

# Nõukogude K O O L

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

10

1958



I 9765

SUNDEKSEIMPLAR

Kõigt maade proletaarlased, ühinege!

# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTERIUMI

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVI AASTAKÄIK

NR. 10

OKTOOBER

1958

### Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 41. aastapäevaks.

Suures Sotsialistlikus Oktoobrirevolutsioonis kukutas Venemaa töörahvas Lenini partei juhtimisel kodanliku Ajutise Valitsuse, võttes ühiskonna juhtimise ohjad oma kindlasse töömehekättesse. Seda suurt ajaloolist pööripäeva tähistame tänavu 41. korda.

Oktoobrirevolutsioonis, selle ettevalmistamisel ja läbiviimisel, võitles Eesti töörahvas koos Venemaa teiste rahvastega kodanluse kukutamiseks ja oma võimu maksmapanemiseks.

Selles suures ajaloolises heitluses oli eesti rahvakooliõpetajate enamik kindlalt tööliste ja talupoegade poolel, andes seega hindamatu panuse rahva ühisesse üritusse.

Vaatleme esialgu selle suure hariduspoliitilise võitluse mõningaid kandvaid külgi Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistamise perioodil.

Emakeelse kooli nõue, mida me eesti rahvahariduse ajaloos tunneme küll juba Kreutzwaldi, Hurda ja Jakobsoni aegadest saadik, muutus rahvahulkade tungivaks taotluseks 1905.—1907. a. revolutsioonis, mida arvukais kohtades püüti revolutsioonilisel teel ka ellu viia. Nagu rahvahariduse demokratiseerimise muudes püüetes, avaldus ka siin Venemaa revolutsioonilise sotsiaaldemokraatia ideeline mõju. Kuid revolutsiooni üllasaamise tõttu jäi emakeelne kool tol ajal teostamata.

1917. a., niipea kui tsaarivalitsus oli revolutsioonilise rahva ja sõjaväe poolt kukutatud, tõusis emakeelse kooli nõue taas teravalt esile ja eesti rahvakooliõpetajad asusid südilt selle nõude elluviimise eest võitlema.

Muidugi on teada, et emakeelse kooli nõudega kaasnes tollal ka terav ideoloogiline võitlus: kui avara demokraatliku silmaringiga rahvakooliõpetajad nägid selles taotluses vahendit õpilaste igakülgse vaimse arengu tagamiseks, siis tagurlikud koolitegelased sidusid selle taotlusega kodanluse kitsarinnalised klassihuvid.

Kuidas oli lugu aga emakeelse kooli tegeliku teostamisega Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistamise perioodil?

Peab ütleva, et kuigi ka eesti kodanlus oli emakeelse kooli poolt ja kuigi kubermangu maanõukogus oli järe ots tema käes, ei olnud tal sugugi kiiret selle nõude elluviimisega, vaid ta jäi pigemini ootama Vene Ajutise Valitsuse luba selles asjas. Teadupärast saabus seesugune luba alles 1917. a. septembrikuu keskpaiku.

Kuid sootu teisiti suhtus sellesse tähtsasse küsimusse rahvas. Eriti seal, kus olid demokraatlikult ning sotsialistlikult meelestatud rahvakooliõpetajad, asuti koolides kohe emakeelse õppetöö korraldamisele, ootamata Vene Ajutise Valitsuse või kubermangu kodanliku maavalitsuse haridusosakonna nõusolekut.

Rahvahariduse demokratiseerimise ulatuslike taotluste hulgas on emakeelse õppetöö kõrval tähtis koht nõudel, et kool olgu tasuta ja alamal astmel kohustuslik. Teadupärast arenes nende nõuete elluviimiseks laialdane võitlus juba 1905.—1907. a. revolutsioonis. Revolutsiooni lüüasaamise tõttu jäid need nõuded tol ajal muidugi teostamata. Ja seepärast on loomulik, et need nõuded, nüüd juba ulatuslikumal kujul, tõusid taas

aktuaalselt päevakorrale Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistamise perioodil ja kajastuvad väga selgesti õpetajate kokkutulekul ja kongressidel, eriti I eesti rahvahariduse kongressi töös.

Aastasadu oli kirik rahvahulki pimeduses hoidnud ja noorsoole tõelise hariduse andmist takistanud. Võitlust kooli vabastamiseks kiriku mõju ning eestkoste alt täheldame eesti rahvahariduse ajaloos juba Kreutzwaldist ja eriti Jakobsonist saadik. 1905.—1907. a. revolutsioonis oli kiriku mõju kõrvaldamine koolidest, kooli lahutamine kirikust juba laiate rahvahulkade nõudeks, kusjuures mitmetes kohtades mindi veelgi kaugemale — nõuti usuõpetuse kõrvaldamist koolist.

Meile kõigile teada olevatel põhjustel ei saadud tollal seda rahvahulkade ja demokraatliku õpetajaskonna õigustatud taotlust ellu viia.

1917. aastal, Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistamise perioodil, hargnes selles teravas ideoloogilises küsimuses äge võitlus.

Demokraatlikult ja sotsialistlikult meelestatud rahvakooliõpetajad seisis kindlalt ilmliku kooli poolt. Seda võime hõlpsasti jälgida kummagi hariduskongressi töös.

Kitsapiirilise kodanliku ning religioosse maailmavaatega õpetajad, kellede juhiks oli tuntud kodanlik kooli- ja haridustegelane Peeter Põld, kaitsesid seevastu seisukohta, et usuõpetus jäägu siiski kooli, kuid olgu õpetajale ja õpilasele vabatahtlik.

See seisukoht saigi II eesti rahvahariduse kongressil kõige rohkem häält, kuigi ka usuõpetuse koolist väljajätmise poolt oli 35 kongressi saadikut.

Seega näeme, et usuõpetuse küsimuses ei suutnud II eesti rahvahariduse kongress rahva ja rahvakooliõpetajate eesrindliku osa tasemele tõusta. Ometi tuleb märkida, et ka see seisukoht, millele kongressi enamus asus, tähendas tol ajal tunduvalt sammu edasi.

Nende, nagu paljude muudegi ulatuslike taotluste tegelik elluviimine, mida rahvas ja demokraatlikult meelestatud rahvakooliõpetajad haridusolude radikaalseks parandamiseks eluliselt vajalikuks pidasid, ei andnud aga Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistamise perioodil mainimisväärseid tulemusi.

Küsigem, miks siis kõige sellega ei rutatud, kuigi see oli ometi rahva elulistes huvides? Peamiseks põhjuseks oli asjaolu, et eesti kodanlus, olles küll riigivõimu juurde pääsenud, polnud huvitatud rahvahariduse nii ulatuslikust demokraatiseerimisest, sest paljud taotlused (näit. usuõpetuse koolist kõrvaldamine ja

hariduse kõigil astmel rahvale kättesaadavaks tegemine) küündisid tema klassikasude kitsast ringist sootu kaugemale.

Kuid sellest hoolimata on eesti rahvakooliõpetajate selle perioodi võitlusel hindamatu ajalooline tähtsus.

Selles suures võitluses, kus me tuneme igal sammul tööliklassi marksistliku partei ideelist mõju, töötati välja eesti demokraatliku rahvahariduse ulatuslik programm, mille tõelise teostamise ja edasiarendamise võimalused avanesid alles Oktoobrirevolutsiooni võidu tulemusena.

