooskõlas laste vanuseliste iseärasustega.

Sellelt vaatekohalt nõutakse algkooli õppekavades erilise tähelepanu pööramist sellele, et õpilastel koguneks lai ring kujutlusi reaalseist esemeist ning nähtustest, milledega nad peavad tutvuma vahetult, et neil kujuneks mõistete ring, milledele tuleb toetuda õppeainete õppimisel järgmisel õpetusastmel, ja ühenduses sellega rikastuks sõnavara.

3. Õppekava peab kindlustama täpselt piiriteldud süstematiseeritud teadmiste ning oskuste ringi, silmas pidades raskusastmete kordkordset üleminekut. Seda nõuet on võimalik täita ainult siis, kui õppekava on ehitatud õppeainete järgi, kui igas aines, mis on võetud kooli õppekavva, koostatakse omaette iseseisev õppekava.

Õpetuse elementaarse (alg-) kursuse süsteem peab omama antud teadusele vastavat seesmist loogikat, kuid samal ajal omab ta iseärasusi, mis on tingitud õpilaste vanusest, nende vaimseist jõududest, mis on veel arengu algul; siin laps alles algab süstemaatilist õppimist, ja õppeainet tuleb temaga alata mitte aine oluliste omaduste üldiste definitsioonidega, vaid üksikuist faktidest, eseme selliste omaduste või külgede definitsioonidest, mis võivad olla lapsele kõige kergemaks sissejuhatuseks teadusse. Näiteks bioloogiliste teadmiste käsitelu algkoolis me ei alusta elu mõistest, õpetusega rakust jne., vaid algame sellest, et tutvustame lapsi üksikute loodusesemetega ja nende kõige märgatavamate lihtsaimate omadustega.

Õppekava keele alal algkoolis me ei alusta foneetika kursusest, vaid kordkorralt lihtsate sõnade ja lausete materjalil juhime last elementaarsete mõistete ringi sõnast, silbist, häälikust ning tähest, ühendamisest lihtlauseks, sõnade järjekorrast lauses, lause peaning kõrvalliikmeist, peamistest sõnaliikidest, sõna koostisest jne. Matemaatikat õpetuse algastmel me ei alusta arvu üldmõistega, vaid praktiliste oskustega liitmise ning lahutamise alal esimese kümne piires, loendamisega ühekaupa edasi ja tagasi.

Algkoolilapsele pole veel jõukohane see teadmiste liigestamine, mida omame teadusliku distsipliini rangelt loogilises süsteemis. Näiteks loodusteadust siin veel ei saa liigestada sellisteks üksiku-

teks aineteks nagu botaanika, zooloogia, anatoomia ja füsioloogia, milledele keskkoolis juba peab leiduma kohta.

Õpilaste vanuseliste iseärasuste ja didaktiliste kaalutluste tõttu tuleb mõnede õppeainete õppekavades lubada kontsentrilisust. Kontsentrilisus tähendab mõnede teemade või kursuse osade kordamist järgnevail õppeaastail teatava laiendamisega ning süvendamisega. Ühtede ning nendesamade teemade kordamine õpetuse eri astmeil üldise üldhariduslikku kooli ulatuses pole muidugi ökonoomne, kuid teatav kontsentrilisus (mis oleks nagu ühist keskpunkti omavate ringide laiendamine) on reas õppeaineis vältimatu ning tarvilik. Nii näiteks me ei saa jätta lapsi nooremais klassides tutvustamata lihtlause ja tema liikmete mõistega. Selleta oleks võimatu töö keeleoskuse arendamise alal. Anda aga kogu teadmiste ring selles aineosas — seda me ei suuda, sest õpilaste vaimne tase seda veel ei luba. Seepärast peatükk lihtlausest võetakse uuesti keskkooli õppekavva. Sõna mõistega, mis tähendab esemeid, peame lapsi tutvustama 1.—2. õppeaastal, järelikult anname siin esialgseid teadmisi nimisõnast. Ometi on nimisõna mõiste keerukas mõiste. Selgitada teda täielikult esimesil õppeaastail on võimatu ja nimisõna õppimine võetakse seepärast uuesti III ja IV klassi õppekavva ja seejärele keskkooli õppekavva. Teadmiste ring nimisõna kohta laieneb kontsentrite järgi.

Niiviisi on kontsentrism mõnedes õppeainetes vältimatu, kuid seejuures muidugi ei tule lubada tarbetuid kordamisi, mis viivad ainult õppekavade ülekoormusele ja põhjustavad liigset ajakulu.

Seal, kus see on võimalik antud aine sisu iseloomult, on parem kasutada õppekava nõndanimetatud sirgjoonelist (aga mitte kontsentrilist) ehitust, mille puhul aine kõik osad, alates elementaarseist teadmistest, seatakse ühtsesse, loogiliselt järjekindlasse järjekorda. Nii ehitatakse näiteks õppekava matemaatikas, millele on iseloomulik nõnda-öelda seesmine kordumine, sest töös järgneva kallal tuleb alatasa toetuda eelnenu teadmisele.

Õppeaine elementaarses käsitluses peab valitsema maksimaalne lihtsus, kuid õppekava sisaldagu kindlaid, teaduslikke teadmisi. Elementaarkursus peab andma kõige algsemaid teadmisi igast teadusest, mida kajastab algkooli õppekava, ja esitama ainult täiesti kindlaid tõsiasju. Siin pole kohane õppekavva võtta hüpoteese (oletusi), selgitamata küsimusi. Ei tohi õppekava ka koormata liigsete üksikasjadega. Algkooli kursuses tuleb igas aines

jätta rohkesti ruumi elementaarsete praktiliste oskuste loomisele, mis valmistavad lapsi ette iseseisvamaks tööks õpetuse järgmisel astmel.

Niiviisi ehitatakse igas õppeaines õppekava vastava teaduse materjali alusel ja algkoolis peab õppeaine süsteemis olema omapära, mis sõltub laste vanusele vastavate vaimsete jõudude tasemest.

4. Juba õpetuse algastmel peab õppekavades peegelduma teooria praktikaga sidumise printsiip: õppeaine peab sisaldama tegelikkuse enese nähtuste tundmaõppimise, tutvustama õpilasi asjadega, faktidega, andma üldistust konkreetsel alusel. Teiselt poolt, õpetuse esimestest sammudest peale peavad lapsed omandama oskuse kasutada saadud teadmisi praktikas niihästi õppetöös kui ka elus. Õppekavades tuleb ette näha sellele nõudele vastavaid harjutusi. Selle nõude täitmine niisuguste ainete õpetamisel nagu loodusõpetus, matemaatika ja joonestamine võimaldab anda lastele teatava hulga esialgseid oskusi, mis on tulevikus vajalised tehnika vallutamisel. Nii näiteks ühenduses loodusõpetuses teema „õhk" õppimisega võivad lapsed, tutvudes tuulejõu kasutamisega tuuleturbiinides, ise konstrueerida nende lihtsaimaid mudeleid. Matemaatikas tutvuvad lapsed mõõtmisvõtetega, mida seejärele saavad kasutada joonestamisel.

Mis puutub sellisesse õppeainesse nagu emakeel (ja vene keel mittevene koolis), siis tema õppimine on tihedaimini seotud praktikaga kogu oma kestusel: lugemise, suulise ja kirjaliku väljenduse oskused, grammatiliste teadmiste kirjaliku rakendamise oskused jne. on kogu aeg vajalikud õppetöös (mistahes õppeaines) ja elus. Teooria praktikaga sidumise printsiibi peegeldumine õppekavades ei tohi mingil määral rikkuda õppeaine süstemaatilise käsitluse printsiipi.

5. Koostades õppekavu üksikuis õppeaineis, me siiski ei isoleeri neid õppeaineid üksteisest. Me loome sideme õppeainete vahel, säilitades seejuures nende iseseisvuse.

Side õppekavade vahel väljendub kõigepealt kõigile õppeainetele ühistes kommunistliku kasvatuse ülesannetes.

Peale selle tuleb sisult kokkupuutuvate õppeainete kavade vahel luua didaktiline side, mis tagaks läbivõetava õppematerjali täielikku arusaamist: emakeel ja matemaatika aitavad omandada teadmisi kõigis aineis, loodusteadus valmistab ette geograafiliste

teadmiste omandamisele ja omakorda toetub neile; maateadus valmistab ette ajaloo omandamisele. Emakeele õppekava koostamisel arvestatakse kujutluste ning mõistete ringi, mida antakse igas õppeaines, et sõnavaralise tööga ja teiste töödega keeleoskuse arendamise alal kaasa aidata lastele kergemaks ning kindlamaks teadmiste omandamiseks teistes ainetes. Otsida mingeid teisi, kunstlikke sidemeid õppeainete vahel oleks kahjulik.

6. Õppekava sisu kindlaksmääramisel tuleb valida ka materjali, mis peegeldab kaasaja tähtsaimaid sündmusi. Niiviisi Suure Isamaasõja aastail nõuti kõigi õppeainete kavas suuremat tähelepanu teadmistele ning oskustele, mis on seotud ettevalmistusega kodumaa kaitsmiseks, ja materjali kasutamist, mis peegeldab vene inimeste sangarlust ning ennastsalgavust võitluses vabaduse ning iseseisvuse eest ja mis aitab lapsi kasvatada nõukogude patriotismi vaimus.

Õppekavad nõuavad sotsialistliku ülesehituse materjali kasutamist õppetöös. See nõue ei käi mitte ainult selliste õppeainete kohta, milledes sotsialistlik ülesehitus on käsitlusaineks juba oma olemuselt, nagu näiteks maateaduses, kus õpime tundma, kuidas inimene sotsialistliku ülesehituse tingimustes muudab loodust, kasutades tema rikkusi ning jõude, samuti ajaloos, kus käsitletakse peatükki NSV Liidust kui võitnud sotsialismi-maast. See nõue käib ka selliste ainete kohta, nagu matemaatika ja emakeel, milledes õppekavades antakse näpunäiteid sotsialistliku ülesehituse materjali kasutamise viisidest ja kohast, mitte aga lubades ükskõik millist tema kunstlikku sidumist.

7. Selliste ainete õppekavadesse, nagu keel, maateadus, ajalugu, on võetud „tähtsaimad teadmised NSV Liidu rahvaste kultuuri, nende kirjanduse, kunsti, ajaloolise arenemise alalt, samuti NSV Liidu piirkondade tundmise elemendid".

Kodukohatundmise elementidele antakse rohkesti ruumi ka loodusõpetuse õppekavas.

8. Maateaduse ja keele õppekavas (viimases kirjandusliku lugemise temaatika osas) olgu koht h i s t o r i s m i l: mõnede teemade illustreerimine vajalise faktilise materjaliga, tagasivaated ajalukku, kaasaja võrdlemine möödunuga; tutvumine lastele arusaadavate mineviku kirjanduslike mälestistega.

9. Küsimuste käsitlusel sisult ja sõnastuselt püüab iga õppeaine kava olla teaduse kaasaegse seisukorra tasemel. Vajalik üld-

arusaadavus ja elementaarsus õppeaine sisu käsitelus õppekavas ei tohi aga viia vulgariseerimisele ja ükskõik millisele teadmiste moonutamisele.

10. Iga õppekava peab silmas näitlikkuse printsiipi õpetuses, ühendades näitlikkuse abstraktse mõtlemise arendamisega lastel. Igas õppekavas peegeldub samuti õpilaste aktiivsuse nõue õppetöös õpetaja juhtimisel. Õppekava näitab õpetajale ka neid abinõusid (materjale ja meetodeid), millede abil saab õppeaine õpetamist teha huvitavaks ning kaasakiskuvaks.

Ei tule alahinnata ka õppekava kui õpetaja põhilise juhtiva dokumendi struktuuri tähtsust. Õppekavale endale eelneb seletuskiri, milles lühidalt ning selgesti esitatakse antud aine õpetamise ülesandeid koolis, näidatakse esitatava töö sisu alused ja antakse metoodiline suund. Sellele järgneb õppekava tekst, mis on sõnastatud lühidalt ning selgesti, mis ei luba mitmeti tõlgitseda õppekava ühe või teise osa mahtu ning sisu. Õppekavades jaotatakse õppeaine teemadeks, alateemadeks, peatükkideks (tundide arvu näitamisega).

Õpetajal tuleb õppekava tundmaõppimisel kõigepealt tutvuda seletuskirjaga ja seejärel õppekava teksti ja metoodiliste näpunäidetega selle üksikute osade kohta. Iga õpetaja peab tundma algkooli kõigi klasside õppekava kõigis õppeaineis ja endale selgitama pidevust töös klassist klassi. Algkooli õpetajal on väga kasulik tutvuda ka kui mitte kõigi keskkooli klasside õppekavadega, siis vähemalt V klassi õppekavadega, milline klass on vahetult seotud algkooliga.

3. Üksikute õppeainete kasvatuslik ning hariduslik tähtsus.

§ 3. Emakeel ja vene keel mittevene koolides.

Lastele keelt õpetades on meil kaks ülesannet: õpetada neid aru saama keelest kõigis selle rikkalikes avaldustes ja õpetada neid kasutama keelt suhtlemises teiste inimestega.

Keelest arusaamiseks on vajalik omandada tema sõnavaralise koostise rikkused. Seepärast on lapse sõnavara laiendamine koolile väga tähtsaks ülesandeks. See ülesanne peab olema mitte ainult emakeele tundidel, vaid ka kõigi teiste ainete tundidel. Ometi pole asi ainult sõnavara tundmises. Keelest aru-

saamiseks tuleb tunda tema ehitust, tema loogikat, s. t. keele grammatikat. Seepärast juba algkooli õppekavas peetakse silmas õpilaste tutvustamist sõnaliikidega ja algteadmistega lihtlause ehitusest.

Õpetada last keelest aru saama — see tähendab viia neid, nagu ütleb K. D. Ušinski, keele varade teaduslikule omandamisele.

„Keeles hingestub kogu rahvas ja tema kodumaa; temas muudetakse rahva hinge loova jõuga mõtteks, pildiks ja heliks isamaa taevas, tema õhk, füüsilised nähtused, tema kliima, tema põllud, mäed ja orud, tema metsad ning jõed, tema tormid ja äikesed, kogu see sügav, mõtet ning tundmust täis kodumaa looduse hääl, mis räägib nii valjusti inimese armastusest tema mõnikord karmi looduse vastu, mis väljendub nii selgesti emakeelses laulus, lauluviisides, rahvaluuletajate suus. Kuid rahvakeele selgeis, läbipaistvais sügavustes peegeldub mitte ainult kodumaa loodus, vaid ka rahva vaimse elu kogu ajalugu. Rahva põlvkonnad kaovad üksteise järel, kuid iga põlve elu saavutused säilivad keeles päranduseks järglastele." Nii kirjutas Ušinski artiklis „Emakeel"[56], mis ilmus 1861. a. Ta näitas kujukalt, et emakeelne sõna, emakeel on võimsaks vahendiks rahva kultuuriliste väärtuste omandamisel ja armastuse kasvatamisel kodumaa vastu. Ja just seda kasvatuslikku ülesannet võime teostada nimelt sotsialismi tingimustes. Nüüd, millal rahvas on saanud oma riigi peremeheks, tema looduslike ning kultuuriliste rikkuste peremeheks, millal ta sangarlikult päästis oma riigi võitluses koletisliku vaenlasega — fašismiga, peab ta oma sotsialistlikku kodumaad eriti kalliks. Vene ja mittevene rahvusest töötajate laiade masside lapsed, omandades emakeelt ja vene keelt, saavad osa neist ammutamatuist kultuurilistest väärtustest, mis on kogutud ja mida luuakse NSV Liidu rahvaste rikkalikus teaduslikus kirjanduses ning ilukirjanduses ja suulises loomingus.

Keele õpetamisel lastele pühendatakse palju aega lugemisele. Lugemistundides püüame õpilasi tutvustada neile arusaadavate parimate teostega rahvaluulest ja ilukirjanduse klassikute teostega. Me õpetame neid samuti aru saama populaarteaduslike palade keelest ja hakkame harjutama neid ajalehe mõistmisele.

Emakeele (vene keele) tundides on meil seepärast võimalus

---

[56]) K. D. Ušinski, Valitud tööd, Tallinn 1945, lk. 99.

teostada kommunistliku kasvatuse ülesandeid kogu nende ulatuses. Lugemiseks valitava kirjandusliku materjali temaatika peab olema määratud nende kasvatuslike ülesannete poolt.

Mida paremini õpilased omandavad keele rikkusi, mida paremini õpivad aru saama keelest, seda paremini oskavad nad ka ise tarvitada keelt. Selleks tuleb õpetada neid õigesti (loogiliselt, seotult) ning ilmekalt kõnelema ja samuti õigesti (loogiliselt, silmas pidades grammatikareegleid ja loetavalt) ning ilmekalt väljendama oma mõtteid kirjas.

Keele omandamine, nagu näeme käsiteldust, on seotud kujutluste ja mõistete ringi laiendamisega lastel, nende silmaringi rikastamisega. Keele areng on lahutamatult seotud mõtlemise arenemisega. Keele õpetamisel järgime ühtlasi laste loominguliste võimete arendamist. Kunstiline proosa ja luule näidiste tundmaõppimine soodustab lastel fantaasia arenemist ja oskust kasutada loomingulistes töödes keele alal kunstilise ilmestamise abinõusid.

On endastmõistetav, et algkool peab arendama lastel head lugemis- ja kirjutamistehnikat. Lapsed peavad alati lugema teadlikult, õigesti ja ilmekalt (loogiliste rõhkude õige asetamisega, pauside ja sisu poolt nõutava intonatsiooni silmaspidamisega). Lugemiskiirus juba III klassi õpilastel võib olla sama mis täisealisel. Kirjutama peavad lapsed alati õige, ilusa, selge käekirjaga, silmas pidades keele reegleid (õpitu piirides iseseisvalt, muul alal teatmeid võttes õigekeelsuse sõnaraamatust ja vigade ennetamisega). Lastelt, kes on lõpetanud algkooli, nõutakse samuti emakeeles õiget sõnade ühildamist ja rektsiooni lauses ja oskust anda lühike ümberjutustus vähemalt jõukohasele jutustavat või kirjeldavat laadi teemale.

§ 4. Aritmeetika. Aritmeetika õpetamine lastele taotleb kõigepealt elementaarset eesmärki — anda lastele arvutamisoskus. Tervete arvude piires annab algkool põhiliselt ümmargused teadmised ning oskused — see on nelja aritmeetilise tehte tundmise igas suuruses arvudega, niihästi nimeta kui ka nimelistega. Osaliselt antakse algkoolis teadmisi ka murdudest — harilikest ja kümnendmurdudest. Lastele õpetatakse nii kirjalikku kui ka suulist arvutamist. Erilist tähelepanu pööratakse arvutamise kiiruse võtetele.

Algkoolis õpetatakse tundma ka meetermõõdustikku ja ajamõõt-

mist ning kujundatakse oskus neid kasutada mõõtmistel. Samuti antakse algteadmisi näitlikust geomeetriast, et õpilastel koguneks kujutlusi geomeetrilistest vormidest ja areneksid ruumikujutlused; antakse oskus mõõta täisnurksete kujundite pindala ja kuubi ning risttahuka ruumala ja oskus joonestada mõningaid geomeetrilisi kujundeid.

Aritmeetika kasvatuslik väärtus avaldub kõigepealt selles, et ta enam kui ükski teine aine algkooli astmel aitab kaasa loogilise abstraktse mõtlemise arenemisele lastes. Aritmeetikas iga väike viga kõneleb sellest, kui tähtis on silmas pidada täpsust arutluses ja tehteis. Siin tunnevad lapsed, kui tähtis on mitte vahele jätta ühtki lüli töös, silmas pidada süstemaatilisust. Siin harjuvad nad täpsusega definitsioonides ja keeles, selge sõnastusega, tõestuste range läbiviimisega.

Seepärast kasvatab aritmeetika õpilasil ühtlasi ka selliseid iseloomuomadusi, nagu korralikkus, distsipliinitunne, püsivus, enesevalitsemine, oskus ületada takistusi, viia asi lõpuni.

Loogilise mõtlemise arenemisele aitab eriti kaasa mitmesugust tüüpi ülesannete lahendamine, harjutus analüüsis ja sünteesis, suhete leidmises andmete ja otsitavate vahel, tehte resultaatide muutuste selgitamisel olenevalt tehte liikmete muutmistest jne.

Väga suure kasvatusliku tähtsusega on ka ülesannete teemad. Neis peab peegelduma meie sotsialistlik tegelikkus. Ülesandeis võib rääkida riigikaitsest, meie looduslikest rikkustest, meie vabrikuist, tehastest, kolhoosidest, sovhoosidest, sotsialistlikust kaubandusest ja kultuurseist saavutustest. Muidugi puudutavad paljud ülesanded ka kõige tavalisemaid nähtusi laste, kooli ja perekonna elus.

Rakendades matemaatilisi teadmisi ning oskusi ülesannete lahendamisel matemaatikatundides, töödes teiste õppeainete tundides ja elus, peavad õpilased nägema, kuidas arv ja mõõt on ümbritseva tegelikkuse tunnetamise abinõuks, kuidas matemaatika on tarvilik tehnikale, tööstusele ja sotsialistliku kodumaa kaitsmiseks.

§ 5. Ajalugu. Erakordselt suur tähtsus kasvava põlve kommunistlikus kasvatuses on ajaloo õpetamisel. Algkoolis õpetatakse NSV Liidu ajaloo kõige elementaarsemat lühikursust. Oma maa mineviku tundmaõppimine nõukogude õpilaste poolt omandab erilise mõtte sellepärast, et nad

on sündinud juba vaba sotsialistliku korra juures, nad pole ise näinud töötajate ekspluatatsiooni, rõhumise, kultuurituse ja alanduse pilte, pole tundnud tsaari-isevalitsuse survet. Mineviku tundmaõppimine aitab lastel paremini mõista, millise hindamatu väärtusega on sotsialistliku revolutsiooni saavutused. Lapsed saavad samuti aru, millist sangarlikku võitlust oma vabastuse eest pidasid nende isad ja vanaisad. Nad tunnetavad selgesti, kui valvsalt peab kaitsma revolutsiooni saavutusi ja vapra Punaarmee poolt fašistlike anastajate üle saavutatud võidu vilja, nad süttivad soovist anda kõik oma jõud selleks, et eduga jätkata oma isade tööd kommunistliku ühiskonna ehitamisel Nõukogude Liidus.

Ajalooõpetuse õige korraldus eeldab õpetamist „elaval, huvitaval kujul koos tähtsamate sündmuste ja faktide esitamisega nende kronoloogilises järjekorras ja koos ajalooliste tegelaste iseloomustamisega." [57])

Õppides tundma oma kodumaa minevikku, tutvudes klassivõitluse piltidega mitmesugustes ajajärkudes, majanduse ja kultuuri arenemisega, riigi suhete arenguga välisriikidega, õpivad õpilased hindama seda, mis oli progressiivne, ja vihkama seda, mis pidurdas maa arenemist. Lapsed hakkavad armastama oma rahvast, kes on ilmutanud sangarlust võitluses oma iseseisvuse eest, lapsed tutvuvad suure huviga rahva parimate esindajatega, tema suurte väejuhtidega, kultuuri silmapaistvate esindajatega, kes on loonud suuri kunstiteoseid, kes on teinud suuri avastusi ning leiutusi teaduse ning tehnika alal. Tutvustades lapsi silmapaistvate revolutsionääride elu ning tegevusega, kasvatab ajalugu neis sügavat ustavust rahva huvidele, töötajate huvidele, kõrget ideelisust, leppimatust igasuguste reaktsiooniliste jõudude vastu, otsustavust, vaprust võitluses inimsoo parimate ideaalide, kommunismi eest.

Lapsed hakkavad aru saama sellest, kui suur on bolševike partei ajalooline osa võitluses meie paljurahvuselise riigi kõigi rahvaste töötajate vabastamise eest ekspluatatsioonist, õigusetusest, rahvuslikust ja usulisest rõhumisest. Lapsed omandavad sügava armastuse proletaarse revolutsiooni geniaalsete juhtijate — Lenini ja Stalini vastu. Tutvudes nende suurimate ajalooliste tegelaste eluga, näevad õpilased, kui ennastsalgavalt ja kõikumatult, püsi-

---

[57]) Vt. ÜK(b)P KK ja NSVL RKN 1934. a. 16. mai määrus „Ajaloo õpetamisest NSVL koolides". Vt. Golant-Käis. Abiks Õpetajale, 1945, lk. 29.

valt ning visalt võideldes rahva igasuguste vaenlastega, viisid Lenin ja Stalin meie maa sotsialismi võidule.

Ajalugu jutustab lastele meie võiduka sotsialistliku revolutsiooni suurest epohhist, sellest, kuidas meie maa rahvad kodusõja tormis, taludes raskusi, saavutasid võidu valgekaartlaste üle ja samuti ka välismaiste interventide üle. Edasi jutustab ta sellest, kuidas NSV Liidu rahvad alustasid ennenägematu energiaga majanduslikku ning kultuurilist ehitustööd, saavutades töötavate masside kõrge ainelise heaolu ja sotsialistliku kultuuri õitsengu, esile nihutades rahva hulgast lugematul määral energilisi, andekaid, kommunismile ustavaid inimesi, kes on täidetud ihast sangaritegude järele.

Ajaloost saavad lapsed teada suure stalinliku seaduse — stalinliku Konstitutsiooni vastuvõtmisest, mis kinnistab sotsialistliku korra saavutused.

Südamevaluga saavad lapsed teada, et Nõukogude Liidu rahulik ehitustöö ja tema rahupoliitika oli katkestatud hitlerliku Saksamaa reetliku kallaletungiga meie maale, kuidas metsistunud vaenlane haaras siis hiiglaslikud territooriumid ja rüüstas meie maid. Koos sellega aga saavad lapsed teada, kuidas bolševike partei juhtimisel ja suure Stalini geniaalsel juhatusel koondus kogu nõukogude rahvas, kuidas ta võitles ennastsalgavalt vaenlasega rindel ja töötas tagalas riigikaitse heaks ja saavutas võidu vaenlase üle, ajades ta välja nõukogude maa piiridest.

Meie sõjameeste kartmatuse, kindluse, sangarluse suurepärased näited, sangar-linnade kuulsusrikas kaitsmine, kiire pealetung hiiglaslikul rindel oivaliste väejuhtide juhatusel — kõik see on kõige võimsamaks relvaks lastel palava armastuse kasvatamisel oma kodumaa vastu ja vihkamise kasvatamisel tema vaenlaste vastu.

Ühes sellega äratatakse lastes soov võtta aktiivselt osa purustatud majanduselu taastamisest vabastatud rajoonides, majanduse ning kultuuri edasisest tõusust kogu meie maal, Nõukogude Liidu rahvaste sõpruse tugevdamisest.

Niiviisi annab oma maa ajaloo õppimine õpilasile teadmisi ajaloolistest faktidest ja sündmustest nende kronoloogilises järjekorras, suurimate ajalooliste tegelaste tundmist, kujundab lastes õigeid vaateid ajaloolistele nähtustele, õpetab neile kommunistlikku käitumist, kasvatab neist algatusvõimelisi, julgeid, tuliseid sotsialistliku kodumaa patrioote.

§ 6. **Maateadus.** Algkoolis tutvuvad õpilased geograafiliste algmõistetega — maapinna põhivormidega, pinna- ja põhjavetega, ilmastiku nähtustega ja kliimaga, maa kuju ning liikumisega; nad õpivad orienteeruma maastikul, lugema geograafilist kaarti ja seda kasutama. Lapsed tutvuvad looduse ja elanike elu piltidega maakera mitmesuguseis soojusvöötmeis ja suhteliselt üksikasjalikult — looduse, elanike elu ja majandusliku ehitustöö piltidega NSV Liidu mitmesugustes looduslikes vöötmeis.

Oma määruses 1934. a. 15. maist „Maateaduse õpetamisest NSV Liidu alg- ja keskkoolides" andsid ÜK(b)P KK ja NSVL Rahvakomissaride Nõukogu järgmise direktiivi: „... algkoolis (III ja IV klassis) kindlustada, et õpilaste mällu jäädvustataks põhilised geograafilised nimetused — maade, jõgede, merede, mägede, linnade jne. nimetused ja et õpilased kindlalt tunneksid geograafilist kaarti õppekavade piirides; selleks taotella suuremat näitlikkust, arusaadavust, populaarsust ja käsitluse huvitavust." [58]) Selles direktiivis on alla kriipsutatud, et algkool peab lastele andma geograafilise kirjaoskuse aluse. See on kõige tähtsam.

Mõistetavalt eeldab geograafiliste nimede ja kaardi tundmine meie nõukogude koolis mitte lihtsalt paljaste nimetuste meelespidamist, vaid geograafiliste nähtuste ja nende vaheliste sidemete mõistmist, kuivõrd see on jõukohane lastele. Algkoolis võivad õpilased saada mõiste sellistest sõltuvustest geograafiliste nähtuste vahel, nagu näiteks sõltuvus klimaatiliste tingimuste ja taimestiku vahel antud vöötmes, sõltuvus antud maakoha pinnase ja jõgede suuna vahel jne.

Erakordselt suure tähtsusega kasvatuslikes sihtides on laste õige arusaamine inimeste suhtest loodusega: lapsed saavad aru, et kuigi antud maakoha looduslikud iseärasused mõjuvad tunduval määral siin asuva elanikkonna tegevusele, siiski mitte vähemal määral pole inimene looduse stiihilises võimuses, vaid vastupidi, alistab endale looduse, vallutab tema rikkusi, oma tööga kujundab teda ümber. Eriti näitlikult kujutavad lapsed endale inimese aktiivset osa, tutvudes meie maa sotsialistliku ülesehituse piltidega kõige mitmesugusemais looduslikes tingimustes — küll polaarringi taga ja taigas, küll kesk-mustamulla steppides, küll

---

[58]) Golant, E., Käis, J., Abiks õpetajale, 1945, lk. 31.

kõrbedes, küll lähistroopilises vöötmes ja mägipiirkondades. Tutvudes sellega, kuidas inimeste energia, juhitud ja õhutatud kommunistliku partei ja nõukogude valitsuse poolt, suurendab kuulmatu tempoga meie maa loodusvarade läbitöötamist, kuidas kasvavad uued elektrijaamad, šahtid, kaevandused, tehased ja vabrikud, kuidas uut viisi haritakse sotsialistlikke põlde, kuidas rajatakse uusi raudtee- ja veemagistraale, kuidas vallutatakse inimkultuurile uusi rajoone — tekib õpilastel sügav huvi oma sotsialistliku kodumaa vastu, kasvab nende tuline armastus tema vastu, kasvab soov astuda sotsialismi ehitajate ridadesse.

Tutvumine sellega, kuidas inimene muudab loodust, kuidas ta oma tööga mõjustab seda, loob soodsa pinnase materialistlike vaadete kujunemiseks lastel, kaitseb neid väärõpetuste mõjudest, et inimene on saatuslikult sõltuv looduse stiihilistest või mingeist üleloomulikest jõududest. Maateadus tutvustab õigete teaduslike vaadetega maakera kuju ja liikumise kohta, paljastades ühes sellega nende küsimuste ebateaduslikke seletusi.

Tutvudes maa paljurahvuselise elanikkonna elu piltidega, mõistavad lapsed, kui võimas on rahvaste ühtsus, keda seob kommunistliku ühiskonna ehitamise ühine siht, kui tugev on nende sõprus, mis on kinnitatud stalinliku hoolitsusega Nõukogude Liidu kõigi rahvaste majanduse ja kultuuri tõusu eest ja on tihedasti liidetud võitlusega ühise vaenlase vastu.

§ 7. Loodusõpetus. Loodusõpetuse õpetamise sihiks algkoolis on esijoones lapse rikastamine konkreetsete kujutlustega looduslike esemete kindlast ringist ja nende esemete omadustega. Loodusõpetuse õppekava nimetab lastele õppimiseks teatavad objektid eluta loodusest, taime- ja loomariigist, loodusõpetuse algkursusse kuulub samuti elementaarsete teadmiste ring inimkehast.

Reaalsete esemetega tutvumise ja nendest teatavate õigete kujutluste saamise alusel kujunevad õpilasil mõisted, mis ühendavad esemeid ning gruppe ja väljendavad paljudele esemetele ühiseid omadusi. Tutvudes looduse esemetega ja nähtustega nende muutumises, üleminekuis ühest olekust teise, omandavad lapsed mõned nende arusaamise kohased seadusepärasused, näiteks looduse aasta-ajaliste muutuste seadusepärasused, nähtused loomade kohanemisest keskkonnale jm. Kursuse lõpuks võivad lapsed

omandada materialistliku maailmavaate kujunemiseks väga olulise üldistuse inimese erinevuse kohta loomadest.

Nähtuste loodusteaduslik seletus paljastab igasugu ebausu, usu üleloomulikesse jõududesse, imedesse jms., kaotab igasuguse hirmu ähvardavate loodusnähtuste ees.

Loodusteadus näitab õpilasile, kuidas inimene, õppides loodust tundma, vallutab tema jõud, valitseb nende üle. Õpilased tutvuvad sellega, kuidas loodusteaduslikke teadmisi rakendatakse inimese tervishoius, kuidas neid rakendatakse põllumajanduses (viljasaagi tõstmine, uute taimesortide kultiveerimine jms.) ja tööstuses (maapõuevarade kasutamine, nende töötlemine, elektri kasutamine jne.). Lapsed ise tegelikult kasutavad loodusteaduslikke teadmisi oma tervise kaitsmisel; nad kasutavad teadmisi maapinna, vee, õhu omadustest, taimede elust — hoolitsemiseks taimede eest. Loodusteadus näitab lastele veenva selgusega teaduse sidet tegeliku eluga teadmiste rakendamise mõttes praktikas, samuti ka kogemuste kasutamise mõttes teadmiste allikana.

Loodusteaduse käsitluse aluseks on vaatlus. On äärmiselt tähtis, et õpilased õpiksid looduse esemeid ning nähtusi tundma, vaadeldes neid vahetult — loomulikus keskkonnas, klassis, elava looduse nurgas, kooliaias. Puhtsuuline loodusnähtuste tundmaõppimine või niisugune, mis ei lähe kaugemale joonistuste, piltide, mudelite jne. kasutamisest, ei ole veel loodusteaduse tõeline õpetamine. Kooli üheks tähtsaimaks ülesandeks on arendada lastes vaatlusoskust, oskust näha eseme eri külgi, märgata neis olulist. Loodusteadus aitab kaasa lapse meeleorganite arenemisele.

Harjutades vaatlema, äratab ta huvi looduse ja teaduslike avastuste vastu, silmapaistvate teadlaste elu ning tegevuse vastu.

Tutvudes suurimate loodusuurijate elu ning tegevusega, näevad meie õpilased, et meie maal, sotsialismi maal, silmapaistvad teadlased, vanad ja noored, saavad erakordse tähelepanu ning hoolitsuse osaliseks kommunistliku partei ja nõukogude valitsuse poolt, tunnevad kogu rahva armastust ning lugupidamist, kes alati kuumalt tervitab teaduse sangareid.

Alati juhtides õpilaste tähelepanu faktidele, õpetab loodusteadus lapsi tegema järeldusi faktide alusel, harjutab kontrollima järeldusi, neid täpsustama. Looduse tundmaõppimisel saadud kujut-

luste ringi rikastumine loob eeldused keele paremaks mõistmiseks, hõlbustab keele omandamist, viib ta rikastumisele. Looduse tundmaõppimine tekitab teadushimu, suurendab teadmistejanu, mis kandub üle teistele aladele. Kasvav huvi õpingute vastu kisub lapsi ära halvast käitumisest. Koolielus on palju selliseid fakte, kus distsiplineerimatud lapsed, olles kaasa kistud loomade eest hoolitsemisest elava looduse nurgas, taimede kasvatamisest, fenoloogilistest vaatlustest jne., paranevad täiesti, hakkavad paremini õppima nii loodusteaduse kui ka teiste õppeainete alal.

Loodusteaduse hiiglasuur kasvatuslik-hariduslik tähtsus annab talle koha algkooli tähtsaimate õppeainete hulgas.

§ 8. Õpilaste varustamine teadmistega, mis annavad teadusliku maailmavaate elemente.

Õppeainete kasvatuslik-hariduslikku tähtsuse vaatlemisest näeme, et juba algkoolis omandavad õpilased maateaduse, loodusteaduse, ajaloo alal selliseid teadmisi, mis annavad neile looduse ja ühiskonna elus nähtuste teadusliku seletuse ja sellega panevad aluse teadusliku maailmavaate kujundamisele.

Lapsed kohtavad igapäevases elus ka nähtuste usulise seletuse fakte, kuulevad seda-teist usust, näevad usulisi talitusi.

Küsimust suhtumisest ususse tuleb lastele õigesti selgitada, vastavalt nende arusaamisele.

Ajaloolistest faktidest mõistavad lapsed, et ühiskonnas, kus valitsevaiks olid ekspluateerijate klassid, klassid, kes elavad töötavate masside orjastamise arvel, usku kasutati nende klasside poolt rõhumisvahendina.

Usu tekkimist ja tema olemust klassi-ühiskonna sügavustes on hästi selgitatud Lenini järgmistes sõnades:

„Usk on üks vaimse rõhumise liikidest, mis lasub kõikjal rahvamassidel, kes on lõmastatud igavese tööga teiste kasuks, vaesuse ning üksindusega. Ekspluateeritavate klasside võimetus võitluses ekspluataatoritega tekitab niisama vältimatult usu paremasse hauatagusesse ellu, nagu metsinimese võimetus võitluses loodusega tekitab usu jumalaisse, kuradeisse, imedesse jne. Kes kogu eluaeg töötab ja kannatab puudust, seda manitseb usk alandusele ning kannatlikkusele, lohutades lootusega taevalikule tasule. Aga neid, kes elavad võõrast tööst, õpetab usk maises elus avaldama heategevust, pakkudes neile väga odavat õigustust kogu

nende ekspluataatorlikule olemasolule ja müües soodsa hinnaga pileteid taevalikule õnnele.“ [59])

Usk oli soodus isandaile, et selle abil hoida masse pimeduses ja teha neid kuulekaiks teenriteks.

Aga tänu Suurele Sotsialistlikule Oktoobrirevolutsioonile muutus Venemaa mahajäänud ja harimatust maast kultuurseks maaks, kasvas võimsaks Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liiduks.

Miljonid töötajad suutsid vabaneda usulistest eelarvamustest ja ebausust.

Ometi on praegu meie maal palju usklikke. Tingimustes, kus ekspluataatorlikud klassid on likvideeritud, pole usk klassile orjastamise vahendiks. Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu Konstitutsioon meie maal on kindlaks määranud usuliste kultuste vabaduse.

Kirik aga on meil lahutatud riigist ja kool kui riiklik asutis on lahutatud kirikust. Koolis peame kasvavale noorpõlvele andma tõeliselt teaduslikke teadmisi ja ära seletama, et usuline maailmavaade, mis tunnustab üleloomulikke jõude, pole ühendatav tõelise teadusega, mis on temaga vastuolus.

On tarvilik, et iga inimene lapsepõlvest peale asuks ümbritseva maailma, looduse ja ühiskonna nähtuste teadusliku seletuse õigele teele.

Kooli ülesanne on anda lastele, vastavalt antud vanuse arusaamisele, positiivseid loodusteaduslikke ja ühiskondlikke teadmisi. On tarvilik, et meie noorsugu oskaks usulisele seletusele vastandada nähtuste teadusliku seletuse.

Algkoolis on võitluses igasugu ebausu ja eelarvamuste vastu eriti tugevaks abinõuks kirjanduslike palade lugemine ja jutustamine, kuid samuti lugemikes leiduvate populaarteaduslike palade seletav lugemine.

