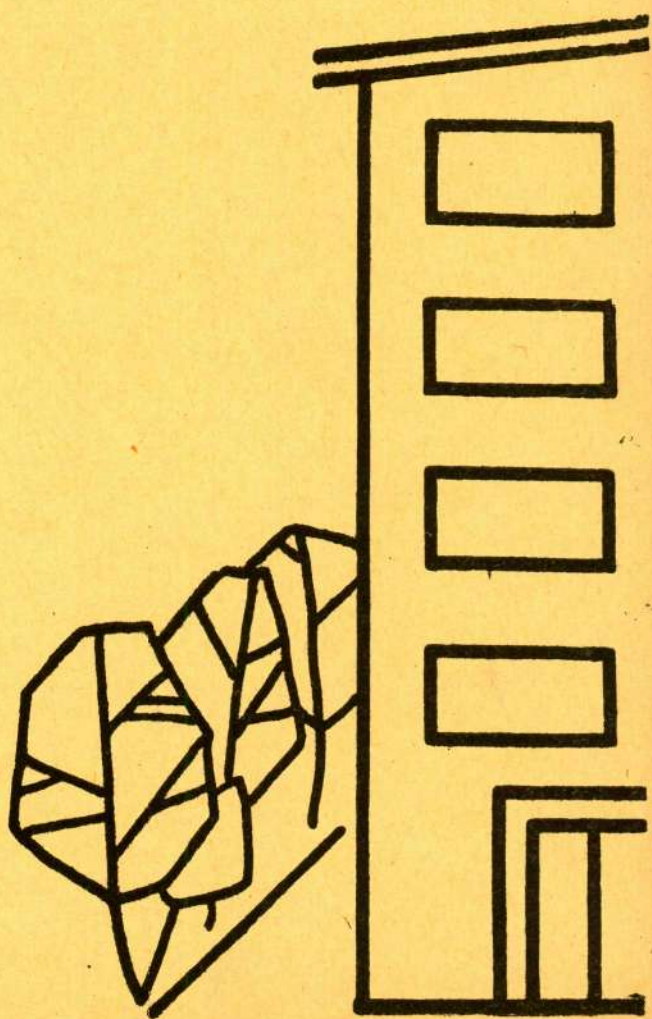


# NÕUKOGUDE

# KOOL

6  
1965







# Nõukogude KOOL

Besti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE  
AJAKIRI

Nr. 6 juuni 1965

## KLASSI- JUHATAJA...

«Viiendas klassis rikkusid Kalev ja Priit täna jällegi korda. Nad askeldasid kogu tunni, korralekutsumisele reageerisid vaid hetkeks. See häiris tööd. Kas teie ei räägiks nendega tõsiselt, sest tundi segavad nad alatasa juba pikemat aega,» kurdab eesti keele õpetaja klassijuhatajale vahetunni ajal õpetajatetoas.

«Poisid, mis te teete! Kas te ei tea, kuidas tuleb käituda? Kes on teie klassijuhataja? Ah nii. Nüüd minge ja öelge, palun, klassijuhatajale, millega te hakkama saite. Kontrollin hiljem, kas te rääkisite talle, mida tegite,» tõreleb poistega vahetunnis korrapidaja õpetaja.

«Nüüd räägib 6-a klassi juhataja põhjustest, miks klassidevahelises sotsialistlikus võistluses on klass teistest nii palju maha jäänud,» ütleb direktori asetäitja klassijuhatajate nõupidamisel.

«Järgmisena annab oma klassi halvast õppe- edukusest aru 7-b klassi juhataja,» ütleb järjekordsel õppenõukogu koosolekul kooli direktor.

Kas need on harukordsed ütlemissed? Ei, kaugeltki mitte. Niisugused kõnelused on koolis igapäevased. Kui mõne poisi või tüdrukuga midagi lahti on — otsitakse ikka üles klassijuhataja. Võib öelda, et kõik teed viivad klassijuhatajani.

Tõepoolest, klassijuhataja on koolis keskne kuju. Kuid kas me üksnes seepärast kasutame nii sageli sõna «klassijuhataja»? Esiteks, jah. On ju klassijuhataja isik, kes kujundab kooli algrakukest — klassi. Kuidas iga klassijuhataja seda teeb, missuguse näo ta oma klassile annab — sellest olenebki kooli õpilaspere kui orgaanilise terviku elu, tegevus ja mõttelaad.

Kuid on veel olemas teine põhjus, miks klassijuhatajast ja tema tööst tuleb nii palju kõnelda. Need on puudujäägid klassijuhataja töös. Ja eeskätt see ongi peamine, miks enamikul juhtudel on kõneaineks klassijuhataja töö ja isik. Meil on tublisid klassijuhatajaid, kes oma sisuka ja tulemusrikka tööga on pälvinud tunnustuse koolis, rajoonis ja vabariigis, võimatu oleks siin neid kõiki nimetada. Kuid leidub kahjuks veel neidki, kelle tööga ei saa sugugi rahule jääda.



Miks see nii on?

Et klassijuhataja alati oma ülesannete kõrgusel ei seisa, oleneb õige mitmest tegurist. Alguse saab see juba õpetajaid ettevalmistavatest kõrgematest õppeasutustest ja lõpeb õpetaja isiku ja töösse suhtumisega. Õppeasutused, kes õpetajaid ette valmistavad, on viimastel aastatel parandanud oma tööd tulevaste pedagoogide varustamisel teadmiste ja oskustega nii aine tundmise kui ka selle metoodilise käsitluse osas õppeprotsessis. Kahjuks ei saa sama öelda õpetajate ettevalmistamise kohta töötamiseks noorpõlve kasvatajana. Kasvataja, siinhulgane ka klassijuhataja vastutusrikkaks tööks ei anna kõrgemad õppeasutused koolidesse tööle siirduvatele lõpetanutele peaaegu mitte midagi kaasa. See vähene, mida õpetajaks valmistuvad noored kuulevad loenguil või iseseisvalt loevad pedagoogikaõpikute lehekülgedelt, jääb kaugemale maha tänapäeva koolielu vajadustest. Tegelik elu, kooli konkreetsed ja aktuaalsed probleemid ei taha pedagoogikaloenguil kuidagi eluõigust saada ega kindlaks kujunenud rutiini murda. Õpetajate õigustatud nõudmist, et kõrgemad õppeasutused peaksid neid kasvatustööks paremini ette valmistama, pole tänini suudetud rahuldada. Sellega ongi suures osas seletatav asjaolu, et esimest aastat tööle siirduv õpetaja tunneb end koolis kasvatusküsimuste lahendamisel abituna. Kui ta direktori poolt aga veel klassijuhatajaks määratakse, ei oska ta klassiga õieti midagi peale hakata. Tuleb hakata kõike õppima algusest peale. See aga ongi üks motiive, millega kõrgemad õppeasutused püüavad oma võlga õpetajate ettevalmistamisel vabandada — läheva tööle, küll neid seal elu ise õpetab; meie ülesanne on anda neile üksnes häid ainealaseid teadmisi, et nad valdaksid hästi õpetatavat ainet.

Kuid kas võib niisuguseid tähtsaid küsimusi, nagu ettevalmistus klassijuhataja-tööks, pioneeri- ja komsomolitööks klassis, klassi- ja kooliväliseks tööks jms. jätta saatuse hooleks — küll elu ja töö ise õpetab. Selle eest peame maksma kõrget lõivu. Oskamatusest tingitud ebaõnnestumised kutsuvad paljudel juhtudel esile käega-löömise, ükskõiksuse, pinnalisuse ja formaalsuse. Kuid selle all kannatavad eeskätt õpilased.

Teine põhjus, millest tulenevad puudujäägid klassijuhataja töös, oleneb kooli juhtkonnast ja haridusosakonnast. Ei tunta ega õpita põhjalikult tundma klassijuhatajate tööd. Hinnanguid ühe või teise klassijuhataja töö kohta antakse sageli juhuslike tähelepanekute põhjal, ilma et seda oleks eelnevalt pidevalt jälgitud ja põhjalikult analüüsitud. Seepärast jäävad tihtipeale tundma õppimata ja üldistamata nende klassijuhatajate kogemused, kes sisuliselt tööpoolest hästi töötavad; mõne välise teguri või juhusliku kordamineku puhul aga tõstame esile neid, kes momendil silma paistavad, kuid süstemaatilistest ja sisukast tööst on veel üpris kaugel.

Klassijuhatajate töö vajab pidevat kontrollimist, suunamist ja abistamist ning nende töös esinevate heade kogemuste levitamist. Nendes koolides, nagu Vändra keskkoolis, Tallinna 1. ja 24. keskkoolis, Rakvere 2. 8-klassilises koolis ja paljudes teistes, kus klassijuhatajate tööd kooli juhtkonna poolt lähimõeldult suunatakse, esineb selles ka vähem vajakajäämisi. Head kogemused juurduvad kogu kollektiivi töös kiiremini, puudustest aga saadakse siin hõlpsasti jagu.

Võtame näiteks Tallinna 24. keskkooli. Siin toimuvad regulaarselt üks kord kuus klassijuhatajate seminarid. Need ei ole ettevalmistamata kokkutulekud, mida korraldatakse üldtööplaani kohaselt, vaid sisukad ja asjalikud probleemide arutelud koos teemakohase praktilise tegevuse jälgimise ja kogemuste levimisega. Näiteks oktoobrikuus, kui seminari teemaks oli pioneeritöö, viibiti ühel pioneerirühma koonduisel. Märtsikuus, kui seminari teemaks oli klassijuhataja poolt tehtav ateistlik kasvatustöö klassis, külastasid seminarist osavõtjad praktiliste kogemuste omandamise eesmärgil üht klassijuhatajatundi jne. Hiljem vahetatakse ühiselt mõtteid kuul-dust-nähtust, tehakse ettepanekuid ja tutvustatakse oma kogemusi. Seminaride teemad on aga valitud sellised, mis on kooli konkreetsetest tingimustest lähtudes kõige vajalikumad.

Kuid seminarid pole siin ainuke töövorm. Sellele lisandub klassijuhatajate töö pidev jälgimine juhtkonna poolt, nende abistamine jooksvas töös üleskerkinud küsimuste lahendamisel, klassijuhatajate selliste huvitavate õhtute korraldamine, kus neile õpetatakse ja nad ise teevad praktiliselt läbi üritused, mida neil tuleb korraldada oma klassi õpilastele (viktoriinid, ühismängud ja paljud muud). Ja üks niisugune töösüsteem olegi kaasa aidanud õppe edukuse tõusule ja õpilaste käitumise tundu-vale paranemisele koolis.

Kooli juhtkonna ükskõiksusest klassijuhatajate töö suhtes kõneleb seegi, et enamasti määratakse klassijuhatajad valikuta, arvestamata seda, kas üks või teine on sobiv just konkreetse klassi juhtimiseks, ning seda tehakse tavaliselt vahetult enne uue õppeaasta algust. Selline praktika ennast ei õigusta ja paljud koolid on hakanud



klassijuhatajate valikusse suhtuma hoopis tõsisemalt. Juba õppeaasta kestel selgitatakse õpetajate võimeid ja oskusi ning seniste neljandate klasside iseärasusi arvestades välja, kes sobiksid nende klasside juhatajateks järgmisel aastal viiendates klassides. (Paljudel juhtudel tuleb seda teha ka üheksandate klasside puhul, kui väljastpoolt tulevate õpilaste arvust olenevalt tuleb 9. klasse juurde.) Enne õppeaasta lõppu kinnistatakse tulevastele viiendatele klassidele juhatajad. See annab neile võimaluse aegsasti põhjalikumalt tundma õppida oma tulevasi kasvandikke ning nendega 5. klassis töötamiseks ette valmistada.

Kolmas põhjus, millest on tingitud puudused klassijuhataja töös ja mida käesolevas artiklis puudutame, on õpetaja isik ja tema suhtumine oma kohustustesse.

Klassijuhataja töö, samuti nagu iga teinegi töö koolis, on loov tegevus. Ei saa siin talitada trafarettide järgi, konkreetset klassi ega kohapealseid tingimusi arvestamata. Kuid just trafarett tungib meil esile. Võtame kas või klassijuhatajate tööplaanid. Tavaliselt on need nagu «ühe vitsaga löödud». Pole ka midagi imestada, sest sageli esineb veel juhtumeid, et mõne agarama klassijuhataja tööplaan rändab õppeaasta algul käest kätte, ja ta kirjutatakse hoolega maha. Juhtub aga sedagi, et üks ja sama plaan on käibel mitu aastat. Muutunud on vaid klassi number ja läbiviidavate ürituste tähtjad.

Kuhu jääb niisuguse formaalse suhtumise puhul klassi omapära ja õpilaste individuaalsete iseärasuste arvestamine, õpetaja enda loov suhtumine? See plaan on lihtsalt plaan plaani pärast, mille järgi ei ole võimalik töötada, veel vähem aga mingeid tulemusi saavutada.

Klassijuhataja töö edu üheks saladuseks on see, et tunneb hästi klassi, iga õpilast. Siis oskab ta ka tööd õigesti planeerida ja teostada. Klassi vajadused ja huvid kooruvad välja aga tihedaist sidemeist õpilastega, nende kodudega. Siia kuuluvad tähelepanekud õppetundides, individuaalsed ja grupivesflused õpilastega, klassijuhatajatunnid, klassikoosolekud, ühised klassivälised üritused, matkad, ühine töö kolhoosi- või sovhoosipõllul, kooliaias jpm. Kui klassijuhataja kõiki neid võimalusi kasutab, õpib ta oma kasvandikke hästi tundma ega pea kasvatustöös pimesi kobama. Kahjuks aga alahinnatakse mõnelgi pool seesuguseid õpilaste lähemalt tundmaõppimise võimalusi. Kuid nii klassi tundmaõppimise kui ka kasvatusliku mõjutamise huvides pole sugugi ükskõik, kas õpilastega töötab kolhoosipõllul, aias või mujal, viibib matkateedel, ekskursioonil jne. klassijuhataja või mõni teine õpetaja.

Šabloon ja rutiin on kurja juur, mida klassijuhataja peab oma töös vältima. Õpilastele lähenemisel, nende huvide kindlakstegemisel ja nende kasvatuslikul mõjutamisel peab ta ikka ja jälle otsima ja leidma uusi aspekte ja teid. Palju oleneb sellest, kuidas me lahendamist vajava küsimuse klassikollektiivi ees üles seame. On suur vahe, kas klassijuhataja mõne korrarikkumise puhul pöördub klassi poole küsimusega: «Mida teie jälle olete teinud?» või «Mida meie jälle oleme teinud?» Samuti ei ole ükskõik, kas klassijuhataja püüab õpilastele midagi selgeks teha paljasõnalise jutuga, või jõuab klassi töeni arutelu tulemusena klassijuhataja suunamisel.

Klassijuhataja olla ei tähenda hoopiski, et peab ainult ise otsustama ja otsuseid klassile peale suruma. Kuigi klassi elu suunab klassijuhataja, peavad õpilased endid tundma otsustajatena ja küsimuste lahendajatena, olgu see siis kogu klassi ulatuses, pioneerirühmas või komsomoligrupis. Klassijuhataja suunab õpilaste tegevust, kuid seejuures tuleb tal tugineda õpilaskollektiivile või aktiivile, juhtida õigete seisukohtade ja otsuste kujunemist ning aidata kaasa nende realiseerimiseks.

Näiteks Tallinna 1. keskkoolis toetuvad klassijuhatajad kõiges rühmanõukogule. Kui mõne õpilase käitumine jätab soovida, siis arutab seda kõigepealt klassi rühmanõukogu. Kui sellest ei aita, tuleb süüdlane klassi lastevanemate komitee koosoleku ette. Järgmine aste on malevanõukogu õppesektor, kes, kui vaja, omakorda saadab distsipliinile mittealluva õpilase direktori või direktori asetäitja juurde. Nemad võivad õpilase suunata juba kooli lastevanemate pedagoogilise sektori ette.

Niiviisi on küsimus korraldatud paljudes teisteski koolides, kus üht või teist kollektiivi juhtivad õpilased edukalt lahendavad kooliellu puutuvaid küsimusi. Nendes koolides on suurenenud õpilaste aktiivsus ja vastutustunne ning kujunenud õige suhtumine kollektiivi tegevuse ja elu korraldamisesse.

Õpilaste aktiivsuse, omaalgatuse ja üldse terve mõttelaadi arendamiseks on oluline seada nad probleemide lahendamise ette. Esile kutsutud või tekkinud mõttevaheus, olgu see siis klassijuhatajatunnis, klassi koosolekul, pioneerirühmas või mujal, on kasvatustöö seisukohalt väga kasulik. See rikastab klassijuhatajat uute muljete ja tähelepanekutega oma kasvandike mõttelaadist ja arvamustest; samal ajal aga soodustab kollektiivset õigetele seisukohtadele jõudmist ning võimaldab klassijuhatajal



edaspidi õpilaste huve arvestades konkreetsemalt tööd planeerida. Niisugustel arvamuste vahetamistel, nagu töös üldse, ei tuleks vältida nn. teravaid nurkigi.

Klassijuhataja isiku puhul ei saa rõhutamata jätta vajadust olla objektiivne, enne otsuse langetamist tuleb küsimust igakülgset uurida ja analüüsida ning olla kõiges oma kasvandikele heaks eeskujuks. Kui klassijuhataja ise suhtub töösse ükskõikseltselt, ei võta ühiskondlikust elust aktiivselt osa, ei «pöle» noorte kasvatamisel — siis ei suuda ta sütitada ka õpilasi ega kasvatada neid sellisteks, nagu vajab meie kommunismi ehitav kodumaa. Mitte palja- ja paljusõnalisusega vaid tegude eeskujuga ja konkreetsete elunähtuste najal peame noorpõlve kasvatama.

Klassijuhataja tähtis funktsioon on tihedate sidemete loomine klassi aineõpetajatega nii õpetamise kui ka kasvatamise osas. Kuid kas klassijuhataja kontrollib, kuidas iga õpetaja järgib tema klassis kooli ühtseid nõudeid? Vähe küll. Vastasel korral oleks tal hoopiski lihtsam ühele või teisele õpetajale vastata, miks just selle või tolle õpetaja tunnis esineb distsipliinirikumisi, ja oleks talle võimalik asjalikku nõu anda. On ju tõde, et samas klassis tuleb üks õpetaja distsipliiniga toime rahuldavalt või hästi, teisel aga on seal suuri raskusi. Koos klassijuhatajaga saaks siin aga palju ära teha.

Pahatihti on õpilaste töökoormus mõnel päeval ja õppeveerandi perioodil ebaõige. Me ei mõtle siin hoopiski õppeplaani, vaid klassis tehtavaid kontrolltöid. Kuidas on võimalik, et ühele ja samale päevale kuhjub 2—3 kontrolltööd? Miks ei võiks nad olla jaotatud mitmele päevale? See on täielik stiihia. Selle vältimiseks tuleb aineõpetajalt nõuda, et nad kooskõlastaksid klassijuhatajaga kontrolltööde ajad. Viimase ülesandeks on aga jälgida, et ühele päevale ei satuks üle ühe kontrolltöö.

Seesuguseid kurioosumeid esineb isegi algklassides, kus on ainesüsteemile üle mindud. Õppeaasta lõpp-päevadel jutustas üks ema, et tema tütrele, kes õpib 4. klassis, oli ühel laupäeval 3 (!) kontrolltööd. Kui ta õhtul tütrelt küsis, et kuidas koolis läks, sai ta vastuseks: «Täna oli koolis kibe päev — 3 kontrolltööd ja koju tõin veel peavalu.» Kus oli siin klassijuhataja, kes pidanuks nimetatud viga vältima?

Klassijuhataja reguleerivat kätt on kirjalike ja kontrolltööde osas vaja kogu õppeveerandi jooksul. Tavaliselt on nii, et õppeveerandi algul teevad aineõpetajad neid üpris harva, õppeveerandi lõpul on aga seevastu lausa tormamine, näib, nagu püütaks kaotatud aega tasa teha, päästa, mis veel päästa annab. Kuid see ei tarvitse sugugi nii olla. Miks peab õpilaste teadmiste kontrollimise raskuspunkt langema õppeveerandi või -poolaasta lõpule, kus õpilased on juba niigi väsinud. Kontrolltööd saab ja peab ühtlaselt tegema kogu õppeveerandi jooksul.

Klassijuhatajatöö ei saa olla lahus lastevanematega tehtavast tööst. Mida tihedamad sidemed on klassijuhatajal lastevanematega, seda paremad eeldused edukaks õppe- ja kasvatustööks on loodud.

Kõige tavalisemad sidepidamise ja informeerimise vormid on klassi lastevanemate koosolekud, kodude külastamine ja õpilaspäevik. Kuid neidki vorme ei kasutata alati täielikult ära.

Miks leiab klassijuhataja tihti tee lapsevanema juurde alles siis, kui õpilane on korda saatnud mõne raskemat laadi süüteo? Enamasti oleks saanud seda vältida, kui klassijuhataja oleks lapsevanemaga tihedad sidemed loonud juba siis, kui ilmesid kõrvalekaldumised lapse normaalsest käitumisest. Tuleb tõhustada profülaktilist tööd, ära hoida laste sattumist väärale teele.

Ühekülgisusest ei ole suudetud vabaneda ka õpilaspäeviku puhul. Neis kipuvad ikkagi ilutsema üksnes märkused, mis mõnikord kalduvad koguni liialdustesse. Kiitust märgitakse vaid haruharva. Kas siis lapsed kiitust ei pälvigi? Ainult märkuste kirjutamisega ei suuda me õpilast kasvatada, ega ka lapsevanemat koostöösse kaasa tõmmata.

Klassi lastevanemate koosolekute organiseerimisel on klassijuhatajad astunud sammu edasi. Siin on rakendatud mitmeid uusi algatusi, mistõttu vanemate osavõtt nendest on rohkearvilisem, küsimuste arutelu aktiivsem ja asjalikum. Klassi õpilaste tööde ja vihikute väljapanekud, koduse kasvatus kogemuste tutvustamine teadlikumate lastevanemate poolt, küsimuste-vastuste vorm, õpilaste isetegevus koosoleku lõpul ja palju muud on surunud tagaplaanile koosolekud, kus klassijuhataja kuivas aruandevormis koostatud ettekandes hurjutab lastevanemaid laste käitumises esinevate väärnähtuste ja halva käitumise pärast, või esineb üldsõnalise loenguga mõne pedagoogilise probleemi kohta, mis ei paku kuulajatele midagi.

Esitame siinkohal näite Tallinna 10. keskkoolist. Siin on klassijuhataja A. Jamuli klassi lastevanemate koosolekud sisukad ja huvitavad, ning isegi paljud isad käivad koosolekutel. Selleni jõudis A. Jamul aga mitmete huvitavate koosolekuvormide leidmise teel — viktoriinid pedagoogilistel teemadel, pedagoogilised vestlused kohvi-



lauas, arsti vestlused ja nõuanded, lastevanemate komitee esindajate, kooli juhtkonna ja aineõpetajate osavõtt koosolekuist jne.

Viktoriin toimub nii, et A. Jamul valmistab enne koosolekut aegsasti kaardikesed küsimustega, millele tuleb leida vastused. Vastamiseks jaotatakse viktoriinist osavõtjad 3—4-kaupa rühmadesse, et ei tekiks individuaalse «eksamineerimise» ebameeldivat õhkkonda. Küsimused ise on aga valitud erineva raskusega, nii et nad oleksid jõukohased nii kogenud kui ka väheste pedagoogiliste teadmistega lastevanematele. Küsimustele vastamine areneb enamasti elavaks vestluseks ja vaidluseks. Siin ei jää keegi lastevanemaist pealtkuulajaks, kõigil on midagi öelda. Sel moel pannakse kõige passiivsemadki lastevanemad kaasa rääkima ja kasvatusküsimuste üle mõtteid vahetama.

Viktoriini kaardikesele on aga kantud niisugused küsimused, nagu: Kas ja kuidas olete saavutanud, et laps Teid kodustes talitustes meeleldi abistab? Kuidas Te reageerite, kui laps tuleb esmakordselt õhtul liiga hilja koju? Kas peate õigeks lapse kehalist karistamist? Kas Te keelate oma lapsel suhtlemise sõbraga, kui saate teada, et viimane on toime pannud varguse? Kuidas Te reageerite, kui laps on saanud koolis nõrga hinde või märkuse ja peab õpetajat ebaõiglaseks? Kuidas Teie selgitate oma lastele seda, et Teie kodus tarvitate pidulikel juhtudel alkoholi? Jt.

Rakvere 2. 8-klassilises koolis on klassi lastevanemate koosolekud kujunenud lastevanemate kooliks, kus töö toimub kord õppeveerandis. Ettekannetega esinevad siin peale klassijuhataja ka lastevanemad, kes tutvustavad teistele oma kogemusi ja tähelepanekuid mitmesuguste koduse kasvatuse probleemide lahendamisel. Asjalikust arutelust ja näpunäidetest on palju kasu.

Suureks abiks klassijuhatajale on klassi lastevanemate aktiivi organiseerimine ja sellele toetumine töös. Levinenumaid vorme on see, kus klassijuhataja on koondanud oma ümber grupi lastevanemaid — lastevanemate aktiivi (tavaliselt valitakse nad klassi lastevanemate koosolekul), kes abistavad klassijuhatajat töös õpilaste ja nende vanematega. Mitmetes koolides on aktiiv edasi arendatud klassi lastevanemate nõukoguks. Sel puhul on lastevanematega tehtava töö raskuspunkt asetatud sellele organile. Klassi lastevanemate nõukogud lahendavad kõik küsimused, mis on seotud antud klassi õpilaste õppimise ja käitumisega, koduse kasvatamisega jne., nõukogu liikmed abistavad klassijuhatajal sidemete pidamist asutustega, kus õpilaste vanemad töötavad jne. Koos käivad nõukogud tavaliselt vajaduse korral, jooksev töö aga on pidev.

Klassijuhataja töö on vastutusrikas. Kui aineõpetajal on olemas konkreetne programm, mille järgi ta õpetab, siis klassijuhataja töö on hoopis laiahaardelisem. Siin võib iga päev tuua ootamatusi väga erinevate lahendamist nõudvate probleemide näol. Seepärast peab klassijuhatajate valikusse suhtuma suure tähelepanelikkusega, nende tööd pidevalt jälgima, suunama ja abistama ning hoolitsema nende enesetäiendamise ja paremate kasvatustöö kogemuste levitamise eest.



L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli mullune lõpetaja Karin Ahtman (keskel) praktilisel tööol kunstiklassis.

S. Rosenfeldi foto





# Mõtteid tööst klassijuhatajana

E. NURK,

Vändra keskkooli õpetaja

Olen olnud kahe klassi juhataja. Üks neist lõpetas 1963. a. kevadel keskkooli, teine on aga praegu lõpetamas 8. klassi.

Neil klassidel on mõningaid ühiseid jooni, kuid on ka palju erinevat. Mõlemad klassid koosnesid eri koolidest tulnud õpilastest. Minu eelmine klass komplekteeriti kaheksandas, praegune viiendas klassis. Tähendab, ühtset klassikollektiivi polnud kummaski. Pealegi oli praegusest klassist peaaegu  $\frac{3}{4}$  õpilasi juba klassikursust korranud. Perekondade ülekolimise tõttu on praegusest klassist lahkunud ka kolm kõige andekamat õpilast. Klasside koosseisud: eelmises oli  $\frac{3}{4}$  tüdrukuid,  $\frac{1}{4}$  poisse; praeguses on see vastupidi. Füüsilisse töösse suhtusid mõlemad klassid hoolsalt, praegune isegi tõsisemalt. Kui eelmise klassi õpilaste vanemad olid oma laste vastu küllaltki nõudlikud, siis praeguse klassi lastevanemad on suuremalt osalt vähenõudlikud ja laste õppimise suhtes ükskõiksed.

## **TEADLIKULE SUHTUMISELE PEAB EELNEMA DISTSIPLIIN JA VASTU- VAIDLEMATU KÄSUTAITMINE**

Tahaksin mõne sõnaga peatuda oma praegusel klassil, mida võiks liigitada nn. raskete hulka. «Raske» klass — selle all mõtleme õpilasi, kes peavad kuuluma ühte ja samasse klassi, kollektiivist aga ei tea nad midagi ega tahagi sellest teada. Need, kes on istuma jäänud, on valmis seda ka edaspidi tegema. Korda ei armastata, esineb huligaansusi, põhjuse ta puudumisi jms. Niisugune oli minu

praegune klass. Millest selle klassi puhul alustada?

Tahaksin siin tsiteerida A. S. Makarenkot: «Mis on distsipliin? Meie praktikas paisab distsipliin mõnikord mõningatele pedagoogidele-mõtlejatele kasvatusvahendina. Mina arvan, et distsipliin ei ole mitte kasvatusvahend, vaid kasvatusresultaat, ja kasvatusresultaadina peab ta erinema režiimist. Distsipliin on just kasvatusresultaat.»

Järelikult tuli ka minul selleks, et saavutada distsipliini, kõigepealt luua režiim. Nõudsin õpetajate poolt antud käskude täitmist, vasturääkimise vähenemist jne. Sel perioodil oli mureks nr. 1 kindlustada, et peale järjekordset õppimata jätmist süüdlased pärast tunde kooli jääksid. Ma pidin tihti jälgima, et nad minema ei jookseks. Tavaliselt kasutasin järelevalveks aga 11. klassi poisse. Neil tuli nii mõnigi kord poisid alevi vahelt üles otsida.

Sedasorti «mehehakatistele» tuleb näidata, et ärajooksmine põhjustab suuremaid ebameeldivusi, kui peale tunde jäämine ise. Siin on esiteks ajakaotus suurem — ärajooksmiseta oleks ju koolist juba varem vabaks saanud. Teiseks — kui sulle meeldib jooksmine, siis jookseme. Jookseme, ronime, hüppame, teeme riviõppust jne. See väsitab, aga sunnib ka vastuvaidlematult täitma lakoonilisi käsklusi, mis omakorda on eelduseks vastava tingitud refleksi kujunemisele saadud ülesannete täitmiseks.

Siin võib tekkida küsimus: «Aga see pole ju pedagoogiline?» See ei ole tõesti pedagoogiline selle mõiste seni juurdunud mõttes. Siin oli aga tekkinud olukord, kus veenmine enam ei aidanud, õpetaja aga pidi oma üleoleku saavutama, muidu ei tasunud tal proovida klassiga toime tulla.



Mis siis üldse on pedagoogiline? Kas ainult see, mida loeme pedagoogikaõpiku lehekülgedelt ja mis on leidnud ametlikku tunnustamist? Arvan, et see ei ole piisav mõiste «pedagoogiline» lahtimõtestamiseks, sest kui nn. normaalpedagoogika oleks kõikvõimas, siis ei eksisteeriks häirimapanev protsent noorukeid, kes kommunistliku moraali printsiipidest kõrvale kalduvad.

Arvan, et kõik kasvatuslikud võtted, mis konkreetse olukorras positiivseid tulemusi annavad, on pedagoogilised. Siit järgneb ka, et on olukordi, kus normaalpedagoogika ei saagi positiivseid tulemusi anda, sest normaalpedagoogika objektiks on suhteliselt kergesti mõjutatav nooruk.

Koolides esineb aga ka raskesti mõjutatavaid õpilasi ja nende suhtes tuleb kasutusele võtta abinõud, mis erinevad kergesti mõjutatavate õpilaste puhul rakendatavatest vahenditest. Siin ei tohi karta, et see meile sissejuurutatud arusaamade tõttu ebapedagoogiline on.

Mõnikord võime kuulda, et õpilased ütlevad mõne õpetaja kohta, et küll ta on kuri. Kui aga jälgida nende «kurjade» õpetajate tulemusi õppetöös, siis ilmneb, et resultaat on enamuses hea, distsipliinist rääkimata. Õpetaja kurjuse üle ei virise sugugi distsipliinile hästi alluvad ja õppetöös edukalt edasijõudvad õpilased.

On tähelepanekuid, et paljud distsiplineerimatutest õpilastest on arad. Järsk toon, mõni ebatavaline kasvatusvahend jne. mõjub siin hästi ja sunnib õpilasi hirmuga mõtlema, missuguseks kujuneb karistus järgmise eksimuse korral. Distsipliinile raskesti alluvale õpilasele peab jääma teadmine, et õpetajate käes olevate mõjutusvahendite hulk on piiramatult.

Väidetakse, et hirm kasvatab orja. Siis peab aga inimene olema alalise hirmu all. Tunda aga hirmu tagajärgede üle siis, kui teksil on mingi uus «vägitükk», ei tohiks noorukile kahjuks tulla. Võib arvata, et ka need noorukid, kes oma kuritegude eest ootavad kohtulikku karistust, tunnevad hirmu. Ometi neid sellest ei vabastata.

Toon ühe näite. Meie kooli tuli poiss, kes oli teisest koolist välja heidetud. Pedagoogilistel kaalutlustel pandi see poiss internaadis ühte tuppa 11. klassi poistega. Ula-kused koolis ja internaadis jätkusid. Järsku poiss aga taltus, allus koolikorrale, täitis internaadis oma ülesanded korralikult. Põhjuse saime teada hiljem: 11. klassi poisid seadsid oma püksirihmad distsipliinile mittealluva poisi voodiotsale ritta... Rohkem polnud vajagi.

Eeltoodule lisaksin veel juurde A. S. Makarenko sõnad: «Olgu kehitavad «olümpilased» võivad palju kõnelda distsipliini vajalikkusest, võivad rõõmuga vaadelda juba valmis distsipliini ja isegi härduda ta ilust, kuid pole üldse võimelised ilma ahastavate hüüeteta jälgima distsiplineerimise protsessi.»

Ma ütleksin, et raske klassi korral on esimeseks sammuks **saavutada võim klassi üle**. Kui selleks tuleb korral kasutada ka normaalpedagoogikasse mittemahtuvaid võtteid, võib ette öelda, et tulemused on lootustandvad. Sellises vanuses «raske» klassiga ei saavuta algul ainult heaga midagi. Tuleb arvestada eriti asjaolu, et klassijuhataja peab küllalt palju lahendama õpilaste vahekordi aineõpetajatega.

Tuleb arvestada, et rangemaid abinõusid võib kasutada ainult kõige distsiplineerimatute õpilaste korral. Mitte mingil tingimusel ei tohi nii toimida distsipliinile kergemini alluvatega. Kuidas klassijuhataja ka teatud olukordades toimiks, peab ta olema äärmiselt õiglane. Kui mitte muuga, siis vähemalt õiglusega peab ta klassis saavutama esialgu osagi õpilaste poolehoiu.

Režiimi loomisel peab klassijuhataja jõudma palju ära teha. Võtame näiteks põhjuse puudumised. Kui see kahtlus esineb, võta ratas, heal juhul auto ja mine, kontrolli. Kui on tegemist põhjuse puudumisega, too «popitegija» kooli ja lase tunnid järele teha. On ju kõigile õpilastele kohustuslik võrdne õppeaeg. Veel sel sügisel tuli mul selletaoline juhus ette. Puuduja leidsin kodust riietepapist. Tõin ta kooli ja järgmisel vahetunnil jutustasin koolile humoristliku loo ühest «jänestest». Analoogilisi juh-



tumeid enam kordunud pole ja loodetavasti enam ei kordugi. Antud korral oli piinlikkuse tekitamine vajalik juba sellepärast, et poiss ei puudunud põhjuseta esimest korda.

Mullu tuli piinlikku olukorda seada internaadis elavad poisid. Enamik poisse kooli ei tulnud, vabandades seda liiga külma ilmaga. Külma polnud siiski ettenähtud piirini jõudnud. Vestluses direktori ja minuga oli puudujatel võimatu ühtki mõistlikku põhjendust leida. Tegime poistele häbi, öeldes, et kui nad seni pidasid ennast «kangeteks meesteks», siis nüüd on nad teiste poolt memmepoegade kilda arvatud. Vabaneda saavad nad sellest «tiitlist» ainult tõeliste mehetegude abil. Poistel tuli ennast tõsiselt käsile võtta.

Eeltoodud näited viitavad veidi erandlikemale võtetele pedagoogikas. Kõigest muust, millega saavutatakse käsutäitmine ja korrale allumine, pole mõtet rääkida, sest see on üldtuntud.

Enam-vähem normaalne allumine koolikorrale loob eeldused kollektiivi loomiseks. Siin peab klassijuhataja leidma nn. õige nupu, millele vajutada. Kuni kollektiiv puudub, ei anna teadlik tegevus (pioneer- ja komsomolitöö) soovitud tulemusi.

## KOLLEKTIIVI LOOMINE

Minu praeguses klassis olid  $\frac{2}{3}$  õpilasi pioneerid, kuid pioneeritööst ei tulnud siin midagi välja. Uritustest osa ei võetud. Klassijuhataja oli ainus, kes ihu ja hingega püüdis ürituste kordamineku eest hoolitseda. Õpilaste oma initsiatiivi puudumine ei võimaldanud midagi normaalselt organiseerida. Pealegi polnud suur osa poisse kunagi pioneeritööst osa võtnud, nüüd aga, peaaegu «täismeestena», häbenesid nad seda tööd teha. Tähendab, teadlikum organiseeritud tegevus tuli mõneks ajaks tagaplaanile jätta ning leida õige tee kollektiivi loomiseks.

Peab ütleva, et minu mõlemad klassid sarnanesid teineteisele selle poolest, et sport oli enamuse huvialaks, praegusele klassile aga oli see ainus asi, mis «tõmbas». Ma olen ise spordihuviline ja alustasin nn. klassitreeninguid. Eelmise klassiga oli see lihtsam (enamuses olid siin tüdrukud), treeningusse suhtuti tõsiselt, seal käituti korrektselt. Koos tegime plaane klassidevahelistel võistlustel esinemiseks. Esimene meeldiv tulemus oli II koht talisparkiaadil. Keskkooli lõpetades polnud ainult 2 õpilast järgusportlased. Jõuda klassidevahelises arvestuses hea tulemuseni, kaitsta kooli au, õppida nii, et ei esineks võistluskeelde — seda suudetakse ainult siis, kui mõeldakse kollektiivile, arvestatakse oma kaaslasti, ollakse väljas oma kooli ja klassi au eest.

Kuna enamik poisse suhtub spordisse tavaliselt suurema vaimustusega kui tüdrukud, ei valmistanud treeningutest osavõtt minu praeguses klassis muret. Kuid treeningutel kiputi liigselt toimima nii, nagu keegi heaks arvas. Distiplineerimatus treeningul põhjustas nii mõnegi «mehe» tagasisaatmise selleks korraks. See oli küllaltki suureks löögiks. Sport aitab kulutada ülevoolavat energiat ja on õige nõudlikkuse korral heaks distiplineerivaks vahendiks.

Ei tohi unustada, et peaeesmärgiks jääb siiski noorukist töömehe, mitte aga ainult sportlaste kasvatamine. On palju teateid noortest sportlastest, kes on halva õppe- edukuse pärast saanud võistluskeelu. Millest on see alguse saanud? Küllap need noorukid on kogenud, et nad on koolile või vabariigile niivõrd vajalikud, et korralik õppimine, s. t. töötamine pole nende puhul nagu olulinegi. Nad näevad oma tulevikku ainult spordis, mitte aga töös. Noorsportlased, kes on saavutanud vabariigi mastaa- bis häid tulemusi, viibivad tihti võistlustel ja treeningulaagrites. Nad peaksid esmajärjekorras tegema aga rasket füüsilist tööd. Kes siis veel peab tööd tegema, kui mitte füüsiliselt täiuslikud noorsportlased. Arvan, et meie pedagoogide ülesandeks on soodustada spordi arengut, kuid ühtlasi teha kõik selleks, et noorukist saaks ennekõike töömees. Võistelda võib ainult siis, kui tööülesanded on korralikult täidetud, kui tööst jääb aega sportimiseks, mitte aga töötada siis, kui sportimisest aega üle jääb.



Uhel klassidevahelisel võistlusel oleks minu praegune klass võinud klassidevahelises arvestuses võita esikoha, kuid üks õpilane ei ilmunud võistlema (vabandavat põhjust polnud). Oli hea võimalus panna klass lahendama esimest kollektiivi ausse puutuvat küsimust.

Võib tekkida küsimus, kas kollektiivile oleks alus loomata jäänud, kui ma poleks olnud spordihuviline või klass poleks spordi vastu huvi tundnud. Seda ei saa väita. Kui on vaja tegelda rohkem isetegevusega, tuleb seda teha. Mul tuli sekkuda ka isetegevusse. Klassiga on tulnud sisustada kooli puhkeõhtuid. Palju tuli nendega koos mõelda, proovidel istuda, kava koostada, dekoratsioone kavandada jne. Ühed hakkasid mõtlema saali kaunistamise, teised sõnalise osa, kolmandad muusikaettekannete, neljandad seltskondliku osa peale jne. Proovide ja repertuaari suhtes tuli õpilastel endil lauluõpetaja ja eesti keele õpetajaga kokku leppida.

Järjekindlalt tuli õpilastele sisendada, et me oleme võimelised hästi esinema ja peame võitlema klassi au eest. Väga palju tuli tol perioodil rääkida klassi aust, kooli aust, paljugi tuli endal ära teha, et seda au hoida. Tuli pidevalt kontrollida, kas ülesande saanud õpilased seda täidavad.