Võitluses kodanlik-natsionalistlikult häälestatud kitsarinnaliste koolitegelaste vastu, kes olid ja jäid eesti kodanluse klassipositsioonidele nii üld- kui ka hariduspoliitilistes küsimustes, kasvasid ning karastusid demokraatlike rahvakooliõpetajate read. Nende hulgast võrsus välja paistvaid marksistlikke koolitegelasi, kes Oktoobrirevolutsiooni võidu järel asusid juhtima tõeliselt demokraatliku ning sotsialistliku kooli ülesehitustööd Eestis.

Ilma selle suure ja tõise eeltööta poleks olnud võimalik Oktoobrirevolutsiooni võidu järel nii kiiresti ja kindlalt rahvahariduse küsimuste lahendamisel edasi sammuda.

Oktoobrirevolutsiooni võit avas teed ning võimalused mitte üksnes nende ülddemokraatlike taotluste teostamiseks, mis revolutsiooni ettevalmistamise käigus olid üles tõstetud, vaid nüüd kerkisid päevakorrale ja nõudsid lahendamist ka sootu uued, sotsialistlikud ülesanded.

Mõistagi oli seda ulatuslikku ja mitmes suhtes täiesti uudet tööd võimalik edukalt korda saata üksnes rahvakooliõpetajate kõige laialdasema kaasatõmbamise teel. Pealegi oli olukord rahvahariduse alal kodanliku maavalitsuse ja tema haridusosakonna passiivsuse ning tegevusetuse tõttu oktoobrivõidu ajaks tunduvalt halvenenud.

Neil asjaoludel otsustas Eesti Töörahva ja Sõjaväelaste Nõukogu Täidesaatev Komitee ülemaalse õpetajate kongressi kokku kutsuda, et koos rahvakooliõpetajatega uue, rahva elulisi huvisid ning vajadusi rahuldava kooli põhiküsimused läbi arutada.

„See oli esimene sellesarnane kongress terve Venemaa haridusajaloos“ kirjutab sel puhul „Eesti Teataja“, „kus kooliõpetajaid endid otsekohevalt valitsuse haridustööst osa võtma kutsuti ja kus nad oma asemikud valitsusse saatsid, nagu vastav töörahva valitsuse põhjuspõtetetele.“

Kongressi ettevalmistamise aeg oli väga lühike. Siiski võttis selle tööst osa üle 100 demokraatliku rahvakooliõpetaja,

kelledest enamik oli maakoolidest, kusjuures esindatud olid kõik maakonnad. Seega oli kongress saadikute koosseisult tõepoolest ülemaaline ja arvult kolmas sel suurel revolutsioonilaastal. Kongressi juhatajaks valiti Artur Vallner, abideks Johannes Mägi ja Martin Bleiman, Eesti Tööraha ja Sõjaväelaste Nõukogu Täidesaatva Komitee poolt tõi kongressile tervitusi Jaan Anvelt.

Kongressi töö kestis kolm päeva (28.—30. dets.), mille jooksul arutati läbi väga ulatuslik päevakord.

Politiilise olukorra kohta seisukohta võttes avaldas kongress üksmeelselt toetust tööraha võimule, kutsudes kõiki rahvakooliõpetajaid töölisklassiga käsi käes käima ja temale raskest ülesehitustööd igati abiks olema.

Rahvahariduse korraldamine otsustati rajada laialdasele demokraatlikule alusele.

Kooli- ning hariduselu ülemaalseks juhtimiseks peeti vajalikuks ellu kutsuda kolm asutust: tööraha koolivalitsus, haridusnõukogu ja kooliõpetajate kongressi täidesaatev komitee.

Neist esimene — tööraha koolivalitsus — oli kõrgemaks ülemaalseks korraldavaks ning juhtivaks asutuseks, mille koosseisu saatsid oma esindajad Eesti Tööraha ja Sõjaväelaste Nõukogu Täidesaatev Komitee, õpetajate kongress ja haridusnõukogu. Tööraha koolivalitsusel oli esialgu kolm osakonda: majandusosakond, mida hakkas juhatama Johannes Mägi, rahvakoolide osakond, mille juhtimisele asus Juhan Tauts, ning kesk- ja kutsekoolide osakond, mille juhatajaks sai Artur Vallner. Ühtlasi olid Vallneri juhtida veel õpetajate edasiharimise jpm. asjad.

Haridusnõukogu moodustati hoopis laiemal alusel kui koolivalitsus. Kõigepealt kuulusid haridusnõukogusse tööraha koolivalitsuse juhatuse liikmed. Haridusnõukogusse oli õigus saata oma esindajad kooliõpetajate kongressi täidesaatevat komiteel, maakondade ja linnade tööraha nõukogudel, Eestimaa Ametiühingute Nõukogul ja paljudel tööraha ühiskondlikel organisatsioonidel.

Haridusnõukogu oli koolivalitsuse tööorganiks, kes töötas eelnevalt läbi olulisemad rahvahariduse küsimused. Et tagada põhjalikkust oma töös, võis haridusnõukogu moodustada oma liikmeist sellekohaseid komisjone, tarbe korral juurde koosteerides vastavaid eriteadlasi.

Oma ettepanekud esitas haridusnõukogu koolivalitsusele heakskiitmiseks ja elluviimiseks.

Kooliõpetajate kongressi täidesaatev komitee valiti kongressil. Jooksvate as-

jade ajamiseks moodustas komitee 5-liikmelise eestseisuse. Komitee esimeheks valiti Harjumaa saadik Juhan Tauts.

Komitee ülesandeks oli peaaesjalikult neld küsimusi arutada ning otsustada, mis õpetaja kui pedagoogi isikusse puutusid, ja õpetajate organiseerimist hoo- gutada.

Kooll- ning haridusala korraldamiseks kohapeal olid ette nähtud haridusosakonnad maakondade ja valdade tööraha nõukogude täitevkomiteede juures.

Peale ülalmainitute arutas kongress läbi veel paljud olulised rahvahariduse küsimused (õpetajate häälekandja ellu- kutsumine, õpetajate palgaolud, rahva- kooli õppeained, koolitüübid, õpetajate edasiharimine ja haridus väljaspool kooli).

Uue kooli rajamine, uute sihtjoonte selgitamine, kogemuste vahetamine, õpe- tajate organiseerimine — kõik see nõudis ka trükisõna appivõtmist. Seepärast, hoo- limata raskest kirjastamisoludest, asus kongress seisukohale, et õpetajale on tarvis oma häälekandjat, kus käsitletak- küsimusi eeskätt pedagoogika, ent ka muude teaduste alalt, vahetatakse töö- kogemusi ja arutletak õpetajaisse puu- tuvaid asju.

Häälekandjas toodagu ära ka tööraha valitsuse, samuti koolivalitsuse ametli- kud korraldused ja teated.

Väljaanne ilmugu kind nädalas ja seda saadetakü kõigile koolidele.

Kongressi selle otsuse täitmiseks asu- tati ajakiri „Eesti Kool“, mis oli tööraha koolivalitsuse ja õpetajate kongressi täidesaateva komitee ühine häälekandja.

Selle ajakirja esimene number, mis oli õigupoolest kaksiknumber, ilmus Tallin- nas 15. jaanuaril 1918. a. Järgmine kak- siknumber ilmus Tallinnas 1918. a. jaa- nuarikuu viimasel päeval.

Saksa okupatsiooni tõttu ilmusid aja- kirja järgnevad numbrid Petrogradis. Üldse ilmus „Eesti Kooli“ 13 numbrit.

See ajakiri on tähtsaks allikaks Eesti Tööraha Koolivalitsuse ja õpetajate kongressi täidesaateva komitee tegevuse lähemal tundmaõppimisel, kajastades küllaltki laialdaselt tööraha võimu esi- mesi samme rahvahariduse valdkonnas.