Ajaloo tundides saavad lapsed teada õpetaja jutustustest, õpikust ja õpetaja toodud lisamaterjalist, et mitte jumalad ei ole loonud inimesi, vaid vastupidi, inimesed on loonud endale jumalad ja välja mõelnud ümbritsevate nähtuste fantastilised seletused; nad saavad teada, kuidas ekspluataatorid kasutasid usku masside orjastamise vahendiks.

---

[59]) Lenin, Teosed, VIII k., lk. 419.

Maateaduse tundides saavad õpilased paljude loodusnähtuste teadusliku seletuse, millede kohta usk toetas ja propageeris enne ebateaduslikke seletusi, külvates massidesse vaimupimedust. Maateaduse tundides saavad lapsed teada, et oli aeg, mil kirik võitles teaduse arenemise vastu, kartes seda masside petmise paljastamist, mille abil ta toetas nende ekspluateerimist. Lapsi vapustavad jutustused teaduse märtreist — Giordano Bruno'st, Kopernikusest, Galilei'st ja teistest.

Maateaduse tundides tutvuvad lapsed eredate näidete kaudu ka sellega, kuidas inimene võidab loodust, vallutab ta rikkusi, ja see näitab neile, et on väärad usulised õpetused inimese saatuse olenevusest üleloomulikest jõududest, inimese tühisusest loodusjõudude ees.

Loodusteaduse tunnid näitavad samuti õpilasile täie kindlusega igasugu ebausu ja usuliste eelarvamuste ühendamatust teadusega.

Vestlustes lastega tuleb kasutada kujukat materjali, eriti jutustustes teaduse ajaloost, mõjudes mitte ainult õpilase mõistusele, vaid ka tema tunnetele, äratades temas teaduslikku taiplikkust.

Klassiväliseks tööks, mis aitab kaasa õpilaste varustamiseks teadusliku maailmavaate elementidega, võib kasutada järgmisi vorme:

a) Teoste lugemine lastele arusaadavail teemadel ja jutustamine suurepäraseist loodusnähtustest ja inimese võidust looduse üle, peamiselt ilukirjanduslike jutustuste ja teadlaste elu ning tegevust kujutavate jutustuste lugemine ning jutustamine.

b) Ekskursioonid loodusse, kohalikku kodukoha-muuseumi, mitmesugustesse teaduslikesse muuseumidesse.

c) Lastele arusaadavate kinofilmide ja diapositiivide vaatamine teaduslikele teemadele jutustuse või lugemise saatel.

d) Õhtute ja hommikute korraldamine teaduslikel teemadel koos väikeste näidendite lavastamisega, deklamatsiooniga, lauluga, muusikaga, mõistepiltide lavastamisega.

Mõned lapsed on veel eelarvamuste mõju all, mis leiavad aset perekonnas, eriti selle vanemate liikmete seas. Leidub veel küllalt juhtumeid, et lapsed ei tule kooli usulistel pühadel.

Seepärast on tarvilik vastavate vestluste korraldamine vanematega, neile loengute, ettekannete organiseerimine filmide, diapositiivide näitamisega jne.

On võimalik ka vanemaile mõjuda laste kaudu, kes kodus võivad valju häälega lugeda populaarteaduslikke artikleid ja raamatuid.

4. Õpikud.

§ 9. Õpiku osa ning tähtsus. Õppekavaga kindlaks määratud teadmiste sisu konkreetne väljendus antakse õpikuis. Õpik sisaldab teadmisi, millede omandamine on õpilasile kohustuslik. Õpik, olles õpilastele peamiseks käsiraamatuks, peab etendama erakordselt tähtsat osa kui kommunistliku kasvatuse tööriist.

Õpik on selline käsiraamat, milles esitatakse õppeaine kõige olulisem sisu, milles antakse juba kindlaks kujunenud materjali, mis on teadmiste kindlaks aluseks antud alal. See õppekirjanduse täisväärtuslikkuse tähtsaim tunnus on väga selgesti alla kriipsutatud Lenini poolt järgmistes sõnades: „Ja ainult see populaarkirjandus on hea, ainult see kõlbabki, mis püsib aastakümneid. Või populaarkirjandus on rida õpikuid rahva tarvis, õpikud aga esitavad teaduste algeid, mis ei muutu poolte sajanditegi vältel.“ [60])

Kasutades Vladimir Iljitši otseseid näpunäiteid, võime küllaldase selgusega kindlaks määrata põhilised nõuded õpikule meie kooli tarvis.

§ 10. Nõuded õpiku suhtes. Esimeseks tingimatuks nõudeks õpiku suhtes on kommunistliku suuna täielik kindlus. See nõudmine tuleneb meie kooli kasvatuse sihtidest.

Teiseks nõudeks on õppematerjali teaduslik, tõepärane, kokkusurutud käsitlus kooskõlas õppekavadega. Õpik, isegi kõige elementaarsem, peab andma usaldatavaid teadmisi lastele arusaadaval kujul, mitte lubades vulgariseerimist. Kogu materjal õpikus tuleb tingimata korraldada, silmas pidades raskuste kordkordset kasvamist, et õpilased igal tööastmel oleksid hästi ette valmistatud edasise materjali omandamisele, et nad saaksid süstemaatilisi ja püsivaid teadmisi.

Kolmandaks nõudeks on sotsialistliku ülesehituse materjali küllus õpikus, kooskõlas sellega, mida nõuab aine sisu (näiteks sotsialistliku ülesehituse pilt NSV Liidu maateaduse kursuse õppimisel).

---

[60]) Lenin, Teosed V, lk. 232 (Märkus).

Neljandaks nõudeks on õpiku tekstis järelduste ning üldistuste andmine lühidalt ning selgesti sõnastatud põhiliste väidete ja reeglite, seaduste, definitsioonide jne. kujul. Õpik peab õpilaste tähelepanu koondama aine põhiküsimustele, ette nihutama kõige olulisema, andma põhilised mõisted. Õpikus „peab olema kaalutud iga sõna, iga definitsioon..."[61])

Viiendaks nõudeks on materjali esitamine elavas, õpilastele arusaadavas keeles. Õpik peab äratama õpilaste huvi aine vastu mitte ainult oma sisuga, vaid ka käsitlusvormiga. Lenin kirjutas: „...kogu ülesanne seisneb selles, et inimene, olles omandanud õpperaamatu, saaks kätte teejuhi selle aine edasiseks õppimiseks, et ta omandaks huvi selliseks õppimiseks..."[62])

Ning kuuendaks nõudmiseks on õpiku hea välimus.

Seda nõuet tuleb vaadelda didaktilisest, hügieenilisest ja esteetilisest seisukohast.

Kõigepealt peab õpiku materjal olema hästi plaanitud: õpiku materjali jaotamisel jagudeks, peatükkideks, paragrahvideks, lõigeteks peavad õpiku autorid andma õpetajale aluse materjali jaotamiseks tundide järgi, õpilastele antavate ülesannete doseerimiseks. Materjali rubritseerimine ja trükikirjade valik tehakse selleks, et paremini märkida õpiku osi, et välja tõsta peamist, olulist, alla kriipsutada nimetusi, aastaarve, definitsioone, reeglite, järelduste sõnastusi jne. On tähtis, et kõik see paistaks õpilastele silma, et nad hõlpsasti orienteeruksid õpiku materjalis, et materjal jääks kergemini meelde. Nõuded kirja, lao, trüki ja paberi kohta õpikuis taotlevad teksti hõlpsastiloetavust õpilasile, selle visuaalse tajumise kergust, silmade väsimise ja rikke ennetamist.

Erakordselt tähtsad on õpikuis joonised. Nende sisu määratakse õpikute teksti sisuga. Neilt nõuame kõrget kunstipärasust, õiget tegelikkuse kujutamist, nad peavad olema realistlikud, selged. Ei tohi lubada suure hulga jooniste kuhjumist ühel leheküljel. Illustratsioonid õpikus ja õpiku tekst peavad olema orgaaniline tervik. On tarvilik, et kunstnik ja teksti autor töötaksid õpiku kallal käsikäes, oma tööd kooskõlastades.

Sama plaani järgi, milles käsitlesime siin nõudeid õpiku kohta, võib teostada üksikute õpikute analüüsi. See analüüs selgitabki

---

[61]) Seltsimeeste Stalini, Ždanovi ja Kirovi märkustest NSV Liidu ajaloo õpiku konspekti kohta.

[62]) Lenin, Teosed, II, lk. 372.

seda, millisel määral antud õpik rahuldab esitatud nõudeid. Õpiku analüüsimisel tuleb hästi orienteeruda tema sisus, materjali iseloomus ja tema esitamise järjekorras. Õpikuga töötamise meetodid olenevad ta materjali iseloomust. Selle töö võtteid käsitleme eespool, vaadeldes õppemeetodeid.

Iga õpiku üksikasjaline analüüs ja temaga töötamise võtete detailne kindlaksmääramine kuulub erimetoodikate ülesandeisse.

Iga õpetaja peab hästi tundma kõigi algkooliklasside õpikute kogu komplekti. Õpetajale on tähtis mitte ainult oskus vabalt orienteeruda iga õpiku materjalis, vaid samuti õpiku struktuuri ja autorite metoodiliste orientatsioonide ja ideede mõistmine, et kasutada õpiku kogu teksti ja kõiki illustratsioone maksimaalse produktiivsusega.

IX PEATÜKK.

1. Tund õppetöö organiseerimise põhivormina.

§ 1. Tund õppetöö organisatsiooni ajalooliselt kujunenud vormina.

Õppetöö põhivormiks meie koolides on õppetund. See organisatsiooniline vorm on pärit Jan Amos Komenskylt (1592—1670). Keskaegses koolis, kus õppis vähe õpilasi, töötas õpetaja individuaalselt üksikute õpilastega, kuigi nad kõik olid samaaegselt koos. Õpilane pidi pähe tuupima, mis õpetaja talle kätte näitas, ja siis talle vastama, kuid arusaamine polnud üldse kohustuslik ja oli paljudel puhkudel ka võimatu.

Õpetaja peksis lapsi hooletuse, halva edukuse ja vallatuste eest erilise nuudiga või vitstega.

Polnud mingisugust õpilaste jaotamist rühmadeks vanuse järgi. Samuti puudus ka kindlaksmääratud ajajaotus õppetöös.

Sellise töövormi juures võis õpetaja õpetada väikest õpilaste hulka, õpetus kestis palju aastaid ja oli ikkagi ebaproduktiivne: on arusaadav, et seda õppevormi arvustati teravasti eesrindlike inimeste poolt juba XIV—XV sajandil. Lõpliku hoobi andis talle Komensky, kes rajas mitte ainult teoreetiliselt, vaid tõi kooli ka praktiliselt uue õppevormi.

Vastates aja vajadustele, milles tööstuse ja kaubanduse lai areng, teaduses ja tehnikas tehtud avastused viisid üldise kooliõpetuse ideele, teeb Komensky ettepaneku võtta emakeele-kool põhikooliks, mille peavad lõpetama kõik poisid ja tüdrukud 6—12 eluaastani. Siin võib üks õpetaja, ütleb Komensky, õpetada üheaegselt paljusid õpilasi ja saavutada nende teadmiste kõrget taset, kuna kool jaotatakse kindlaisse klassidesse, õppeaasta ja õppenädal ning õppepäev organiseeritakse kindlal viisil. Komensky kujutab selliselt tunni pilti, milles õpetaja õpetab üheaegselt kogu

klassi: „Igas tunnis pärast õpitava materjali lühidat esitust ja mõtte arusaadavat seletust, selgitanud näitlikult õpitava kasutamist, tuleb kohe lasta ühel õpilasist püsti tõusta, kes kõik õpetaja poolt öeldu peab kordama sellessamas järjekorras... seletama reeglid nendesamade näidetega. Kui ta milleski eksib, tuleb teda parandada. Siis tuleb lasta teisel püsti tõusta ja teha sedasama, kuna teised õpilased kuulavad. Seejärel kolmandal ja neljandal ja kõigil, kellel on vaja, kuni ei ole selge, et kõik on tunnist õieti aru saanud ja võivad omandatut edasi anda ja ise teisi õpetada.“ [63])

„Õpetuse sellise korraldusega klassis,“ ütleb Komensky, „õpilased jälgivad alati tähelepanelikult õpetajat.“ Õpetaja veendub, et tema õpetust kõik õieti mõistavad: „saavad tunnist aru ka kõige nõrgemad, nii et nad suudavad sammu pidada teistega, andekamad aga on rõõmsad oma enesekindluse üle, mida annab neile aine täielik mõistmine.“ Õpilastel kujuneb „julgus vaimustusega kõnelda mistahes ülevast küsimusest ka inimeste kogu ees“. Koduse õppimise töö muutub kergemaks.

Selline õppetöö klassi-tunni vorm õpilaste kindla koosseisuga kindlate plaanide ja õppekavade järgi osutus niivõrd eluliseks, et ta levis kiiresti kõigi Euroopa maade koolides ja püsib oma olemuses tänaseni. Tunni metoodikat ja korraldust parendati parimate pedagoogide ja metoodikute poolt Läänes ja Venemaal. See töövorm on osutunud täiesti vastuvõetavaks praktikas.

Algasid otsingud ka õpetuse muude organisatoorsete vormide leidmiseks.

Just XIX saj. algul, otsides õpetuse ökonoomset, odavat organisatsioonivormi Inglismaal, esitas õpetaja Lancaster vastastikuse õpetuse süsteemi, mille olemus seisnes selles, et õpetaja korraldas nooremate õpilaste õpetamist vanemate õpilaste kaasabil ja võis sel teel organiseerida kuni 300 last mitmesuguses vanuses. Peaaegu üheaegselt Lancasteriga esitas samasuguse süsteemi inglise vaimulik Bell. See süsteem saigi Bell-Lancasteri süsteemi nimetuse. Teda kasutati peamiselt Inglismaal, osalt Ameerika Ühendriiges ja väga vähesel määral Euroopa mitmesugustes maades. Ta ei levinud laialdaselt ega juurdunud, sest ta ei suutnud tagada õpilastele häid ning kindlaid teadmisi.

---

[63]) „Suur didaktika“, XVIII ptk., lõige X, 45.

Klassi-tunni süsteemile oldi vastu järgmisel põhjusel: väideti, et klassides mõõdetakse õpilasi kõiki ühe mõõdupuuga, s. t. ühesuguseid teadmisi õpetatakse ühesuguses tempos nii andekaile kui nõrkadele. XX saj. algul Saksa linnas Mannheimis soovitas koolinõunik Sickinger õpilaste jaotamiseks järgmist süsteemi: pärast 3-aastast õppimist rahvakoolis eraldatakse andekamad lapsed erilistesse ettevalmistusklassidesse, kus neid lapsi valmistatakse ette üleminekuks keskkooli; normaalseil lastel, kes on maha jäänud haiguse või muude ebasoodsate tingimuste tõttu, kestab õpetus lühendatud kava järgi mitte 8, vaid 6 aastat. Vaimselt mahajäänud lastega võetakse 8 aastaga läbi vaid nelja klassi kursus.

Niiviisi korraldas mannheimi süsteem pedagoogiliste kaalutluste sildi all riigi arvel kiirema ja soliidsema ettevalmistuse lastele, kes olid soodsamais tingimustes, s. t. rikaste lastele, ja lõi lühendatud, kärbitud kursuse kehvistu lastele, keda oli hõlpus spetsiaalselt välja töötatud „vaimse mõõtmise" meetodi abil kanda mahajäänute kilda. Muidugi ei võinud õpetuse korralduse sellised süsteemid olla sümpaatsed demokraatlikele elementidele, eriti proletariaadile.

Vastukaaluks õppetöö klassi-tunni vormile ilmusid XX saj. esimesel veerandil Ameerika Ühendriiges uued organisatoorsed vormid, mille aluseks nende autorid panid õpilaste individuaalsed õpingud. Kõige tuttavamaks neist uutest vormidest sai daltoni laboratoorne plaan (Daltoni linna nime järgi), mille esitas Helen Parkhurst. Uus oli siin see, et põhimine töö sooritati iga õpilase poolt individuaalselt, pedagoogide poolt välja töötatud tööjuhatuste alusel igale õppeainele vastavalt sisustatud kabinettides ja laboratooriumides. Iga õpilane võis töötada oma tempos ja organiseerida oma aega enda tahtel. Õpilaste rühm kogunes ainult selleks, et ära kuulata ülesande seletust ja siis teatava pikema ajavahemiku järel läbi viia arvestuskonverentsi.

Olles kiusatusse viidud sellest, et daltoni-plaan annab suure koha õpilaste tõeliselt iseseisvale tööle, rakendasid mõned nõukogude pedagoogid seda töövormi ebakriitiliselt nõukogude koolis. Nad tegid aga sellise paranduse: kuna me ei või lubada õpilastel individualismi joonte arenemist, vaid vastupidi, peame kasvatama neist kollektiviste, siis tuleb seda laboratoorset tööd, s. t. iseseisvat tööd ülesannete kallal täita mitte üksikult, vaid brigaadides ehk rühmades. Ja niiviisi organiseeriti tööd, milleks õpilased jaotati

brigaadideks. Kujunes nõndanimetatud „brigaadne-laboratoorne meetod".

Selle töövormi juures faktiliselt puudus klassil kindel koostis. Brigaadid täitsid töö iseseisvalt, ülesannete järgi, mis nad said õpetajailt.

Mitte omades õiget ja süstemaatiliselt teostatavat juhtimist, kaotades aega ebaproduktiivsele tööle või brigaadi selja taga üldse mitte tööd täites, suurem osa õpilasist ei omandanud vajalisi teadmisi. Kool sai ilmselt kahju.

ÜK(b)P mõistis hukka sellised õppetöö vormid, näidates, et nad loovad isikliku vastutuse puudumise, põhjustavad „pedagoogi osa alandamist ja paljudel juhtudel iga õpilase individuaalse õpingu ignoreerimist."[64])

ÜK(b)P KK osutas, et „Õppetöö organiseerimise põhivormiks alg- ja keskkoolis peab olema tund."[65])

§ 2. Tunni kui nõukogude kooli õppetöö organiseerimise põhivormi mõiste.

ÜK(b)P KK määruses 25. augustist 1932. a. „Õppekavadest ja režiimist alg- ja keskkoolis" on näidatud tunni põhilised tunnused:

Õpetaja töötab õpilaste teatud vanusegrupiga, millel on kindel koosseis ja mis kannab klassi nimetust; iga tund kestab kindla ajavahemiku (meie nõukogude koolis — 45 minutit); tunnid vaheldavad kindla tunniplaani järgi; tund sisaldab endas õpetaja juhatusel tehtavat klassi üldist ja õpilaste individuaalset tööd õpetuse mitmesuguste meetodite kasutamisega.

Õppetöö selline organisatoorne vorm võimaldab normaalselt vaheldada laste tööd ja puhkust; ta tagab õpetaja juhtivat osa ja õppekohustuste ranget täitmist iga õpilase poolt; ta võimaldab tuua kogu koolitöösse organisatoorset täpsust.

Tund on õppetöö korralduse põhivormiks. Õppetööd, mida tehakse klassis tundides, täiendab laste kodune õppimine õpetaja ülesandmisel.

Õppepraktikas tuleb õpetajal mõnikord samuti organiseerida ajutist täiendavat õppetööd koolis oma klassi üksikute õpilastega

---

[64]) ÜK(b)P KK määrus 25. augustist 1932. a. „Õppekavadest ja reziimist alg- ja keskkoolis". Vt. „Abiks õpetajale", lk. 21.

[65]) Sealsamas.

või väikeste õpilasgruppidega (näiteks mahajäänud õpilaste järeleaitamiseks).

Õppesihte teostatakse ka laste klassivälise lugemise korraldamisega, ringitöös, klassiväliste ekskursioonidega ja muude klassiväliste ürituste vormidega. See on töö, mis suurel määral seisab väljaspool õppekavade raame, kuigi see on väga tarvilik. Õppetöö tundides on tähtsaim ka sellepärast, et ta tagab iga õppeaine õppimist ranges süsteemis. See, kes on omandanud teadmisi ja oskusi õiges järjekorras, kes on kooli poolt õpetatud süstemaatiliselt töötama, see teeb edaspidi suurima eduga ka enesearendustöö.

Õppetöö tunni-vorm on seepärast kõige produktiivsem, et tema puhul on tagatud alaline juhtimine õpetaja poolt.

§ 3. Tunniplaani koostamine. Kindel kohustuslik õppeplaan nõuab koolilt ka kindlat tunniplaani. Et sellist tunniplaani koostada, tuleb teada peale tundide arvu igas aines iga klassi kohta veel iga vaheaja kestust tundide vahel — ja mis väga oluline — pedagoogilisi ja hügieenilisi põhjendusi tundide vaheldumiseks õppenädala ja õppepäeva vältel.

Vahetundide kestus on ÜK(b)P KK 1935. a. 3. septembri määrusega määratud järgmiselt: esimene, kolmas ja neljas vahetund — 10 minutit, teine vahetund — 30 minutit; üksikuil juhtudel võib teise ja kolmanda vahetunni kestus olla 20 minutit.

Nõuded tundide vaheldumise kohta õppenädala ja õppepäeva jooksul on oluliselt järgmised: tõsisemad ning süvenemist nõudvamad ülesanded tuleb kanda nädala esimesele poolele. Et õpilane saavutab suurima produktiivsuse töös nädala teisel ja kolmandal päeval, on otstarbekohane viiendad tunnid asetada just neile päevadele.

Tööpäeva kestel tuleb kindlaks määrata tundide otstarbekohane vaheldumine, mis vastab laste töövõime kasvamisele või langusele. On teada, et suurim töövõime pole mitte esimesel, vaid teisel ja kolmandal tunnil. Vastavalt sellele tuleb õppetööd korraldada selliselt, et esimesele tunnile paigutatakse õppeained, mis nõuavad keskmist pingutust (näiteks ajalugu, osalt emakeel); koolipäeva teine ja kolmas tund tuleb pühendada ainetele, mis nõuavad suurimat vaimset pingutust (matemaatika, emakeel). Viiendad tunnid jäetakse ainult aineile, mis ei nõua suurt vaimset pingutust (joonistamine, laulmine, kehakultuur).

Neil juhtumeil, kui IV klassides õpetus on jaotatud õppeainete kaupa mitme õpetaja vahel ja igaüks neist töötab ühes klassis, ja samuti neil puhkudel, kui joonistamine, kehakultuur neis või teistes klassides on spetsialistide õpetada, tuleb lubada mõningaid kõrvalekaldumisi ülaltoodud tunniplaani koostamise reeglеist. Õpetaja, kes õpetab aritmeetikat mitmes neljandas klassis, füüsiliselt ei saa kõiki oma tunde igas klassis pidada ainult teise või kolmanda tunni ajal. Joonistusõpetaja, kes õpetab mitmes klassis, ei või alati joonistustunde anda neljandal või viiendal tunnil. Sellistel juhtudel tuleb reguleerida tunniplaani niiviisi, et igas üksikus klassis vältimatud kõrvalekaldumised oleksid minimaalsed.

§ 4. Tundide süsteemi plaanimise vajadus igas teemas.

Me teame, et edukaks teadmiste, oskuste ning vilumuste omandamiseks on tarvis tööd teha teatava järjekindlusega. Õppeprotsessi seadused ja reeglid nõuavad õpetajalt, et tunnid ei oleks mitte juhuslikus järjekorras, vaid kindlas süsteemis.

Tundi ei saa õieti ehitada, kui õpetaja ei tea, mis töö tal tuleb järgnevas tunnis, ja kui ta läheb antud tundi, sidumata seda eelnenud tööga.

Hea õpetaja mõtleb alati hoolikalt läbi kogu õppeprotsessi õppekava antud väikese, kuid ümardatud osa ulatuses. Ta kujutab endale ette selgesti terve tundide rea või süsteemi järgnevust õppekavade antud tervikulise lõike sees (näiteks vene keele kogu tundide summat nende kindlas järjekorras antud sõnaliigi, antud õigekirjareegli õppimise alal; maateaduses IV klassis kõigi tundide järjestust antud geograafilise tsooni õppimisel). Ainult sügavasti tungides õppeaine ja õppekava kui terviku iga teema ning alateema sisu olemusse suudab õpetaja tagada teadmiste, oskuste ja vilumuste teadlikku, täielikku ja kindlat omandamist õpilaste poolt ja eduga lahendada kasvatuslikke ülesandeid, mis seisavad klassi ees antud perioodil.

Seepärast peab igal tunnil olema kindel eesmärk õppeprotsessis ja seos teiste tundidega.

Võtame näiteks II klassi õppekavast teema „Märgid „ь“ ja „ъ“. See teema on II klassi õpilasile raske; ta nõuab kestvat tööd. Õpetuse protsess kujuneb siin järgmiselt: Esimeses tunnis taotel-

lakse eesmärki — näidata lastele rida sõnu märkidega „ь“ ja „ъ“ ja anda neile tunda samuti sõnu kõnes, mis on hääldusel sarnased, kuid milledes puudub peenendusmärk „ь“ (näiteks: Коля вбивает колья; они сели и съели морковь).

Lapsed loevad kõrvutatavaid sõnu ja lauseid nende sõnadega ülesriputatud tabelitest või tekstilt, mille õpetaja on varem tahvlile valmis kirjutanud.

Seejuures analüüsitakse sõnu, milledes on märgid „ь“ ja „ъ“ ja mis on ilma nendeta, häälikulis-akustiliselt, tähelis-visuaalselt ja tähenduse järgi.

Õpilastel lastakse: 1) koostada lauseid kõrvutatavate sõnadega (näiteks sõnadega: Костю — костью; полю — полью; полёт — польет; обедать — объедать jne.); 2) mõtelda sõnu märkidega „ь“ ja „ъ“.

Niiviisi, vaadelnud rea näiteid, s. t. tajunud teatavat faktilist materjali, mis oli õpetaja poolt eriti valitud, ja mõtestanud selle, jõuavad lapsed järeldusele: kui kaashäälik ei sula ühte täishäälikuga, kirjutatakse nende vahele märgid „ь“ või „ъ“.

Õpilane kirjutab tahvlil 2—3 näidet sellele reeglile, lapsed kirjutavad need näited endale vihikusse ja kriipsutavad alla „ь“ ja „ъ“ ärakirjutatud tekstis.

Kodutööks antakse analoogiline ülesanne.

Nii anti sel esimesel tunnil lastele uus teadmine. See oli uue teadmise andmise tund.

Edasi peab järgnema rida tunde, mille eesmärgiks on peenendusmärgi „ь“ kohta saadud uue teadmise kinnistamine. Neis tundides korraldatakse järgmisi harjutusi: a) lausete ärakirjutamine, mis sisaldavad sõnu märgiga „ь“ ja „ъ“, ja omandatavate ortogrammide allakriipsutamine (sõnad valitakse mitmes raskusastmes); b) seletav visuaalne etteütlus näidetega antud reeglile; c) kontrolliv teksti ärakirjutamine, milles esineb sõnu antud reeglile, kuid vahelejäetud tähtedega; d) seletav kuuldeline etteütlus.

Nende 4—5 tunni vältel antakse õpilasile vastavad iseseisvad harjutused ka koju. Kodutööd kontrollitakse klassis. Nii käib töö teadmiste kinnistamise ja oskuse omandamise alal.

Järgnevalt korraldatakse kontrolltund kuuldelise kontrolletteütluse kujul, milles antud ortograafilise reegli omandamist kontrollitakse koos varemõpetatud reeglite teadmise kontrolliga.

Siis, selle kontrollimise otstarbel, kuidas lapsed oskavad kasutada reeglit üha uutel juhtudel, eriti iseseisvais töödes, oskuse juurutamiseks praktikasse, antakse neile sellised kirjandid või ümberjutustused, kus tuleb tarvitada sõnu märkidega „ь“ ja „ъ“. Võetakse näiteks teema „Sügis ja talv“. Vesteldes lastega sissejuhatuseks kirjandile, kasutab õpetaja sõnu: осенью, листья, льют... вьюги, метелью...

Kontroll-etteütluse ja kontrollkirjandi (või ümberjutustuse) analüüsiks on otstarbekohane pühendada eri tund.

Edasi kinnistatakse samuti analoogilises tundide süsteemis peenendusmärgi „ь“ õigekirjutuse oskus ja siis korraldatakse kogu

õppekava-osa teadlikumaks ja kindlamaks omandamiseks rida tunde, milledes veel kord esitatakse harjutuste süsteem, kus esineb niihästi „ь“ kui ka „ъ“ ja lastakse neid erinevalt alla kriipsutada.

Selle suure teema lõpul on otstarbekohane korraldada kordamistund kogu teemale tervikus, et kontrollida suuliselt kindla plaani järgi õpilaste teadmisi ja oskust rakendada mitmesugustel juhtudel märkide „ь“ ja „ъ“ kirjutamist. Sellesse kordamistundi võetakse ka õppekava varemaist osadest õpitud materjali küsitlemine.

§ 5. Tundide mitmesugused tüübid. Õpetaja on kindlaks määranud, mitu tundi, millised tunnid ja millises järjekorras ta annab õppekava antud teema või osa kohta. Kuidas aga peab ta ehitama iga üksiku tunni?

Tund on hea, kui ta annab soovitud tagajärgi. Õpetajale on ülimalt tähtis osata kindlaks määrata iga tunni oodatavat tagajärge. Teisiti öeldes, talle on tähtis osata määrata selge eesmärk igale tunnile.

Kasvatava õpetuse printsiip nõuab, et tundidel oleksid niihästi hariduslikud kui ka õpetuslikud eesmärgid. Õpetuse elavas protsessis on nad lahutamatud. Nad on ühtsed. Näiteks on võetud vene keele tunni eesmärgiks anda lastele omadussõna mõiste ja näidata omadussõnade tähtsust keeles. See on hariduslik eesmärk. Selle eesmärgi saavutamiseks kasutab õpetaja teatavat materjali. Materjali sisu on suure kasvatusliku tähtsusega.

On selge, et siin hariduslikke ja kasvatuslikke eesmärke teostatakse üheaegselt õppetöö ühtses protsessis.

Kuid selleks, et paremini ja täielikumalt käsitleda eesmärke, mis tundidel on ja peavad olema, kõneleme siinkohal eraldi hariduslikest ja kasvatuslikest eesmärkidest.

Hariduslikud eesmärgid on sellised:

a) anda tundides kindlaid teadmisi: näiteks uue grammatikareegli teadmine, uue kirjandusliku teose tundmine koos ta tegelaste iseloomustusega, uue aritmeetilise reegli, uue arvutusviisi teadmine, teatavate ajalooliste sündmuste teadmine, mõiste mõnest loodusnähtusest jne., need eesmärgid tulenevad õppekavast ja eelnenud õppetöö käigust;

b) arendada teatavaid oskusi: näiteks, oskus rakendada antud grammatika-reeglit, lugeda õigesti, ilmekalt ning soravalt õpiku pala, kasutada suulise ja kirjaliku väljenduse võtteid, oskus teha teatavaid aritmeetilisi tehteid, kasutada kaarti maateaduses jne.;

ka need eesmärgid tulenevad õppekavadest ja eelnenud õppetöö käigust;

c) täiustada edasi õpilaste teadmisi ning oskusi ühà uute harjutustega ja kordamistega;

d) kontrollida teadmiste ning oskuste omandamist laste poolt ja analüüsida kontrollimise tulemusi, hinnates vastuste, kirjalike, graafiliste ja muude tööde väärtust, seletades nende vigu.

Hariduslikke eesmärke tuleb tundides lahendada selliselt, et tulemusena kujuneksid õpilastel süstemaatilised, selged, põhjalikud, kindlad ja täielikud teadmised. Teadmised on süstemaatilised, kui nad on järjekindlad ja kui neis ei ole vahele jäetud tähtsaid lülisid aine sisus.

Selged teadmised tähendavad selliseid teadmisi, mis on hästi mõistetud, teadlikult tajutud ning omandatud, mis annavad reaalse tegelikkuse vaatlusel põhjeneva täpsete kujutluste ja mõistete ringi. Põhjalikud teadmised on sellised, mis on tajutud täie veendega nende tõepärasuses, teadmised, millede eest õpilane oskab seista, neid kaitsta, tõestada, veenvalt seletada.

Kindlad teadmised tähendavad selliseid teadmisi, mis on omandatud kindlalt ja kauaks ajaks. Teadmiste suhtes, mida annab algkool, võib öelda, et nad peavad olema õpilaste poolt omandatud jäävalt, kogu eluajaks, sest need elementaarsed teadmised on vundamendiks järgnevale üleminekule teaduse kõrgustele. Täielikud teadmised tähendavad teadmiste täit mahtu, mida nõuab õppekava ja annab õpik.

Hariduslikud eesmärgid oskuste suhtes tuleb teostada selliselt, et tagada täpsed, õiged, kindlad oskused, mis vastavad nõutavale näidisele ja järgivad veatult omandatud reeglit; kindlad oskused on niisugused, mida sooritatakse alati ilma erilise meenutamiseta, mis on muutunud vilumuseks, saanud automaatseiks (kuigi põhjenevad teadlikkusel).

Kasvatuslikke eesmärke, nagu neid teostatakse õpetuse protsessis, vaatlesime ülalpool, käsitelles kasvatava õpetuse printsiipe. Neid eesmärke peab õpetaja silmas pidama kui üldisi kõikide tundide tarvis. Kasvatatakse ju kõigis tundides õpilase mõtlemist, harjutatakse ka tähelepanu ja tahet; kõigis tundides harjutatakse õpilast distsiplineeritud hoolsale tööle; igas tunnis rikastatakse ta tähelepanekute tagavara ja tema mõtete, vaadete, ideede ringi, mis mõjustavad tema käitumist.

Siiski peab õpetaja peale selle taotlema üksikuteks tundideks ka kitsaid kasvatuslikke eesmärke, mis spetsiaalselt teostatakse antud tunnis. Nii näiteks võib õpetaja endale seada eesmärgiks: harjutada tunnis lastel nende mõtlemisvõimet ja sarnasuse ning erinevuse joonte leidmist õpitavais esemeis või sündmustes (õpetada neid võrdlema), tutvustada lapsi hoolika käitumise nõuetega klassi seinte, klassi mööbli ja õppeabinõude suhtes ja organiseerida neid nende nõuete kõrvalekaldumatule täitmisele; anda lastele arusaamine seltsimeheliku vastastikuse abistamise ideest ja tekitada neis soov järgida seda ideed ka igapäevases elus (lastekollektiivis); lapsi kaasa kiskuda soovist iseseisvalt jõuda raske ülesande täitmisele, virgutada neid püsivale tööle.

Need kasvatusliku iseloomuga ülesanded puudutavad mitmesuguseid külgi lapse isiksuse kujundamises. Nende ülesannete esitamise oskus on vägagi raske asi; nad nõuavad pedagoogilt lapse psühholoogia head tundmist, kõlbelise kasvatuse teooria ja praktika tundmist; nad nõuavad noorelt pedagoogilt sagedast konsulteerimist vilunud õpetajatega.

Igas tunnis olgu tingimata koht nii hariduslikele kui ka kasvatuslikele eesmärkidele, mis on omavahel seoses. Nende ühendamine on mitmesugune.

Hariduslikud eesmärgid, mis peavad silmas õpilaste varustamist teadmiste ning oskustega, täidavad tundides suurema osa ajast. Et olla hästi kasvatatud, peab palju teadma. Kasvatuslike eesmärkide teostamisel toetume teadmistele. Kirjanduslike teoste tundmine, ajaloo, elanikkonna elu tundmine oma kodumaal ja teistes maades, looduseseaduste tundmine jm. — kõik see annab tüüri õpilaste käitumise juhtimiseks, nende kõlbeliste omaduste avaldumiseks. On arusaadav, millist hiiglasuurt osa etendab kasvatuslike ülesannete lahendamisel lugemisoskus ja oskus tajuda õpetaja sõnu, kes esitab klassis õppematerjali.

Niiviisi kulub peaosa tööst hariduslikele ülesannetele tunnis. Seepärast eristataksegi tunnitüüpe peamiste hariduslike eesmärkide järgi.

Nõnda taotleme ühes tunnis eesmärgina lastele teadmiste esitamist uue teema, uue küsimuse kohta, uue reegli, uue töövõtte seletamist jne. Teise tunni eesmärgiks on kontrollida, kuidas õpilased on omandanud äsjaõpitud teadmised. Kolmanda tunni eesmärgiks võtame õpilaste teatava oskuse parendamise rea harju-

tuste abil. Muidugi taotellakse igas tunnis tavaliselt mitut eesmärki, kuid mingi neist on valitsev. Sel alusel eraldatakse tunni mitmesuguseid tüüpe.

Kõige sagedamini esinevad tunnitüübid on järgmised:

1) uute teadmiste esitamise tund,
2) teadmiste või oskuste kinnistamise tund,
3) kordamistund,
4) teadmiste kontrolli tund,
5) õpilaste tööde arutluse tund ja
6) segatund.

Organiseerides üht või teist tüüpi tundi, ei tule siiski arvata, et temas ei või olla õppeprotsessi muid elemente peale selle, mille alusel määratakse tunni teatav tüüp. Nii esineb uue esitamise tunnis mõnevõrra ka teadmiste kordamist ja kontrolli.

Rõhutame veel kord, et tunnitüüpi nimetatakse ainult õppeprotsessi valdava osa järgi antud tunnis.

Kõik need õppeprotsessi osad või elemendid — uue esitamine, teadmiste ning oskuste kinnistamine, teadmiste kordamine, kontroll, õpilastööde arutlemine — eri tundides kombineeruvad eri viisil, olenevalt sellest, missugused eesmärgid õpetaja tunnile seab ja millised neist osutuvad põhilisteks, millised teisejärgulisteks.

2. Õppetöö meetodid tundides.

§ 6. Õppemeetodi mõiste ja meetodi valiku alused.

Õppemeetodeiks nimetatakse tööviise, millede abil õpetamise protsessis õpetaja annab õpilasile teadmisi, kontrollib ja kinnistab neid, ja kujundab õpilasil oskuse iseseisvalt töötada, samuti ka neid tööviise, millede abil õpilased õpetaja juhatusel omandavad teadmisi, oskusi ning harjumusi.

Didaktiliste meetodite abil püüame anda lapsele temale arusaadaval viisil tõepäraseid teadmisi, mis on esitatud õppeaine süsteemis.

Nõuded meetodite kohta ja meetodite valiku tingimuslikkus.

Õppemeetodid on mitmekesised. Et neid õieti kasutada, on tarvis selgitada, millega juhinduda meetodi valikul. Kooli ajaloos esines katseid kuulutada mingi üks meetod põhiliseks, ainsaks. Nii näiteks oli katseid kuulutada ainsaks tähelepanuväärivaks

meetodiks nõukogude koolis „uurimismeetod“ või „projektide-meetod“. ÜK(b)P Keskkomitee oma otsustes kooli kohta on hukka mõistnud need püüded kui koolile kahjulikud ja on rõhutanud vajadust kasutada mitmekesiseid meetodeid, mida praktikas on kontrollitud ja mis võivad „kaasa aidata sotsialistliku ülesehituse algatusvõimeliste ning toimekate osaliste kasvatamisele...“

Konkreetselt mõeldakse õppemeetodite all järgmisi tööviise: õpetaja jutustus, vestlus, töö õpiku ning raamatuga, mitmesugused kirjalikud ning graafilised tööd, käsiteldavate esemete või nende kujutuste demonstreerimine, vaatlused, katsed, ekskursioonid jm.

Meetodite valik sõltub kõigepealt kommunistliku kasvatuse eesmärkidest. Nõukogude kool hülgab need meetodid, mis kasvatavad lastes passiivsust, ta hülgab lastele õppematerjali esitamise dogmaatilised meetodid, millede puhul nad omandavad seda materjali mehaanilise päheõppimise teel, temast aru saamata, võttes teda hea usu peale, kontrollimata teda teadvuse ja praktikaga (dogma on see, mis võetakse usu peale, ilma tõestamata, isegi mõistuse vastaselt).