Kollektiivi loomisel ei tohi me eitada füüsilise töö osatähtsust. Igasügisised ja kevadised kolhoosipäevad, metsapäevad jne. annavad võimaluse seada ühiseid eesmärke. Minu õpilased on põhiliselt maalapsed, seega maatööga harjunud. Kui aga tahet jätkub, siis töö tegemine raskust ei tee.

Selles vanuses soovitakse ju kangesti töö eest ka tasu. Olen rääkinud, et kui me hästi töötame, siis saame ka head tasu, selle raha eest aga korraldame huvitava ekskursiooni või matka. See juba õpilasi huvitab. Asjaolu, et raha ei laota ühele peo peale, vaid see läheb ühiseks otstarbeks, liidab kollektiivi. Oma eelmise klassiga töötasime kevadel sovhoosis 2 päeva. Töötasime nii, et tasuks saime korraldada 3-päevase ekskursiooni Saaremaale. Praeguse klassiga aga sooritasime 10-päevase matka, mille kulud tasusime ühisest kassast. Praeguse klassi puhul esines töö juures ulakusi, kartulite loomist, virisemist, kuid range suhtumine nendesse väärnähtustesse andis enamasti tulemusi. Kui aga korrarikkumine kordus, eemaldati süüdlane kollektiivist. Koolimaja juures leidis küllaldaselt tööd. Mõne meetri ummistunud kraavi puhastamine korrarikkuja poolt annab talle võimaluse töösse suhtumise üle järele mõelda. Parajal kohal tehtud märkused, et toitu ei tohi loopida, lõpetavad mõneks ajaks kartulitega pildumise ja muud ulakused. Minu praeguste õpilaste auks peab ütleva, et tööst peetakse lugu, tööd ei narrita.

Eelmisel sügisel esines siiski üks vastupidine juhtum. Kolhoosi minekuks autot oodates läksin majja. Vahepeal auto tuli ja õpilased sõitsid ära. Ma jõudsin umbes pool tundi hiljem kohale. Oli tekkinud kaks rühma — ühed olid tööd alustanud, teised mitte. Ütlesin, et saan küll naljast aru, kuid tööd tegemata jätta ei saa. Kuna õpilased kokkuleppele ei jõudnud, tuleb neil nüüd kaotatud aeg tasa teha. Töötasime sel päeval kauem. Hiljem olen juba vahel sihilikult korraldanud nii, et lastel on tulnud töötada õpetajata. Neil kordadel pole mind alt veetud.

Nagu näete, on palju vahendeid, mida saab kasutada kollektiivi loomiseks. Muidugi, ainult ühe vahendi peale ei saa lootma jääda. Kogu tegevus tuleb allutada ühisele eesmärgile — kollektiivsuse loomisele.

Üritused, mille eesmärgiks on kollektiivi kasvatamine, jäävad esialgu samaks kui kollektiivi loomise puhul, nõuded aga suurenevad ning, mis kõige tähtsam, klassijuhataja osa peab siin järk-järgult vähenema. Klassitreeningute korraldamine jäi minule, kuid spordivõistlustest osavõtu kindlustamine ja muu selletaoline organisatsiooniline töö jäi õpilaste eneste peale. Kuigi mul kooli kevadspartakiaadi ajal tuli eemal viibida, oli kõigi osavõtt kind-

**KOLLEKTIIVI  
KASVATAMINE.  
TAHTE KASVATAMINE**



lustatud. Esineti hästi. Hoolitseti ise selle eest, et maksimaalne arv alasid oleks täidetud.

Talvel korraldasime mitu suusamatka, kevadel läksime matkakorras sõprusvõistlustele Tootsi kooli 7. klassiga. Matkamisel esitasin juba suurema nõude — võita esikoht klassidevahelises arvestuses. Otsustasime teha jalgratastega 10-päevase matka Saaremaale. Raske oli. Matk aga oli selleks ette võetudki, et õppida raskusi võitma, et kasvatada tahtejõudu. Ka siin esines veel virisemist. Igal sammul tuli liikluseeskirju meelde tuletada. Äsja kruusatud Saaremaa teed sundisid hambad ristas pedaalidele rõhuma. Alalise rataste parandamisega tulid mehhaanikud üldiselt toime.

Kui hästi õpib niisuguse teekonna jooksul õpilasi tundma! Need, kes varem tundusid väga vaiksed olevat, muutusid lõbusateks ja hakkajateks. Mõnest endisest tragist õpilasest sai aga viriseja.

Oma eelmise klassiga sooritasin 9. klassis 10-päevase matka Riiga. Matkast osavõtjad olid füüsiliselt tugevad, kollektiiv oli rahuldav. Matka ajal olin nõuandjaks, kõik muu tehti ise. Seni raskusi tekitanud poiste ja tüdrukute halb läbisaamine arenes matka lõpuks heaks sõbralikuks vahekorraks. Poisid hoolitsesid tütarlaste rataste eest, tütarlapsed valmistasid aga toidu. Nimetatud matka lõpul kuulsin mõningate osavõtjate käest: «Saaks juba koju pehmesse voodisse» või «Enam ma küll matkateed jalge alla ei võta». Veidi nõrgematel jäi aeg-ajalt tahtejõust puudu, kuid olin siiski veendunud, et «matkapisik» saab võidu. Sügisel hakkasimegi plaani pidama järgmisteks matkadeks.

Olen lugenud ja kuulnud kriitilisi märkusi niisuguste pikkade matkade aadressil. Arvatakse, et nende ajal ei jõuta midagi näha, aina kihutatakse. Jah, kõike näha ei jõua, kuid veel vähem märkame loodust ekskursioonide ajal. Jalgratastega matkates teeme peatuse oma soovi kohaselt. Ükski looduslikult kaunis paik, ajalooline vaatamisväärsus jne. ei jää märkamatuks. Kõige tähtsamaks eesmärgiks matkal on tahtejõu kasvatamine. Just siin ollakse lausa sunnitud iga kaaslast arvestama. Olen seni ekskursioonidele eelistanud matka. Mida vanemaks õpilane saab, seda raskemad peavad olema matkatingimused. Ühepäevased koduümbrusega tutvumised ei ole vanematele õpilastele enam eriliseks tahtejõu prooviks. Matkade initsiaatoriks ja hingeks peaks olema klassijuhataja. Kui ta selleks suuteline pole, tuleb leida teine võimalus õpilaskollektiivi ja tahte kasvatamiseks. Sellest, et matkad liidavad klassijuhataja ja klassi ühtseks tervikuks, annavad tunnistust hiljuti klassis kuulnud mõtteavaldused. Minu poole pöördui küsimusega, kas me pühapäeval matkast osa võtame. Vastasin, et sellel pühapäeval on mul kavas üks suurem töö ja ma ei saa matkast osa võtta. Soovitasin õpilastel matkama minna mõne teise klassiga koos. Õpilased vastasid, et ega siis neilgi tasu matkama minna, kui mina kaasa tulla ei saa. Poetati veel mõte, et kui nad appi tulevad, saab ehk töö kiiremini tehtud.

**Kollektiivi kasvatamise üritustega tuleb seostada teadlik organiseeritud tegevus — komsomolitöö.** Mõlema eesmärgi taotlemiseks korraldatud tegevus enamuses kattub. Neid küsimusi ei saa vaadelda teineteisest lahuses.

Igas klassis leidub õpilasi, kes meeleldi kuuluksid komsomoli ridadesse. Kummaski oma klassis õnnestus mul esialgu luua 5—6 liikmeline komsomoligrupp. Esialgu komsomolitöö ei edenenud, sest väike organiseeritud noorte rühmake ei suutnud veel saada klassi meeleolude valitsejaks, neil puudus oskus klassis elu juhtimiseks. Nimetus «kommunistlik noor» ei muutunud õpilast korrapealt teadlikuks, küll aga kohustas paljukski.

Eelmises klassis olid esimesed ÜLKNÜ-sse astujad hakkajad, elavad õpilased, saadud ülesanded täitsid nad kohusetruult. Klassidevahelises arvestuses jäi meie klassi komsomolitöö tase siiski tagaplaanile, sest üksikute energiast ei piisanud. Pidi kasvama kogu klass, ja selleks tuli ülesandeid anda kõikidele, olgu nad kommunistlikud noored või mitte. Ülesannete täitmise korral pidi olema järjekindel, sageli tuli rangelt nõuda saadud ülesannete täitmist, tuli ka abistada. Ka vähese kohusetundega õpilane sooritas talle antud ülesandeid, kuigi järjekindla kontrolli all. Sageli esines juhtumeid, kus



see õpilane tundis ülesande täitmise puhul isegi heameelt. Järgmisel korral saadud ülesande täitis ta juba kiiremini ja väiksema kontrolliga.

Komsomoliüritused kajastagu alguses klassi huvialasid. Praeguse klassiga korraldasime spordivõistlusi ja sõpruskohtumisi. Vestlesime Bombard'ist, Norgayst jt. julgetest inimestest. Tutvusime tehnikaga — traktorite ja mootorratastega. Näitasime «argadele», et komsomolitöö ei koorma kedagi, vaid see haarab kõiki huvitavat tegevust.

Edukaks komsomolitööks on vajalik kommunistlike noorte arvukus. Eelmises klassis toimus ridade kasv pidevalt. Ühtede teadlikkuse kasvuga kasvasid märkamatult ka teised. Kui komsomolitöö hakkas edenema, ei tahtnud keegi kõrvalseisjaks jääda. Vestlused õpilastega ning nende vanematega veensid kõhklejaid. Peamiseks ridade kasvu põhjuseks pean siiski õigetele alustele rajatud komsomolitööd meie koolis.

Veel selle aasta algul arvasin, et praeguses klassis on ridade juurdekasvu küsimus raskesti lahendatav, kuigi komsomolitöö sisuliselt polnud halvem teiste klasside omast. Minupoolne töö ei olnud tulemusrikas. Andsin komsomoligrupi tuumikule ülesande teha selgitustööd. Tulemus — ühel päeval täideti 7 ankeeti. Komsomoligrupp võttis uued liikmed vastu klassi teoõhtul. Toredasti möödunud ametlikust vastuvõtmisest on mees kaks seika. Esiteks ühe poisi täiesti aus vastus: «Astusin komsomoli sellepärast, et on ebamugav kuuluda väheste organiseerimata noorte hulka.» Kui selle nooruki teadlikkus polnud ehk veel täiesti küps komsomoli astumiseks, siis selle puudujäägi teeb ta organiseeritud noorena tasa hoopis kiiremini. Teiseks. Samal õhtul tõusid püsti veel 3 õpilast peale nende seitsme ja palusid ennast vastu võtta kommunistlikeks noorteks.

Selle õhtu peateemaks oli «Kellena me oma kaaslasi tulevikus näeksime». See oli tore mõtetevahetus. Oli hea näha, et oleme üle saanud kaaslaste mitteamvestamisest, ükskõiksusest. Sõbralikkus, mis teeks au igale teisele klassile, oli tolle õhtu kõige iseloomustavamaks jooneks.

Võib tunduda, et raskused on selles klassis ületatud. Jah, suuremad küll, kuid järgnevad uued ülesanded, mille täitmine toimub edaspidi juba teadlikumalt.

## POISTE PROBLEEM

Mu eelmine klass õppis enam-vähem oma võimetele vastavalt, praeguse klassiga aga on siin pidevalt raskusi. Tundub, et poisid rakendavad oma võimeid vähem kui tüdrukud. Millest see tuleb? Üks on kindel — poisse huvitavad rohkem reaalsed, humanitaarsed võtavad aga suurema osa ajast ning huvialadesse süvenemiseks aega ei jää. Siin aitaks koolides reaal- ja humanitaarharude loomine. See on võimalik aga ainult keskkoolis. Poiste hooletum suhtumine õppetöösse paistab silma juba aga 4.—5. klassidest peale. Kas oleks kasuks poiste psüühika parem tundmaõppimine? Panin tähele, et poiste vähene osavõtt klassielu juhtimisest minu eelmises klassis oli tingitud sellest, et algusest peale oli võimalik toetuda rohkem tütarlastele.

Me oleme harjunud kuulma, et klassi grupiorganisaatoriks või salgajuhiks võiks saada see või teine tütarlaps, harvemini poiss. Me toetume oma pedagoogitöös iseloomult elavatele ja kohusetruudele tütarlastele, väga harva niisamasugustele poistele. Poisse, kellel on küll palju energiat, aga ka sama palju vempe, me klassi ellu lülitada ei oska, me ei õpeta neid klassi elu juhtima. Seega jätame nad eemale klassi huvidest, hiljem ka õppetööst. Siit tuleb juurdekasv loodritele õppetöös, koolist pagejatele jne. Kuulsin hiljuti, et üks naaberkooli poiss oli öelnud: «Läheksin õige siit koolist minema, saaks naiste lobast lahti.» See on huligaanse käitumisega poisi jäme väljendus, kuid mõtlema paneb siiski. Kodudes teevad kasvatustööd peamiselt emad, koolis õpetavad enamuses naisõpetajad. Poiss ei leia kusagilt toetust oma mõtetele ja fantaasiale; temalt oodatakse samasuguseid reageeringuid, huvialasid jne. nagu tütarlastelt. Tahes-tahtmata kaugeneb osa poisse naisõpetajast ja leiab iseseisvalt väljapääsu oma fantaasiale ja tegutsemisihale. Sellest algavadki pahandused, õppimata jätmised jne. Poisid vajavad ranget mehesõna. Olen olnud tunnistajaks, kus poiss naisõpetajaga räägib nagu oma-



sugusega, meesõpetaja paarist sõnast aga piisab poisi korralekutsumiseks. Kuna pole ette näha, et meesõpetajate arv lähemas tulevikus tunduvalt suureneks, siis aitaksid poiste kasvatamisel kaasa vastavate alade teadlaste uurimistööd, näpunäited jne.

Et poisid võivad klassi elu juhtida niisama edukalt kui tütarlapsed, sellest annab tunnistust minu praegune klass. Poisid moodustavad komsomoligrupi tuumiku. Enamuse jooksvaid ülesandeid täidavad poisid. Kaua ei edenenu võitlus võimetekohase õppimise eest. Kuid see on ka arusaadav. Paljud on juba istuma jäänud, kusagil nende teadmistes on suur lünk, või on huvi õppetöö vastu muudel põhjustel kadunud. Selle huvi taastamiseks tuleb palju vaeva näha, on vaja tahtejõudu — sellest tuleb aga tihti puudu. Vähehaaval kaob ka usk endasse, viimase jälleldmine on väga keerukas, kuid vajalik protsess.

Üks minu praeguse klassi poistest on klassis teist aastat. Eelmisel aastal oli ta õppimisele käega löönud. Sel aastal muutus õppetöö tema jaoks kergemaks ja tulemused paranesid. Huvi õppetöö vastu taastus ning praegu on ta üks klassi paremaid õpilasi. Endine koolist kõrvalehoidja on otsustanud edasi õppida keskkoolis.

Pedagoogide ülesandeks on tõsta õpilaste usku oma võimesse, kuid võimalikult väiksema istuma jätmisega.

### **KLASSIST ILMA KLASSIJUHATAJATA**

Mõne sõnaga tahaksin peatuda oma eelmisel klassil. 10. klassi teisest poolaastast peale kaotati õppenõukogu otsusega klassijuhataja koht. Klassi elu juhtijaks määrati 3-liikmeline klassinõukogu.

Klassi areng oli jõudnud tasemeni, kus enamik klassi ellu puutuvaid küsimusi suudeti täiesti iseseisvalt lahendada. Klassis oli kooli parim komsomoligrupp, kooli komsomolikomiteed juhtis meie klassi õpilane. Käitumisküsimusi arutati iseseisvalt ja väga objektiivselt. Karistused määrati õiglased ja ranged. Kollektiiv suudab hästi kasvatada, sest mõistab hästi oma liikmete eksimuste põhjusi, tunneb teid puuduste kõrvaldamiseks.

Teadlikkuse kasvust annab tunnistust üks 8. klassis toimunud juhtum. Koos klassiga olime absoluutselt veendunud, et üks tütarlaps internaadist pidevalt varastas. Ülestunnistust me aga ei saanud. Toa kollektiivile anti õigus toimida oma äranägemise järgi. Nõuti, et varas varastatud esemed tagastaks, vastasel korral peab ta internaadist lahkuma. Tüdruk tunnistas oma süü üles ja tagastas varastatud esemed. Kooli ta aga kauaks ei jäänud, läks tööle. Klassikaaslased kirjutasid talle küll, et tulgu kooli tagasi, kuid ta ei tulnud. Kahe aasta pärast tõsteti sama küsimus uuesti üles. «Kas me tegime kõik, et teda kooli tagasi tuua?» Vastus oli eitav. Juba niivõrd kindlad oldi oma jõus, et julgeti oma varasemat tegevust arvustada!

Niisugustele klassidele tuleb anda suuremad võimalused omaalgatuse näitamiseks. Kuidas seda aga teha, on vaieldav. Meie kooli kogemused näitavad, et klassijuhatajata klasse saab olla, kuid mitte igal aastal. Õpetajad muidugi abistavad neid klasse, kuid sel juhul on see abi hoopis teistsugune — õpilased pöörduvad õpetaja poole ainult nõu saamiseks, kuidas mõnda üritust läbi viia, läbiviijateks aga on nad ise.

Põhilisteks tingimusteks õpilastele iseseisvuse andmiseks on:

- a) ühtse ja õiglase kollektiivi olemasolu;
- b) objektiivne suhtumine sündmustesse terve kooli ulatuses;
- c) soov hoida kõrgel kooli au.

Klassijuhataja võib jõuda oma töös nii kaugele, kui ta:

- a) on nõudlik ja vajaduse korral ka karm;
- b) on õiglane kõigi õpilaste suhtes ja tunneb huvi igaühe käekäigu vastu;
- c) viibib õpilastega koos võimalikult rohkem, et õppida neid tundma erinevates olukordades.



**V**iimased aastad on toonud algõpetusse mitmeid olulisi uuendusi. Üks neist on õpetajatevaheline tööjaotus mitte enam klassisüsteemi põhimõttel, vaid spetsialiseerumine teatavatele õppeainetele. Teisiti öeldult: algklassides on kujunenud ainesüsteemile lähenemise tendents.

Missugustes tingimustes nimetatud suund end õigustab, missuguseid täiendavaid kohustusi ja ülesandeid nõuab selle rakendamine aine- ja klassi põhiõpetajailt — kõige selle üle mõtete avaldamine ongi käesoleva artikli eesmärgiks.

Mõnedes koolides mõistetakse ainesüsteemi kasutamist algklassides kui ainuõiget ja peamist võimalust õppetunni metoodilise taseme tõstmisel ning õpilastele kindlate teadmiste andmisel. Esineb koole, kus juba alates 2. klassist minnakse üle täielikule ainesüsteemile. Kaalutlus, et ainesüsteem võimaldab õppeaine sügavamalt ja põhjalikumalt käsitlemist ning kergendab õpetajal tundideks valmistumist nii aine kui ka selle metoodika osas, ei ole alati põhjendatud. Õpetuse ja kasvatuse ühtsuse, pakutavate teadmiste teravikkuse seisukohalt võib ainesüsteem oskamatu rakendamise juures kujuneda koguni takistavaks teguriks. Seda juhul, kui aineõpetaja õpetuse ja kasvatuse ühtsuse nõuet kitsalt ainult tema poolt õpetatava aine valdkonnas silmas peab, nägemata seda, mida tehakse teistes õppeainetes. Nii käsitleti 2. klassi emakeeletunnis kodulooainelist pala «Piiks, piiks». Lugeispala sisuline käsitus tibude arenemisest oli kõigiti omal kohal. Õpilased said täiendavaid teadmisi tibude väljahaudumisest, nende arenemisest inimestele kasulikeks kodulindudeks. Järgnes tööõpetuse tund samas klassis. Teine õpetaja valis kodulooprintsiiibi nõudeid arvestades õpilastele tööks kanapoja voolimise. Tundi alustati näidistöö demonstreerimisega ning sissejuhatava vestlusega, nagu see on üldnõudeks. Kuigi see tund oli muus osas metoodiliselt korralik, mõjus häirivalt vestluse sisu. Vestlust tibudest alustati jälle samade küsimustega nagu eelmises tunnis. Kui vestluses emakeeletunnis pakuti õpilastele siiski uut, nende tead-

## ALGKLASSIDE KLASSI- JUHATAJA

J. MEEDER,

*Haridusministeeriumi koolide inspektor*

misi täiendavat, siis tööõpetuse tunnis piirduti sellega, mida lapsed juba teadsid. Pole kahtlust, et niisugusel tasemel esitatud õppevestlus kujuneb õpilastele tüütuks ja väsitavaks jutuks, selle kasvatustlikust mõjust ei saa juttugi olla.

Toodud näite puhul valitses erinevates tundides siiski teatud kooskõlastatus — kodulooprintsiiibist lähtudes oli tundides arvestatud temaatika ühtsust. Tuleb aga ette sedagi, et aineõpetajail puudub ühe ja sama või sarnaste teemade käsitlemisel igasugune koostöö ning kontakt: ei teata, mida tehakse samas klassis teistes õppeainetes. Tihti on 4. klassis ilmnenud, et ajalootunnis käsitletakse Ümera lahingut, õpetaja aga ei teagi, et emakeele lugemikus on M. Metsanurga vastav pala «Ümera võit». Samuti puudub eesti keele õpetajal ülevaade ajaloo programmist ning ta käsitleb nimetatud pala sel ajal, kui ajaloos õpitakse 1905. a. revolutsiooni. Veelgi halvem on, kui ajaloolise sisuga palu käsitletakse emakeeles varem, kui õpilased on jõudnud vastava ajaloolise taustaga ajalootundides tutvuda.

Veel üks näide õppeainetevahelise seose puudumisest 4. klassis koduloo ja matemaatika õpetamisel. Lahtises matemaatikatunnis oli õpetaja eesmärgiks näidata aineõpetuse seost eluga. Lähtematerjaliks valis ta ehitustegevuse õpilaste kodulin-



nas. Et aga matemaatikaõpetaja ei teadnud antud teema olemasolust koduloo programmis, kujunes suur osa tunnist koduloo tunni kordamiseks, pakkumata seejuures õpilastele midagi uut, nende teadmisi ja kujutlusi rikastavat.

Et niisugune killustatus ja koordineerimatus üksikute õppeainete õpetamisel on kahjulik õpetuslikust kui ka kasvatuslikust seisukohast, on pikematagi selge.

Mis aga puutub teatud temaatika kordumises erinevates õppeainetes ja klassides, siis on see iseenesest vajalik ja põhjendatud, ega ole õppeprogrammidesse sattunud juhuslikult. Õpetusliku ja kasvatusliku mõju saavutamine eeldab siin otstarbekat ja asjatundlikku käsitlusoskust, tuginedes printsipiile lähemalt kaugemale ja tuntult tundmatule. Eespool toodud näidetes oli tunni puuduseks just see, et õpetajad ei tuginenud vestluses õpilaste varasematele, juba olemasolevatele teadmistele, kujutlustele ja tähelepanekutele, kõike alustati uuesti, n.-ö. A, B, C-st, seejuures pinnapealselt ja poolikult.

Kirjeldatud väärnähtused on põhjustatud ainesüsteemi formaalsest rakendamisest. Et viimasest tulenevad puudused on üldises õppe- ja kasvatusstöös häirivad, tuleb hoolikalt kaaluda antud süsteemi valikut ja rakendamist.

Õppe- ja kasvatusstöö terviklikkuse ning ühtsuse huve silmas pidades võib allakirjutanu arvates algklassides kõne alla tulla ainult osaline ainesüsteem, õigmini viimasele lähenemine. Teatavatele õppeainetele spetsialiseerumine õigustab end ainult siis, kui see on korraldatud läbimõeldult, süsteemikindlalt ning põhjendatult. Näiteks algklasside õpetajate vene keele oskus jätab tihtipeale soovida. Õpetajate eneste puudulik keeleoskus on põhjuseks, et õpilastel kujuneb vene keeles nõrk alus. Niisugusel juhul õigustab vaieldamatult vene keele õpetamise koondamine ühele võimekamale õpetajale. Muusikalise ja kehalise kasvatus tunde jaotamisel tuleks samuti arvestada õpetajate võimeid ja eeldusi antud õppeainete õpetamiseks.

Omaette probleemiks on õppeainete rühkus 3—4 klassis, kus õpetajal klassi-

süsteemi puudumise puhul tuleks õpetada 8—9 õppeainet. Kaalutlusel, et neis klassides, eriti 4. kooliaastal, nõuavad õppeprogrammid sisult sügavat ainekäsitlust, et õpilasi on vaja kohandada töötamiseks mitmete õpetajate juhtimisel jne., on mõeldav osaline ainesüsteemi rakendamine, arvestusega, et klassijuhatajale jääks tunduvalt rohkem tunde kui üks põhiaine. Näiteks võib sobivaks lahenduseks pidada klassijuhatajale järgmise grupi õppeainete koondamist: emakeel, kodulugu, ajalugu, joonistamine. Kindlaid reegleid õpetajatevahelise tööjaotuse puhul esitada ei saa, määravaks kujunevad iga kooli konkreetsed tingimused ja olukorrad.

Endastmõistetavalt ei kujuta selline tööjaotus veel kaugeltki kogu probleemi lahendust. Võrreldes aga täieliku ainesüsteemiga on antud juhul õpetuse ja kasvatus terviklikkus märksa vähemal määral hädaohus.

Kirjeldatud ohtudest, mis võivad tekkida ainesüsteemi kergekäelisel rakendamisel, tulenevadki klassi põhiõpetaja ehk klassijuhataja — ükskõik, kuidas me teda nimetaksimegi — ülesanded ja kohustused.

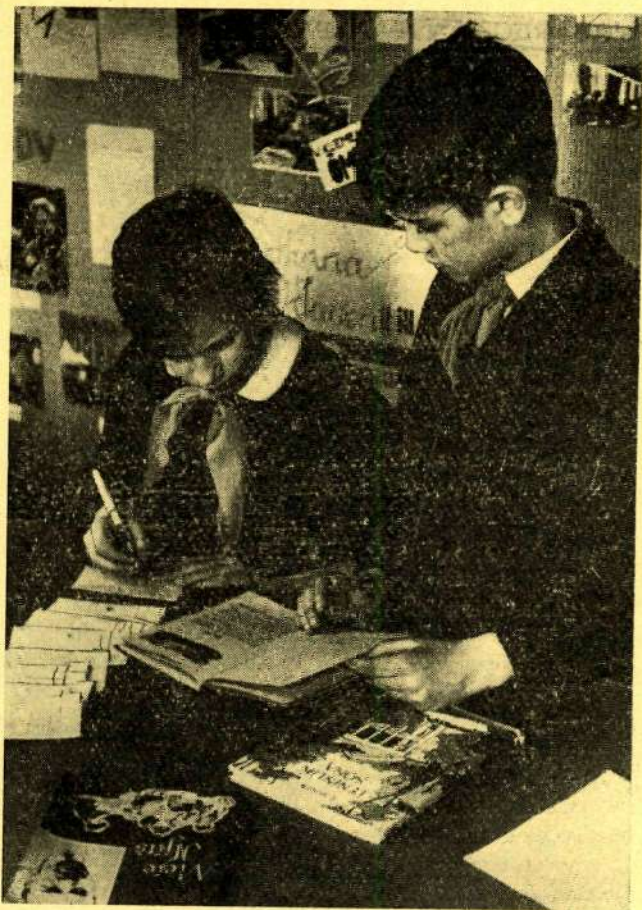
Põhiõpetaja ei tohi minetada vastutus-tunnet klassi eest, vaid peab endiselt jääma õpilastele «meie õpetajaks», selleks, kes kõike teab ja kelle poole igas asjas võib pöörduda.

Ainesüsteem nõuab ühe klassi õpetajate tihedat loomingulist koostööd ja arenenud kollektiivsustunnet, ainult siis on sellel tulemusi. Koostöö peamiseks organiseerijaks aga on põhiõpetaja — klassijuhataja. Viimase initsiatiivil koordineeritakse poolaasta tööplaanides vastavate teemade käsitlus erinevates õppeainetes, korraldatakse õpetajatevahelisi läbirääkimisi ning arutelusid õppe- ja kasvatusstöö terviklikkuse küsimustes jne. Õpetajate selt-simehelik koostöö ja vastastikune abistamine on üks peamisi tegureid õpetuse ja kasvatus ühtsuse ning terviklikkuse saavutamisel. See koostöö peaks olema nii tihe, et haaraks vastastikku tunni tööplaanidega tutvumist, mõnikord koguni esitatavate küsimuste kooskõlastamist. Mingil



Tallinna 18. 8-klassilise kooli pioneirimalevale anti sisuka töö eest nimetus «malev — seitseaastaku kaaslane». Pildil: maleva parima, Viktor Kingissepa nim. rühma pioneerid, 4-b klassi õpilased, valmistavad temaatilise raamatukataloogi kaarte.

A. Rammo foto



juhul ei vabasta ainesüsteem ühtki õpetajat kõigi algklasside ainete programmide tundmisest, ilma milleta ei ole ka klassijuhataja tugeva koordineeriva töö korral mõeldav õppe- ja kasvatustöö terviklikkuse säilitamine.

Käesolevas kirjutises tahaksin lõpetuseks peatuda veel ühel väärnähtusel. Nimelt on viimastel aastatel koolides välja lõõnud «uus suund» — õpetajad spetsialiseeruvad mitte õppeainete, vaid klasside järgi. On välja kujunenud 1.—2. ja 3.—4. klassi õpetajad. Hoolimata mõningaist positiivseist joontest tuleb sellesse suunasse kriitiliselt suhtuda, eeskätt kaalutlusel, et töötamine aastast aastasse ainult teatava klassiga ahendab õpetaja loomingulisi võimeid ning üldist pedagoogilist silmaringi, ta muutub ühekülgs-

seks, võib kalduda šablooni ja rutiini. Spetsialiseerumine teatavatele klassidele vähendab õpetaja vastutust töö üldiste tulemuste eest.

On koole, kus viimasel ajal, eriti algklasside osas, on hakatud igasuguse kaalutluseta tegema kahtlase väärtusega katseid.

Uue otsingud ja loominguline lähene mine kuuluvad küll lahutamatuult pedagoogilise töö juurde, kuid oskamatu ja võhiklik katsetamine osutub õppe- ja kasvatustöö tulemustele kahjuks.

On vajalik, et ulatuslikumaid katsetusi ette võttes kooskõlastaksid koolid küsimuse vabariigi Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi ja Haridusministeeriumiga.



# 1940. aasta revolutsioon Eestis

L. VILBERG,

ajalookandidaat

Kodanlikus, sealhulgas ka eesti emigrantlikus historiograafias moonutatakse tänini 1940. aasta revolutsioonilisi sündmusi Eestis. Eelkõige väidetakse, et kodanlikus Eestis polnud klassivastuolusid ning siin puudusid eeldused sotsialistliku revolutsiooni puhkemiseks. Revolutsiooni ennast vaadeldakse kui väljastpoolt pealesunnitud riigipööret, millel puudus laiade rahvahulkade toetus: see olevat toime pandud Nõukogude armee poolt käputäie kommunistidest vandenõulaste toetusel.

See pseudoteaduslik revolutsiooni ekspordi teooria on vajalik imperialistlike riikide agressiivsetele ringkondadele. See nagu õigustaks neid ekspordima kontrevolutsiooni ning sekkuma teiste maade siseasjadesse. Viimasel ajal on selle poliitika eredaks näiteks USA imperialistide katsed õigustada oma agressiooni Lõuna-Vietnamis ja Vietnami Demokraatlikus Vabariigis.

Tegelikult pole võimalik ekspordida ühtki revolutsiooni, ka mitte sotsialistlikku revolutsiooni. Revolutsioon on ühiskonna arengu ja selles ühiskonnas toimuva klassivõitluse seaduspärane tulemus.

Revolutsioon on võimalik ainult siis, kui on kujunenud majanduslikud tingimused üleminekuks uuele ühiskondlikule korrale, on tekkinud ühiskondlikud jõud, mis on võimelised vana korda purustama.

Eestis kehtis monopolistlik riigikapitalism, see aga, nagu näitas V. I. Lenin, «on kõige täielikum **materiaalne** ettevalmistus sotsialismiks, on selle **künnis**, on see ajalooredeli aste, mille (astme) ja sotsialismiks nimetatava astme vahel pole mingisuguseid vaheastmeid».<sup>1</sup>

Kauaaegses klassivõitluses karastunud proletariaadi näol olid olemas ka ühiskondlikud jõud, kes olid võimelised kaasa tõmbama töötavat talurahvast, purustama vana kodanliku korra ja looma uue, sotsialistliku ühiskonna.

Revolutsioon kasvab välja klassidevahelistest konfliktidest, millel on konkreetsed põhjused.

Kas Eestis olid 1940. aastal olemas põhjused revolutsiooni puhkemiseks? Faktid kinnitavad, et need olid olemas.

Kolmekümnendate aastate lõpul oli üheks klassivastuolude ja klassivõitluse teravnemise põhjuseks Eesti tööliklassi ja teiste töötajate raske olukord.

Nimeliselt eksisteeris Eestis kaheksatunniline tööpäev. Tegelikult ulatus tööpäev 9–10 tunnini, väikeettevõtetes aga oli see veelgi pikem.

Eesti tööliste palk oli üks madalamaid Euroopas. Meestöölistel said 50–60 krooni kuus, naised said meestest 30–40% vähem palka. Enamiku tööliste palgast ei jätkunud normaalseks toitumiseks ega inimväärseks eluks. Isegi ametliku statistika andmeil, mis

<sup>1</sup> V. I. Lenin, kd., 25., lk. 334.



püüdis olukorda igati ilustada, oli 1938. aastal 37% tööliste töötasu elatusmiinimumist madalam.<sup>2</sup> Hindade tõstmine põhjustas elukalliduse pideva tõusu. Kuigi töölistel õnnestus visas streigivõitluses saavutada mõningat palga tõstmist, ei toonud see elukalliduse tõusu tõttu nende olukorda paranemist.

Eestis ei olnud sotsiaalset hoolekannet vanade, invaliidide ja töötute jaoks. Haigustoetus ei hõlmanud kõiki töölisi, ja kui seda makstigi, siis tuli see töötajate eneste taskust, kes haigekassasse maksid 2% palgast.

Kõikide tööliste ja palgatöötajate suureks nuhtluseks oli krooniline tööpuudus. See ei väljendunud ainult töötute arvus, vaid avaldas mõju ka töötajate olukorrale. Kartes jääda tööta, olid töölisel sunnitud vastu võtma kõik ettevõtjate poolt esitatud tingimused. Töötute ridu täiendasid pidevalt laostunud talupojad. Krooniline tööpuudus pani töölisel ja teenistujad muret tundma homse päeva eest.

Töökaitseinspektorite aktidest nähtub, et tööliste töötingimused olid rasked. Paljudes ettevõtetes ja tsehhides ohutustehnika puudus — sagedased olid tööõnnetused, mis lõppesid tihti invaliidisuse või isegi surmaga.

Kuigi tööseadusandlus oli Eestis üsnagi piiratud, rikuti sedagi ettevõtjate poolt süstemaatiliselt. Tööliselt nõuti üha suuremat töö intensiivsust. Töövõime kaotanud töölisel visati pikema jututa ukse taha.

Kergem ei olnud ka käsitööliste, kodus töötajate ja väikeametnike olukord. Ainult 44,5% käsitöölistest olid kindlustatud vajaliku elatusmiinimumiga, ülejäänud viiresid. Ka riigiametnike ja eraettevõtetes töötavate ametnike hulgas oli 33,3% neid, kelle töötasu oli elatusmiinimumist madalam.<sup>3</sup>

Raske oli ka töötava talurahva elu: ta kannatas maapuuduse ja üle jõu käivate maksude all. Kõikidest talumajapidamistest moodustasid ligi 41% need, mille pindala oli 10—1 hektarit ja alla selle.<sup>4</sup>

Enamikel juhtudel ei võimaldanud see äraelamist ja osa perekonnaliikmeid pidi minema orjama kulakut või otsima tööd linnas. Talumajapidamiste võlad krediidiasutustele kasvasid pidevalt ja moodustasid 1940. aastaks aukartustäratava summa — 150 milj. krooni. Lõviosa võlgadest kuulus kehvikutele ja keskmikéle.

Üha suurem arv talumajapidamisi laostus ja läks haamri alla. 1935. aastal müüdi 3841, 1936. aastal — 5438 ja 1937. aastal — 7923 majapidamist.<sup>5</sup>

1939. aastal oli meil 62 600 põllutöölist, kelle ainsaks sissetulekuallikaks oli oma tööjõu müümine. Vähese palga eest (1938. a. mehed — 28,9 krooni ja naised 21 krooni kuus) pidid nad töötama 10—11 tundi päevas. Seegi piiratud tööseadusandlus, mis kodanlikus Eestis eksisteeris, neid ei hõlmanud.

Fašistliku Saksamaa poolt vallapäätatud Teine maailmasõda tõi rahvale uusi katsumusi. Tööstusele ei jätkunud toor- ega kütteenet. Algas uus majanduskriis ja sellega seoses tootmise langus. Kasvas tööpuudus. 1940. aastal ulatus töötute arv 50 000 inimeseni. Majanduskriisi laostav mõju vähenes tänu Nõukogude Liidu ja Eesti kaubalepingule, mis sõlmiti üheaegselt vastastikuse abistamise paktiga. Kuid pimedas vihas maailma esimese sotsialismimaa vastu ei kasutanud Eesti valitsevad ringkonnad kõiki neid võimalusi, mida leping andis.

Ühe aastaga, 1939. aasta juunist kuni 1940. a. juunini, tõusis elukallidus 20%. Ei jätkunud mõningaid eluliselt tähtsaid tarbeaineid (suhkur, petrooleum jt.), nendele keh- testati kaardisüsteem. Suurendati elanikkonnalt võetavaid otseseid ja kaudseid makse.

<sup>2</sup> ENSV ORKA, f. 84, nim. l., s. ü. 202, lk. 506.

<sup>3</sup> Sealsamas, lk. 508.

<sup>4</sup> S. Kutsar-Zabrodska ja, Eestimaa Kommunistlik Partei 1940. a. revolutsioonis. ERK, Tallinn, 1960, lk. 18.

<sup>5</sup> Э. И. Брандт. Создание экономического базиса социализма в Эстонской ССР. Эстгосиздат, 1957, lk. 46.



Kõik see viis töötajate olukorra järsule halvenemisele, mille tõttu kasvas rahulolematuse ja teravnemise klassivõitlus.

Eesti töötav rahvas kannatas ka poliitilise ikke ja politseiterrori all. 1934. a. kehtestatud fašistliku diktatuuri tingimustes olid rahva poliitilised õigused ja demokraatlikud vabadused viidud nullini. Keelati kõikide poliitiliste parteide tegevus, välja arvatud fašistlik «Isamaaliit». Ka muude töölisorganisatsioonide tegevus oli äärmiselt piiratud ja politsei kontrolli all. Streigid olid keelatud, töölised antud ettevõtjate piiratud meelevald alla. Ametiühingute õigused töölise ja teenistujate huvide kaitsmiseks olid kitsendatud, nende tegevuse demokraatlikud alused purustatud. Paljud ametiühingud olid suletud. Pidevalt kehtis «kaitseesadus», mis andis valitsevatele ringkondadele võimaluse maha suruda väikseimgi rahulolematuse avaldus. Seoses klassivõitluse teravnemisega 1939. a. lõpus ja 1940. aasta algul tugevnes politseiterror veelgi.

Julm poliitiline rõhumine ja politseiterror kutsusid rahulolematuse esile mitte ainult tööliklassi ja elanikkonna poolproletaarsete kihtide hulgas, vaid ka väikekodanlikes ringkondades ja demokraatliku intelligentsi hulgas. See kergendas Eestimaa Kommunistlikul Parteil märgatavalt antifašistliku rahvarinde loomist.

Uheks põhjuseks, mis kutsus esile rahva rahulolematuse ja tema poliitilise aktiivsuse tõusu, oli kodanliku valitsuse rahvavastane, Nõukogude Liidule vaenulik välispoliitika. Eriti teravalt ilmnas see pärast fašistliku diktatuuri kehtestamist ja riigi majandusliku ning poliitilise sõltuvuse suurenemist fašistlikust Saksamaast.

1939. aasta kevadel toimunud Moskva läbirääkimistel, kus arutati NSV Liidu, Inglismaa ja Prantsusmaa kollektiivse kaitse loomist Saksa fašistliku agressori vastu, kerkis üles küsimus Baltimaade ohutuse tagamisest. Eesti valitsus keeldus igasugusest garantiist ja teatas, et ta suhtub sellesse kui ettekatsetud agressiooni. Varsti pärast seda, 7. juunil 1939. aastal, sõlmis Eesti valitsus demonstriativselt mittekallaletungipakti Saksamaaga. Sai selgeks, et Eesti valitsevad ringkonnad tahtsid maa muuta sõjaliseks platsdarmiks, mida fašistlik Saksamaa saab kasutada kallaletungiks NSV Liidu vastu. Sellest andsid tunnistust ka sõjalised ettevalmistused Nõukogude Liidu-Eesti piiril.