Kui usuõpetuse koolidest kõrvaldamine leidis rahvahulkades ja demokraatlikult meelestatud õpetajaskonnas laialdast vastukaja juba Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistamise perioodil, siis nüüd tuli seda täiesti endastmõistetavaks pidada, et usuõpetuse õpetamise suhtes kooli- des asus kongress üksmeelselt eitavale seisukohale. Kongressi selle otsuse täit- miseks andis Eesti Tööraha Koolivalit- sus 1918. a. 9. jaanuaril määruse, mille

kohaselt usuõpetuse õpetamine tuli kõigis koolides otsekohe lõpetada. Vabaneudide tundide kasutamine muude ainete õpetamiseks jäeti kooli pedagoogika-nõukogu või valla tööraha nõukogu haridusosakonna otsustada.

Mõni päev hiljem, 13. jaanuaril, andis koolivalitsus määruse ka hommiku- ja õhtupalvuste ärajätmise kohta.

„Eesti Kooli“ esimeses kaksiknumbris soovitab Artur Vallner hommikupalvuste asemel hakata korraldama õpilaste ettekannetehommikuid, mille kavas oleksid õpilaste koori- ja soololaulud, orkester, ilulugemised ja vanemate klasside õpilastelt ka kõned kooli elu ning tegevuse kohta. Peale selle märgitakse, et vahetevahel võiks õpilaste ilumeele teritamiseks väljastpooltki kunstilisi jõude kutsuda.

Need targad pedagoogilised soovitused on meie koolides ka tänapäeval väga aktuaalsed.

„Eesti Kooli“ teises kaksiknumbris soovitab Rudolf Vallner usuõpetuse tunde loodusõpetuse jaoks kasutada, näidates ühtlasi, kui tähtis on loodusõpetus, et noorsoos teaduslikku maailmavaadet kasvatada ja noorsugu elule ette valmistada.

Rahvakooli õppeainete vastutusrikast küsimust käsitles kongressil Artur Vallner. Ta rõhutas, et uue rahvakooli eesmärgiks on anda noorsoole teatud hulk elus vajalikke teadmisi ja oskusi ning kindel ja selge maailmavaade, s. t. tööraha maailmavaade. Vastavalt sellele eesmärgile tuleb valida õppeained ja otsustada muud õppetöö sisusse puutuvad küsimused. Usuõpetus ei vasta rahvakooli sellele eesmärgile ja tuleb seepärast õppeainete hulgast välja jätta. Seevastu tuleb küll õppeainete sekka „... ühiskonna teadmisi üles võtta, millel suur kasvatav ja praktiline tähtsus on“.

Nagu juba eespool märkisime, otsustaski kongress „... usuõpetuse koolide õppeainete nimekirjast välja jätta...“, arvates 1. jaan. 1918. a. Muude õppeainete suhtes asus kongress järgnevale põhimõttelisele seisukohale:

„Kooli õppeaineid õppekavasse koondades tuleb silmas pidada käesolevaid sündmusi ja tegevat elu, kuna üksikasjalised keelelised ja ajaloolised teadmised tulevad tahapoole nihutada.“ („Eesti Kool“ nr. 3/4, lk. 62.)

Et nii lühikese ajaga oli võimatu uusi õppekavu välja töötada, soovitati „Eesti Kooli“ esimeses kaksiknumbris kasutada ajutiselt neid õppekavu, mis II eesti rahvahariduse kongressil Tartus arutlusele olid. Seniste aritmeetika ja geograafia õpikute suhtes asuti ajakirja samas numbris seisukohale, et nendega võiks

esialgu läbi ajada; seniseid lugemisraamatuid peeti vajalikuks ajakohase lugemismaterjaliga täiendada; ajaloo õpikute suhtes arvatigi, et need ei ole uuele koolile kohased.

Koolitüüpide küsimuse ligem arutlemine otsustati jätta järgmise kongressi tööks, mis kevadisel koolivaheajal kavatseti kokku kutsuda.

Senini oli vallakoolis, mille õppekursus kestis harilikult kolm talvekest, ainult üks õpetaja pidanud tööga toime tulema, oli siis koolis paarkümmend-kolmkümmend või kuuskümmend-seitsekümmend last. Et vallakooli õppetööd (vallakool oli aga senini olnud ainus rahvale üldiselt kättesaadav kool) vähegi ajanõuete kõrgusele tõsta, asus kongress seisukohale, et ühe õpetaja käes ei tohiks olla rohkem kui kahe õppeaasta lapsed.

Senini oli algkooliõpetajate palk keskkooliõpetajate palgast palju madalam olnud. Mitmed kongressi saadikud näitasid oma sõnavõttudes, et see pole hoopiski õiglane, sest algkooliõpetaja töö on pedagoogiliselt väga vastutusrikas; pealegi peab ta töötama palju raskemates tingimustes kui keskkooliõpetaja. Neil kaalutlustel asus kongress põhimõtteliselt seisukohale, et kõigi õpetajate palk peab olema ühesuurune. Palgamäära väljatöötamiseks valis kongress vastava komisjoni.

Koolitöö järelevalve küsimuse arutlemisel rõhutati üksmeelselt, et selle tõsise töö võib usaldada üksnes põhjaliku pedagoogilise ettevalmistusega inimestele, kusjuures järelevalve teostajate ülesandeks pole sedavõrd koolitöö kontrollimine, kuivõrd õpetajale asjatundliku nõu ning abi andmine.

Õpetajate ülemaalse kongressi otsuste vaimu ja nende otsuste teostamiseks asuski tööle Eesti Tööraha Koolivalitsus ja kohapealsed haridusorganid.

Eesti Tööraha Koolivalitsuse suurematest sammudest kõnelevad tema määrused.

Usuõpetuse koolidest kõrvaldamist puudutasime juba eespool.

Palju tööd ning vaeva nõudis Riia õpperingkonna likvideerimine, millega olid seotud koolivalitsuse kaks juhtivat töötajat — Vallner ja Mägi — tervenisti 10 päeva 1918. a. jaanuari teisel poolel.

Koolide üldise juhtimise suhtes teatas koolivalitsus oma määruses nr. 6, mis on antud 1918. a. 14. jaanuaril, et esialgu alluvad kõik algkoolid kohalikule maakonna tööraha nõukogu haridusosakonnale, kõik kesk- ja kutsekoolid ning kõrgemad õppeasutused — Eesti Tööraha Koolivalitsusele.

Õppe- ja kasvatustöö tegelikul korral-

damisel koolides langes nüüd peamine vastutus pedagoogika-nõukogule: "...kõikide koolielusse puutuvate küsimuste otsustamine peab kollegiaalne olema, kusjuures kõrgemaks kooli kollegiaalseks asutuseks pedagoogika nõukogu on," konstateeritakse koolivalitsuse määruses nr. 5.

Pedagoogika-nõukogu eesotsas seisib üheks aastaks pedagoogika-nõukogu enese laiendatud koosolekul valitud esimees.

Koolide siseelu laialdaseks demokraatiseerimiseks ja õpilaste enesealgatuse iga-külgseks virgutamiseks teatas koolivalitsus oma määruses nr. 5, et "...õpilastel on täielik vabadus ühisusi asutada ja koosolekuid pidada". Vanemate klasside õpilased, kes olid 18 aastat vanaks saanud, võisid sama määruse järgi osa võtta kõigist valimistest.

Tööraha võimu haridusalased sammud leidsid elavat vastukaja kohtadel. Toome selle kohta mõned näited.

1918. a. 28. jaanuaril teatas Tartumaa Ropka valla Soinate 8-klassilise ministeeriumikooli juhataja Eesti Tööraha Koolivalitsusele, et tema koolis on usuõpetuse asemele võetud loodusõpetuse, kodumaatundmise ja laulmise tunnid.