Nõukogude didaktika printsiipidele vastab õpetuse geneetiline tee, s. t. niisugune, millega õpilased saavad teada, kuidas avastati ühe või teise reegli, seaduse teadmine, või milles nad ise, õpetaja juhatusel, tuletavad selle teadmise, nagu sünnitades tema oma arutlustega (ladina g e n e r e tähendab sünnitama, tootma, looma).

Õppemeetodid peavad tagama süstemaatilisust ja järjekindlust teadmiste esitamises ning omandamises. Ei tohi, näiteks, anda üldistusi, tutvustamata lapsi konkreetse materjaliga. Ei tohi anda iseseisvat tööd, õpilasi eelnenud tööga selleks ette valmistamata. Meetodite valikut ja nende iseloomu mõjustavad õpilaste vanuselised iseärasused. Nii näiteks algkooliõpilasile pole sobiv selline meetod nagu loeng, sest nende tähelepanu ja mõtlemine pole veel niivõrd arenenud, et tajuda pikema aja jooksul õpetaja esitelu, mida ei katkesta dialoog. Selles eas on õpilasile üle jõu ka keerukad vaatlused ja katsed, ja samuti keerukad ülesanded iseseisvaks tööks raamatu järgi. Algkoolis tuleb eriti kasutada neid meetodeid, mis lubavad laialdaselt rakendada näitlikkust, nagu seda nõuab lapse mõtlemise konkreetsus ja kujukus.

Konkreetsete meetodite ja metoodiliste võtete valik antud ajalõigu tarvis on tingitud õppekava õpitava lähima osa sisust.

Võtame näiteks III klassi õppekavast loodusloos teema „Pinnas ja maapõuevarad". Esemeid, mida käsitellakse selles teemas, võivad õpilased vahetult vaadelda. Seepärast on näiteks tutvumist mitmesuguste pinnastega kõige parem toimetada katsete abil. Tutvumiseks pinnase koostisega ja maapõuevaradega on kõige otstarbekam valida põhiliseks metoodiliseks vormiks ekskursioon pinnasepaljandeile ja maapõuevarade leiukohtadele.

Mõnede maateaduslike teemade käsitlemisel on samuti otstarbekohane võtta aluseks ekskursioon. Näiteks on ta asendamatuks meetodiks selliste teemade läbivõtmisel nagu „Tutvumine reljeefiga maastikul", „Pinna- ja põhjaveed" jm.

Maateaduse õppekava küsimuste läbivõtmist on enamasti loomulik rajada laste tööle kaardiga ja maateaduslike piltidega; eriti väärtuslik on siin samuti kinofilmide ja diapositiivide kasutamine.

Teadmisi möödunud ajast (ajalugu) omandatakse peamiselt õpetaja sõnade järgi (jutustus, vestlus), raamatuist ja vastavate piltide vaatamisel.

Meetodi õigest valikust sõltub teadmiste kvaliteet. Selgitame selle mõtte näitega maateadusest. Voolavaist vetest saavad lapsed teadmisi õpetaja jutustusest ja raamatust, kasutades seejuures ka illustratsioonide vaatlemist; kuid need teadmised pole sugugi selle väärtusega, mis nad on sel juhul, kui õpilased ise näevad ekskursioonil pinnase uhtumise tagajärgi, voolavate vete tegevusest tekkinud uuristusorge, ja samuti siis, kui tegelikult demonstreeritakse pinnase uhtumise protsessi, allika tekkimist jm.

Õppekava iga osa läbivõtmisel on põhiline tähtsus sellel konkreetsel meetodil, mis suurimal määral vastab seatud eesmärgile ja õppekava selle osa sisule. Antud juhuks valitud põhilise töömeetodiga kooskõlastuvad teised meetodid oma sellises kombinatsioonis, mis on kõige otstarbekohasem ja sobivam selleks, et anda selgust teadmiste sisule ja aidata lastel neid omandada küllaldaselt kindlasti.

Küsimuse otsustamisel, kuidas üksikud meetodid ja metoodilised võtted peavad järgnema üksteisele, tuleb läbi mõelda õpetuse käik töö antud perioodil ja otsustada: milliseid meetodeid tuleb kasutada uute teadmiste andmiseks, teadmiste ja oskuste püsivaks kinnistamiseks, milliseid harjutusi ja kuidas sel puhul teha, kuidas teostada läbivõetu kordamist ja laste teadmiste ning oskuste ulatuse ja kvaliteedi kontrolli. On tarvis samuti läbi mõelda,

milliste abinõudega on antud juhul kõige parem ergutada laste huvi töö vastu, tugevamini mällu jäädvustada kõige olulisemat, luua soodsat pinda laste aktiivsuse arengule, anda lastele eredaid emotsionaalseid elamusi. Niiviisi on iga meetod hea omal kohal.

Meetodite valikul olgu õpetajale juhendiks kooli kasvatuslikud kui ka hariduslikud ülesanded nende ühtsuses: õppemeetodid peavad kaasa aitama tõepäraste, kindlate ning püsivate teadmiste omandamisele laste poolt ja meie õpilasist sotsialistliku ehitustöö aktiivsete ning algatusvõimeliste osaliste kasvatamisele.

Mõnikord takistab ajanappus või mõnede õppeabinõude puudumine koolis mõnede väärtuslike meetodite kasutamist. Ja kuigi seda tuleb arvestada, peab ometi meeles pidama, et see pole meetodi valikul juhtivaks põhimõtteks. Tingimusi saab muuta, ja siin oleneb palju kooli enda töötajate energiast.

Läbi mõelnud töömeetodi õppekava kogu teema või osa tarvis, jaotab õpetaja selle töö üksikuile tundidele ja edasi märgib konkreetsed tööliigid üksiku tunni iga osa tarvis.

§ 7. Õpetaja jutustus.

Õpetaja jutustuse kasutamise koht. Jutustuse liigid. Jutustus on õpetaja poolt uute teadmiste esitamise meetod. Jutustus erineb loengust, mida kasutatakse peamiselt õpetuse kõrgemal astmel, sellega, et ta võib katkestuda küsimustega, mis on pööratud õpilasile, või ettepanekuga kuuldut korrata; jutustus esitatakse lihtsamas ning kujukamas keeles; ajaliselt on jutustus lühem kui loeng; algkoolis on jutustuse kestuseks 10—15 minutit nooremais klassides, kuna vanemais klassides ta kestab mõnikord ka kuni 30 minutit, vaheldumisi vestlusega.

Jutustus on tarvilik nende teemade esitamisel, milledest õpilasil pole kujutlusi nende isiklike kogemuste põhjal ja kui õpilased järelikult ei saaks olla aktiivsed vestluses. Seepärast kasutatakse jutustust eriti sageli ajalootundides, kui on juttu möödunud aegadest, ja maateaduse ning loodusõpetuse tundides, kui on juttu ruumiliselt eemalolevast.

Õpetaja jutustus võib olla asjaliku populaarteadusliku esituse vormis või kunstipärases vormis. Jutustus, niihästi asjalik kui ka kunstipärane, võib kanda jutustavat või kirjeldavat iseloomu. Nii näiteks koostas õpetaja ajalootunniks jutustuse Morozovi streigist 1885. a. töölise Moissejenko, selle streigi juhi mälestuste mater-

jalil; see on populaarteaduslik esitus jutustavas vormis. Kui aga õpetaja, jutustades, näiteks 1905. a. revolutsioonist, koostab antud tunniks jutustuse katkete alusel mõnest kirjandusteosest (näiteks M. Gorki „Ema" või V. Katajevi „Üksik valendav puri"), siis saab ta kunstipärase esituse jutustavas vormis. Populaarteaduslik esitus kirjelduse vormis esineb sageli maateaduse tundides (näiteks rahvastiku elu kirjeldus teatava geograafilise vöötme tingimustes). Kunstipärase kirjelduse näiteks õpetaja jutustuses võib olla maateaduse tunnis looduslike maastike kirjelduste kasutamine, mis on võetud ilukirjanduslikust teosest (näit. stepi kirjeldus). Sellised jutustused, nagu jutustused matkadest, loomadest, sisaldavad endas sageli koos niihästi jutustuse kui ka kirjelduse elemente. Populaarteaduslikku jutustust me ei kujuta endale sugugi mingis kuivas vormis. Populaarteaduslikul jutustusel olgu samuti tunnuseid, mis on omased kunstipärasele jutustusele. Niiviisi võime kõnelda nõuetest, mis on ühised õpetaja jutustuse mitmesuguste liikide kohta tunnis.

Nõuded õpetaja jutustuse kohta. Õpetaja jutustus peab põhjenema materjalil, mis vastab kommunistliku kasvatuse ülesannetele, vastab õppekavadele ja on õpilaste arusaamise kohane. Hea jutustus ei haara kaasa ainult õpilase mõistust, ta erutab teda ka emotsionaalselt; see õpetaja jutustab tunnis hästi, kes on ise haaratud jutustuse ideest, kirjeldatavaist piltidest, kes ise seesmiselt on huvitatud õpetuse sisust.

Kunstipärane jutustamine on eriti tugevaks õpilaste emotsionaalse mõjutamise abinõuks. Jutustada lastele oma sotsialistlikule kodumaale ustava lenduri, punaarmeelase, traktoristi, töölise, inseneri, arsti sangariteost — see tähendab kaasa kiskuda neid soovist sooritada samasuguseid sangaritegusid, sügavasti erutada nende tundeid, istutada neisse armastuse eod sotsialismimaa vastu. Kunstipärane jutustus oma konkreetsete kujudega just erutab, kutsub välja armastuse või nördimuse, rõõmu või kurbuse — vastavalt sisule. On sobiv kasutada kunstipärast jutustamist teemadele nõukogude patriotismist, NSV Liidu rahvaste sõprusest, võitlusest nõukogude rahvavaenlastega jne.

Hea on kasutada kunstilist jutustamist ajaloo ja maateaduse tundides; väga soovitav on anda kunstilises vormis suurimate ajalooliste tegelaste ja reisijate-uurijate biograafiaid. Kunstipäraseks jutustamiseks peab muidugi leidma head sobivat materjali. Kõige

parem on selleks võtta leiduvaid kujutusi, jõult eredaid, lastele arusaadavaid klassikute ja parimate kaasaegsete kirjanike kirjandusteoseid.

Populaarteaduslikku asjalikku jutustust tuleb samuti esitada elavas vormis. Selleks, et ta haaraks lapsi ja et nad kuulaksid teda täie tähelepanuga, tajuksid kuuldut täpselt ja peaksid hästi meeles, võib kasutada järgmisi võtteid:

a) lülitada jutustusse otsest kõnet dialoogi näol tegelaste vahel;

b) jutustada sellises vormis, nagu kõneleks jutustaja oma elamustest (näiteks niisugustest ajaloolistest sündmustest, millede pealtnägijaks või osaliseks oli õpetaja ise, või näiteks selliste maateaduslike teemade kohta, kus on sünnis jutustada oma matkadest lõunasse, põhja, stepis, kõrbedes, mägedes);

c) jutustada säärases vormis, nagu antaks edasi kolmanda isiku elamusi (või ühendatakse jutustaja ja kolmanda isiku elamused);

d) osata anda jutustuse algus, näiteks alata lapsepõlve-mälestusest, huvitavast ajalehemärkusest, kujukast episoodist.

Kui õpetaja annab käsitelu niiviisi, et ta selles mitte ainult ei esita fakte, vaid ka kujutab, annab pilte skeemide asemel, siis ta viib õpilasi endaga kaasa ühisesse elamusse, liigutab sügavasti last isiklikult: ta mõjub korraga tema mõistusele, fantaasiale, ta tundmusele ja ta tahtele.

Õpetaja suuline esitelu peab olema selline, et õpilane nagu näeks enda ees seda, mida talle jutustatakse ning kirjeldatakse.

Jutustuses ei pea olema materjali kuhjumist. See takistab arusaamise selgust. Kõik olgu seotud üksteisega; esituses ei tohi olla hüppeid; esitust ei tule venitada; ühetooniline esitus mõjub väsitavalt.

Et jutustus kisuks last kaasa, peab see olema keelelt lihtne. Temas olgu lapsele arusaadav kõik viimse sõnani. Jutustuses muidugi võib esineda lapsele uusi sõnu, kuid piiratud arvul. Kui jutustusega tahetakse erutada laste emotsionaalseid elamusi, siis on parem uusi sõnu seletada enne jutustamist, et mitte rikkuda jutustuse ajal mulje terviklikkust. Neid uusi sõnu, millede mõte on selge kontekstist, ei tule seletada.

Ettevalmistus jutustamisele ja selle läbiviimine tunnis. Ettevalmistumise protsess õpetaja jutustamiseks seisneb järgmises: kõigepealt on vaja täpselt ära määrata jutustuse teema, täpselt selgitada endale tema kasvatuslik ja hariduslik eesmärk; seejärel

tuleb valida tekst ja kohendada see edasiandmiseks lastele või koostada jutustuse täpne plaan: kindlaks määrata, kuidas jutustuses alla kriipsutada tähtsaimat, olulisimat; valida need näitlikud õppevahendid, mida tuleb demonstreerida jutustuse ajal, kindlaks määrates, milliste võtetega kontrollida, kuidas lapsed tajusid ja omandasid jutustuse.

Jutustuse teksti peab õpetaja valdama niivõrd hästi, et osata esitada teda selgesti, enesekindlalt ning sundimatult.

Selle kohta, kuidas valmistuda jutustamiseks ja kuidas jutustada, leiame õpetlikke näpunäiteid K. D. Ušinskilt. Ušinski viitab kõigepealt järgmisele: „Jutustamiskunst puudub õpetajail sageli, kuid mitte seepärast, et see oleks looduse haruldane and, vaid seepärast, et ka andekas inimene peab palju vaeva nägema, et endas välja töötada täiesti pedagoogilist jutustamisvõimet..." „Iga üksiku jutustuse edasiandmise meetodid võivad seejuures olla mitmesugused, kuid igal juhul peab õpetaja tingimata oma jutustuse aegsasti läbi mõtlema ja selle isegi üles kirjutama, kui tal veel pole jutustamisvilumust."[66])

Ušinski arvab, et ühest ning sellestsamast peab õpetaja jutustama mitu korda. Esimesel korral ta ei esita kõike.

„Jutustades mingit sündmust esimest korda, te peate edasi andma ainult selle peajooned, kaks-kolm huvitavat üksikasja. Kui te juba esimesel korral seote sündmustega liiga palju selgitusi ning üksikasju, siis variseb kogu jutustus lapse peas kokku. Kinnistage temas esialgu vähe, kuid kindlalt, ja alles siis ehitage vähehaaval sellele kindlaksmuutunud püsivale alusele.

Olles sündmuse lastele jutustanud, asetades tugevat rõhku faktidele, pärisnimedele või väljendeile, mis moodustavad jutustuse olemuse, siis võite pöörduda laste poole küsimustega ja algul niisuguste küsimustega, milledele vastamisel lapsed annaksid teile edasi sündmuste peajooned. Sellele järgneb teine rida küsimusi, mis toovad esile üksikasjad." [67])

Pärast jutustamist on tarvis fikseerida laste tähelepanu niihästi faktidele kui ka järeldustele, lastes õpilasil korrata peaasja, kontrollides nende arusaamist esitatavaist teadmistest ning omandamist nende poolt.

---

[66]) Ušinski, K., Valitud tööd, lk. 165, 166.

[67]) Sealsamas, lk. 166.

Kui jutustus oli kunstipärane, siis pole siin vaja liigseid arutlusi ja sõnaseletusi: faktid, sündmused, tegelaste elav iseloomustus ise kõnelevad endi eest. On tarvis hoolikalt säilitada emotsionaalne jõud laste mõjustamiseks.

§ 8. Vestlus. Vestluse koht tunnis ja vestluse liigid. Terminiga „vestlus" märgitakse pedagoogikas küsimuse-vastuse õppevormi.

Uute üldistuste tunnetamisele viib õpetaja õpilasi heuristilise vestluse teel (kreeka sõnast „heuriko" — leian, avastan).

Heuristika olemus seisneb selles, et õpetaja laseb õpilasil nagu endil leida, iseseisvalt avastada tõde (muidugi vestluse juhataja juhtimisel). Sellise vestluse suureks meistriks peetakse vanakreeka filosoofi Sokratest (469—399 e. m. a.). Seepärast nimetatakse seda vestluse vormi sokraatliseks.[68])

7- kuni 12-aastaste algkooli-laste vanuseliste iseärasuste tõttu kasutatakse õpetaja sõna tunnis kõige sagedamini õpilastega vestluse vormis. Õpetaja annab õpilasile küsimusi; ta hoiab oma käes kõik vestluse niidid, ta juhib õpilasi teatud järeldustele, samuti paneb ta ka lastele ette esitada talle küsimusi, rikkumata vestluse plaani, selle teostamise süstemaatilisust.

Eriti iseloomustav on teadmiste esitamine vestluse vormis emakeele ja aritmeetika tundides, kus õpetaja tavaliselt uue seletamisel lähtub üksikuist, laste poolt vaadeldavaist juhtudest, faktidest, näidetest ja neid arutades jõuab lastega reeglite, seaduste, vormelite, definitsioonide tuletamisele. Sageli kasutatakse vestlust loodusõpetuse tundides; siin ta rajatakse kõige sagedamini käsiteldavate esemete, katsete ja nähtuste ning nende kujutuste näitamisele. Vestlus omab tähtsat kohta uute teadmiste andmisel ka maateaduse tundides, eriti neil puhkudel, kui on võimalik lähtuda lapse tähelepanekuist käsiteldavate geograafiliste nähtuste kohta või geograafilise pildi analüüsist. Vestlus on kasutatav uute teadmiste andmiseks ka ajalootundides neil juhtudel, kui on võimalik teha teatavaid ajaloolisi järeldusi, kasutades lastele tuttavaid faktilisi andmeid.

Vestluste korraldus uute teadmiste andmiseks. Vestlust on või-

[68]) Sokraatiline meetod puhtal kujul ei ole mitte mõtete analüüs üldse, vaid kaasvestleja väljenduste parandamine, täiendamine ja süvendamine. Niisugust tööviisi esineb koolis harva. Toim.

malik kasutada ainult seal, kus juba on võimalus toetuda teadmistele, mida õpilased on omandanud varem, või nende isiklikele kogemustele. Vastasel korral saame palja „küsimise-kostmise mängu". Õpetajal endal on parem esitada fakte, tuua näiteid, seletada termineid, kui „välja pressida" õpilasilt kunstlikult vastuseid ja muuta dialoog millekski nigelaks ning sisutuks.

Uute teadmiste pakkumise sihiga antava vestluse tüüpiline plaan on selline: tunni algul pühendatakse mõni minut (näiteks minutit viis) varem läbivõetu reprodutseerimisele. Siis tehakse lapsed teadlikuks eelseisva vestluse eesmärgist või teemast. Sellesamaga äratab õpetaja lastes huvi tunni vastu, organiseerib nende tähelepanu, ja luues sidet eelnenuga, mobiliseerib ta lastel leiduvad teadmised ning kogemused; kõik see peab tagama aktiivsust vestluse ajal ja selle läbiviimist organiseeritult. Vestluse käigus nõutakse õpetajalt kogu klassi ja üksikute õpilaste tõsist juhtimist; vestluse plaani igale uuele punktile peab õpetaja köitma kogu klassi tähelepanu, iga uue küsimusega peab ta pöörduma kogu klassi poole, et kõik lapsed hakkaksid mõtlema selle küsimuse üle; vastavad aga need õpilased, keda õpetaja välja kutsub; kooris vastuseid sellises vestluses kasutada pole otstarbekohane: nad loovad õpilaste vastamisel anonüümsuse ja viivad korrarikkumisele tunnis. Kui õpetaja pöördub väljakutsutud õpilasele veel lisaküsimustega, siis peab ta ka neid küsimusi esitama niiviisi, et neile oleks pööratud klassi kõigi õpilaste tähelepanu.

Seal, kus see on vajalik vestluse käigu kohaselt, laseb õpetaja õpilasi kasutada näitlikku õppevahendit, joonistab ise tahvlile.

Õpilaste küsitlemisel peab õpetaja oma plaani järgi arvestama ka laste soovi vastata esitatavaile küsimustele. Selle mittearvestamisel hävib paratamatult laste initsiatiiv. Pöördudes vähem tugevaile õpilasile kergete küsimustega, ei pea õpetaja siiski kõrvaldama nende eest igasuguseid raskusi; kui nende laste ees on alati ainult hõlpsasti lahendatavad küsimused ning ülesanded, siis selliste laste areng pidurdub; tuleb neidki lapsi juhtida kergeilt küsimustelt raskemaile, tõstes neid kõrgemale astmele kordkorralt kasvavate raskuste kaudu, millega nad ka toime tulevad, eriti kui nad omandavad kindluse esimeste, kergemate raskuste lahendamisel. Kui õpilased annavad vestluses ebaõigeid vastuseid, pöördub õpetaja küsimusega klassi poole, kes parandaks vastuse, ja seejärele annab sõna mõnele õpilasele, kes on avaldanud soovi

vastata; mõnedel puhkudel kutsub õpetaja väära vastuse parandamiseks lihtsalt välja tugeva õpilase. Kui vastus on õige ning täpne, kinnitab õpetaja seda. Kui aga vastuses on ebatäpsus või mõni lastest ei osanud õigesti vastata, annab õpetaja oma sõnastuse, oma seletuse.

Vestluse peamised andmed, eriti kokkuvõtted, tuleb kinnistada õpilaste teadvuses. Kinnistamine antud tunni piires võib toimuda kokkuvõtte suulise kordamise teel, vastava materjali lugemise teel õpikust. Mõnedel juhtudel on otstarbekohane fikseerida vestluse andmed kirjalikult või graafiliselt. Ometi ei tule teha kokkuvõtete üleskirjutust igas vestluses: seda pole vaja, kui vastav materjal leidub õpikus, ja lapsed võivad kinnistada vestluses saadud teadmisi, töötades õpiku materjali kallal. Kui tehakse kokkuvõtete üleskirjutust, siis on otstarbekohane lühidalt viidata tähtsamaile ning iseloomulikemaile faktidele ja näidetele, milledel kokkuvõtted põhjenevad, et abstraktset väidet ühendada lapse teadvuses kindlate konkreetsete kujudega. Seal, kus see on võimalik, tuleb vestluse või tema osa sisu fikseerida graafilise kujutuse vormis, näiteks skeemi, diagrammi, skitsi näol. Kui see illustreeriv töö vajab palju aega, siis võib seda teha ka koduse õppeülesande täitmise korras ja klassis ainult instrueerida lapsi, mis ja kuidas neil tuleb teha kodus.

Vestlusepidamise kunst. Nõuded õpetaja küsimuste kohta. Vestluse efektiivsus oleneb suurel määral õpetaja oskusest õigesti seada küsimusi. See pole sugugi lihtne asi, ta nõuab suurt meisterlikkust. On tarvis, et laste huvi vestluse ajal oleks kogu aeg küllaldaselt kõrgel tasemel, et mõttekäiku jälgiksid erandita kõik õpilased, et laste vastused õpetaja poolt antavaile küsimustele oleksid teadlikud, sisukad ja õiged.

Hea õpetaja küsimused on lühikesed, väga lihtsad, lastele kohe arusaadavad.

Elavas vestluses kasutab õpetaja mitut tüüpi küsimusi: küsimusi, mis nõuavad faktide reprodutseerimist, esemete, nähtuste liigitamist; mis selgitavad põhjuse-järelduse suhteid, mis nõuavad arutlusi, argumente poolt ning vastu jne. Keskne koht ikkagi peab olema küsimustel, mis äratavad õpilaste mõtlemist, sunnivad neid mõtlema.

Kokkuvõtva vestluse plaanis peab olema selliseid küsimusi, mis läbivõetut aitaksid süstematiseerida.

Küsimused ei tohi olla etteütlevad.

Halvasti esitatud küsimuste näiteiks olgu järgmised:

Õpetaja: Mis te arvate, lapsed, kas raudteel saab sõita kiiremini kui hobusel või aeglasemalt?

Lapsed (kooris): Kiiremini.

Õpetaja: Kas masinaga on kergem töötada kui kätega või raskem?

Lapsed: Kergem.

Neil juhtudel on küsimused etteütlevad. Nad ei selgita midagi. Vastused, mis neile antakse, ei rikasta lapsi teadmistega sugugi. Lastel pole selliste küsimuste puhul millelegi mõelda.

Küsimus tuleb esitada niiviisi, et laste ees tekiks nagu teatav raskus, tekiks ülesanne, mille kallal tuleb mõelda. Leida vastus sellisele küsimusele — see tähendab tõesti õppida; et anda sellist vastust, tuleb kasutada oma teadmisi. Muidugi ei kanna kõik küsimused vestluses niisugust iseloomu, kuid etteütlevad küsimused ei kõlba ühelgi juhul.

Abistavad, suunava iseloomuga küsimused neil puhkudel, kui õpilasel on raske kohe vastata talle raskele küsimusele, on lubatud.

Esitades küsimusi, mis stimuleerivad õpilaste mõtlemist, ei tule õpilast vastusega kiirustada. Küsimusi, millede eesmärgiks on kontrollida, kas õpilased on meeles pidanud üksikuid fakte, aastaarve, seoseid nähtuste vahel, reegleid, võib aga esitada üksteise järel, nõudes neile kiiret vastust.

Erakordselt otstarbekohane on anda õpilasile küsimusi mitmeis variantides, mitmekesistada käsitlusvõtteid, kontrollida antud vastust teise küsimusega. See aitab võidelda teadmiste mehaanilise omandamisega, formalismiga.

Näiteks esitab vilunud õpetaja aritmeetika tunnis küsimusi jagamisele mitmekesises vormis: Leida veerand 50-st. Mitmega tuleb jagada 70, et saada 14? Mitu korda tuleb võtta 7, et saada 98? Missugused arvud tuleb korrutada, et saada 28? Millist arvu tuleb suurendada 6 korda, et saada 42? jne.

Edasi tuleb öelda, et vilunud õpetajail küsimused vestluses on kindlad. Küsimus peab olema väljendatud sellises vormis, et teda mõistaksid kõik õpilased ühtemoodi. Ei kõlba näiteks selline küsimus: mida leidub kauges Põhjas? See küsimus on liiga üldine, ebamäärane; iga laps võib mõista teda erinevalt; õpilased vastavad õpetajale tõenäoliselt mitte seda, mida õpetaja tahtis küsida.

Kui õpetaja kord esitas küsimuse nõnda, et teda mõistsid kõik selgesti ning kindlalt, siis pole ta sunnitud mitu korda muutma

ühe ning sellesama küsimuse sõnastust. Mõnedel õpetajatel kujuneb harjumus korrata asjata üht ning sedasama küsimust mitu korda samas sõnastuses. See koormab asjata kõnet.

Õigesti ehitatud vestlus eeldab tingimata ta loogilist reeglipärasust. Vestluses ei tohi olla laialivalguvust.

Küsimuste ning vastuste järgnevus peab olema selline, et lapsed kogu aeg tunneksid vestluse niiti, vestluse teema arenemise järjekindlust. Ei tohi olla kõrvalekaldumisi. Juhtub, et õpilased mõnede oma küsimustega õpetajale libisevad ära vestluse teemalt. Oleks ebaõige vestluse eesmärgist kõrvale kalduda ja laste mõttetöö suunata muule. Endale teadmiseks võttes esitatud küsimust, tuleb öelda, et sellest kõneleme edaspidi, ja kohe taastada vestluse katkestatud niit. On tähtis õpetada lapsi teemast mitte kõrvale kalduma.

Ei tohi ka ühte vestlusse kuhjata liiga palju küsimusi. Küsimustega ülekoormatud vestlusest ei jää lastele meelde midagi. Olgu küsimusi vähe ja igaüks neist olgu viimisteldud, selge.

Õpetaja peab meeles pidama, et vestlus algkooli nooremais ja vanemais klassides erineb oma kestuselt. Kui vestlus, millel on iseseisev tähendus, kestab nooremais klassides 10 kuni 25 minutit, siis vanemais klassides võib ta kestus olla 15 kuni 35 minutit (kaasa arvates ka aja vestlusega ühenduses olevate üleskirjutuste ja graafiliste tööde tarvis).

Nooremais klassides on õpetaja küsimused lihtsamad, sest õpilaste sõnavara on veel suhteliselt kehv; küsimused on ühtlasi konkreetsemad, sest õpilasile on keerukad üldistused veel rasked.

Nõudmised õpilaste vastuste kohta. Õigesti töötav õpetaja hoolitseb vestlusel mitte ainult oma küsimuste väärtuse eest, vaid ta hoolitseb ka õpilaste vastuste väärtuse eest.

Õpetaja peab kõigepealt õpetama õpilasi vastama teadlikult. Kui õpetaja tunneb, et õpilane vastab mehaaniliselt, aru saamata vastuse mõttest, peab ta esitama küsimuse muudetud kujul või esitama lisaküsimuse, mis aitaks kontrollida, kuivõrd teadlikult õpilane vastab, kas ta saab aru asja olemusest.

Õpetuse algastmel on kasulik nõuda õpilasilt õpetaja küsimustele täisvastuseid, s. t. selliseid vastuseid, milledes korduvad vastuseks olulised küsimuse osad. Vastates täisvastustega treenib õpilane parimini õigesti väljenduma. Ei või aga tingimata iga kord nõuda õpilaste lühendatud vastuste parandamist täisvas-

tusteks. Seda ei tule nõuda näiteks siis, kui vestluses on küsimusi võrdlemisi palju ja täisvastuste nõudmine igale küsimusele teeks dialoogi kunstlikuks. Ei tule nõuda täisvastust siis, kui õpilane reageerib küsimusele emotsionaalselt ja kui vastuse ümberehituse formaalne nõudmine rikuks ta elamust.

Meie kool lubab ka küsimuste esitamist õpilasilt õpetajale. Õpetaja peab mõnikord isegi stimuleerima lapsi küsimuste esitamisele, äratades neis teadmishimu, suhtudes tähelepanelikult ning erksalt sellesse, mis lapsi erutab ja huvitab. Mõnikord annab õpetaja meelega teadmisi, mis ergutavad õpilasi küsimisele; mõnikord tehakse seletamise puhul paus, et välja kutsuda arvamuste avaldusi.

Õpilaste väljakutsumist vastamiseks tuleb reguleerida, stimuleerides klassi aktiivsele tööle, et kõigil areneks teadmishimu ja algatusvõime. Seepärast ei tule liiga sagedasti välja kutsuda kõige tugevamaid õpilasi, vaid peab suurimat tähelepanu pöörama neile õpilasile, kes eriti vajavad harjutamist ning kontrolli. Samal ajal ei tohi lubada ka tugevate õpilaste aktiivsuse nõrgenemist. Neile tuleb esitada raskemaid küsimusi, mis nõuavad üldistavat laadi vastuseid ja sellega säilitavad nende tähelepanu ning soovi vestlusest osa võtta.

Mõnel puhul on otstarbekohane anda lastele spetsiaalne ülesanne läbi lugeda mingi jutustus eelseisva vestluse teemale, vaadata teatavaid pilte, teha vaatlusi, läbi vaadata õpetaja poolt parandatud töö, mis tuleb klassis arutlusele. Niiviisi ette valmistunud, on lapsed vestluses aktiivsemad.

§ 9. Vaatlused. Õppevaatluste mitmesugused liigid. Seal, kus see on võimalik, toetub õpetaja uute teadmiste esitamisel õpilaste eneste vaatlustele. Et vaatlused omaksid õpetuslikku tähendust, peavad nad olema õpetaja poolt hoolikalt läbi mõeldud ja hästi organiseeritud.

Tuleb eraldada kaks liiki õppevaatlusi: 1) käsiteldava eseme või nähtuse vaatlus selle loomulikus olekus ja 2) vaatlused eksperimendi tingimustes, mille puhul käsiteldav nähtus kutsutakse kunstlikult esile või teda muudetakse.

Niihästi need kui teised vaatlused teostatakse ühe tunni vältel (lühiajalised) või pikema perioodi kestel (kestvad).

Lühiajaliseks vaatluseks võiks olla näiteks vaatlus veetaimede

ja -loomade kohanemisest elamistingimustele vees, kui klassi tuuakse akvaariumid või purgid vee-elanike eksemplaridega.

Vaatlusi eksperimendi tingimustes ühe tunni vältel võib korraldada näiteks mitmesuguste pinnaste vee läbilaskevõime selgitamiseks.

Pikemat aega nõuavad vaatlused loodusnähtuste, taimede ja loomade arenemise, loomade eluviiside jne. kohta. Katselise iseloomuga kestvad vaatlused on nõutavad näiteks taimede kasvamise, viljakuse tõstmise tingimuste uurimisel.

Vaatlused loomulikus keskuses. Õppevaatlus on vaatlus, mida toimetatakse õpilaste poolt tingimata õpetaja ülesandel. Õpetaja esitab õpilasile eesmärgi või ülesande ja rea küsimusi, milledele vastused peavad andma vaatlused.

Küsimused peavad sundima õpilasi tähele panema olulisi omadusi ning külgi tundmaõpitavas esemes ja sundima neid mõtlema. On tähtis arendada laste taiplikkust.

Vaatlusmeetodi puhul on töökäik selline: 1) õpetaja esitab õpilasile ülesande ja rea küsimusi, mida tuleb selgitada selle ülesande lahendamiseks; 2) õpilased toimetavad vaatlusi, püüavad leida vastuseid küsimustele ja teha oletusi järelduste kohta; 3) nende vaatluste andmeil peetakse vestlus; õpetaja võib selles esitada täiendavaid küsimusi ja lasta sooritada täiendavaid vaatlusi; järeldused võetakse kokku ja täpsustatakse nende sõnastustes; 4) vaatluste andmed ja järeldused (lühimal kujul) fikseeritakse õpilaste poolt nende vihikuis.

Samasuguse plaani järgi töötatakse ka kestvate vaatluste puhul.

Tundides organiseeritakse lapsed sel puhul õpetaja poolt tööle. Pärast töö sooritamist väljaspool õppetunde annavad nad aru vaatluste protsessist ja tagajärgedest. Õpetaja juhib muidugi laste tööd vaatlustel ja materjali kogumise protsessis, instrueerib üleskirjutuste, kokkuvõtete tegemisel ja seejärel üldistab kogu töö selle teema lõpptunnis.

Palju seda liiki vaatlusi soovitavad loodusõpetuse õppekavad: kapsaliblika nuku arenemine elava looduse nurgas; kärnkonn, konn terraariumis; võrsete arenemine pungadest jne. Sellistel puhkudel möödub mitu päeva tunnist, kus rajati vaatluste organiseerimine, tunnini, kus võetakse kokku tagajärjed, siin on tähtis organiseerida lapsi selliselt, et põhilised vaatlused sooritaks iga õpilane ja et ülestähendused teeks samuti iga õpilane iseseisvalt

vaatluste organiseerimisel kindlaks määratud kujul. Ilmavaatlused, fenoloogilised vaatlused vajavad mõnikord tervet hooaega. Niisuguste vaatluste organiseerimisel on võimalik kindlaks määrata üleskirjutuste tegemise järjekord. Paljudel juhtudel on pikaajalised vaatlused samuti pikaajalise katse lahutamatuks osaks. Selliseid katseid sooritatakse näiteks taimede tundmaõppimisel toas ja kooliaias.

Vaatlused katse olukorras. Omapäraselt mööduvad vaatlused laste poolt õpetaja ülesandel korraldatavate jõukohaste katsete (eksperimentide) protsessis. Selliseid vaatlusi tehakse mõnikord loodusloolise küsimuste käsitlusel.

Selle meetodiga tutvumiseks toome iseloomustava näite.

Tunni teemaks on „Kuidas mitmesugused mullad lasevad vett läbi" (mitmesuguste muldade veeläbilaskvus ja veemahutavus — III klass). Tund organiseeritakse järgmiselt. Klass jaotatakse 6 rühmaks. Iga rühm saab niisuguse varustuse: 3 statiivi, 3 lehtrit (pudelit äralõigatud põhjaga, need on statiivil, kaelaga allapoole), 3 klaasi (samuti tehtud pudeleist), igale klaasile on kleebitud ribake (sentimeetriliste) jaotustega, 3 marlitükki, mõõtklaas; ajalehepaberi lehel — hunnik huumust, hunnik liiva ja hunnik savi (kindlal hulgal). Klassis on pang veega, seinal on kell.

Tunni algul annab õpetaja õpilasile ülesande, mis tuleb lahendada pärast katsete läbiviimist.

Olemasolevad töövahendid lubasid organiseerida tööd ainult rühmiti, mitte aga individuaalselt.

Iga rühm pidi valama kindla hulga vett mitmesuguste muldadega lehtritesse (3 liiki mulda). Millises järjekorras seda tuli teha, oli öeldud kirjalikus instruktsioonis, mis igale rühmale anti kahes eksemplaris. Oma tähelepanekud pidi rühm üles kirjutama.

Lapsed pidid saadud andmeid kõrvutama ja tegema järelduse; läbi lugema kirjutuse selle küsimuse kohta õpikus; teatama kokkuvõtte õpetajale, kui ta tuleb rühma juurde sooritatud ülesannet vastu võtma; tegema joonise vihikus ja üles kirjutama kokkuvõtte (viimase pidi tegema iga õpilane). Seejärel luges iga rühm klassile ette oma kokkuvõtte. Ühesugused tagajärjed kõigil rühmadel kõvendasid muljet, tugevdasid usku oma järelduste õigsusse. Lõppeks võttis õpetaja töötulemused kokku, kriipsutas veel kord alla järelduse ja korraldas lastega vestluse selle kohta, kuidas inimene kasutab mitmesuguste muldade veeläbilaskevõimet põllunduses ja muil tootmisaladel.

Me näeme, et tunni aluseks siin on tõesti õpilaste laboratoorne töö — nad ise opereerisid riistade ning materjaliga, vaatlesid iseseisvalt, tegid üleskirjutusi ja järeldusi. Õpetaja osa selles töös on eriti tähtis: suurt pingutust nõuab talt siin töö organiseerimise keerukus; ta peab tähelepanelikult jälgima iga rühma tööd, õigel ajal lapsi abistama; andma selge kokkuvõtte ja pidama huvitava, sisuka lõppvestluse.

Laste organiseerimine antud juhul on rühmaline. Oleks veel parem, kui kogu tööprotsessi teostaks iga õpilane.

Instrueerimise viis õpetaja poolt võib olla mitmesugune; meie näites kasutati kirjalikku instruktsiooni — tööjuhatust. Kirjalik instruktsioon peab olema lühike, lastele arusaadav keelelt ja sisult; instruktsioonis ei tohi lastele anda iseseisvalt teha seda, mille kohta pole õpetajal selgust, kas lapsed tulevad sellega toime. Kõige sagedamini toimub instrueerimine suuliselt: lihtsate katsete puhul seletab õpetaja korraga kõik, mis ning millises järjekorras tuleb teha, kuid keerukate katsete puhul ta instrueerib osade kaupa. Algul annab ta seletuse katse esimese etapi kohta; kui lapsed on täitnud nõutava, seletab õpetaja edasi ja nii lõpuni. Õpetaja ütleb, mis tuleb teha, kuid ta ei teata ise katse ajal sugugi, millised tulemused on oodata, ega teata ise valmis järeldust. Ta seab õpilasile osavasti küsimusi, kutsub parajal hetkel ühe või teise õpilase vastama: õpilased kõrvutavad andmeid, sõnastavad järeldusi. Õpetaja täpsustab.