Pärast Teise maailmasõja puhkemist kerkis Eesti rahva ette oht, et ta kistakse sõtta fašistliku Saksamaa huvides. Rahvahulkade survele oli kodanlik valitsus 28. septembril 1939. aastal sunnitud sõlmima vastastikuse abistamise pakti Nõukogude Liiduga. Kuid Eesti valitsus hakkas seda lepingut kohe rikkuma: püüti takistada paktis ettenähtud Nõukogude mereväebaaside ja lennuväljade ehitamist, loodi Eesti, Läti ja Leedu sõjaline blokk, mis oli suunatud Nõukogude Liidu vastu ja valmistati ette sõjategevust; osteti relvi fašistlikult Saksamaalt, kuigi vastastikuse abistamise pakti alusel oleks seda palju soodsamatel tingimustel võidud teha Nõukogude Liidust.

Järelikult olid klassivõitluse teravnemiseks ja revolutsiooni puhkemiseks põhjused olemas.

30-ndate aastate teisel poolel tugevnes Eestis töölise streigiliikumine. Sellest võttis osa kümneid tuhandeid töölisi. Fašistliku diktatuuri tingimustes, kus kõik töölise massiüritused olid keelatud, oli iga streik suureks poliitiliseks sündmuseks.

Eriti aktiivseks muutus töölisliikumine 1939. aasta lõpus ja 1940. aasta esimesel poolel. Kui 1938. aastal oli töölise ja ettevõtjate vahel 27 töökonflikti ja streiki, millest võttis osa 13 290 töölisi, siis 1939. aastal oli neid 34 15 816 osavõtjaga.<sup>6</sup>

Rahva rahulolematuse kasvust annavad tunnistust töölise ja teenistujate ametiühingute ning talupoegade koosolekute poolt kodanlikule valitsusele esitatud nõudmised<sup>7</sup> ja Riigivolikogu töölisfraktsiooni initsiatiivil kogutud arvukate allkirjadega petitsoon. Siin

<sup>6</sup> S. Kutsar-Zabrodskaja. Eestimaa Kommunistlik Partei 1940. aasta revolutsioonis. ERK. 1960, lk. 27.

<sup>7</sup> Vt. 1940. aasta sotsialistlik revolutsioon Eestis. ERK, Tallinn, 1960, I osa.



esitati nõudmisi, mis ühtusid ametiühingute nõudmistega ja väljendasid töötajate elulisi huve: anda rahvale demokraatlikud vabadused (sõna-, trüki-, koosolekute ja liitude vabadus), mitte takistada töötajaid võitlemast töö- ja elutingimuste parandamise eest, võtta tarvitusele otsustavad abinõud võitluseks tööpuuduse vastu ning abistada töötuid, võidelda hindade tõstmise ja spekulatsiooni vastu; nõuti sammude astumist korteriüüri alandamiseks ja elamispinna kriisi kaotamiseks, nõuti abinõude rakendamist tööliste ja teenistujate haiguskindlustuse, samuti vanaduse ja invaliidsuse hoolekande kindlustamiseks.<sup>8</sup>

Klassivõitluse teravnemisest ja rahvamasside revolutsioonilise aktiivsuse kasvust annab tunnistust ka Kommunistliku Partei mõju kasv, mis väljendus selles, et omavalitsusorganite valimistel 1939. aastal valiti sinna Kommunistlikule Parteile lähedased ühisrinde kandidaadid. Riigivolikogu täiendavatel valimistel 74. valimisringkonnas 1940. aasta jaanuaris valiti Riigivolikogusse kommunist V. Jaanus.

Eesti töötav rahvas koondus üha kindlamini Eestimaa Kommunistliku Partei ümber. 1940. a. aprilliks oli partei mõju laienenud peaaegu kõikidele legaalsele töölisorganisatsioonidele.<sup>9</sup>

Rahva rahulolematuse kasvu tingimustes, mis igal hetkel ja väiksemagi tõuke korral ähvardas muutuda massiliseks revolutsiooniliseks väljaastumiseks, ei suutnud valitsus võimu hoida endiste meetoditega, s. o. otsese terrori abil. Lisaks politseirepressioonide tugevdamisele oli ta sunnitud laveerima, tegema näilisi järeleandmisi, et rahvast petta ja kodanluse võimu kindlustada. Niisuguse laveerimise väljendusteks on arvukad presidendi seadlused ja valitsuse määrused, mis anti välja 1940. aasta esimesel poolel.

Riigis kujunesid objektiivsed revolutsioonilised tingimused, mida V. I. Lenin nimetas revolutsiooniliseks situatsiooniks: valitseva klassi poliitika kriis, allasurutud klasside olukorra järsk halvenemine ja nende revolutsioonilise aktiivsuse kasv. Olid olemas ka revolutsiooni puhkemiseks vajalikud subjektiivsed tegurid: Kommunistliku Partei poolt juhitava töölisklassi ja teiste töötajate valmisolek laialdaseks revolutsiooniliseks tegevuseks; need jõud olid küllalt tugevad vana võimu purustamiseks.

Märkides ära revolutsioonile soodsat sise- ja rahvusvahelist olukorda, esitas Eestimaa Kommunistliku Partei aprillikonverents parteile lähima praktilise ülesandena fašistliku valitsuse kukutamise ja demokraatliku rahvalitsuse loomise. Edasises töös rahvamasside mobiliseerimisel lähtusid parteiorganisatsioonid nendest otsustest.

Tilgaks, mis ajas üle rahva rahulolematuse karika, oli Nõukogude Liidu — Eesti vastastikuse abistamise pakti jäme rikkumine Eesti fašistliku valitsuse poolt, mis paljastati Nõukogude valitsuse noodis 16. juunist 1940. aastal. Et garanteerida pakti täitmist, tegi Nõukogude valitsus ettepaneku moodustada niisugune valitsus, kes ausalt täidaks paktis esitatud tingimusi. Teiseks tehti ettepanek lasta täiendavad kontingendid Nõukogude vägesid Eesti territooriumile, et kaitsta väikesearvulisi Nõukogude baaside garnisone Eestis.

Väljendades sõnades oma valmisolekut täita Nõukogude valitsuse ettepanekuid, viivitas president uue valitsuse moodustamisega. Valitsev klikk püüdis võimu enda käes hoida, kuid rahva revolutsiooniline väljaastumine ajas selle nurja.

Alates 17. juunist 1940. a. algasid vabrikutes ja tehastes massilised valitsusvastased miitingud ja koosolekud, kus töölised nõudsid fašistliku valitsuse kukutamist ja uue, demokraatliku valitsuse loomist ning väljendasid oma valmisolekut revolutsiooniliseks väljaastumiseks.

Eestimaa Kommunistliku Partei ja tema illegaalse büroo juhtimisel, mis täitis EKP Keskkomitee funktsioone, valmistusid kõik ühisrinde moodustanud organisatsioonid

<sup>8</sup> 1940. aasta sotsialistlik revolutsioon Eestis. ERK, Tallinn, 1960, I osa, lk. 76—77.

<sup>9</sup> 1940. a. sotsialistlik revolutsioon Eestis. ERK, Tallinn, 1960. a., lk. 26.



otsustavaks väljaastumiseks, mis pidi toimuma 21. juunil. Ürituse juhtimiseks loodi parteikeskus. Kohtadele saadeti EKP illegaalse büroo esindajad.

Valitsevad ringkonnad püüdsid kiiresti arenevaid sündmusi peatada. 18. juunil andis vägede ülemjuhataja päevakäsu, millega keelati kõik koosolekud, miitingud ja demonstratsioonid, samuti ei lubatud eraisikuil kanda relva. Kuid mingid käskkirjad ei suutnud enam kaitsta võimu, mis oli kaotanud rahva usalduse.

21. juunil 1940. aastal toimusid üle kogu maa miitingud ja demonstratsioonid, mida juhtis Eestimaa Kommunistlik Partei. Kõikjal võeti vastu otsuseid ja resolutsioone, milles nõuti valitsuse laialisaatmist, kuna ta provotseeris sõjalist konflikti Nõukogude Liiduga, ja demokraatliku valitsuse moodustamist, kes ausalt täidaks Nõukogude Liidu — Eesti vastastikuse abistamise lepingut. Edasi nõuti fašistlike organisatsioonide laialisaatmist ja riigiaparaadi puhastamist sõjaprovokaatoritest, politsei poolt rakendatud surveabinõude kaotamist ja demokraatlike vabaduste kehtestamist, poliitvangide vabastamist, töötajate majandusliku seisukorra parandamist ja otsustavat võitlust spekulatsiooniga.<sup>10</sup>

Need nõudmised töötas välja Eestimaa Kommunistliku Partei illegaalne büroo kooskõlas ühistrindesse kuuluvate organisatsioonidega. Resolutsioon kiideti heaks Tallinna töölisaktiivi koosolekul 20. juunil. See oli platvorm, mille ümber koondusid kõik riigi progressiivsed jõud.

Võidu saavutamiseks oli otsustava tähtsusega rahvahulkade väljaastumine Eesti pealinnas — Tallinnas. Fašistlik valitsus oli kukutatud. Samal päeval moodustati Kommunistlikule Parteile ustavatest progressiivsetest ühiskonnategelastest demokraatlik rahvavalitsus, mille eesotsas oli tuntud luuletaja J. Vares-Barbarus.

Algul antifašistlik rahvarinde valitsus, hakkas ta peatselt täitma proletariaadi diktatuuri funktsioone. Valitsus toetus kõigepealt tööliklassile. Tema tegevust juhtis Eestimaa Kommunistlik Partei.

Toetudes rahvamasside revolutsioonilisele vaimustusele viis demokraatlik valitsus läbi rea tähtsaid revolutsioonilisi ümberkorraldusi, mis pidid kindlustama fašismi väljajuurimise ja riigi poliitilise ja ühiskondliku elu demokraatiseerimise. Saadeti laiali Riigivolikogu ja Riiginõukogu, rida fašistlikke kodasid ja fašistlikud organisatsioonid, hakati puhastama riigiasutusi ja sõjaväge fašistlikest elementidest. Legaliseeriti revolutsiooni esimestel päevadel loodud Rahva Omakaitse, väeosade komiteed jne. Kodanluse majandusliku jõu õnnestamiseks ja sabotaaži purustamiseks loodi töölikontrol tootmise üle, kehtestati uus kaubandusoperatsioonide läbiviimise kord, loodi komisjon valuutaoperatsioonide kontrollimiseks jm.<sup>11</sup>

Rida abinõusid võeti valitsuse poolt tarvitusele tööliklassi ja talurahva olukorra parandamiseks.

Demokraatliku valitsuse poolt rakendatud abinõud arendasid edasi revolutsiooni ja valmistasid ette tingimused nõukogude võimu taastamiseks Eestis.

Nende päevade kõige suuremaks poliitiliseks sündmuseks oli uue Riigivolikogu valimiste organiseerimine Eestis. Otsustamisel oli maa riikliku ja ühiskondliku korralduse küsimus.

Uue Riigivolikogu valimised otsustati läbi viia 14.—15. juulil 1940. Kommunistlik Partei ühendas kõik elanikkonna demokraatlikud kihid ühtseks valimisblokiks — Eesti Töötava Rahva Liiduks. Tohtu organisatsiooniline ja agitatsioonitöö, mida partei rahvahulkade seas valimiskampaania ajal tegi, kindlustas selle bloki võidu. Kõik tema poolt esitatud kandidaadid valiti Riigivolikogu saadikuteks.

Eesti Töötava Rahva Liidu võit valimistel oli maa demokraatlike jõudude suureks

<sup>10</sup> vt. Ülevaate Eestimaa Kommunistliku Partei ajaloost. ERK, 1963, II osa.

<sup>11</sup> Eesti NSV ajalugu. ERK, Tallinn, 1985, lk. 518—519.



võiduks reaktsiooni üle ja andis tunnistust sellest, et Eestimaa Kommunistliku Partei poliitikat toetasid laiad rahvamassid.

Massimiitingutel ja koosolekutel, mis pärast valimisi toimusid üle kogu maa, kiitsid töötajad valimiste tulemused heaks ja andsid omapoolsed juhendid, mis hiljem kajastusid Riigivolikogu otsustes.

21. juulil 1940. aastal avati uuesti valitud Riigivolikogu esimene istungjärk. Täites Eesti töörahva tahet, võeti siin vastu otsused nõukogude võimu taaskehtestamiseks Eestis, Eesti NSV astumiseks Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu koosseisu, pankade ja suurtööstuste natsionaliseerimiseks, maade kuulutamiseks rahva ühisvaraks.

6. augustil 1940. aastal võttis NSV Liidu Ülemnõukogu Nõukogude Eesti võrdõigusliku nõukogude vabariigina Nõukogude Liidu koosseisu.

Sotsialistlik revolutsioon Eestis, mis 21. juunil algas fašistliku diktatuuri kukutamise ja demokraatliku valitsuse moodustamisega, oli viinud kodanliku korra asendamisele nõukogude korraga. Revolutsiooni hegemooniks oli proletariaat, keda juhtis Eestimaa Kommunistlik Partei. Proletariaadi liitlaseks oli töötav talurahvas.

1940. a. revolutsioon Eestis (ja teistes Balti riikides) oli esimene rahulikul teel teostatud võidukas sotsialistlik revolutsioon, mis toimus ilma relvajõuta ja kodusõjata.

See on tingitud järgmistest asjaoludest.

Veendumus, et nõukogude võim on tõeline rahvavõim, elas Eesti tööliklassi teadvuses alates Suurest Sotsialistlikust Oktoobrerevolutsioonist. Kodanluse võimu aastail jätkas proletariaat võitlust nõukogude võimu taaskehtestamise eest Eestis. Sellega avaldas ta revolutsioneerivat mõju kõikidele teistele töötajatele. Innustavaks eeskujuks selles võitluses oli Nõukogude Liidu rahvaste edu sotsialismi ülesehitamisel.

Ühiskondlikud jõud, kes olid huvitatud sotsialistliku revolutsiooni võidust ja nõukogude võimu taaskehtestamisest, olid hästi organiseeritud ning nende üleolek kontr-revolutsioonilistest jõududest ilmne.

Teine maailmasõda ja vastastikuse abistamise pakt Nõukogude Liiduga isoleeris Eesti kodanluse rahvusvahelisest imperialismist ja jättis ta otsustaval hetkel välisabita. Omade jõududega aga ei suutnud Eesti kodanlus osutada kuigi tõsist vastupanu rahva revolutsioonilisele pealetungile.

Vastastikuse abistamise pakti alusel Eestis viibivate Nõukogude üksuste arvuline koosseis polnud suur, ka ei sekkunud nad maa siseasjadesse, kuid nende kohalviibimise fakt sundis kodanlust hoiduma relvade kasutamisest rahva vastu.

Eestimaa Kommunistlik Partei, kes arvestas nii rahvusvahelise kommunistliku ja tööliikumise kui ka Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei kogemusi, oskas välja töötada õiged võitlusvormid ja anda rahvale õiged loosungid; ta ühendas fašismi vastu suunatud demokraatliku liikumise proletaarse liikumisega sotsialismi eest.

Üks 1940. aasta revolutsiooni iseärasusi oli vanade konstitutsiooniliste vormide (presidendi dekreedid, vana valimisseadus, vanad riigiasutused) ärakasutamine revolutsiooni rahuliku arengu huvides.<sup>12</sup>

Nõukogude võimu kehtestamisega Eestis algas uus periood eesti rahva elus — sotsialismi ülesehitamise periood, mis 50-ndatel aastatel lõpule viidi. Nüüd ehitab eesti rahvas koos teiste Nõukogude Liidu rahvastega edukalt üles kommunistlikku ühiskonda.

---

<sup>12</sup> Ülevaade Eestimaa Kommunistliku Partei ajaloost. ERK, Tallinn, 1963, II osa, lk. 386.



# 25 aastat arvudes

O. NILSON

Tuleval kuul tähistab eesti rahvas koos teiste nõukogude rahvastega meie vabariigi 25. aastapäeva. Nõukogude võimu taaskehtestamine Eestis 1940. a. lõi tingimused rahvamajanduse ja kultuuri kiireks arenemiseks. Vennasvabariikidest saadetud tooraine, seadmed ning avar turg Eesti tööstustoodangule elustasid kodanliku korra tingimustes kiratsema jäänud tööstuse. Tööstustöölise arv suurenes järsult. Kehviktalu-pojad said maad ning igakülgset riiklikku abi. Kadus kodanliku Eesti krooniline sotsiaalne haigus — tööpuudus.

Kuid fašistlik okupatsioon katkestas Nõukogude Eesti rahvamajanduse arenemise. Taganemisel hävitasid fašistid palju tähtsaid tööstusettevõtteid ja muid ehitisi; tugevasti kannatas põllumajandus.

Kohe pärast Eesti NSV vabastamist algasid taastamistööd. Sel raskel ajal osutasid Eesti NSV-le suurt abi vennasvabariigid, nende industriaalne baas võimaldas juba kolme sõjajärgse aastaga taastada purustatud tööstuse. Edaspidi suurenes tööstuse arenemistempo veelgi, ja 1964. aastal ületas meie vabariigi tööstustoodang 1940. aasta taseme juba 17-kordselt, see aga tähendab, et Eesti NSV tööstus toodab käesoleval ajal kolme nädalaga niisama palju kui sõja eel ühe aastaga.

Sõjajärgsetel aastatel muutus põhjalikult ka põllumajandus. Kümnete tuhandete alge-liste põllutööriistadega varustatud ja hajusalt paiknevate üksikmajapidamiste asemele on loodud suured eesrindliku tehnikaga varustatud majandid — kolhoosid ja sovhoosid. Põllumajanduse kollektiviseerimine oli nõukogude võimu suureks võiduks Eesti sotsia-listlikul ümberkujundamisel.

Suurtel tähtpäevadel on meil kombeks teha kokkuvõtteid saavutustest kõigil elu-aladel, analüüsida läbikäidud teed. Ja meil on oma saavutuste üle põhjust uhke olla.

Selleks et paremini mõista tohutuid muudatusi, mis viisid mahajäänud, kapitalistlikest riikidest sõltuva agraarmaa maailmaklassi kuuluva tööstusega ning arenenud põllu-majandusega nõukogude sotsialistlikuks vabariigiks, vaadeldgem alljärgnevalt meie edu-samme tähtsamatel elualadel.

Hinnates sõe tähtsust rahvamajanduses, ütles V. I. Lenin: «Süsi — see on tööstuse tõeline leib.» Meie vabariigis on niisuguseks «tööstuse leivaks» põlevkivi. Sest põlevkivi — see on soojus- ja elektrienergia, vedelkütused ja gaas ning mitmed rahvamajandusele väga vajalikud keemiatööstuse tooted.

1964. aastal tootsid eesti kaevurid seda väärtuslikku maavara 14,7 miljonit tonni. See on peaaegu 8 korda rohkem kui 1940. aastal (1,9 miljonit t). Kivisöele ümberarvestatuna on meie põlevkivitoodangut võimalik võrrelda kivisöerikaste maade toodanguga. Jagades selle elanike arvuga, saame meie vabariigi ühe elaniku kohta umbes 6 t põlevkivi. See näitaja on aga umbes  $\frac{1}{3}$  võrra suurem kui traditsioonilistes «sööriikides» Inglismaal ja Poolas.

Meie vabariigi teiseks tähtsaks kütuseliigiks on turvas. Eriti tuleb rõhutada turbabriketi — suure kütteväärtusega, kergesti transporditava ja hõlpsasti säilitatava tarbe-kütuse tähtsust. 1940. aastal toodeti Eestis 33 000 tonni turbabriketti, 1964. aastal ula-



tus briketitoodang 133 000 tonnini. Mullu käiku lastud Oru briketitehas võimaldab juba käesoleval aastal toodangut järsult suurendada.

Veelgi tormilisemalt kasvas vabariigis elektrienergia tootmine, mis 1964. aastal (6 miljardit kWh) ületas 1940. aasta toodangu (190 miljonit kWh) 31-kordselt. Huvitav on märkida, et 1928. aastal toodeti kogu NSV Liidus 5 miljardit kWh elektrienergiat. Elektrienergia tootmise tasemel ühe elaniku kohta aga on Eesti NSV teiste liiduvabariikide hulgas esikohal ning esimeste seas maailmas.

Põhiliselt nõukogude aastail on loodud meie masinaehitus, mille juhtivateks harudeks on elektrotehnika ja raadiotehnika; tähtsal kohal on teedeehitus- ja põllutöömashinade, samuti mitmesuguste aparaatide ja seadmete tootmine, sisseseade tootmine põlevkivi-, nafta-, gaasi- ja toiduainete tööstusele, katelde ja automatiseerimisseadmete valmistamine. Eesti NSV masinaehituse toodangu võrdlemine kodanlusaegsega on raske sel lihtsal põhjusel, et enamus toodetest on uued, neid hakati valmistama alles nõukogude võimu aastail. Kujuka pildi selle tootmisharu edusammudest võime saada elektrimootorite toodangu kasvu näitel. Kui meil 1940. a. toodeti umbes tuhat mootorit, siis 1964. aastal valmistati neid 322 200. Meie vabariik on NSV Liidus 2. kohal autogreiderite tootmise alal ja 3. kohal naftatööstuse sisseseadete tootmise alal.

Vabariigi masinaehitus, mis kodanlikul ajal elas üle sügavat kriisi, on elustunud ning selle arenemistempo on nii kõrge, et juba järgmisel viisaastakul moodustab masinaehituse toodang ühe viiendiku kogu meie tööstustoodangust.

Kodanlikus Eestis keemiatööstust ei olnud, välja arvatud laki, seebi ja mõnede teiste tarbekaupade tootmine. Tänapäeval toodetakse põlevkivi baasil arvukalt keemiatööstuse tooteid: kütteõli, immutusõli, kinnistit, karbolineumi, õlifenoole, väävlit, naatriumhüposulfitit ja paljusid teisi kemikaale. Erakordse kiirusega areneb mineraalväetiste tootmine. 1964. a. toodeti väävelhapet 147 000 t, mis ühe elaniku kohta arvestades ületab Ameerika Ühendriikide ja Lääne-Saksamaa vastavad näitajad.

Samasuguseid suuri edusamme võime märkida ka teistes tööstusharudes. Tsemenditoodang kasvas 71 000 tonnilt 598 000 tonnini, nahkjalatsite toodang 599 000 paarilt 5 300 000 paarini, kalatoodang 22 800 tonnilt 165 000 tonnini, võitoodang 13 200 tonnilt 16 900 (ilma kolhooside võitoodanguta) tonnini jne. jne.

Edu on saavutatud ka põllumajanduses. Uleminek sotsialistlikule suurmajapidamisele võimaldas siin tootmisprotsesse ulatuslikult mehhaniseerida. Kui kodanlikus Eestis oli 1939. a. ainult 1400 traktorit (15-hobujõulises arvestuses) ja mõned kombainid, siis tänapäeval töötab vabariigi põldudel 14 000 traktorit, üle 2200 kombaini ja 6500 veoautot. Tänu põllutööde mehhaniseerimisele ja teaduslikule alusele rajatud agrotehnikale on saagikus märgatavalt tõusnud. Kodanlikus Eestis oli 1937.—1938. a. teravilja keskmine hektarisaak 11,7 ts ja kartuli hektarisaak 129,2 ts, 1964. aastal aga olid need arvud vastavalt 16,4 ja 168 ts. Suurt tähelepanu on osutatud loomade tõuomaduste parandamisele. Nii on lehmade keskmine produktiivsus tõusnud 1940. aastal saadud 1976 kilogrammilt 2513 kilogrammini möödunud aastal. Enneolematu ulatus on maa-parandustöödel. Ainult viie viimase aastaga (1965. aasta kaasa arvatud) kuivendatakse ligi 138 000 hektarit, sealhulgas kinnise drenaaži teel 94 000 hektarit.

Edukalt areneb ka Nõukogude Eesti transport. Meretranspordi maht kasvas 1939. a. võrreldes kahekordseks. Põhjalikult on nõukogude võimu aastail muutunud Eesti raudtee ilme. Kitsarööpmelisel raudteel asendavad väkesejõulisi ja aeglasi auruvedureid uued mootorvedurid. Laiarööpmelistel teedel on auruvedurid tahkelt kütuselt (põlevkivi) üle viidud vedelkütusele. Ka siin on kasutusele võetud mootorvedurid, mis lähemal ajal auruvedurid välja tõrjuvad. Vedurite suurem võimsus on tunduvalt suurendanud rongide liikumiskiirust, see aga omakorda raudteetranspordi ulatust. 1939. aastal ulatusid pealelaadimistööd 3 milj. tonnini, 1964. aastal aga 17,2 milj. tonnini. Kiiresti on arenenud autotransport. Üeldu illustreerimiseks piisab järgmisest näitest: 1939. a. veeti üldkasutatavate bussidega 15,6 milj. inimest, 1964. aastal aga 171,5 milj.



Nõukogude võimu aastail hakkas kiiresti arenema õhutransport ning sündis täiesti uus transpordiliik — torujuhtmetransport. Käesoleval ajal on eksploatatsioonis gaasijuhtmed Kohtla-Järve—Leningrad ning kaks paralleelgaasijuhet Kohtla-Järve—Tallinn.

Nõukogude võim vabastas eesti töörahva kapitalistide ja kulakute eksploateerimise alt ning tõstis rahva heaolu ja kultuuritaseme enneolematule kõrgusele.

Kulutused haridusele, tasuta arstiabile, haigusaja tasumisele, korralistele puhkustele, pensionidele, stipendiumidele ja muudele sellelaadsetele maksetele moodustasid 1964. aastal 262,2 milj. rubla.

Kodanlikul ajal oli kõrgema hariduse omandamine suure õppemaksu tõttu põhiliselt võimalik ainult rikaste — kapitalistide, kaupmeeste ja kulakute lastel. Nõukogude võim avas ülikoolide ja instituutide uksed töölistele, talupoegadele ja töötava intelligentsi poegadele ja tütardele. Eesti NSV-s õpib kõrgemates õppeasutustes 19 900 üliõpilast 4700 vastu 1940/41. õppeaastal. 1940. aastal õppis kesk-eriõppeasutustes 2114 õpilast, 1964. aastal aga 25 800.

Ulatuslikult on kasvanud teadlaste kaader: 1940. aastal oli meil 544 teaduslikku töötajat, 1964. aastal 3300.

Väga iseloomulik on kultuurhariduslike asutuste kasv Eesti NSV-s. 1964. aastal töötas meie vabariigis 493 kinoseadet (56 vastu 1940. aastal), 9 teatrit, üle 30 muuseumi. Suurt edu on nõukogude võimu aastail saavutatud kirjastamise alal. Raamatute kogutiraaž moodustas 1964. aastal 9,4 milj. eksemplari, ajalehtede ühekordne tiraaž aga 723 100. Ühe elaniku kohta arvestatult on meie vabariigil trükitoodangu mahult esikoht NSV Liidus ja üks esimesi kohti maailmas.

Kõik vabariigi töötajad kasutavad õigust puhkusele. Eesti NSV-s on palju puhkekodusid ja sanatooriume, kus töötajad võivad hästi puhata ja end ravida. Viimastel aastatel on arvukaks muutunud turismimatkad Krimmi lõunarannikule ja Kaukaasiasse, Karpaatidesse ja Karjalasse, Uraali ja Altaisse, Kesk-Aasiasse ja paljudesse teistesse kohtadesse meie kodumaal.

Analoogilisi võrdlusandmeid võib tuua veel paljudelt meie vabariigi elualadelt. Kõik need arvud kõnelevad sellest, et tee, millele eesti rahvas 25 aastat tagasi asus, oli ainuõige.

---

## Võrdlusjooni mineviku ja tänapäeva hariduselust

H. KELDER

Sotsialistliku kultuuri arendamisele ja nõukoguliku kooli rajamisele asusid Eesti töötav rahvas ning progressiivne intelligents juba Oktoobrirevolutsiooni päevil. Kool muudeti emakeelseks ja ilmalikuks ühtluskooliks ning nõukogude võim hakkas haridust muutma üldiseks ja kohustuslikuks. Siis läks aga kontrrevolutsioonil korda kehtestada natsionalistliku kodanluse diktatuur.

Võimuletulnud kodanlus tegi kõik selleks, et allutada kogu ühiskondlik elu, sealhulgas ka rahvaharidus, oma klassihuvidele. Kuid väljakujunenud klassijõudude vaherkord sundis vähemalt esialgu arvestama ka neid ümberkorraldusi kooli alal, mida oli teinud nõukogude võim ja mille eest võitles Eestimaa Kommunistlik Partei. Seetõttu sisaldasid kodanliku valitsuse esimesed seadusandlikud aktid haridusküsimustes mitmeid



üsnagi demokraatlikke jooni. Nii märgiti Asutava Kogu poolt 7. mail 1920. aastal vastuvõetud avalikkude algkoolide seaduses, et ühtluskooli esimese järgu moodustab emakeelne, usuõpetuseta ja maksuta 6-klassiline algkool, mis on kohustuslik kõigile 7- kuni 16-aastastele lastele.<sup>1</sup>

Ühtluskooli teiseks astmeks sai Riigikogu poolt 7. detsembril 1922. aastal vastuvõetud keskkoolide seaduse kohaselt avalik, emakeelne ja usuõpetuseta keskkool, kuhu pääses pärast kuueklassilise algkooli lõpetamist.<sup>2</sup>

Keskkooli õppeajaks määrati viis aastat, millest esimesed kaks moodustasid ühise õppekavaga alamastme, kolm viimast aga ülemastme, kus õppetöö toimus diferentseeritult humanitaar-, reaali-, kommerts-, tehnika- ja põllumajandusharudes ning kus üldhariduslike õppeainete kõrval õpiti ka mitmeid eriaineid.<sup>3</sup>

Lisaks kõigele muule lubas kodanlik valitsus igati hoolt kanda koolielu edendamise eest ning teha hariduse kõigile kättesaadavaks.

Kuid hariduselu tegelik areng kodanlikus Eestis läks lahku paljutõotavatest lubadustest ja esialgsetest kavadest. 1920. aasta septembris vastuvõetud määruses avalikkude algkoolide seaduse elluviimise kohta lükati 6-klassilise kohustusliku alghariduse teostamine edasi kümneks aastaks ja nõuti esialgu kooliskäimist 9- kuni 15-aasta vanustelt lastelt, ning sedagi ainult esimese nelja klassi ulatuses. 1924. aastal laiendati koolikohustust ka 8-aastastele lastele. Koolikohustuseni 6-klassilise algkooli ulatuses jõuti alles 1930. aastal.

Ehkki ettevalmistused kohustusliku alghariduse kehtestamiseks vältasid väga pikka aega, jäid tulemused selles osas üsnagi tagasihoidlikeks ja enam kui pooled kooliealistest lastest ei omandanud seadusega kindlaksmääratud haridusmiinimumi. Tolleaegselt ametlikust statistikast näeme, et ajavahemikul 1925—1939. a. lõpetas kuueklassilise algkooli ainult 43 protsenti 1919—1933. a. õppima asunud noortest. Ülejäänute haridus piirdus tavaliselt 4—5 klassiga.<sup>4</sup> Sellest hoolimata pidasid valitsevad ringkonnad vajalikuks 1934. aastal koolikohustuslike laste vanusepiiri veelgi aasta võrra vähendada. Siitpeale võrdus koolikohustuse kestus (8.—14. a.) algkoolikursuse normaalaajaga.

Õppimise katkestamise peamiseks põhjuseks oli majanduslik kitsikus, mis sundis töölisperekonnast pärit noorukeid jätma koolipingi ja asuma leiba teenima. Omajagu aitasid sellele kaasa ka viletsad kooliolud. Seadusega oli küll ette nähtud kooliinternaatide asutamine, kuid 1935/36. õppeaastal puudusid internaadiruumid poolte maakoolide juures, olemasolevad aga suutsid mahutada vaevalt kolmandiku nendest lastest, kes elukoha kauguse tõttu seda hädasti vajanud oleksid. Pealegi olid elamistingimused internaatides äärmiselt halvad. Internaati kasutavate õpilaste arv vähenes aasta-aastalt, kuigi koolivõrk maal sugugi tihedamaks ei muutunud.<sup>5</sup>

Ka kodanlus ise oli sunnitud tunnistama, et «Eesti seisab praegu (s. o. 1938/39. õppeaastal — H. K.) koolikohustuse kestvuse poolest muude Euroopa riikide keskel viimasel kohal. Samuti on Eestis algkooliõpilaste arv ja haridusele antavad summad suhteliselt vähemad kui lähemates naabermaades».<sup>6</sup>

Kahekümnendate aastate algul täheldame keskharidust omandada soovijate arvu üsna intensiivset kasvu, kuna keskkoolis õppimine, õppemaksust hoolimata, varasemate aastatega võrreldes mõnevõrra lahedamaks muutus. Pealegi pakkus tolleaegne erialase kallakuga keskkool noortele ka mõningal määral eluks ja praktiliseks tööks vajalikke

<sup>1</sup> Riigi Teataja, 1920, nr. 75/76.

<sup>2</sup> Sealsamas, 1922, nr. 155/156.

<sup>3</sup> Sealsamas.

<sup>4</sup> Eesti Statistika Kuukiri 1940, nr. 222 (5), lk. 234.

<sup>5</sup> Eesti Statistika Kuukiri 1939, nr. 211 (6), lk. 310—316.

<sup>6</sup> Eesti Kroonika 1938, lk. 55.



teadmisi ja oskusi. 1925/26. õppeaastal oli Eestis 86 keskkooli, kus õppis 18 363 õpilast.<sup>7</sup>

Õtsekohe hakkasid kodanlikud riigi- ja haridustegelased kõnelema «haritlaste üleproduktiooni» ohust ning 1. detsembri 1924. aasta relvastatud ülestõusu mahasurumisele järgnenud poliitilise reaktsiooni õhkkonnas looma kunstlikke tõkkeid keskkhariduse arengule. Esimeseks sammuks selles suunas oli keskkoolide ja klassikomplektide arvu järsk vähendamine reaktsioonilise haridusministri pastor J. Lattiku «hariduse koondamise kava» kohaselt. 1933/34. õppeaastaks oli säilinud vaid 67 keskkooli 400 klassikomplekti ja 11 895 õpilasega.<sup>8</sup>

Kuid sellest hoolimata näis kodanlusele, et haridusolud on lihtrahva jaoks veelgi liialt lahedad, ja seetõttu asuti kolmekümnendate aastate algul kooli «uuendamise» sildi all ühtluskooli likvideerimise teele. 1934. aasta mais kehtestatud keskkoolide seadusega rajatigi dualistlik koolisüsteem, mis koosnes ühelt poolt algkooli 4 klassil baseeruvast 5-klassilisest keskkoolist (progümnaasiumist) ja sellele järgnevast 3-klassilisest gümnaasiumist (mõlemad maksulised). Teiselt poolt säilis 6-klassiline algkool, mille lõpetamine keskkoolis edasiõppimist õppekavade märgatava erinevuse tõttu praktiliselt ei võimaldanud. Kuigi 1937. aastal loodi laialdase üldsuse tungival nõudel nimetatud koolidele lisaks veel 6-klassilisel algkoolil baseeruvad 3-klassilised realkoolid, kust sai minna edasi õppima ka gümnaasiumi, ei muutunud keskhariduse omandamise võimalused sugugi avaramaks. Piiratud vastuvõtu tõttu jäi mõnel aastal kuni  $\frac{2}{3}$  õpihulmelistest noortest keskkooli ukse taha. Neist aga, kellel õnnestuski kooli sisse saada, lahkus enne õppekursuse lõpetamist üle 40 protsendi.<sup>9</sup>

Kodanlikud haridustegelased pidasid selletaolist olukorda täiesti normaalseks ja püüdsid rahvavaenulikkude hariduspoliitikat igati õigustada. Tolleaegses «Õpetaja Lehes» (2. sept. 1938) kirjutati: «Et iga laps peab koolis edasi jõudma, õigemini kooli lõpetama, on täiesti väär vaade. Nagu igal pool elus, nii on kooliski vajaline paratamatu valik, selektsioon. Vastasel korral paisub tarbetult suureks keskharidusega kodanikkude arv... Üks samm, mis Haridusministeeriumi poolt, laiemalt öeldud valitsuse poolt, ette võeti keskkoolihariduse üleproduktiooni piiramiseks, on olnud koolide arvuline vähendamine. Seetõttu pääsevad koolidesse eksamitega andekamad. Teised leidku endale sobivamail aladel tegevust.» Kommentaarid on ilmselt üleliigsed.

Kuna kesk- ja seega ka kõrgem haridus elanikkonna laiadele hulkadele praktiliselt kättesaamatuks jäi, täheldame kolmekümnendail aastail kutsehariduse erikaalu tunduvat tõusu. Kutsehariduslike õppeasutuste arv kasvas 15 aasta jooksul (1925—1939) 2,5-kordsseks, õpilaste arv aga koguni kolmekordsseks ja ulatus 1938/39. õppeaastal 11 400 õpilasele.<sup>10</sup>

Kutsehariduse osatähtsuse kiire kasv oli tingitud siin valitsenud mõnevõrra soodsamatest õppimistingimustest (õppemaks oli üldharidusliku kooliga võrreldes märksa väiksem või puudus üldse), samuti ka sellest, et kutsekooli lõpetamine kergendas töökoha leidmist, mis lihtrahva hulgast pärit noorukile tol ajal eriti oluline oli.

Et aga kutsekoolid (enamasti 1—3-aastase õppeajaga) olid peaaegu eranditult tupikoolid, mille lõpetamine edasiõppimiseks mingit võimalust ei andnud, pooldasid ka kodanlikud haridustegelased nende erikaalu tõstmist haridussüsteemis, sest see võimaldas juhtida elanikkonna üha kasvavaid hariduspüüdlusi kodanlusele soovitavas suunas ja säilitada samal ajal täielikult valitseva klassi privileegid kesk- ja kõrgema hariduse omandamisel.

Niisiis osutusid kodanlike riigitegelaste kinnitused hariduspoliitika üldrahvalikust olemusest tühipaljaks fiktsiooniks, millel polnud midagi ühist tegelikkusega (vt. tabel 1).

<sup>7</sup> Eesti arvudes 1920—1935, Tallinn 1937, lk. 269—271.

<sup>8</sup> Sealsamas.

<sup>9</sup> Eesti Statistika Kuukiri 1940, 222 (5), lk. 221.

<sup>10</sup> Eesti Statistika Kuukiri 1933, nr. 134 (1), lk. 21 ja «Eesti Kool» 1939, nr. 7, lk. 475.



Tabel 1

## Üldhariduslikud koolid kodanlikus Eestis aastail 1922—1939.

Õppeaasta	Algkoolide arv	Õpilaste arv 1.—6. õ.-a.	Keskoolide arv	Õpilaste arv 7.—11. õ.-a.	Õpilased üldharidusl. koolides kokku
1922/23	1436	121 888	85	17 294	139 182
1933/34	1243	115 291	67	11 895	127 186
1938/39	1217	110 108	48	12 744	122 852

Koolihariduse sisus aset leidnud ümberkorralduste ning Haridusministeeriumi vastavate juhendite peamiseks sihiks oli tugevdada noorsoo kasvatamist kodanliku natsionalismi, klerikalismi ja militarismi vaimus.

Nii oli kodanliku Eesti koolis lugu näiteks usuõpetusega, mis küll 1920. aasta algkoolide seadusega kooli õppekavadest välja jäeti, kolm aastat hiljem aga «vabatahtliku» õppeainena õppeplaanis aukohale seati. 1924. aastal seadis Haridusministeerium koolides sisse ka kohustuslikud hommikupalvused ja nõudis, et usuõpetust tuleb koolis «... niisama väärikselt käsitleda nagu teisi õppeaineid, seda õpilaste teatelehtedes ja tunnistustes hinnata ja neilt õpilastelt, kes hiljem usuõpetust hakkavad õppima, teadmisi läbi võetud kursuse ulatuses nõuda.»<sup>11</sup>

Samal ajal jäeti 6-klassilise algkooli õppekavadest välja võõrkeel ja vähendati loodusõpetuseks ettenähtud tundide arvu.

Õpetajatele esitati kategooriline nõue — kasvatada noori «riiklikus vaimus ja väärikaiks Eesti kodanikeks».<sup>12</sup> Anti käsk erilist tähelepanu pöörata nn. «vabadussõja ajaloo» käsitlemisele, eriti «sellest võrsuva patriootilise meelsuse ning maailmavaate omandamise mõttes»<sup>13</sup>, kusjuures kooli õppekirjanduses ajaloolisi fakte kõige häbitumal kombel moonutati. Õppekavadest ja õpikuist tuli aga kõrvaldada «pessimism... kurtmine oma kurva mineviku ja sotsiaalse viletsuse üle»<sup>14</sup>, s. o. kõik see, mis tõepäraselt kajastas reaalsel tegekkust.