1918. a. 19. jaanuaril otsustas Tallinna linnavolikogu linna poolt ülalpeetavaks koolides õppemaksu ära kaotada.

1918. a. 10. jaanuaril andis Võru Maakonna Töölise ja Soldatite Nõukogu Täitevkomitee Maakonnavalitsus valdadele korralduse, et õpetajate palga alamääraks tuleb võtta 1800 rbl. aastas.

Suurte lootustega alustatud töö katkestas 1918. a. veebruarikuu lõpupäeval saksa okupatsioon, mis kestis sedapuhku 9 pikka kuud.

Saksa okupatsioonivõimud tühistasid kõik nõukogude võimu korraldused rahvahariduse alal ja asusid eesti kooli ning rahvahariduse saksastamisele, kõrvalda-

des ühtlasi töölt tublimad ning progressiivsemad õpetajad.

Saksamaa 1918. a. Novembrirevolutsioon soodustas okupatsioonivõimu likvideerimist ja nõukogude võimu taastamist ka Eestis.

Eesti Tööraha Kommune heitis kõrvale saksa okupatsioonivõimu reaktiivsed korraldused ja pani taas maksma nõukogude võimu seadused ning määrused. Eesti keel tõsteti koolides jälle ausse, kõrvaldati usuõpetus ja õppetööd hakati korraldama rahva huvide ning vajaduste kohaselt.

Nagu teada, sai ka Eesti Tööraha Kommune ainult lühikest aega töötada.

\*  
\*  
\*

Oktoobrerevolutsioon vabastas Venemaa rahvad neist kõidikuist, mis pikki aastasadu rahva meeli ning mõtteid olid aheldanud. Vabanenud rahvas asus vägilasena uue ühiskonna rajamise raskele, ent ühtlasi ka õilsale tööle.

Selle suure, 41 aastat tagasi alustatud töö vilja lõikame me täna ja homme.

Ühtlasi seisavad meie ees ulatuslikud aktuaalsed ülesanded mitte üksnes rahvamajanduse, vaid ka rahvahariduse alal. Neid ülesandeid kajastab väga selgesti NLKP Keskkomitee hiljutise pleenumi otsus kutsuda 1959. a. jaanuaris kokku Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXI, erakorraline kongress kommunistliku ülesehitustöö perspektiivsete plaanide arutlemiseks.

Kuigi Oktoobrerevolutsiooni ajast möödub tänava 41 aastat, on see revolutsioon pärandanud melle hindamatu tarkuse: ulatuslike ülesannete edukas täitmine eeldab rahvahulkade suurt aktiivsust ning enesealgatust. Eriti on see maksev ka nende ülesannete suhtes, mis meil rahvahariduse alal lahendamist ootavad ja kus õpetajate aktiivsus ning enesealgatus hindamatut osa etendavad.

# Üleliiduline Leninlik Kommunistlik Noorsooühing 40. aastapäeva eel.

R. PENU,

*ELKNO Tallinna Linnakomitee sekretär.*

Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon tähistas uue ajastu algust inimkonna ajaloos. Revolutsioonitules tekkis ja sai ka oma esimesed tule-ristsed kommunistlik noorsooühing, kes 29. oktoobril tähistab oma 40. aastapäeva. Komsomol, looduna partei poolt, on alati olnud partei truu poeg, võitluskaaslane ja reserv. Juba ammu enne 1917. a. pöördelisi sündmusi võttis noorsugu aktiivselt osa revolutsioonilisest võitlusest. 1917. a. aprillis-mais aga loodi Petrogradis esmakordselt Töölisnoorsoo Sotsialistlik Liit. Umbes samaaegselt tekivad sotsiaaldemokraatlikud noorsoo-organisatsioonid ka Moskvas jm. Eriline tähtsus noorsoo revolutsioonilises liikumises oli VSDT(b)P VI kongressil, kus seati edasilükkamatuks ülesandeks noorsoo kaasatõmbamine revolutsioonilisse võitlusse.

Nagu paljudes muudes linnades, loodi ka Tallinnas 1917. a. juulis esimene sotsiaaldemokraatlik noorsoo-organisatsioon — Tallinna Sotsiaaldemokraatlik Noorte Klubi. Klubi juhtkonda kuulusid Valter Juhkam, Arnold Juhkam, Harald Vennikas, Hendrik Allik jt. Peagi kuulus klubi liikmeskonda ja koondus punase lipu alla üle 300 noore.

27. augustil 1917. a. otsustas üldkoosolek klubi ümber nimetada Tallinna Sotsiaaldemokraatlikuks Noorsoo Ühinguks. Organisatsioonil olid oma rakukesed tehastes ning ettevõtetes. Partei juhtimisel võideldi noorte õiguste eest ja valmistuti relvastatud ülestõusuks, millest hiljem ka aktiivselt osa võeti.

1918. a. juulis loodi ülevenemaaline organiseerimisbüroo esimese töölisnoorte ühingute kongressi kokkukutsumiseks. Organiseerimisbüroo töö tulemusena avati Moskvas 29. oktoobril 1918. a. esimene kommunistliku noorsooühingu kongress. Kongressile saabus 176 delegaati, noormeest ja neidu. Kongress võttis vastu otsuse Ülevenemaalise Kommunistliku Noorsooühingu loomise kohta, kinnitas esimese põhikirja, võttis vastu programmi ja resolutsiooni.

Programmis öeldakse, et noorsooühing on täielikult solidaarne Venemaa Kommunistliku (bolševike) Parteiga ja on rahvusvahelise kommunistliku noorsooliikumise osaks. Samuti seda, et ühing teeb poliitilist ja kultuurhariduslikku tööd ning kaitseb noorte majanduslikke huvisid.

Vastuvõetud programm sai kogu revolutsioonilise noorsoo tegevuse juhendiks.

Suurt patriootilist vajumust õhkub kongressi poolt vastuvõetud resolutsioonist poliitilise olukorra kohta. Resolutsioonis öeldakse: «Venemaa revolutsioonilise noorsoo I kongress avaldab oma täielikku solidaarsust töölis-talupoegade valitsusele ja tema võitlusele kommunismi eest. Rah-



vusvaheline kontrrevolutsioon, mis küpseb lõunas, leiab vajaliku vastulöögi. Kogu oma revolutsioonilise tule, kogu oma noore jõu anname meie võitlusele tema vastu. Meie hääl kõlab üle kogu maa ja kutsub meie lip-pude alla terve maailma revolutsioonilise noorsoo.

Läheneb viimane otsustav lahing. Mitte sammugi tagasi! Elagu revolutsioon! Elagu III Internatsionaal! Elagu nõukogude võim!»

Mitu kuud varem, 4. ja 5. veebruaril 1918 a., toimus Tallinnas Suur-Karja tän. 18 I Eesti sotsiaaldemokraatlike noorsoo-organisatsioonide kongress. Kongressi tööst võttis osa 25 delegaati, kes esindasid üle 2000 töölisnoore Tallinnast, Tartust, Narvast, Kundast ja Aserist. Kongressi otsuse kohaselt, pärast pikki vaidlusi, otsustati organisatsioon nimetada Põhja-Balti Kommunistlikuks Noorsooliiduks.