§ 10. Ekskursioonid. Ekskursioonidel kasutatakse vaatlusi kogu klassi viimisega sellesse keskkonda, kus käsiteldavad nähtused on loomulikus või eriliselt selleks loodud olukorras. Ekskursioone korraldatakse loodusse, tööstustesse, muuseumidesse jne. Ekskursioonid on väärtuslikud selle poolest, et nad võimaldavad näitlikult tundma õppida esemeid ning nähtusi nende kogususes. Ekskursioonid nende õige korralduse puhul on lastel väga tähtsaks abinõuks kujutluste rikastamiseks. Korraldades ekskursiooni peab õpetaja hoolitsema selle eest, et lastetajud poleks pinnalised, et lapsed õpiksid sügavamini nägema olulist.

Ekskursiooni korraldamise etapid. Vaatame, millistest etappidest koosneb iga ekskursioon.

1. Õpetaja ettevalmistus. Teatava teema, ekskursiooni eesmärgi ja koha kindlaksmääramine. Õpetaja esialgne tutvumine ekskur-

siooni koha ning esemetega, mida tuleb tundma õppida. Selle väljavalik, mida lapsed peavad vaatlema ise. Ekskursiooni plaani väljatöötamine.

Plaanis peab olema ette nähtud ekskursiooni sisu, peab olema ära märgitud marşruut, mis näitaks, milliselt objektilt millisele minna, missuguses järjekorras. Plaanis tuleb ära märkida võimalikult täpselt aeg käimiseks koolist ekskursiooni kohale ja aeg ekskursiooni enese üksikuile osadele. On tarvis hästi läbi mõelda ekskursiooni organisatoorne külg kõigis selle üksikasjus (kuidas organiseerida lapsi, millist varustust endaga võtta jne.). Tuleb endale selgesti kujutada ka seda, missugune töö klassis peab järgnema ekskursioonile.

2. Õpilaste ettevalmistus. Ekskursioonile võib õpilasi viia alles siis, kui nad on ette valmistatud tundmaõpitava tajumiseks juba eelnenud õpingutega. See ei tähenda sugugi, et lastele peab olema enne muul teel esitatud selle sisu, mis nad saavad teada ekskursioonil. See tähendab, et nende poolt varem saadud teadmised ja oskused lubavad neil teha uusi tähelepanekuid ekskursioonil maksimaalse produktiivsusega ja sellest, mis nad seal kuulevad, maksimaalse selgusega aru saada. Lastele peab selge olema ekskursiooni eesmärk.

Kui tuleb kasutada ekskursioonil tööjaotust, siis peab ülesannete jaotus olema täpselt tehtud samuti ekskursioonile ettevalmistumisel. Siin on otstarbekohane kinni pidada järgmisest reeglist: vaatlema ekskursioonil peab igaüks kogu plaani järgi, kuid materjali kogumist üksikute küsimuste kohta võib jaotada mitmete rühmade vahel.

Laste ettevalmistamisel ekskursiooniks tuleb ette näha samuti, milline õppevarustus tuleb ühes võtta, mida keegi kannab; kui ekskursioon kestab pikemat aega, tuleb ühes võtta ka toitu. On soovitav ekskursioon tunniplaanis selliselt plaanida, et pedagoogid võiksid üksteist abistada ekskursiooni korraldamisel; on hea, kui ekskursiooni viib läbi kaks pedagoogi; on otstarbekohane ekskursiooni läbiviimisele ka lastevanemaid kaasa tõmmata.

3. Ekskursiooni läbiviimine. Ekskursiooni on tähtis läbi viia varem kindlaksmääratud korras. Näiteks ekskursioonil mõnda muuseumi ei tohi siirduda ühelt eksponaadilt teisele mistahes järjekorras, vaid tuleb vaadelda ainult teatavaid eksponaate varem kindlaksmääratud kava järgi. Võib-olla on parem rida eksponaate

koguni vahele jätta, et tugevamini kinnistada eredaimat, tähtsaimat.

Ekskursioonil ei tohi killustada tähelepanu suure hulga esemete vaatlemisega. Objektide rohkuse puhul õpilaste tähelepanu hajub, nad peavad meeles vähe ning halvasti.

Ekskursioonil kogutakse materjali, mis on plaanis märgitud. Ekskursioonide puhul loodusse tehakse seda peaaegu alati, selleks võetaksegi kaasa vastav varustus. Ekskursioonidel tööstusse võib samuti koguda asimaterjali, näiteks tööstuses valmistatav ese või tema detailid töötluse mitmesuguseil astmeil. Ekskursioonilt sovhoosi, klubisse võib kaasa tuua mingi iseloomustava plakati, skeemi, diagrammi andmetega töö kohta jne. See materjal on kasulik ekskursiooni andmete järgneval analüüsil klassis.

Ekskursiooni kestel peab õpetaja hoidma oma nägemisväljas kõiki lapsi. Seletusi peab ta andma nii, et need oleksid selged, arusaadavad, ulatuksid iga ekskursioonist osavõtjani. Ühes sellega tuleb õpetajal valvata, et ta ei asendaks oma sõnaliste seletustega neid vaatlusi, mida peavad tegema lapsed ja milledest nad iseseisvalt peavad tegema järeldused. Kui õpetaja asemel annab ekskursioonil seletusi spetsialist (muuseumi kaastööline, agronoom, insener), siis peab ta nendega enne kokku leppima seletuste sisu, vormi ja kestuse kohta (minuteis) ekskursiooni iga osa jaoks. Seletusi mürarikkas kohas asuvate objektide kohta tuleb anda vaikses kohas enne nende objektide juurde asumist.

4. Ekskursiooni kokkuvõtete tegemine. Materjali, mis on ekskursioonil kogutud, tuleb süstematiseerida kokkuvõttena lõppvestluses. Kõik küsimused, mis on ekskursiooni plaanis, tuleb läbi vaadata ja igaühele neist tuleb anda vastus tehtud vaatluste alusel. Ekskursiooni kokkuvõtete tegemisel on otstarbekohane lisaks võtta ka täiendavat materjali, kõrvutades ekskursiooni tulemustega näiteks andmeid raamatust, ajalehekirjutusest jms.

Huvitavaid fakte ning andmeid, mida on tähele pandud ning saadud ekskursiooni ajal, on otstarbekohane vihikuisse üles kirjutada; samuti tuleb üles kirjutada ka järeldused, kui need pole antud õpikus. Ülestähendusi on hea illustreerida vabade joonistustega seoses ekskursiooniga.

Ekskursioonil saadud materjali on otstarbekohane vormistada suureks üldklassiliseks õppevahendiks. Seda kasutatakse siis teema kordamisel.

Mõnel juhul on võimalik osa kogutud materjalist või valmistatud õppevahend saata teise kaugesse kooli (näiteks lõunast põhja).

Ekskursiooni korraldamisel tekivad ajalised raskused. Paljud ekskursioonid, eriti punkti, mis on koolist kaugemal, võtavad aega üle 45 minuti, kaasa arvatud aeg käimiseks. Seepärast soovitatakse ekskursioon korraldada esimeste või viimaste tundide ajal, lisades õppeajast võetud ajale veel täiendavalt pool tundi või tunni. Ekskursiooni enese läbiviimine koha peal ei peaks üle 30—40 minuti aega võtma; ülejäänud aeg kulub käimisele või sõitmisele.

Ekskursioonid peavad kandma eeskätt sellist iseloomu, et ülesanne, mis seatakse ekskursioonile, ei tuleks lõplikule lahendamisele klassis enne ekskursiooni; vaatlused ekskursioonil peavad just lähendama seatud ülesande lahendamisele.

On võimalikud aga ka sellised juhud, kus antud küsimus on osaliselt juba õpitud klassis õpetaja seletuste, raamatu, näitlike õppevahendite abil ja ekskursioon korraldatakse selleks, et vaadata materjali samale teemale koha peal, kinnitada maksimaalse näitlikkusega neid väiteid, mis olid seletatud varem muul teel. Niisugust illustratiivset iseloomu kannavad enamalt jaolt ekskursioonid muuseumi ja tööstusse.

§ 11. Demonstratsioonid. Materjali esitamisega ja seletusega tundides kaasub sageli mitmesuguste materjalide, näitlike õppevahendite või katsete demonstreerimine õpetaja poolt. Sellist meetodit nimetatakse demonstratsiooniks (ladina sõnast „demonstro" — näitan, selgitan, tõestan).

Õpilased oma vastustes kasutavad siis neid vahendeid, näidates demonstratsioonidel samuti neid andmeid, millest neil tuleb rääkida, ehitades mõnikord isegi kogu oma jutustuse antud õppevahendi vaatlusele.

Vastavalt näitlike õppevahendite suurele mitmekesisusele esinevad demonstratsioonid koolis väga mitmesuguses vormis.

Käsitletavate esemete demonstreerimine. Õpetaja laseb õpilasil vaadelda käsitletavaid esemeid. Näiteks tutvustab ta lapsi tuulemootoriga (Vt. III klassi õppekava loodusõpetuses, teema „Õhk"); on väga hea, kui õpilased vaatavad seda masinat tegevuses, vaatavad, kuidas ta koost võetakse, kuidas kokku pannakse,

kuidas käivitatakse ja kuidas seisma pannakse. See on ülimal määral huvitav, õpetlik ja arusaadav. Tundmaõpitavate esemete vaatlemist nende loomulikus olekus võib kasutada paljudel puhkudel õppekava läbivõtmisel loodusõpetuses ja maateaduses.

Lapsed peavad sellistel puhkudel olema sissejuhatava vestlusega vaatluseks ette valmistatud. Eseme tähelepanelik vaatlemine tekitab neil rea küsimusi, milledele vastab õpetaja.

Mõnikord on käsitletavad esemed niisugused, et neist võib valmistada kätteantavat materjali. Näiteks on vaja lastega arutada küsimust sellest, et igal puul on isesugused oksad ja pungad, stimuleerida neid vaatluste korraldamisele mitmesuguste puude lehistumise kohta. Tunniks, milles seda tuleb teha, varutakse papli, kase, sireli, sarapuu oksi. Tund korraldatakse nii, et lastel on käes algul ühe, siis teise puu oksakesed; iga puu oksi vaadeldakse, märgitakse ära okste ja pungade värvus, nende asend oksal, tehakse kindlaks erinevus, harjutatakse määramist, mis puult on antud oks pärit. Siin antakse näitlikku õpetust kätteantava materjali abil. Kätteantaval materjalil tutvuvad lapsed mitmesuguste taimede seemnete ning viljadega ja nende levimisviisidega, maakidega, metallidega jne. Soetada õppevahendeid kätteantava materjali kujul saab iga kool suurel määral ise; ta võib samuti saada palju vahetuse teel teiste koolidega, mis asuvad teistsugustes geograafilistes tingimustes.

Lähedane sellele demonstratsioonivormile on töö kollektsioonidega, nende iseseisev valmistamine ja valmis kollektsioonide kasutamine. Seda tuleb teha peamiselt selliste esemete käsitlusel, mida antud rajoonis ei leidu; näiteks on Moskva oblasti koolidele huvitav Uurali mineraalide kollektsioon, Uurali koolidele on huvitav kollektsioon-plakat, mis kujutab puuvilla arenemist ja töötlemist jne.

Mõnel juhul on kasulik ühel tabelil esitada ese koos fotodega ja joonistustega; siis saadakse montaaž-kollektsioon.

Nii näiteks võime kujutada liiva ja savi tekkimise protsessi graniidist montaaž-kollektsiooni kujul, asetades tabelile järgmised esemed:

a) foto või pilt mäest, mis veel pole hakanud murenema;
b) foto või õpilase joonis purunevast kaljust kildude hunnikuga; kõrval teravate servadega killu näide;
c) foto mägijõest või tõusust mererannas; kõrval kivid ümardunud piirjoontega (vee toime);
d) kruusakivid, kruus, sõmer, peen ning peenim liiv, savi.

Iga eseme juures on vastavad lühikesed pealkirjad. Lõpp-pealkirjas kriipsutatakse alla, et „oli vaja mitu miljonit aastat selleks, et mägedest ning kaljudest kujuneksid need hiigelmassid liiva ja savi, mida looduses kõikjal näeme."

Töö seesuguse kollektsiooni koostamisel sooritatakse pärast eksperimentaalseid vaatlusi graniidi omaduste kohta ja pärast ekskursiooni oja juurde. Sel juhul aitab kollektsiooni koostamine suuresti kaasa omandatud teadmiste süstematiseerimisele ja nende kinnistamisele.

Palju annab teadmiste leidmiseks ja omandamiseks kollektsioonide iseseisev valmistamine, mis kujutavad protsesse mitmesugustel tööstusaladel, või kujutavad, kuidas kasutatakse elus ühe või teise saaduse teisendeid. Selline töö on vajalik ka loodusõpetuse tundides ja ühenduses populaarteaduslike palade lugemisega lugemikest.

Koolitöö kogemuste alusel võib sõnastada järgmised reeglid esemete näitamise kohta õppetunnis:

1. Näidata tuleb nii, et eset tajutakse võimalikult mitme meeleorganiga (näiteks kujutluse saamiseks mitmesuguseist kaaluühikuist ei piisa vihtide tajumisest ainult nägemise teel, vaid neid tuleb võtta ka kätte, et võrrelda nende raskust).

2. Näidata tuleb nii, et tugevaima mulje looksid lastes need tunnused, mis on kõige olulisemad (et eseme teisejärgulised üksikasjad õpilaste tähelepanu kõrvale ei kisuks).

3. Esemete näitamine peab tekitama lastes vastavaid kujutlusi ning mõisteid. Vestlus, mis saadab näitamist, peab lõppema õpetaja kokkuvõtlike sõnadega.

4. Tuleb püüda selle poole, et lapsed näeksid eset muutuses, arengus, tegevuses (on tähtis näiteks seemnete idanemise küsimuse käsitlusel, et lapsed vaatleksid idanemisprotsessi ennast).

5. Eseme näitamisel tuleb luua sellised tingimused, et kõik õpilased klassis näeksid selgesti eset.

6. On kasulik, et lapsed ise valmistaksid vastavad näitlikud õppevahendid: tööprotsessis õppevahendi kallal nad tunnetavad eset paremini ja kinnistavad oma mälus eseme tunnused kindlasti.

Kui on reaalselt võimalik eseme näitamine, pole lubatav teda asendada selle eseme kujutisega; eseme kujutise näitame sel korral võib-olla lisavõtteks.

Töö pildi ja plakatiga. Pildid on eriti tarvilikud töös neil teemadel, mis puutuvad minevikku, ja teemadel, mis puutuvad kaugeisse kohtadesse. Seepärast etendavad väga suurt osa head illustratsioonid ajaloo ja maateaduse tundides. Kuivõrd elustuvad lastele näiteks Oktoobripäevade sündmused, kui nad vaatlevad „Avrora" ülesvõtet!

Tööd pildiga tuleb korraldada niiviisi, et lapsed tunnetaksid pildi sisu kogu sügavust. Ei piisa lihtsalt küsimusest: „Mis on kujutatud pildil?" Võtame näiteks Petrov-Vodkini pildi „Komissari surm" kodusõja ainel. Demonstreerides IV klassi lastele seda pilti, lasksime neil välja mõtelda jutu „Kuidas hukkus komissar". Saime lastelt väga elavaid jutte, mida kogu klass kuulas suure huviga. Need jutud tugevdasid kogu klassi muljet pildist. Seejärel puudutas õpetaja ka pildi ilmekamaid detaile.

See näide on tüüpiliseks juhtumiks, kus võetakse suur pilt ja selle vaatlemise põhjal peetakse vestlus, millega siis liituvad teised tööliigid.

Pilt on teadmiste allikaks. Et lapsed ammutaksid temast võimalikult palju, tuleb osata esitada neile küsimusi. Näiteks lapsed õpivad tundma looduslikke iseärasusi ja elanike elu külmades maades. Enne seda nad on tutvunud juba soojade maadega. Nüüd on otstarbekohane kasutada mitte ainult pilti põhjamaa maastikuga, vaid võrdluseks ka pilti varem tundmaõpitud lõunamaastikuga.

Lastele tuleb esitada küsimusi, mis ei nõua ainult selle kirjeldamist, mida nad näevad uuel pildil, vaid ka küsimusi, mis sunnivad neid mõtlema, teadlikult suhtuma mitmesugustele soojusvöötmetele iseloomulike omapärasuste seletusse. Sääraste küsimuste hulgas on näiteks niisugused: miks külmvöötmes pole sellist rikkalikku taimestikku nagu palavvöötmes? Vaadake, mis tööd teevad inimesed ühel või teisel pildil. Kuidas on inimesed riietatud külmvöötmes ja kuidas palavvöötmes? Missugused on nende elamud? Millest see vahe?

Konkreetsed küsimused pildi juurde on eriti tarvilikud nooremais klassides. Et ammutada pildist võimalikult palju kasu, tuleb esitada küsimusi ka neil kujutatud üksikasjade kohta. Kui lastelt küsime lihtsalt: „Ütle, mis on kujutatud pildi sellel osal? Aga mis sellel?" — saame sisuvaeseid vastuseid. Palju otstarbekohasem on

esitada selliseid küsimusi, mis elustaksid laste tajumist, kutsuksid neil esile eredaid kujusid. Maateaduse metoodik V. A. Gruzinskaja soovitab esitada pildi detailide kohta näiteks järgmisi küsimusi: selle asemel, et küsida „mida on kujutatud pildi vasakus alumises nurgas", ta juhib vestlust selliste küsimustega: „Kes istub kaldal? (Oletame, et kalur.) Mis ta teeb? Miks sa arvad, et ta õngitseb kalu? Kuhu ta kala paneb ja mis ta temaga teeb? Kes näeb seal eemal küla? Kust tuleb tee? Kes tuleb mööda teed?" Jne. Küsimused peavad viima kujutlustele mitte niivõrd sellest, mis pildil on joonistatud, vaid alati sellest, mis pildil nagu toimuks. [69])

Tervel real juhtumeil saavutame laste aktiivse suhtumise pildi sisu arutlemisse ainult siis, kui neid algul tutvustada pildi sisuga jutustuse teel. Nii näiteks pole paljud ajaloolised pildid lastele lihtsalt arusaadavad, kui nad eelnevalt pole kuulnud õpetajalt selle pildi süžeest või lugenud raamatust. Täpsemalt öeldes, selliseil juhtumeil on sageli otstarbekohane jutustust või teksti lugemist ja pildi vaatlemist toimetada üheaegselt, et üks toetaks teist. Aga alati tuleb õpetajal hoolitseda selle eest, et lapsed ise aktiivselt õpiksid pilti tundma, orienteeruksid temas õpetaja juhatusel, ta küsimuste abil. Oleks ebaõige, kui õpetaja ise jutustaks pildi kogu sisu, esitaks selle õpilasile valmis kujul. Pildi abil peab ta äratama laste mõtlemistegevust, looma eredaid kujusid nende fantaasias ja liigutama nende emotsioone.

Omapärased on töövõtted väikeste piltidega, mida kasutatakse kätteantava materjalina. Näiteks võetakse seeria piltpostkaarte teemale „Punaarmee". Klassis, kus on 40 õpilast, kasutame 15—20 piltpostkaarti, mis kujutavad 5 üksteisele järgnevat episoodi kodusõja ajaloost. Õpetaja, jaganud postkaardid nii, et kahe-kolme õpilase kohta on üks pilt, käsib neid hästi vaadelda. Siis jutustab ta Punaarmee võitlusest ja teataval hetkel kutsub välja neid õpilasi, kel on see pilt, mis kujutab jutustuses mainitud episoodi. Õpilane jutustab sellest episoodist pildi järgi.

On olemas ka teisi piltpostkaartide ja fotode kasutamise viise. On hea anda mitte erinevaid, vaid ühesuguseid pilte kõigile õpilasile. Siis ka selle sündmuse kujutust, millest on juttu, näevad kõik lapsed ja muidugi tajuvad aktiivsemalt.

---

[69]) Vt. V. A. Gruzinskaja artiklit „Pilt ja joonistus maateaduse tunnis." „Natšalnaja škola" 1940, nr. 8.

Väärib tähelepanu selline töövorm, nagu omatehtud, teatavaile teemadele koostatud plakat-montaažide demonstreerimine. Nii näiteks oli ühes koolis koostatud niisugune plakat: 60×45 suurusele kartongilehele oli järjekorras asetatud järgmine materjal: 1) üldine pealkiri „9. jaanuar 1905. a."; 2) allpealkiri vasakus nurgas „Ootasid leiba"; 3) all paremas nurgas „Said tina"; 4) vasakul on trükitud luuletus „Neid oli tuhandeid"; 5) keskel on 4 piltpostkaarti: a) Talvepalee juures, b) demonstratsiooni laialiajamine Nevskil, c) demonstratsioon Vassili saarel, d) kasakad Peterburi uulitsail; 6) all keskel katked „Internatsionaalist" — „Ei vabadust meil' anna keegi: ei jumal, tsaar, ei hiiglane..."

Sellise fotomontaaži järgi võib lasta õpilasil enne iseseisvalt vaadelda kogu seda materjali, siis selle alusel koostada jutustus.

Säärase plakati järgi võib õpetaja suurepäraselt korraldada lastega vestlust, kasutades teda näitlikuks õppevahendiks, mis annab nii vestluse plaani kui ka illustratiivse materjali tema juurde.

Plakatid ei pea olema liiga kuhjatud. Illustratsioonide ja pealkirjade liiga suure hulga puhul muutub laste silmade ees kirjuks, neil on raske tabada olulist esitatud materjalis.

Tingimata tuleb kasutada töös pilte, mis leiduvad õpikus. Võib lasta õpilasil jutustada oma vastustes sellest, mis on kujutatud pala juurde lisatud pildil. Tuleb lasta õpilasil kirjalikult vastata küsimustele pildi järgi; võib varuda vestluses teatav aeg piltide arutluseks.

Diapositiivide ja õppefilmide demonstreerimine. Eriti huvi pakub lastele diapositiiv-piltide vaatamine projektsiooniaparaadi abil. Diapositiivide seeriad koostatakse ja töötatakse välja vastavalt kooli õppekavale.

Praegusel ajal on kõige enam levinud diapositiivid piltide sarjana teatavale teemale. Neid näidatakse aparaadi abil, mida kutsutakse aloskoobiks. Sellise diapositiivse filmi näitamine võetakse tunni plaani vahelduvalt teiste metoodiliste võtetega. Näiteks maateaduse tunnis näidatakse diafilmi nimetusega „Taigavööde"; õpetaja, demonstreerides pilte, jutustab vaheldumisi vestlusega; samal ajal kasutab ta ka tavalist pilti samale teemale.

Suurimat efekti annab aga kinopiltide demonstreerimine, sest kinopiltides antakse edasi liikumist, näidatakse protsesse, muutusi nähtustes.

Soovitavaim on kino kasutamine tunni töökava kohaselt sel momendil, kui seda nõuab töö käik. Selleks on tarvilik klass pimendada või näidata filmi erilises kinokabinetis. Õpetaja vestleb seejuures filmi järgi ja kasutab teisi metoodilisi võtteid.

Kino kasutamise teine vorm õppetöös on lastele kinofilmi näitamine väljaspool tundi selleks, et siis tunnis kasutada filmi materjali vestluses lastega. Nii näiteks filmi „Üksik valendav puri" materjali võib lülitada ajalootundi 1905. a. revolutsiooni käsitlemisel.

Lõppeks, kino kasutamise kolmandaks vormiks on filmi näitamine teema käsitluse lõpul, et korrata läbivõetut ja võimalikult laiendada teadmisi.

Skeemide, tabelite, diagrammide, jooniste demonstreerimine. Märksa vähemal määral kui pilte kasutatakse õppetöös skeeme, tabeleid, diagramme; need on kas trükitud või neid koostab õpetaja õppevahendina või ka kujutab klassitahvlil. Õpetaja kasutab neid vahendeid, kui nende abil võib lastele kergendada teadmistest arusaamist ja nende omandamist. Koolides näeme sageli klassitubade seintel sellist liiki õppevahendeid. Iga tabel, diagramm, skeem tuleb üles riputada alles pärast seda, kui ta oli tunnis kasutatud vestluses või laste iseseisvas töös.

Lapsed pöörduvad kasutatud õppeabinõu poole teatmete saamiseks; kui see on mõni aeg olnud silme ees, siis jääb ta sisu hästi meelde. Kui tabel on täiesti kasutatud, omandatud, siis ta koristatakse ära; seinu ei tule kuhjata materjaliga, mis pole enam tarvilik, mis enam kedagi ei huvita, mida keegi enam tähele ei pane. Skeeme, tabeleid, diagramme, jooniseid õpetaja mitte ainult et näitab (demonstreerib) õpilasile, kasutades neid õppeaine käsitlemisel, vaid harjutab ka õpilasi kasutama neid õppevahendeid vastamisel.

Erilist tähelepanu väärib küsimus õpetaja poolt klassitahvlile joonistatud lihtsate skemaatiliste joonistuste kasutamisest mitmesuguste õppeainete käsitlusel. Olgu näiteks loodusõpetuse tunnis juttu kala kehaehitusest. Õpetaja joonistab tahvlile kala kontuurid. Siis ta joonistab vestluse käigus järkjärgult juurde uimed, märgib lõpused jne. Õpilased tajuvad seletusi väga selgesti ja suure huviga. Seejärele kannavad nad samasuguse joonistuse oma vihikuisse.

Pedagoogiline joonistus — see on üks neist demonstratsiooni liikidest, mida võib laialdaselt kasutada kooli õppetöös, sest nad kergendavad lastel arusaamist ning teadmiste omandamist ja neid saab teha igas koolis. Õpetaja peab oskama selliseid joonistusi teha. Niisugusel joonistamisel on hea kasutada värvilisi kriidikesi.

Piltide, tabelite jne. demonstreerimise võtetega sarnaneb nn. ruumiliste näitlike õppevahendite demonstreerimine, nagu seda on mudelid, maketid, topised jne. Ka siin tuleb silmas pidada, et neid õppevahendeid ei demonstreeri ainult õpetaja, vaid ka õpilased kasutavad neid vastamisel. Mudelite kohta tuleb öelda, et võimaluse korral peab eelistama lahtivõetavaid mudeleid, et nende lahtivõtmise ja kokkupanemise protsess ise soodustaks eseme tundmaõppimist (näiteks lahtivõetav aurumasina mudel, kõrva mudel jm.).

Töö kaardiga, plaanidega, gloobusega. Silmapaistval kohal meie koolis peab olema töö kaardiga, plaanidega, gloobusega. Õppekava kogu geograafiline osa ja vägagi suur osa ajaloo õppekavast nõuavad mainitud õppevahendite laialdast kasutamist. Oskus lugeda plaani ja kaarti — see on vajalik eluline oskus. Selle oskuseta inimene ei saa olla ka poliitiliselt kirjaoskaja. Kaardi tundmiseta ta ei saa päriselt aru sellest, millest kirjutatakse ajalehtedes, millest räägitakse meie juhtide kõnedes ning ettekannetes.

Töös kaardiga on mitmesuguste töövõtete järgnevus selline: algul harjutavad õpilased oma kodukoha plaani lugemist, tutvuvad topograafiliste teadmistega ja harjutavad maakoha iseloomu, ta mitmesuguste punktide määramist. Plaani kõrvutatakse pildiga, tehakse kindlaks erinevus pildi ja plaani vahel.

Demonstreerides plaani ja kaarti esitab õpetaja lastele küsimusi, sunnib neid mõtlema, harjutab iseseisvalt orienteeruma neis õppevahendeis ja neid kasutama.

Kaardil lapsed õpivad kõigepealt värvi järgi eraldama meresid ja maismaad, seejärele määrama mõõtkava järgi kaugusi ja pindalasid, mõõtma jõgede, teede pikkust; värvi järgi täpsemalt määrama maismaa mitmesugust kõrgust merepinnast ja mitmesugust meresügavust; eraldama füüsilisi, zooloogilisi ja teisi kaardiliike ja oskama orienteeruda igaühes neist. Tuleb harjutada oskust siduda reljeefi jõgede suunaga, siduda reljeefi maapõuevaradega; tuleb harjutada matkamist kaardil mitmesuguste maršruutide järgi. Väga kasulikuks võtteks on antud objekti asendi järgi kaardil teha järeldus tema majanduslikust või poliitilisest tähtsusest (näiteks Kroonlinna geograafilise asendi järgi võib teha järelduse tema sõjalis-riigikaitselisest tähtsusest NSV Liidule). Tuleb õpetada lapsi kasutama mitte ainult seinakaarte, vaid ka kaarte õpikuis,

atlastes, kaarte entsüklopeedias, kaarte, mis leiduvad ajalehtedes. Gloobust kasutatakse maateaduse õpetamisel, eriti vajalik on ta teema „Maakera" läbivõtmisel.

Katsete demonstreerimine. Demonstreerimist tundides tuleb kasutada ka katsete kujul. Eksperimentaalseil vaatlusil või õppetöö laboratoorse korralduse puhul teevad lapsed ise katse. Demonstratsiooni katse puhul nad vaatlevad, mis toimub katses, mille sooritab nende nähes õpetaja. Katse demonstreerimist tuleb korraldada niiviisi, et selle katse vaatlemise alusel jõuaksid õpilased iseseisvaile järeldustele.

Demonstratsiooni õige korraldus nõuab eelnevat ülesannete esitamist õpilasile. Katse näitamisel õpetaja ei räägi ise, mis tuleb, vaid esitab lastele küsimusi, äratab nende mõtet, sunnib neid tegema mitmesuguseid oletusi.

Katse demonstreerimisele peab ka õpetaja ise hästi ette valmistuma: vajalised riistad korda seadma, katse enne läbi tegema, valmistuma vastusteks küsimustele, mida õpilased võivad esitada.

Demonstratsiooni kujul, mitte aga laboratoorselt, tuleb katse korraldada järgmistel puhkudel:

a) kui katse on väga keerukas oma tehnikalt ja lastele iseseisvaks täitmiseks raske;

b) kui katses esineb kardetavaid momente: näiteks võib tekkida plahvatus, laps võib ehmuda mingist välgatusest, võib rikkuda oma nahka või riideid mingi mürgi või tulega;

c) kui sisustuse tingimused ei võimalda katset laboratoorselt korraldada.

Katse demonstratiivse korralduse puhul peab õpetaja hoolitsema selle eest, et katse oleks nähtav igale õpilasele. Sel otstarbel näitab õpetaja teda kõrgelt kohalt või asetab riistad alusele, mis pandud lauale. Õpetaja näpunäiteil fikseerivad õpilased katse andmed endale vihikuisse.

§ 12. Seletava lugemise meetod. Algkoolis õpilastele uute teadmiste pakkumise üheks peamiseks vahendiks on seletava lugemise tunnid.

Siin on põhiliseks õpikuks lugemisraamat. Selle raamatu palade lugemine peab olema seletav, s. t. selline, milles tänu otstarbekalt antud seletustele õpilased tajuvad täie teadlikkusega (vastavalt nende vanusele) loetava sisu ja õpivad seda kõnes väljendama.

Seletava lugemise eesmärgiks on mitte ainult saavutada õpilastel selget arusaamist üksikuist sõnust ja üksikuist väljendeist, vaid tingimata ka loetava teose kui terviku selget mõistmist, tema põhiidee, temas sisalduvate järelduste mõistmist.

Niisugune lugemine, tõstes õpilaste teadlikkust, rikastab neid teadmistega, annab vilumuse sügavale tungida kirjutuse teksti, õpetab mõtlema, korraldama mõtteid, rühmitama esemete tunnuseid, kindlaks tegema esemete sarnasust ja esinevust, ära tundma põhjust ning järeldust; ta soodustab kõne arenemist ja rikastumist.

Kui loetakse populaarteaduslikku tööd, võimaldab seletav lugemine ammutada sellest faktilisi teadmisi, omandada seoste ning seadusepärasuste mõistmist ja omandada oskust neid teadmisi seotult esitada.

Kui loetakse luuleteost, siis seletava lugemise eesmärgiks on teha õpilasile selgeks, maksimaalse konkreetsuseni tajutavaks tema kunstilised kujud, luua neist tugevaimad muljed, aidata mõista selle teose peamõtet.

Tehes õpilasile selgeks kõlbelised ideed, mis sisalduvad loetavais teoseis, on seletav lugemine võimsaks kõlbelise kasvatuse vahendiks.

Ei tule vaid selgitada liiga palju, muuta seletav lugemine lausa sõnadeseletuseks ja lõpmatuiks kõnelusiks iga esineva sõna ning väljendi puhul, manitsevaiks, igavaiks targutamisteks, kuivaks moraalilugemiseks.

Seletused peavad põhjenema kõigepealt elukogemuste tundmisel, vaatlusel, faktide teadmisel, oskusel märgata olulisi tunnuseid ja sidemeid, võrdlemistel ja kõrvutamistel, oskusel teha õigeid loogilisi otsustusi.

Seletava lugemise tund organiseeritakse mitmel viisil, olenevalt mitte ainult sellest, kas palad on ilukirjanduslikud, luulelised või populaarteaduslikud, vaid samuti olenevalt sellest, milline on kirjutuse ulatus. Kui teos on väike, võib õpetaja kohe alata kogu teose selgitamisest, siis aga üle minna osade vaatlemisele. Kui aga teos on suur ja raske (antud klassile), siis tuleb seletada algul osade kaupa. Kõige olulisem on seejuures igal juhul peamõtte selgitamine.

Teose arutamisel osade kaupa tuletatakse kogu teose peamõte üksikmõtete ülevaatest ja üldistusest.

Populaarteaduslike palade seletava lugemise tüüpilisim töökäik on järgmine:

1. Sissejuhatav vestlus, mille eesmärgiks on selgitada lastel leiduvaid kujutlusi neist esemeist, milledest on juttu palas, lastele teema esitamine, nende sõnade ning väljenduste seletamine, mida pole hea seletada lugemise enese protsessi vältel (seletus viib tekstist kõrvale ja rikub mulje terviklikkust).
2. Teose lugemine laste poolt osade kaupa sõnade ning väljenduste seletamisega.
3. Vestlus loetu üle.
4. Teose kordav lugemine (seletuseta).
5. Pala sisu ümberjutustus plaani järgi peamõtete esiletõstmisega.

§ 13. Õppematerjali äraõppimine õpilaste poolt.

Õppimine reprodutseerimiseks oma sõnadega. Kõige sagedamini tuleb õpilasil materjali õppida selle reprodutseerimiseks oma sõnadega.

On tarvilik, et õpitava teksti paljukordne kordamine oleks otstarbekohane. Kui õpilast ei juhita, siis tema, kuigi loeb õppepala mitu korda hoolega läbi ja arvab, et on selle hästi ära õppinud, tunneb tegelikult materjali mitterahuldavalt: kontrollimisel selgub, et õpilane eksis, arvates, et ta on kindlalt ära õppinud; ta tundis hõlpsasti ära tuttava materjali, kui nägi seda, kuid kontrollis halvasti, kas ta oskab hästi reprodutseerida seda materjali, kui raamat on suletud; ta rahuldus sellega, et võib läbiloetut järjekorras jutustada, kuid ta ei tunginud sedavõrd teksti sisusse, et osata vastata õpetaja küsimustele segi minemata; ta loodab, et talle meenub koht raamatus, kui talt midagi küsitakse, kuid ta ei mõtelnud materjali läbi nii sügavasti, et võib vastata mitte ainult mälu, vaid ka arusaamise põhjal.

Lastele tuleb õpetada õiget, mõtestatud päheõppimisprotsessi, mis annab edukaid tulemusi. Psühholoogid eristavad selles protsessis järgmised astmed: Esimene staadium — „kohanemise ja orienteerumise" staadium, milles õpilane tutvub tekstiga esmakordselt, haarab selle üldise mõtte; selleks võib vaja minna ühte või mitut lugemist.

Teine staadium — teksti korduv lugemine selleks, et püüda teda „endasse võtta", meelde jätta.

Kolmas staadium — õpitava reprodutseerimise üritamine suletud raamatu juures ja protsessi viimine täieliku äraõppimiseni, kus õpilane oskab reprodutseerida kõik, ilma teksti vaatamata.

Neljas staadium — nende kohtade kordamine, mille kindlas meeldejäämises õpilane veel kahtleb, mille ülesütlemine talle veel raskusi valmistab.

Kõrvaldanud need kahtlused ja raskused, on õpilane materjali täielikult omandanud ja ütleb selle vabalt üles.

Et õpilase töö õppimisel oleks edukas, tuleb teda hästi instrueerida, kuidas toimetada teksti kordamist ja ennast kontrollida, kas on hästi omandatud.

Õpilasele tuleb anda selged ülesanded, mis nõuavad talt materjali mõtestamist: lugemispala jaotamine osadeks (ta plaani koostamine), vastamine olulistele küsimustele, eelnenuga sidemete kindlakstegemine, tsitaatide väljaotsimine, mis tabavalt valgustavad üht või teist küsimust; on tarvilik, et õpilasel oleksid õppimisel tugipunktid, tähised, haardekohad.

Arvestades mitmesuguse (visuaalse, akustilise, motoorse ja sega-) mälutüübiga õpilasi, tuleb lastele soovitada õppimisel lugeda silmadega kui ka häälega, läbi vaadata tekstiga seotud pilte, teha väljakirjutusi ja joonistusi.

Õpilastele tuleb jagada nõuandeid ka olenevalt õpitava materjali iseloomust. Nii on ajaloolise sisuga palade õppimisel tähtis, et õpilased peaksid meeles sündmuste kronoloogilist järjekorda seoses nende loogilise järgnevusega, mis peegeldab olulisi sidemeid sündmuste vahel.

Jutustava iseloomuga materjali õppimisele aitab kaasa faabula arenemise plaani koostamine suuremate tähiste järgi (mis oli algul, mis hiljem). Kirjeldava iseloomuga materjali õppimist soodustab kirjelduse plaani koostamine vastavalt ta väljatõstetud osadele.

Päheõppimine. Mingit teksti pähe õppida on parem tervikus, mitte aga osade kaupa. Psühholoogilised uurimused on näidanud, et teatava materjali õppimisel osade kaupa on vaja märksa enam kordusi kui sama materjali õppimisel korraga tervikuna. Uurimused on samuti näidanud, et pikema aja möödudes materjalist, mis on õpitud tervikuna, säilib mälus enam kui materjalist, mis on õpitud osade kaupa. Muidugi, kui õpitakse ulatuselt suurt materjali, siis tuleb teda äraõppimiseks jaotada terviklikeks osadeks,

seda jaotust ei tule teha mehaaniliselt, vaid liigendada materjali mõtte järgi.

Suur tähtsus päheõppimisel on korduste ajalisel jaotamisel. Materjali päheõppimisel ühe korraga on vaja enam kordusi kui kordamiste jaotamisel mitmele korrale. Kui kordamised on jaotatud pikemale ajale, siis annavad nad püsivama meeldejäämise ja unustamine sel puhul on aeglasem. Vaheajad õppimise vahel peavad aga olema lühikesed.

Meeldejäämist võib märksa kergendada rütmi abil, mis on toodud materjali jaotusse või ta asetamisse; nii näiteks hõlbustab päheõppimist õpitavate elementide ühendamine rühmadeks, sümmeetria loomine nende asetuses jne.

Omandamise kindlustusele mõjub mitmesuguse iseloomuga tegevuste vaheldumine. Nii näiteks, kui õpilased õppisid teatavat materjali ja pärast seda neid lasti lahendada raskeid matemaatilisi ülesandeid, siis on oodata, et päheõpitu kontroll pärast seda näitab materjali tunduvat kadu laste mälust. Kui aga õpilased päheõppimise järel saavad puhata ja pärast seda kontrollitakse, siis ilmneb, et materjal säilis nende mälus märksa kindlamalt.