Kuid kõigist püüdlustest hoolimata ei läinud kodanlusel korda koolielu jäägitu allutamise oma kitsastele klassihuvidele. Eesti tööraha võitlus Eestimaa Kommunistliku Partei juhtimisel tõeliselt demokraatliku kooli eest ja kodanluse rahvaenuliku hariduspoliitika vastu ei katkenud kogu kodanlik-natsionalistliku diktatuuri vältel. See avaldas kahtlemata suurt mõju ka eesti õpetajaskonna paremikule, kes valitsevate ringkondade tagurlikule koolipoliitikale puhuti visa vastupanu avaldas ja raskustest hoolimata koolielu edasi viis.

\*

Nõukogude võimu taaskehtestamine 1940. aastal vabastas Eesti kooli kodanluse klassi-

<sup>11</sup> Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumi ringkiri 19. dets. 1924. Eesti rahvahariduse ja kultuuriala korraldus, Tallinn 1938, lk. 86—87.

<sup>12</sup> Haridusministri A. Jaaksoni kõne üleriigilisel koolijuhatajate koosolekul 19. dets. 1937. «Eesti Kool» 1938, nr. 1, lk. 6.

<sup>13</sup> Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumi Teataja 1935, nr. 14, lk. 168—169.

<sup>14</sup> «Eesti Kool» 1937, nr. 1, lk. 3.



võimu kammitsaist, pani aluse marksistlik-leninlikule hariduspoliitikale ning avas rahvaharidusele enneolematud arenguperspektiivid.<sup>15</sup>

Erakoolide likvideerimine, ühfluskooli taastamine, uute koolide ja klassikomplektide avamine, õppemaksu kaotamine ning tõhus materiaalne abi aineliselt vähem kindlustatud õpilastele muutsid kõik kooliastmed töörahva laiadele hulkadele täielikult kättesaadavaks. Usuõpetuse ja usuliste talituste kõrvaldamisega koolist vabastati kool kiriku ideoloogilise mõju alt.

Kasutades vanemate vennasvabariikide kogemusi töötati välja ja kehtestati uued õppeplaanid ja programmid ning alustati uue õppekirjanduse väljaandmist.

Uued õppeained — vene keel ja kirjandus, NSV Liidu ajalugu ning NSV Liidu füüsiline ja majandusgeograafia võimaldasid lähemalt tutvuda maailma esimese sotsialismi-maa mineviku ja kaasajaga, millest Eesti õpilastel tõepärane ettekujutus seniajani täiesti puudus.

Tegevust alustasid Nõukogude Eesti koolis ka esimesed pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonid, kellest peagi said õpetajate esimesed abilised õppe- ja kasvatustöös.

Hoogsalt alanud hariduse ümberkorraldamise katkestas aga 1941. aasta suvel alanud sõda ja Nõukogude Eesti ajutine okupeerimine, mis andsid rahvaharidusele raske hoobi. Kuid kõigest hoolimata jätkus 1940/41. aastal alustatud töö raugematu hooga pärast fašistlike okupantide minemakihutamist ning nüüd, Nõukogude Eesti 25. aastapäeva tähistades, võime õigustatult uhkust tunda oma loova töö suurepärase saavutuste üle (vt. tabel 2).

Tabel 2<sup>16</sup>

**Rahvahariduse areng Nõukogude Eestis 1940—1965**  
(kaasa arvatud õhtused ja mittetatsionaarsed õppevormid)

Õppeaastad	Üldhariduslikud koolid		Kesk-eriõppeasutused		Kõrgemad õppeasutused	
	Koolide arv	Neis õpilasi	Koolide arv	Neis õpilasi	Õppeasutuste arv	Neis üliõpilasi
1940/41	1255	121 100	17	2 114	5	4 740
1945/46	1059	126 000	46	9 474	5	3 771
1950/51	1243	156 500	47	10 355	7	8 896
1955/56	1190	160 800	46	16 140	7	12 085
1959/60	1193	178 100	33	13 600	6	13 281
1964/65	1156	214 000	35	25 800	6	19 900

Nii on nõukogude võimu kahekümne viie aasta jooksul õpilaste arv üldhariduslikes koolides kasvanud 1,8-kordseks, üliõpilaste arv kõrgemates õppeasutustes 4,2-kordseks, kesk-eriõppeasutuste õpilaste arv aga 12-kordseks. Need arvud on kujukaks näiteks Nõukogude valitsuse ja Kommunistliku Partei erakordsest hoolitsusest rahva kultuuri- ja haridustaseme pideva tõusu eest.

Erinevalt kodanlikust Eestist, kus koolielu alatasa kannatas rahaliste vahendite napuse all ning kulud haridusele ja kultuurile moodustasid ainult ühe kümnendiku riigieelarvest, kasvavad hariduse finantseerimiseks ettenähtud summad Nõukogude Eesti riigieelarves iga aastaga. 1946. aastal näiteks kulutati haridusele 19,4 miljonit rubla,

<sup>15</sup> Nõukogude Eesti kool 1940/41. õppeaastal vt. ka «Nõukogude Kool» 1964, nr. 6, 7.

<sup>16</sup> Tabel on koostatud Eesti NSV Statistika Keskvalitsuse andmeil.



1959. aastal aga juba 63,0 miljonit rubla, seega üle kolme korra rohkem.<sup>17</sup> Käesoleva aasta riigieelarves on hariduse finantseerimiseks eraldatud 95,1 miljonit rubla.<sup>18</sup>

Erakordselt suurt tähelepanu pööratakse Nõukogude Eestis koolide õppe-materiaalse baasi laiendamisele ja noorte õppimistingimuste parandamisele. Ehitatakse uusi koolimaju, internaatide ja õpetajate elamu, rajatakse spordiväljakuid ja katseaedu.

Ainuüksi aastail 1959—1964 ehitati riikliku plaani järgi eraldatud ressursidega 95 uut koolihoonet ligikaudu 50 000 õpilaskohaga.<sup>19</sup> Juurdeehitused olemasolevatele koolimajadele andsid samal ajavahemikul veel täiendavalt 9000 õpilaskohta.<sup>20</sup> Koolide materiaalse baasi tugevdamisest võtavad aktiivselt osa ka tööstusettevõtted, sovhoosid ja kolhoosid. Eriti väärib esiletõstmist kolhoos «Estonia» Paide rajoonis, kes täielikult omade vahenditega ehitas ja sisustas Retla 8-klassilisele koolile ajakohase koolihoone.

Käesoleval juubeliaastal aga valmivad uued koolimajad Tallinnas Mustamäel ja Lasnamäel, Kohtla-Järvel, Narvas, Pärnus, Viljandis ja mujal. Üldse on oodata koolivõrgu laiendamist uusehituste arvel 7148 õpilaskoha võrra. Teoksil on juurdeehitused 40 koolile, mis peavad õppeaasta alguseks andma täiendavalt õppepinda enam kui 11 000 õpilase jaoks.<sup>21</sup>

Kaugemalt koolis käivate õpilaste jaoks koolide juurde organiseeritud internaatide võrk rahuldab vajadused täielikult. 1964. aastal elas internaatides 16 000 õpilast. Peale selle on maaõpilastel võimaldatud liniautobusside tasuta kasutamine sõiduks kooli ja koju tagasi, mis kooliskäimist samuti tunduvalt kergendab.

Kodanliku perioodiga võrreldes on õpikute ja muude õppetarvete hinnad väga odavad ning nende muretsemine ei käi kellelegi üle jõu. Kõigis kooliastmetes on kaotatud õppemaks ja igal aastal kulutab riik suuri summasid stipendiumide maksmiseks noortele ning ainelise abi andmiseks toetust vajavaile üldhariduslike koolide õpilastele.

1963. aastal näiteks kulutati materiaalselt vähem kindlustatud õpilaste abistamiseks üldhariduslikes koolides (eraldamised koolikohustuse fondi, toitlustamine kooli internaatides ja pikapäevärühmades jne.) ainuüksi riigieelarve summasid 1,3 miljonit rubla, 1964. aastal aga ligi 1,5 miljonit rubla.<sup>22</sup> Suurt materiaalselt abi annavad oma õpilastele ka paljud vabariigi kolhoosid.

Nendest vahenditest piisab, et kõik lapsed ja noorukid võiksid normaalselt koolis käia. Kui veel arvestada seda, et rahvamajanduse hoogne areng tagab elanikkonna ainelise heaolu pideva tõusu, siis võime täie kindlusega öelda, et majanduslik kitsikus, mis kodanlikus Eestis võttis paljudelt noortelt õppimisvõimaluse, on praegusele põlvkonnale tundmata.

Ülaltooduga seletub ka rahvahariduse erakordselt kiire arengutempo. Meenutagem vaid, et juba sõjale järgnenud rahvamajanduse taastamise ajajärgu erakordselt rasketes tingimustes viidi edukalt ellu 7-klassiline koolikohustus. 1946/47. õppeaastal ei käinud koolis ainult 1,5 protsenti koolikohustuslikest lastest. Viiekümnendate aastate algul aga õppisid kõik kooliealised lapsed.<sup>23</sup>

<sup>17</sup> Nõukogude Eesti saavutus 20 aasta jooksul. Statistiline kogumik. Tallinn, 1960, lk. 16. Summad siin ja edaspidi on 1961. aasta vääringus.

<sup>18</sup> Eesti NSV 1965. a. riigieelarvest. Eesti NSV rahandusministri rahvasaadik A. Tihase ettekanne Eesti NSV Ülemnõukogu kuuenda koosseisu viiendal istungjärgul. «Rahva Häälel» 24. dets. 1964.

<sup>19</sup> Eesti NSV rahvamajanduse arendamise 1964. aasta riikliku plaani täitmise tulemused. «Rahva Häälel» 3. veebr. 1965.

<sup>20</sup> Eesti NSV Haridusministeeriumi kapitaalehituse osakonna andmeil.

<sup>21</sup> «Nõukogude Õpetaja» 3. veebr. 1965.

<sup>22</sup> Eesti NSV Haridusministeeriumi plaani-finantsosakonna andmeil.

<sup>23</sup> HMA (= Eesti NSV Haridusministeeriumi Arhiiv), 1953. a. nim., adm.-maj. osak., t. nr. 7—I, l. 14.



Jõudsaid edusamme tegi ka keskkool, mis oli okupatsiooniajal eriti raskesti kannata saanud. 1940/41. õppeaastal töötas Eesti NSV-s 40 üldhariduslikku keskkooli, kus 8.—12. klassides õppis veidi üle 10 500 õpilase. Esimesel sõjajärgsel õppeaastal suudeti avada vaid 38 keskkooli, kus 8.—11. klassides õppis ligi 7500 õpilast. Kuid juba kaks aastat hiljem oli keskkoolide võrk mitte ainult taastatud, vaid ka tunduvalt laienenud. 1946/47. õppeaastal õppis vabariigi 68 üldharidusliku keskkooli 8.—11. klassides 12 600 õpilast. Veelgi hoogsamalt laienes keskkoolide võrk viiekümnendail aastail. 1958/59. õppeaastal töötas Eesti NSV-s 151 päevast üldhariduslikku keskkooli, kus 8.—11. klassides õppis 24 000 õpilast.<sup>24</sup>

Tootmises töötava täiskasvanud elanikkonna üldhariduse täiendamiseks organiseeriti neil aastail õhtuste ja mittestatsionaarsete koolide laialdane võrk, mis omandas meie haridussüsteemis peagi kaaluka koha. Märkigem vaid, et 1946/47. õppeaastal kasutas õhtust ja mittestatsionaarset õppevormi tootmistööd katkestamata 3200 töötajat,<sup>25</sup> 1958/59. õppeaastal aga juba 14 200 töötajat.<sup>26</sup>

1959. aasta on järjekordseks teetähiseks Nõukogude Eesti kooli arengus. Algas haridussüsteemi radikaalne ümberkorraldamine ja täiustamine vastavalt NSV Liidu Ülemnõukogu poolt 1958. aasta detsembris vastuvõetud kooliseadusele.

Senise koolisüsteemi ja üldhariduse sisu radikaalse muutmise vajadus kasvas välja nõukogude ühiskonna praeguse arenguetapi konkreetsetest tingimustest ja selle eesmärgiks on viia noorsoo õpetamine ja kasvatamine vastavusse kaasaja ülesannetega.

Käesoleval seitseaastakul toimunud muudatustest haridussüsteemis märkigem eelkõige üleminekut kaheksaklassilisele koolikohustusele, millega tehti algust 1959. aastal ja mis 1962/63. õppeaastaks edukalt lõpule viidi.

Õppeaja pikendamine kohustuslikus kooliastmes ühe õppeaasta võrra on oluliseks sammuks üleminekul üldisele kohustuslikule keskarharidusele, mis saab teoks veel käesoleval aastakümnel.

Üldhariduslikus keskkoolis omandavad noored mitmekülgsed ja põhjalikud teadmised loodusest ja inimühiskonnast, mis on vajalikud kommunistliku maailmavaate kujundamiseks, looduse ja inimühiskonna arengu seaduspärasuste marksistlikuks mõistmiseks. Lisaks sellele õpitakse tundma kaasaegse tootmise põhiluseid, tutvutakse tööstuses ja põllumajanduses enam kasutatavate masinate, tehniliste seadmete ning tähtsamate tehnoloogiliste protsessidega, mis aitavad noortel lühikese ajaga omandada elukutse ja asuda oma kohale tänapäeva tootmisprotsessis.

Ei saa aga öelda, et küsimus kaasaja nõukogude keskarhariduse sisust ja mahust oleks sellega lahendatud. See on tõsiseks probleemiks, mille üle praegu pead murravad pedagoogikateadlased ja haridustegelased ning mille vastu tunneb elavat huvi laialdane pedagoogiline üldsus.

Muudatused koolikohustuse kestuses ja haridussüsteemis töid kaasa olulisi nihkeid õpilaste arvus ning koolivõrgus.

Neist märkigem esijoones üldhariduslike koolide õpilaste arvu tunduvat tõusu. Käesoleval aastal õpib vabariigi päevastes üldhariduslikes koolides 183 100 õpilast (1939/40. õ.-a. 114 800, 1950/51. õ.-a. 148 700 ja 1959/60. õ.-a. 161 900).<sup>27</sup> Samaaegselt täheldame koolide arvu vähenemist kõigi koolitüüpide osas, mis aga kaugeltki ei tähenda haridusolude halvenemist. Otse vastupidi. Elanikkonna territoriaalses paiknemises toimunud

<sup>24</sup> Eesti NSV Statistika Keskvalitsuse andmeil.

<sup>25</sup> НМА, Отчет Министерства просвещения Эстонской ССР за 1948/1949 учебный год, стр. 140.

<sup>26</sup> Eesti NSV Statistika Keskvalitsuse andmeil.

<sup>27</sup> Nõukogude Eesti saavutusi 20 aasta jooksul. Statistiline kogumik, lk. 93; «Rahva Hääle» 3. veebr. 1965.



muudatused (linnaelanikkonna osatähtsuse kiire kasv, suuremate maa-asulate kujunemine), soodsad transpordiolud ning uute suurte keskkoolide ehitamine on võimaldanud viimastel aastatel sulgeda rea kääbuskoole, mis ennast niihästi pedagoogiliselt kui ka majanduslikult ei õigustanud, ja koondada õpilased suurematesse koolidesse, kus õppimistingimused on märksa soodsamad.

Eriti populaarseks on saanud viimastel aastatel üldhariduslike teadmiste täiendamine tootmistööd katkestamata. 1964/65. õppeaastal õppis kõigis õhtu- ja kaugõppekoolides kokku 30 900 õpilast, seega ligi kaks korda rohkem kui seitseaastaku algul. 1939/40. õppeaastal oli õhtukoolides aga ainult 1200 õpilast.<sup>28</sup>

Nõukogude Eesti hariduselu üheks oluliseks arengujooneks on kooli kasvatusliku mõjusfääri laienemine ning ühiskonna ja riigi järjest kasvav abi perekonnale laste kasvatamisel. Tõhusat abi töötavatele emadele laste kasvatamisel annavad lasteaiad ja -sõimed ning laste päevakodud, kus 1964. aastal viibis 36 000 last.<sup>29</sup> Kodanlikus Eestis oli 1938. a. ainult 78 alatist lasteaeda 3960 lapsega. Kõrge maksu tõttu lihtrahvas sinna oma lapsi paigutada ei saanud.<sup>30</sup>

1956. aastal pandi meie maal alus uuele koolitüübile, internaatkoolile, mis otsekohe võitis lastevanemate täieliku poolehoidu. Eriti suureks abiks on internaatkoolid üksik-emadele ja lasterikastele perekondadele. 1964/65. õppeaastal töötas meie vabariigis 17 üldtüüpi internaatkooli 7400 kasvandikuga. Neile lisandub veel 13 eri-internaatkooli, kus saab haridust ja ravi üle 2200 mitmesuguste tervisehäiretega lapse.<sup>31</sup>

Järjekordseks tähtsaks sammuks riigi ja ühiskonna abi suurendamisel perekonnale oli pikapäevakoolide avamine ning pikapäevarühmade organiseerimine üldhariduslike koolide juurde. Kuigi kõnealuse ühiskondliku kasvatuse vormi laialdasem levik algas alles 1960. aastal, on selle pedagoogilised tulemused igati positiivsed. 1964/65. õppeaastal töötas vabariigis juba 11 pikapäevakooli ja pikapäevarühmad olid organiseeritud 234 kooli juurde. Kokku saatis neis kogenud pedagoogide-kasvatajate hoole all õppetundidest vaba aja mööda ligi 16 200 last.<sup>32</sup>

Põhiline osa niihästi koolieelsete lasteasutuste, internaatkoolide kui ka pikapäevarühmade ülalpidamiskuludest kaetakse riigieelarvest. Koolieelsetes lasteasutustes tasuvad vanemad lapse ülalpidamiseks ja kasvatamiseks tehtud kulutustest vaevalt 25 protsenti. Internaatkooli kasvandike vanemate poolt makstav ülalpidamistasu katab keskmiselt 10—12 protsenti tegelikest kulutustest. Õpilase viibimise korral pikapäevarühmas kannavad lapsevanemad ainult toitluskulud. Real juhtumel (orvud, lapsed väikese sissetulekuga lasterikastest perekondadest jne.) on lapsed internaatkoolides ja pikapäevarühmades täielikult riiklikul ülalpidamisel.

Rahvamajanduse hoogne areng ja ühiskondlike tarbimisfondide pidev suurenemine võimaldavad aga juba lähema 15—20 aasta jooksul üle minna kõigi laste tasuta ülalpidamisele lasteasutustes ja internaatkoolides.<sup>33</sup>

Nõukogude ühiskond tagab noorsoole mitte ainult avarad õppimisvõimalused, vaid hoolitseb ka laste vaba aja veetmise eest, loob soodsad tingimused sisukaks klassi- ja kooliväliseks tegevuseks.

Nimetagem eelkõige koolides töötavaid arvukaid aine- ja tehnikaalaseid ning kunstilise isetegevuse ringe, kus iga õpilane võib leida tegevust vastavalt huvidele ja kalduvustele.

Mitmekülgset tegevust õppetundidest vabal ajal pakuvad pioneerimajad. Neid on

<sup>28</sup> Nõukogude Eesti saavutusi 20 aasta jooksul. Statistiline kogumik, lk. 93, «Rahva Hääl» 3. veebr. 1965.

<sup>29</sup> «Rahva Hääl» 3. veebr. 1965.

<sup>30</sup> Eesti Statistika Kuukiri 1939, nr. 210 (5), lk. 252.

<sup>31</sup> HMA, statistilised aruanded vorm Rik. nr. 76-A 1964/65. õ.-a. kohta.

<sup>32</sup> Sealsamas, statistilised aruanded vorm D-10 1960/61. õ.-a. ja 1964/65. õ.-a. kohta.

<sup>33</sup> Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm, Tallinn 1961, lk. 90—91.



vabariigis 14. Koolinoorte kehalise arengu ja spordimeisterlikkuse kasvu eest hoolitseb spordiühing «Noorus», 17 spordikooli ja kolm lastestaadioni. Noorte kasutada on ka kõik teised staadionid ja spordiväljakud. Kolm noorte naturalistide maja ja üks laste turismi- ja ekskursioonimaja on peamiselt sellealase metoodilise töö keskusteks. Kõik need koolivälised asutused on rajatud nõukogude võimu ajal.

Kuid kaugeltki kõiki saavutusi meie hariduselus põle võimalik väljendada arvudes. Viimaste aastate ümberkorraldused on muutnud koolielu märgatavalt elulähedasemaks. Eriti hinnatavaks tuleb pidada pedagoogilise ja metoodilise mõtte tunduvat elavnemist, tõhusat tööd kooli õppekorralduse teaduslike aluste väljatöötamisel, kvaliteetse õppekirjanduse soetamisel ja õpetamise meetodite täiustamisel, millega on kaasnenud õppe- ja kasvatustöö taseme pidev tõus.

\*

Uhe artikli piiratud ruum ei võimalda ammendavalt kõnelda kõigest sellest uuest, mida meie hariduselul on toonud nõukogude võim. Ülaltoodud piirdusime peaaesjalikult üldharidusliku kooliga, ehkki saavutused kõrgema ja kesk-eri- ning kutsehariduse arendamisel pole sugugi väiksemad. Kuid toodud faktidest piisab, et veenduda kakskümmend viis aastat tagasi valitud arengutee ainuõigsuses. Noorsoo kasvatamine on alati olnud ja on ka edaspidi Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse südameasjaks ja seetõttu on tagatud kõik tingimused meie hariduselu veelgi jõudsamaks arenemiseks.

---

## *Mõtlemine kui õppematerjali teadliku omandamise peamine protsess\**

### OTSUSTUSTE VORMI KASUTAMINE

Mõistete sisu avatakse otsustustes. Iga definitsioon on otsustus või otsustuste kogu, mis on väljendatud lausetes.

Mõiste ja otsustuse vahel on vastastikune seos. Näiteks ei saa moodustada mõistet vaalast, ilma et oleks olemas otsustust «Vaal ei ole kala», kui ei ole eelnevalt olemas kasvõi kõige üldisemat mõistet vaalast.

Iga **otsustus** on psühholoogilisest aspektist vaadatuna vastus küsimusele, mille esitavad kas teised inimesed või inimene enesele ise. Viimasel juhul tekib see küsimus, millele vastuseks on otsustus, tavaliselt väga kiiresti ning tema sõnaline formuleering on

---

\* Lühendatult N. Levitovi teosest «Детская и педагогическая психология» (Vt. «Nõukogude Kool» nr. 5, 1965. a.)



väga lühike. Õpilasel on mõnikord raske otsustust formuleerida sellepärast, et ta ei tunne küsimust või ei saa sellest hästi aru.

Väheste kogemustega õpetaja esitab halvasti formuleeritud küsimuse: «Mille poolest erineb tundra?» Õpilasel on raske esitada otsustust selle küsimuse kohta, kuna ta ei tea, millest nimelt tuleb tundrat eristada.

Õpetaja peab eelkõige silmas pidama, et küsimus, millele vastus antakse otsustuses, oleks arusaadav. Samal ajal ei tohi ta küsimust formuleerida nii, et õpilase otsustus oleks puhtformaalne, igasuguse mõttetööta. Niisugusteks on näiteks alternatiivsed küsimused, millele võib vastuseks olla ainult «jaa» või «ei», «õige» või «vale» jms. küsimused, mis tõenäosusteooria kohaselt on 50% õiged isegi siis, kui materjali üldse ei tunta. Alternatiivsete küsimuste näiteid: Missugune nurk on suurem, kas täisnurk või teravnurk? Kas on pikki vesikasve? Kas viinamarja saab kasvatada Moskva oblastis? Kui selletaolisi küsimusi esitada, siis tuleb nõuda, et õpilased ei piirduks alternatiivse vastuse valikuga, vaid põhjendaksid ja selgitaksid seda.

Õpilastel tuleb oma otsustusi tõestada ja põhjendada. Selleks peavad õpilased õppima eraldama tõestavat otsustust ehk teesi ja tõestuseks toodud argumente. Ainult nii on võimalik kasvatada vajalikku vastutustunnet esitatud otsustuste suhtes.

On otsustusi, mille tõestamiseks piisab ühest näitest, illustratsioonist, katsest. Näiteks otsustuse «Põhjas kasvavad tundras väikesed kääbuskased» tõestamiseks piisab, kui näidata pilti nende kaskede kujutisega; otsustuse «Jää muutub soojas temperatuuris veeks» tõestamiseks võib piirduda vastava katse demonstreerimisega koos lühikeste seletustega jne.

Teised otsustused nõuavad ulatuslikumat tõestamist sageli koos teiste konkureerivate otsustuste kummutamisega. Nii nõuab näiteks otsustuse «Vaal on imetaja» tõestamine tavaliselt seda, et tuleb kummutada laste poolt sageli esitatav ebaõige otsustus: «Vaal on kala».

Suur tähtsus on tingimuste mõistmisel, millest sõltub otsustuste õigsus. Õpilased kalduvad oma otsustusi mõnikord väljendama liiga kategooriliselt, ilma igasuguste eranditeta, vaatamata sellele, et antud otsustused pole rakendatavad mitte alati, vaid teatud piiramisega.

Kui mingi tunnetusliku ülesande lahendamiseks tuleb väljendada mitmeid otsustusi, tekib keerukas arutlemise protsess. Selle viljakus sõltub tervest reast tingimustest: arutlemise eesmärgist või ülesande selgusest, küllaldasest materjalist (eelkõige konkreetsetest teadmistest), üksikute otsustuste tõendavusest ja järgnevusest, kriitilisest suhtumisest nendesse. Urimused (P. J. Galperin, N. K. Indik, A. N. Sokolov) on näidanud, et progress arutlemises seisneb vaimse tegevuse teatud koondamises, kusjuures vaimne tegevus muutub terviklikumaks ja konkretiseeritumaks, selle üksikud lülid aga, mis esialgu on vajalikud, langevad hiljem ära.

## PÕHJUSLIKE SEOSTE JA SEADUSPÄRASUSTE MÕISTMINE

Seoste eriliseks vormiks on **põhjuse-tagajärje seosed** esemete ja nähtuste vahel. Põhjuslike seoste kindlaksmääramisel lähtutakse nähtuste kulgemise seosest ehk nähtuste järgnevusest. Näiteks lume soojendamine eelneb selle sulamisele, taime puudulik kastmine või mittekastmine eelneb taime kuivamisele jne. Sageli on seos põhjuse ja tagajärje vahel selline, et põhjus on tagajärjest kaugel, see raskendab põhjusliku seose kindlaksmääramist. Nii sõltub taliviljade saagikus teatud määral sellest, missugune oli lumikate talve alguses.

Põhjuslikkust peegeldav mõtlemine jaguneb keerukuse järgi elementaarseks ja tõe-



liselt loogiliseks. Elementaarne mõtlemine on vähe üldistatud ja konkreetse situatsiooni niga piiratud. Tal on kaks vormi: ühekülgne (tuuakse üks põhjus ja üks tagajärg) ja mitmekülgne (üks põhjus — mitu tagajärge või mitu põhjust — üks tagajärg). Tõeliselt loogilisel põhjuslikul mõtlemisel on üldistatud iseloom, ta on seotud mingi üldise seaduse või reegli mõistmisega. See mõtlemine jaguneb omakorda ühealuseliseks (üksiknähtuse tõestamine toimub ühe reegli või seaduse alusel ühe järelduse abil) ja mitmealuseliseks (nähtuse selgitamine toimub mitme seaduse või reegli alusel järelduste süsteemi abil) (M. N. Šardakovi uurimused).

Põhjuslike seoste eriliseks vormiks on **matemaatiline funktsionaalne sõltuvus**, millega õpilased tutvuvad juba algkoolis, näiteks: «Kui korrutatavat või korrutajat suurendada teatud arv korda, siis suureneb korrutis sama arv korda». Matemaatilis-funktsionaalsel sõltuvusel on oma iseärasused teiste põhjuslike seoste liikidega võrreldes. Nende hulka kuulub: põhjuse ja tagajärje samaaegsus, vastastikune reversiivsus (protsess võib minna põhjuselt tagajärjele ja tagajärjelt põhjusele) ja see fakt, et matemaatilis-funktsionaalne sõltuvus peegeldab kvantitatiivseid suhteid.

I. P. Pavlovi ja tema õpilaste uurimuste kohaselt võivad tingitud ärritajateks olla mitte ainult esemed, vaid ka esemetevahelised suhted, mida sageli väljendatakse kvantitatiivsete näitajatega. Matemaatilised funktsionaalsed seosed ongi üheks niisuguste suhete liikiks.

Üsna suur on sõna ja täpsete formuleeringute tähtsus seoste kujunemisel, kui tingitud ärritajaiks on suhe objektide vahel. Põhjuse-tagajärje ja funktsionaalsete seoste omandamise käigus kujuneb õpilastel oskus teha **induktiivseid** ja **deduktiivseid** järeldusi, teha järeldusi olemasolevate otsustuste alusel.

Induktiivse järelduse edukus sõltub eelkõige eeldustes peegeldatud faktide küllaldasest hulgast ja nende heast valikust. Võib näiteks vaadelda paljusid vedelikke, mis tahkuvad 0° juures, kuid oleks ebaõige järeldada, et kõik vedelikud muutuvad selles temperatuuris tahketeks. Tuleb valida vastavaid fakte, et vastata küsimusele: Kas see omadus (tahkumine 0° temperatuuri juures) on omane kõikidele vedelikkudele, kui mitte, siis missugustel vedelikel ta esineb ja missugused vedelikud tahkuvad teise temperatuuri juures?

Iga induktiivse järelduse eelduses esinev üksikujuhtum peab olema õpilasele täiesti selge, s. t. peab baseeruma hoolikal vaatlusel ja olema täpselt formuleeritud.

Tööd on kasulik organiseerida nii, et induktiivne järeldus annaks vastuse varem esitatud küsimusele. «Kas taimed võivad elada pimedas?» esitab õpetaja küsimuse; järgnevalt tehakse katseid ja teostatakse vaatlusi, mis viivad õpilased vastuse juurde (teatud järeldusele).

Põhjuse-tagajärje ja funktsionaalsete seoste omandamise käigus on suur tähtsus ka deduktiivsetel järeldustel. Deduktiivse järelduse õigsus sõltub üldise otsustuse (mida loogikas nimetatakse «suuremaks eelduseks») õigsusest. Kui suurem eeldus (reegel, printsiip, seadus) on väär, siis on ka deduktiivne järeldus sisult väär. Kui näiteks sõnastada suurem eeldus nii: «Arvude korrutamisel on korrutis alati suurem kui korrutatav», siis võib teha ebaõige järelduse, et täisarvu korrutamisel murruga korrutis samuti suureneb. Korrutis on korrutatavast suurem ainult siis, kui korrutatavaks ja korrutajaks on täisarvud.

Deduktiivse järelduse õigsuse tingimuseks on ka teise otsustuse («väiksema eelduse») selgus ja täpsus. Sellest otsustusest selgub, kui suures ulatuses on üldine otsustus antud juhul rakendatav. Oletame, et õpilane teab, et kõik metallid on elektrijuhid. Kas elavhõbe on elektrijuht? Sellele küsimusele vastamiseks peab õpilane teadma, kas elavhõbe kuulub metallide hulka või mitte.

Väga tähtsad on deduktiivsed järeldused siis, kui tuleb kontrollida mingisugust oletust. Mitmekohalise arvu jagamisel kolmega jääb õpilasel jääk. Õpetaja soovib õpilasel oma tööd kontrollida, meenutades reeglit: «Kolmega jaguvad ilma jäägita kõik arvud,



mille numbrite summa jagub kolmega». Rakendades seda reeglit oma töös veendub õpilane kas selles, et tal pidigi tekkima jääk, või siis selles, et ta tegi jagamisel vea.

Induktsioon ja deduktsioon on omavahel tihedalt seotud, sellepärast tuleb õpilastel arendada neid mõlemaid järelduse liike. Õpilased peavad kõrgelt hindama nii vaatlust ja eksperimenti, mis on viinud paljudele leiutustele ja avastustele, kui ka teooriaid, julgeid hüpoteese, mis on viinud teadust edasi ja kujundanud seda ümber.

P. A. Ševarjov esitas erilise, tema poolt «koondatud järelduseks» nimetatud järelduse liigi, millel teadmiste omandamise protsessis on suur tähtsus. Selle järelduse kasutamisel ei meenuta õpilane üldist reeglit, tunneb ära vaid konkreetse situatsiooni soo- ja liigitunnused, mis käivad teatud reegli alla, ning teostatavad konkreetset tegevust, mille liigitunnused nii või teisiti sõltuvad konkreetse situatsiooni iseärasustest. Järeldust nimetatakse koondatuks sellepärast, et järelduse tegija ei taju suuremat eeldust isegi mitte seesmise kõne abil.

Põhjuse-tagajärje ja funktsionaalseid seoseid esineb kõikide ainete õppematerjalis. Arvatakse, et parimaid võimalusi selleks pakub loodusteadus. Tõepoolest on loodusteaduse — bioloogia, füüsika ja keemia — tunnid heaks kooliks determineeritud ja materialistliku mõtlemise kasvatamisel. Selle tähtsa kasvatusliku ülesande teenistuses on ka teiste ainete tunnid. Näiteks võib märkida seletava lugemise tunde, mis õpilasi paljude teadmistega rikastades panevad õpilased mõtlema, tekitavad arvukaid küsimusi (mispärast?) ja annavad nendele küsimustele vastused laste eneste kogemuste ja vaatluste baasil.

## MÕTLEMISOPERATSIOONID, MIS ON VAJALIKUD MÕISTETE, OTSUSTUSTE JA JÄRELDUSTE OMANDAMISEKS

Mõistete, otsustuste ja järelduste omandamisel kasutavad õpilased niisuguseid mõtlemisoperatsioone, nagu **analüüs** ja **süntees**, **võrdlemine**, **abstraheerimine**, **üldistamine** ja **konkretiseerimine**. Teadmiste omandamise protsessis need operatsioonid õpilastel üha arenevad, esinedes mitmesugustes kombinatsioonides.

Materjalist arusaamine nõuab **analüüsi** ja **sünteesi**. Tuleb vahet teha perifeerse ja tsentraalse analüüsi vahel. Esimene baseerub meie retseptorite analüüsivõimel, teine toimub aga peaaegu suurte poolkerade koostes.

Suurte poolkerade abil toimuva kõrgema analüüsi füsioloogiliseks mehhanismiks pidas I. P. Pavlov diferentseerimispidurdust.

Analüüsi raskusaste sõltub analüüsitava materjali iseärasustest. Kergem on lauseanalüüsi abil määrata lauseliikmed niisuguses lauses, nagu: «Lapsed läksid metsa seenele», kui lauses: «Kodused ülesanded tuleb teha õigeaegselt».

Analüüsi raskus sõltub ka sellest, kas see on puhtvaimne operatsioon või seotud mingi füüsilise tegevusega.

Selleks, et arendada laste mõtlemise analüüsivõimet, on õpetaja käsutuses mitmesuguseid vahendeid: tunnis laste tähelepanu suunamine terviku elementidele või detailidele, skeemide ja jooniste kasutamine, materjali tundmaõppimine erinevatest aspektidest, mille tõttu selles materjalis tulevad esile erinevad küljed. Uhte ja sama luuletust võib näiteks analüüsida nii stiili kui ka sisu seisukohast. Objekti igakülgne analüüs võimaldab mõisteid sügavamalt avada.

Sünteesi vormid on mitmekesised, nagu analüüsilgi. Süntees võib esineda nii reaalse tegevuse kujul (tööriista kokkumonteerimine detailidest, sõna koostamine liikuva aabitsa tähtedest) kui ka mõtteoperatsioonina, mis pole seotud füüsilise tegevusega (oluliste tunnuste süntees mõiste kujunemisel).

Süntees pole lihtne summeerimine, vaid ühendamine. Õpilased asendavad sageli sünteesi puhtvälise liitmisega, kõrvutamisega. Seejuures ei teki neil seoste süsteeme, vaid



ainult üksikute seoste ülekoormamine, mis on sageli kaootiline. Toome mõned definitsioonid, mis on esitatud nooremate õpilaste poolt (taim on see, mis kasvab, roheline, lehtedega, tal on ilusad õied: valged, punased, roosad, taimed on kasulikud, neil on maitsvad viljad).

Sünteesi raskused sõltuvad sellest, kuivõrd selged on objekti osade vastastikused suhted, kui palju neid osi on ja missugune konkreetne materjal on seejuures antud.

Süntees kui mõtlemisprotsess võimaldab õpilastel omandada teadust kui kindlat teadmiste süsteemi, materiaalse maailma seoste süsteemi peegeldajat. Teadus käsitleb loodust mitte kui üksteisest sõltumatute, eraldatud ja isoleeritud objektide ja nähtuste juhuslikku kogumit, vaid kui seostatud ühtset tervikut, kus objektid ja nähtused on orgaaniliselt üksteisega seotud, sõltuvad üksteisest ja tingivad üksteist.

Sünteesivõime arendamiseks on kasulik tundides suunata õpilaste tähelepanu tervikule, seostele, süsteemidele, teha vastavaid vaatlusi, kasutada jooniseid ja skeeme, mis avavad osade vastastikused suhted tervikuna, samuti teha harjutusi ühe ja sama materjali mitmete kombinatsioonidega.

Analüüs ja süntees on omavahel tihedalt seotud. Kui analüüs on sünteesist enam arenenud, siis õpilased ei suuda orienteeruda detailides, nad ei leia igakord detailide kohta tervikus, neil on raskem teha üldistusi. Sünteesi ülekaal võib aga vastupidiselt viia pealiskaudsusele, ennatlikele üldistustele, niisuguste üksikasjade mittemärkamisele, millel on esmajärguline tähtsus eseme kui terviku mõistmiseks. See ei välista muidugi seda, et ühed tunnid nõuavad oma sisult rohkem analüüsi, teised aga sünteesi (näiteks tund, kus tehakse lausete grammatilist analüüsi ja teine, kus pildi järgi koostatakse jutustust).

**Võrdlemine** on teadmiste omandamisel üheks tähtsamaks vaimseks operatsiooniks, millel on suur didaktiline väärtus. Võrdlemine seisneb esemetevahelise sarnasuse ja erinevuse kindlaksmääramises. Võrdlemise puhul tuleb endale selgeks teha võrdlemise alus ehk kriteerium, pöörata tähelepanu mõlematele võrreldavatele objektidele ja eraldada nendes sarnane ning erinev.

Opetajad kasutavad tundides järgmisi võrdlemise liike: a) reaalsete esemete võrdlemine ühe tunnuse järgi (malmi ja terase kõvadus); b) ühetaoliste nähtuste võrdlemine mitme tunnuse järgi (töölise elu Nõukogude Liidus ja kapitalistlikkudes maades); c) erinevate etappide võrdlemine ühe nähtuse arengus (näiteks staadiumid seemnest taime kasvamisel); d) suhete ja funktsionaalsete seoste võrdlemine (aritmeetikaülesannete mitmesugused tüübid).

Ekspertiimide uurimused on näidanud eriti esimeste klasside õpilastel tendentsi märgata võrdlemisel rohkem erinevat kui sarnast, kuid see sõltub võrreldavatest objektidest. Võrdlemise puhul seisneb mõtlemise peen eristamisvõime selles, et leida sarnast erinevas ja erinevat sarnases.

Teadmiste omandamisel peavad õpilased eraldama esemetest ja nähtustest üldist, s. t. peavad **üldistama**. Üldistamise olulisteks tingimusteks on võrdlemine ja vastandamine. Selleks et leida elektrijuhtide üldised omadused, tuleb neid võrrelda mittejuhtidega ja mingil määral neid omavahel vastandada.

On olemas **praktiline üldistamine**, mille puhul inimene tajub objektides üldist ja tegutseb sellele üldisele orienteerudes, kusjuures ta ei tee sõnalis-loogilist üldistust ja ei märkagi sageli seda, et mingisugune üldistus on toimunud. Õpilased nimetavad mõnikord teatud õppematerjali raskeks ja teevad selle omandamiseks suuri jõupingutusi, kuid ei saa seejuures aru, milles selle materjali raskus seisneb ja mille poolest see teisest raskem on.

Loogilised üldistused on lahutamatu seotud **abstraheerimise** protsessiga.

Õpilastel tuleb sageli eraldada, abstraheerida objekti konkreetsetest omadustest üksikuid omadusi ja kvaliteete, mis on ühised tervele hulgal objektidele ja mis eraldatakse spetsiaalseks vaatlemiseks. Niisuguste metalli omaduste nagu kõvadus ja sulavus tundma-



õppimisel ei pöörata tähelepanu sellele, kas on võetud suur või väike metallitükk, kas ta on ümmargune või kandiline jne.

Abstraheerimise tõttu on võimalik teha laiemaid üldistusi ja objekti sügavamalt tundma õppida. Nii on grammatilised kategooriad inimese abstraktse mõtlemise produktiks ning samal ajal on nad vajalikud teadmiste omandamiseks.