Vastloodud organisatsioon sai püsida vaid mõned nädalad, sest Eestisse tungisid saksa okupandid. Võitlusse kodanliku valgekaardi ja saksa okupantide vastu asus enamik vastloodud noorsooliidu liikmeid, kes sooritasid unustamatuid kangelastegusid. Enne Keila lahingut, 23. veebruaril, kirjutas Alice Tisler vanematele: «Minnakse muidugi vabatahtlikult ja ma lähen nendega võitlema oma ideaalide eest, aga kui on tarvis, ma suren... Me ei või rahulikult pealt vaadata, kui sakslased poovad meie seltsimehi.» Alice Tisler langes kangelasena. Langesid ka 17-aastane Eduard Tiitson, 19-aastane Harald Telliskivi jt. Need noored patrioodid kirjutasid oma nimed kuldsete tähtedega kommunistliku noorsooühingu ajalukku. Vastaste ülekaalukaid jõude aga ei suudetud peatada ja noored patrioodid taandusid koos Punaarmee väeosadega, kuid jätkasid tuliselt võitlust noore Nõukogudemaa vaenlaste vastu.

Partei ja valitsus hindasid kõrgelt kommunistlike noorte võitlust oma kodumaa sõltumatuse ja vabaduse eest: 1928. a. autasustati komsomoli Punalipu ordeniga Kodusõja lahingutes ülesnäidatud vaprust eest.

Pisut teisiti kulges eesti noorte patriootide võitlustee. Eesti kodanluse ja välismaiste imperialistide ühiste jõupingutuste tulemusena õnnestus kodanlusel tööliste võim Eestis ajutiselt maha suruda. Kuid võitlus jätkus. Tuntud on 1919. a. veebruaris puhkenud Saaremaa töörahva ülestõus, millest võtsid aktiivselt osa Maria, Anton ja Juhan Ellam, Aleksander Tihua, Aleksander Leiner jt. Ei karm arvetõendamine (hukati 250 inimest) ega muud surveabinõud suutnud hävitada rahvas püüdu vabadusele. Rahva võitluse juhiks sai Eestimaa Kommunistlik Partei eesotsas Viktor Kingissepaga. Partei osutas oma töös suurt tähelepanu noorsoole.

1918. a. okupatsiooni ajal Põhja-Balti Kommunistlik Noorsooliit lagunes ja noortel puudus oma organisatsioon. 7. nov. 1920. a. tuli kokku Eestimaa Kommunistliku Partei I kongress. Kongress võttis vastu otsuse luua legaalne töölisnoorsoo ühing. 5. detsembril 1920. aastal toimuski Tallinnas Üle-eestimaalise Noorproletaarlaste Ühingu asutamiskoosolek. Ühingu juhiks sai Arnold Sommerling. Ühing võttis omaks Noorsoo Kommunistliku Internatsionaali programmi ja otsustati ühineda Internatsionaaliga. Juhatusse valiti veel J. Lauristin, V. Klementi jt. Organisatsioon kasvas kiiresti ja sellesse koondus üle 1100 liikme, kes kuulusid 12 kohalikku organisatsiooni Tartus, Narvas, Võrus, Viljandis jm. 1920. a. lõpul aga ilmus organisatsiooni häälekandja «Noorproletaarlane» esimene number.

Kodanlusele ei meeldinud uus, noorte hulgas kiiresti poolehoidu võitev organisatsioon ja 15. aprillil 1921. aastal organisatsioon rüüstati ning A. Sommerling mõisteti sunnitööle. Töölisnoorsugu oli jälle oma organi-

satsioonita. 1921. a. sügisel arutas Eestimaa Kommunistliku Partei II kongress eraldi tööd noorte seas ja moodustas ajutise Eesti Kommunistliku Noorsooühingu Keskkomitee eesotsas partei Keskkomitee liikme J. Kreuksi ja noorte kommunistide J. Lauristini ja V. Klementiga.

Vastloodud ajutine keskkomitee alustas viivitamatut tegevust noorsoo organiseerimiseks. 1921. a. hilissügisel kogunesid endised noorproletaarlased salajasele koosolekule Pirita metsa, kus otsustati luua põrandaalune Eesti Kommunistlik Noorsooühing ja valiti Keskkomitee, kuhu kuulusid J. Kreuks, J. Lauristin, V. Klementi, R. Pälson, O. Piir jt. Eesti Kommunistliku Noorsooühingu esimeseks sekretäriks valiti Jaan Kreuks.

EKNÜ organiseeris aktiivset tegevust üle kogu maa. Kõikjal loodi komsomolirakukesi. Tuntumaiks komsomoli organisaatoreiks kohtadel said: M. Nurk ja A. Resev Tallinnas, E. Tarkpea Pärnus ja R. Pälson Tartus. Põrandaaluseid rakukesi loodi ka suuremais keskkoolides. EKNÜ kasutas oma töös ära ka kõiki legaalse töö vorme mitmesugustes noorsoo-organisatsioonides. Suurt tööd tehti aga illegaalse ajakirja «Noor Proletaarlane» ja legaalse ajakirja «Noor Tööline» kaudu.

1922. a. septembris tuli juba kokku EKNÜ I kongress tookordsei Harjumaal (praeguses Kose rajoonis) Pikavere külas Võisilma talus. Kongressile oli valitud 16 delegaati, kes esindasid 46 kollektiivi 289 liikmega. Kuulati ära J. Kreuksi aruanne Keskkomitee tööst, A. Kingu ettekanded «Kommunistliku Noorsoo Internatsionaali ja Balti Büroo tööst» ning «Töölisnoorsoo majanduslik võitlus ja ühine väerinne». Eraldi arutas kongress küsimust «EKNÜ ja koolinoorsugu» O. Sepre ettekande põhjal. Kongress kiitis Keskkomitee poliitilise joone üksmeelselt õigeks ja valis Keskkomitee eesotsas J. Kreuksiga.

Kongressi otsustes rõhutati kommunistliku noorsooühingu mõju laiendamist kogu noorsoole ja illegaalse töö ühendamist legaalsega. Kongress avaldas täielikku toetust Tööraha Ühise Väerinde 12 nõudmisele ja otsustas kõikjal nende eest võidelda.

Kongressi lõppsõnas ütles J. Kreuks, andes hinnangu kongressi tööle: «EKNÜ esimene kongress on praktiline kongress. Tehti vähe sõnu ja oldi asjalikult aine juures. Sarnaselt peame igal pool talitama. Vähem sõnu ja rohkem tegu — see olgu meie hüüdsõnaks...»

Pärast kongressi jätkus suur töö noorte töölistega ametiühingutes. 5. augustil 1923. aastal toimus Tallinnas I noortööliste konverents, kus 200 delegaati esindasid üle 4000 noortööliste.

Tähtsaks töövormiks kommunistlikel noortel oli demonstratsioonide ja kokkutulekute organiseerimine. Eriti võimsaks kujunes 1. mai demonstratsioon 1922. a. Tallinnas, Tartus, Narvas jm. Russalka juures pidasid J. Lauristin, V. Klementi ja E. Kägu sütitavaid kõnesid ning kutsusid noorsugu üles aktiivsele võitlusele tööliklassi vaenlaste vastu.

Raske kaotus tabas peagi eesti tööliklassi. 3. mail 1922. a. hukati Viktor Kingissepp. Oed Telmanid ja Vilhelmine Klementi sattusid vanglasse. Noorsoo revolutsiooniline tegevus aga jätkus. 23. märtsil 1923. a. tapeti alatult EKNÜ juht Jaan Kreuks. Samaaegselt arreteeriti paljud aktiivsed noortöölistes. Võitlus jätkus siiski. Partei juhtimisel hakati aktiivselt ette valmistama ülestõusuks. 1. detsembri varahommikul 1924. aastal toimuski väljaastumine. Ülestõusu juhtimisest võtsid aktiivselt osa kommunistlikud noored G. Kreuks, A. Sommerling ja J. Kuuskmann. Suurte jõupingutustega õnnestus kodanlusel ka seekord töötava rahva väljaastumine maha suruda. Kangelastena langesid J. Kuuskmann ja

A. Sommerling. Kodanlus õiendas ülestõusnutega julmalt arveid. Üle 500 inimese tapeti ja üle 2500 arreteeriti ning heideti vanglasse. Arreteerimised ning terror avaldasid rasket mõju ka noorsoo-organisatsioonide tööle. Paljud rakukesed lagunesid ja side katkes.