On huvitav, et antud materjali päheõppimine pärast talle sisult sarnase materjali õppimist ei soodusta esimese kindlat omandamist, sest õpilased hakkavad üht teisega ära segama. Seda tuleb arvestada, kui õpetaja annab õpilasile ülesandeid päheõppimise alal eri aineis.

Organiseerides laste tööd päheõppimisel, peab õpetaja arvestama laste mälu iseärasusi ja kindla omandamise tingimusi, mis olid lähemalt käsiteldud peatükis „Õppimise psühholoogilised alused“ (vt. lk. 108).

§ 14. Õpilaste ülestähendused ja graafilised tööd.

Ülestähendused ja illustratsioonid õpitava paremaks meeldejäämiseks. Juba ülalpool oli juttu sellest, et õpitavat materjali on kasulik õpilasil üles kirjutada ja graafiliselt kujutada; see aitab kinnistada teadmisi.

Ülestähenduste ja illustratsioonide positiivne tähendus on seletatav sellega, et õpilane neid tehes veel kord iseseisvalt mõtleb materjali läbi, aga ka sellega, et õpitavat tajutakse neil juhtumeil mitte ainult kuuldeliselt, vaid ka nägeliselt ja liikumismeele kaasabil; selline mitmekülgne tajumine kindlustab suurel määral kind-

lat meeldejäämist. Peale selle tõstab õpitava graafiline kujutamine huvi tema vastu. Huvi aga tekitab kõrgendatud tähelepanu ja lõppkokkuvõttes viib omandamise kvaliteedi paranemisele.

Käsiteldava aine ülestähendusi tehakse algkoolis ainult õpetaja näpunäiteil ja peamiselt vanemais klassides. Näiteks kirjutatakse tüüpilisi näiteid õpitavate reeglite juurde, tsitaate loetava kohta, valides neid kindlale teemale, kirjutatakse lugemispala käsitlusel vastuseid küsimustele, mis antud õpikus või esitatud õpetaja poolt jne.

Üleskirjutamise protsess, materjali selge asetus vihikus, peamise ning olulise väljatõstmine allakriipsutuste, alapealkirjade, mitmesuguse trükikirja kasutamise teel aitab kaasa õpitava kindlale meeldejäämisele.

Ülestähendused algkooli klassides võivad olla vaid väga lühikesed. Harilikult on nad seotud mingite illustratsioonidega, laste graafiliste töödega.

Joonistamine. Joonised on laste poolt läbi loetud juttude illustreerimise väärtuslikuks võtteks. Nad soodustavad läbiloetu meeldejäämist, äratavad ja arendavad lastes loomingulisi püüdlusi, aitavad kaasa nende fantaasia, kõne arengule. Lastakse koostada jutu plaan järjekorras asetatud laste jooniste kujul. Iga joonis vastab jutu osale. Saadakse see, mida nimetatakse piltplaaniks. Joonised on väärtuslikud ka loodusõpetuse ja maateaduse vihikuis. Jooniste lisamine ülestähendustele teeb viimased meeldivamaks, huvitavamaks. Näiteks on väga sobiv maateaduse vihikus maastiku kujutamine, mis on iseloomustav antud teema kohta. Väga kasulik on näiteks järgmine töö: õpilased joonistasid oma loodusõpetuse vihikuisse käsiteldava taime; taime mitmesuguseilt osadelt tõmbasid jooned pealkirjade juurde: õis, lehed, vars, juur. Edasi järgneb lühike ülestähendus juure kohta — milline on tema ülesanne. Siis on märgitud, et juured oma kujult on mitmesugused.

Sellise illustreeritud ülestähenduse loevad lapsed huviga üle ja niisugune ülestähendus soodustab ainealaste teadmiste omandamist. Äärmiselt tähtis on õpetada last silmaga tabama vaadeldavat ja seda fikseerima.

Mitmesugused diagrammid. Diagrammid aitavad õpilasil näitlikult tajuda kvantitatiivseid suhteid tundmaõpitavate nähtuste vahel. Teisel õppeaastal on võimalik tulpdiagrammide joonestamine ja lugemine ruudulisel paberil. Kolmandal õppeaastal tuleb

juurde täisnurksete diagrammide joonestamine; IV klassis — ringdiagrammide joonestamine ning lugemine ja lihtsaimate graafikute koostamine. Diagramme võivad õpilased joonestada endile vihikuisse kui ka üksikuile lehtedele, kanda plakateile, albumeisse. Klassis, maateaduse või ajaloo tundides on diagrammide koostamine raskendatud, sest neile aineile on õppeplaanis antud vähe tunde. Seepärast on parem suuremalt jaolt anda see töö koduste ülesannetena, pärast seda, kui lapsed on õppinud diagrammide koostamise võtteid matemaatika tundides. Maateaduse ja ajaloo tunni plaanides peab õpetaja mõnikord ette nägema laste poolt koostatud diagrammide lugemist (muidugi kui tunnis käsitletav materjal võimaldab selle võtte kasutamist).

Diagrammide koostamisel tuleb kasutada ka selliseid võtteid, nagu näiteks nende valmistamine lintide kujul teatava eseme kujutusega, nii et selle eseme iga eksemplar tähendab kindlat suurust (näit. üks käru kivisöega kujutab tingimisi 10 miljonit tonni sütt).

Tabelid. Tabelite ülesanne on seesama mis diagrammidel. Tabelite koostamine esineb mitmesugustes ainetes. Maateaduses näiteks koostatakse tsoonide tabel järgmises vormis:

Vöötme nimetus. Milliseid oblasteid, kraisid, vabariike hõlmab	Mullastik	Kliima	Taimkate	Loomariik	Elanike tegevus. Elanike rahvus

Juhul, kui lastel on raske näiteks meeles pidada jõgede nimetusi, võib koostada sellise tabeli:

Jõe nimetus	Kus algab	Kuhu suubub

Loodusõpetuses on võimalik näiteks koostada tabeleid taimede kasutamise kohta inimese poolt.

Ajaloos koostatakse kronoloogilisi tabeleid.

Seesugustele tabelitele on hea lisada laste jooniseid ja illustratsioone, mis on võetud ajakirjadest, ajalehtedest, vanust raamatuist.

Skeemid. Laste koostatud skeeme kasutatakse algkoolis harva. Skeemi on otstarbekohane kasutada siis, kui ta võib hõlbustada keerukate suhete mõistmist tundmaõpitavate nähtuste vahel ja vastavate teadmiste meelespidamist. Nii näiteks koostavad lapsed õpetaja ettepanekul skeeme lause grammatilise analüüsi korral, mõnikord kujutavad skeemi abil matemaatika ülesande tingimusi. Loodusõpetuse tunnis III klassis nägime skeemi kasutamist teemale: lubjakivi viis muutust; maateaduse tunnis — jõe skemaatilist kujutust parema ja vasaku lisajõega; ajaloo tunnis — vene ja tatari vägede asetust lahingus Kulikovo väljal jne. Neist näeme, et skeemi võib kasutada mitmesugustes õppeainetes. Skeemide koostamine on lastele raske asi. Siin on tarvilik õpetajal palju aidata. Õpetaja ise joonistab skeemi tahvlile, seletab teda ja näitab lastele, kuidas paremini joonistada; lapsed joonistavad sellesama skeemi endile vihikuisse. Skeemide koostamist tuleb ettevaatusega kaaluda; tuleb kaalutella, kas skeem ei tee teadmiste andmist lastele keerukamaks, selle asemel et teha seda selgemaks. Skeemidele maateaduslikele ja loodusteaduslikele teemadele on kasulik lisada illustratsioone.

Kartogrammid, skemaatilised kaardid, töö kontuurkaartidega. Need tööd võivad leida aset maateaduse ja ajaloo alal, peamiselt IV klassis. Topograafiliste tingmärkide joonistamine, Turkestani-Siberi, Uurali-Kuzbassi skeemi joonistamine, Moskvasse suunduvate raudteede joonistamine, NSV Liidu maavarade skemaatiline kaart, mööda uusi ehitisi ettevõetud matka, suurimate elektrijaamade kaardile kandmine, suurimate Kodusõja, Suure Isamaasõja lahingute kaardile märkimine jne. — see on rida mitmesuguseid näiteid, mis selgitavad, kuidas ning millistel puhkudel võib kasutada ses punktis nimetatud õpilaste geograafilisi töid.

Juba alates III klassist õpivad lapsed joonistama lihtsaimaid plaane (näiteks klassi plaani), töötama kontuurkaardiga ja jäljendama vähemaid kaarte. Tutvumine tähtsaimate päevasündmustega nõuab varast kaardi kasutamist; kaardi kasutamine aitab paremini välja töötada ja kinnistada geograafilisi ning ajaloolisi kujutlusi, aitab orienteeruda ruumis.

Nõuded vihikute kohta. Otstarbekohaseim on omada vihikuid iga aine kohta eraldi. Kui koolil on vihikuid küllaldaselt, on parem pidada samuti eraldi vihikuid klassi- ja kodutööde tarvis. See on parem töö organiseerimiseks, eriti vihikute läbivaatamiseks õpetaja poolt.

Igal vihikul peab olema selge pealkiri: õpilase perekonna- ja eesnimi, klass ja kool. On hea samuti märkida vihiku kaanel, millal ta on alatud ja millal lõpetatud (I klassis seda muidugi teha ei tule).

Kogu materjal peab olema asetatud vihiku leheküljel selliselt, et korraga võiks silmaga eraldada üht tööd teisest. Pealkirjad, alapealkirjad, faktid, järeldused, arvulised andmed, joonised, tabelid, skeemid, — kõik see peab olema asetatud selgesti ning korralikult. Vihikut tuleb pidada niiviisi, et teda on hõlpus kasutada kordamisel, teatmete saamisel.

On endastmõistetav, et lastelt tuleb nõuda vihikute korralikku hoidmist, neisse säästlikku suhtumist.

Õpetaja peab pidevalt jälgima iga õpilase ortograafiat ja stiili, samuti kirja kalligraafilist õigsust, mis aine alale vihik ka kuulub. Õpetaja ise peab näitama õige, ilusa kirja eeskuju nii klassitahvlil kui ka õpilase vihikuis.

Kõik kirjalikud tööd peab õpetaja läbi vaatama ja hindama.

Kõigi kirjalike tööde puhul, välja arvatud spetsiaalsed kontrolltööd, tuleb ennetada vigu: küsida lastelt raskete sõnade puhul, kuidas nad neid kirjutavad; rasked sõnad tahvlile välja kirjutada.

Kirjalike tööde hindamisel ei tohi õpetaja piirduda lihtsa märkmega „vaadatud", või palja hinde väljapanemisega. Õpilasele tuleb anda konkreetseid näpunäiteid, mis ta peab tegema, et paremini kirjutada. Kui on vaja anda üksikasjalikumaid näpunäiteid, siis õpetaja vestleb õpilasega individuaalselt.

Eeltöövihikuid (mustandeid) algkoolis kasutada ei tule.

Need harjutavad lapsi korratusele, lohakusele. Kirjalike tööde lühikeste tekstide juures, millega on tegemist algkooli õpilasil, pole mustandeid tarvis.

Õpetaja peab lastele visalt õpetama õiget ja ilusat käekirja ja õpetama neid silmas pidama kõiki vajalikke nõudeid. Laste kirjalike ja graafiliste tööde kvaliteet — see on peegliks õpetaja poolt teostatava juhtimise kvaliteedile. Õpilaste tööde kvaliteedi järgi otsustatakse õpetaja töö kvaliteedi üle — ja see on õige.

§ 15. Kordamine. Peatükis „Didaktika alused" selgitasime, kui suure tähtsusega on kordamine teadmiste kindlal omandamisel (vt. lk. 157).

Kordamine peab olema õppeprotsessi alaliseks elemendiks.

Vaatleme nüüd, millist iseloomu kannab kordamine õppetöö mitmesugustel etappidel.

Õppeaasta algul on tarvilik materjali kordamine eelmiste aastate kursusest, eriti selle materjali kordamine, mille teadmisele tuleb toetuda edasiste teadmiste omandamisel. Seejuures on parim organiseerida mitte lihtsalt vana kordamist, vaid kiiremini alata uue materjali läbivõtmist, püüdes igal juhul, kus see võimalik, orgaaniliselt siduda vana uuega (näiteks vene keeles IV klassis saab lause kohta läbivõetu kordamist kohe siduda uue materjali käsitlusega teemal lausest). Kauaaegne viivitamine õpilastele uute teadmiste andmises võib alandada nende huvi õppetöö vastu.

Edasi tuleb kogu õppeaasta vältel kordamist põimida jooksva töö protsessi.

Uue esitamisel ja seletamisel on kasulik kohe tunnis lasta õpilasil lühidalt korrata seda uut, peatudes kõige olulisemal, alla kriipsutades põhilist. Uue materjali arutlusel on alati kasulik korrata varem läbivõetust seda ainet, mis loogiliselt on seotav antud tunni materjaliga. Küsimusi, mis pole edasiste tundide uue materjaliga loogiliselt seotavad, on parem korrata erilistes kordamistundides.

Materjali, mida õpilased on tunnis omandanud, reprodutseeritakse seejärel koduülesannete täitmisel, samuti õpilaste küsitlemisel järgnevais tundides.

Kordamise ülesandeks on niihästi põhiliste faktiliste andmete kui ka üldistuste, järelduste, reeglite, samuti ka tõestuskäigu kindel meelespidamine; kordamisel peetakse silmas ka oskust kasutada reprodutseeritavaid teadmisi uutel juhtudel. Täiesti ebapiisav on ainult meeles pidada järeldusi, üldistusi, toetumata faktilisele materjalile, jättes kinnitamata järeldused faktide ja näidetega. Samuti ei või lugeda rahuldavaks paljalt faktiliste andmete teadmist õpilaste poolt, oskuseta seletada neid teadmisi ja teha üldistusi.

Kordamine peab aitama kinnistada teadmiste aluseid antud aines; neid teadmiste elemente, mis on tarvilikud aine edasiseks mõistmiseks, tuleb omandada sedavõrd, et õpilased neid kunagi ei unustaks.

Kordamine peab samuti taotlema teadmiste koondamise, nende sünteseerimise ja süstematiseerimise eesmärki. Selleks on tarvilik teostada lõppkordamist õppekava laiemate teemade ja osade järgi.

Näiteks oli IV klassis vene keeles esimesel õppeveerandil lõpetatud see, mis pidi omandatama õppekava järgi lause kohta. Õpetaja tuletab lastega meelde kõik selle, mis nad eelnevail õppeaastail olid lause kohta õppinud. Teadmiste süstematiseerimiseks selles küsimuses koostavad õpilased õpetaja juhatusel tabelid „Mis me lausest teame". Niiviisi korrastades oma teadmisi selles küsimuses, läbi teinud iseseisva töö järelduste sõnastamisel, mitmet liiki lausete koostamisel, tabeli enda vormistamisel — teavad õpilased väga kindlalt seda õppekava osa ja edaspidi kasutavad alati õieti neid kindlalt omandatud teadmisi. Kui siis keskkooliklassides nende teadmised lausest kordkorralt laienevad, liidavad nad hõlpsasti uusi teadmisi varemomandatuile ja omandavad üha täielikuma ning täpsema mõiste sellest nähtusest.

On otstarbekohane samuti võtta õppetöö kavva vastavas aines teemasid, mis ühendavad, seovad aine osi omavahel; näiteks maateaduses IV klassis pärast geograafiliste vöötmete käsitlust võib õpilaste teadmisi ühendada selliste teemade järgi nagu „NSV Liidu taimkate", „NSV Liidu looma- ja taimeriik", „Kliima NSV Liidu mitmesugustes osades".

Materjali sünteseerimist ja süstematiseerimist, mis viib õpilasi tundmaõpitavate nähtuste sügavamale mõistmisele, tehakse mitte ainult õpilaste jõul, vaid ka õpetaja ise oma käsitluses peab andma õpilasile seletusi õppekava põhiliste, oluliste, sõlmteemade ja -küsimuste kohta.

Neljandal õppeveerandil tuleb korrata aastakursuse õppekava peamised, põhilised küsimused selleks, et maksimaalse kindlusega kinnistada õpilasil teadmiste alused ja aidata neil paremini süstematiseerida läbivõetut. Kordamise organiseerimisel IV veerandis tuleb arvesse võtta ka seda, millised õppekava osad ühel või teisel põhjusel olid rasked, millised pole omandatud küllaldaselt kindlalt: õppekava neile osadele tuleb kordamisel pühendada küllaldast tähelepanu. Kuid olgu reegliks, et lõpp-kordamiseks ei tohi enam jääda nõrku kohti. Kui õpetaja õppeaasta vältel laseb end juhtida lootusest laste teadmiste lünki täiendada lõppkordamise perioodil, teotseb ta ebaõigesti. Iga õpilast tuleb harjutada korrapärasele süstemaatilisele tööle kogu aasta vältel.

Kordamise organiseerimisel tuleb õpetajal arvestada ka üksikute õpilaste individuaalseid iseärasusi. Kui õpilane haiguse tõttu jättis palju tunde vahele, siis tuleb talle organiseerida kordamist

neis osades, mida käsiteldi tema äraolekul; kui antud õpilasel on raskusi õppekava mõnes osas, tuleb teda põhjalikumalt aidata selles osas. On lubamatu õpilasi koormata üle jõu käivate ülesannetega (on näiteks kahjulik anda ülesannet, mis nõuab väga suurt lehekülgede arvu läbilugemist õpiku järgi ühel õhtul). Ülesanded kordamise alal tuleb teha konkreetseiks, jõukohasteks, selgeiks sihilt ja täitmise vormilt. On tarvis õpetada õpilasi ennast kontrollima ja kindlaks tegema, mida nad teavad ja mida nad ei tea, selleks, et intensiivsemalt tegelda mitte veel kindlalt omandatud õppekava osade kordamisega.

Kordamine tunnis toimub kõige sagedamini õpetaja poolt õpilastega peetava vestluse teel. See vestlus erineb heuristilisest vestlusest, mis leiab aset uute teadmiste andmisel (vt. eespool lk. 180). Kordamisel peetakse katehiseerivat vestlust, s. t. sellist, milles ei nõuta lastelt neile veel uue, tundmatu selgitamist ning kindlakstegemist, vaid milles õpilased peavad andma õpetaja küsimustele juba kindlaid vastuseid omandatud teadmiste põhjal. Need vastused peavad muidugi olema täiesti teadlikud, mitte aga pähe tuubitud, mehaaniliselt pähe õpitud. Sellisesse vestlusse võetakse tingimata ka küsimusi, mis nõuavad selle kontrollimist, kuidas õpilased oskavad kasutada korratavaid teadmisi, kasutada neid uute näidete seletamiseks, rakendada uutel juhtudel. Näiteks teema „Mullapind" kordamisel on otstarbekohane savi ja liiva omaduste kohta esitada selliseid küsimusi: „Millistes kohtades — liivastes või savistes — püsivad pärast vihma lombid kauemini?" või „Millise pinnasega kohtades kuivab pärast vihma maapind kiiremini?"

Õpilaste õiged vastused sellistele küsimustele veenavad palju paremini õpetajat, et nad on teema-alased teadmised omandanud mõtestatult ja kindlalt, kui küsimused, mis nõuavad ainult fakti lihtsat nentimist (nagu näiteks küsimus: „Mis laseb vett paremini läbi — kas liiv või savi?"). Muidugi ka lihtsa konstateerimise puhul või õpitud järelduse lihtsa reprodutseerimise puhul nõuab õpetaja õpilasilt, et nad esitaksid tõestuseks vajalised väited või seletuse selle kohta, mida nad jaatavad või eitavad. Kuid ometi see pole piisav selleks, et kasutada kordamist teadmiste täiendamise, nende süvendamise ja täieliku omandamise vahendina, mis eeldab oskust mitte ainult neid väljendada, vaid ka kasutada. Katehiseeriv vestlus peab meie koolis kaasa aitama õpilaste taip-

likkuse arenemisele, kasvatama nende mõtlemisvõimet nagu ka heuristiline vestlus.

Kordamisel ei tule piirduda ainult sõnaliste vastustega. Vastates osaku õpilased näidata esemeil omadusi, milledest nad räägivad, kasutagu vastamisel pilte jne. Ka kordamisel tuleb rakendada mitmekesiseid meetodeid.

Kordamistööd ei tohi redutseerida ainult õpiku lugemisele ja küsitlemisele. Kordamise väga tõhusaks võtteks on üldistavad vestlused, igasugused iseseisvad tööd, näiteks grammatilise analüüsi harjutused, ülesannete lahendamine jne. On tarvilik mitte ainult kordamine — kui kujutluste ja mõistete reprodutseerimine mõttes, vaid ka selle korduv tajumine, mida õpilased on vaadelnud, jälginud. Paljudel juhtudel on tarvilik ka korratava reprodutseerimine mitmesuguseis üldistavais vormides (näiteks plaani, tabeli, skeemi vormis jne.). Siit on selge ka vajadus kasutada kordamisel näitlikke õppevahendeid.

Kokkuvõtvaks kordamiseks on tarvis kasutada spetsiaalseid, sellelt seisukohalt eriti soodsaid õppevahendeid (näiteks diapositiivide seeriat, mis illustreerib õppekava tervet osa, plakatit, milles antakse teema põhimaterjali kokkuvõte jm.).

Kordamisel niisama nagu kõigil teistel momentidel õppetöö käigus peab õpetaja ergutama õpilaste huvi. Seda saavutatakse kõigepealt kordamise sihikindlusega: on tarvilik, et õpilased teaksid igasuguse kordamise eesmärki, saaksid aru, et et see pole tühiasi, vaid väga tähtis asi, mis nõuab tõsist tööd. Peale selle saavutatakse huvi kordamise vastu vanasse (ning korratavasse) uudse elementide sissetoomisega. Seda saab teha järgmiselt:

1. Korrata mitte selles järjekorras, milles materjal varem läbi võeti, vaid uues järjekorras, uues kombinatsioonis. Need uued kombinatsioonid muutuvad küllaldaselt sagedasteks, kui õpetaja õpetab õpilasi alatasa kasutama seda, mis juba varem oli õpitud. Nii näiteks käsitledes grammatikas isikulisi asesõnu, peavad õpilased oskama kasutada teadmisi nimisõnast, ja selleks võib õpetaja nendega korrata läbivõetust teatavaid peatükke. Ülalpool toodud näide maateaduses käsitletud aine ühendamise kohta uute teemade järgi näitab samuti üht võtet uue järjekorra loomiseks kordamisülevaates.

2. Lisaks võtta uut materjali. Näiteks mõne grammatilise teema kordamisel tuuakse uusi huvitavaid näiteid, ajaloolise teema

kordamisel võetakse lisaks mõni uus dokument, loodusloolise teema kordamisel — uus huvitav vaatlus, mis eredamini iseloomustab tundmaõpitavat eset. Selline uue materjali ligitõmbamine ei laienda õppekava. Ta ainult võimaldab hästi süvendada arusaamist õpitavast.

3. Rakendada uusi meetodeid ja võtteid, mida ei kasutatud õppekava antud osa esialgsel läbivõtmisel. Näiteks võib korraldada kinotunni, kui leidub õppefilm antud teemale, korraldada ekskursiooni, mis võib olla väga soodus selleks, et anda ülevaade kõigest põhilisest korratavas teemas.

Eriti sobiv on kasutada uusi meetodeid ja võtteid kokkuvõtval kordamisel. Siin võib laialt rakendada diapositiivide seeriate näitamist, ülesandeid uute näidete iseseisvaks koostamiseks käsitletud reeglile, tabelite, skeemide jne. koostamist.

Kordamise vältimatuks tingimuseks on ülesannete selge ja hoolikas selgitus lastele.

Õpetaja ei või siin piirduda lihtsa viitega: „Järgmiseks korraks nii ja niipalju lehekülgi, need ja need paragrahvid". Ülesanne tuleb anda nii, et õpilasile oleks selge, millele tuleb pöörata peatähelepanu, kuidas nimelt täita kordamisülesanne, milleks seda tehakse.

Õieti korraldatud kordamine viib mitte ainult teadmiste suuremale kindlusele, vaid teeb need ka selgemaks ja täpsemaks; ta aitab kaasa kindlate sidemete tekkimisele õpitava aine kõikide osade vahel ja seepärast teeb teadmised sügavamaks ning põhjalikumaks.

§ 16. Teadmiste ja oskuste kinnistamine harjutamise ja nende edasise kasutamise teel praktikas.

Harjutuse olemus õppetöös seisneb teatud toimingute paljukordses kordamises, mis sagedamini väljendub teatava mõiste, reegli või nõude praktilises kasutamises. Harjutused viivad oskuse kujunemisele.

Algõpetuse kursuses etendavad, nagu teame, erakordselt tähtsat osa harjutused lugemise, kirja, arvutuse, mõõtmise, ülesannete lahendamise alal.

Harjutused leiavad aset ka maateaduses (näiteks harjutused suuna määramises, harjutused töös kaardiga). Loodusõpetuses esinevad harjutused mitmesugustes vaatlustes, taimede eest hoolitsemisel jne. Ajaloos on harjutused tarvilikud kronoloogiliste

andmete päheõppimisel, oskuse omandamisel jutustada järjekindlalt plaani järgi jm. Suure tähtsusega on harjutused sellistes ainetes nagu joonistamine, laulmine, kehakultuur.

Meil tuleb siin vaadata, kuidas korraldada harjutusi, nii et nad parimini võiksid teenida teadmiste kinnistamise eesmärki.

Harjutuste edukuse esimeseks ja kõige tähtsamaks tingimuseks on õpilaste teadlikkus. Kui õpilane harjutab arusaamiseta, oskamata seletada, miks ta teeb nii, aga mitte teisiti, siis ta töö on asjata kaotatud aeg. Mehaaniliselt omandatud vilumuse puhul õpilane võib-olla täidabki mõnedel puhkudel tegevused veatult; kui aga nõutakse talt natukegi iseseisvuse avaldamist, kui ainult ilmub ta praktikasse uus juhtum, ta satub segadusse ega tea, mis teha.

Õpetaja juures, kes rajab õpilaste töö tõesti teadlikkuse printsiibile, oskavad õpilased antud näidetel mitte ainult kasutada nende poolt selgesti mõtestatud reeglit (mis on tuletatud konkreetse materjali analüüsi alusel), vaid ka kinnitada seda reeglit oma näidetega, mida nad ise on välja mõtelnud.

Harjutuste edukuse teiseks tähtsaks tingimuseks on õpilaste sihipüüdlikkus oskuste kindlale omandamisele, ülesannete õigele lahendamisele; sel tingimusel tekib õpilasil huvi harjutuste täitmise tagajärgede vastu. Siis püüab õpilane ise täita tööd veatult, ta saavutab seda kindlamini. On hea ülal hoida seda mõnutunnet. See õhutab last töös alati saavutama õigeid tagajärgi.

Harjutuste edukuse kolmandaks tingimuseks on õpilase kõrgendatud tähelepanelikkus kogu harjutuse täitmise perioodil. Pole ju harvad kooli praktikas sellised faktid, kus õpilane tunneb reeglit oivaliselt ja saab temast sedavõrd aru, et võib teda seletada ja kinnitada näidetega, kuid teeb ikkagi vigu oma töös sellele reeglile — teeb neid tähelepanematuse tõttu. Et seda ei oleks, tuleb peale selle, et töö tugineb õpilase teadlikkusele ja tema püüdlikkusele heade tagajärgede poole, organiseerida harjutused nii, et neid täidetakse väsimata tähelepanu juures. Seepärast ei tohi teha liiga pikki harjutusi, ei tohi korraldada harjutusi, mis viimastel töötundidel nõuavad vaimset pingutust; tuleb kasutada abinõusid, mis toovad õppimisse huvi, kuid seejuures ei tohi kasutada igasuguseid metoodilisi kunstvõtteid, mis võivad õpilasi asja olemusest kõrvale juhtida.

Mõnikord esineb klassides üksikuid väga püsimatu tähelepanuga

õpilasi, kes on hajameelsed. Nad teevad töödes palju vigu. Õpetaja ise peab nende õpilaste suhtes olema eriti tähelepanelik, sagedamini pöörduma nende poole nende tegevuse kontrollimiseks, nende juurde tulema, kui nad täidavad harjutusi, kirjutama näidise nende vihikusse, ennetama vigu, harjutama neid rahulikule, kontsentreeritud ja teadlikule tööle.

Harjutuste edukuse neljandaks tingimuseks on nende süstemaatilisus. Iga uus oskus peab lülituma varem-omandatud oskuste summasse kui uus element, mis on seotud varem-omandatud teadmistega. Oma eelnenud tööga valmistuvad õpilased igaks uueks tööliigiks. Harjutused antakse sellises järjekorras, mille puhul õpilase iseseisvuse aste kord-korralt kasvab klassist klassi ja antud klassis kogu õppeaasta ulatuses kui ka õppekava üksikuis osades. Näiteks peab kasvama aastast aastasse õpilaste oskus lahendada üha raskemaid ülesandeid. Omandades oskust lahendada teatavat tüüpi ülesandeid, lahendavad õpilased algul selliseid ülesandeid koos õpetajaga, kirjutavad vihikuisse seda, mida üks õpilasist õpetaja nõudel on kirjutanud tahvlile; edasi koostatakse õpetaja juhatusel vaid samasuguste ülesannete lahendamise plaan, tehes lahenduse üleskirjutust iseseisvalt, ja viimaks lahendatakse sellised ülesanded täiesti iseseisvalt oma vihikus. Niisuguses töös võib igal etapil õpilase iseseisvuse aste samuti kordkorralt tõusta. Lõppeks peab õpilane niivõrd vabalt valdama antud tüüpi ülesannete lahendamise oskust, et ka arvandmete keerukamaksmisekul, mõnede uute arvude lisamisel antud tüüpi ülesandesse ta võiks lahendamisega toime tulla.

Süstemaatilisuse nõue viib viiendale harjutuste edukuse tingimusele — nende mitmekesisusele. Harjutuste mitmekesisus on tarvilik, kui peame valima töid, mis kordkorralt tõstavad õpilase iseseisvuse astet. See on tarvilik samuti õpilaste huvi säilitamiseks treeningtööde vastu ja tähelepanu elustamiseks tegevuste liikide vahetamise teel. Harjutuste mitmekesisus on tarvilik ka selleks, et õpilased oskaksid rakendada reegleid mitmesugusel materjalil, leida ühe ning sama ülesande lahendamise mitmesugused varjundid, oskaksid laiemalt kasutada nende poolt omandatud teadmisi, tugevamini kinnistaksid vilumusi, ilma segi minemata neil juhtudel, kui kohtavad uusi situatsioone.

Harjutuste edukuse kuuendaks tingimuseks on treeningu pidevus. Tuleb ennetada vajalise oskuse ununemist. On tarvilik

uutesse töödesse lülitada harjutusi ka nendele tegevustele, mida treeniti varem. Läbivõetu kordamine peab olema ka harjutustes lakkamatu. Muidugi igas antud töös ei kordu kõik varem läbivõetud reeglid, vaid mõned neist. Õpetaja valib välja reeglid, harjutused, mille tarvis antud ajal tuleb korrata. Mitte rahuldudes õpiku materjaliga, vaid valides materjali ise, tagab õpetaja sel teel kõigi vajalike oskuste ning vilumuste kindla omandamise õpilaste poolt. Eriti tähtis on see hoolikus töös esialgsete oskuste omandamisel, mida kujundab algkool. Need oskused on järgnevas töös kogu aeg vajalikud.

Harjutuste efektiivsuse seitsmendaks tingimuseks on kasutada oleva aja ratsionaalne kasutamine. Nii ei tule raisata palju aega harjutustele kindlalt omandatud materjalil. Enam tuleb teha harjutusi neis osades, milles tehakse veel vigu, kus õpilased kasutavad veel halbu võtteid. Üldse tuleb aja suhtes paremini jaotada harjutusi, näiteks on parem korraldada harjutusi uuele reeglile sagedamini, kuid üksikut harjutust mitte teha liiga pikaks; algul korrata harjutusi suurema sagedusega, siis harvemini.

Ei tule muidugi harjutuste perioodil üht harjutust teha liiga lühikeseks, sest siis võib väga suur osa ajast kuluda tööle kohanemiseks, mitte aga tööle endale. Tuleb ka arvestada üksikute õpilaste iseärasusi: mõned lapsed kohanevad pikkamisi, seevastu aga edasi omandavad töö paremini ega väsi. Mõned, vastupidi, väga kiiresti „ründavad tööd", kuid väsivad ruttu. Kui õpetaja märkab, et harjutus väsitab õpilasi, peab ta üle minema teisele tööliigile. Harjutust jätkata väsinud olekus on kasutu.

Tundes iga üksiku õpilase „haigeid kohti", ta lünki ning puudusi, valib õpetaja materjali sellele õpilasele üksikuiks harjutusteks, läbivõetu tugevdatud kordamiseks ja aitab teda klassile järele, et ta võiks koos teistega edasi jõuda. See aga, kes teistega võrreldes töötab väga kiire tempoga, võib saada materjali täiendavaiks töödeks, mis laiendavad ta teadmisi õppekava antud osas. Selline töökorraldus tagab kõigi õpilaste huvi teadmiste vastu ja annab vajalist toitu igaühele neist.

Mitte asjata pole parimail õpetajail kogutud suur hulk kaardikesi materjaliga õpilaste iseseisvaks tööks aritmeetikas ja vene keeles. Nad kasutavad neid kaardikesi individuaalseiks ülesandeiks üksikuile õpilasile.

Hiiglasuurt osa treenimise korrektsuses etendab õpetaja isiklik eeskuju. Õpetaja käekiri peegeldub õpilaste käekirjas. Õpetaja lugemise ilmekus mõjustab õpilaste lugemise headust. Kirjutuste korralikkust ja korrektsust õpilaste vihikuis suunab õpetaja ettenäitamine, kuidas tuleb teha neid kirjutusi, kui ka nende eeskujulik esitamine tema poolt klassitahvlil.

Me teame, et teadmiste omandamise protsessi võib pidada täielikuks ainult siis, kui õpilased on omandanud oskuse kasutada teadmisi praktikas. Spetsiaalselt valitud harjutustes, milledest oli juttu eelmises paragrahvis, kasutatakse teadmisi ka praktikas, kuid seda kasutamist ei jätku teadmiste täielikuks omandamiseks. Kui õpilane oskab kasutada ortograafilist reeglit etteütluses või ülesande täitmisel vene keele õpiku järgi, kuid teeb vigu sellele reeglile oma kirjandeis, kirjades, mitmesugustes üleskirjutustes, ametlikes pabereis, siis ei või temast veel öelda, et ta oleks omandanud antud reegli tundmise. Tuleb tuua õppetöösse selliseid tööliike, mis annavad elulist praktikat. Selliste tööde varal võibki veenduda, kas õpilased oskavad teadmisi alati rakendada, kui seda on vaja.

Loomingulise iseloomuga töid tuleb korraldada selliselt, et nad oleksid eelnenud tööga ette valmistatud ja oleksid praktikaks, mis aitab kontrollida ja kindlalt kinnistada omandatavaid teadmisi ning oskusi.

Loominguliste tööde iseärasuseks on suhteliselt suur aste iseseisvust ja fantaasia osavõtt.

Nende tööde seas on algkoolis esikohal kirjandid. Nagu kõik teisedki tööd, muutuvad kirjandid vanuse kasvades keerukamaks, alates I klassis lihtsaima vormiga — pildikese lühikeste allkirjade iseseisva koostamisega.

Kirjandis on väga tähtis teema valik. Kirjandite temaatika peab olema selline, mis paremini teenib meie kasvatuslikke sihte, aitab arendada lastel vaatlusvõimet, äratada nende iseseisvat mõtet, luua sisukaid, eredaid kujusid ning pilte ja avada lapse vaimuilm. Õpetada lapsi kirjutama kirjandeid on emakeele ülesanne. Ometi võib mõningaid kirjandiliike kasutada ka teistes õppeainetes. Mõned vilunud õpetajad kasutavad juba algkooliklassides (III—IV klassis) sellist töövormi, nagu õpilaste ettekanded või referaadid teemadele, mis tulenevad õppekavast. Muidugi on need ettekanded lühikesed — 10—15 minutit. Aja-

loolistele teemadele nad valmistuvad klassivälise lugemise alusel, lugenud kaks-kolm raamatut (või ka ühe, näiteks meie suurtest väejuhtidest, revolutsioonilise võitluse silmapaistvaist sündmustest ja tegelastest jm.), mõnikord ühendades sellega tutvumist piltidega, mõnede esemetega muuseumis jne. Loodusteaduslikele teemadele valmistatakse ettekandeid vaatluste, jõukohaste katsete ja raamatute lugemise alusel. Geograafilistele teemadele — samuti raamatute lugemise, illustratsioonide vaatlemise, matkajate päevikuist väljavõtetega jne. tutvumise alusel.

Ettekandeid saadab tavaliselt õpilaste poolt kogutud illustratsioonide näitamine.

Loomingulise iseloomuga tööde sekka kuulub ülesannete lahendamine, mis nõuavad mitte teatava stambi lihtsat kasutamist, mitte tuntud tegevuste lihtsat kordamist analoogia järgi (sarnasuse järgi tuttavaga), vaid taiplikkust ja pinevat mõttetööd. Sellised on näiteks paljud keerukad ülesanded mitme tehtega, ülesanded oletusega (aritmeetikas), ülesanded orienteerumise kohta maastikul (maateaduses) ja paljud teised.

Kahtlematult loomingulise iseloomuga ülesandeks on iseseisev ülesannete koostamine õpilaste poolt (muidugi õpetaja juhatusel).

Loomingulist iseloomu võivad kanda paljud neist õpilaste graafilistest töödest, mida kirjeldati ülalpool (vt. lk. 203 jj.).

Teadmiste kinnistumisele aitab suurel määral kaasa õpilaste osavõtt omatehtud näitlike õppevahendite valmistamisest. Niiviisi, kui õpilane valmistab ise plakati või tabeli teemale „Graniidi murenemine" (joonised ja loomulikud materjalid) ja seejuures töötab teadlikult, omandab ta teadmised sellele teemale maksimaalse kindlusega. Kui ta ise valmistab kompassi ja harjutab end selle kasutamises, omandab ta jäävalt teadmised põhisuundade kohta maastikul ja oskuse neid kompassi järgi määrata.

Teadmiste kasutamine praktilist laadi ülesannetes on kindlaim tagatis nende tingimata kindla omandamise kohta, kui õpilane on täitnud selle ülesande teadlikult. Nii näiteks, kui õpilased ise teostavad kogu tööde tsükli taime kasvatamisel kooliaias, korraldades vajalised vaatlused etappide järgi, koguvad eksponaate, mis esitavad taime kasvu mitmesugustes staadiumides ja tingimustes, omandavad nad taime arengust niivõrd selged ning kindlad teadmised, et säilitavad need kogu eluajaks. Niisugune on teadmiste ja praktika sidumise mõju teadmiste kindlusele.

3. Õpilaste teadmiste kontroll ja hindamine.

§ 17. Teadmiste arvestuse tähtsus ja nõuded arvestuse korralduse kohta.

Õpetuse käigu analüüsist nägime, kui tähtis on õppetöö protsessis õpilaste teadmiste kontroll. Kontrolli elemendid esinevad õpetuse igal etapil. Varemomandatud teadmiste reprodutseerimine, milledele tuleb toetuda uue seletamisel, on teataval määral osa teadmiste kontrollist. Uue materjali esitamisel pöördub õpetaja õpilaste poole küsimustega, millede eesmärgiks on kindlaks teha, kas lapsed oskavad siduda tajutavat uut varemläbivõetuga, ja kontrollida, kas nad küllalt hästi sellest uuest aru saavad. Edasi, kui õpetaja annab õpilasile rea harjutusi, kui ta korraldab nende iseseisvat klassi- ja kodutööd, kontrollib ta iga ülesannet, mis lapsed täitnud, ja lõppeks — ta teostab õpilaste küsitlemist ja kontrollib teadmiste ning vilumuste ulatust laste juures.