Õpilased ei saa mõnikord ainult sellepärast aru õpetaja seletustest, et nad ei suuda eemalduda eseme või nähtuse mõnedest konkreetsetest tunnustest. Näiteks mõned nooremad õpilased ei lugenud lehist okaspuude hulka kuuluvaks sellepärast, et tema nimetus nagu räägiks sellele vastu. Olles harjunud pidama õhku gaasitaoliseks, suhtuvad õpilased esialgu umbusklikult sellesse, et õhk võib olla ka vedel.

Ilma abstraksioonita pole võimalik kujundada ühtki mõistet. Seepärast toimub abstraktse mõtlemise võime arendamine eelkõige mõistete kujundamisel ja on õpilaste vaimse kasvatuses üheks tähtsamaks ülesandeks.

Abstraheerimise vastandiks, mis samal ajal on temaga tihedalt seotud, on **konkreteerimine**.

Konkreteerimine kujutab enesest üldise seisukoha illustreerimist või selgitamist näite abil. Muidugi pole võimalik konkreteerida niisugust seisukohta, mis ei ole arusaadav. Näiteks pole võimalik illustreerida Arhimedese seadust, kui õpilased sellest aru ei saa või kui see on valesti formuleeritud.

Õpetamise meisterlikkuse hulka kuulub muude oskuste seas ka oskus mõelda häid näiteid ja neid hästi analüüsida. Õpetaja ei peaks piirduma näidetega, mis esinevad õpikus, et need ei assotsieeruks õpilastel selliselt, et teiste näidete juurdemõtlemine oleks pidurdatud. Näiteid peab olema palju ja nad peavad olema mitmekesised, et seosed üldise seisukoha ja näidete vahel oleksid õpilastel küllaldaselt plastilised.

Puuduseks, mida tuleb vältida, on olukord, kus näiteid on küll palju, kuid nende analüüsimine puudulik ning nende seos vastava üldise seisukohaga jääb ebaselgeks.

Õpilased peavad oskama iseseisvalt näiteid mõelda oma vaatluste ja loetud raamatute, oma praktiliste kogemuste põhjal. Mida rohkem on õpetamine seotud eluga, praktikaga, seda kergem on õpilastel opereerida konkreetsete näidetega.

Abstraheerimine ja konkreteerimine on protsessid, mis on vastastikusel seoses. Nendevahelise suhte areng teeb õpilastel läbi järgmised etapid:

1. Üldine kui abstraheerimise tulemus ja konkreetne õpitakse pähe ilma, et mõistetakse sisemist seost nende vahel.

2. Seos üldise ja konkreetse vahel piirdub ainult mõnede tunnuste äranäitamisega, mille põhjal konkreetne kuulub üldise hulka (õun on vili, sest ta kasvab puu otsas).

3. Üldise ja konkreetse vahelist ühtsust tuntakse ära ainult nendes näidetes, mis esinevad õpetaja seletuses või õpikus.

4. Üldise ja konkreetse ühtsus avatakse sobivate, iseseisvalt mõeldud näidete varal.

Esitades materjali järjekindlalt ja plaanipäraselt, õpetab õpetaja sellega lapsi **süsteemaalselt** mõtlema. Ušinski võrdles pead, mis on täidetud katkendlike ja seoseta teadmistega, laoga, milles kõik on segamini ja kus pole võimalik midagi leida, pead aga, kus on ainuüksi süsteem ilma teadmisteta, kauplusega, milles on kõikidel sahtlitel pealkirjad, sahtlid ise aga tühjad.

Teadmiste omandamise protsessis saavad õpilased oskuse eristada loogilisi seoseid: sugu — liik, alluvus — kaasalluvus; vorme: kirjeldavat, jutustavat, arutlust; kasutada skeeme, paigutada saadud teadmisi ühe või teise peatüki või alapeatüki alla, olla järjekindlad tõestustes.

Töö õpilaste suulise ja kirjaliku kõne arendamisel on ka nende mõtlemise arendamise võimsaks vahendiks.

Kool õpetab lapsi materialistlikult käsutama looduse ja ühiskonna arenguprotsesse, vaatlema nähtusi ja esemeid seoses teiste nähtustega ja esemetega, arengus, vastandite



võitluses, milles vana kaob võitluses progressiivse, uuega. Õpilased hakkavad aru saama tõe konkreetsusest, s. t. objekti kohta käivate otsustuste sõltuvuse tagajärjel muutuvatest tingimustest ja asjaoludest, milles objekt eksisteerib ja areneb. Olles varustatud marksistlik-leninliku maailmavaatega, kasvatab õpetaja õpilaste dialektilist mõtlemist, paneb aluse kommunistliku maailmavaate kujunemisele.

## ARUTLUSEKS ANNAB PÕHJUST KOMSOMOLITÖÖ

«Учительская газета» veergudel alanud mõttevahetus koolide komsomoliorganisatsioonide töö üle jätkub.

Alljärgnevalt anname ülevaate kahest aprillikuus ilmunud artiklist, millest on nii mõndagi kõrva taha panna ka meie õpetajail.

1. aprilli ajalehenumbris peatub G. Zjablikova artiklis «Kaheksanda klassi õpilased» õige mitmel probleemil, millest tahaks eriti rõhutada kahte. Esiteks seda, kui varvili on õpetajail oma lõpututes argipäevaaskeldustes osata hetkeks peatuda ja oma töö üle mõelda. Leningradi 328. kaheksaklassilises koolis korraldas sellise oma töö ja loomingu (jah, loomingu!) ülevaatuse klassijuhatajate nõukogu. «Minu kasvatustöö-alane õnnestumine» — selle teema üle mõeldi järele ja sellest kõneldi. Mis siis kellelegi oli koolielu argipäevas kõige eredamaks? Ühele oli selleks I Internatsionaali 100. aastapäevale pühendatud pidulik rivistus, teisele lektorium «Inimeses peab kõik olema kaunis», kolmandale külaskäik sõprade juurde laevale jne. Nii sai selgeks, kellele on töö loominguks ja kellele mitte. Kõneldi ju ka nii: «Praegu pole millestki rääkida.»

Teise probleemina tõstatab G. Zjablikova vajaduse 8. klassi õpilastes paljusid iseloomujooni ja vastutustunnet kasvatada. Seda põhjendab ta näitega sama kooli 8., s. o. lõppklassist. Klassis on 15 kommunistlikku noort. Ja öeldakse, et nad on saanud koolis kuulsaks oma teoka innukusega. Võib-olla, et seal on paljud probleemid edukat lahendamist leidnud? Kuid... Klassijuhataja ei ole rahul: «Ei tea, kuidas olla: puudulikud! Möödunud õppeveerand lõpetati mitte halvasti: ainult kaks puudulikku. (Aga meile anti ju kümme uut õpilast kõige raskemast klassist.) Praegu aga ei tunne lapsi ära. Mulle on see mõistatuseks...»

«Mispärast on nii palju puudulikke?» küsisime poistelt ja tüdrukutelt.

Serjoža (tal on kolm puudulikku, õppida võiks ta aga neljadele-viitele) ei oska põhjusi nimetada. Nataša ütleb, et see on lihtsalt laiskus.

Mispärast laiskus, kust see pärit on? Kuidas sellest üle saada? Isegi komsomoligrupi



organisaator sai puuduliku. Ent kui palju kordi on kõneldud: kommunistlik noor on teistele eeskujuks. Ja komsomoli võeti vastu väga rangelt...

Nataša räägib mõtlikult: «See on sellepärast, et võtsime komsomoli vastu poisse. Varem oli neid vähe ja elasime hästi...»

Kuid see ei ole ju väljapääs — vähe. Ja ka lapsed ise püüdsid väga, tahtsid saada õigust komsomolipiletile. Seejärel aga oleksid nad nagu saavutanud «lae», rahunesid. Või pole praegu stiimulit? Esimesel poolaastal teati: kui õpime hästi, sõidame talvisel koolivaheajal Kiievisse. Sõitsidki.

Kuid kogu elu ei saa ju «meelitustele» rajada. Kaheksanda klassi õpilastes on tarvis kasvatada arusaamist kommunistliku noore kohustest. Sellepärast on vähe, kui klassijuhataja võitleb ainult selle eest, et tema õpilastest saaksid kommunistlikud noored.

\*

Pikemalt väärrib äratoomist 20. aprilli ajalehenumbris ilmunud Kiievi 171. kooli direktori asetäitja R. Križanovskaja töökogemuslik kaastöö «Meie kõrval on komsomol». Selles on juttu alljärgnevast.

**K**ooli komsomolikomitee laiendatud koosoleku päevakorras oli Nataša Stetsenkole iseloomustuse andmine parteisse astumiseks. Nataša on 11. klassi õpilane, komsomolikomitee liige, linna komsomolistaabi ülem. Slava Leut teeb ettepaneku Natašale iseloomustus anda, ta on temas kindel, sest Nataša ei vea kunagi alt, kuid et Nataša on esimene, keda kooli komsomol parteisse soovitab, tahaks Slava, et see inimene oleks veel parem, ideaalne. Volodja Jermak arvab, et Nataša on teistest parem, sest ta valib alati kõige raskema tee. Larissa Rodina ütleb: «Nataša paistab silma selle poolest, et tema jaoks on isiklik ja ühiskondlik lahutamatud.»

Võib tunda rõõmu, et noorte teadvuses on olemas kommunisti puhas kuju ja et igaüks neist võrdleb oma ideaali sellega, mis on Natašas olemas. Vaatad noori ja meenuvad, missugustena nad tulid meie kooli 9. klassi, kuidas nad on saanud täiskasvanumateks, kuidas on muutunud nende vaated, kujunenud maailmavaade ja iseloom. Kõiges selles on teeneid meie õpetajatel ja kooli komsomoliorganisatsioonil. Niipea, kui meie pedagoogiline kollektiiv oli komplekteeritud, määrasime kindlaks oma suuna töös vanemate klasside õpilastega — arendada nende initsiatiivi ja isetegevust, teha kogu kasvatustööd komsomoliorganisatsiooni kaudu.

Korraldasime koolis õpilasaktiivi nõupidamise koos õpetajatega ühes ja sellesamas küsimuses: «Mis meile meie koolis meeldib ja mis mitte?» Juba varakult algasid klassides ägedad arutelud. Aktiivi nõupidamisele tuli nii palju soovijaid, et aktusesaal suutis neid vaevu mahutada. Kommunistlikud noored kõnelesid tänuga nendest õpetajatest, kes õpetavad neid mõtlema, ja palusid teisi õpetajaid neid töös rohkem usaldada.

See aktiivi nõupidamine oli tormiline, kuid kooli elus väga tähendusrikas. Kommunistlikud noored mõistsid, et neid võetakse kuulda ja arvestatakse, õpetajad aga veendusid veel kord, et nende ees on täiskasvanud noored.

**K**ontakt noortega oli leitud. Seda oli tarvis kindlustada ja edasi arendada töös. Suurt osa etendas siin kooli komsomoliorganisatsioon. Esiteks, paljud probleemid, mida arutati parteikoosolekutel, kordusid komsomolikoosolekutel: «Kooli kommunistide eesrindlik osa» — «Kommunistlike noorte eesrindlik osa». Tootmisnõupidamisel oli kõne all võitlus nn. õppeminuti eest — sellest haaras kinni ka komsomoliorganisatsioon. Õppe- ja kasvatustööd käsitlevatest õppenõukogu ja parteikoosolekutest kutsutakse osa võtma lai komsomoliaktiiv. Mullu ei olnud meil esimese õppeveerandi töötulemused kuigi head. Õppeveerandi tulemusi ja ülesandeid teiseks õppeveerandiks arutati lahtisel parteikoosolekul komsomoliaktiivi osavõtul. Puudustest kõnelesid õpetajad ja näitasid teid nendest ülesaamiseks. Ka õpilased tegid omapoolseid ettepanekuid.



Ja korrapealt võis tunnetada, kuidas kooli kaks kollektiivi — õpilaste ja õpetajate oma — hakkasid sulama ühtseks tööorganismiks, kellele olid jõukohased mistahes ülesanded. Me tundisime oma töös suurt kergendust, sest paljudes asjades võisime toetuda kommunistlike noorte tugevale õlale.

11. klasside komsomolibüroo koosolekul arutati Saša B. õppeedukust. Ta oli korduvalt andnud lubadusi paremini õppida. Need aga osutusid tühjadeks sõnadeks. Ja taas seisis ta kaaslaste ees. Need ütlesid: «Kui sa ise ei ole suuteline oma tegude eest vastutama, siis las vanemad abistavad sind selles.» Saša isa töötab koolidirektori asetäitjana, ema on õpetaja ja rajooninõukogu saadik. Otsustati kirjutada kooli, kus isa töötab, et ta pööraks rohkem tähelepanu oma poja kasvatamisele, ja rajooninõukogusse palvega, et saadikut ei koormataks üle ühiskondlike ülesannetega, vaid antaks talle võimalus poega kasvatada. Midagi niisugust Saša ei oodanud, seda ei oodanud ka kohalviibinud õpetajad. Viimased isegi palusid seda mitte teha: neil oli kahju Saša vanematest. Kuid büroo liikmed hääletasid selle otsuse poolt. Ning esmakordselt elus tundis noormees tõeliselt, et nii ta ise kui ka ta lähedased on vastutavad ta enda ja tema tegude eest.

Vastavalt sellele, kuidas aktiiv karastus ja kasvas, laiendasime kommunistlike noorte õigusi, usaldasime neid rohkem, kuulasime rohkem nende arvamusi. Lastevanemate koosolekutel esinevad sageli klasside komsomoliorganisatsioonide büroo liikmed ja sekretärid. Nad kõnelevad vanematele oma tegevusest, analüüsivad ideoloogilist kasvatustööd klassides ja annavad hinnangu iga õpilase ideelisele pagasile. Nii tõuseb noorte vastutus perekonna ees ja tekib oskus hinnata enese ja oma kaaslaste tegusid. Ei ole olnud juhtumit, kus õppenõukogu oleks mõne õpilase küsimust otsustanud ilma selle eelneva arutamiseta klassis ja kommunistlike noorte seisukohta arvestamata.

Tihti ei jõuagi asi õppenõukoguni, sest kommunistlikud noored teevad enamasti ise õige otsuse. Tava kommunistlike noorte arvamust arvestada on saanud seaduseks. Õpilane J. Poberežets oli kooli parim tennisist ja kaitses kooli au kõigil võistlustel, kuid õppis halvasti, puudus põhjuseta, ja klassi oli see ära tüüdanud. Ees seisis uued võistlused. Kõik mõistsid, et kooli meeskonna võit sõltus paljus Poberežetsi osavõtust. Kommunistlikud noored aga nõudsid, et Jevgenit ei lastaks võistlema: parem kaotus, kui et ta uuesti käest lasta. Las saab aru, et sellisena ei ole teda tarvis. Kehalise kasvatus õpetajad vaidlesid sellele vastu, kuid klassi nõudmine rahuldati. Jevgeni seda ei oodanud. See oli talle karmiks, kuid tulemusrikkaks õppetunniks.

11. klassis õpib Volodja Tšelembei — suurepärase noormees. Ta elas tillukeses toakeses koos vanaemaga, ainsaks sissetulekuallikaks oli neil vanaema väike pension. Palju jõudu ja energiat kulutasid meie kommunistlikud noored koos lastevanemate komiteega, kuid ometi saavutati, et Volodjale ja ta vanaemale anti hea tuba uues majas. Tšelembeil oli ka materiaalseid raskusi ja kaaslased aitasid tal väikest õhtust tööd leida. Sõidetakse ekskursioonile Leningradi või Moskvasse — klassiga ühes on alati ka Volodja. Talle ei anta tunda üksinduse kibedust ega materiaalseid raskusi. Kogutakse, arvutatakse, otsustatakse — ja kõike seda tehakse ilusasti. Võib-olla just selle pärast, et Volodja tunneb enda kõrval alati seltsimehe õlga, ei saa ilma erutuseta lugeda ridu tema kirjandist: «Elu, ma armastan sind, inimesed, ma teen teile tingimata ainult head!»

**K**ool peab valmistama ette kõige uue aktiivseid ehitajaid. See tähendab, et kooliõpetajal peavad olema mitte ainult teadmised, vaid ta peab olema ka hea kollektiivi liige ja organisaator. Seda eesmärki teenivad dispuudid, mille algatajateks on kommunistlikud noored. Dispuutidel õpitakse oma arvamusi välja ütlemata ja oma seisukohti kaitsma. Koolis on reeglilik, et dispuutide ajal on õpilased ja õpetajad võrdsed.

Dispuudile «Missugune ta on — õnn?» läksid õpetajad omal algatusel. Kõnelus käis põhiliselt selle üle, et õnn on töös. Seda rõhutasid nii õpilased kui ka õpetajad. Kuid vaidluse kõrgpunktis võttis sõna Liida F. ja ütles, et kõik kõnelevad aina õnnest töös,



kuid kas siis armastus ei toogi õnne? Siis otsustati korraldada veel üks avalik arutelu — armastuse ja õnne kohta.

Õpetajatel oli veidi hirm, sest rääkida oli tarvis avameelselt ja nad kartsid, et erinev vanus segab üksteise mõistmist. Kuid dispuudi ajal läks lahti selline vaidlus tütarlapse aust ja noormehe vääriskusest, armastusest ja sõprusest, et raske oli õpilasi ja õpetajaid peatada. Pärast neid dispuute avanesid õpetajaile paljud südamed ja saladused. Vanemad sõbrad aitasid noortel paljustki aru saada.

Ja kõiges eelnevas on suured teened just komsomoliorganisatsioonil, keda me usaldame.

Diskussioon jätkub.

**T**uleb teha viimaseid ettevalmistusi, et hästi alustada uut õppeaastat täiskasvanute õpetamisega tegevates koolides — töölis-, maanoorte ja kaugõppekoolides.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm kohustab 1970. aastaks andma 8-klassilise hariduse kõigile kuni 35 aasta vanustele töötajatele. See on tähtis riiklik ülesanne, mille täitmiseks haridusorganid ning koolid on viimastel aastatel tõsiselt pingutusi teinud. Enamikus rajoonides on olemas ülevaade 16—35 a. vanustest ja seega eeskätt õpetamisele kuuluvatest töötajatest. Raskusi täpse ülevaate saamisel vastavast kontingendist on praegu veel Tallinnas ja Kohtla-Järvel, passiivsed on olnud ka Põlva, Rapla ja Viljandi haridusosakonnad. Töötajaid, kellel pole 7- või 8-klassilise kooli lõputunnistust, on meie vabariigis praegu veel rohkesti, enamik neist elab vabariikliku alluvusega linnades. Järelikult tuleks igal järgneval õppeaastal haarata õpingutesse hulgaliselt 16—35 a. vanuseid töötajaid, kellel veel 8-klassiline haridus puudub. Eelkõige tuleb alustada nendest, kes on lõpetanud neli klassi ja mõnikord veelgi vähem. Individuaalne vestlus iga üksiku töötajaga peab andma vastuse sellele, kes hakkavad õppima tänavu, kes tuleval või ületuleval aastal.

Mõned haridusosakonnad ning koolid on õpilaskontingentide uueks õppeaastaks ettevalmistamisel tegutsenud formaalselt. Nõuti küll vormikohased 8-klassilise hariduseta töötajate nimekirjad, sellega aga kõik lõppeski. Täpsustusi ei tehtud, konkreetset olukorda ühes või teises ettevõttes ei analüüsitud, pedagoogilise propaganda kõiki võimalusi selles lõigus läbi ei kaalutud. On esinenud ka ebaõiget praktikat, et koolid hakkavad ise ettevõtetelt ja asutustelt töötajate nimekirju nõudma. Sel kombel peaksid ettevõtted neid suuremates linnades saatma paljudele koolidele, käitises aga see nimekiri samal ajal tihti puudub. Normaalne oleks, et küsimusega tegeldaks ennekõike asutuses, nimekiri peaks asuma ka rajooni või linna täitevkomitees (haridusosakonnas),

## Mõelgem uuele õppeaastale töölis- ja maanoorte koolis

A. KULBOK,

*Haridusministeeriumi koolide inspektor*



kus sellega saavad tutvuda õpetajad, ametiühingu- ja komsomolitöötajad jne. Seejuures ei tule igal aastal koostada uusi nimekirju, nagu seda tehakse mõnedes rajoonides, vaid tuleb nõuda ainult vajalikke muudatusi, parandusi ja täiendusi. Vastavalt Eesti maa Kommunistliku Partei Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrusele 23. juulist 1962. a., nr. 346 «Töölis- ja maanoorte koolide töö parandamise abinõude kohta» peavad kõik ettevõtted, asutused, sovhoosid ja kolhoosid iga aasta 1. juuniks esinema vastava aruandlusega kohalikus täitevkomitees, esitama omapoolsed võimalused töötajate üldhariduse tõstmiseks eeloleval õppeaastal. Kohtadel, kus selles liinis veel küllaldaselt töötatud pole, on viimane aeg küsimus päevakorralt võtta.

Töötajate üldhariduse tõstmise küsimust ei saa lahendada laias laastus: siin on vaja detailset analüüsi. Kuidas aga sageli ülevaateid koostatakse ja küsimuse sisusse tungitakse, selle kohta võib näitena tuua Võru rajooni, kus jäädi väga rahule, kui Sõmerpalu külanõukogust lakooniliselt teatati, et selles piirkonnas 8-klassilise hariduseta kodanikke polegi. Alles siis, kui Haridusministeeriumi töölis- ja maanoorte komisjoni liikmed läksid «eesrindlike kogemusi» üldistama, selgus, et vara on veel oodata loorbereid, enne tuleb paarisajale noorele haridus anda. Pole haruldased ka juhtumid, kus 4- või 5-klassilise haridusega arvel oleva kodanikuga vesteldes selgub, et ta tegelikult õpib juba ülikoolis. Veel sagedamini leidub nimekirjades 7-klassilise kooli lõpetanud kodanikke. Siit järeldub, et nimekirjad tuleb põhjalikult kontrollida ja teha analüüs.

Sellest et 8-klassilise hariduseta kodanikega tehakse vähe individuaalset tööd, räägib ka see, et paljudes ettevõtetes taotleb enamik õppijatest mitte 8-klassilist, vaid keskharidust ja ka mõnedes töölisnoorte koolides töötavad peamiselt ainult keskkooli klassid.

Uue õppeaasta eel tuleb täpsustada ülevaated töötajate haridustasemest ettevõtete ja asutuste ning majandite kaupa, analüüsida olukorda igas neist ning tugevdada propagandat edasiõppimise vajadusest. Seejuures peab selgitustöö ennekõike haarama töötajaid kuni 35 a. vanuses, kellel ei ole veel 8-klassilist haridust.

Teiseks kerkib üles probleem, kes peab selgitustööd tegema ja kuidas seda teha. Vastava määrusega on rahvamajanduses töötavate noorte üldharidusliku taseme tõstmise vajadus pandud ühelt poolt asutuste ja ettevõtete, sovhooside ja kolhooside juhtkondadele ja ühiskondlikele organisatsioonidele, teiselt poolt haridusorganitele ja koolidele. Haridustöötajail on siin muidugi juhtiv ja suunav osa. On ettevõtteid, kus töötajate haridustaseme tõstmisega pidevalt tegeldakse, kus selgitustöö tulemusena enamus töötajaid on 8-klassilise hariduse juba omandanud, näiteks Valga Vagunidepoo, Võru Gaasialüsaatorite Tehas, A. Pöögelmanni nimeline Elavhõbealadite Tehas Tallinnas jt. On ettevõtteid, kus haridusmiinimumide sisseviimine töökohtade järgi on tõstnud materiaalselt huvitatust, näiteks Sindi 1. Detsembri nimeline Tekstiilivabrik, Lenini-nimeline Põlevkivitöötlemise Kombinaat Kohtla-Järvel jt. Haridustöötajatele jääb sel puhul eelkõige kohustus positiivseid kogemusi levitada. Samal ajal on aga veel süsteeme, kus haridusküsimustele pannakse vähe rõhku. Siin on koolidel ja haridusorganil ees suur tööpõld, et võita vastavate asutuste, ettevõtete ning majandite juhtivate töötajate passiivsust. Lubamatut ükskõiksust on siin üles näidanud tehas «Silikaat» Tallinnas, «Estonia» kolhoos Paide rajoonis, Kohila sovhoos Rapla rajoonis jt. Vajaduse korral tuleb ettevõtete ja majandite töötajate edasiõppimise küsimus tõstatada partei- ja nõukogude organite ees täie teravusega.

Eduka selgitustöö aluseks on hea koostöö erinevate süsteemide — haridusorganite ja koolide ning ettevõtete ja asutuste vahel. Põhjalik selgitustöö eeldab ka kõikide reservide ärakasutamist haridusorganite poolt. Paraku jätvavad haridusosakonnad sageli küsimuse kogu raskuse kaugõppekooli, maanoorte või töölisnoorte koolide õlgadele, sealjuures nende tööd koordineerimata, mistõttu esineb vigu pedagoogilises propagandas jne. Ei tohi unustada, et ka üldhariduslikud koolid peavad võitlema oma koolipiirkonnas elunevate 8-klassilise hariduseta kodanike edasiõppimise eest, on ju siin sageli



tegemist omal ajal vastavast koolist väljalangenud noortega. Eriti vajalik on kõikide koolide osavõtt pedagoogilisest propagandast täiskasvanute õpetamiseks maal, sest siin on asustus hõre, kohalikus kaugõppekonsultatsioonipunktis või maanoorte klassis aga on ainult paar põhikohaga töötajat. Ka rajoonides, kus maanoorte õpetamine toimub põhiliselt kaugõppesüsteemis, on haridusosakond, koos temaga aga ka üldhariduslikud koolid, täiel määral vastutavad kõigi rajoonis töötavate kodanike õpetamise eest. Ainult nii saab selgitustöö olla edukas. Praegu esineb veel kurioosumeid, et keskkool või 8-klassiline kool taotleb kommunistliku töö kollektiivi nimetust, samal ajal aga elab kooli piirkonnas mitusada 8-klassilise hariduseta kodanikku (Kohila keskkool, Koeru 8-klassiline kool jt.). Samal ajal õpetab terve rida vastava kooli õpetajaid kohakaasluse alusel ka täiskasvanuid. Kahtlemata peaksid maal asuvad üldhariduslikud koolid siin rohkem abistama: võtma uue õppeaasta ettevalmistamise plaani ka kohustuse teha selgitustööd üldhariduse omandamise vajalikkusest elanikkonna hulgas. Mõned töölisnoorte koolid teevad selgitustööd formaalselt: peetakse tsehhis loeng või vestlus ja sellega piirduaksegi. Tõeliselt sügav selgitustöö peab jõudma iga inimeseni, kellel veel ei ole 8-klassilist haridust. Peame teadma igaühe võimalusi, raskusi, mida nad peavad ületama ja võimeid.

Üheaegselt töötajate haridustaseme tõstmiseks tehtava tööga tuleb võidelda väljangevusega tavalisest koolist, et 8-klassilise hariduseta kodanike arv selletõttu ei kasvaks. Eriti ohtlik on selles osas suveperiood, millal õpilased tihti 5. kuni 8. klassidest lahkuvad, mõned neist on küll juba 16-aastased, sisuliselt aga jääb neil koolikohustus täitmata. Peaksime jõudma selleni, et nooruk täidaks õigel ajal koolikohustuse ka sisuliselt — lõpetaks 8-klassilise kooli.

Möödunud õppeaasta kurbadest kogemustest kasvab uuele õppeaastale vastu minnes välja kolmas probleem. Seda küsimust ei saa lahendada niivõrd töölis- ja maanoorte koolid, kui haridusosakonnad, alaealiste komisjonid jt. Viimastel aastatel on töölisnoorte koolid muutunud teatud määral pävakooli abikooliks neile, kes ei ole edasi jõudnud, kellel on õppimise vastu huvi kadunud, kelle käitumisega ei ole kõik korras jne. Eakamate töötajate asemel õppis meie vabariigi töölisnoorte koolides ligi 30% alla 18 a. vanuseid noori. Seejuures tuli ainuüksi töölisnoorte koolide tavalistesse klassidesse (kaasa arvamata lühendatud õppeajaga klasse) 530 15- ja alla 15-aastast noort. Mitmetes töölisnoorte koolides moodustasid möödunud sügisel vastuvõetud õpilastest ligi poole pävakoolist vahetult ületulnud õpilased. Nii näiteks võeti Tallinna 2. töölisnoorte keskkooli vastu 243 õpilast, sellest tuli vahetult pävakoolist 148, Narva 2. töölisnoorte keskkooli tuli 467 uut õpilast, neist pävakoolist 239, Pärnu 1. töölisnoorte keskkooli tuli 338 uut õpilast, neist pävakoolist — 195 jne. Paljud pävakooli õpilased tulid õhtukooli üle 5. kuni 8. klassidest (näiteks tuli selliseid õpilasi Pärnu 1. töölisnoorte keskkooli 70, Viljandi töölisnoorte keskkooli — 28, Põltsamaa töölisnoorte keskkooli — 26, Haapsalu töölisnoorte keskkooli 21 jne.). Võtsime vaatluse alla andmed kuuteistkümnelt Tallinna töölisnoorte kooli kohta. Neisse asus möödunud õppeaasta sügisel õppima vahetult pävakoolist tulnud õpilasi alljärgnevalt: lühendatud õppeajaga I—V semestri klassidesse 187 õpilast, 7. klassi 71 ja 8. klassi 260 õpilast, kokku 518 õpilast, kolmanda õppeveerandi lõpus oli neid jäänud kooli 428, edasi jõudis 240; õppeaasta lõpu kohta puuduvad praegu andmed. Aga ka eelnevast võib teha järelduse, et noorukid ei ole töö kõrvalt õppides suutelised edukalt edasi jõudma ja katkestavad tihti peale õpingud. Sellele oleksid nende koolide õpetajad, kust õpilasi on hulgaliselt lahkunud ja ka praegu õpingud katkestanud, pidanud mõtlema juba varem. Kui näiteks Tallinnas töölisnoorte koolidesse on 5. kuni 8. klasside õpilasi 21., 22. ja 23. keskkoolist ja mõnedest teistest koolidest üle läinud suhteliselt vähe, siis 24., 25., 30., 42. koolist on neid siia õppima asunud märksa rohkem, palju on välja langenud ka Tallinna 1. internaatkooli endisi õpilasi. Ei tohiks igatahes korduda, et Tallinna üldhariduslikest koolidest kaob vaikselt töölisnoorte koolidesse ainuüksi suveperioodil koolitäis



(518!) 5. kuni 8. klasside õpilasi. Lisaks sellele tuleb terve rida õpilasi õhtukooli üle õppeaasta jooksul.

Möödunud õppeaastal soodustasid õpilaste päevakoolist õhtukoolidesse üleminekut ka mitmed alaealiste asjade komisjonid (eeskätt Tallinna Keskrajooni komisjon). Komisjonide tähelepanu on vabariikliku komisjoni poolt vastavatele vigadele juhitud. Ei tohiks korduda faktid, nagu see esines aprilli lõpus Rapla rajoonis, kus alaealiste asjade komisjon suunas Märjamaa keskkoolist 2 õpilast samas asuvasse töölisnoorte kooli põhjendusega, et õpilastel on nõrk õppeedukus ja nad viivad midu keskkooli õppeedukuse alla! Tahaks samuti näha, et kõik alaealiste asjade komisjonid hoolikalt jälgiksid nende poolt töölisnoorte koolidesse suunatute edasist käekäiku, tegeleksid nendega tõsiselt ka siis, kui nad on saadetud tööle ja õhtukooli.

Nii mõnigi kord on töölisnoorte koolid lühendatud õppeajaga klasside komplekteerimise kindlustamiseks ka ise kergel käel vastu võtnud isegi alla 18 a. vanuseid noorukeid. Haridusministeeriumi kolleegiumi vastava otsusega on täielikult keelatud alla 18-aastaste noorukite vastuvõtmine töölisnoorte koolide lühendatud õppeajaga klassidesse.

Eeltoodust kasvavad aga välja üha uued õpilaskontingendiga seotud probleemid. Üheaegselt laiade hulkade kooli suunamisega tuleb juba esimesest koolipäevast alates võidelda selle eest, et töötajad vastava klassi ka lõpetaksid, mõjuva põhjuseta välja ei langeks. Meie vabariigis katkestab õpingud töölis- ja maanoorte koolides rohkem töötajaid kui teistes liiduvabariikides. Nii lahkus 1963/64. õppeaastal meie vabariigi töölisnoorte koolidest 29% õpilastest (üleliiduline keskmine väljalangevus on 23%), maanoorte koolidest 39% õpilastest. Seejuures on 8-klassilises osas õpilaste väljalangevus meil veel tunduvalt suurem (töölisnoorte koolides 34%). See peaks mõtlema panema. Õppetöö katkestamise põhjusena domineerib: ei soovi õppida, õppetöö on raske, ei tule toime. 1964/65. õppeaasta väljalangevuse kohta pole veel täielikku ülevaadet, kuid paljudes töölisnoorte koolides oli see juba esimese poolaasta lõpul lubamatult suur (Tallinna 10., Haapsalu, Võru, Valga, Rapla, Tamsalu töölisnoorte koolid). Sellest et töölisnoorte koolides võib väljalangevuse viia miinimumini, annavad tunnistust Viljandi töölisnoorte keskkool ja Väljaküla maanoorte kooli kogemused. Samal ajal aga suleti maanoorte klasse Põlgastes, Kärus, Kosksillal, Uusnas. Eeltoodu räägib koolide direktioonide ja klassijuhatajate ebapiisavast tööst võitluses väljalangevusega, mitteküllaladest individuaalsest lähenemisest õpilasele. Uuel õppeaastal peavad paljud koolikollektiivid senisest paremini võitlema õpilaskontingendi säilitamise eest.

Võitlus õpilaskontingendi säilitamise eest algab tegelikult esimesest koolipäevast peale. Edu sõltub siin suurel määral sellest, kui tõsiselt kooli direktioon ning õpetajaskollektiiv õpilaste väljalangemise küsimusesse suhtub. Valutab kogu koolipere selle pärast tõsiselt südant, siis seavad klassijuhatajad ning aineõpetajad endale eesmärgi õpilasi kiiresti ning põhjalikult tundma õppida, mobiliseerida kogu klassikollektiiv võitluseks õppetööst osavõtu eest. Siit see ju algabki. Kõik õhtukoolide õpetajad on võinud kogeda, et niipea, kui õpilane hakkab halvasti koolis käima, tekivad tal lüngad, õppimine muutub raskeks ja õpilane jääb varsti koolist ära. Osa raskusi on aga individuaalset laadi ja nõuavad õpilase sügavat tundmist.

Esimene tutvus õpilasega tehakse juba tema vastuvõtmisel, järgneb tema dokumentide — ankeedi ja klassitunnistuse andmete läbitöötamine. Soovitaksime siinkohal klassitunnistused jätta esialgu kooli. Siit selgub, kui suured on õpilastel lüngad õppimises (peab siiski oskama ka ette näha, et nii mõnigi võib tulla uude kooli eelmise klassi tunnistusega, juhul, kui ta järgnevasse oli kevadel kordama jäetud!), missugused ained on valmistanud raskusi. On hea, kui klassijuhatajad saavad oma õpilastega tutvuda juba enne õppetöö algust. Samuti ei kao headel klassijuhatajatel kontakt oma endiste õpilastega. Uutele õpilastele tuleb juba esimestel koolipäevadel selgeks teha õhtukoolide töö iseärasused, õpetada neid otstarbekalt organiseerima oma päevast tööd ja puhkust. Hästi jao-



tatud tööpäeva peab omalt poolt täiendama oskus ratsionaalselt õppida — oskus kasutada õppetöös efektiivsemaid võtteid. Õpetagem õpilased õppima! Vaimse töö põhinõuetest, üldistest psühholoogilistest aspektidest peaksid rääkima õpilastele klassijuhatajad; sellest aga, kuidas üht või teist õppeainet efektiivsemalt iseseisvalt õppida — aineõpetajad. Õpetaja töölisnoorte koolis ei tohi olla ametlik ja jääda õpilastele kaugeks — siis ei suuda ta õpilastele küllalt lähedale pääseda ja avastada õigel ajal, mis teda takistab hästi edasijõudmast.

Individuaalne lähenemisoskus on kõigepealt vajalik klassijuhatajatele, kellel peab jätkuma silma ja südant iga üksiku õpilase jaoks. Väga oluline on koostöö õpilaste töökohtadega, eriti nooremate õpilaste puhul. Aga ometi toimub paljude klassijuhatajate ja koolidirektorite töö asutustega formaalselt, paberlikult. Nii mõnigi näeb oma funktsiooni siin ainult õpilaste nimekirjast kustutamises. Alles poolaasta lõpul hakatakse õpetajatelt aru pärima, kes on lahkunud ja miks; antakse käskkiri, ja järgmisel poolaastal on selles suhtes jälle kõik tükiks ajaks vaikne. Kogemustega koolidirektori jaoks on aga iga pikem põhjuseta puudumine võimaliku väljalangemise signaaliks.

Erilist vastutust peab nii töölis- ja maanoorte kui ka kaugõppekoolide pere tundma nende õpilaste koolis hoidmise eest, kes pole veel suutnud 8. klassi lõpetada. Siin ei saa kuidagi leppida lakoonilise seletusega, mille alaealiste asjade komisjoni poolt õppima suunatud 6 õpilase lahkumise kohta esitas Tartu 2. töölisnoorte keskkool: «Ei soovi õppida.»

Praegu on suvetööde periood. Siin on tähelepanelik suhtumine eriti oluline. Iga suvetöö saanud õpilane peaks olema õpetajate pideva šefluse all, tulema teatud ajal kooli konsultatsioonile. Koolis peab aga samal ajal olema koostatud kindel konsultatsioonide graafik.

Eeloleval õppeaastal peab väljalangevus otsustavalt vähenema. Haridusosakonnad omalt poolt peaksid siin kontrolli tugevdama nii koolide kui ka käitiste osas.

Järgmine, eelmistest mitte vähem oluline probleem on õpetamine päevakoolide tasemel.

Nii mõnigi nooruk on tulnud õhtukooli lootuses, et siin on kergem klassi lõpetada, õpetajad panevad kergemini rahuldava välja. Ja kas ei olda juba ette vaimustatud töölisnoorte kooli vabamast korrast. Tavaline kergema tee otsimine on järgmine: päevakoolist töölisnoorte kooli, töölisnoorte koolist kaugõppesse, lõpuks võib-olla isegi eksterniks. Siit peavad aga vastavad koolid tegema praktilise järelduse: nõudlikkus peab kõigis koolitüüpides olema võrdne.

Teatud mõõndusi tuleb täiskasvanuile teha kooli tulekul, kui nad on aastaid koolist eemal olnud. On selge, et töölisnoorte koolis ei saa algul programmides nõutud kiirusega edasi minna, tuleb õpitut põhjalikult korrata, arvestades iga üksiku õpilase individuaalseid teadmisi ning oskusi. Võib-olla pole see töö kõigis koolides vajalikul tasemel, on kiirustatud, õpilased raskustega üle koormatud jne. Hiljem aga peab jõudma siiski välja päevakoolide tasemele, osaliselt aga kaugemalegi, sest on ju siin tegemist inimestega, kellel on kogemusi elus ja töös, kelle praktiliste oskuste pagas on väga rikkalik. Võimalikud puudujäägid vaimse töö oskustes ja vilumustes tuleb aga õppeprotsessis ületada.

Ei ole kerge töötada klassis, kus õpilased on väga erineval tasemel: osa rohkem kui kümme aastat koolist eemal olnud, osa tulnud vahetult päevakoolist.

See kõik seab tunnile töölisnoorte koolis erilised nõuded. Siit peaksid oma järeldused tegema kõigepealt haridusosakonnad. Täiskasvanute õpetamisega peavad tegelema just tugevad õpetajad, oma ala meistrid. Samas tahaks aga ka õhtukoolides töötajatele veel kord kinnitada, et töölis- ja maanoorte koolide tunni iseärasustest tuleb kindlasti kinni pidada. Siin on ülimalt tähtis kõige olulisema selgeks tegemine klassis, diferentseeritud töö, kordamise regulaarsus. Ikka võib aga kohata halle, ilmetuid ja kasutuid tunde, kus kopeeritakse päevakooli õppemeetodeid, kus teooria jääb praktikast kaugemale, õpetaja



sõnad raamatulikuks. Vähe oleme veel teinud pingutusi ainete omavahelise seostamise osas. Õpilaste koduse töö koormust pole koolide juhtkonna poolt küllaldaselt kontrollitud ja reguleeritud.

Kui õpetaja rakendab maksimaalselt oma võimeid, peaks õpilaste teadmiste taseme tõus töölis- ja maanoorte koolides olema reaalne. Siinkohal tahaksime aga koolide direktoritele ja õppealajuhatajatele, samuti haridusosakondade koolide inspektoritele südamele panna, kui vajalik on ulatuslik õpilaste tegelike teadmiste kontrollimine kontrollitööde, testide jne. näol. Seejuures on väga otstarbekas õpetaja meisterlikkuse üle otsustamiseks üks kontrollitöö korraldada õppeaasta algul, teine II õppepolaastal, et näha, mida ta õpilastele on suutnud õpetada.