1926. aastal algas uus elavnemine EKNÜ töös, eriti aga pärast järjekordset konverentsi 1926. aasta novembris. Asuti looma legaalseid töölisorganisatsioone, sealhulgas arvukalt töölisspordiseltse. 15. juulil 1927. aastal hakati illegaalselt välja andma ajakirja «Noorte Hää!» ja detsembris 1927. a. ajakirja «Võitlus».

Tähelepanuga jälgisid eesti kommunistlike noorte võitlust Nõukogude Liidu komsomoliorganisatsioonid ja abistasid igati EKNÜ-d.

Oma kodumaal aga teostati sel ajal edukalt sotsialistliku ülesehitustöö suuri ülesandeid. Reaalsuseks muutusid I viie aasta plaani kohustused. Saavutuste eest loohtöö ja sotsialistliku võitluse alal, mis aitas tagada I viisaastaku ennetähtaegse täitmise, autasustati ÜLKNÜ-d 21. jaanuaril 1931. a. Tööpunalipu ordeniga.

1930. a. toimus illegaalselt EKNÜ KK pleenum, kus näidati puudused kohalike organisatsioonide töös ja kavandati ülesanded edaspidiseks. Peale pleenumit korraldati noorte salajasi koosolekuid Tallinnas ja loodi salajasi poliitringe kommunistliku partei poliitika ja võitlusteega tutvumiseks ning kogemuste omandamiseks.

Kodanlik rõhumine süvenes veelgi. 1934. aasta 12. märtsil toimus Eestis fašistlik riigipööre, mille tagajärjel kehtestati Pätsi-Laidoneri kliki natsionalistlik diktatuur.

Töölisnoorsoo elamistingimused halvenesid kiiresti. EKNÜ tegevus oli surutud sügavale pöranda alla. 1938. a. valitud EKP Keskkomitee eesotsas J. Lauristiniga hakkas uuesti aktiviseerima tööd noorte hulgas.

Pärast vastastikuse abistamise pakti sõlmimist Nõukogude Liidu ja Eesti vahel tõusis uuesti noorsoo poliitiline aktiivsus. Elavat huvi hakati tundma Nõukogude Liidu vastu.

1940. aasta ajalooline juunipööre pani alguse uuele etapile EKNÜ ajaloos. EKNÜ tuli pöranda alt välja ja partei ülesandel asusid noorsoo organiseerimise tööle Erich Tarkpea ja Juliana Telman. 9. juulil 1940. aastal algas vastuvõtt EKNÜ-sse. 25. juuliks oli Tallinnas juba üle 200 liikme. Septembrikuuks oli aga vastu võetud Tallinnas 2000 noort, Tartus 1000, Narvas 600, Pärnus 500 ja Viljandis 250 noort. Ajavahemikul 1940. a. juunist kuni 1941. a. juunini avaldas organisatsiooni astumiseks soovi üldse 12 000 noort, kelledest jõuti vastu võtta 8857. Pioneere oli esimese nõukogude aasta lõpuks üle 30 000.

18. oktoober 1940. a. on suure tähtsusega EKNÜ ajaloos. ÜLKNÜ Keskkomitee büroo otsusega võeti EKNÜ ÜLKNÜ liikmeks. Alates sellest päevast kuulub ELKNÜ täisõigusliku liikmena ÜLKNÜ perre.

Ainult ühe aasta sai noor Nõukogude Eesti teha rahulikku loovat tööd.

22. juunil 1941. a. tungisid meie maale saksa okupandid. Komsomol, järgnedes partei kutsele, asus oma sotsialistliku kodumaa kaitsele. Terved komsomoliorganisatsioonid haarasid relvad ja läksid eesliinile. Kangelaskuse eeskujudeks kogu nõukogude noorsoole on kommunistlikud noored Nikolai Gastello, Jüri Smirnov, Aleksander Matrossov, Zoja Kosmodemjanskaja, Oleg Koševoi, Joosep Laar, Jakob Kunder ja sadad teised, kes andsid oma elu kodumaa vabaduse ning sõltumatuse eest. Lahingutes ülesnäidatud vapruse eest Nõukogude Eesti kaitsmisel omistati Nõukogude Liidu kangelase nimetus esimesele Eestimaa Leninliku Kommu-

nistliku Noorsooühingu sekretärile Arnold Merele. Partisanidena vaenlase tagalas tegid kommunistlikud noored tohutut kahju saksa okupantidele ja aitasid kaasa võidu saavutamiseks sakslaste üle. Teenete eest Suure Isamaasõja ajal ja noorte patriootide kasvatamise eest autasustati ÜLKNÜ-d Lenini ordeniga.

Suur Isamaasõda jättis rasked haavad meie kodumaale; purustati 710 linna, 70 000 küla ja asulat, 32 000 tööstusettevõtet, rüüstati põllumajandus. Kodumaa ootas ülesehitajaid. Partei kutsele järgnes ka seekord komsomol ja mobiliseeris kogu oma noorusliku energia rahvamajanduse taastamiseks. Ainuüksi Leningradi taastamisel töötati üle 8,5 miljoni töötunni tööst vabal ajal. Stalingradi taastamisele sõitis 23 000 kommunistlikku noort, Donbassi 200 000 noort patriooti. Noored astusid sotsialistlikku võistlusse sõjajärgse viisaastaku ennetähtaegse täitmise eest.

Suurt tööd tegid ka eesti kommunistlikud noored Tallinnas, Tartus, Narvas, Pärnus jm. Noored voltalased algatasid võistluse range kokkuhoiu ja töötempo tõstmise eest. Võrumaa kommunistlikud noored ja noored aga andsid 5. novembril 1947. a. eksploatatsiooni Leevaku hüdroelektrijaama. Suure töö eest sotsialistlikus ülesehitustöös ja noorsoo kasvatamisel autasustati ÜLKNÜ-d tema 30-ndal sünnipäeval 29. oktoobril 1948. a. Lenini ordeniga.

Noorsoo kaasatõmbamine sotsialistlikku ülesehitustöösse aga jätkus. Vaimustatuna partei XX kongressi otsustest ja ülesehitustöö edusammudest suundusid noored partei kutsel ülesehitustöö kõige vastutavamaisse lõikudesse. Üheks tähelepanuväärsemaks leheküljeks komsomoli ajaloos on noorte siirdumine uudismaadele. Ligi 350 000 noort (nende hulgas 1600 noort Eesti NSV-st) asusid siin rajama endile uut kodu. Need olid tugevad, mehised inimesed, kes oma tööga sooritasid tõelisi kangelas-tegusid. Üheks traditsiooniks noorsoo kasvatamisel on ka noorte igaaastane suunamine viljakoristustöödele uudismaadel. 5. novembril 1956. aastal autasustati kommunistlikku noorsooühingut aktiivse osavõtu eest sotsialistlikust ülesehitustööst ja uudismaade ülesharimisel Lenini ordeniga.