Niiviisi peab õpilaste teadmisi arvestama iga päev ja süstemaatiliselt. Ainult sel tingimusel viib see tõesti teadmiste kindlale omandamisele. Kontroll peab olema abinõuks, mis ergutab õpilasi süstemaatilisele igapäevasele tööle oma teadmiste ja oskuste omandamise ning parendamise alal, mis kasvatab neis harjumuse õpiülesandeid täita õigeaegselt ning korralikult. Seepärast on väga tähtis teostada kontrolli alati õigeaegselt ja haarata temaga iga õpilast küllaldasel määral.

„Koolitöö arvestuse aluseks tuleb võtta õpilaste teadmiste jooksev individuaalne, süstemaatiliselt läbiviidav hindamine. Õpetaja peab õppetöö protsessis tähelepanelikult tundma õppima iga õpilast.“ [70])

Mida ja kuidas vaatleb õpetaja? Kõigepealt vaatleb ta, kuidas õpilased kuulavad tema esitust, tema poolt uue seletamist. Oskusest kuulata õpetaja seletusi sõltub väga suurel määral õpilaste teadmiste headus. Õpilane, kes halvasti kuulab õpetaja seletusi, tunneb raskusi katse juures omandada vastavaid teadmisi iseseisvalt ja jääb lünklike teadmistega või kulutab nende omandamisele liiga palju aega. Ühelt poolt peab õpetaja hoolitsema selle eest, et ta seletused oleksid huvitavad ning selged, kuid teiselt poolt on tarvilik ka kontrollida üksikuid õpilasi, kuidas nad kuu-

[70]) Vt. ÜK(b)P KK määrus 25. augustist 1932 „Alg- ja keskkoolide õppekavadest ja režiimist“, E. Golant — Joh. Käis, Abiks õpetajale, Tallinn, 1945, lk. 22.

lavad, esitades neile vahetevahel küsimusi ja pannes ette korrata seda, mida ta jutustas või seletas. On tarvis lastes välja töötada vilumus tähelepanelikult kuulata õpetaja seletusi, kasvatada neid ses suhtes.

Kirjalike ja graafiliste tööde puhul jälgib õpetaja siinsamas klassis, kuidas üksikud õpilased oma ülesandega toime tulevad, kuivõrd õigesti, hoolikalt ja korralikult seda täidavad. Siinsamas näitab õpetaja vigu ja puudusi, laseb neid parandada, annab vajaduse korral näidiseid, tehes ühe või teise osa tööst isiklikult. Seda, mida tuleb silmas pidada antud õpilase suhtes, et paremini juhtida tema tööd, on õpetajal kasulik endale üles kirjutada. Mõnedel õpetajatel on erilised vihikud, milles on leheküljed üksikute õpilaste jaoks, ja siis nad teevad märkusi lünkadest, mis on ilmnenud üksikuil lastel, samuti ka saavutustest. Neil puhkudel, kui osutub tarvilikuks võtta mõnd õpilasist erilise kontrolli alla, et saavutada ta puuduste kõrvaldamist, peavad mõned õpetajad nende õpilaste kohta ajutisi päevikuid, niikaua kui see on tarvilik.

Edasi peab õpetajal olema igapäevaste vaatluste objektiks koduülesannete täitmine laste poolt. Selle kontrollimise viisidest tundides on allpool eraldi juttu. Kodutööde läbivaatuse tagajärjed võtab õpetaja arvesse, silmas pidades niihästi ülesande täitmise või mittetäitmise fakti ennast, kui ka selle täitmise headust üksikute õpilaste poolt.

Õpetaja arvestab samuti ka õpilaste vastuseid, mida nad annavad üksikuile küsimustele õpetaja väljakutsel, kui näiteks on tarvis parandada teise õpilase väära vastust, meenutada midagi läbivõetust jne.

Selliste episoodiliste vastuste eest õpetaja ei pane õpilasele hinnet, kuid ikkagi peab silmas nende vastuste väärtust ja arvestab neid siis õpilase teadmiste taseme kohta kokkuvõtet tehes.

§ 18. Õpilaste küsitlemine teadmiste kontrolli eesmärgil.

Õpilaste teadmiste suuline kontroll leiab aset ühel või teisel määral igas tunnis. Iga kord, kui õpilane vastab tundi, kontrollitakse ta teadmisi. Paljud tunnid algavad õpilaste küsitlemisega. Kavatsedes õpilasele panna hinnet vastuste eest, ei piirdu õpetaja küsitlemisega ainult antud ajal õpitava teema järgi, vaid annab ka täiendavaid küsimusi, kontrollides õpilaste teadmisi eelnenud materjali kohta. Perioodi-

liselt tuleb korraldada ka õpilaste teadmiste suuliseks kontrolliks eritunde või tunduv osa ajast mõnedes tundides pühendada sellisele kontrollile.

Eritunnid teadmiste kontrollimiseks on eriti tarvilikud õppekava suurte teemade või järkude lõpul.

Õpilaste küsitlemisel, mida toimetatakse kontrolltunnis, on kolm eesmärki: 1) üksikute õpilaste teadmiste hindamine, 2) kordamine kogu klassiga ja 3) õpilaste teadmiste täiustamine, nende parandamine ning süvendamine.

Kontroll peab kindlaks tegema: mida õpilane faktiliselt teab, mis ta mäletab, kas ta teadmised on teadlikud, kuidas oskab edasi anda, kas teab kindlasti, kas oskab omandatavaid teadmisi kasutada praktikas, milliseid vigu teeb ja kui palju, kas töötab regulaarselt ja süstemaatiliselt, kas avaldab milleski lünki, kuidas väliselt vormistab oma kirjalikud ja graafilised tööd.

Kontroll peab viima õpetuse tagajärgede parandamisele ja kasvatama oskust töötada hästi ning väga hästi.

Teadmiste kontrollimine peab õpilasi mõtlema õpetama ja neis esile kutsuma meile vajalised tundmused ning püüded.

Küsimused, mida õpetaja esitab lastele, peavad kõik silmas pidama neid ülesandeid. Seepärast on õpetajale tähtis oskus esitada mitmekesise iseloomuga küsimusi ja asetada neid kõige otstarbekohasemalt. Nii on tarvilikud põhilised, tingivad ja täiendavad küsimused, küsimused antud teemale ja küsimused varem läbivõetud teemadel, küsimused teatavas loogilises järjekorras (et klass kordaks teatavat materjali) ja küsimused läbisegi (et kontrollida küsiteldavat õpilast õppekava eri osadest).

On tarvilik esitada küsimusi, mis nõuavad asja faktilise külje reprodutseerimist (kuidas see oli, mis see on, kuidas see sünnib, millest see koosneb, mis millele järgneb), ja küsimused, mis nõuavad õpilaselt mõttetööd, esemete ning nähtuste rühmitamist, nende võrdlemist, liigestamist, hindamist, järelduse põhjendamist jms. On tarvilikud samuti küsimused, mis nõuavad õpilaselt lühikest kokkuvõtete tegemist õppekava väikese osa kohta, materjali süstematiseerimist (näiteks: mida teame nimisõnast, lausest?). On tarvilikud küsimused, mis kontrollivad õpilaste oskust teadmisi kasutada. Tervel real juhtudel on sobivad samuti küsimused, mis tekitavad lastes teatavaid emotsionaalseid elamusi.

Ka vormilt tuleb küsimustele anda mitmesugune iseloom. Nii

peale küsimuste selle sõna otseses mõttes (näiteks: Mis on pöördsõna? Kuidas pöördsõna muutub?) kasutatakse sageli küsimusiülesandeid, näiteks: koostage nii ja niisugused laused, milledes pöördsõna oleks mitmuse 2. isikus; mõõda klassitahvli pind detsimeetrites. Selleks, et sundida õpilasi endid mõtlema, on hea esitada nõndanimetatud probleemküsimusi, mis seavad õpilasele ülesande, mida on huvitav lahendada, nagu näiteks: Kuidas transportida laadung Murmanskist Moskvasse? Miks lind hõlpsasti püsib õhus?

On hea üht ning sedasama küsida mitmes variandis; sellega kontrollitakse laste teadlikkust.

Sageli on tarvilikud ka abiküsimused, juhtküsimused, mis abistavad õpilast raskuse puhul vastamisel, kuid mis siiski sugugi pole etteütlevad.

Head on korrigeerivad küsimused, s. t. sellised, mis sunnivad õpilast parandama oma mitte täiesti õiget või mitte täiesti täpset vastust: ütle täielikumalt, ütle täpsemalt, ütle selgemalt, ütle õigemini jne.

Õpilasi küsitelles tuleb harjutada neid silmas pidama teatavaid nõudeid vastamisel: vastata selgesti, fakte õigesti edasi anda, silmas pidada arutluse, järelduste õigsust; kasutada õiget kirjanduslikku keelt, vastata teadlikult (arusaamisega), kindlalt, veendunult; algul rääkida peaasjast, siis teisejärgulisest, mitte vahele jätta vastuses seda, mis on oluline jne.

Tuleb kasutada vastuseid õpetaja poolt üksteise järel seatud küsimustele antud teemal ja õpilase ulatuslikke vastuseid teemale, liigestamata seda õpetaja küsimustega.

On tähtis samuti vilumus anda kokkuvõtlikke vastuseid teemale (kes ütleb lühemalt?).

Tunniks valmistatakse ette näitlikud õppevahendid, mida saab kasutada teema läbivõtmisel. Õpilased peavad vastamisel oskama käsitada neid näitlikke õppevahendeid.

Neil juhtudel, kui seda lubab küsimuste sisu, õpetaja, kuulates väljakutsutud õpilase vastamist, laseb samal ajal kõigil teistel õpilastel sooritada teatavaid tegevusi. Nii näiteks maateaduse kontrolltunnis teemale „Maailmakaardi lühike ülevaade“ laseb õpetaja väljakutsutud õpilasel nimetada ja näidata seinakaardil õpilasele teadaolevate riikide tähtsamaid linnu. Samal ajal teeb ta ülesandeks kõigile õpilasile nende ees laual seisvaile väikestele

kaartidele kinnitada lipukesed märkidel, mis tähistavad neidsamu linnu.

Kuna võimatu on kõiki õpilasi ühe tunni vältel küsitleda, aega aga mitmeks kontrolltunniks antud teema kohta pole, siis peab õpetaja juba ette ära märkima, keda ta õpilasist kontrolliks küsib. Küsida tuleb muidugi neid, kelle teadmised on õpetajale vähem selged, neid, keda polnud veel küsiteldud õppekava antud osas või kes varem vastasid vaid üksikuile episoodilistele küsimustele.

Õpilase iga väär vastus parandatakse siinsamas. Õpetaja annab algul vastavale õpilasele endale mõista, et ta on eksinud, ja annab talle võimaluse vastust parandada. Kui õpilane ei suuda õieti vastata, pöördub õpetaja teise, kolmanda õpilase poole. Viimaks, kui antud juhul ilmneb lünk paljude õpilaste teadmistes, vastab õpetaja küsimusele ise, andes vajaduse korral lisaseletusi.

Õpetaja peab hindamisel arvestama niihästi õpilase pikemaid vastuseid, kui õpilane kutsutakse spetsiaalselt vastama, samuti põgusaid vastuseid kohalt.

Mitte alati pole kohuslik vastuse lõpuleviimine. Veendunud selles, et antud õpilane teab ja oskab vastata, peatab õpetaja teda ja laseb vastust jätkata teisel õpilasel.

Kõige sagedamini tuleb küsitella neid õpilasi, kes ei tööta täiesti regulaarselt, kel on üha lünki, kes vajavad rohkem kontrolli kui teised.

Kui küsimisel õpilane kohe ei vasta, ei tule rutata teise õpilase väljakutsumisega vastamiseks seatud küsimusele, vaid tuleb õpilasele aega anda mõtlemiseks.

Õpilase vastuse hindamisel ei tule piirduda hinde panemisega. On äärmiselt tähtis lühidalt, kuid selgesti õpilasele, klassile öelda, mille poolest on vastus hea või halb, millised puudused on õpilase teadmistes ja vastuses, mida peab õpilane tegema, et parandada puudusi, parendada oma teadmisi.

§ 19. Õpilaste teadmiste kirjalik kontroll ja kontroll praktiliste tööde abil.

Peale tavalise jooksva hindamise kõigi õpilaste poolt tehtavate kirjalike tööde puhul on otstarbekohane korraldada ka erilisi kirjalikke kontrolltöid. Kirjalikul kontrolltööl on need eelised, et ta võimaldab ühes tunnis haarata korraga kõiki klassi õpilasi ja kontrollida igaüht neist võrdlemisi avaras küsimuste ringis vähese aja (tunni

või selle osa) vältel. Ühise töö ühelaadsus võimaldab teostada õpilaste teadmiste ja oskuste võrdlemist, avastada vigu, mis on tüüpilised paljudele õpilastele, kindlaks määrata, millised puudused teadmistes ning oskustes on klassil tervikuna ja üksikuil õpilasil.

Kirjalike kontrolltööde liigid on mitmekesised. Vene keele alal kasutatakse kontrolli otstarbel kõige sagedamini etteütlust, kuid tuleb kasutada ka sellist töövormi nagu ümberjutustus. Kirjalik kontrolltöö on võimalik ka mitmesuguste ülesannete kujul grammatilise analüüsi alal ja mitmesuguste ortograafiliste harjutuste näol.

Kirjaliku töö läbivaatamise resultaate on võimalik kujutada tabelis, mis võimaldab analüüsida teadmiste ja oskuste taset klassil tervikuna kui ka üksikuil õpilasil. Nii näiteks võib kontrollümberjutustuse läbivaatamise resultaate väljendada sellises tabelis:

Jrk. nr.	Õpilaste nimed	Vigade arv					Hinded				
		Sõnade tarvitamises	Sõnade asetuses	Ühildumises	Sisus	Kokku	5	4	3	2	1
1	Skvortsov	1	—	1							

Etteütluse läbivaatamise resultaate tavaliselt fikseeritakse tabelis, mis on koostatud sellises vormis:

Jrk. nr.	Vigade arv			Hinded				
	reeglile:	reeglile:	jne.	5	4	3	2	1

Selline tabel annab väga selge pildi. Ta näitab, millistele reeglitele enam ei tee vigu ükski õpilane, milliseid reegleid veel paljud õpilased pole õppinud rakendama, millised lüngad on igal üksikul õpilasel teadmistes ja millele tuleb õpetajal tähelepanu pöörata.

Kontrolltööde teksti võetakse materjal kontrollitavast õppekava osast ja teataval määral ka varem läbivõetud osadest.

Temaatikalt võib anda kontrolltöid näidete, küsimuste ja üles-

annete kujul, mis on eriti valitud teadmiste ning oskuste kontrollimiseks õppekava teatud osades.

III—IV klassis on võimalik kirjalikud kontrolltööd ka ajaloos, loodusõpetuses ja maateaduses õpilaste vastuste kujul reale antud küsimustele.

Sellise töö lõpul koostatakse kokkuvõte, milles tingmärkide abil näidatakse, kes õpilasist mis küsimusele vastas õieti, millele andis ebatäieliku vastuse, millele ei vastanud üldse. Igale õpilasele pannakse hinne. Tehakse kokkuvõte kogu klassi kui terviku kohta.[71])

Igas õppeaines võivad olla omad spetsiifilised ülesanded kirjalikes kontrolltöödes. Nii näiteks maateaduses on väga sobivad ülesanded, mis täidetakse kontuurkaardil, loodusõpetuses — ülesanded vastata teatud küsimustele kätteantava materjali vaatluse põhjal jm.

Kirjalikke kontrolltöid aritmeetikas ja keeles on otstarbekohane korraldada pärast iga suurt õppekava osa. Neis aineis on suure tähtsusega õpilaste vilumuste väljatöötamine, s. t. oskuse väljatöötamine teatud tegevusteks ja teatava reegli iseseisvaks kasutamiseks; aega neile aineile on õppeplaanis varutud küllaldaselt. Niiviisi on õpetajal täielik võimalus, kasutades õpilaste vilumuste õigeaegset regulaarset kontrolli, mitte lubada unardamist ja mahajäämist selle omandamises, mida nõutakse õppekavas.

Neil juhtudel, kui teadmiste, vilumuste ja oskuste omandamine õpilastel on seotud nende kasutamisega elulises praktikas, on otstarbekohane toimetada kontrolli praktiliste ülesannete abil. Näiteks kontrollides oskust pindala mõõtmises on väga kohane lasta õpilasil mõõta väikest maatükki kooli juures, või kontrollides teadmisi kompassist — anda ekskursiooni ajal rida ülesandeid suuna määramiseks kompassi abil jne.

Kõik tehtud kontrolltööd peab õpetaja hoolikalt läbi vaatama ja analüüsima nende täitmise headust klassis koos õpilastega. On soovitav toimetada analüüsi värskeil jälgedel (kirjalike tööde puhul tavaliselt järgmisel päeval).

§ 20. Teadmiste hindamine. Alati tuleb hinnata töö kvantitatiivset ja kvalitatiivset külge. Ei piisa ainult fakti nentimisest, et õpilane on sooritanud need ja

[71]) Seda laadi kontrolltöid nimetame katsudeks. Vt. Käis, Joh. Valitud tööd, 1946, lk. 177 jj. Toim.

need ülesanded, on teinud töö selle ja selle materjali põhjal. On tarvilik koos sellega kindlaks määrata, kuidas nimelt õpilane sai aru õpitavast ja omandas selle, kuivõrd täielikult, selgesti, täpselt, kindlalt — hästi või halvasti. Selleks, et teostada edasijõudmise kvalitatiivset hindamist ja et hinnata iga üksiku õpilase tööd individuaalselt, kasutatakse numbreid (palle).

1944. a. jaanuarist alates võeti meie nõukogude koolis tarvitusele edasijõudmise hindamise viiepalliline numbrisüsteem, s. t. hindamine, mida väljendatakse hinnetega: 5, 4, 3, 2, 1.

Hinne, teadmiste hindamine on kasvatav vahend. Iga hinne — niihästi halb kui hea — peab olema stiimuliks, mis virgutab õpilast paremale tööle.

Õpetaja kontrollib teadmisi selleks, et teada, kuidas juhtida iga õpilase tööd, kuidas saavutada igaühel nõutavaid teadmisi ning vilumusi.

Õpilane saab oma töödele hinnangu, et teada, mis on tal hea ja mis halb, kus on lüngad ning puudujäägid, mida tuleb tõsisemalt õppida, kuidas saavutada täielikku edasijõudmist, tõelist teadmiste ning oskuste valdamist.

Selleks et tagada kõige õigemat (objektiivseimat) hindamist, tuleb õpetajal endale hästi ette kujutada nõudeid õpilaste teadmiste suhtes.

Õppekava näitab, mida õpilane nimelt peab teadma ja oskama, ja sellega määratakse nõudmised teadmiste ulatuse kohta. Et tuua suuremat objektiivsust hindamisse ja suuremat täpsust nõudmistesse, avaldab haridusministeerium teadmiste hindamise riiklikud normid.

Õpilaste edasijõudmise hindamisel igas üksikus õppeaines arvestatakse järgmist: teadmiste ulatus (kehtiva õppekava piires), omandatavast õppematerjalist arusaamise aste ja saadud teadmiste kindlus, oskus kasutada saadud teadmisi õppetöös ja mitmesugustes praktilistes ülesannetes, oskus avaldada teadmisi suuliselt ja kirjalikult, õpilase poolt tehtud vigade hulk ning iseloom.

On tähtis arvesse võtta ka ülesantud tööde sooritamise õigeaegsust. Kirjalike ning graafiliste tööde hindamisel tuleb tingimata tähele panna ka nende välise vormistuse headust (vormi õigsus, puhtus, korralikkus, püüd ilusamini teha jm.).

Igas õppeaines tuleb peale selle tähelepanu pöörata neile külgedele, mis on spetsiifilised antud ainele; nii näiteks matemaatikas

tuleb hinnata vilumusi peastarvutuses, vilumusi kirjalike harjutuste tegemisel ja eraldi ülesannete lahendamisel; maateaduses tuleb arvesse võtta kaardi tundmist ja geograafilistest nähtustest arusaamist, teatud faktiliste andmete tundmist, mitmesuguste geograafiliste tegurite omavaheliste suhete mõistmist (näiteks kliima iseärasuste ja taimkatte vahel teatavas vöötmes). Kõigis õppeaineis tuleb arvestada ka õpilase oskust kasutada õppeabinõusid.

Selleks, et kindlaks määrata, millist hinnet panna igal juhtumil, juhendub õpetaja kindlate näitajatega, mis on kehistatud VNFSV Hariduse Rahvakomissariaadi juhendiga 1944. a. 29. veebruarist ja nimelt:

1. Hinne „5" pannakse sel juhul, kui õpilane teab põhjalikult kogu õppekava materjali, saab sellest väga hästi aru ja on selle kindlalt omandanud. Küsimustele (õppekava piires) annab õigeid, teadlikke ning kindlaid vastuseid. Mitmesugustes praktilistes ülesannetes oskab iseseisvalt kasutada saadud teadmisi. Suulistes vastustes ja kirjalikes töödes kasutab kirjanduslikult õiget keelt ega tee vigu.

2. Hinne „4" pannakse sel juhul, kui õpilane teab õppekavaga nõutavat materjali, saab sellest hästi aru ja on selle kindlalt omandanud. Küsimustele (õppekava piires) vastab raskusteta. Oskab kasutada saadud teadmisi praktilistes ülesannetes. Suulistes vastustes kasutab kirjanduslikku keelt ega tee jämedaid vigu. Kirjalikes töödes teeb ainult tähtsuseta vigu.

3. Hinne „3" pannakse sel juhul, kui õpilane tunneb õppekava põhilist materjali. Teadmiste kasutamisel praktikas tunneb teatavaid raskusi ja ületab neid väikese abiga õpetaja poolt. Suulistes vastustes teeb vigu materjali esitamises ja kõnes. Kirjalikes töödes teeb vigu.

4. Hinne „2" pannakse sel juhul, kui õpilane ei tunne õppekava materjali suuremat osa, vastab tavaliselt ainult õpetaja suunavalle küsimustele, ebakindlalt. Kirjalikes töödes teeb sagedaid ja jämedaid vigu.

5. Hinne „1" pannakse sel juhul, kui õpilane avaldab läbivõetava õppematerjali täielikku mitteteadmist.

Iga veerandi lõpul ja õppeaasta lõpul toimetatakse koolis lõpphindamist.

Õppeveerandi hinne ei ole sugugi veerandi vältel saadud hinnete

aritmeetiline keskmine. Õpetaja annab veerandihinde peamiselt õpilase faktiliste teadmiste alusel veerandi lõpuks; suurimat kaalu siin omavad viimased hinded. Ometi ei tohi mingil juhul soodustada mõnede õpilaste „maneeri" mitte töötada veerandi algul, sest „on ju võimalik parandada veerandi lõpuks". Väga heade vastuste ja väga heade tööde puhul veerandi lõpul ikkagi alandatakse hinnet, kui õpilane veerandi jooksul ei töötanud kohusetundlikult.

Aastahinde kohta tuleb öelda samuti, et ta pole veerandihinnete aritmeetiliseks keskmiseks.

Õpetaja paneb aastahinde õpilase faktiliste teadmiste põhjal aasta lõpul; põhilisteks näitajateks siin on 4. veerandi näitajad, kuid õpilaste küsitlemisel ja kirjalike tööde puhul 4. veerandis muidugi tuleb kontrollida laste teadmisi ka eelnenud veerandite ulatuses.

IV klassis aastahinne ainetes, milledes on eksamid, pannakse peamiselt eksameil saadud hinnete alusel, kuid arvesse võttes õpilase töö headust õppeaasta vältel.

Hinne on õpetaja käes abinõuks, mille abil ta saavutab seda, et õpilased teaksid paremini, muutuksid enam harituiks. Õpetaja ise kannab täit vastutust oma õpilaste teadmiste hindamise eest.

Ta paneb hindeid oma südametunnistuse järgi. Kellelgi pole õigust avaldada talle survet hinde määramisel õpilase vastuse või töö eest. Seda enam sunnib see õpetajat järele mõtlema ning tõsiselt suhtuma iga kord õpilase hindamisse, kaaluma kõiki andmeid ja mitte lubama hindamisel vigu ning juhuslikkust.

Õpilase teadmistele, ta töö headusele ja isegi tema kõlbelistele omadustele mõjub kahjulikult niihästi hinde kõrgendamine kui ka selle alandamine võrreldes sellega, mis õpilane tõesti on ära teeninud.

Kui õpetaja avaldab liigset pehmust, kahetsedes õpilasi, paneb seepärast mõnedele õpilastele kõrgemad hinded kui seda peaks tegema, viib ta eksitusse õpilasi, kooli juhtkonda kui ka lastevanemaid asjaolude tõelise seisukorra kohta. Soovides teha õpilastele head, tõepoolest teeb õpetaja neile halba. Ta õõnestab niiviisi oma autoriteeti, esitades vääras valguses oma töö resultaadid õpilastega.

Kui õpetaja õpilaste teadmiste hindamisel on liiga karm, paneb neile alandatud hinded võrreldes sellega, mida nad tõepoolest

on ära teeninud, siis riisub see õpilastelt tööinnu, solvab neid, tekitab soovi mitte töötada, lämmatab püüde paremini õppida. On samuti halb, kui õpetaja jääb ükskõikseks hinnete vastu, paneb hindeid formaalselt. Ta vaatab neile hindeile ainult kui teadmiste arveldusmärkidele ja märkidele teatamiseks aruannetes koolijuhatajale. Ta unustab, et õpilasele on hinde saamine erutav moment elus, mis jätab sageli märgi elamustes kogu eluajaks.

Mõnikord tuleb hinnete panemisel anda selgitusi.

Õpilase vastuse või töö hindamisel hindega „3" on samuti soovitav iga kord näidata, mis puudub antud õpilasel, et ta teadmisi võiks hinnata kõrgema hindega, ja kuidas saavutada teadmiste paremat kvaliteeti.

Väga kasulik on sobival puhul selgitada klassile, miks antud konkreetse hea või väga hea vastuse eest õpetaja pani „4" või „5", et õpilased konkreetsete näidete alusel saaksid aru ja tunneksid nimelt missuguseid teadmiste omadusi neilt nõutakse.

§ 21. Õpilaste mahajäämise ennetamine. Töö mahajäänud õpilastega.

Oleme juba korduvalt alla kriipsutanud, et õpilaste edasijõudmise kontroll on tarvilik selleks, et saavutada nende teadmiste ja vilumuste kõrget kvaliteeti. Õigesti korraldatud kontroll on eeldus õpilaste mahajäämise ennetamiseks. Kõige sagedamini on laste edasijõudmatuse põhjuseks see ajaolu, et õpetaja ei märganud õigel ajal lünka õpilase teadmistes, ja õpilane, mitte omandanud teatavat astet õppeaine süsteemis, töötab edasi, toetumata eelnenud teadmistele, tunneb raskusi ega saa aru uuest, õpetaja poolt seletatavast materjalist. Raskused jahutavad ta indu, talle hakkab õppetöö tunduma koormavana ja ta unardab selle. Seepärast on tähtis kontrollimise süsteemi korraldada niiviisi, et igasugune raskus või õpilase mitteteadmine oleks alati õpetajale nähtav. Ja õpetaja ei tohi mingil määral mahajäämist lasta süveneda. Tuleb kohe selle õpilasega teha tööd, mis annaks talle võimaluse taas liikuda edasi teadmiste omandamisel koos klassi teiste õpilastega.

Kui mahajäämine on õpilasel tähtsusetu, lüngad teadmistes mitte sügavad, siis selle mahajäämise likvideerimiseks piisab abist õpilasele õpetaja poolt tundides ja mõningaist täiendavaist kodus-

test ülesandeist, mida kontrollitakse korralikult ning üksikasjaliselt. Mõnedel juhtudel tuleb üheks või teiseks perioodiks organiseerida vahest ka lisatunde mahajäänud õpilastega klassis, et neile eraldi selgitada läbivõetut, anda rida harjutusi ja saavutada jällegi seda, et need õpilased võiksid normaalselt edasi liikuda teadmiste omandamises kava järgi. Samasugused lisatunnid on tarvilikud õpilastega, kes haiguse tõttu on palju tunde vahele jätnud.

Aja hulk täiendavaile õpinguile üksikute õpilastega või väikeste gruppidega määratakse kindlaks olenevalt mahajäämise ulatusest. Ei tule aga lapsi ülekoormata. Iga üksik tund võib kesta 10 kuni 45 minutit.

Neid õpinguid korraldatakse kooli praktikas niihästi enne kui ka pärast tunde, arvestades klassi töötingimusi. Väga produktiivsed on alati hommikused lisaõpingud. Veel kord kriipsutame alla, et lisaõpingud ei tohi olla alaliseks nähtuseks. Õpetaja peab oma õppetööd korraldama selliselt, et ei tekiks vajadust lisaõpingute järele. Kuid teisest küljest, kui unardumine teadmistes on ilmne ja kui on selge, et seda ei saa kaotada ilma lisaõpinguteta, siis ära keelata sel juhul seda tööd oleks kahjulik. Lisaõpinguid läbi viia on nende vajaduse korral kõige parem õpetajal, kes seda klassi juhib. Ta tunneb õpilasi hästi, tunneb nõudeid, mille tasemeni tuleb neid tõsta.

Neile õpinguile peab õpetaja samuti valmistuma nagu ta valmistub tunniks: fikseerima iga õpingu sisu ja käigu, valima materjali ja metoodilised võtted, hankima teatavaid vahendeid jne. Seejuures on alati väga tähtis kindlaks määrata, millisel teadmiste omandamise astmel aines antud õpilane maha jäi, ja lisaõpingute materjali valikul temaga alata nimelt sellelt astmelt ja siis viia last läbi kord-korralt kasvavate raskuste, et ta omandaks teadmiste ja vilumuste süsteemi aines, mitte midagi vahele jättes.

Neil juhtudel, kui see õpetaja on väga koormatud tööga, võib lisaõpingute juhtimise tema õpilastega anda teisele pedagoogile. Kui leidub asjatundlikke isikuid lastevanemate seas, kes võivad lapsi aidata õppetöös, siis võib anda lisaõpingute teostamise ka nende kätte, kuid muidugi kooli vastutusel.

Laste edasijõudmise tõstmise huvides on otstarbekohane kasutada ka õpilaste vastastikust abi. Näiteks tugev õpilane võib val-

vata selle järele, kuidas mahajäänud õpilane täidab õpetaja poolt antud harjutusi, anda talle seletusi raskuse korral, aidata teda, mitte küll tema eest tööd täites, vaid õpetades teda iseseisvalt harjutusi tegema; lastele on jõukohane samuti ära kuulata näiteks üksteise lugemist, loetu ümberjutustamist jne. Kõike seda tehakse klassitundideks ettevalmistamise korras kodus või koolis. Õpetaja, kasutades seda õpilaste vastastikust abi, ei pea siiski andma mahajäänud õpilaste järeleaitamist kaasõpilaste kätte, selle asja eest peab vastutama õpetaja ise. Õpilase järelejõudmist võib põhiliselt saavutada õpetaja enese pingutustega.

Edu saavutamiseks hoolitsusel õpilaste teadmiste ning vilumuste kõrge taseme eest on väga tähtis, et õpetaja õieti saaks aru edasijõudmatuse põhjustest igal konkreetsel juhul.

Tuhandete ning tuhandete nõukogude õpetajate praktika on näidanud, et pedagoogilise protsessi õige organiseerimisega; õige lähenemisega lastele, õpetaja vajalise aktiivsusega, vanematega kontakti loomisega võib saavutada õpilaste head edasijõudmist.

Ühe või teise õpilase edasijõudmatuse põhjuste kindlakstegemisel pöördub õieti töötav õpetaja kõigepealt iseenda poole. Ta kontrollib: võib-olla on ta midagi õpilasile seletanud mitte küllalt selgesti, ei ole kasutanud vajalikku materjali ning näitlikke õppevahendeid, on andnud vähe harjutusi, nõrgalt kontrollinud üksikuid õpilasi, lasknud mööda selle momendi, millal õpilasel algas mahajäämine, ei teostanud klassiga ja üksikute lastega vajalist kasvatustööd, ei õpetanud neile iseseisva töö võtteid, pani halva nägemisega või kuulmisega õpilase istuma tagumisse pinki jne.

Õpetaja mõtleb kõigepealt sellele, mis tal tuleks parandada oma juhtimises, et iga laps klassis jõuaks hästi edasi. Samuti kooli juhid, hoolitsedes õpilaste edasijõudmise parandamise eest, peavad kõigepealt kontrollima, kuidas kool ise kindlustab tingimused kõrgeväärtuslikuks tööks igas klassis, kuidas instrueeritakse ja kontrollitakse õpetajaid, kuidas parendatakse õppeseadeldisi, kuidas hoolitsetakse selle eest, et õpilased võiksid normaalselt täita koduseid ülesandeid, kuidas on organiseeritud laste vaba aeg jm.

Kui õpilase mahajäämise põhjus pole mitte õpetaja töö puudustes ega kooli tingimustes, siis on neil juhtumeil pedagoogi osa hoolitsuses õpilase mahajäämise likvideerimises, ta edasijõudmise parandamises väga suur.

Kõige raskemad on õpetajale juhtumid, kui mahajäänud õpilane, vaatamata kõikidele veenamistele, soodsaile tingimustele, talle pakutud abile ikkagi ei tööta, laiskleb, ei soovi täiendavaist õpinguist osa võtta, öeldes, et ta ei taha õppida jne.

Mõned õpetajad löövad neil juhtumeil lapsele käega, kuulutavad ta lootusetuks ja kannatavad vaid niikaua, kuni neid seesugusest õpilasest päästetakse. Ometi ei saa lapse niisugune käitumine olla põhjuseta. Pole olemas loomult laisku lapsi. Kui lapsel on tekkinud laiskus, siis on pedagoogi ülesandeks leida selle juured ja aidata lapsel vabaneda sellest omadusest. On võimalik, et laps pole terve, seepärast väsib ruttu ja katkestab töö varsti pärast seda, kui ta tööd alustas.

Võib-olla on laps ühekülgselt innustunud mingist harrastusest või lõbustustest ja tarvitab sellele nii palju oma energiast, et tal õppetööks seda vähe jätkub.

Sageli on nii, et lapsele on sisendatud, nagu oleks ta niikuinii võimetu, ja ta ei tule millegagi toime; laps kaotab usu oma jõusse, muutub apaatseks või tal kujuneb tigedus nende vastu, kes, mitte uskudes temasse, sunnivad teda samal ajal töötama.

Mõnedel juhtudel ei taha laps sellepärast töötada, et ta on ära hellitatud vanemate poolt, kes talt midagi ei nõua, vaid rahuldavad ta tujusid ja isegi soodustavad neid.

Mitmesugustel juhtudel on ka lapse normaalsesse töösse lülitamise viisid erinevad. Ühel juhul tuleb hoolitseda lapse tervise eest; teisel juhul vastu seada neile huvidele, mis teda õppetööst eemale kisuvad, huvitav materjal õppetöös endas ja pöörduda lapse teadlikkusele; kolmandal juhul kiita last, kui selleks vaid on võimalust, näidata talle, et ta võib saavutada positiivseid tulemusi töös, julgustada teda; neljandal juhul mõjuda lapsele kord-korralt, kannatlikult teda parandades, kokku leppides vanematega lapse pedagoogiliselt õige kohtlemise suhtes, olles kindel oma nõudmistes, ja kui õpilane ei alistu nõudmistele, siis kasutada karistusi.

Kogu juhtude mitmekesisust, mis esineb õpetaja praktikas iga õpilase hea edasijõudmise saavutamise ülesande teostamisel, on raske ette näha. Üldiseks aga kõigile juhtumeile on see järeldus, et selle ülesande täitmisel on alati otsustava tähtsusega kool ja õpetaja. Õpetaja peab last tähelepanelikult tundma õppima, ta peab orienteeruma õpilase mahajäämise ja edasijõudmatuse

põhjustes, tema võib ja peab näitama ka teed puuduste eemaldamiseks lapse töös ja hoolitsema teatavate abinõude kasutamise eest.

4. Õpilaste koduse töö juhtimine.

§ 22. Koduülesannete mõte, liigid ja korraldus. Tundide ülesandmine koju.

Õpilaste kodune töö peab olema kogu õppetöö orgaaniliseks osaks: koduülesanded peavad tulenema sellest tööst, mida tehakse tunnis; teisest küljest see, mis tehakse õpilase poolt kodus, peab leidma kasutamist tundides. Õpilastele peab olema kogu töökäigust selge igasuguse kohustusliku koduülesande õigeaegse ja hoolika täitmise tarvilikkus. Kui sellest tingimusest kinni ei peeta, siis raskeneb ja halveneb töö klassis. Selle tingimuse täitmiseta ei saa edasijõudmine olla kõrgel tasemel.

Põhiliselt peab õpilaste kodune töö olema suunatud klassis omandatu kinnistamisele. Sellele vastavalt nõuab suurem osa ülesandeist õpilasilt teatud materjali õppimist oma sõnadega reprodutseerimiseks, mõnel juhul ka päheõppimist. Suurt kaalu omab koduses töös ülesannete lahendamine, siin õpivad lapsed kasutama omandatavaid reegleid.

Õpetaja võib õpilasile anda ülesandeks iseseisvalt ära õppida õpiku järgi ka säärast materjali, mis pole õpetaja poolt klassis seletatud, kuid millest õpilased kindlasti suudavad aru saada (näiteks materjal, mis sisult ning struktuurilt on väga sarnane sellega, mida juba korduvalt on klassis seletatud, mille esitamise plaan on õpilastele hästi tuttav; materjal väga lihtsale teemale). Niisugused tööd on tarvilikud sellepärast, et kooli ülesanne on õpetada õpilasi iseseisvale eneseharimistööle niihästi õppetöö protsessis õpetuse järgmistel astmetel kui ka elus, kus igaüks peab omandama üha uusi teadmisi.

On tarvilik anda õpilastele koju ka loomingulise iseloomuga töid nende mõtlemise ja loova fantaasia arendamiseks, kuid samuti vilumuste ning oskuste arendamiseks ning kinnistamiseks. Tähtsal kohal koduses töös peavad olema kordamisülesanded.

Selleks et laste kodune töö oleks küllaldaselt produktiivne, on tarvis neid hästi ette valmistada ülesannete täitmiseks, hoolikalt instrueerida ja õpetada iseseisva töö võtteid — „õpetada õppima", nagu rääkis Ušinski.

Koolipraktikas esinevad sageli sellised juhud, kus koduülesandeid antakse lastele rutates, ilma küllaldaste selgitusteta, selle kontrollimiseta, kas lapsed küllalt hästi kujutavad, mida nimelt ja kuidas nõutakse neilt selle täitmist. Et seda puudust vältida, soovitavad mõned metoodikud koduülesandeid anda mitte tunni lõpul, nagu seda tavaliselt tehakse, vaid algul või keskel. See küsimuse lahendus on puhtmehaaniline. Tunni loogika järgi kodutöö ülesandmist tuleb kõige sagedamini teha pärast seda, kui lastele on uut tunnis seletatud, ja pärast seda, kui nad on harjutanud uue teadmise kasutamist. Järelikult, täiesti loomulik on kodutöö ülesandmine tunni keskel või lõpul. On aga tähtis, et selleks alati varutaks küllaldaselt aega ja et laste instrueerimine koduse iseseisva töö täitmiseks oleks selge. Seejuures on mõnikord tarvilik anda mitte ainult ühiseid näpunäiteid kogu klassile, vaid ka kontrollida, kuidas üksikud õpilased ülesannet mõistavad, ja anda täiendavaid seletusi.