Üheaegselt võitlusega õpilaste teadmiste sügavuse eest peaks paranema töölisnoorte koolide kasvatustöö ka klassiväliselt. Õhtukoolid peavad kasvatusküsimusi lahendama hakkama senisest hoolikamalt. Töölisnoorte koolis on aga nii mõnigi õpetaja lihtsalt lektor, mitte aga kasvataja selle sõna kõige paremas mõttes. Kasvatusküsimuste tulipunktis hoidmine on uue õppeaasta üks tõsisemaid küsimusi.

Kooli tööd planeerides peaksid õpetajaskollektiivid seepärast kõigi siin käsitletud probleemide üle väga tõsiselt järele mõtlema. Kooli eelmise õppeaasta töö analüüs toob esile lüngad ja puudused nii kooli komplekteerimises, kasvatustöös üldse, individuaalses töös õpilastega, võib-olla ka töö mitteküllaldasuses juhtimises, nõrga koolisisese kontrolli teostamises ja vajaliku koostöö puudumises asutuste ühiskondlike organisatsioonidega. Sellele analüüsile toetudes seame ülesanded uueks õppeaastaks. Koolipere peab oma vead ise avastama, nägema oma töös perspektiivi.

On selge, et uueks õppeaastaks ettevalmistumisel kerkib üles veel hulganisti probleeme, mis haridusorganeil ning koolidel lahendada tuleb. Käesolev artikkel püüdis tõstatada neist põhilisemad.

Nende probleemide lahendamisel on oma osa täita nii töölis- ja maanoorte koolidel (osalt ka päevakoolidel) kui ka haridusosakondadel. Viimastel on siin küllaltki keskne koht — koordineeriv ja kontrolliv osa. Tuleb loota, et haridusosakonnad töölis- ja maanoorte koolidega seotud küsimusi ei lahendaks alles viimases järjekorras.

\*\*\*\*\*

## Eesti NSV geograafia ja teadusliku maailmavaate kasvatamine

H. TIITS

Eesti NSV geograafia õpetamise eesmärkide kohta on 1964. aastal ilmunud geograafia õppeprogrammis märgitud: «NSV Liidu geograafia kursuse sidumiseks eluga on eriti suur tähtsus programmi koduvabariiki käsitleval osal...» (lk. 8). Ja see ongi kõik. Kuid ometi on Eesti NSV õpilastele koduvabariik, mistõttu kõnesolevas kursuses peituvad õpilaste kasvatamise võimalused peaksid olema märksa suuremad. Alljärgnevalt avaldatud arvamused on välja kujunenud järgmistest seisukohtadest.



**Esiteks.** Eesti NSV looduslikud olud on õpilastele vahetult tajutavad ja kogemuslikult tuntud, mistõttu loodusnähtused ja nendevahelised seaduspärasused on neile Eesti NSV geograafia kursuses paremini mõistetavad kui üheski teises geograafia kursuses või selle osas.

**Teiseks.** Inimese majandusliku tegevuse ja looduslike olude vahelised sidemed ilmnevad õpilastele kõige konkreetsemas vormis Eesti NSV-s, mistõttu ka geograafilise keskkonna ja inimese tegevuse vahekorras olevad seaduspärasused võivad saada õpilastele mõistetavaks eeskätt Eesti NSV geograafia kursuses.

**Kolmandaks.** Sotsialistliku ühiskonna tüüpilised jooned ja nõukogude korra eelised on õpilastele kõige arusaadavamad koduvabariigi olude põhjal.

Eelöeldut arvestades olen seisukohal, et Eesti NSV geograafia õpetamise eesmärgid saaksid olla ja peaksid olema palju ulatuslikumad kui ainult eluga sidumine, ja nimelt: **Eesti NSV geograafia õpetamise tähtsaim eesmärk on õpilaste maailmavaateline kasvatamine.** See tähendab, et Eesti NSV geograafia õpetamisel tuleb eeskätt kasvatada õpilastes teaduslikku, dialektilismaterialistlikku maailmavaadet, nõukogude patriotismi ja sotsialistlikku internatsionalismi.

Ratsionaalne ja tulemusrikas õpilaste maailmavaateline kasvatamine oleneb õpetaja-poolsest õppematerjali esitamisest ja õpetamise suunast. Alljärgnevalt püüangi anda ülevaate nendest suundadest, millest peaks lähtuma Eesti NSV geograafia õpetamisel.

## A. EESTI NSV KUI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIK VABARIIK

Eesti NSV geograafia käsitlemine peaks tagama, et õpilastes süveneks Eesti kui nõukogude sotsialistliku vabariigi sisulise olemuse tunnetamine. Selleks tuleks Eesti NSV geograafia õpetamisel selgelt lähtuda Eesti NSV poliitilisest seisundist. Erinevalt kodanliku Eesti koolist, kus Eestit käsitleti kui kapitalistlikku väikeriiki, tuleb meie nõukogude koolis Eesti NSV-d käsitleda kui **nõukogude** vabariiki. Et õpilased seda probleemi mõistaksid, on tarvis kodanliku Eesti olusid võrrelda Nõukogude Eesti oludega ning tuua võrdluse teel esile neid muudatusi ja edusamme, mis on saanud võimalikuks nõukogude korra ajal.

Eesti NSV geograafia kursus annab selleks võimalusi nii looduslike tingimuste kui ka rahvastiku ja rahvamajanduse käsitlemisel.

### I. LOODUSLIKE RESSURSSIDE TÖÖSTUSLIKU TOORAINENA KASUTAMISE ERINEVUS KODANLIKUS EESTIS JA NÕUKOGUDE EESTIS

Looduslikest ressurssidest on Eestis tähtsamateks tööstuslikeks tooraineteks **maavarad ja mets**. Õpilastele tuleks näidata, et kodanlikus Eestis laienes peamiselt nende loodusrikkuste kasutamine, mille vastu tundsid huvi imperalistlikud välisriigid. Nendeks olid mets, põlevkivi ja fosforiit. Neid loodusvarasid tootvad ja töötlevad ettevõtted kuulusid peamiselt välismaistele kapitalistidele, kes sel teel olid tõelisteks Eesti tähtsamate loodusrikkuste valdajateks. Neid huvitasid aga Eesti loodusrikkused ainult niivõrd, kui võrd see osutus neile kasulikuks. Eesti loodusrikkuste kasutamine piirdus seetõttu peamiselt maavarade kaevandamisega ja metsamaterjali ülestöötamise ning esialgse töötlemisega (metsatööstuses saeti laudu ja propse, põlevkivist valmistati üksnes tooröli, fosforiiti kavatseti hakata ainult rikastama jne.). Tootmisjätmed (näit. põlevkivituhk) jäid kasutamata. Nende näidete põhjal õpilased näevad, kui ühekülgset ja plaanipäratult kasutati kodanlikus Eestis loodusvarasid.



Et õpilased mõistaksid loodusvarade kasutamise olukorda Nõukogude Eestis, tuleks neile selgitada, et maavarade ja teiste loodusrikkuste kasutamise aluseks on süstemaatilised uurimistööd, mis tagavad nende plaanipärase kasutuselevõtu, tootmise ja töötlemise otstarbekuse. Seda võimaldab asjaolu, et kõik meie loodusrikkused on üldrahvalikuks omandiks. Seetõttu kasutatakse meil metsavarasid kooskõlas nende taastamisega, maavarasid kaevandatakse ja kasutatakse komplekselt ning mitmekülgset kogu rahva huvides (näit. turba tootmine põlevkivibasseinis, fosforiidilademetel lasuvast lubjakivist killustiku tootmine jne.). Selles väljenduvad sotsialistliku majandussüsteemi eelised, mille aluseks on nõukogude kord.

## II. LOODUSLIKUD TINGIMUSED JA INIMENE KODANLIKUS EESTIS JA NÕUKOGUDE EESTIS

Et õpilased mõistaksid inimese aktiivse tegevuse tähtsust mõnede looduslike tingimuste suhtes, tuleb looduslikele tingimustele anda majanduslik hinnang ning tõsta esile majanduse arendamise seisukohast soodsaid ja ebasoodsaid iseärasusi. Sellest lähtudes tuleb õpilastele näidata, kuidas võideldi inimese majanduslikku tegevust halvavate looduslike tingimuste vastu kodanlikus Eestis ja mille poolest erineb sellest looduse muutmine inimese poolt Nõukogude Eestis. Neid probleeme on tarvis rõhutada eriti Eesti põllumajanduse käsitlemisel. Nii õpivad õpilased mõistma meie põllumajandusliku tootmise neid seaduspäraseid iseärasusi, mida põhjustavad looduslikud tingimused, nagu kliima, veerežiim, mullastik ja taimkate. Ühtlasi saab neile selgeks, missuguseid looduslikke tingimusi suudab inimene vähe või ei suuda nimetamisväärselt mõjutada (reljeef, kliima), samuti see, missuguseks reserviks on mõnede looduslike tingimuste, nagu mullaomaduste otstarbekas parandamine kogu põllumajandusliku tootmise tõusu kindlustamisel.

Et põllumajandusliku tootmise aluseks on taimekasvatus, selle toodang aga oleneb mullaviljakusest, siis väärivad eeskätt tähelepanu vabariigi muldade viljakus ja selle suurendamise abinõud. Et põllumajandusliku tootmise tase oleneb suurel määral tööviljakusest, tuleb mullaviljakuse küsimuste käsitlemisel peatuda ka mehhaniseerimisel ja elektrifitseerimisel. Järelikult tuleks looduse muutmist inimese poolt esitada võrdlevalt kodanlikus Eestis ja Nõukogude Eestis alljärgnevates küsimustes:

1. Liigniiskete maade kuivendamise ja muude maaparandustööde, näiteks kivide koristamise ja võsa laastamise käsitlemisel, näidates meie ühismajandite eeliseid kodanliku korra aegsete üksikmajandite ees nende töömahukate tööde tegemisel.

Kui kodanlikul ajal kuivendati maid algeliselt ja kuivendustööde maht oli väike, siis nõukogude korra tingimustes on kuivendustööde aluseks vastavad melioratiivsed uurimised, mille põhjal koostatud plaanides peetakse silmas looduslike tingimuste kompleksset muutumist seoses kuivendustöödega ja arvestatakse tööde majanduslikku tasuvust, tööde tegemiseks aga kasutatakse võimsaid masinaid. Seda illustreerivad järgmised arvud: kui kodanlikus Eestis oli 1940. aastal maaparandustöödeks ainult 4 ekskavaatorit, siis nüüd on neid üle 300, kõnelemata traktoritest, skreeperitest, buldoosieritest jt. spetsiaalsetest maaparandusmasinatest ja -riistadest meie remondi- ja tehnikajaamades. Maaparandustööde tulemusena suurenes kultuurheinamaade pindala näiteks ajavahemikul 1950.—1959. a. üle 11-kordseks, käesoleva seitseaastaku esimese kuue aasta jooksul aga on kuivendatud 157 tuhat hektarit maad.

2. Muldade lupjamise ja väetamise ning põllutööde mehhaniseerimise käsitlemisel, kus tuleks näidata võrdlevalt kodanliku perioodiga neid muudatusi põllumajanduslikus tootmises, mis on seotud uute vahendite ja töövõtete kasutamisega ning masinapargi täiendamisega. Näiteks happeliste muldade lupjamiseks hakati põlevkivituhka kasutama alles nõukogude korra ajal, vabariigi põllumajandust varustab nüüd, erinevalt kodanlikust ajast, mineraalväetistega kohalik keemiatööstus. Põllumajandusliku maa harimisel kasutatakse palju rohkem mehhanisme kui kodanlikul ajal. Veenvalt kõnelevad meie põl-



lumajanduse varustamisest masinatega statistilised andmed: 1964. aastal sai vabariigi põllumajandus 1649 traktorit, ligi 600 veoautot, 400 teravilja- ja silokombaini, üle 3000 kultivaatori, üle 1000 külviimasina ja palju teisi traktorite ripp- ja haakeriistu. Seevastu oli 1940. aastal Eesti põllumajanduses üldse 1400 traktorit ja ainult mõned üksikud kombainid. Keemiliste vahendite laiaulatuslikku kasutamist võimaldab ka lennukite rakendamine. 1964. aastal külvati keemilisi vahendeid lennukite abil üle 75 tuhandele hektarile. Üksikmajandi tingimustes poleks see mõeldav. Kui sellele lisada, et ajavahemikul 1939.—1959. a. suurenes Eesti põllumajanduses elektrimootorite arv 230-lt 13 100-ni, et 1945. aastal oli põhilistest põllutöödest mehhaniseeritud ainult 1,4%, 1959. aastal aga tehti masinate abil kõik künnitööd, 99% teraviljade külvidest, 62% teraviljade koristustest jne., siis selgitavad need faktid tagasihoidlike kommentaaridega ka neid eeliseid, mis on meie suurmajanditel kodanliku aja üksiktalude ees.

3. Taastuvate loodusvarade, nagu taimkatte ja loomastiku käsitlemisel tuleb õpilastele näidata nende ratsionaalset kasutamist, täiendamist ja rikastamist, mille plaanipärane teostus on saanud võimalikuks nõukogude korra ajal. Siinkohal tuleks peatuda kahel küsimusel: kala- ja metsavarude kasutamisel. Et säilitada, suurendada ja täiendada meie vabariigi siseveekogude kalavarusid, kehtib meil kalakaitse. Suurematel veekogudel püüavad kala kindla korra järgi kalurikolhoosid. Õpilastele tuleb näidata, et kalavarude kasutamisega üheaegselt neid täiendatakse. Selleks lasevad kalamajandid igal aastal veekogudesse hulga maime. Meie vabariigi metsavarude otstarbekat kasutamist ja taastamist näitab asjaolu, et viimastel aastatel ei ole metsaraie kasvanud, vaid on järjekindlalt vähenenud, metsaistutamine aga on laienenud. Selline hoolikas suhtumine metsavarudesse näitab ilmekalt loodusvarade otstarbekat kasutamist, arvestades inimese tuleviku vajadusi.

### III. RAHVASTIKU VÕRDLU KODANLIKUS EESTIS JA NÕUKOGUDE EESTIS

Eesti NSV rahvastiku käsitlemisel tuleb õpilastele näidata neid muutusi, mida nõukogude kord on võimaldanud meie rahva elus. Selleks tuleks analüüsida:

- 1) tööjõuressursside kasutamist kodanlikus Eestis ja Nõukogude Eestis;
- 2) rahva heaolu kasvu nõukogude võimu aastatel.

Kodanliku Eesti krooniliseks sotsiaalseks haiguseks oli **tööpuudus**. See tähendab, et osa tööjõuressurssidest jäi kasutamata. See osa moodustas töötute alalise armee, mis tõendab kapitali akumulatsiooni üldise seaduse toimet kodanlikus Eestis. Selleks, et õpilased mõistaksid tööpuuduse traagilist tähendust töörahvale, on tarvis neile näidata selle otseseid tagajärgi: töörahva vaesumist, pideva tööotsimise moraalset raskust, tööotsimise eesmärgil teistesse kapitalistlikesse riikidesse väljarändamist jne. Õpilaste ees tuleks avada ka tööpuuduse põhjused, nagu rasketööstuse laostumine, ettevõtete alakoormusega töötamine jne. Et tööpuudus polnud ajutise iseloomuga, seda näitavad statistilised andmed. 1922. aastast alates tööpuudus pidevalt suurenes, jõudes haripunkti 1932. aastal, mil Eestis oli 125 tuhat töötut. Mõnel aastal vabanes talviti ainuüksi põllumajandusest üle 50 tuhande palgatöölise, kellest ainult osa leidis tööd metsatööstuses. Eriti väike oli naiste tööjõu kasutamine.

Need arvud võimaldavad õpilastel sisuliselt mõista, mida tähendab nõukogude ühiskonnas kehtiv põhimõte — kõigil töötajatel on õigus tööle. Selle sügavat tähendust ja nõukogude korra eeliseid näitab asjaolu, et juba 1941. aasta alguseks suudeti likvideerida tööpuudus. Sellest peale Eestis enam tööpuudust ei tunta. Sellele vastukaaluks tuleks õpilastele selgitada, et meie rahvamajanduses on pingeliseks küsimuseks tööjõuga varustamine, mitte aga olemasoleva tööjõu kasutamine.

Tööjõuressursside otstarbekas kasutamine nõukogude korra tingimustes on paljude muude tegurite kõrval võimaldanud tõsta kõigi töötajate heaolu. Õpilastele tuleb seda selgitada konkreetsete näidete varal.



Ülisuured on nõukogude korra eelised rahva haridus- ja kultuuritaseme tõstmisel. Õpilased, kes omandavad haridust meie nõukogude ühiskonnas, ei tea, et praegused soodsad võimalused hariduse omandamiseks tulenevad meie ühiskondlikust korrast. Et õpilased mõistaksid Eesti haridus- ja kultuurielus toimunud muudatusi, tuleks neid muudatusi Eesti NSV rahvastiku käsitlemisel anafüüsida, panna õpilased edusammude põhjuste üle järele mõtlema. Kui nad saavad teada, et 1940. aastal õppis Eesti üldhariduslikes koolides 121 tuhat õpilast, 1964. aastal aga 214 tuhat, et 1940. aastal õppis kõrgemates koolides 3 800 üliõpilast, 1964. aastal aga üle viie korra rohkem, siis nad mõistavad, et nõukogude kord on tõepoolest avanud tee hariduse juurde kõigile, kes seda soovivad. Siinkohal tuleb aga kindlasti peatuda nendel abinõudel, mille rakendamiseks on nõukogude korra ajal loodud hariduse omandamiseks ja samuti rahvusliku sotsialistliku kultuuri arendamiseks erakordselt soodsad tingimused.

#### IV. EESTI NSV RAHVAMAJANDUSE PÕHISUUNDADE PÕHISUUNDADE ERINEVUS KODANLIKU EESTI MAJANDUSE PÕHISUUNDADEST

Et iseloomustada Eesti NSV rahvamajandust, tuleks võrrelda selle põhisuundi kodanliku Eesti majanduse põhisuundadega ning näidata, mis on võimaldanud vastavaid muudatusi. Eesti NSV rahvamajanduse peamine erinevus kodanliku Eesti majandusest väljendub **rahvamajanduse struktuuris**. Seepärast tuleks õpilastele esitada andmeid Eesti NSV rahvamajanduse struktuuri kohta võrdlevalt kodanlikul ajal ja nõukogude korra tingimustes. Õpilaste tähelepanu tuleks pöörata tööstuse ja põllumajanduse osatähtsuse erinevustele kogutoodangus. Kui näiteks 1929. aastal moodustas tööstuse kogutoodang ainult 23,7% ja põllumajanduse kogutoodang 67,8% üldisest toodangust, siis juba 1955. aastal oli tööstuse osatähtsus 61,7% ja põllumajanduse osatähtsus ainult 28,2%. Need arvud näitavad kujukalt Eesti NSV-s toimunud industrialiseerimist, mille tulemusena agraarsest kodanlikust Eestist on saanud sotsialistlik industriaalmaa kõrgelt arenenud põllumajandusega.

Et õpilased mõistaksid nende oluliste muudatuste põhjusi, tuleks neile siinkohal selgitada kodanliku Eesti agraarset seisundit, «majandusliku ümberkorralduse ajajärgu» dikteeritust suurte imperialistlike riikide poolt, kes olid Eestist huvitatud kui tööstusliku valmistoodangu turust ja odavate põllumajandussaaduste ning pooltoodete maast. Eesti NSV industrialiseerimise võimalused avanesid nõukogude korra kehtestamisega. Selleks andis võimaluse Eesti NSV kuulumine industriaalse NSV Liidu koosseisu, sotsialistliku sektori ainuvalitsemine Eesti tööstuses alates 1946. aastast. Ühinemine NSV Liiduga võimaldas Eestil kiiresti üle minna sotsialistlikule tootmisviisile, jõuda tootlike jõudude arenemise poolest objektiivsele kohale NSV Liidu rahvamajanduses. Tähelepanuväärne nende saavutuste juures on vennasvabariikide abi, nende industriaalne baas oli nagu alustoekest Eesti NSV rahvamajanduse sotsialistlikul ümberkorraldamisel. Tänu kogu Nõukogude Liidu abile sai võimalikuks Eesti NSV industrialiseerimine lühikese ajaga — 8—10 aastaga. Selle tulemusena ületas meie vabariigi tööstuse kogutoodang 1963. aastal 1940. aasta taseme 15,4-kordselt, mis tähendab, et Eesti NSV tööstus toodab praegu 23—25 päeva jooksul niisama palju kui sõja eel ühe aastaga. Need on faktid, mida 8. klassi õpilased peaksid mõistma. Nad peaksid mõistma, et kui Eestis elektrienergia tootmine, põlevkivi kaevandamine, mineraalväetiste ja tsemendi, ekskavaatorite ja paljude teiste rasketööstuse toodete tootmine iga aastaga laieneb, siis ei ole siin tegemist juhusega või iseenesest mõistetava tõsiasjaga, vaid selle algpõhjuseks on meie ühiskondlik-poliitiline kord, sotsialistlik majandussüsteem.



## V. EESTI NSV JA KODANLIKU EESTI MAJANDUSLIKE SIDEMETE VÕRDLUS

Eesti NSV majanduslikud sidemed väljendavad vabariigi majanduse struktuuri ja majanduslikku koostööd vennasvabariikidega. Kuna Nõukogude Eesti välja- ja sisseveo struktuur, samuti majanduslike sidemete geograafia erineb kodanliku Eesti vastavatest majanduslike sidemete näitajatest, siis tõusevad võrdlemise teel esile need seaduspärasused, tüüpilised jooned, mis on omased Eestile kui nõukogude sotsialistlikule vabariigile.

Kodanliku Eesti ja Nõukogude Eesti väljaveo struktuuri erinevustes peegeldub majanduse põhisuundade erinevus, meie vabariigi majanduse industriaalsus. Eesti NSV majanduslike sidemete käsitlemisel tuleks näidata võrdlevalt kaubarühmade osatähtsuse erinevusi kodanliku Eesti ja Nõukogude Eesti väljaveos. Kui õpilastele esitada vastavad andmed 1938. ja 1956. aasta kohta, siis saavad nad nende põhjal pildi kodanlikust Eestist kui agrarmaast, kust eksporditi peamiselt toidu- ja tooraineid ning pooltooteid (toiduainete osatähtsus Eesti ekspordis 1938. aastal 39,2%, toorainete, pooltoodete ja kütuse osatähtsus 34,2%). Samal ajal imporditi peamiselt masinaid, seadmeid ja instrumente (25,4% kogu impordist) ning tarbekaupu (29,7% kogu impordist). 1956. aastal, vastupidi, veeti Eestist välja peamiselt tööstuslikku valmistoodangut (62,7% kogu väljaveost), sisse veeti aga tooraineid, pooltooteid, materjale ja küttaaineid (39,4% kogu sisseveost), mis peegeldab Eesti NSV tööstusliku tootmise ülekaalu teiste majandusharudega võrreldes.

Ka kodanliku Eesti ja Nõukogude Eesti majanduslike sidemete geograafias toimunud muudatused peegeldavad ühiskondlik-poliitilisi muudatusi. Eriti ilmekat keelt kõnelevad arvud siinkohal Eesti majanduslikest sidemetest Nõukogude Liiduga. Kui 1938. aastal oli NSV Liidu osatähtsus Eesti väljaveos ainult 4,2%, siis samal ajal ulatus Eesti väljaveos fašistliku Saksamaa osatähtsus 31,4 ja imperialistliku Inglismaa osatähtsus 34,0 protsendini. Samasugune pilt avaneb Eesti impordi puhul: NSV Liidu osatähtsus ulatus ainult 4,9 protsendini, Saksamaa osatähtsus aga 31,1 ja Inglismaa osatähtsus 17,9 protsendini. NSV Liit oli aga kodanliku Eesti naabermaa. Äärmiselt tagasihoidlikud majanduslikud sidemed kodanliku Eesti ja Nõukogude Liidu vahel on ilmekaks tõendiks kodanliku Eesti valitsevate ringkondade vaenulikust suhtumisest NSV Liidusse, püüdes vältida suhtlemist, sealhulgas majanduslikke sidemeid NSV Liiduga kui sotsialistliku riigiga.

Kui eeltoodud andmeid kõrvutada 1956. aasta andmetega, siis on näha, kui suured muudatused on toimunud Nõukogude Eesti kaubanduslikes suhetes. Nimelt oli 1956. aastal teiste liiduvabariikide osatähtsus Eesti NSV väljaveos 97,6 ja sisseveos 95,1 protsenti. Need sidemed peegeldavad liiduvabariikide tihedat koostööd, mis võimaldab geograafilist tööjaotust liiduvabariikide vahel.

(Järgneb.)



# ОБУЧАЯ—ВОСПИТЫВАТЬ!\*

Н. РЕБАНЕ, Р. ТУВИНШЛАК

Далее учитель объясняет слова, переводит, снова читает. Затем следует хоровое и индивидуальное чтение учащихся, после чего по команде учителя «Запишем!» записали под диктовку пару предложений и слов, очевидно, для тренировки в грамотном письме. На доске были прикреплены несколько картинок, — как выразился учитель «Об Октябрьской революции», подписи под которыми надо было прочитать. Но этого сделать не успели из-за звонка.

Комментировать такой урок нет никакой необходимости: ясно, что он не воспитывал и очень мало чему научил. Между тем, как много можно было сделать для обучения и воспитания учащихся на материале такого стихотворения! Постараемся показать это ниже.

С детских лет воспитывает ребенка праздник дома и в школе, поэтому так важны дни Красного календаря. Но только тогда будут затронуты чувства детей, когда дети по-настоящему поймут и прочувствуют стихотворение, посвященное знаменательной дате. Тема Октября связана с темой Ленина. Следовательно, все это и нужно активизировать, подходя к теме «Пришел Октябрь».

Работа по картинке «Уборка овощей» должна была бы проводиться на предыдущем уроке в классе с участием учителя, и тогда не было бы необходимости начинать с опроса на данном уроке. Если же касаться этого материала, то так, чтобы подвести к новой теме. Одновременно активизируются известные слова и образуются на их основе новые: например, от слова труд, трудятся-трудоу (подарок). Делается это примерно следующим образом:

- Кто изображен на картинке? (... мужчины, женщины — колхозники)
- Что они делают? (... работают, собирают овощи, урожай, трудятся).
- Для кого они трудятся, собирают урожай? ((для себя, для народа).
- Какой праздник мы скоро будем праздновать? (... Великой Октябрьской социалистической революции, праздник Октября).
- Весь народ готовится к празднику. Как готовятся рабочие? (Они хорошо работают, выполняют план, трудятся).
- Рабочие и колхозники хорошо трудятся. Они готовят трудовой подарок кому? (... народу, Октябрю).
- Когда была Октябрьская революция? (7 ноября, в октябре).

Таким образом, нами уже совершен переход к теме урока. Для успешности дальнейшей работы необходимо вспомнить стихотворение «День 7-го ноября», изученное в V классе. Желательно, чтобы оно было прочитано наизусть учениками, в крайнем случае — самим учителем. А в ходе беседы по этому стихотворению можно вводить новые слова.

\* Lõpp. Algus «Nõukogude Koolis» nr. 5, 1965.



— Какой праздник «дружно празднует народ» 7-го ноября? (... «славный праздник в честь свободы», «день Советской власти»).

— Теперь у нас Советская власть, власть **трудящихся** людей — тех людей, **которые трудятся**.

— Кто трудится? (Рабочие и колхозники...)

— Правильно, рабочие и **крестьяне**. Раньше не было колхозов. Люди, которые работали в поле назывались крестьяне. Как по-эстонски?

— День 7-го ноября — «славный праздник в честь свободы». Рабочие и крестьяне получили власть. А раньше до революции была власть царя, **буржуев** (буржуй — kodanlane) и **дворян** (дворянин, дворяне — aadlik). У рабочих и крестьян была **мечта** (unistus), взять власть. Их мечта **сбылась** (täitus). Они свергли (<sup>свергнуть</sup> — kukutama) власть кого? (... буржуев и дворян)

— Почему мечта сбылась? Кто вел народ? (Ленин ...)

— Он всех трудящихся людей **объединил** (<sup>объединить</sup> — ühendama) **навек** (igavesti).

Так кто же победил в революции? Чья победа была? (Рабочие, крестьяне, народ...)

Такая беседа с введением новых слов подготовит учащихся к восприятию выразительно прочитанного (конечно, наизусть!) учителем стихотворения. Далее следует работа по усвоению и закреплению материала, в ходе которой будет раскрываться основная мысль стихотворения. Именно эта часть работы особенно трудна для учителя, ибо учебник не дает никаких вопросов и заданий. Можно использовать помещенную рядом со стихотворением иллюстрацию (с картины В. Серова «В. И. Ленин провозглашает Советскую власть»), но гораздо лучше показать детям репродукцию в красках (кстати, такие картины имеются в достаточном количестве).

— Кто изображен на картине? (... В. И. Ленин, трудящиеся, рабочие, крестьяне, солдаты, матросы).

Здесь и далее учащиеся строят ряд предложений.

— Что делает Ленин? (Он говорит с народом).

— Как называем мы рабочих, крестьян, всех, которые трудятся? (трудящиеся).

— Как вы думаете, какое это время? (... Октябрь, революция).

— Кто вел народ? (Ленин ...).

— Куда показывает рука Ленина? (... вперед).

— Найдите в нашем стихотворении строчки, где говорится о Ленине? (... «Ленин вел народ, Ленин видел далеко, на много лет вперед»).

— Что же говорил Ленин? Найдём в стихотворении, что мог бы говорить Ленин. «Пришел Октябрь. И свергли власть буржуев и дворян. Так в Октябре мечта сбылась рабочих и крестьян».

— Революция — это была победа рабочих и крестьян, но «далась победа нелегко» (võit oli saavutatud vaevaga). Почему же победил народ? (... Ленин вел народ).

— Ленин думал правильно. Его идеи были правильные. Ленин был прав. Какой человек был Ленин? (... великий человек).

— Что сделал великий человек Ленин? («Он всех трудящихся людей объединил навек»).

— Он объединил всех трудящихся людей правотой своих идей (правота — õigsus).



— Прочитаем в стихотворении, где об этом говорится.

Таким образом, стихотворение осмысливается, вместе с тем учащиеся выборочно прочитали его и сейчас они готовы к самостоятельному осмысленному чтению, коровому, индивидуальному и т. д.

Если класс приучен работать активно, то уже на этом уроке можно успеть спросить учеников, какие песни пели трудящиеся во время революции. Можно прослушать отрывок из «Интернационала» или «Варшавянки». Еще лучше, если ученики споют (тем более — на русском языке). И это стихотворение, и разученная на русском языке строфа песни может войти в художественную часть утренника, посвященного Великой Октябрьской социалистической революции. А на следующем уроке с учащимися можно уже говорить и о том, какая власть в нашем городе, селе (горсовет, горисполком, сельсовет и т. д.), о том, кто же наши депутаты, за что их выбирают. Во время выборной кампании учитель побуждает детей принять посильное участие в ней (спросить, проверили ли их родители, братья и сестры себя в избирательных списках, убирать помещение для выборов, играть с детьми в детской комнате в день выборов и т. п.). Так выученное переплетается с жизнью детей, становится частью её.

Необходимо, чтобы стихотворение не только было выучено наизусть, но и чтобы оно использовалось в дальнейшем, и прежде всего на последующих уроках при работе над статьей «В Смольном». Остановимся подробнее на работе по этой теме в течение всех трех лет обучения.

Образ Ленина — лучший, благодатнейший материал для воспитания. В V классе дети встречаются с великим вождем пролетариата трижды. В рассказе «Честное ленинское» они знакомятся с мальчиком Володей Ульяновым, который был непоколебимо верен своему слову; § 26 «Шесть чернильниц на обед» показывает Ленина в действии, когда он в тюрьме пишет первую программу коммунистической партии. Наконец, стихотворение «22-ое апреля», очень близкое детям. В нем переплетается тема весны и школы и дается очень краткая выразительная характеристика Ленина. Выражение «по-честному делать всегда» переплетается с § 17 о честном слове и дает возможность учителю провести нравственно-этическую беседу о честности и правдивости. Необходимо обязательно, чтобы ребята строго осудили Вову, который сто раз в день говорил «честное пионерское», а слова не держал, причем так, чтобы юмор по-настоящему дошел до ребят. Затем уже выполнить задание 214 — рассказать всё о Ленине.

К рассказу «В Смольном» в VI классе в учебнике даны такие вопросы, ответы на которые только воспроизводят текст. Учителю следует привлечь материал о Ленине, уже известный детям, который поможет им понять смысл рассказа: Ленин знал жизнь крестьян, заботился о них, он был истинный вождь народа. Донести это до учеников в доступной форме поможет и иллюстрация, уже использованная на предыдущем уроке.

Большую помощь окажет учителю вышедшая в издательстве «Детская литература» в крупном формате и прекрасно иллюстрированная книжка А. Кононова «В Смольном». Желательно, чтобы учитель не читал учебник, но рассказывал бы близко к тексту, и показывал бы в названной книжке и «далекую сибирскую деревню», и рабочих с винтовками, и Смольный, и, конечно, самого Ленина.

Дети глядя на картинки, смогут сказать, что Смольный — высокий, очень большой дом, а учитель добавит, что раньше до революции там учились дочери дворян, в этом доме танцевал сам царь, а сейчас около дома горят костры, стоят пулеметы (слово объясняется, показывается на иллюстрации). Да-



Kose keskkooli pioneeridel on lauldane kirjavahetus paljude meie kodumaa ja teiste maade kooliõpilastega. Vahetatakse ka mitmesuguseid suveniire, pilte, ajalehti ja ajakirju ning raamatuid.

Pildil: pioneeritõa sõpruse nurgas. Vanempioneerijuht Tiiu Viljak ja malleva nõukogu liikmed.

A. Rammo foto



лее, когда речь пойдет о зале Смольного, опять ученики могут принять участие в описании зала и собравшихся людей. Показав высокий, двухсветный зал с колоннами, учитель делает более конкретным вводимое слово «нарядный», затем прибегнет к беседе:

- Здесь были раньше дворяне, а теперь кто собрался в этом зале? (рабочие, крестьяне, матросы, солдаты, женщины).
- Это всё простой народ. Почему в этом нарядном зале мог собраться простой народ? (... революция победила).
- Почему все кричат, машут шапками? (Ленин пришел, Ленина встречали и т. д.).
- Они кричат «Ленин! Ленин!» Почему они кричат «Ленин! Ленин!»? И необходимо, чтобы дети ответили словами из стихотворения «Пришел Октябрь» («Ленин вел народ», «сбылась мечта рабочих и крестьян», «он был великий человек», народ любит Ленина).
- В руках у матросов, солдат, рабочих винтовки (объясняется слово). Это



трудящиеся люди пойдут в бой. Под Петроградом шли бои. Рабочие строились в отряды (объясняется слово) и уходили.

Мы полагаем, что подобная работа (живой рассказ учителя, чередующийся с беседой), проводимая до чтения, максимально активизируют учащихся. Рассказ, читаемый далее понятен, вызывает целый ряд ассоциаций и потому интересен.

Часто на уроках по данной теме учителя не обращают внимания на то, поняли ли дети последние, самые важные строки в рассказе. Не звучит вопрос, **почему** старик-крестьянин не беседовал с Лениным. А ведь это очень важно для понимания смысла статьи. Необходимо выяснить его при помощи ряда более мелких вопросов.

— Почему старик понимал каждое слово Ленина? (Ленин знал народ, идеи Ленина были правильные, он говорил просто, понятно...).

— Зачем старик-крестьянин приходил к Ленину? (... «поговорить о своей жизни»).

— Говорил старый крестьянин с Лениным? (... не говорил).

— Почему же он не говорил? (Ленин сам все сказал).

— О чем говорил Ленин? (... «о новой жизни, о советской власти»... войну надо кончать, землю отнять у помещиков и отдать крестьянам»).

Далее последует речь о том, что об услышанном старик расскажет всей деревне и учитель заключает: «Ленин — действительно всё знает, всё понимает, он великий человек, великий вождь. Поэтому народ его любит».

Последнее замечание дети припомнят, когда в дальнейшем будут читать стих. «Песня о Ленине», главная мысль которого — «мы Ленина помним, мы Ленина любим, мы Ленину славу поем». Здесь обязательно требует пояснения строка «... дело его до конца доведем». Нужно сказать о мечте Ленина, о планах Ленина — построить коммунизм, после чего можно в доступной форме организовать беседу по данной теме на местном материале.

В 7 кл. § 29 «Подарок» и в 8 кл. § 20 «Рассказ старого революционера» на более сложном и широком лексическом материале учащиеся углубят свои знания о Ленине, о скромности его и заботе о других, о чуткости и простоте.

В 8 кл. учащиеся могут снова обобщить всё, что они знают о В. И. Ленине. Естественно, материал о Ленине изучать в апреле, накануне празднования дня рождения Владимира Ильича. Уместно было бы отвести на эту тему 2 часа, с тем чтобы прозвучали все изученные ранее стихи о Ленине (а может быть, и что-либо сверх того), его любимые песни, беседа о том, как мы продолжаем дело Ленина (включается повторение § 10 «Наш новый мир»), о Ленине, о XXII съезде КПСС и о программе построения коммунизма. В заключение учащиеся должны уметь рассказать о Ленине — вожде и человеке.

Подобная работа позволяет все время обобщать, систематизировать, повторять и закреплять пройденное по теме и вместе с тем воспитывает ученика на примере жизни — подвига вождя, его высшей нравственности, героизма и простоты.

Но такая работа возможна, если учитель видит в перспективе всю тему, если он соответственно планирует её. Так встает вопрос о тематическом планировании, которое поначалу потребует много времени и усилий от учителя, но зато поможет ему преодолеть ряд трудностей и достигнуть успехов в учебно-воспитательной работе. Вопрос о тематическом планировании требует особого внимания и места, а сейчас следует сказать о тех моментах, которые составляют одну из трудностей в работе учителя.

Выше было сказано, что учебники 5—8 классов дают довольно большой материал для идейно-политического воспитания. Однако между учебниками



нет преемственности в этом отношении, отсутствует система. Так, о Дне Конституции материал для чтения имеется только в 6 классе, о 1 Мае — в 5 классе, о Международном женском дне — в 5 и 6 классе (притом, так как словарный запас учащихся очень мал, только в бытовом плане), очень мало материала о Советской Армии, о Великой Отечественной войне. Не случайно в словаре 8-летней школы отсутствуют такие слова, как Герой Советского Союза, помещики, царь.

Мало заданий творческого характера, вопросы ставятся так, что требуют только воспроизводить текст, не заставляют думать, рассуждать. Мало таких вопросов, которые вскрывают идею той или иной статьи и тем самым нравственно воспитывают, помогают формировать коммунистическую убежденность. Вместе с тем эти вопросы мало опираются на ранее пройденный материал, не активизируют и не обобщают его.

Почти совсем не разрабатываются стихи (в VIII классе, они даже выделены отдельно — и к ним ни одного вопроса или задания) или вопросы даются, но вне самого стихотворения. Иными словами, стихи не комментируются. От этого страдает воспитательное их воздействие и, в частности, эстетическое.

Непосредственно статей о музыке, живописи по сути нет. Статьи «Певец» и «Благородный поступок» только упоминают о пении и танцах. Изображение поэтических картин природы тоже присутствует очень незначительно, и они остаются незамеченными у многих учителей в первую очередь из-за отсутствия нужной работы над стихами (где и даются эти картины).

Не только эстетическое, но и умственное, и этическое воспитание учащихся страдают от того, что в учебниках недостаточное внимание (особенно в VI кл.) обращается на морально-этическую сторону излагаемых фактов. Так, в 7 кл. статья «Мечта и действительность» показывает, что у нас действительность обгоняет мечты. Это хорошо. Но как же с ложью мальчика? Выходит, врать можно — авось повезет. В статье «Помощники дедушки Матвея» не осуждены мальчики — озорники.

Мало материала для атеистического воспитания, для бесед на эти темы.

Следовательно, учитель должен сам находить пути повышения воспитательного воздействия своих уроков, он должен делать их интересными, наглядными, эмоциональными. Необходима выразительность чтения и вообще речи, доказательность, связь с жизнью, связь классной и внеклассной работы.

У нас есть ряд учителей, успешно работающих по этим учебникам и добивающихся хороших результатов в обучении и воспитании.

Идет урок в V классе I Хаапсалуской средней школы у учит. Саморуковой. Много было своевременно предусмотрено: дети приготовили подарки, написали поздравления своим мамам, накануне был разобран рассказ «Сюрприз», и ребята посмеялись над Бориным «сюрпризом» и поняли, как много дел у мамы и что маме нужно помогать каждый день. Вот и получился этот урок и задушевным, и каким-то праздничным. Дети с полной серьезностью играли, преподнося подарки, с трудом, но старательно выговаривая слова поздравления. Играла с ними и учительница, взяв на себя «роль» Антонины Николаевны, а одному из мальчиков поручив быть Борей. Ученики рассказывали, как они дома помогают маме, и переход к новому («Два пирожных») был очень естественным. Похвалив ребят за их помощь матерям, т. Саморукова сказала, что все-таки не все помогают, как нужно, и рассказала о Сайме. На этом уроке дети говорили много, с удовлетворением, при этом они чувствовали удовлетворение от того, что они хорошие и им, конечно, захотелось быть еще лучше.