Kõrvuti teiste liiduvabariikide kommunistlike noortega teeb Eestimaa Leninlik Kommunistlik Noorsooühing suurt tööd noorte kommunistlikul kasvatamisel. Praegu kuulub ELKNÜ ridadesse juba üle 60 000 noore aktiivse kommunismiehitaja, kes on otsustanud anda kogu oma jõu rahva üritusele. Eesti kommunistlikud noored võtavad aktiivselt osa Balti soojuselektrijaama ehitamisest, kolhooside majanduslikust kindlustamisest jm. tööd. Nad on sotsialistliku võistluse initsiaatoreiks tehastes ning ettevõtetes, teevad suurt tööd materjalide kokkuhoiu ja toodangu kvaliteedi parandamise alal. Komsomolitöösse on juurdunud suurepärase praktikana «kerge ratsaväe» reidid.

Kommunistlik noorsooühing on 40 aasta jooksul läbi käinud raske, võitlusrohke, kuid võiduka tee. On millest õppida ja mille nimel töötada. Oma 40-dal aastal valmistuvad kommunistlikud noored väärikalt tähistama juubelipäevi. EKNÜ ajaloos olid eesti töölisnoorte avangardis pealinna Tallinna kommunistlikud noored. Praegu valmistub aastapäevaks üle 17 000-line Tallinna komsomoliorganisatsioon.

Koos teiste kommunistlike noortega valmistub juubeliks ka õpilastest kommunistlike noorte pere. Kõik kommunistlikest noortest õpilased andsid tänava kogu oma jõu osavõtuks tootvast tööst. Enamik koole organiseeris komsomoli töö- ja puhkelaagri kolhoosis või sovhoosis, kus töötas kokku

ligi 1500 pealinna õpilastest kommunistlikku noort. Väga aktiivselt võeti osa koolimajade remontimisest ja tööst ehitustel. Üle 350 noore keskkoolilõpetaja aga suundus tänavu tootvale tööle linna tehastesse. Koolide komsomoliorganisatsioonides õpitakse laialdaselt tundma ÜLKNÜ võitluseid ja paljud õpilased valmistuvad astuma juubelipäevadeks ÜLKNÜ ridadesse.

Jõudumööda valmistuvad komsomoli juubelit tähistama ka noored pioneerid — kommunistlike noorte vääriline vahetus. ÜLKNÜ Keskkomitee II pleenumi otsused töid palju uut pioneeride ellu ja nüüd valmistuvad nad kõike seda rakendama oma igapäevases pioneeritöös. Pioneerid pühendasid ÜLKNÜ 40. aastapäevale oma kokkutulekud ja valmistuvad pidulikeks malevakoondusteks, mis on pühendatud komsomoli juubelile.

Valmistudes ÜLKNÜ 40. aastapäevaks on koolide komsomoliorganisatsioonide töösse tõepoolest juurdunud palju uut ja kasulikku. Tahaksin veel pisut peatuda mõnedel olulistel momentidel, mida tuleks õpilaste komsomoliorganisatsioonidel arvestada ÜLKNÜ 40. aastapäeva tähistamisel. Kindlasti on vaja asuda oma kooli komsomoli ajaloo koostamisele ja võtta jõudumööda osa oma rajooni või linna kommunistlike noorte organisatsiooni ajaloo koostamisest, kasutades iga fakti, iga sündmust õpilaste poliitiliseks kasvatamiseks. Väga vajalik on kohtumiste organiseerimine õppeasutuse lõpetanud kommunistide ja kommunistlike noortega. Kõrvuti ajaloo uurimisega tuleb aga saavutada seda, et vastu minnes oma aastapäevale oleksid kommunistlikud noored kursis kõigi tänapäeva poliitiliste sündmustega ning meie saavutustega ja oskaksid neid seletada igale õpilasele ja pioneerile.

Sellest, kuidas elavad õpilastest kommunistlikud noored teistes liiduvabariikides, teavad meie õpilased veel väga vähe. 40. aastapäeva eel on huvitav ja kasulik astuda nendega kirjavahetusse, luua koolides NSV Liidu rahvaste sõpruse nurki.

Iga kommunistlik noor tahab kindlasti, et 40. aastapäeval oleks kool kaunistatud loosungite, piltide, stendide, fotonäituste ja muude kaunistusvahenditega, mis ilmekalt kõneleksid kommunistlike noorte suurtest tegudest. Palju kõigest sellest on võimalik teha kommunistlike noorte endi kätega. Seda tuleb vaid organiseerida ja vajaduse korral paluda direktiooni abi.

Seinalehtede konkursid, kirjandusliku almanahhi koostamine, isetegevuslaste agitbrigadide väljasõidud ettevõtetesse, kolhoosidesse ja tehastesse, aktiivne osavõtt raamatute levitamisest — kõike seda tuleks üritada.

ÜLKNÜ 40. aastapäeva tähistamine peab saama üheks tähtsamaks ja meeldejäävaks sündmuseks kogu koolielus. Selles tuleb kindlasti keskne koht anda kommunistlike noorte pidulikule koosolekule.

Üleliidulise Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu 40. aastapäev on vaid üheks tähtsamaks verstapostiks kommunistlike noorte ajaloos. Kõik see hea, mida on kommunistlikud noored teinud 40 aasta jooksul, muutub veel kaunimaks vaid siis, kui nendele kangelistegudele lisandub üha uusi saavutusi. Kommunistlik noorsooühing koondab oma ridadesse nõukogude noorte parimat osa ja võib kindel olla, et ka edaspidi on ÜLKNÜ valmis kommunistliku partei üleskutsel täitma kõiki ülesandeid kommunistliku ülesehitustöö rindel meie maal. Lähenev NLKP XXI kongress seab kindlasti terve rea uusi grandioosseid ülesandeid nõukogude rahvale. Leninlik komsomol koos kogu noorsooga tahab ja suudab olla nende ülesannete teostajate esiridades.

## **Kasvatustöö organiseerimisest kooli internaadis.**

J. SÕERD,

*Vabariitliku Opetajate Täiendusinstituudi pedagoogika ja psühholoogia kabineti juhataja.*

Koolide internaatidel on meie haridussüsteemis küllaltki tähtis koht. Meie vabariigi 1100 koolist on internaate 440-l koolil, seega on internaat 40% koolide juures; 152 000 õpilasest elas möödunud õppeaastal koolide internaatides 18 700 õpilast ehk ümmarguselt 12% õpilaste üldarvust. Kui jälgida arvulisi andmeid internaatide jagunemise kohta maa- ja linnakoolides, siis selgub, et 1957/58. õppeaastal oli maakoolides 386 internaati 15 100 õpilasega, linnakoolides aga 54 internaati 3600 õpilasega. Siit selgub, et internaatide töö küsimused puudutavad eeskätt just maa-koole, täpsemalt öeldes, maal asuvaid 7-klassilisi koole ja keskkooles, kuna maa-alkkoolides on internaate väga vähe. Samuti puudutavad internaatide küsimused ka rajoonikeskuste linnakoole.

Meie internaatide materiaalne baas paraneb iga aastaga. Ruumikitsikusele vaatamata on internaatides õpilastele loodud enam-vähem rahuldavad elamis- ja õppimistingimused. Milline on aga kasvatustöö tase internaatides? Korranõuete ja distsipliiniharjumuste juurutamisega võib üldiselt rahul olla: õpilased on korralikud ja tunnevad elementaarseid viisakusreegleid. Paljudes internaatides on siiski raskusi lauakommete juurutamisega. On soovitatav, et kasvataja sööks koos õpilastega, sest nii lisanduks vastavatele vestlustele ja näpunäidetele ka isiklik eeskuju. Suureks ja üldiseks puuduseks on asjaolu, et internaatides pannakse vähe rõhku õpilaskollektiivi kasvatamisele ja selle kaasatõmbamisele internaadi elu juhtimiseks. Rahule ei saa jääda ka esteetilise kasvatuse olukorraga internaatides, mis jätab soovida niihästi internaadi ruumide, kasvatajate ja õpilaste välimuse kui ka kirjanduse, kunsti ja muusikaküsimuste õpilastele tutvustamise osas. Kõlbelise kasvatuse eesmärke püütakse tihti saavutada ainult vestluste ja noomimiste teel, vähe osatakse näha mitmesugust tegevust kommunistliku moraali kasvatamise vahendina.