Esitame rea fakte koolitöö kogemustest.

Näiteks koduülesande seletus loodusõpetuse alalt IV klassis. Ülesanne antakse pärast seda, kui õpetaja vestluses lastega on seletanud selgroo tähtsust ja ehitust.

„Lapsed, õppige ära pala „Selgroog". Tuleb teada: 1) selgroolülide arv, 2) selgroo jagunemine osadeks, 3) mitu lüli on igas osas. Kõigest sellest on kirjutatud raamatus. Ja leheküljel 80, pange tähele, on väike osa, millest ma teile ei jutustanud. Soovin, et te ise õpiksite seda osa ja oskaksite teda jutustada. See on üks ülesanne. Järgmises tunnis on meil laboratoorne töö. Niisiis, kes võib, toogu kaasa: pintsetitaolised tangid, võivad olla ka niisugused, millega murtakse suhkrut, kui nad on väikesed; siis väikesed käärid, mida ema lubab võtta — need tuleb katsel tulle pista; siis kalaluu, igal pingil peab tingimata olema kalaluu. Kes võib, valmistagu endale ise piirituselambike." (Näitab, kuidas seda teha — kahes variandis). „Piiritust ärge tooge. Kellel on veel küsimusi, tulge pärast kella üksikult küsima."

Pärast teadmiste esitamist selgroo kohta laskis õpetaja mõningaid õpilasi vastata küsimustele, millised ta siis sõnastas koduülesandes. Ta õpetas lapsi igale küsimusele vastama kindlas, täpses sõnastuses ja tingimata täisvastusega. Õpilase välja kutsunud, ütles ta klassile: „Kontrollime, kuidas ta kõnelema hakkab." Õpetaja nõuab, et õpilane oskaks ka näidata seda, millest ta kõneleb — enda juures, kaasõpilase juures, pildil, luukerel.

Koduse ülesandmise huvitavat näidet jälgisime kahejaoskonnalises (kolmas ja neljas klass) liitklassis. Tunni algul annab õpetaja IV klassi õpilasile värvilise paberi ribakesed, millele igaühele on kirjutatud üks lause, ja ütleb: „Ma andsin teile materjali ette-

valmistuseks järgmiseks päevaks, see tähendab koduseks ülesandeks. Mõtelge need laused läbi, kuidas neid analüüsida."

Seejärele pöördub õpetaja III klassile ja annab talle ülesande iseseisvaks tööks klassis. Pannud III klassi tööle, töötab ta uuesti IV klassiga ja viib sellega läbi kestva töö lausete analüüsimisel, kuid mitte varem kätte jagatud materjalil. Enne tunni lõppu ütleb ta: „Nüüd pöördume tagasi tunni algusele. Mis ma teile üles andsin?"

„Läbi mõtelda lause, et seda kodus analüüsida."

„Praegu analüüsime teiega teisi lauseid. Nüüd teate, mis kodus tuleb teha? Kas teil on küsimusi?"

Selgub, et küsimusi on. Õpetaja vastab küsimustele ja ütleb lõpuks veel kord: „Nii siis, analüüsige need laused ja koostage skeemid nende lausete kohta, mis me tunnis koostasime."

Siin on positiivseks asjaoluks ka see, et tunni algul laskis õpetaja lapsi mõtelda nende küsimuste üle, mis siis tunnis tulid käsitlusele, ja see, et ta, sidudes kõik tunni osad, tegi ülesande õpilaste teadvuses vajalikuks, selgeks ning huvitavaks.

Kodutööks tuleb anda ainult niisugust tööd, mille täitmiseks õpilased on ette valmistatud eelnenud õpingutega, ja järelikult võivad temaga iseseisvalt toime tulla. Iseseisvuse astet aga tuleb kord-korralt tõsta, püüdes arendada õpilase mõtlemist ning tahet, harjutades teda raskusi ületama, kujundades püüdu omal jõul toime tulla üha keerukamate ülesannetega, mis nõuavad mõttepingutust. Iseseisvuse aste peab tõusma õpilase töös klassist klassi ja isegi töö piirides õppekava antud osa läbitöötamisel. Juba algkooli-klassides võivad ja peavadki esinema tööd, mis nõuavad õpilaselt suurel määral iseseisvust (näiteks pärast rida harjutusi jutu ümberjutustamises plaani järgi, mille andis õpetaja, lastakse õpilastel juttu ümber jutustada plaani järgi, mille nad ise on välja töötanud; pärast näpunäidete saamist õpetajalt — kirjutada kirjand individuaalselt koostatud plaani järgi; lahendada ülesanne mitte lihtsalt analoogia järgi, vaid selline ülesanne, mis nõuab oma mõttepingutust).

Et lapsed täidaksid koduülesandeid korralikult, tuleb hoolitseda ka nende töö õige organiseerimise eest kodus, kokku leppides vanematega. Mõnedes koolides on välja töötatud huvitavaid meelespeasid, mis aitavad õpilasil ning vanemail maksma panna õige korra kodutööde sooritamisel, mis kooli poolt lastele antud.

Toome näitena sellist laadi meelespea.

Õpilase meelespea tundide ettevalmistamise kohta kodus.

1. Koolist koju tulnud, söö, jaluta ja võta tunnid käsile mitte varem kui kaks tundi pärast koolist tulekut. Esimese vahetuse õpilased peavad valmistama tunde õhtul kella 5 ja 7 vahel, teise vahetuse õpilased — kella 9 ja 11 vahel hommikul.
2. Kui sul pole omaette lauda, koristа kõik üldiselt laualt, kata ta ajalehega, võta välja päevaraamat ja vaata, mis on üles antud.
3. Lõpetanud tundide ettevalmistamise, kontrolli päevaraamatu järgi, kas oled kõik valmistanud.
4. Kogu kõik järgmise päeva tööks vajalik, kontrolli seda tunniplaani järgi, ja pane kõik vajalikud asjad ranitsasse.

Kuidas tunde ette valmistada.

Kirjalikud tööd.

1. Loe ülesanne läbi ja mõtle, kuidas hakkad seda täitma.
2. Aseta vihik õieti, istu nii, nagu sulle koolis on õpetatud, ja hakka tööle.
3. Töö ajal ära aja kellegagi juttu ega kaldu kõrvale.
4. Kui oled väsinud, puhka 5 minutit.
5. Kirjuta ruttamata, puhtalt ning korralikult.
6. Lõpetanud töö, kontrolli hoolega, mis oled kirjutanud.

Suulised ülesanded.

1. Loe valjusti ülesantud pala.
2. Kui on raske korraga jutustada, jaota pala osadeks ja jutusta osade kaupa.
3. Kui oled selle osade kaupa ära õppinud, loe veel kord läbi ning jutusta kõik, mis sulle on üles antud.

Selles meelespeas on hästi kontsentreeritud hügieenilised, metoodilised ja organisatsioonilised nõuded.

Kindlaid, teaduslikult väljatöötatud ajanorme koduste ülesannete tarvis meil veel kahjuks pole kindlaks määratud. Üksikute õpetajate kogemuste andmeil võime siin anda näitena sellised kestusemäärad mitmesuguse iseloomuga ülesannete tarvis:

	I—II klass	III—IV klass
Harjutusteks vilumuse kinnistamisel	10—15 min.	15—20 min.
Tööks õpiku materjali omandamisel	15—20 min.	20—30 min.

Koduse õppimise üldine kestus päevas I—II klassi õpilasele näiteks on 45—50 minutit, III—IV klassi õpilasele — 1 kuni 1½ tundi.

Tuleb jälgida, et iga õpilane:

1) töötaks süstemaatiliselt, regulaarselt, peaks kinni kooli poolt soovitatud päevarežiimist, sooritaks kõik koduülesanded ise ja rangelt kindlal ajal;

2) alati teaks täpselt, mis on üles antud, milliseks tähtajaks ja kuidas nimelt tuleb tööd sooritada;

3) kunagi ei jätaks tööd unarusse ega lükkaks seda tulevikule;

4) kunagi ei jätaks midagi arusaamatuks, selgusetuks;

5) organiseeriks vanemate abiga oma töökoha nii, et oleks mugav töötada; hoiaks alati korras oma õppeabinõud.

Õpetaja peab õpilastele andma konkreetseid näpunäiteid töövõtete kohta koduülesannete mitmesuguste liikide alal:

Kuidas töötada õpiku järgi.

Kuidas teha vihikuisse ülestähendusi.

Kuidas koostada loetu plaan.

Kuidas töötada õppekava ühe või teise osa kordamisel.

Kuidas seda või teist materjali pähe õppida.

On tarvilik, et õpilased samuti kasutaksid omandatava materjali graafilise kujutamise võtteid (tabelite koostamine, ülesjoonistused jm.).

On erakordselt tähtis, et õpilased korralikult peaksid oma vihikuid. Valmistudes tundideks, tuleb õpetajal hoolikalt läbi mõelda, milline koduülesanne anda õpilasile ja kuidas seda seletada. Vajaduse korral aga tuleb üksikuile õpilasile valmistada individuaalsed ülesanded (näiteks neile, kes on maha jäänud haiguse tõttu, tugevaile õpilastele, kes püüavad oma teadmisi laiendada üle üldiste nõuete, kes on eriti huvitatud antud teemast jne.).

§ 23. Kodutööde kontrollimise viisid. Õpilaste kodune töö ei saa olla produktiivne, kui teda ei kontrollita tõsiselt ning süstemaatiliselt õpetaja poolt. Seepärast on tundide plaanis tavaliselt ette nähtud kodutööde kontroll, mis toimub enamasti tunni algul.

Kodutööde kontrollimise viisid võivad olla mitmekesised, vastavalt ülesande iseloomule. Lähtudes parimate õpetajate kogemuste arvestamisest, võib õpilaste koduste tööde kontrollimise kohta üles seada järgmised reeglid.

1. Arvesse võtta iga päev õppeülesannete täitmist iga õpilase poolt.

2. Arvestada iga õpilase koduse töö headust ja küsitlemisel klassis ja kirjalike tööde kontrollimisel võrrelda õpilase tööd või suulist vastust nende nõudmistega, mida õpetaja varem on selgitanud; kõik puudused, vead, lüngad peavad olema seejuures õpi-

lasele selged, talle tuleb näidata, mis teha selleks, et puudusi likvideerida. Õpilase töö analüüsist tuleb kogu klassil teha järeldusi. Õpetaja peab pöörduma klassi poole ja õpilased peavad tundma vastutust õpetaja ja klassikollektiivi ees.

3. Mitte lubada unardust õpilase kodutööde läbivaatamisel, niisamuti klassitööde puhul, kasutades seejuures kõigi õpilaste tööde üheaegse kontrollimise mitmekesiseid võtteid (kõigi õpilaste tööde võrdlemisega klassis ette loetud ning läbi aruteldud tööga, klassi läbi käies ja iga õpilase vihikut vaadates jne.).

4. Sagedamini kasutada kodutööde individuaalset läbivaatamist neil õpilastel, kes on nõudmiste täitmisel korratud.

5. Jälgida iga õpilast, kas ta parandab oma tööd, taotelles ta edukuse tõstmist, kiites ta hoolt ning püüdlikkust.

6. Kui õpilane ei tule toime ülesande täitmisega, siis abistada teda näpunäidetega, mis kergendaksid töö iseseisvat sooritamist. Ainult kõige raskemail puhkudel, kui enamik klassist ei tulnud ülesandega toime, tuleb lahendada see klassis õpetaja juhatusel.

7. Tingimata kontrollida, milliste võtetega õpilane töötab, kuivõrd ratsionaalselt ning produktiivselt kasutab ta aega koduses iseseisvas töös.

Parandada koduse töötamise organiseerimist.

Tähele pannes, kuidas keegi valmistab tunde, annab õpetaja vajalistel puhkudel üksikuile õpilastele individuaalset abi.

Õpetaja peab seejuures alatasa hoolitsema laste tähelepanu ning mälu kasvatamise eest, tingimata silmas pidades, et õpilased täidaksid iga töö mõtestatult. Õpilasi tuleb õpetada mõttega töötama, arendada neil aktiivset tähelepanu ja välja töötada sihipüüdlikkus õpitava kindlaks ning kestvaks meelespidamiseks.

5. Õpetaja ettevalmistus tundideks.

§ 24. Üldised nõudmised tundide ettevalmistuse ning läbiviimise kohta.

Iga üksiku tunni puhul, olgu see mistahes tüüpi, tuleb silmas pidada tunni eesmärki, tema sisu tervikus ja tema üksikuis osades, meetodeid ning metoodilisi võtteid ja organisatsioonilist külge.

Eesmärkidest oli kõnet eespool. Vastavalt eesmärgile kujundatakse ka tunni sisu.

Läbi mõeldes tunni sisu, peab õpetaja hoolitsema:

a) et sisu vastaks õppekava nõuetele, tõepoolest maksimaalselt aitaks laiendada ülesandeid, mis on seatud õppekava poolt;

b) et tund oleks lüliks töö süsteemis teadmiste ning oskuste omandamisel, laste kommunistlikul kasvatamisel;

c) et tunni sisu oleks teaduslikult õige;

d) et ta oleks õpilaste arusaamise kohane.

Nende nõuete alusel tunni sisu kohta valib õpetaja materjali, mida tuleb tunnis kasutada. Materjal valitakse kõigepealt põhilistest õpikutest, näitlikest õppevahendeist, elust endast, kui tunni sisu nõuab näiteks elavat vaatlust, vahetut tutvumist ligipääsetavate objektidega tegelikkuses; edasi võetakse materjali lisaallikaist — ajalehtedest, ajakirjadest, teatmikest, üksikuist raamatuist jne. Õpetaja peab valima niisugust materjali, mis ärataks õpilastes huvi tunni teema vastu, eredat materjali, kuid ühtlasi seesugust, mis rangelt vastaks tunni eesmärgile. Materjali tuleb hankida niivõrd, et lapsi sellega mitte ülekoormata, kuid ühtlasi ka niipalju, et teda jätkuks, et ta oleks tagavaraks juhuks, kui töö läheb ootamatult kiires tempos ja tunnis võib tekkida vaba aega.

Kogu materjali peab õpetaja hoolikalt kontrollima, teda hästi tundma, valdama teda täielikult; on tarvis end ette valmistada vastusteks küsimustele, mida võib õpilasilt oodata; kui õpetaja millegi teadmises pole ise küllalt kindel, võib ta siin juurde õppida, järele vaadata raamatust, nõu pidada enam vilunud kaasõpetajaga. Materjali tuleb valida tunni igaks osaks: uue aine andmiseks üht materjali, harjutusteks klassis teadmiste ning vilumuste kinnistamisel teist materjali, ülesandmiseks koju kolmandat jne.

Kindlaks määrata meetodid ja metoodilised võtted[72]) — see tähendab kindlaks määrata kõige õigemad ja otstarbekohasemad õpetaja ja õpilaste tööviisid tunni igas osas, et paremini saavutada töö eesmärki.

Valmistudes tunniks ja olles ära märkinud ta läbiviimise teatavad meetodid, kontrollib õpetaja ennast, kas ta oskab hästi teostada antud liiki tööd. Kui ta kavatseb tunnis demonstreerida katset, peab ta tunniks ette valmistudes selle enne läbi tegema.

[72]) Termini „metoodiline võte" all mõistame neid elemente, milledest koosneb mingi õppemeetodi kasutamisprotsess (näiteks vestluses õpetaja küsimuste esitamise võtted, õpilaste õigetele vastustele harjutamise võtted jne.).

Kui ta kavatseb lastele jutustada, siis peab ta tunniks valmistudes kontrollima, kas ta hästi tunneb materjali, et mitte jutustamisel segi minna, kas oskab ta jutustada küllaldase ilmekusega jne.

Tunni metoodilise külje läbimõtlemine määrab ära, mis õpilased teevad tunnis ja mis teeb õpetaja. Seda tuleb küllaldase täpsusega kindlaks määrata tunni iga etapi tarvis. On vaja, et tunni igal momendil kõik lapsed oleksid aktiivsed; ja et siis, kui nad peavad ainult mõtlema, nende tähelepanu oleks samuti aktiivne.

Tunniks ettevalmistumisel tuleb kõigepealt mõelda, kuidas lapsi tööle rakendada; millistel momentidel läheb frontaalne töö ühtaegu kogu klassiga selle töö vahetul juhtimisel õpetaja poolt, millistel momentidel on iga õpilane klassis tegev iseseisva tööga individuaalselt. Laste töölerakendamise vormid tunni mitmesugustel momentidel sõltuvad valitud sisust ja töö meetodeist. Nii näiteks, kui õpetaja hakkab seletama õpilastele uut, töötab ta frontaalselt kogu klassiga; kui ta annab iseseisva kirjaliku töö, näiteks pildi järgi, juhib ta iga õpilase individuaalset kirjalikku iseseisvat tööd.

Edasi, tunni kavastamisel selle läbiviimise seisukohalt peab õpetaja hästi aega arvestama: jaotama seda õigesti tunni üksikute osade järgi, kõik ette nägema, et mitte asjata aega raisata, et kasutada produktiivselt tunni kõik 45 minutit. Sellelt seisukohalt on tähtis õigeaegselt ette valmistada kogu varustus, mis on vajalik tunni läbiviimiseks, aegsasti asetada kindlaile kohtadele (nii, et see oleks õpilaste tööks soodsam) näitlikud õppevahendid, üles kirjutada vajalised tekstid tahvlile, ette valmistada vajalised õpikud, vihikud ja kirjutusabinõud, riistad, reaktiivid ja muud esemed laboratoorsete tööde puhul jne. Need näitlikud õppeabinõud ja tekstid, mida ei tule näidata lastele kuni momendini, mil nad on tarvilikud tunni käigus, võivad olla kaetud paberiga või riidega. Kõik õpilasile ja õpetajale tunnis vajalikud esemed peavad olema paigutatud niisuguses järjekorras, et nende vahetamisel töös ei tekiks pikki vahesid; kriit ja lapp tahvli juures peavad olema alati kindlas kohas; raamatud, klassipäevaraamat, tindipott, sulepea, pliiats, väljalõiked ajalehtedest, tunnis vajalikud riistad — kõik need olgu paigutatud õpetaja töölaual niiviisi, et õpetaja saaks kasutada talle vajalikke esemeid aega kaotamata; raamatutes nendele lehekülgedele, mis on talle vajalikud, on otstarbekohane panna viidad; raamatud tuleb asetada selles järje-

korras, kuidas neid tunni ajal vaja läheb. Iga õpilase töökoht peab ka olema ratsionaalselt organiseeritud. Tunni materjal olgu igal õpilasel aegsasti valmis seatud.

Oskus valitseda laste tähelepanu ja säilitada distsipliini tunnis. Et tund oleks edukas, on tunnis tarvilik hea kord, hea distsipliin, et lapsed töötaksid kogu aeg küllaldase tähelepanuga. Sageli õpetajad, kellel töö tundides ei laabu, nurisevad laste üle, räägivad, et lapsed on distsiplineerimatud, ei kuula sõna, ei tunne huvi, ei taha töötada. Kuid needsamad lapsed teise õpetaja tunnis käituvad hästi. Tähendab, siin pole lapsed süüdi, vaid õpetaja. Temast peamiselt sõltub laste tähelepanu ja hea kord tunnis. Kuidas ta seda võib saavutada?

Seda võib ta saavutada kõigepealt sellega, et ta pöördub laste teadvusele, v e e t l e b n e i d t ö ö e e s m ä r g i g a. Kui lapsed teavad, miks antud töö on tarvilik, teevad nad seda suurima püüdlikkusega.

Näiteks peavad mudilased kirjatehnika tunnis kirjutama joonekesi. Õpetaja kirjutab tahvlile näidised ja ütleb lastele: „Lapsed, vaadake, kuidas ma kirjutan ühesuguseid joonekesi. Te valige neist kõige parem, kõige õigem, ja püüdke kirjutada oma vihikuisse samasuguseid.“ Lastele on antud konkreetne eesmärk, selge, lähedane, jõukohane. Selle vastu tekib lastel huvi. Ja nad täidavad ülesannet tähelepanelikult. Ja keerukamail juhtudel on seda enam tarvilik näidata lastele eesmärk, teha neile arusaadavaks, missugune töö seisab neil ees ja miks seda tuleb teha.

Kui lapsed näiteks grammatilise analüüsi puhul teavad, miks see on tarvilik, saavad nad aru, et sõnaliikide ja lauseliikmete tundmine aitab paremini, ilmekamalt ja õigemini kujundada kõnet, kui nad teavad, et grammatiline analüüs aitab kaasa õigekirjutusele — siis nad teevad analüüsi meeleldi nii klassis kui ka kodus. Väga kasulik on lapsi õpetada kõrvutama töö tulemusi seatud eesmärgiga. Pole halb, kui õpetaja teatab lastele, kas plaan täidetakse, kas teatav konkreetne eesmärk saavutatakse. Lapsed harjuvad seda jälgima. Nad teavad siis, et töö tulemustele on väga suure tähendusega nende käitumine tunnis. Siis on tundides alati tagatud vajalik vaikus, intensiivne, tähelepanelik töö.

Igasuguse tunni edukuseks on suure tähtsusega tema õnnestunud algus. On tähtis kohe luua lastes töömeeleolu, mobiliseerida nende tähelepanu. Mõnikord lapsed pärast vahetundi ei

suuda kaua rahuneda, luua vaikust ning korda, mis on tööks tarvilik.

Tunni algus on eriti õnnestunud siis, kui õpetaja kohe äratab õpilaste huvi eelseisva töö eesmärgiga või laseb neid sooritada sellist ettevalmistavat tegevust, mis loob kohe lastes töömeeleolu.

Laste tähelepanu luuakse materjali valikuga, mis oma sisult neile on huvitav. Lapsi huvitab kõik uus, kuid selline, milles on midagi tuttavat. Neil on ka vana vastu teatud huvi, kui sellesse tuuakse kas või väike osa uut. Lapsed on haaratud tööst, kui neil on loodud ootamistunne — mis edasi tuleb. Lastel on huvitav kuulata, huvitav töötada, kui aine on huvitav. Siis on kerge ka distsipliini säilitada. Samasugust tulemust saavutatakse õpetuse mitmekesiste ning huvitavate meetodite kasutamisel. Seejuures on väga tähtis tööd tunnis metoodiliselt niiviisi korraldada, et kogu aeg kõik lapsed oleksid tegevuses, oleksid aktiivsed.

Hea õpetaja juures pole õpilastel tunnis aega korda rikkuda. Ta pöördub üha üksikute õpilaste poole küsimuste ning ettepanekutega: „Aga mis sina arvad? Tule, näita." — „Kes ütleb täpsemalt?" — „Kes täiendab?" — „Kes loeb ilmekamalt?" — „Niina, korda." — „Leidke raamatus seda ja seda." — „Katke viitadega see ja see nimetus maakaardil." — „Pange pliiats luukere sellele ja sellele osale."

On täiesti mõistetav, et lapse tähelepanu on alati intensiivne, kui tunnis demonstreeritakse näitlikke õppevahendeid, tehakse katseid, vaatlusi, kasutatakse didaktilist materjali, kui lapsed on tööst haaratud.

Õpetaja, oma ala meister, väljendab usaldust lapse aktiivsuse suhtes, ta oskab õigel ajal kiita klassi ja üksikut õpilast.

Hea õpetaja oskab kooskõlastada oma nõudmised laste jõuga ja kiitvalt suhtuda igasugusesse võltsimata püüdlikkusse. Ta peatab kergesti, ainsa pilguga vallatama hakanud lapse. Kui on tarvis kellelegi märkust teha, oskab ta seda teha nii, et ei kisu laste tähelepanu töölt kõrvale.

Tundes oma klassi konkreetset olukorda ja iga oma õpilase nõrku kohti, leiab õpetaja, kui seda on vaja, väga peeni teid vajalise töökorra loomiseks tunnis.

Tunni edukuseks mitte väikese tähtsusega pole ka õpetaja käitumise väline külg. Tulles klassi esimeseks tunniks, õpetaja tere-

tab klassi. Lapsed vastavad tervitusele. Kui õpetaja tuli klassi vara ja lapsed tulevad järele, siis nad tervitavad õpetajat. See elementaarse viisakuse akt loob kohe sõbraliku kontakti ja see peegeldub soodsalt klassi meeleolul.

Tundi anda tuleb seistes, et hästi näha kogu klassi, kõiki õpilasi ja et lapsed ka õpetajat hästi näeksid. Nii on kergem säilitada laste tähelepanu. Edasi-tagasi käia mööda klassi jutustamise või vestluse ajal — seda õpetajal ei tuleks teha, sest see hajutab laste tähelepanu ja teeb nad närviliseks.

Lapsi tuleb harjutada vastama ainult siis, kui õpetaja seda küsib, aga valmisolekut vastamiseks tuleb avaldada käetõstmisega. Niisamuti, kui õpilasel on tarvis midagi õpetajalt küsida või midagi öelda, tõstab ta käe ja kõneleb alles siis, kui õpetaja seda lubab. Vastamisel peab õpilane tõusma püsti, välja arvatud need juhud, kui õpetaja ise ütleb, et võib vastata istudes: näiteks põgusal arvutusel, kui üksteise järel vastab palju õpilasi ja kui püstitõusmine teeks kära ja viiks distsipliini rikkumisele klassis.

Kui aga, vaatamata töö pedagoogiliselt õigele käigule, ikkagi üks või teine õpilane lubab endale distsipliini rikkumist, siis peab õpetaja tingimata reageerima igale niisugusele faktile: on tähtis, et õpilased teaksid ja harjuksid sellega, et igasugust sellist fakti ei jäeta tähele panemata. Distsipliini rikkumise faktidele aga peab õpetaja reageerima lühidalt, pikki noomitusi pidamata, vaid nimetades õpilast, kes rikkus distsipliini või vaadates talle laitva pilguga või üteldes talle paari sõnaga, et ta lakkaks tegelemast selle ja sellega, või vastupidi, teeks seda ja seda, või tehes märkuse naljatoonis või öeldes õpilasele, et ta pärast tundi tuleks õpetaja laua juurde jne.

Õige kirjakeelne kõne, selge, ruttamatu, kuid mitte liiga aeglane, ilmekas (kuid mitte teatraalsusse kalduv ega saadetud liigsest žestikuleerimisest), lihtne ja lastele mõistetav; ühtlane, rahulik käitumine lastega, alati ergas toon; otsustavus ning kindlus nõudmistes, usk oma töösse, kõrge kultuurne käitumisviis, alati korralik välimus, korralikkus ja organiseeritud olek oma töös; ligipääsetavus lastele, kes alati kergesti pöörduvad õpetaja poole oma küsimuste, palvete, unistuste, soovidega jm. — kõik see mõjub suurel määral soodsalt iga tunni tagajärgedele.

Tähelepanu seisund mitmesuguses vanuses laste juu-

res võib sõltuda igal üksikul juhul väga mitmesuguseist põhjustest: lapsed on liiga väsinud eelnenud tööst, neile pole küllalt aega antud puhkamiseks, — uue töö juures langeb neil tähelepanu väga kiiresti, sest tekib väga kiiresti väsimus; kui pole klassis õhku vahetatud, siis lapsed väsivad tunnis kiiresti; lapsed on olnud millestki väga erutatud või hüvitatud enne antud tööd ja nende tähelepanu ei suuda kaua ümber lülituda selle tegevuse esemele, lapsed ei saa sellest aru, mida õpetaja neile esitab, ja nad lakkavad kuulamast; lapsed on roidunud töö üksluisusest.

Üksikuil lastel võivad esineda mitteküllaldase tähelepanelikkuse individuaalsed põhjused (haigus, mingi tugev kõrvalekiskuv elamus jm.).

Õpetaja peab oskama tähele panna mitteküllaldase tähelepanu põhjusi kogu klassil või üksikuil lastel ja sõltuvalt konkreetseist põhjustest leidma teed tähelepanu tõstmiseks.

Saanud arusaamise tunnist, teades üldisi nõudeid igasuguse tunni kohta, teades õppemeetodeid, võime nüüd vaadelda õpetaja igapäevase tundideks valmistumise tehnikat.

§ 25. Tunni plaani koostamine õpetaja poolt. Õpetaja ettevalmistus tundide läbiviimiseks teatud õpilaste koosseisuga algab juba enne õppeaasta algust. Teades, millise klassiga ta eeloleval õppeaastal hakkab töötama, õpetaja tutvub aegsasti selle klassi (muidugi ka naaberklasside) õppekavadega, tutvub õpikute, näitlike õppevahendite ning saateainelise kirjandusega lastele, loeb metoodilist kirjandust, täiendab oma teadmisi mitte ainult lugemise, vaid ka ekskursioonide, muuseumide külastamise, loengute kuulamise jne. teel. Ta vestleb pedagoogidega, kel on väärtuslikke töökogemusi antud klassis, tutvub töönäidistega pedagoogilistes kabinettides.

Kui ta saab uue koosseisuga klassi, siis veel enne õppetööd tutvub ta mitmesuguste andmetega oma tulevaste õpilaste kohta, ja mõni päev enne õppeaasta algust hakkab nendega pidama õige lühikesi individuaalseid keskustelusid ja tutvub samuti õpilaste vanematega.

Umbes nädal aega enne õppeaasta algust koostab õpetaja aasta tunniplaani, ja õppekavades antud näpunäidete alusel õppeveerandiks töö *kalendrilise plaani*, milles määrab ära tundide arvu ja töö tähtajad õppekava iga teema ja osa kohta.

Järgmiseks etapiks tundidele ettevalmistumisel on iga teema (või õppekava osa) läbimõtlemine ja iga üksiku tunni läbiviimise konkreetse plaani koostamine.

Kalendriplaani koostamine veerandiks ja töö jaotamine tundide järgi. Kalendriplaani ülesandeks on ajaliselt plaanida töökäiku õppeaine alal, ära määrates tundide arvu õppekava igale teemale (igale osale) ja läbivõetu kordamisele.

Kalendriplaani koostamiseks veerandi jaoks harilikult kasutatakse järgmist vormi:[73])

Õppekava teema ja alateema	Tundide arv	Teema läbivõtmise tähtaeg	Märkus läbivõtmise kohta
I			
1)			
2)			
3)			
II Kordamine			
1)			
2)			
3)			
Kordamine jne.			

Teades, milline tundide arv langeb õppekava antud osale, peab õpetaja läbi mõtlema, nimelt missuguse töö ning missuguses järjekorras peab ta läbi viima õpilastega õppekava kogu selle osa alal, et õpilased tõesti omandaksid sügavad kindlad teadmised. Näiteid sellest, kuidas kavastatakse tunnid õppekava ühe või teise teema või alateema kohta, on toodud eespool (vt. lk. 168).

Selle visandi töö järjekindla arendamise kohta teema järgi, kogu töö jaotuse kasutada olevale tundide arvule võib teha lühidalt, skemaatiliselt, sellega, et üksikasjad näidata juba üksikute tundide plaanides, mida võib vormistada üks-kaks päeva enne tunni tegelikku läbiviimist.

Üksikute tundide plaanide koostamine. Valmistudes tunniks peab õpetaja üles kirjutama vähemalt tema lühikese plaani või konspekti. Kõige parem on tunni plaani kirjutada

[73]) Tunniplaani koostamisest vt. lk. 167 jj.

ilma igasuguste lahtriteta, lihtsalt pideva tekstina, kuid selgesti välja tõstes üleskirjutuses antud tunni teema või sihi, ta osade järgneva asetuse, ära märkides iga osa sisu, metoodilised võtted, põhilised õppevahendid ja kui vaja, laste tööle rakendamise vormid.

Toome näiteid mitut tüüpi tundide plaanide ülestähendustest.

A. Plaan tunniks, mille põhieesmärgiks on uute teadmiste vahendamine.

Eesmärk: õpetada lapsi eraldama, millal pöördsõnus kirjutatakse lõpp тся ja millal ться (III klass).

Tunni käik: I. Kordamine, eesmärgiga kontrollida, kuidas lapsed oskavad eraldada pöördsõna infinitiivi ja olevikku 1., 2. ja 3. pöördes. Pöördsõnade seas näiteks võtta ka pöördsõnu lõpuga ся. Välja kutsuda kontrolliks Tanja B., Šura M. ja siis teisi.

2. Esitada lastele tänase tunni eesmärk: täna õpime, millal kirjutada pöördsõnus ться (peenendusmärgiga) ja millal тся (ilma peenendusmärgita).

3. Analüüsida lastega varem tahvlile kirjutatud näiteid.

Anda lastele algul võimalus omaette läbi lugeda need näited, võrrelda, järele mõelda. Kutsuda tahvli juurde Miša K. ja lasta tal leida pöördsõnad vasakus tulbas ja siis paremas tulbas. Seada pöörsõnade kohta küsimusi; teha järeldus, millise küsimuse puhul lõpp тся kirjutatakse ilma peenendusmärgita, millise küsimuse puhul peenendusmärgiga. Kui Miša ei tule toime, kutsuda abiks õpilane Olja M.

Vestlusel väljakutsutud õpilastega kaasa tõmmata arutluskäigule kogu klassi tähelepanu.

Seejärele välja kutsuda veel kaks-kolm nõrgemat õpilast, lastes neil korrata sedasama arutelu samadel näidetel.

Kontrollida, kas lapsed said aru analüüsitud reeglist — lisanäidetel, mis võetud õpikust (lk....).

Anda lastele igaühele iseseisev harjutus antud reeglile õpiku järgi (lk. ...).

Anda õpiku järgi koduülesanne (§ 4).

See tund on koostatud järgmise skeemi põhjal:

1. Varem läbivõetust nende teadmiste reprodutseerimine, milledele tuleb toetuda uue selgitamisel.
2. Tunni eesmärgi teatamine.
3. Uue aine seletamine.
4. Kontroll, kuivõrd õpilased said aru seletatust.
5. Kodutöö ülesandmine.

Uue aine seletamine tunnis kujuneb mitmesuguseks, vastavalt õpitava materjali iseloomule:

a) kas õpilaste esialgsete vaatluste korraldamisega, või

b) tundmaõpitavate nähtuste või nende kujutuste demonstreerimisega, või

c) ainult elava sõna abil.

Uute teadmiste teatamine on sageli seotud laste emotsionaalsete elamuste erutusega. Kui see moment tunnis on tähtsal kohal, siis omandab tunni struktuur järgmise kuju:

1. Tunni teema teatamine.
2. Õpetaja jutustus (või lugemine), võimalikult piltide või muude õppevahendite vaatlemisega.
3. Vestlus selle eesmärgiga, et teha selgemaks esitatavad kujud ja pildid, süvendada õpilaste emotsionaalseid elamusi.
4. Õpilaste lugemine või nende jutustused loetu kohta seoses tunni teemaga.
5. Õpetaja lühike tunnikokkuvõte.

B. Plaan tunniks, mille peaeesmärgiks on vilumuse kinnistamine harjutuste teel.

Eesmärk: kinnistada õpilasil vilumus ülesannete lahendamises pindala arvutamisel (IV klass).

Tunni käik: 1. Õpilaste koduse töö kontrollimine (näited nr. 46, 47, 48 „Ülesannete kogust" IV klassile); laste poolt iseseisev ülesannete koostamine pindala arvutamiseks. Vastama kutsuda need ja need õpilased. Võtta kontrolliks nende ja nende õpilaste kodutööde vihikud.

2. Pindalade arvutamise reegli kordamine. Vastama kutsuda need ja need õpilased.

3. Koduülesande selgitus ja üleskirjutus päevikusse (näited nr. ..., ülesanded nr. nr. ...).

4. Eeloleva iseseisva töö eesmärgi teatamine õpilasile ja ülesande selgitus: „Nüüd lahendate ülesande iseseisvalt. Lahendage tähelepanelikult, kontrollige oma tööd. Ärge tehke vigu. Lahendage ülesandeid kogu tund, niipalju kui keegi jõuab. Ülesannete vastused kirjutan hiljem tahvlile. Kui kellelgi on raskusi, tõstku käsi, tulen vaatama."

5. Töö iseseisev täitmine laste poolt (ülesanded nr. nr. ...) pindala arvutamiseks, kuid peale selle üks või kaks ülesannet laste poolt varemõpitud tüüpidest kordamise eesmärgiga).

Tunni lõpul võetakse õpilaste vihikud läbivaatamiseks.

D. Kordamistunni plaan.

Tunni eesmärk: korrata teemal „Kuivrohtlate vööde" (IV klass).

Varustus: 1) kaart „NSV Liidu võötmed", 2) diafilm „Kuivrohtlate vööde", 3) kirjanduslikud katked, mis kirjeldavad mitmesuguseid geograafilisi maastikke.

Tunni käik. 1. Tunni eesmärgi ja käigu teatamine õpilasile.

2. Õpilaste vastused kaardi järgi: võötmete piiride näitamine, jõgede näitamine, mis jooksevad läbi kuivrohtlate võötme (vastama kutsuda neid ja neid õpilasi).

Õpilaste vastused vöötmete looma- ja taimeriigist, maapõuevaradest, elanikkonna eluolust ja tegevusest, kultuurilisest ülesehitustoost (vastama kutsuda need ja need).

3. Diafilmi näitamine, mida saadab näidatavate kaadrite selgitus (kaadrite selgitamiseks Turkestani-Siberi kohta välja kutsuda see ja see, pildi seletamiseks nafta saamise kohta Kaspia mere idakaldal välja kutsuda see ja see).

4. Kirjanduslike katkendite lugemine, mis annavad geograafiliste maastike kirjelduse; õpilased määravad, millist vöödet kujutatakse igas antud katkendis.

5. Kodutöö ülesandmine: lugeda õpikust kõrvevöötme kohta, kirjutada mingi näide sellele, kuidas inimene võidab loodust, selgitada oma mõtet joonistusega.

Kordamine on ühtlasi õpilaste teadmiste kontroll. Sellist tüüpi suulise kontroll- ja kordamistunni struktuur võtab järgmise kuju:

1. Meenutamine, mis oli üles antud. Tunnis eelseisva töö eesmärgi selgitamine.
2. Õpilaste küsitlemine kindla plaani järgi (sõlmküsimuste asetamisega kindlas loogilises järjekorras).
3. Täiendused õpetaja poolt.
4. Õpilaste teadmiste kokkuvõtlik hinnang ja uus ülesanne kodutööks.

E. Etteütluse analüüsi tunni plaan.

1. Teatamine lastele, kuipalju vigu klass tegi.
2. Nende vigade analüüs, mida tegid etteütluses paljud õpilased.
3. Kodutöö ülesandmine (nii ja niisugused ülesanded õpikust neile õigekirjareeglile, mille tundmist kontrollitakse).
4. Ettepanek õpilasile mõelda näiteid reeglite kohta, milles nad vigu on teinud, ja kirjutada need näited vihikuisse näidise järgi, mis vihikus antud.

Niiviisi võib tund õpilaste kirjalike tööde analüüsiks olla ehitatud järgmiselt:

1. Tunni eesmärgi teatamine.
2. Õpetaja poolt sooritatud õpilastööde kontrolli tulemuste teatamine.
3. Vigade analüüs, mida paljud õpilased oma töös on teinud (laste eneste aktiivsel osavõtul).
4. Üksikute õpilaste tööde (või nende katkete) analüüs (töö tugevad küljed, selle puudused).
5. Kordamisharjutused õpetaja täiendselgitustega (kui vaja).
6. Vigade parandamine laste poolt ja õpetaja antud ülesannete täitmine seoses tehtud vigadega (näidiste väljakirjutamine, uute näidete väljamõtlemine ja üleskirjutus jms.). Mõnikord jääb see koduseks tööks.