В VII классе Пайдеской средней школы учит. Арус, работая над статьей «На плоту», не ограничивается вопросами учебника и традиционным полным пересказом. Она ставит и вопросы, которые требуют от учащихся самостоятельного отбора лексического и фразеологического материала, заставляет понять идею рассказа, дает учащимся первоначальные нравственные представления. Так, она спрашивает:

— Что вы знаете об Александре Никитине? (А. Никитин — комсомолец. Он моторист катера. А. Никитин смелый. Он герой. Он награжден Почетной грамотой).

— Почему вы можете назвать его героем? (Он спас другого человека).

Дальше ученики отвечают на вопросы, какой случай произошел на острове, почему никто не мог помочь (причем описание бурного моря дано было ученицей по картине) и т. д. Все это помогло понять сущность героического поступка Никитина. Далее т. Арус спросила, знают ли ребята какого-либо человека в своем городе, который спас жизнь другому, и затем рассказала о санитаре Пайдеской поликлиники Петермане.

— Как это случилось? Это было во время Великой Отечественной войны. Был бой. Товарищ Петерман был тяжело ранен. Немцы наступали. Петерман схватил своего товарища и бережно понес на руках, чтобы быстрее добраться до своих. Вдруг взрыв — и Петерману оторвало руку. К счастью, они оказались недалеко от своих и их спасли бойцы.

Вывод был очень убедительным: таких людей, как Никитин и Петерман у нас много.

После этого при помощи картины Баюскина «Сигнал» учительница проводит беседу о героизме пионера, дав возможность учащимся закрепить лексику по данной теме в новых речевых ситуациях. И опять вывод носит нравственно-этический характер.

— Что же вообще мы можем назвать героизмом? (Когда человек хорошо работает, когда человек спасает жизнь другого, ... делает что-нибудь необыкновенное, смелое и т. п.).

— Какие черты характера имеет герой? (... смелый, сильный, у него большая сила воли, он храбрый, решительный, он должен относиться по-товарищески к другим).

Таким образом, у нас есть возможности хорошо учить и воспитывать наших школьников, дело в нас, учителях. Мы должны быть сами образцом коммунистической морали, наши слова никогда не должны расходиться с делом. Каждый учитель всегда должен понимать, что страна, народ вручили ему самое дорогое — свое будущее, свое подрастающее поколение. Пусть никогда не покидает учителя мысль об этом, мысль о своей ответственности за юные души, которые он формирует. В этом священном беспокойстве — важнейший и первейший залог успеха.



**K**äesoleva artikli kirjutamisele ajendasid mind mõtted ja järeldused, mis tekkisid perfoplaadi kasutamisel Tartu 8. keskkooli 5. klassi vene keele tundides.

Perfoplaad, mille rakendamise võimalustest õppetöös andis asjaliku ülevaate H. Kosenkraniuse ja U. Siimani artikkel «Nõukogude Kooli» 1964. a. 3. ja 4. numbris, kujutab endast lihtsat vahendit programmeeritud õpetamisel nii koolis kui ka ülikoolis. (Programmeeritud õpetamise põhiprintsiipidest vt. U. Aguri brošüürist «Programmeeritud õpetamine ja õpetamismasinad». Tallinn, 1964.)

Õppeprotsessi edasiseks optimaalseks suunamiseks on tarvis maksimaalset informatsiooni aine omandamise kohta õpilaste poolt. Sellest ongi tingitud suur huvi programmeeritud õpetamise elementaarsete tehniliste vahendite vastu.

Üheks selliseks lihtsaks tehniliseks vahendiks on perfoplaad. Seda saab kasutada õppetöö eri järkudes: a) vilumuste ja oskuste kujundamisel, b) kordamisel ja omandatu kinnistamisel, c) koduste ülesannete lahendamisel, d) teadmiste kontrollimisel, kusjuures eriti hinnatav on see, et õpilane saab kohe teada õige vastuse ja kontroll omandab seega õpetamise iseloomu. Kõige efektiivsemaks tuleb siiski pidada perfoplaadi kasutamist omandatu kinnistamisel, kontrollimisel ja individuaalses töös mahajääjatega.

#### PROGRAMMÜLESANNETE KOOSTAMINE

5. klass on uueks kvalitatiivseks etapiks vene keele õpetamisel ja õppimisel. Õpilased teevad tutvust süstemaatilise grammatika kursusega. See nõuab neilt teadlikku, analüüsivat suhtumist keelenähtustesse, õpetajat aga kogu oma metoodilise arsenaliga rakendamist, et õpetamise uuele etapile üleminek oleks loomulik, lastele jõukohane ja huvitav.

Üheks esimeseks raskuseks on õpi-

## PERFOPLAAT VENE KEELE ÕPETAMISEL

A. METSA,

TRÜ vene keele kateedri õppejõud

lastele *родительный* kääne, millega tutvuti juba detsembris-jaanuaris, kuid mille juurde veel hiljemgi tagasi pöördutakse kinnistamiseks ja kordamiseks.

Traditsioonilise metoodikaga paralleelselt rakendasime *родительный* käände õppimisel perfoplaati 5 programmülesande puhul.

Programmülesannete koostamisel lähtusime järgmistest nõuetest:

- kergemalt raskemale;
- materjali järgnevus (eelmise programmi elementide kordamine);
- igas ülesandes raskuspunkt ühel kindlal sõnade ringil;
- töös esinenud vigade arvestamine järgmiste programmide koostamisel.

Esimene programmülesanne oli koostatud võtmele I—1 — *родительный* kääne pärast eitust.

Teine ülesanne (võtmele I—2) sisaldas esimese programmi elemente ja lisaks sellele *родительный* tarvitamist arvsõnadega. Raskematest sõnadest olid esindatud *ошибка—ошибка* ja *резинка—резинка* tüüpi sõnad.

Kolmas ülesanne (I—3) oli koostatud *родительный* tarvitamisele peamiselt eessõnade ja arvsõnadega. Raskema-



teks sõnadeks olid *-ев* lõpuga sõnad. Ehkki see mitmusevorm veel 5. klassi programmi ei kuulu, pidasin vajalikuks seda tutvustada, sest päris õpiku alguses esineb sõna *листья—листьяев* («Осенняя песенка»), samuti on vestlustes raske vältida sõnu *брат—братьяев* ja *стул—студьяев*.

Neljandas programmülesandes (I—4) oli pearõhk asetatud sõnade *немного, много, несколько, сколько* ja *мало* tarvitamisele koos *родительный* käändega.

Viies programmülesanne sisaldas kõigi eelmiste programmide elemente (arvsõnad, eessõnad, eitus jt.) *родительный* käände tarvitamisel. Pearõhk oli asetatud mitmuse lõppudele.

Toome näiteks programmülesande I—3.

Выбери правильное окончание родительного падежа.

I	II	III	IV	V	VI
-ев	-а	-ы	—	-ов	-и

1. У (подруга) интересная книга.
2. Я взял книгу с (полка).
3. Спиши упражнение с (доска).
4. В магазине много (телевизор).
5. На столе нет (учебник).
6. В квартире 2 (комната).
7. Старик встал со (скамейка).
8. На полке нет (ваза).
9. Шофёр стоял у (машина).
10. Директор (школа) пришёл в класс.
11. Мама купила несколько (газета).
12. У Ютана много (брат).
13. Сколько (ученица) в твоём классе?
14. В Тарту 4 (гостиница).
15. У меня 3 (брат).
16. В мастерской 12 (топор).
17. Возьми ведро со (скамейка).
18. В комнате много новых (стул).
19. В школе 9 (кружок).
20. Принеси лекарство из (аптека).
21. В Тарту много (магазин).
22. В пенале нет (резинка).
23. У меня 3 (брат).
24. В классе несколько (стул).
25. Сегодня у нас 5 (урок).
26. На стройке много (каменщик).

27. В колхозе 5 (грузовик).

28. В Москве несколько (вокзал).

Programmülesanded tuli koostada vastavalt perfoolaadi võtme koodile. Üldse võimaldab TRÜ perfoolaat rakendada 8 eri koodiga ülesannet. Kahtlemata on selliste ülesannete koostamine aeganõudev ja siin tuleks pedagoogide jõupingutused ühendada, et vene keele õpetajail oleks käepärast juba trükist ilmunud ülesannete kogu, mida hiljem, kogemuste lisandudes, saaks täiendada ja täiustada.

### PERFOPLAADI KASUTAMISE METOODIKAST

Perfoolaati kasutasime nii tunnis kui ka tunnivälises individuaalses töös õpilastega. Läbivõetu kinnistamiseks kulus tavaliselt terve tund, kusjuures rakendasime järgmist tunnistruktuuri:

1) frontaalne (suuline) küsitlus käändelõppude meeldetuletamiseks (5—7 minutit);

2) individuaalne töö perfoolaadiga (8—20 min.). Lahendamisele tuli 28 lausest koosnev ülesanne. Perfoolaadid koos ülesannetega olid vahetunnil laudadele pandud;

3) vastuste individuaalne kontroll ja hindamine (15—20 min.). Kui õpilane oli ülesande lõpetanud, tuli ta oma perfoolaadi ja ülesandega õpetaja laua juurde. Õpetaja fikseeris töö tulemuse ja andis nõrgemini omandatu kinnistamiseks individuaalse või grüpiülesande. Ülesanne oli kirjalik. Näiteks: a) kirjutada vihikusse programmülesande laused nr. 7, 9, 13, 15, 17 — need, milles esinesid vead; b) moodustada lauseid sõnadega *ошибка, пила, горы, флажок, значок* mitmuse *родительный* käändes; c) täita eri lehel õpetaja koostatud lünkharjutus;

4) raskemate sõnade (5—10 min.) kinnistamine kogu klassiga (5—10 min.) vastavalt informatsioonile, mida õpetaja sai vastuste individuaalse kontrollimise teel. Koduse ülesande andmine (individuaalsed ja grüpiülesanded).



Töötulemuste fikseerimise hõlbustamiseks kasutasime varem koostatud protokolle, mille lahtrid täideti kohe pärast töö lõppu. Protokolle sai õpetaja kasutada töö edasiseks suunamiseks.

Õpilase nimi, eesnimi	Programm	Vigade arv töös	Suulises vastuses	Vead
Hellat, Jüri	I-3	6	2	

Tunni kontrollimiseks kasutasime lühemaid perfoplaadiülesandeid (14 lauset), et üksikud õpilased tunnis õpitavast pikemaks ajaks välja ei lülituks.

Perfoplaadiülesandest koosneva kontrollitöö puhul ei eelnenud frontaalset küsitlust. Samuti ei tehtud suulist järelkontrolli — see oleks seganud õpilasi, kes ei olnud ülesandega veel valmis. Küll aga fikseeriti töö tulemused ja vead sealsamas. Tavaliselt oli õpilane, kes perfoplaadi üle andis, ise juba kindlaks teinud, kui palju ja missuguseid vigu tema töös esines. Seega oli kontrollitöö ka õpetava iseloomuga.

Individuaalselt töötati nõrgematega tunnis ja väljaspool tundi. Huvitav on märkida, et nõrgemad õpilased avaldasid ise soovi perfoplaadidega, «masinatega», harjutada.

Individuaalses töös nõrgematega rakendasime erinevat meetodikat:

a) kommenteerimist (3—4 õpilast, töötades ühe programmiga kordamööda, kommenteerisid, miks nad valivad ühe või teise lõpu);

b) õpetaja kontrollitud vastuse märkimist vihikusse;

c) vigade märkimist vihikusse.

Töötati ühiste ja erinevate programmide alusel, kusjuures õpetaja oma suunavate küsimustega aitas leida õiged vastused.

Seega kasutasime perfoplaati läbiõpetu kinnistamiseks ja tunni kontrolliks, samuti individuaalseks tööks nõrgematega tunnis ja väljaspool tundi.

## TÖÖ TULEMUSTEST

Ma ei arva, et oleme perfoplaadi näol leidnud imevahendi, mille abil õpetaja võib saavutada märkimisväärsed tulemused ilma omapoolse pingelise tööta ja traditsioonilist meetodikat rakendamata. Vastupidi, perfoplaadi kasutamine eeldab õpetaja poolt head õppematerjali valikut, doseerimist ja õigete meetodiliste võtete rakendamist. Ainult siis võime saavutada tõesti häid tulemusi.

Esialgsete põgusate kogemuste põhjal võime öelda, et perfoplaadi rakendamisel:

1) õpilaste huvi õpitava vastu suurenes;

2) õpilased töötasid oma võimete kohaselt aktiivselt ning iseseisvalt;

3) eriti häid tulemusi saavutasid nõrgemad õpilased, kes süsteemikindlas töös perfoplaadiga *родительный* lõpud küllaltki kindlalt ära õppisid. (Kontrolleksperimentis veebruari algul oli kahel kontrollitaval õpilasel 5 viga. Märtsi algul sooritatud järelkontrollis oli ühel neist 2, teisel 3 viga.);

4) töö perfoplaadiga (olenemata töö iseloomust) omandab õpetava iseloomu, sest õpilane saab kohe teada õige vastuse ja jätab selle ka meelde. Koostatud vastuste protokollid annavad tunnistust, et mida vähem on töös vigu, seda kindlamini on õige vastus meelde jäänud. Kui tegemist oli 1—5 veaga, oskasid peaaegu kõik õpilased oma vigu parandada. Kuni 10 veani oli õigete vastuste meeldejäämise ulatus umbes 70%. Muidugi esineb individuaalseid kõikumisi;

5) perfoplaat võimaldab õppetööd mitmekesistada.

Pärast *родительный* käände läbivõtmist tegime paralleelklassides võrdleva kontrollitöö. Tulemused osutusid paremaks selles klassis, kus oli perfoplaati kasutatud.

Oleks ennatlik teha nendest katsetest kaugeleulatuvaid järeldusi. Pedagoogilises kirjanduses on väljendatud seisukohta (Л. Ительсон, О некоторых основных проблемах теории



программированного обучения. «Вопросы педагогики» 10, 1964), et ühelt poolt traditsioonilise meetodika ja teiselt poolt programmeeritud õpetamise tulemuste võrdlemisest veel ei piisa nende meetodikate kohta lõplike otsuste tegemiseks. Selleks, kas anda perfoplaadile eluõigus või temast loobuda, on tarvis katsetada, eksperimenteerida ja teha siis loogilised järeldused.

On selgunud ka perfoplaadi kasutamise peamine puudus: õpilane ei saa

ise konstrueerida vastust, vaid ta on surutud kindla lause, alternatiivse vastuse raamesse, millest tuleb valida õige. Tähendab, õpilase töö pole küllalt loov. Seepärast tuleb perfoplaati kasutada kõrvuti traditsioonilise meetodikaga.

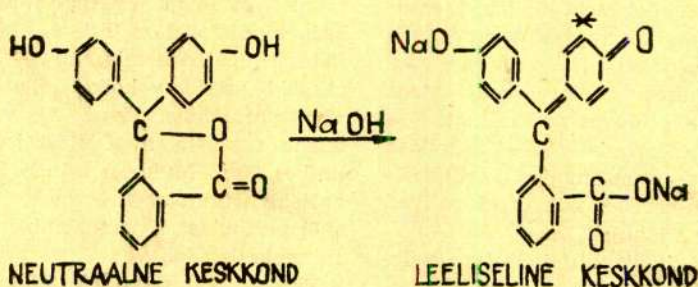
Perfoplaadi kasutamine tunnis ei saa asendada sihikindlat tööd koduste ülesannete lahendamisel. Niisiis: otsigem ja leidkem perfoplaadile vene keele õpetamisel õige koht.

## Millest on tingitud orgaaniliste ainete lõhn ja värvus\*

Dots. H. KARIK,

Tallinna Pedagoogilise Instituudi kateedrijuhataja

Kinoidne struktuur on iseloomulik paljudele värvainetele. Orgaaniliste indikaatorite värvuse muutumine on tavaliselt seotud kinoidse struktuuri moodustumise või kadumisega. Näiteks fenoolftaleiini puhul:



\*-ga on märgitud kinoidne struktuur.

$\pi$ -elektronide liikuvust saab suurendada mitte ainult konjugeeritud sidemetega süsinikuaatomite ahela pikendamisega või kinoidse struktuuriga elementide lülitamisega, vaid ka sel teel, et molekuli sisse viiakse niisuguseid aatomirühmi, mis kergesti annaksid elektrone ära või võtaksid neid juurde.  $\text{NH}_3$  molekuli puhul on N-aatomi väliskihil 5

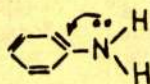
\* Vt. «Nõukogude Kool» nr. 4 ja 5, 1965.



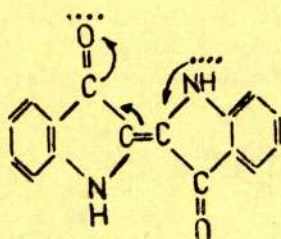
elektroni :N:, neist 3 elektroni on seotud 3 vesiniku aatomi kolme elektroniga, 2 jääb aga vabaks  $H:\ddot{N}:H$ .



Kui  $NH_2$ -rühm viia benseeni tuuma, siis elektronpaar nihkub (nihkumist on näidatud noolekesega).



Valguskiirte neeldumist soodustavad ühendis sisalduvad ioonilised laengud. Enamikku värvaineid võibki vaadelda sisesooladena\*, mille molekuli eri osades on vastasnimeliste laengutega rühmitused. Viimased soodustavad elektronide delokalisatsiooni. Ka mitesoolataolise ehitusega värvainete (indigo-, antrakinoonvärvaine jt.) puhul näeme molekulisest polarisatsiooni suuremal või vähemal määral. Indigo puhul võib elektronide nihkumist kujutada järgmiselt:



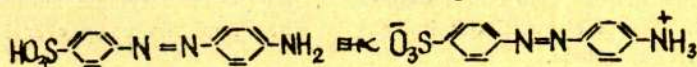
(auksokroomsed rühmitused on märgitud punktiiriga, elektronpaaride nihkumine noolekesega)

Kokkuvõttena võib märkida, et ainete värvuse tekkimise küsimus on seotud molekulide niisuguse ehitusega, mis võimaldaks elektronide ergastumist nähtava valguse footonite energia arvel. Elektronide ergastumist soodustavad mitmed tegurid (konjugeeritud sidemete, kinoidse struktuuri või mitmesuguste funktsionaalsete rühmade olemasolu molekulis, molekulide ionisatsioon jm.).

Orgaaniliste ainete lõhna ja värvuse käsitlemine ei kuulu otseselt keskkooli keemia programmi, kuid see on küsimus, mille najal saab ilmekalt näidata seost aine omaduste ja ehituse vahel. Seepärast on seda teemat soovitatav käsitleda klassivälise tööna keemiaringsis, kusjuures teoreetilist osa tuleks illustreerida rohkete katsetega. Ainete lõhna käsitlemisel tuleks õpilasi tutvustada tüüpiliste primaarseid lõhnu omavate ühenditega, mis on esitatud tabelis 1, kui ka niisuguste ühenditega, mille lõhn koosneb mitmest primaarsest lõhnast (näiteks mitmesugused estrid). Värvainete sünteesiks ja värvimisprotsessi tundmaõppimiseks võib soovitada järgmisi katseid.

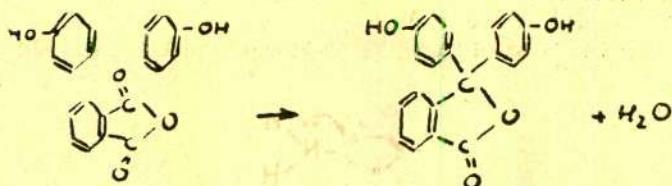
**Fenooltaleiin.** Võtta kuiva katseklaasi veidi (0,1 g) ftaalanhüdriidi (võib kasutada ka ftaalhapet) ja umbes kahekordne kogus fenooli (0,2 g). Segada ained hoolikalt ja lisada 2—3 tilka kontsentreeritud väävelhapet. Soojendada katseklaasi ettevaatlikult põleti leegis kuni sulanud massist hakkavad eralduma mullikesed. Lasta katseklaasil jahtuda, lisada siis 5—8 ml destilleeritud vett ja loksutada. Osa lahust kallata teise katseklaasi ja lisada mõned tilgad naatriumhüdrosiidi lahust — lahust muutub vabarnapunaseks, happe lisamisel aga muutub taas värvusetuks.

\* Sisesoolad erinevad tavalistest sooladest sellepolest, et nad praktiliselt ei dissotseeru üksikuteks ioonideks; nende molekuli koostisse kuuluvad erinimeliselt laetud rühmitused. Näiteks 4-aminoasobenseen—4'-sulfoonhape:





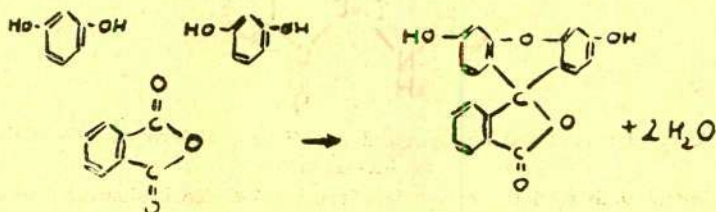
Fenooltaleiini tekkimist iseloomustab järgmine reaktsioonivõrrand:



Fenooltaleiini värvuse muutumist seoses kinoidse struktuuriga käsitleti eespool.

**Fluorestiin ja eosiin.** Võtta kuiva katseklaasi ftalaanhüdriidi (0,2 g) ja resortsiini (0,4 g). Segada ained ja lisada 3—4 tilka kontsentreeritud väävelhapet. Soojendada kuni katseklaasi sisu omandab punaka värvuse ja lasta siis jahtuda. Lisada 5—7 ml 10-%list naatriumhüdrosiidi lahust, lahustada selles sulanud mass ja valada osa lahusest keedu- klaasi, kuhu lisada 100—150 ml vett. Lahus omandab intensiivselt roheka fluorestseeruva värvuse, mis on märgatav isegi väga lahjendatud lahuses (1 : 40 000 000). Fluorestiini kasutatakse hüdroloogias vee liikumise määramisel.

Fluorestiini sünteesireaktsiooni võrrand on järgmine:

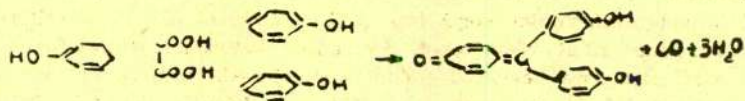


Katseklaasi jäänud fluorestiinile lisada broomivett. Seejuures moodustub punaka värvusega aine — tetrabromofluorestiin ehk eosiin.

**Auriin.** Võtta kuiva katseklaasi oblikhapet (0,1 g) ja fenooli (0,2 g). Segada ained, lisada 3—4 tilka kontsentreeritud väävelhapet ja soojendada ettevaatlikult, kuni keemiseni ja kollase värvusega aine tekkimiseni. Pärast jahtumist lisada 5—6 ml vett ja loksutada. Valada osa tekkinud kollasest lahusest teise katseklaasi ja lisada naatriumhüdrosiidi lahust, katseklaasi sisu muutub punaseks.

Auriini saab kasutada indikaatorina: leeliselises keskkonnas värvub ta punaseks, happelises — kollaseks.

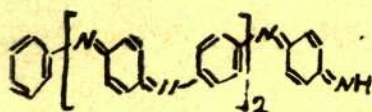
Auriini tekkimist iseloomustab järgmine reaktsioonivõrrand:



**Aniliinmust.** Lahustada keeduklaasis 1 g kaaliumdikromaati 50 ml vees ja lisada 1 ml kontsentreeritud väävelhapet. Katseklaasis segada 1 ml aniliini ja 1 ml kontsentreeritud soolhapet ning valada tekkinud aniliinhüdrokloriidi lahus esimesse lahusesse. Segada ja viia siis kiiresti lahusesse tükike puuvillast riidet, näiteks marlit. Värvimisprotsessi kiirendamiseks võib lahust soojendada. Kui riie on värvunud mustaks, kallata lahus riidelt, väänata ettevaatlikult kuivaks ja pesta, kuni riie enam «värv ei anna». Pärast seda riie kuivatada.



Aniliini oksüdeerimisel dikromaadiga moodustub aniliinmust:



Puidu värvimiseks valmistada kaks lahust. Lahus A: 1 g aniliini, 1,5 ml kontsentreeritud soolhapet, 0,5 g ammoniumkloriidi ja 25 ml vett. Lahus B: 5 g kaaliumdikromaati ja 25 ml vett. Kanda pintsliga vineeritükile kordamööda lahust A ja pärast selle sisseimbumist lahust B. Katmist korrata.

Anliinmust on leelise- ja happekindel värvaine, mida võib kasutada ka laboratoo-riumilaudade kattevärvina.

**Värvimine fuksiiniga.** Vabariigi koolides kasutatakse keemiliste reaktiivide kogu Nr. 5, milles üheks kemikaaliks on fuksiin.

Lahustada vees veidi fuksiini, saadud punase värvusega lahusele lisada naatriumhüdrosiidi lahust ja soojendada keemiseni. Lahus muutub värvusetuks ning aegamööda sadestub helbeline aine. Soolhappe lisamisel värvus taastub.

Riide värvimiseks lahustada 0,5 g fuksiini 150–200 ml vees, lisada 5–8 ml kontsentreeritud ammoniaagi vesilahust ja soojendada. Lahus värvub punaseks, kuid jahtumisel värvus kaob. Siidriide värvimiseks asetada see mõneks minutiks lahusesse.

**Asovärvid.** Diasooniumi soolade reageerimisel fenoolide või aromaatsete amiinidega moodustuvad asovärvid.

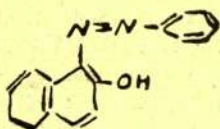
Diasooniumi soola lahuse valmistamine: võtta suuremasse katseklaasi 15 ml aniliinhüdrokloriidi lahust, veidi soolhapet (võib võtta ka 3 g aniliini, 7 ml kontsentreeritud soolhapet ja 25 ml vett) ja asetada katseklaas jahtumiseks suuremasse veega täidetud keeduklaasi (soovitav on lisada vette ka jäätükikesi, sest diasoteerimist tuleks läbi viia temperatuuril 0 kuni 5°C). Teises katseklaasis lahustada 2,5 g naatriumnitritit 5 ml vees ja lisada saadud lahust aeglaselt ja tilkhaaval ning samaaegsel segamisel aniliinhüdrokloriidi lahusesse. Lahuse temperatuur ei tohi seejuures tõusta üle 7–8°C. Saadud fenüüldiasooniumi soola lahust kasutada asovärvide valmistamiseks.



Jaotada fenüüldiasooniumi soola lahust nelja katseklaasi vahel. Esimesse katseklaasi lisada fenooli lahust naatriumhüdrosiidis (naatriumfenolaat), teise — alfa- või beetanaftooli lahust naatriumhüdrosiidis, kolmandasse — dimetüülaniliini lahust soolhappes ja 1–2 ml küllastunud naatriumatsetaadi lahust, neljas katseklaas jääb võrdluseks. Esimesel juhul moodustub oranži värvusega hüdroksüasobenseen:



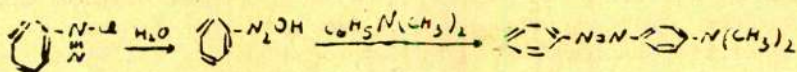
Beetanaftooli reageerimisel fenüüldiasooniumiga moodustub fenüülasobeetanaftool:



Alfanaftooliga reageerimisel tekib punase värvusega fenüülasoalfanaftool.



Kolmandasse katseklaasi moodustub dimetüülaminoosobenseen:



**Kasutatud kirjandus:**

1. И. Баркалов, журнал «Техника молодежи», 11, 1964, стр. 37.
2. К. Венкатараман, Химия синтетических красителей, т. 1, Л., 1956.
3. М. Коган, Химия красителей. М., 1956.
4. В. Некрасов, Общая химия. ГХИ, 1960.
5. В. Парини, З. Казакова, Палитра химии. М., 1964.
6. М. Чекелин, Химия и технология органических красителей. ГХИ, 1956.
7. А. Чигибабин, Основные начала органической химии, т. II. ГХИ, 1958.
8. Д. Эмур, Д. Джонстон, М. Рубин, Наука и жизнь. 1964, № 8, lk. 27.
9. V. Azernikov, ajakiri «Tehnika ja Tootmine» nr. 7, 1961, lk. 37.
10. В. Некрасов, Руководство к малому практикуму по органической химии, ГХИ, 1954.
11. С. Зонис, С. Мазуров, Лекционные опыты и демонстрационные материалы по органической химии, ГХИ, 1956.
12. Н. Ворожцов, Основы синтеза промежуточных продуктов и красителей, ГХИ, 1955.
13. С. Крайнев, Н. Пятницкий, Практикум по органической химии, М. 1957.

## Matemaatikaülesannete lahendamise võistlus

**Ülesande nr. 11** lahendus (K. Kruse Tartust). Ülesande tingimuste põhjal on maksimaalne vastuhäälte arv  $n-p$  ning maksimaalne poolthäälte arv  $n-q$ .

Kui  $(n-p) + (n-q) \leq n$ , s. o.  $p+q \geq n$ , siis on võimalik, et vastu hääletab kas 0, 1, 2, ...,  $n-p-1$  või  $n-p$  delegaati (seega vastuhäälte lugemisel võib esineda  $n-p+1$  erinevat tulemust). Vastuhäälte iga arvu puhul võivad poolthääled jaotuda  $n-q+1$  viisil (kas 0, 1, 2, ...,  $n-q-1$  või  $n-q$  poolthäält). Seega võib häälte lugemisel esineda  $(n-p+1)(n-q+1)$  erinevat tulemust.

Kui  $p+q < n$ , siis vastuhäälte lugemisel võib esineda  $n-p+1$  erinevat tulemust. Poolthääled võivad jaotuda  $n-q+1$  viisil aga ainult vastuhäälte arvu 0, 1, 2, ...,  $q-1$ ,  $q$  puhul. Kui aga vastuhäälte arv on kas  $q+1$ ,  $q+2$ , ...,  $n-p-1$  või  $n-p$  (üldse  $n-p-q$  võimalusel), siis poolthääled võivad jaotuda vastavalt

$n-q$ ,  $n-q-1$ , ...,  $p+1$  viisil. Seega võib häälte lugemisel esineda  $(q+1)$

$(n-q+1) + \frac{(p+1) + (n-q)}{2} \cdot (n-q-p)$  erinevat võimalust, s. o. (peale lihtsustamist)  $\frac{1}{2}(n^2 + 3n - p^2 - q^2 - p - q + 2)$  erinevat võimalust.

Näide. Kui  $n=4$ ,  $p=1$ ,  $q=2$ , siis häälte lugemisel võivad esineda järgmised

11 juhtu:

poolt	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	2
erapooletu	4	3	2	1	3	2	1	0	2	1	0
vastu	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2

**Ülesande nr. 12** lahendus (H. Kull Tartust). Võrreldes punktide  $C$  geomeetrilise koha tingimust koosinuslausega

$AB^2 = AC^2 + BC^2 - 2AC \cdot BC \cdot \cos \gamma$  (kus  $\gamma = \angle ACB$ ) saame  $\gamma = 120^\circ$ . Järelikult punktide  $C$  geomeetriliseks kohaks on kaks kõõlule  $AB$  toetuvat ringjoone kaart kesknurgaga  $120^\circ$ .



Seega on järjekordne matemaatikaülesannete lahendamise võistlus lõppenud. Arvestades eelmiste lahendusvõistluste käigus laekunud soove, olid seekordsel võistlusel esitatud ülesanded mõnevõrra raskemad. Sellest tingituna muutus võistluse käigus osavõtjate paremusjärjestus pidevalt ning alles viimane voor tõi selguse. Lõpptulemus kujunes järgmiseks: esikoha saavutas Tartu 1. keskkooli õpetaja K. Kruse 116 punktiga (120-st võimalikust). Teist ja kolmandat kohta jagavad H. Kull Tartu 2. keskkoolist ning H. Karro Loksa keskkoolist (mõlematel 110 punkti). Järgnevad: 4. T. Kivila Loksa keskkoolist (106 p.), 5. E. Meidla Viljandi 1. keskkoolist (104 p.), 6.—7. B. Henrichson Viljandi 1. keskkoolist ja V. Oopkaup Kingissepa 1. keskkoolist (97 p.), 8. H. Keerutaja Viljandi 1. keskkoolist (95 p.), 9. V. Oopkaup Orissaare keskkoolist (89 p.), 10. L. Laja Mustvee 1. keskkoolist (86 p.). Ülejäänud osavõtjad said punkte vähem.

Puudutame nüüd põgusalt ülesandeid, mille lahendustes esines kõige rohkem ebatäpsusi ning vigu.

Ülesande nr. 2 puhul esitati palju ebaratsionaalseid lahenduskäike. Lausa kurioossena tundub kuuel (!) leheküljel esitatud lahendus — vahetu proovimise teel jõuaksime vist kiiremini vastuseni.

Üllatuse valmistas ülesanne nr. 3. Väljendil «konstrueerida ainult joonlaua abil» on kindel sisu, mida ei saa mitmeti tõlgendada. Konstruktsiooni puhul ainult joonlaua abil on meil kasutada ühepoolne (s. o. ühe servaga) joonlaud, mille abil saab joonestada sirge läbi mistahes kahe antud punkti. Seetõttu ei tohi ülesandes nr. 3 kasutada kahepoolset (s. o. kahe paralleelse servaga) joonlauda. Konstruktsioonülesanded kahepoolse joonlaua kasutamise moodustavad omaette ülesannete liigi. 1890. aastal tõestas Austria mate-

maatik Adler, et kõiki konstruktsioonülesandeid, mida saab lahendada sirkli ja joonlaua abil, saab lahendada ka ainult kahepoolse joonlaua abil. Seevastu ainult joonlaua abil pole võimalik lahendada kõiki neid konstruktsioonülesandeid, mida saab lahendada sirkli ja joonlaua abil. Ei saa ka märkimata jätta, et paljud lahendajad kasutasid konstruktsiooni teostamisel ringjoone keskpunkti. Kuid ringjoone keskpunkt ei ole antud!

Ülesannetes nr. 7 ja 10 leidis osa lahendajaid otsitavad nurgad ligikaudselt. Ometi on nad kõik täpselt leitavad.

Ülesande nr. 9 lahendas enamik lahendusvõistlusest osavõtjaid, kuid nii mõnigi lahendus osutus äärmiselt ebaratsionaalseks.

Ülesanne nr. 11 (samuti nagu ülesanne nr. 3) jättis jällegi terve rea lahendajaid arvestuspunktidest ilma. Nähtavasti ei mõeldud ülesande tingimusi hoolikalt läbi. Kui  $p$  delegaati ei hääleta resolutsiooni vastu, siis nad on kas erapooletud või resolutsiooni poolt (nii on ka kirjutatud enamuses lahendustest). Kui paljud neist aga jäävad erapooletuks ja kui paljud neist hääletavad resolutsiooni poolt? — see on küsimus, millele ülesande tingimused vastust ei anna ja millest tingituna võibki häälte lugemisel esineda terve rida erinevaid tulemusi. Nagu eelpool avaldatud täielikust lahenduskäigust nähtub, pole aga ülesande küsimusele lõppvastuse leidmine kuigi raske.

Ülesande nr. 12 puhul jättis enamik lahendajaid tähele panemata, et otsitavate punktide geomeetiline koht koosneb kahest kaarest.

Loodame, et lahendatud ülesannete varal õnnestus igal osavõtjal kas või natukenegi oma matemaatiliste teadmiste pagasit värskendada ja suurendada. Head suvepuhkust!



Eesti NSV 8 rajoonis tegutsevad 16 rahvaülikooli juures pedagoogika osakonnad ühtekokku 1100 kuulajaga. Tallinna Keskrajoonis on 11 lastevanemate lektoriumi 1615 osavõtjaga; Kohla-Järve linnas ja piirkonnas töötab 15 lektoriumi ligi 2000 kuulajaga; üldse on meie vabariigis 150 lastevanemate lektoriumi. Peaaegu kõigi suuremate koolide juures on avatud lastevanemate kool.

Need arvud iseendast ei ole pahad, seda enam, et nad on aastatega näidanud tunduvat kasvu. Linnades ja suuremates keskustes vähemalt ei saa öelda, et pedagoogilised teadmised ei oleks kättesaadavad kõigile soovijaile.

Ent kui tungida küsimusse sügavamalt, siis pilt muutub ega anna põhjust vähimakski rahuloluks. Jätab soovida nii töökorraldus kui loengute kvaliteet. Loengud on tihtilugu kuivalt teoreetilised ega ole arvestatud kuulajate enamasti erinevat arengutaset. Vähe korraldatakse loenguid ja koosolekuid diferentseeritult: eraldi erinevate kooliastmete õpilaste vanematele, isadele (1964. aasta jooksul 56 koolis), veel vähem vanavanematele (19 koolis). Koolieelses eas laste vanematele on sama aja kestel korraldatud koosolekuid 67 koolis, kuid peamiselt selleks, et juhendada vanemaid, kuidas last kooli astumiseks ette valmistada. Tavaliselt on see üsna kitsapiiriline tutvustamine nõuetega, mida 1. klassi õpilasele esitatakse koolis rõivastuse ja õppevahendite, heal juhul ka režiimi osas. Ometi on lastevanemate koosolekute ja loengute diferentseerimine vajalik.

Näib, et oleme ka mõistet «pedagoogiline propaganda» harjunud võtma pealiskaudselt, lihtsustatult. Mõnigi kord arvatakse, et on küllalt, kui peetakse paar-kolm kasvatusliku sisuga loengut lastevanemate koosolekul, kõneldakse mõnest kasvatusprobleemist, mis antud klassis kõige teravam on, või astutakse ühendusse lastevanemate töökohtadega.

Kõik see on ju vajalik, kuid pedagoogilise propaganda mõistet see veel ei ammenda. Juhtub, et kuuleme õpetajat ütlevat: «Mis mina siin enam teha saan, kui last on kodus 7 aastat valesti kasvatatud!»

## Pedagoogilise propaganda probleeme

A. TÕLDSEPP

Selle lause esimene pool reedab küll väära suhtumist, kuid teises pooles on ometi tõetera. «Mis mina siin enam teha saan» — see ei ole muidugi tõelise pedagoogi hoiak. Pedagoogi- ja arstieetikal on ühine joon: mitte kunagi käega lüüa ega alistuda. Pealegi ei ole kasvatusvead siiski kunagi lootusetud, tuleb vaid leida õige mõjutamisvahend.

Tekib mõte, et pedagoogilise propaganda raskuspunkt tuleks suunata sellesse lõiku, kus vigade juur peitub. Tulevastele emadele peetakse loenguid laste tervishoiust ja hooldamisest. Selleks on rakendatud kogu meie tihe emade ja laste ning naiste nõuandlate võrk. Tänu sellele on meil imikute ja väikelaste suremus langenud miinimumini.

Kuid väga paljud vanemad arvavad veel, et aitab, kui nad mõnikord üsna piinliku täpsusega kannavad hooft lapse kehalise arenemise eest. Ometi kujundab vanemate käitumine ja kohtlemine juba kõige varasemas eas lapse iseloomu. Nii siis peaksime juba nõuandlates lapse tervise kõrval tähelepanu pöörama ka tema vaimsele kujundamisele, kasvatamisele. Ainult Rakverest on teada, et sealse naistenõuandlas tehakse pidevalt pedagoogilist propagandat. Seda tuleks aga teha igal pool. Peamisteks vormideks jääksid siin võib-olla stend, seinaleht, plakat — nii nagu see on tervis-



hoiuküsimusteski. Kui tulevastele emadele peetakse loenguid imiku ja väikelapse ter-  
vishoiust, tuleks nendega liita ka lühi-  
loengud kasvatusküsimustest, sest ema ja  
isa peavad teadma, et iga nende sõna ja  
tegu kasvatab last juba esimestest elukuu-  
dest alates.

Lapse kasvatajad kodus, olgu need siis  
ema-isa, vanaema või vanaisa, vajavad tih-  
tilugu ka kõige algelisemat pedagoogilist  
nõuannet, lapse esimestel eluaastatel mitte  
põrmugi vähem kui hiljem. Harva mõtleb  
vanem sellele. Laps on terve, tore, areneb  
normaalselt — mida veel soovida? Kuid  
see, mida vanem on vääriti teinud, jääb  
lapsesse püsima, kuni hakkab avalduma  
iseloomujoonena, mille kohta öeldakse: «Ei  
tea, kust ta selle on pärinud.» See võib  
olla nii ka normaalses, üksmeelses perekon-  
nas, rääkimata siis seal, kus vanemate  
vahel on lahkkelid või kus üksik ema kõiki  
oma raskusi laseb kaudselt tunda ka lap-  
sel. Pedagoogiline propaganda peaks peda-  
googika põhitõdedes veenma iga noort  
ema ja isa, iga vanavanemat ja lapse eest  
hoolitsejat. Tingimata ka vanavanemaid,  
kes paljudel juhtudel on lapse peamised  
kasvatajad, rikuivad last hellitamisega ega  
pea lugu täpselt päeva- ja elurežiimist ning  
hulgast pisiasjadest, mis tollal, kui nemad  
oma lapsi kasvatasid, olid teisiti.