F. Segatüüpi (kombineeritud) tund.

Koolis on palju selliseid tunde, kus niihästi vana kordamisele, uue seletamisele, harjutamisele uute teadmiste iseseisvas kasutamises kui ka kontrollile pühendatakse küllaldaselt aega. Sellist tüüpi tundi võib nimetada segatunniks.

Võtame näiteks grammatikatunni II klassis. Tunni teema: „Sõnad, mis tähendavad esemete omadusi."

Selle tunni struktuur kujuneb järgmiseks:

1. Läbivõetu kordamine sõnadest, mis tähendavad esemeid (mis küsimustele nad vastavad?). Lapsed toovad rea näiteid esemeist, millede kohta võib seada küsimuse „kes" ja „mis".

2. Laste tutvustamine sõnadega, mis tähendavad esemete omadusi. Õpetaja näitab lastele üht eset teise järel, lastes nimetada iga eset ja siis öelda, missugune ta on (näiteks, kurk — roheline, väike, värske; laud — suur, must, puust). Või õpetaja nimetab mitu sõna, mis tähendavad esemete omadusi, ja laseb õpilasil mõistatada — mis see on (näiteks, punane, viieharuline? ... täht; väike, jonnakas? ... laps).

Laste suulised harjutused sõnade määramisele, mis tähendavad esemete omadusi:

a) lapsed nimetavad esemeid ja ütlevad igaühe kohta, missugune ta on;

b) õpetaja poolt antud lausetes lapsed otsivad välja sõnad, mis tähendavad esemeid, ja sõnad, mis näitavad, missugune see ese on.

4. Laste iseseisev töö didaktilisel materjalil. Lastel kästakse võtta vihikud ja leida neis väikesed ümbrikud kaardikestega (üks ümbrik kahe peale, täna on ta vasemal istuva õpilase vihikus). Edasi tuleb võtta kaardikesed ümbrikuist; läbi lugeda algul, mis on kirjutatud antud kaardikestel (siia on kirjutatud laused, jättes lünga sõna kohale, mis tähendab esemete omadusi); seejärel läbi lugeda, mis on kirjutatud väikestel kaardikestel (igal väikesel kaardikesel on mingi omadussõna punktide asemel. Antud kaardil tuleb asetada sobiv sõna, mis tähendab, missugune on ese (näiteks, kaardile on kirjutatud: „... lapsed mängivad murul", punktide kohal esitavad lapsed kaardikese sõnaga „lõbusad").

Sooritanud selle töö, loevad lapsed endamisi, missugused laused nad said.

Õpetaja kutsub välja 3—4 õpilast ja küsib, mis nad said. Lapsed loevad kuuldavalt iga lause, siis nimetavad sõnu, mis tähendavad esemeid, ja sõnu, mis tähendavad nende esemete omadusi.

Viimaks käsib õpetaja lastel võtta õige asend kirjutamiseks, kirjutada kuupäev ja ära kirjutada kaardikeselt laused oma vihikuisse.

5. Sooritatud kirjaliku töö kontroll. Väljakutsutud õpilased loevad ette kirjutatud laused; kui esineb sõnu, milledes võib oodata vigu, küsib õpetaja, kuidas nad on kirjutatud.

Lõpuks antakse klassile küsimus: „Mis me tänases tunnis teada

saime?" Väljakutsutud lapsed vastavad umbes nii: „Saime teada, et meie kõnes on sõnu, mis tähendavad esemete omadusi."

6. Kodutöö ülesandmine. Välja kirjutada luuletusest „Lõoke" („Lugemisraamatu" järgi) sõnad, mis tähendavad esemete omadusi.

Niiviisi kordas õpetaja tunni algul seda, millele oli vaja toetuda uue materjaliga tutvumisel; nii seotakse uus materjal vanaga ja temast arusaamine ning ta omandamine muutub kergemaks: siis tutvustab õpetaja õpilasi uue grammatilise mõistega, kasutades näitlikke, lihtsaid ning vajalikke võtteid, mis toovad selgust laste teadvusse: mitmes raskuses iseseisvate harjutuste abil kontrollib õpetaja, kuivõrd on lapsed aru saanud õpitust, ja kinnistab laste poolt omandatavaid teadmisi; siinsamas ta kontrollib klassis sooritatud kirjalikke töid ja lõpetab koduse töö ülesandmisega, mille eesmärgiks on veel püsivamalt kinnistada omandatav uus vilumus — esemete omadusi märkivate sõnade äratundmine.

Esitatud näidistes on tundide plaan lühidalt üles kirjutatud. Tundide konspektid aga erinevad plaanidest sellega, et neis tehakse üleskirjutused üksikasjalikumad. Konspekti kannab õpetaja peaaegu sõnasõnalt need sõnad, mis ta tunnis kõneleb. Mõnikord märgib üles ka õpilaste oodatavad vastused. Siia kirjutab ta üles samuti selle materjali, mille ta võtab mitte õpikuist, vaid lisaallikaist, ja samuti materjali, mille ta koostab ise.

Toome tunni konspekti üleskirjutuse näite.

Tunni konspekt teemale „Ülesande lahendamine tüübist: Arvu jagamine võrdeliselt mittevõrdseiks osadeks."

I. Alustan tundi koduülesande kontrolliga.

Kutsun tahvli juurde kaks õpilast, kes on ülesande õieti lahendanud. Üks neist kirjutab tahvlile tekstülesande lahenduse, teine arvulise näite lahenduse (tahvel on poolitatud).

Ülejäänud õpilased võrdlevad oma tööd üleskirjutusega tahvlil. Kui väljakutsutud õpilased kirjutavad kodutööd tahvlile, vaatan teiste õpilaste töid, ja, parandades vigu, leian nõrgad kohad real õpilasil, et arvestada seda edasises töös.

II. Peastarvutamine.

1) 124 suurendada 4 korda.
2) Kahe arvu, 12 ja 15 korrutis vähendada 6 korda.
3) Mis on suurem ja mitu korda: 12 korda 20 või 15 korda 4?
4) Mitu korda on 600 suurem kui 12?
5) 345 jagada 3-ks võrdseks osaks.

III. Ülesande lahendamine (arvu jagamine võrdeliselt mittevõrdseiks osadeks).

Esitan ülesande sisu: Apelsini ja õuna eest maksti 2 rubla. Apelsini eest maksti 3 korda enam kui õuna eest. Kui palju maksab apelsin ja kui palju õun?

Kordame ülesande tingimust ja siis kirjutan lühidalt, seletusega tahvlile:

Õuna hind ja apelsini hind = 2 rubla.

Mis on ülesandes öeldud apelsini ja õuna hinnast?

Vastus: Apelsin on õunast 3 korda kallim.

Siis küsin: Mis tähendab 3 korda kallim?

Vastus: See tähendab, et kui õuna eest maksti nii- ja niipalju, siis apelsini eest 3 korda niipalju. Kui õpilased ei oska vastata sellele küsimusele, siis selgitan ise.

Kui nii, siis märkigem õuna hind I osaga. Kuidas peame siis märkima apelsini hinna?

Vastus: 3 osaga.

Lisan üleskirjutusele ülesande tingimused:

Õuna hind + apelsini hind = 2 rbl.

1 osa + 3 osa = 4 osa.

Tuleb teha järeldus:

Mitu võrdset osa on 2 rubla?

Vastus: 4 võrdset osa.

Niisiis, 4 võrdset osa on 2 rubla. Mida võime nüüd teada saada?

Vastus: Mitu kopikat on üks osa?

Kuidas me seda teada saame?

Vastus: 2 rubla, s. o. 200 kopikat : 4.

Kirjutame üles: 200 kop. : 4 = 50 kop. saame ühe osa kohta; tähendab, õun maksab 50 kop.

Kuidas võib teisiti küsida?

Vastus: Kuipalju maksab 1 õun, kui õuna hind on 1 osa?

Mis leiame edasi?

Vastus: Kuipalju tuleb 3 osale ehk mis maksab apelsin?

Kuidas saame teada, mis maksab apelsin?

3 × 50 kop. = 1 rbl. 50 kop. (kirjutame üles: 3 × 50 kop. = 1 rbl. 50 kop. on apelsini hind).

Miks tuleb 50 kop. korrutada 3-ga?

Vastus: Sest et apelsin oli õunast 3 korda kallim.

Meenutame, kuidas ülesande tingimuse järgi peame jagama 2 rubla, s. t. 200 kop.

Vastus: Selliseks kaheks osaks, et üks osa oleks teisest 3 korda suurem. (Kui õpilased nii ei vasta, siis juhin neid ise sellele vastusele).

Esialgselt võib töö läbi viia täringutel.

Võtta 9 täringut ja jagada need kaheks ebavõrdseks hunnikuks nii, et üks oleks teisest 2 korda suurem (ülesanne lastele); kõigil õpilasil peavad olema täringud.

12 täringut jaotada 2 ebavõrdseks osaks nii, et üks oleks teisest 5 korda suurem.

§ 26. Tingimused täisväärtuslikuks tundide ettevalmistamiseks õpetaja poolt.

Et tagada pidevat tööd, on otstarbekohane üksikute tundide plaanid koostada 2—3 tunniks ette.

Iga päeva eelpäeval tuleb aga täpsustada need plaanid, arvestades seda, mida dikteerib töö lastega klassis, ja kasutades äsja leitud uut materjali.

Tundi ei tule materjaliga üle koormata. Tuleb alati meeles pidada peaasja tunnis, ta põhieesmärki, ta keskset ideed. K. D. Ušinski viitas väga tabavalt sellele, et kaks-kolm liigset üksikasja, kui peaasi pole veel kinnistunud, võivad õõnestada kogu ehitust, niihästi üksikasju kui ka peaasja.

On halb, kui õpetajal sageli tuleb tunnis ajast puudus, kui ta ruttab, puserdab lõpu kokku, koduülesande annab pärast kella, ei seleta õpilastele asja, nagu vaja. Selline töö teeb kahju. Pigem jäägu tunnis vaba aega, seda võib alati kasutada kordamiseks, väikeseks jutustuseks või vestluseks lastega mingi küsimuse üle, mis neid huvitab jne. Varumaterjali vestluseks peab õpetajal alati olema.

Iga tüüpi tunniplaanides tuleb meeles pidada õppeprotsessi alalisi elemente — vana kordamist ja õpilaste teadmiste ning oskuste kontrolli. Samuti tuleb alati meeles pidada õpilaste kõnekultuuri, neile teadmiste väljendamise õpetamist (vastate suuliselt ja kirjalikult) ja nende iseseisva töötamise oskuse arendamist.

Tundide plaanimisel, millede eesmärgiks on teadmiste ja oskuste kinnistamine harjutuste abil, on eriti tähtis iga kord arvesse võtta, missugusel etapil on see töö antud teadmise ja oskuse omandamise algul, selle protsessi keskel või lõpul. Sõltub ju sellest materjali ja tööliikide valik, sellest sõltub ka, millisel määral õpetaja võimaldab antud tunnis õpilastele töös iseseisvust.

Materjali õigeaegne ettevalmistus tunni igaks osaks võimaldab säästa aega ja viib tunni produktiivsuse tõusmisele: täpne järjekindlus töö käigus võimaldab lastel ületada raskusi ja viib heale teadmiste ning vilumuste omandamisele nende poolt.

Esitatud tundide näited nõuavad veelkordset allakriipsutamist, et on võimatu kavastada ja anda head tundi, kui võtta teda ja valmistuda temale isoleeritult teistest tundidest. On tarvilik läbi mõelda omavahel seotud tundide kogu süsteem antud teemal või õppekava osal. Iga järgnev tund peab olema (antud õppekava osa raames) eelnenud tundide loogiliseks järjeks.

Kui hea ka oleks tunni plaan, ei tohi ta õpetajat siduda tunnis endas. Koostatud plaani järgi peab õpetaja faktiliselt nii hästi tunniks valmistuma, et ta võib juhtida tundi kindlalt ja vabalt, et tunnis pole vaja plaani (või konspekti) vaadata. Kui õpetaja üha vaatab oma plaani, raskendab see ta elavat kontakti laste auditooriumiga, ei lase tal olla tähelepanelik üksikute õpilaste suhtes ja isegi pidurdab ta elavat mõtet. Lapsed tunnevad seda. Plaani külge aheldatud õpetaja ei saa olla autoriteetseks pedagoogiks. Distsipliin ta tundides ei ole hea.

On tarvilik, et tunnile valmistudes õpetaja hästi õpiks tundma kogu tunni materjali, teaks peast selle, mida õpilased pähe õpivad, teaks peast luuletusi ja tsitaate, mida ta põimib oma jutustusse, tunneks kindlalt lahendatavate ülesannete tingimusi ja õigeid vastuseid.

On tähtis, et ta täpselt tunneks mõistete definitsioone, reeglite sõnastust.

Küsimuste järjekorda ja küsimusi endid, milledega õpetaja kavatseb pöörduda õpilaste poole, peab õpetaja samuti kujutama endale selgesti ja olema valmis esitama ka lisaküsimusi ja vastama õpilaste küsimustele.

Õpetaja peab alati teadma enam, kui õppekava järgi õpilasilt nõutakse ja mis õpikus on antud.

Niisugused tööd nagu katsete demonstreerimine, mitmesuguste tegevuste ja näidiste esitamine, peab õpetaja enne prooviks läbi tegema. Iga õppeabinõud, mida õpetaja toob klassi, peab ta hästi tundma ja seda oskusega kasutama.

Algaja õpetaja ei pea tundma piinlikkust, pöördudes tundide ettevalmistamisel konsultatsiooni saamiseks vilunumate kolleegide poole. Endale aga tuleb esitada nõudmised alates õppetöö esimesest päevast koolis. Pinev ning põhjalik töö tundideks ettevalmistumisel õpetajaameti esimestel aastatel kergendab edaspidist õppetööd.

X PEATÜKK.

TUNDIDE ORGANISEERIMISE ISEÄRASUSED LIITKLASSIS.

§ 1. Õppetöö tingimused ühe- ja kahekomplektilistes koolides.

Meie maa paljudes oblastites on väikesi asulaid, mis asuvad üksteisest kaugel. Koolid neis asulais on paratamatult väikesed. Õpilaste komplekt kõigis neljas klassis koos võetuna tuleb kahele või ühele õpetajale. Seepärast neid koole nimetatakse kahe- ja ühekomplektilisteks.

Kahekomplektilises koolis tuleb ühel õpetajal samaaegselt töötada kahe klassiga, aga ühekomplektilises koolis neljaga (mõnikord kolmega, kui sellest asulast neljanda klassi õpilased viiakse üle suurema asustatud punkti kooli IV klassi).

Töötada kahe või koguni nelja klassiga on muidugi keerukam ja raskem kui ühe klassiga.

Kogemused aga on näidanud, et ka neis tingimustes võib täita sedasama õppekava, mis on kehtiv kõigile koolidele, ja saavutada häid tulemusi laste õpetamises ja kasvatamises.

Asi kergendub siin veidi sellega, et igas klassis on vähe õpilasi ja nende üldine arv pole suur; õpetaja võib väga hästi tunda iga õpilase individuaalseid iseärasusi ja pühendada suurt tähelepanu igale üksikule lapsele.

Õppetöö organiseerimise printsiibid, didaktika alused ja töö sisu ühe- ning kahekomplektilistes koolides on needsamad mis koolides, kus õpetaja töötab üksikklassiga.

Erinevus õppemeetodeis seisneb selles, et ühe- ning kahekomplektilistes koolides tuleb anda õpilasile enam iseseisvaid töid kui ühe klassiga töötades.

See asjaolu, kuigi ta raskendab tööd, mõjub kasvatuslikust seisu-

kohast soodsalt, sest see aitab kaasa iseseisva töötamise väärtuslike vilumuste omandamisele ja tahteomaduste kasvatamisele.

Keerukas ning raske on õpetajal, kes töötab samaaegselt mitme klassiga, tundide plaanimine ja nende organiseerimine mitme klassi õppekava järgi, pealegi toimub see töö ühes ning selles-samas klassiruumis.

Vaatame, kuidas tuleb ületada siin tekkivad raskused.

§ 2. Klasside jaotamine õpetajate vahel.

Kahekomplektilises koolis on kõige otstarbekam anda ühele õpetajale I ja III ja teisele II ja IV klass.[74]) Sellise jaotuse juures on igal õpetajal üks vanemaist klassidest, kus on enam võimalusi laste iseseisva töö organiseerimiseks. Kummalegi nooremale klassile saab seejuures pühendada enam aega tööks õpetajaga, see tagab kõige paremini töö headust.

Kui õpetaja töötaks I ja II klassiga, siis tal oleks raske üle minna ühelt klassilt teisele, sest kummagi klassi võimalused töötada ilma õpetajata (ülesande järgi) on väga piiratud. Kui teine õpetaja peaks õpetama III ja IV klassis, siis oleks tal äärmiselt raske valmistuda tundideks, sest vanemate klasside õppekava on laialdane ja nõuab õpetajalt suuri teadmisi.

Kui anda ühele õpetajale II ja III klass, siis teine peaks töötama I ja IV klassiga. See on ka raske ühendus, sest I klass kui väikeste, õppimist alustavate klass, nõuab väga palju hoolt ning tähelepanu, ja IV klass nõuab suurt ettevalmistust.

Ühenduse I—III ja II—IV poolt on veel see, et sellise ühenduse puhul õpetaja, kes algab tööd I klassi koosseisuga, viib selle klassi algkooli lõpetamiseni: esimesel aastal on tal I ja III klass, järgmisel on see juba II ja IV klass, kolmandal jälle I ja III, kusjuures III klassiks on see, mis alustas õppimist selle õpetaja juures kahe aasta eest esimese klassina; järgmisel aastal see klass on juba neljas, s. t. lõpetab kooli sama õpetaja juhtimisel.

See asjaolu suurendab õpetaja vastutust ja on soodus õpilasile, kelledele õpetajate vaheldumine algklassides pole soovitav.

Kui 4-klassilises koolis on kolm õpetajat, võetakse klasside jao-

---

[74]) Niisugust jaotust ei saa reeglina võtta. Kuidas meie koolides korraldatakse tavaliselt liitklasside tööd, sellest vt. Joh. Käis. Õppetöö organiseerimisest liitklassides. „Nõukogude Kool" 1945, nr. 10, lk. 490. Toim.

tamisel arvesse õpilaste arv igas klassis. Ühele õpetajale tuleb sel korral anda ainult I klass, mis nõuab õpetaja alalist juuresolekut.

§ 3. Tunniplaani koostamine. Tunniplaani koostamisel kahekomplektilises koolis on järgmised iseärasused: siin kestab tund igas aines samuti 45 minutit, mille jooksul õpetaja vaheldab õpilaste iseseisvat tööd ja oma tööd õpilastega.

Niisugused tunnid aga, nagu laulmise ja kehakultuuri tund, nõuavad õpetaja alatist viibimist klassi juures. Seepärast, kui ühes klassis on laulmine, siis teises klassis samal ajal ei või olla tundi, sest kogu tunniks anda õpilastele iseseisvat tööd on igas aines raske, see on võimalik ainult harva vanemais klassides vene keele ja aritmeetika alal. Selle raskuse tõttu kannavad õpetajad kahekomplektiliste koolide II ja III klassis laulmise ja kehakultuuri väljapoole nelja tundi.

On võimalik ka säärane tunniplaan, milles laulmine ja kehakultuur ühes klassis toimub üheaegselt kirjatehnika, joonistamise või vene keele kirjaliku tööga teises klassis; et aga terveks tunniks iseseisvat tööd anda on raske, siis tunnid poolitatakse, näiteks I klassis kehakultuuri 25 minutit, samal ajal III klassis joonistamist 25 minutit, aga pärast vaheaega I klassis joonistamist 20 minutit ja III klassis kehakultuuri 20 minutit.

Kahekomplektilises koolis on tähtis tunniplaani koostamisel silmas pidada tingimust: mitte panna ühele õpetajale samaaegselt kahes klassis aineid, mis mõlemad annavad vähe võimalusi korraldada õpilaste iseseisvat tööd. Näiteks pole otstarbekohane õpetada samaaegselt lugemist ühes klassis ja ajalugu teises. Kahe klassi ühendamine laulmise ja kehakultuuri tundideks on ebasoovitav, sest see viib erinevuse hävimisele õppekavades õppeaastate järgi.

Tunniplaani koostamisel samaaegse töö juures nelja klassiga on see iseärasus, et sel puhul alustavad hommikust peale tööd ainult kaks klassi, näiteks I ja III, aga teised kaks klassi (näiteks II ja IV) tulevad ainult kolmandaks tunniks (pärast suurt vahetundi). Sel viisil õpetaja ei tööta kahe esimese tunni vältel mitte nelja, vaid ainult kahe klassiga, ja viimastel tundidel töötab ta samuti kahe või isegi ühe klassiga. Nii saab ta enam võimalusi töötada vahetult iga klassiga.

Kui õpetajal tuleb töötada kolme klassiga, siis üks klassidest (II või III) tuleb kooli pärast suurt vahetundi.

Kahe- ja ühekomplektilise kooli tunniplaanis on soovitav ära näidata aja umbkaudne jaotus (minuteis) tööks õpetajaga ja iseseisvaks tööks. Siis omandab tunniplaan sellise kuju:

Nädalapäevad	Tunniajad	II klass			IV klass		
		Ained	Aja jaotus		Ained	Aja jaotus	
			õpetajaga	iseseisev		õpetajaga	iseseisev
Esmaspäev	9—9.45	Vene keel jne.	25	20	Vene keel	20	25

§ 4. Iseärasused tunni ehituses ja läbiviimises samaaegsel töötamisel mitme klassiga.

Tundidele ette valmistudes ja mitme klassiga töötades peab õpetaja järgima üldisi seadusi, reegleid ja nõudeid õppeprõtsessi kohta. Siin tuleb ära märkida igale klassile eraldi tundide süsteem igas teemas, püüdes saavutada õpilasilt teadmiste, oskuste ja vilumuste teadlikku, kindlat ning täielikku omandamist.

Ka siin tuleb õpilasi viia konkreetse tajumiselt teadmiste mõtestamisele ja meelespidamisele, kinnistamisele ning kasutamisele. Ka siin tuleb kasutada neid meetodeid, mida nõuab tundide eesmärk ning sisu. Kuid tuleb ühtlasi tingimata hoolitseda iseseisva töö eest õpilastele peaaegu igaks tunniks.

Õpetajaga töötamise ja iseseisva töö vaheldumise tüüpilisteks juhtudeks on järgmised:

1. Kui kahes klassis on tunnis oluline koht uue materjali seletamisel, siis on otstarbekohane algul anda väike ülesanne iseseisvaks tööks selles klassis, milles uue seletamiseks kulub aega vähem. Sellele kulub 2—3 minutit. Samal ajal teine klass (oletame — noorem) valmistub iseseisvaks tööks (seab valmis vihikud, sulepead, õpikud). Siis asub õpetaja selle klassiga tööle ja annab talle suhteliselt pikaajalise ülesande (mitmeks minutiks), selgitades seda üksikasjaliselt. Selle ülesande eesmärgiks on sundida lapsi reprodutseerima mälus seda, millele tuleb toetuda hiljem uue materjali esitamisel. Klass alustab tööd. Õpetaja pöördub nüüd vanema klassi poole, kontrollib ülesantud väikest tööd ja asub

uue materjali seletamisele, omades selleks küllaldaselt aega. Siis annab ta vanemale klassile ülesande iseseisvaks täitmiseks, mis on seotud äsja esitatud materjaliga, ja siirdub noorema juurde, kus pärast eelnenud ülesande kontrolli selgitab uut materjali. Siis annab ta veel väikese ülesande klassis täitmiseks ja määrab ülesande kodutööks. Nii läheneb tund nooremas klassis lõpule. Seni kui noorema klassi lapsed täidavad viimast ülesannet, kontrollib õpetaja tööd, mida on teinud vanema klassi õpilased, ja selgitab neile koduülesannet.

2. Kui ühes klassis (olgu vanemas) seletatakse uut materjali, siis teises (nooremas) võetakse ette ainult läbivõetu kinnistamine. Sel puhul on töökord järgmine:

Algul pöördub õpetaja vanema klassi poole ja annab väikese ülesande. Siis asub tööle noorema klassiga ja annab sellele pikemaajalise ülesande. Seni kui siin seda ülesannet täidetakse, on õpetajal võimalus ruttamata seletada uut vanemas klassis.

Noorema klassi jaoks jätab õpetaja aega veel tunni lõpul, et anda talle koduülesanne ja koguda vihikud kokku kontrolliks.

3. Kui mõlemais klassides on kavatsetud töö läbivõetu kordamise ning kinnistamise alal, siis annab õpetaja algul väikese ülesande vanemale klassile. Siis töötab ta noorema klassiga, sooritab sellega harjutusi enda vahetul juhtimisel ja annab ülesande iseseisvaks täitmiseks. Tulles tagasi vanema klassi juurde, kontrollib ta siin tehtud tööd, annab uue töö, omades võimalust lapsi hästi instrueerida ja läbi viia nendega harjutusi. Tunni lõpul annab ta lastele koduülesande.

Need juhud ei näita kõiki variante töös õpetaja juhatusel ja iseseisvalt. Igal konkreetsel juhul tuleb läbi mõelda see vaheldumine ja aja jaotus olenevalt järjekordse töö eesmärgist ning sisust igas klassis, püüdes olla sagedamini nooremate lastega, kellel iseseisva töö viiumus on veel nõrk.

Võrdlemisi kerge on korraldada õpetaja juhitud ja iseseisva töö vaheldumist neil juhtumeil, kui tunnis on mõlemas klassis esikohal teadmiste ja oskuste kinnistamine iseseisvate harjutuste teel ja teadmiste kirjalik kontroll.

Neil juhtumeil annab õpetaja algul väikese ülesande ühele klassile, töötab siis teise klassiga, annab talle pikemaajalise ülesande. Tagasi tulnud esimese klassi juurde, kontrollib ta siin esialgse ülesande täitmist ja valmistab klassi ette suurele iseseisvale tööle.

Selle viimase töö sooritamise ajal töötab õpetaja vahetult teise klassiga (näiteks toimetab teadmiste suulist kontrolli).

Kõigi variantide puhul on siiski tähtis, et mitmesugused tööd üksteisele järgneksid mitte juhuslikult, vaid loogilises ja metoodilises järjekorras. Kõigi töövõtete vaheldumine peab maksimaalsel määral kaasa aitama teadmiste edukale omandamisele õpilaste poolt ja nende vaimsete ning kõlbeliste jõudude arenemisele.

Mõnikord iseseisva töö plaanimisel kavastab õpetaja seda puhtmehaaniliselt, lähtudes ainult vajadusest lastele tööd anda. See on väär töö plaanimine. Laste iseseisev töö peab olema tunni orgaaniliseks osaks. Ta peab olema õpetajaga koos tehtud eelnenud töö loogiliseks järjeks, lapsed peavad olema selleks hästi ette valmistatud, ta on vajaliseks lüliks õppeprotsessis ja teda tuleb pärast täitmist hästi kontrollida.

Kas on võimalik ühine töö kahe klassiga samal materjalil?

Kahekomplektilises koolis klasside jaotusega I—III ja II—IV pole sellised ühised tööd otstarbekohased: materjal neil juhtudel osutub alati kas üle jõu käivaks nooremale klassile ja vanemale liiga elementaarseks ning igavaks.

Ühekomplektilises koolis üheaegse töö puhul III ja IV klassiga on mõnikord võimalik naaberklasside ühendamine lugemistundides, kui näiteks loetakse kasvatuslikus mõttes väärtuslikku uut juttu või kirjutust, mis on võetud värskest ajalehest, ajakirjast.

Mõnikord on võimalik ühine töö kehakultuuri ja laulmise tundides I—II ja III—IV klassiga.

Neid juhtumeid aga ei nähta ette regulaarselt, tunniplaani järgi, vaid neid lubatakse episoodiliselt, tundide plaanimisel üksikuteks päevadeks.[75])

Suuri raskusi tekitab töö liitklassiga siis, kui ühes klassis peab õpetaja kaasakiskuvat vestlust huvitavate õppevahendite demonstreerimisega või loeb huvitavat pala, teises klassis (klassides) õpilased samal ajal aga peavad tegema iseseisvat tööd. Kui see toimub ühes ruumis, on õpilasil väga raske mitte kõrvale kalduda oma harjutustest, mitte kuulata ega vaadata sinna, kus tegeldakse millegi väga huvitavaga.

Kuidas leida sellest olukorrast väljapääsu?

---

[75]) Ühistöö võimalustest liitklassis vt. „Nõukogude Kool" 1945, lk. 483 jj.

Esiteks tuleb vältida asetamast kahe (või mitme) klassi ühistundidele sellist huvitavat tegevust, mis tahtmatult võib iseseisvalt töötavat klassi kõrvale viia ta ülesande täitmisest. Need tööd tuleb võimalikult läbi viia sel ajal, kui antud klass (milles loetakse huvitavat pala, demonstreeritakse huvitavat õppeabinõu) jääb üksi. Teiseks tuleb kord-korralt kasvatada õpilasis võimet koonduda oma ülesande täitmisele niivõrd tugevasti, et osata töötada produktiivselt ka kõrvalejuhtivate asjaolude puhul ja tegelda oma tööga, ületades igasugu „kiusatused".

III—IV klassi õpilasil võib juba ergutada uhkustunnet selle üle, et nad oskavad avaldada tahtejõudu ja asetada oma kohuse ning oma kohustused kõrgemale huvitavusest.

Mõnedel juhtudel võib ka teadlikult lubada mõne minuti jooksul mõlema klassi tähelepanul viibida ühel ning samal materjalil, eriti kasvatuslikus suhtes väärtuslikul materjalil, aga nii, et seejärel uuesti lasta iga klassi teha oma tööd.

On loomulik, et õpilaste iseseisvate tööde suure arvu juures mitme klassiga samaaegse töötamise tingimustes muutub keerukamaks ka nende tööde kontroll. Õpetaja ei suuda palju kontrollida tunni kestel. Ta peab pühendama rohkesti aega õpilaste tööde läbivaatamiseks kodus (pärast tunde, valmistudes järgmiseks päevaks). Neis tingimustes on eriti tähtis harjutada lapsi endid oma töö parandamisele, näidates selle viise, sisse tuues ülesandeid omakontrolli alal harjutustekstidesse enestesse (näiteks aritmeetikas kontrollida jagamise resultaati jagatise korrutamise teel jagajaga ja võrrelda saadud arvu jagatavaga). Iseseisvate tööde korraldamisel (välja arvatud kontrolltööd) tuleb ennetada õpilaste vigu juba siis, kui ülesannet seletatakse; tuleb õpilasi õpetada otsima andmeid õpikuist, sõnastikest, pöörduma kahtlastel juhtudel küsimustega õpetaja poole.

On kasulik omada vahendeid, mis aitavad korraldada töö kontrollimist õpilaste eneste poolt, näiteks tabel nimi- ja omadussõnade käändelõppudega või oleviku pöördsõna pöördelõppudega, mitmesugused tabelid aritmeetiliste tehetega. Pärast seda, kui õpilased on täitnud vastava ülesande, riputatakse tabel üles ja lastakse õpilasi kontrollida oma tööd tabeli abil; leida vigu; seda, mis oli tehtud vigadega, teha uuesti, vigadeta.

Selleks et õpetaja võiks täpselt korraldada mitme klassi samaaegset tööd, peab ta hästi tundma iseseisva töö mitmesuguseid

liike. Neid käsitellakse üksikasjalikult üksikute õppeainete metoodikais. Metoodikate õppimisel tuleb erilist tähelepanu pöörata asja sellele küljele.

Kergendada mitme klassiga üheaegselt töötades tekkivaid raskusi võib õpetaja veel sellise vahendiga, nagu seda on vanemate õpilaste kaasatõmbamine endale abiks. Näiteks võib õpetaja III või IV klassi õpilasele teha ülesandeks kontrollida, kas kõik noorema klassi õpilased teevad ülesannet ja kuidas nad seda teevad, näidata vigadele, kus vaja, anda seletusi, julgustada kõhklejaid jne. Muidugi niisuguseid ülesandeid võib vanematele õpilastele anda ainult teatud tingimustel, ja nimelt: 1) kui need õpilased võivad oma klassist puududa ilma kahjuta nende eneste õppimisele (näiteks ei või anda niisuguseid ülesandeid, kui klassis töötatakse uue materjali omandamisel), 2) kui abilistele võib täiesti loota, s. t. kui nad ise juba oskavad täita antud tööd veatult. Kui näiteks esimese klassi õpilased koostavad oma pingil liikuva aabitsa tähtedest sõnu või lahendavad näiteid liitmisele esimese kümne piires, siis kolmanda või neljanda klassi õpilane muidugi suudab kontrollida seda tööd ja neid aidata.

§ 5. Tunni tööplaani koostamine. Tundide plaanimisel liitklassi töötingimustes peab õpetaja algul koostama kalendriplaani veerandiks, ära näidates tundide arvu õppekava igale teemale ja alateemale ja iga teema läbitöötamise tähtajad, varudes aega kordamiseks ja kontrolltöödeks. Seejärel iga alateema (või kogu teema kohta, kui see on väike) mõtleb õpetaja läbi tundide süsteemi.

Kõik see tehakse iga klassi kohta eraldi ja tehakse niisamuti nagu õpetaja töötamise puhul ühe klassiga. Soovitatakse vaid üksikasjalikult jaotada õppekava suured teemad ning jaod osadeks ja täpsemalt teha aja jaotust, et siis kergem oleks määrata iga üksiku tunni töö eesmärk ja sisu.

Tundide süsteemi valikul teema või alateema käsitluseks, samuti meetodite ning metoodiliste võtete valikul igaks üksikuks tunniks lähtub õpetaja ka siin ülddidaktilistest seadustest, reegleist ning nõudeist. Seejärel iga tunni plaani üksikasjalikul kujundamisel ja selle plaani üleskirjutamisel tuleb õpetajal juba märkida töö konkreetsed liigid, et nad asetseksid niiviisi: kui õpetaja vahetult

töötab ühe klassiga, peab teine sel ajal töötama iseseisvalt. Tundide plaanide üleskirjutus tehakse siis paralleelselt. Näiteks:

IV klass	II klass
Esimene tund	
Aritmeetika	Vene keel (lugemine).[76]
Protsentide arvutamine, harjutus nr. 150 (leida 1%, 7% arvudest 7500, 10 300, 16 000). Lahendada ülesanded protsentidele (nr. 151). Ülesande kontroll.	Pala „Sääse surm" lugemine. Tema ümberjutustus laste poolt oma sõnadega küsimuste järgi. Jutust päheõpitud katkete peastlugemine.

Sellest ülestähendusest veel ei piisa. Siin pole ära märgitud tööde järgnevus igas klassis ja ajajaotus tunni osade vahel.

Eeltoodud plaan tuleb kujundada järgmisel viisil:

IV klass

1. Õpilased lahendavad iseseisvalt näiteid protsentide arvutamiseks . . . 15 min.
2. Õpetaja kontrollib näidete lahendust. Veendunud, et õpilased tulevad täiesti toime näidete lahendamisega, ta annab neile tekstülesande samuti protsentide arvutamiseks . . . 5 min.
3. Õpilased lahendavad ülesandeid iseseisvalt . . . 15 min.
4. Kontrollitakse ülesannet: valesti lahendanud õpilased teevad parandusi, teised lõpetavad harjutuse nr. 150. Antakse koduülesanne . . . 10 min.

II klass

1. Loetakse pala „Sääse surm", seejärele avab õpetaja tahvli, kus on kirjutatud kaks küsimust: „Mida pasundas sääsk?" ja „Mis juhtus sääsega?" . . . 15 min.
2. Laseb klassil iseseisvalt läbi lugeda pala ja mõtelda küsimuste üle . . . 5 min.
3. Loetakse küsimused, jutustatakse pala sisu algul küsimuste järgi, siis kogu pala tervikuna. Loetakse palast katkeid, mis vastavad esitatud küsimustele . . . 15 min.
4. Antakse ülesanne: ära õppida katke, milles sisaldub vastus küsimusele: „Mida pasundas sääsk". Õpetaja küsitleb päheõpitut. Antakse koduülesanne . . . 10 min.

[76]) Kuidas paigutada üksikud õppeained liitklassi tunniplaani, sellest vt. „Nõukogude Kool" 1945, lk. 492. Toim.

Tunni esimesel poolel on siin tähelepanu keskuseks II klass, teisel poolel IV klass; noorema klassiga töötas õpetaja vahetult minutit 30, vanemaga minutit 15.

Aeg märgitakse muidugi orienteerivalt, ligikaudselt. Tunni elavas käigus ei saa kõike teha piinliku täpsusega minutist minutisse.

Mõnikord osutub töö sisu selliseks, et õpetaja peab tegema palju otsest tööd vanema klassi lastega. Siis antakse ka nooremale klassile kestvam ülesanne iseseisvaks tööks.

SISUKORD.

I Peatükk.

Pedagoogika aine 3
1. Pedagoogika ja ta õppimise ülesanded 3
2. Kasvatuse klassi-ajalooline iseloom 4
3. Nõukogude pedagoogika aine 12
4. Kasvatuse tähtsus ühiskonna elus ja isiksuse arengus 14
5. Pedagoogika seos teiste teadustega 19

II Peatükk.

Kommunistliku kasvatuse üldeesmärk ja ülesanded . . 23
1. Kasvatuse üldeesmärk nõukogude koolis 23
2. Kommunistliku kasvatuse põhilised ülesanded . . . 25

III Peatükk.

Kooliharidus süsteem 37
1. Õigus haridusele NSV Liidus 37
2. Kooliharidus süsteemi ehituse põhimõtted NSV Liidus 40
3. Kasvatus-hariduslike asutiste süsteem ja tüübid . . 43

IV Peatükk.

Lapse kasvatus enne kooli 50
1. Väikelapse kasvatus 50
2. Lastekasvatus 3-ndast kuni 7-nda aastani 51

V Peatükk.

Noorema kooliea laps 67
1. Noorema kooliea lapse kehalise arengu iseärasusi . . 67
2. Noorema kooliea lapse psüühilise arengu iseärasused 70

VI Peatükk.

Kehaline kasvatus 94
1. Kehalise kasvatuse sisu algkoolis 94
2. Kehakultuuri arendamise organisatsioonilised vormid 102

VII Peatükk.

Didaktika alused 106
1. Õpetuse loogilised ja psühholoogilised alused . . . 107
2. Didaktilised printsiibid 124

VIII Peatükk.

Hariduse ja õpetuse sisu algkoolis 140
1. Õppeplaan 140
2. Õppekavad (programmid) 143
3. Üksikute õppeainete kasvatuslik ning hariduslik tähtsus 148
4. Õpikud 160

IX Peatükk.

Õppetund ja õppemeetodid 163
1. Tund õppetöö organiseerimise põhivormina 163
2. Õppetöö meetodid tundides 173
3. Õpilaste teadmiste kontroll ja hindamine 218
4. Õpilaste koduse töö juhtimine 232
5. Õpetaja ettevalmistus tundideks 237

X Peatükk.

Tundide organiseerimise iseärasused liitklassis 253

Vastutav toimetaja Joh. Käis.

Keeleline toimetaja M. Küla.

Ladumisele antud 26. VIII 1946. Trükkimisele antud 18. IX 1946. Trükiarv 5200. Paber 56×79, 1/16. Trükipoognaid 16,5. Trükitähti trükipoognas 41328. Arvutuspoognaid 17. MB- 06002. Tellimise nr. 1357. Trükikoda „Ühiselu", Tallinn, Pikk tn. 42.

На эстонском языке.
Б. П. Есипов и Н. К. Гончаров. Педагогика.

RBL. 9.—

A-16124

TÜ RAAMATUKOGU
1 0300 00423563 8

RK

„PEDAGOOGILINE KIRJANDUS“ ◦ 1946