Kirjutise alguses on nimetatud, et 1964.  
aastal korraldas 19 kooli koosoleku vana-  
vanematele. Seda on vähe. Meenub üks  
neist — Tallinna 21. keskkoolis. Koosolek  
oli väga hästi korraldatud, ettekannetes ja  
sõnavõtitudes puudutati delikaatselt, tugeva  
pedagoogilise taktiga paljusid teravaid kas-  
vatusküsimusi. Osavõtjaid oli paarisaja  
ümber; vanavanemate arv, kes kasvatavad  
lapselapsi, aga ulatub üksnes Tallinnas  
tuhandetesse. Pealegi hõlmas koosolek  
ainult õpilaste vanavanemaid.

Koolieelses eas laste vanavanemaid ja  
vanemaid, peamiselt viimaseid, on seni  
meeles pidanud ainult lasteaiad. Muidugi  
ka üksnes neid, kelle lapsed lasteaias käi-  
vad. Ülejäänud, s. o. ligi 60% koolieelses  
eas laste vanematest on seni jäetud ainult  
omaenda hoolde. Võib öelda, et see, kes  
tahab, leiab ikka abi. Meil on ju pedago-  
ogilist kirjandust koduse kasvatuskohta,

kuiigi võrdlemisi vähe. Kättesaadav on see  
siiski. Kuid on ka teada, et seda kasuta-  
takse vähe. Tähendab, tuleb pedagoogiline  
propaganda viia üldsusele lähemale, anda  
sellele võitlev, ründav iseloom. Paljud,  
Valga rajoonis koguni 44 kooli 47-st, on  
võtnud tavaks lastevanemate koosolekute  
korraldamise majandites ja käitistes. Hargla  
8-klassiline kool teeb seda juba 1962. aas-  
tast alates pidevalt. Tõrva 8-klassiline kool  
on korraldanud koosolekuid 6 majandis,  
kokku 470 osavõtjaga jne. Niisuguste  
koosolekutele on, kas või majandi admi-  
nistratsiooni ja ühiskondlike organisati-  
oonide abiga, hõlpsam saada ka neid las-  
tevanemaid, keda koolis haruharva näha  
saab — kelle lastega on koolis raskusi.

Jõuamegi üldsuse osa juurde pedagoogi-  
lises propagandas. See, mis koolides sageli  
valmistab peamurdmist — lastevanemate  
osavõtt loengutest, vastutus- ja kohuse-  
tunne laste suhtes, pedagoogiliste teadmiste  
levitamine töötajate hulgas — peaks hoo-  
pis paremini laabuma majandite, tehaste  
ja asutuste partei- ja ametiühinguorgani-  
satsiooni kaasabil. Ei tohiks raskusi valmis-  
tada näiteks ametiühingu tootmisnõupida-  
mise või partei lahtise koosoleku eel anda  
sõna mõnele pedagoogile 15—20-minutili-  
seks kasvatuslikuks loenguks või arutluseks  
töötajatega. Samuti ei tohiks sugugi või-  
matu olla suunata loengutele, küsimuste-  
vastuste õhtutele vms., oma töötajaid, nii  
kooliealiste kui ka roõremate laste vane-  
maid, eriti neid, kellel teatakse olevat  
raskusi laste kasvatamisel.

Praeguse ni rahulduvad paljud koolid  
sellega, kui šeffkäitis või majand neile  
ekskursioonideks ja vedudeks auto annab,  
remonti teha aitab või — maakoolides —  
õpilastele tasuta toidu võimaldab. Kui  
õpetajad ja õpilased omalt poolt ka ma-  
jandit abistavad, siis öeldakse südame-  
rahuga, et vahekord šefiga on suurepä-  
rane. Unustame seejuures ühe seiga: kui-  
das majandi või käitise juhtkond ja ühis-  
kondlikud organisatsioonid mõistavad  
oma kohustust töötajate kasvatamisel, mis-  
sugune on selles küsimuses nende koos-  
töö kooliga. Ei piisa üksi sellest, kui  
majandis on üles pandud töötajate laste  
hinnetetabel ja kui aeg-ajalt mõnd vane-



mat korrale kutsutakse. Tuleks luua kollektiivi aktiivne pedagoogiline hoiak ja häälestatus, mille üheks avalduseks (juhtkonna poolt!) oleks kas või seegi, et töötaja esiletõstmisel ja autasustamisel võetak arvesse ka seda, kuidas nad on oma lapsi kasvatanud.

Kohati, näiteks Viljandis ja Võrus, on suuremate käitiste juurde loodud käitise lastevanemate komitee. See on hea algatus, mida tuleks mujalgi eeskujuks võtta. Käitise lastevanemate komitee, kellel peaks olema direksiooni igakülgne toetus, võiks jälgida töötajate laste käitumist ja õppeedukust, organiseerida koostööd koolidega, olla selles vahendajaks ja sidepidajaks, levitada pedagoogilist kirjandust, korraldada arutlusi jpm. Miks ei võiks käitise lastevanemate komitee aeg-ajalt koosolekute lõpul näidata ka pedagoogilisi lühifilme?

Hiljuti korraldas Valga sovhoosi naiskommisjon, koostöös nende koolidega, kus sovhoosi töötajate lapsed õpivad, lastevanemate konverentsi. Peale õpetajate loengute ja sõnavõtude esinesid lapsed, oli korraldatud näitus Tsirgulinna keskkoolis, Keeni ja Kuigatsi 8-klassilises koolis ning Priipalu ja Öru algkoolis õppivate sovhoosi laste töödest. Niisugused algatused tõstavad kahtlemata elanikkonna teadlikkust ja huvi kasvatusküsimuste vastu.

Tööd käitise, majandi või tehase lastevanemate komitees tuleks pidada vastutusrikkaks ühiskondlikuks ülesandeks ja töötajad, kes seda kohusetundega teevad, peaks vabastatama muudest ühiskondlikest kohustustest.

Oleme kasvatus töös olnud senini liigagi vähenõudlikud nii kodus kui ka koolis. Oleme raskeltkasvatatavuse kõrval vaevalt märganud teist, sugugi mitte tähtsusetat probleemi, s. o. raske iseloomu kujunemist. Need mõlemad mõisted ei tarvitse alati kattuda. Raske iseloom huvitab kooli vähe, kui see just distsiplineerimatuses ei väljendu. Ent selgi puhul peituvad vigade juured koolieelses eas ja võitlust nende vastu tuleb alustada juba profü'aktikaga. See on aga otseselt kooli huvides.

Üks harmoonilise psüühikaga tulevikuinimese kurjemaid vaenlasi on näiteks

egoism. Ent kui palju me selle vastu koolis võitleme? — Ainult egoismi äärmiste avalduste vastu! Kui palju me juhime sellele vanemate tähelepanu või arutleme seda koosolekutele? — Vähe. Ometi kasvatavad nn. normaalsedki perekonnad sageli egoiste. Nii on see ka mitmete teiste ebameeldivate iseloomujoontega, mis hakkavad häirivalt mõjuma alles hilisematel aastatel.

Teemade valik ja loengud jäävad, eriti maal, kahtlemata enamalt jaolt õpetajate õlgadele, kuigi lektoreiks koolieelses eas laste vanematele peaks püüdma rohkem värvata ka lasteaednikke. On ju nendel iga päev silme ees tüüpilisemad perekondliku kasvatusese vead ja käepärasem selles eas laste kasvatamise meetodika.

Pedagoogilise propaganda organiseerimisel ei tohiks käitiste, tehaste ja majandite kõrval linnades oma abi keelata ka majavalitsused. Neil asutustel on kõige hõlpsam ülevaadet saada kodus kasvatatavatest koolieelses eas lastest, samuti «omapead» kasvavatest õpilastest. Senini on majavalitsused piirunud huviringide moodustamisega lastele. Mõned neist tegutsuvad üsna aktiivselt ja on aidanud järelevalvetust teataval määral vähendada. Sellest aga on vähe. Tuleks iga majavalitsuse juurde luua teotaheline lastevanemate aktiiv, anda seinalehtedes ruumi kriitikal distsiplineerimatute laste ja nende vanemate kohta, koostada ja panna välja «pedagoogiline meelepea» kasvatusese põhitõdedesi. Organiseeriv osa tööst koolieelses eas laste vanematega peakski langema majavalitsustele, keda sisulises töös abistavad õpetajad ja lasteaednikud.

Kõrvale ei saa pedagoogilisest propagandast jääda raamatukogud. Tuleks korraldada stende pedagoogilisest kirjandusest: «Teile, lastevanemad», «Noorele emale», «Noorele isale» jne.

Tallinna Pedagoogilise Instituudi raamatukogu on koostanud põhjaliku nimekirja perekondliku kasvatust käsitleva kirjanduse kohta. Niisugune nimistu peaks olema igas pedagoogilises kabinetis ja igas raamatukogus.

Praegu on Tallinna Pedagoogilise Instituudi juurde loomisel statsionaarne nõu-



andla lastevanematele, mille alaliseks koosseisus oleksid pedagoog, arst ja jurist. Selliseid nõuandlaid võiks olla igas linnas ja õpetajad peaksid sinna suunama konsultatsiooni vajajaid — jäädakse ju alati meel-samini uskuma kõrvalseisjat.

Lõpuks veel mõni sõna koolide lastevanemate koosolekutelest. Liiga tihti piirdu-takse siin ainult õpilaste distsipliinirikku-miste kirjeldamise või nentimisega, jättes analüüsivama niisuguse käitumise põhjused, rääkimata vahendite leidmisest olukorra parandamiseks. Arvatakse, et vanemale sel-lest aitab. Harva korraldatakse koosolekute puhul õpilaste tööde ja vihikute näitusi, kuigi need annaksid vanematele võimaluse võrrelda oma lapse tööd teiste õpilaste töödega.

Loengute temaatikas on suureks lüngaks murdeea ja üldse lapsepsühholoogia puu-dumine — ja ometi on paljud perekondliku kasvatusvead tekkinud sel pinnal, vane-mate teadmatusel ja tähelepanematusel.

Vähe demonstreeritakse loengute puhul kasvatusliku sisuga lühifilme. Saadaolevad filmid: «Meid jälgivad lapsed», «Isa või ema», «Kuidas ma kasvatasin egoisti»,

«Esimene vale», «Tunnistaja» jpt. puuduta-vad väga aktuaalseid probleeme ja huvitaksid kõiki lastevanemaid. Neid sobiks näidata mitte ainult koolis lastevanemate koosolekutel, vaid ka tehases või majan-dis, ja kõigile töötajatele.

Kasvatuslike filmide vaatamist ja peda-googilise kirjanduse või vastava kallakuga ilukirjanduse arutlemist lastevanemate koosolekutel on teatavasti praktiseeritud Võru 1. keskkoolis. Vanematele meeldib see hästi. Koosoleku korraldajatel nõuab see mõistagi rohkem eeltööd. Kuid see tasub end. Filmi pedagoogilise propaganda vahendina on võrdlemisi rohkesti kasuta-tud ka Kingissepa rajooni koolides.

Pretensioone on raadiole, televisiooni-le ja ajakirjandusele, kes võiksid ja peaksid palju rohkem ning oskuslikumalt levitama kasvatusalaseid teadmisi, häälestama ela-nikkonda pedagoogiliselt ja — nooresse põlvkonnasse otseselt sisendama veendu-must, et eelkõige igaüks ise on vastutav oma tegude eest, et igal noorel tuleb ennast ka ise kasvatada ja mitte olla ainult pas-siivseks kasvatusobjektiks.

## ESIMESED

● Suure Isamaasõja ajal olid fašistide esi-meste ohvrite hulgas Eesti NSV pioneeride org-aniseerimise büroo esi-mees Igor Dobrohhotov, vanempioneerijuhid Jaan Sillivask, Vaike Allikvee ja mitmed teised pionee-ritöötajad.

● Esimene pioneeride ülevabariigiline matka-võistlus kuulutati välja 1954. aasta kevadel. Mat-kavõistluse peaaahinna —

«Sädeme» rändkarika — Märjamaa keskkooli pio-neerimaleva matkajad.

● 1959. aastal alustasid esmakordselt süstemaati-list tööd pioneeriaktiivi koolid ning ülevabariigi-line pioneeriaktiivi ja pioneeritöötajate õppe-laager Tagametsas.

● Eesti NSV pioneeri-organisatsioonidest kanti esimestena V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pio-neerorganisatsiooni au-raamatusse Tallinna 10. keskkooli Paul Tonska nimeline pioneerimalev ja Kehra keskkooli Oleg Koševoi nimeline pionee-rimalev, kes osutasid

V. I. Lenini 90. sünni-aastapäevale pühendatud pioneerimalevate töö üle-vaatusel meie vabariigi paremaiks.

NLKP XXII kongres-sile pühendatud pio-neerimalevatevahelise võistluse võitjad meie vabariigis — Puiatu 8-klassilise kooli NLKP XXII kongressi nimeline pioneerimalev ja Tapa keskkooli pioneerimalev — on samuti kantud üle-liidulise pioneeriori-ganisatsiooni aaraamatusse.

● 1961. a. lõpetas esi-mene lend pioneeritöö-tajaid ja pedagooge va-nempioneerijuhtide kaug-õppekooli.



Iga bioloog teab, et ainult vahetu kontakt elusa loodusega loob noores tõelise ning püsiva huvi. See on täiel määral kehtiv ka noorte loodusesõprade töö suunamisel. Häid tulemusi noorte bioloogide ettevalmistamisel saavutatakse koolides, kus on olemas head loodusteaduslikud traditsioonid, kus töötavad elujõulised noorte naturalistide ringid, kus töö noorte loodusesõpradega ei lõpe 6.—7. klassis.

Aktiivne kooli- ja klassiväline tegevus nõuab bioloogiaõpetajatelt palju lisa-aega. Pole aga põhjust kahelda, et meie bioloogiaõpetajad ülesandega toime tulevad. Vilgas bioloogiaalane tegevus täidab ju edukalt kaht ülitähtsat kasvatuslikku eesmärki: materialistliku maailmavaate kujundamist ja õpilaste esteetilisest kasvatamist. Energiliste loodusesõprade abiga

on bioloogiaõpetajal võrratult lihtsam korraldada ka ekskursioone ja hankida näidismaterjali, valmistada kohalikele oludele vastavaid õppevahendeid, hoida korras elavnurka, muuta köitvamaks ringi tööd.

Kui aga mõnel õpetajal peaks oma hoolealuste juhendamine siiski üle jõu käima, bioloogiahuvilisi noori aga leidub, arvestagem meie teaduslikke asutusi ja organisatsioone (Zooloogia ja Botaanika Instituut, mereihtioloogia laboratoorium, Looduseuurijate Selts), kes suvistel välistöödel meeleldi õpilasi rakendavad. Tuleb ainult hoolitseda, et neil juhtudel oleks tagatud eakohane juhendamine vaatlusmaterjali kogumisel ja selle ümbertöötamisel.

Endastmõistetavalt ei ammentada käesolevaga kõiki iseseisvates vaatlusülesannetes peituvaid võimalusi. Nende valikul peab jälgima, et teema vastaks õpilase võimetele, oleks meetoodiliselt läbi mõeldud ning õigesti juhendatud. Teema peab üldjoontes hõlmama tähtsamaid elusa looduse arengu ja kohastumise seaduspärasusi või vähemalt süvendama arusaamist nendest. Nagu praktika näitab, nõuab eriti hoolikat juhendamist kogutud andmetest kokkuvõtte tegemine, kirjanduse kasutamine ja töö vormistamine.

**PUTUKAD.** Selgrootetest loomadest tulevad praktiliselt vaatlusobjektidena kõne alla vaid putukad. Putukate mitmekesisus ja värviküllus sageli just meelitabki astuma esimesi samme looduse uurimisel.

Kõige enam köidab noori liblikate kirev maailm. Soovitame meiegi seetõttu esimese võimaliku vaatlusteemana koduümbruse päevaliblikate uurimist. Eelduseks on siin mõistagi määramistehnika valdamine. Seda aga võib edukalt õpetada juba 5.—6. klassi õpilastele. Lisaks registreeritud liigilisele koostisele tuleks nimetatud töö puhul lisada andmeid liblikate fenoloogiast (näiteks lennuaja algus, massiline esinemine, lennuaja lõpp), asukohast, arvukusest, käitumisest. Määramistehnikas edasijõudnuile võib soovitada lisaks päevaliblikate uurimisele analoogilisi töid teha veel kiilide, parmude, sipelgate, sihktiivaliste, sääskede, naksurlaste ja sünantroopsete kärbestele kohta (võta soovitatud kirjandust!). Entomoloogilistele töödele tuleks kasuks ka teemakohase kollektsiooni esitamine. Viimase koostamiseks on meil pealegi häid juhendeid (2; 3).

Ühe kindla piirkonna entomofaunat, eeskätt mõne putukaseltsi liigilist ja arvulist koostist uurides on olulise tähtsusega vaatlusalala suuruse määramine. Mitmekesisiste elupaikadega ala olgu vähemalt mõne ruutkilomeetri suurune. Homogeense vaatlusalala korral (vana park, kindel veekogu jm.) võib uuritav pind olla ka ühe ha suurune või

## Iseseisvad zooloogilised vaatlused looduses

T. RANDLA,

*Noorte Naturalistide Keskmaja õpetaja*



veelgi väiksem. Faunistiliste kokkuvõtete puhul olgu alati eristatud massiliselt esinevad liigid koos andmetega nende bioloogiast, samuti kahjurid.

Kui tegemist on küllalt edasijõudnud noore entomoloogiga, ei pruugi piirduda ainult faunistilis-ökoloogiliste teemadega. Kõne alla võiks tulla mõne liigi või perekonna lähem tundmaõppimine ja selle uurimine. Kõige reaalsem on sel puhul täpsete entomofenoloogiliste vaatluste korraldamine (2, lk. 74—78).

Võimalikest kitsamatest vaatlusteemadest nimetagem mõne liblikaliigi või perekonna (näiteks surud) täismoonde täpset jälgimist (katseline töö!) ja bioloogilisi vaatlusi sipelgate (näiteks metsakuklane) kohta. Mõlemal juhul leidub meil häid juhendamaterjale (4; 2). Sama võime öelda veeputukate vastsete uurimise kohta. Häid võimalusi huvitava vaatlusandmestiku kogumiseks, eriti algajatele, pakuvad veel teemad: putukad lumel, kiilide (või ka mõne teise putuka) ajuti esinevad massilised sisselennud, inimesekaaslejad putukad.

**KALAD.** Kalastamiskirg on noorte seas levinud, tuleb ainult hea seista selle suunamise eest. Eelduseks on ennekõike praktiliste määramisoskuste omandamine. Sellele järgneb nõue kalastusalase päeviku pidamiseks, ihtüofenoloogiliste vaatlusandmete kogumiseks. Mõne veekogu kalade fauna uurimine ühes tähelepanekutega kalade käitumisest, fenoloogilistest nähtustest ja arvulistest suhetest peaks andma uurimiseks piisavalt materjali. Sellekohase töö juhendamisel agä peetagu silmas kalakaitse seaduste täitmist.

Kalade kohta vaatlusmaterjali kogumisel on häid võimalusi kalurite tähelepanekute ärakasutamiseks, samuti koostööks meie ihtüoloogiliste uurimisekspeditsioonidega.

**KAHEPAIKSED JA ROOMAJAD.** Kahepaiksete ja roomajate spetsiaalse uurimisega ei tegele Eestis ükski zooloog. Seepärast oleks eriti tänuväärseks ülesandeks uurida nende liikide (eriti konnade!) kaasaegset levikut ja bioloogiat. Faunistiliseks ülevaatuks tuleks seejuures valida küllaltki suur ala (näiteks rajooni piires). Kitsamatest ülesannetest soovitame konnavastsete arenemise vaatlusi, eriti kui seda on võimalik teha mitmete liikide kohta ning erinevates tingimustes. Kuna mitme konnaliigi levik piirdub peamiselt Lõuna-Eestiga (rohekas kärnkonn, vee- ja järvekonn, mudakonn), siis on sealsetel noortel nendeks vaatlusteks rohkem võimalusi.

**LINNUD.** Ka linnud pakuvad noortele loodusesõpradele elavat huvi. Kuigi on avaldatud rohkesti vastavaid materjale, on lindude vaatluste juhendamine tunduvalt keerukam putukate omast. Kui me paljude putukarühmade puhul saame selgust luua mää-

Noored loodusesõbrad kevadmatkal.

T. Randla foto







Noored linnu-uurijad.

T. Randla foto

ramistabeli vahendusel, siis lindude määramine ja tundmaõppimine välilukorras nõuab palju aega ja vaeva. Ka meie bioloogiaõpetajad ei hiilga lindude tundmisega. Nendest takistustest hoolimata leidub aga meie koolinoorte seas linnusõpru peaaegu kõige rõhkem. Andmete kogumist lindude kohta tuleks alustada ornitofenoloogilistest vaatlustest. Ka ei tohiks vaatlusvihikus «Vaatleme loodust» toodud linnuliigid (eriti maal) raskusi tekitada. Kui õpetajal on korda läinud massiliste fenoloogiliste vaatluste korraldamine, saab ta oma käsutusse tähelepanuväärse hulga andmeid. Neist kokkuvõtte koostamine, eriti kui vaatlusi on tehtud juba mõne aasta jooksul, pole enam probleemiks. Peab aga lisama, et vaatlusi lindude saabumise ja lahkumise kohta seostatakse teiste fenoloogiliste tähelepanekutega, ka üldmeteoroloogiliste andmetega.

Algajatele linnuvaatlejatele sobiksid hästi veel järgmised vaatlusülesanded, nagu pihlakamarjadest (või mõne muu taime viljadest) toituvate lindude uurimine, talveteedel kohatud lindude jälgimine, pesakastide asustuse uurimine, lindude laulu intensiivsuse, kestvuse ning eriti sügiseste laulukatsetuste uurimine, rahvapäraste linnunimede või muistendite kogumine, mõnede sukelpartide toitumisviisi lähem uurimine, valgete toonekurgede pesakohtade loendus (eriti Lõuna-Eestis).

Edasijõudnuile võiks soovitada teemasid mõne linnu või lähedaste linnuliikide toitumisökoloogia kohta, samuti lindude käitumise vaatluste korraldamist. Huvitav on näiteks rästaste toitumine, halli kärbsenäpi toit jm. Ulesande täitmiseks kasutatagu toidukõri sulgemise võtet (13, lk. 163—182), võimalikult hoolikate tähelepanekute kogumist poegade toitmise sageduse kohta lindude poolt jne. Võimalike vaatlusteemadena mainitagu veel tähelepanekuid kuldnokkade või vareslaste päevarütmist, eriti ööbimisest, aga ka mõne linnuliigi (valge toonekurg, kanakull, rasvatihane) ööpäevast jälgimist — «Lindude tööpäev». Edasijõudnute puhul oleksid omal kohal ka tähelepanekud meie talvekülaliste ja invasioonilindude sisserännete kohta, samuti sellest, kuidas lindudele mõjus erakordne ilmastik (karm või pehme talv, külm kevad). Siin leiaksid käsitlust rändlindude talvitumine, lindude hukkumisjuhud, kevadine rändlindude tagasiranne.



Noortele linnusõpradele, kes meie linnustikus juba üldiselt hästi orienteeruvad, võib soovitada töid mõne konkreetse ala linnustiku liigilise ja arvulise koostise kindlaksmääramiseks. Vaatlusala valikul tuleb eelistada homogeenseid elupaiku, nagu parke, metsatukki või avamaastikku (soovitavalt mitte üle 10 ha). Lindude liigilise ja arvulise koostise hindamisel tuleb aga püüda selle poole, et kõik arvatavad haudepaarid oleksid tõestatud pesaleiuga. Viimast ülesannet on kerge täita juhul, kui grupp noori linnusõpru töö omavahel ära jaotab. Juhul, kui õpilasel on võimalik vaatlusala linnustikuga aasta läbi kursis olla, võib saada huvitavaid andmeid vaadeldava ala linnustikulisest koostisest igal aastaajal.

**IMETAJAD.** Nagu lindude puhul, nii on ka siin oluline, et vaatlusobjekte looduses hästi tuntaks. Imetajad loomad pole oma peidulisuse tõttu aga looduses tavaliselt vahetult vaadeldavad. Parim võimalus nende uurimiseks avaneb talvel — lumele jäänud jälgedele ning mitmesuguste teiste tegevusjälgedele järgi.

Vaatlusteemadest märgime kõigepealt kindla piirkonna teriofauna liigilise ja arvulise koostise väljaselgitamist, ülevaadet mõne liigi talvisest toidust ja seda, kuidas mõjusid talvetingimused (lume paksus ja kandvus) loomade elurütmile. Eriti huvitavaid andmeid saaks koguda mõne liigi jälitamisel ühest magamiskohast teise.

Suvevaatlustest märgime tähelepanekute kogumist nahkhiirte päevarütmist (saagilennu algus ja lõpp, kaugus varjekohast). Sel juhul tuleks aga eelnevalt kindlasti püüda kindlaks määrata vaatlusalune liik. Teistest pisiimetajatest tasuks vaatluse alla võtta meie hiiri looduslikes elupaikades. Nende liigilise ja arvulise koostise määramiseks kasutatakse hiirelõkse, püüniskraave ja -auke. Huvitavaid tähelepanekuid saab koguda ka talvel elamutesse tungivate hiirte kohta. Vahetuteks vaatlusteks pakub



*Loodusesõprade suvelaagris.*

*T. Randla foto*



võimalusi veel orav. Tänuväärt ülesandeks oleks nende arvu määramine meie parkides ja metsatukkades koos andmete kogumisega karvavahetuse, sigimise ja toitumise kohta. Eriti huvitavad zoolooge tähelepanekud nn. must-vaige saaremaa orava kohta.

**ÜLDISED TEEMAD.** Siinkohal tuleksid kõne alla vaatlused, mis haaravad loodust kui tervikut. Kuid selletaolisi vaatlusülesandeid saame anda vaid looduses hästi orienteeruvatele noortele. Nn. komplekssete teemade kaudu avame paremini bioloogia üldisi seadusi, arusaamist «looduse majapidamisest» tervikuna. Kuid teiselt poolt on ka siin vaatlusobjektide valik kohandatav eaga. Nimetame lihtsamate teemadena järgmisi: kännuloomastik, mõne suurema puu loomastik (algul konkreetse eksemplari juures, hiljem liigi ulatuses). Nende teemade puhul ei tohi aga piirduda ainult faunanimestiku koostamisega ja arvukuse äramärgimisega. Arvesse tuleb võtta kõikvõimalikke toiteahelaid erinevate loomarühmade vahel, kindlasti ka võimalikke loomi, kes võiksid väljastpoolt sekkuda käsitletava objekti elurütmi. Peame meeles, et erinevate loomade koos käsitlemist nõuavad tegelikult kõik vaatlusteemad, kus uuritakse mõne looma toitumist. Jõukohaste komplekssete uurimisteedadena nimetame edasijõudnud noortele loodusesõpradele veel selliseid, nagu veekogu loomastik, mõne taimerinde loomastik, metsaosa või pargi selgroogsete fauna jt.

## SOOVITAV KIRJANDUS

### Putukad

1. Z. Albrecht, Eesti sihktiivalised. ERK, Tallinn, 1963.
2. V. Maavara, Noore entomoloogi käsiraamat. ERK, Tallinn, 1956.
3. V. Voore, Zooloogilisi ekskursioone. ERK, Tallinn, 1961.
4. Б. Щербakov, Насекомые как объект школьной работы. Учпедгиз, Москва, 1953.
5. Loodusuurijate Seltsi väljaanded «Abiks loodusvaatlejale» nr.-d 10, 12, 13, 17, 24, 31, 38, 44 ja 49.

### Kalad

6. H. Riikojä, Eesti NSV kalad. ERK, Tallinn—Tartu, 1950.
7. R. Kuld, Kivi kotti. ERK, Tallinn, 1963.
8. «Abiks loodusvaatlejale» nr. 34: J. Ristkok «Juhend ihtüofenoloogilisteks vaatlusteks».

### Kahepaiksed ja roomajad

10. J. Aul, Kodumaa neljajalgset. Tartu, 1931.

### Linnud

11. E. Kumari, Eesti NSV linnud. ERK, Tallinn, 1954.
12. E. Kumari, Eesti lindude välimääraja. ERK, Tallinn, 1959.
13. E. Kumari, Kuidas vaadelda linde. ERK, Tallinn, 1963.
14. Loodusuurijate Seltsi väljaanded «Abiks loodusvaatlejale» nr.-d 32, 35, 40 ja 50.
15. Ajakiri «Eesti Loodus»: nr. 2, 1959 — V. Masing, «Lindude pesitsusperiood — tegevusrohke aeg ornitoloogile», nr. 3, 1962 — A. Jõgi, «Võistlus parimate ornitoloogiliste tööde selgitamiseks» ja nr. 3, 1963 — H. Veroman, «Millele pöörata tähelepanu lindude pesitsusperioodil».

### Imetajad

16. J. Aul, H. Ling, K. Paaver. «Eesti NSV imetajad». ERK, Tallinn, 1957 (eriti pt. 5, «Juhend Eesti imetajate vaatlusteks», (lk. 313—320).
17. Loodusuurijate Seltsi väljaanded «Abiks loodusvaatlejale» nr. 3, K. Paaver ja H. Ling «Juhend Eesti NSV pisiimetajate vaatlusteks».



# Katsetusi trigonomeetria programmeeritud õpetamisel

H. KULL,

*Miina Härma nimelise Tartu 2. keskkooli õpetaja*

Tänapäeva mitmepalgeline elu nõuab inimestelt järjest rohkem teadmisi, üha põhjalikumalt tungimist keemia, füüsika, bioloogia jt. teaduste valdkonda. Kui me võrdleme praegu kasutatavaid keskkooliõpikuid kas või 20 aastat tagasi tarvitusel olnutega, siis näeme, et tänapäeva õpikutesse on lisandunud mitmed uued peatükid.

Iga päevaga suureneb koolis õppetöö individualiseerimise vajadus. Praegu peab taibukas, kiiresti reageeriv õpilane töötama klassis sama tempoga, nagu seda teevad aeglasemad. Kahtlematult pakuvad individualiseeritud tööks suurepäraseid võimalusi programmeeritud õpetamine ja programmeeritud õpik.

Viimasel ajal on meil matemaatikas kasutusele võetud mitmed originaalsed õpikud, kus on üheskoos nii teooria kui ka harjutusülesanded ja mis seetõttu sobivad ka iseseisvalt õppimiseks. Aga kus on siingi tagatis, et iseseisvalt lahendatud ülesande vastus on õige või et teooriat käsitlevast tekstist on õigesti aru saadud? On karjuv vajadus õpikute järele, mis võimaldaksid iseseisvalt õppida ja harjutada ning kinnitaksid arusaamade ja lahenduste õigsust. Vajadus selliste õpikute järele on seda suurem, mida rohkem meil kasvab töö kõrval õppijate arv.

Meie vabariigis töötavad mitmed õpetajad mõnede õppeainete üksikute lõikude programmeerimise kallal, pedagoogilises ajakirjanduses aga on nendest seni väga vähe kirjutatud. Oleks tarvis sellel teemal mõtteid vahetada. Tuleks avaldada, arutada ja analüüsida programme, mida praegu üksikutes koolides katsetatakse. Miina Härma nimelises Tartu 2. keskkoolis on trigonomeetria õpetamist mõnel määral programmeeritud ja pistikplaate kasutatud 10. klassis kolmnurkade lahendamisel.

Pistikplaatide ehitust ja kasutamise põhimõtet me käesolevas artiklis ei puuduta, eeldades, et lugeja on tuttav selle kohta varem ilmunud artiklitega (vt. «Nõukogude Kool» nr-d 3 ja 4, 1964).

Pistikplaatide esimest korda klassi viia kohe uue aine õppimiseks või hinde saamise eesmärgil korraldatud kontrolltööks ei ole otstarbekas. Kogemused on näidanud, et plaatide esmakordsel kasutamisel teevad õpilased veel 10. klassiski vigu: torgitakse valele reale, hoitakse plaat valepidi ees jne. Seepärast on parem viia plaadid esmakordselt klassi harjutustunniks, näiteks lükati trigonomeetriliste skaalade harjutamiseks. Ühe niisuguse 20 harjutusest koosneva valikvastustega ülesannete lehe esitamegi siinjuures. Harjutustele on valikvastused antud nii, et esinevad ka kõik valed vastused, mis saadakse vale skaala kasutamisel, vale funktsiooni leidmisel, tulemuse valesti väljalugemisel jne. Ühesõnaga, valikvastuste koostamisel on arvestatud õpilaste mitmesuguseid



sagedamini tehtavaid vigu. Niimoodi koostatud harjutuste puhul langeb peaaegu täiesti ära juhuslik vastuse leidmine, sest valitud vastuste hulgast saab kohe leida õige ainult kindlalt omandatud lükati käsitlemise oskuse puhul.

### ÜLESANDED PISTIKPLAATIDELE LÜKATI TRIGONOMEETRILISTE SKAALADE HARJUTAMISEKS

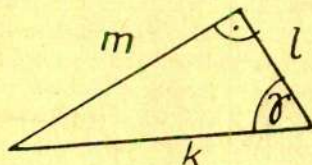
		1	2	3	4	5
I	sin 56° 20'	0,774	0,397	0,692	0,694	0,832
II	sin 3° 16'	0,0534	0,0525	0,0326	0,057	0,572
III	sin 133° 10'	0,684	0,725	0,729	— 0,729	— 0,725
IV	arcsin 0,372	20° 50'	20° 25'	22° 20'	21° 50'	2° 8'
V	arcsin 0,0653	3° 44'	3° 28'	40° 40'	40° 45'	54°
VI	cos 18° 40'	0,320	0,947	0,334	0,101	0,844
VII	cos 86° 37'	0,0537	0,059	0,590	0,998	0,537
VIII	cos 108° 45'	0,321	— 0,946	— 0,321	0,946	— 0,152
IX	arccos 0,326	34° 45'	18°	19°	71°	109°
X	arccos 0,0755	85° 40'	4° 20'	40° 05'	57°	4° 58'
XI	tan 34° 15'	0,563	0,565	0,316	0,463	0,681
XII	tan 68° 30'	2,54	0,394	3,94	2,73	0,745
XIII	tan 2° 17'	0,0251	0,0283	0,0399	0,0159	0,159
XIV	arctan 0,563	29° 25'	3° 14'	34° 20'	28° 55'	33° 40'
XV	arctan 2,37	13° 20'	22° 50'	25°	67° 10'	13° 40'
XVI	cot 16° 25'	3,40	2,95	0,961	5,46	2,98
XVII	cot 75° 30'	0,297	0,259	0,630	0,251	0,971
XVIII	arccot 0,658	41° 10'	56° 40'	33° 20'	3° 46'	48° 50'
XIX	arccot 0,0143	8° 7'	0° 49'	89° 10'	8° 12'	81° 50'
XX	arccot 3,57	19° 35'	2° 6'	87° 50'	74° 20'	15° 40'

Kolmnurkade lahendamine trigonomeetrias algab teatavasti täisnurksete kolmnurkade. Enne selle juurde asumist võib ühes tunnis korrata trigonomeetriseliseid seoseid täisnurkses kolmnurgas ja järgmises tunnis kontrollida õpilaste teadmisi sellest pistikplaatide abil, milleks koostatud kordamisharjutuste üks variant on siin esitatud.

Kui eespool toodud harjutused olid koostatud kahes variandis erinevatele pistikplaatidele, siis käesolevad harjutused on ka koostatud kahes variandis, kuid üks rühm õpilasi kasutas lahendamisel pistikplaatide vasakpoolset veergu (ülesanded I—X) ja teine rühm parempoolset veergu (ülesanded XI—XX). Nii ei olnud vajadust anda pinginaabritele erineva koodiga pistikplaatide, vaid kõik plaadid olid varustatud ühesuguse koodiga.

### KORDAMISHARJUTUSED TRIGONOMEETRILISTE SEOSTE KOHTA TÄISNURKSES KOLMNURKAS

I. Leida siin  $\gamma$  kolmnurgast

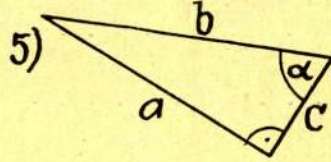
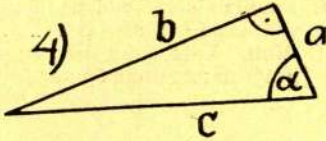
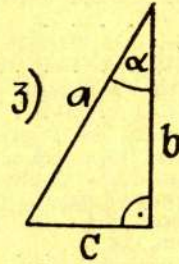
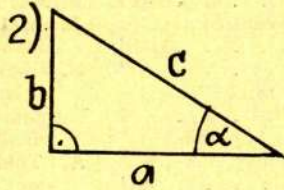
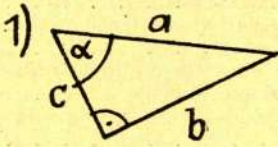


Vastus: 1)  $\frac{1}{k}$  2)  $\frac{k}{l}$  3)  $\frac{l}{m}$  4)  $\frac{k}{m}$  5)  $\frac{m}{k}$

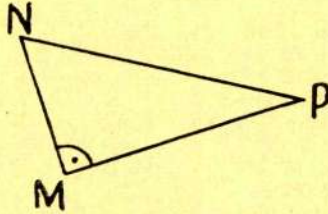


II. Missuguses kolmnurgas on  $\sin \alpha = \frac{b}{a}$ ?

VASTUS:

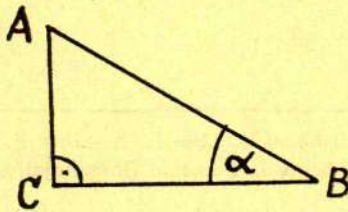


III LEIDA  $\cos \angle MNP$ :



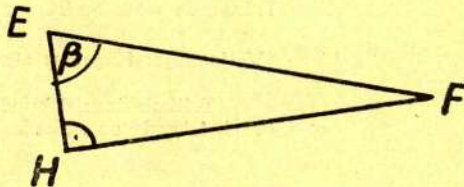
Vastus: 1)  $\frac{MP}{NP}$  2)  $\frac{PM}{MN}$  3)  $\frac{MN}{NP}$  4)  $\frac{MN}{MP}$  5)  $\frac{NP}{NM}$ .

IV. Leida  $\sin \alpha$  arvuline väärtus, kui kolmnurga ABC külgede pikkused on:  $AB = 5$ ,  $BC = 4$ ,  $AC = 3$ .



Vastus: 1) 0,6 2) 0,8 3) 0,75 4) 1,25 5) 1,67.

V. Leida  $\cot \beta$  kolmnurgast EFH:



Vastus: 1)  $\frac{EF}{HF}$  2)  $\frac{FE}{FH}$  3)  $\frac{HF}{EF}$  4)  $\frac{EH}{HF}$  5)  $\frac{HF}{EH}$ . (Järgneb.)



SISUKORD

<b>Juhtkiri.</b> Klassijuhataja . . . . .	401	<b>H. Tiits.</b> Eesti NSV geograafia ja teadusliku maailmavaate kasvatamine . . . . .	446
<b>E. Nurk.</b> Mõtteid tööst klassijuhatajana . . . . .	406	<b>N. Rebane, R. Tubinšlak.</b> Обучая — воспитывать! . . . . .	452
<b>J. Meeder.</b> Algklasside klassijuhataja . . . . .	413	<b>A. Metsa.</b> Perfoplaat vene keele õpetamisel . . . . .	459
<b>L. Vilberg.</b> 1940. aasta revolutsioon Eestis . . . . .	416	<b>H. Karik.</b> Millest on tingitud orgaaniliste ainete lõhn ja värvus . . . . .	462
<b>O. Nilson.</b> 25 aastat arvudes . . . . .	422	Matemaatikaülesannete lahendamise võistlus . . . . .	466
<b>H. Kelder.</b> Võrdlusjooni mineviku ja tänapäeva hariduselust . . . . .	424	<b>A. Töldsepp.</b> Pedagoogilise propaganda probleeme . . . . .	468
<b>N. Levitov.</b> Mõtlemine kui õppematerjali teadliku omandamise peamine protsess . . . . .	432	<b>T. Randla.</b> Iseseisvad zooloogilised vaatlused looduses . . . . .	472
Arutluseks annab põhjust komso-molitöö . . . . .	438	<b>H. Kull.</b> Katsetusi trigonomeetria programmeeritud õpetamisel . . . . .	477
<b>A. Kulbok.</b> Mõelgem uuele õppe-aastale töölis- ja maanoorte koolis . . . . .	441		

---

Toimetuse kolleegium: E. Kaas, H. Liimets, A. Lints, E. Luukas, H. Roosvee, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitjad — 433-18, vastutav sekretär ja kooliosakond — 404-47. Ladumisele antud 10. V 1965. Trükkimisele antud 27. V 1965. Trükiarv 4300. Paber 70×180, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 6,85. MB-05934. Tellimise nr. 2277. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn.

Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.  
Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Советская школа». Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

TKO







30 коп.

Индекс  
78189