Paljudki puudused internaatide töös tulenevad sellest, et haridusosakonnad suunavad ja kontrollivad internaate vähe. Seetõttu kulgeb internaatide töö suures osas omapead. Vähestes rajoonides tegeldakse süstemaatiliselt kasvatajate kvalifikatsiooni tõstmisega; vastavat sektsiooni ei ole moodustatud ega korraldata ka kasvatajate nõupidamisi.

Muidugi ei ole õige selles osas kogu süü veeretamine haridusosakondadele, vaid tuleb märkida ka seda, et Haridusministeerium ja Opetajate Täiendusinstituut ei ole kohalikke haridusosakondi selles küsimuses küllaldaselt suunanud. Viimasel ajal võib sel alal siiski teatud edusamme märgata. Igati tuleb tervitada Haridusministeeriumi kavatsust anda käesoleval õppeaastal välja internaatide tööd käsitlev metoodiline kiri, mis

ühtlustaks vastavad nõuded. Õpetajate Täiendusinstituut on vabariiklike pedagoogiliste lugemiste raamides organiseerinud mitmeid töökogemuslikke ettekandeid internaatide valdkonnast, millest väärtuslikumad on avaldatud ka «Nõukogude Koolis» ja nii kättesaadavaks tehtud kõigile meie vabariigi internaatide kasvatajatele. Täiendusinstituudi pedagoogika kabinet organiseeris möödunud õppeaastal mitmeid rajoonidevahelisi kasvatajate kokkutulekuid, kus arutati põhilisi küsimusi internaadi kasvatus-töö alalt. Sammuks edasi oli ka sel suvel korraldatud täienduskursus internaatide kasvatajatele, mis oli meie vabariigis esmakordne. Et kõiki soovijaid polnud võimalik kursusele vastu võtta, siis tuleb nimetatud kursust korraldada ka järgnevatel aastatel.

Internaatide töö probleemide üle oleks vaja palju aktiivsemalt mõtteid vahetada, diskuteerida ja kirjutada. Käesolevas artiklis püütakse käsitleda internaadi kasvatus-töö organiseerimise aluseid, lähtepunkte kasvatus-töö korraldamiseks.

## I. Internaadikasvataja.

Internaadikasvatajaga seotud küsimusi tuleb käsitletava teema puhul keskseks pidada. Eelkõige kasvatajast oleneb soovitud tulemuste saavutamise kasvatus-töös. Sellepärast tuleb kasvatajate valikusse suhtuda väga suure tõsidusega. Internaadikasvatajaks peab olema kogenud pedagoog, kel on õpilaste seas autoriteeti, kes on mitmekesiste teadmiste, huvide ja võimete-ga, kes oskab õpilaste elu ja tegevust organiseerida, õpilastele individuaalselt läheneda. Kõike seda tuleb kasvatajate valikul silmas pidada. Tegelik elu näitab aga pahatihti hoopis teistsugust pilti: internaadikasvatajateks määratakse õpetajad, kellel on teistest vähem õppetunde, et kasvataja palga kaudu enam-vähem ühtlustada kõikide pedagoogide töötasud. Võib ju juhtuda, et sellist valikut tehes satub kasvatajaks õpetaja, kes selleks väga hästi sobib, aga võib ka juhtuda niisugune õpetaja, kes selle tööga toime ei tule. Siinkohal ei ole ülearune tsiteerida Makarenkot: «Meil arvatakse, et inimene, igaüks, kestabes võib kasvata-tada, kui ta vaid määratakse kasvataja ametisse ja makstakse talle vastavat palka. Kuid ometi on see kõige raskem töö, lõppude lõpuks võib-olla kõige vastutusrikkam töö, mis ei nõua isikult mitte ainult suurimat pingutust, vaid ka suurt jõudu, suuri võimeid.»<sup>1</sup>

Edasi jõuame järgmise küsimuse juurde: mis on pedagoogiliselt otsustarbekam, kas üks täie kohaga või kaks poole kohaga kasvatajat, kas üks poole kohaga või kaks veerand kohaga kasvatajat? On selge, et üks täie kohaga kasvataja saab õpilasi paremini tundma õppida ja tagada õpilastele esitatavate pedagoogiliste nõuete ühtsust. Ühtlasi tunneb ta oma töö eest suuremat vastutust kui kasvataja, kes töötab poole kohaga. Seda-sama võime ütelda poole kohal töötava kasvataja kohta, võrreldes veerand kohal töötava kasvatajaga. Muidugi tuleb siin arvestada kohalikke tingimusi ja võimalusi, kuid üldiseks põhimõtteks tuleb siiski võtta see, et üht kasvatajakohta mitte pihustada mitmete isikute vahel.

Väga oluline on küsimus kasvataja põhilisest funktsioonist kooli internaadis. Paraku leidub veel internaate, kus kasvataja töö piirneb tegelikult valvekorruga, korrapidamisega õpilaste hulgas. Kasvataja on muutunud administraatoriks, kes jälgib, et midagi erilist ei juhtuks, et päevarežiimi

<sup>1</sup> A. S. Makarenko, Kommunistlikust kasvatusesest, Tallinn, 1954, lk. 299.

täpselt täidetaks, ja annab välja mängu, spordivahendeid ja puhast voodipesu. Kasvataja ei organiseeri siin õpilastele mingit tegevust ega suuna selleks ka õpilaskollektiivi. Ei ole muidugi vaja hakata pikemalt tõestama, et kasvataja põhiülesannete säärane mõistmine on liiga kitsas. Kasvataja peab olema ikkagi see, kes suunab internaadi õpilaspere elu ning tegevust: mängu, spordivõistlusi, jalutuskäike, ühiskondlikult kasulikku tööd, vestlusi, kinokülastamisi, raadiokuulamist, kirjandusteoste arutelusid, ajakirjade ja ajalehtede lugemist jne. Kasvataja peab olema see, kes mitmekülgse tegevuse kaudu kasvatab õpilasi. «Kasvataja peab vältima ainult ühte töötamisvormi: lihtsat olemist laste silmade all ilma mingisuguse tegevuseta ja ilma mingi huvita nende vastu,»<sup>2</sup> hoiatab Makarenko.

Et kasvataja suudaks edukalt toime tulla temale pandud ülesannetega, peab ta oma teadmisi ja oskusi pidevalt täiendama. Siin tulevad kõne alla nii individuaalsed kui ka kollektiivsed töövormid.

Individuaalne töö enesetäiendamise alal seisneb põhiliselt kirjanduse iseseisvas läbitöötamises. Loomulikult peab kasvataja kursis olema kasvatusteooria alustega, tutvuma ilmuva kirjandusega, raamatute ja artiklitega sellelt alalt. Kasvataja peab jälgima ka kõike seda, mis huvitab ja erutab noori: meie maa sise- ja välispoliitikat, nõukogulikku ülesehitustööd, spordi- ja tehnikauudiseid, ilukirjanduslikke uudisteoseid, kunsti- ja muusikaküsimusi. Kasvatajal tuleb tundma õppida ka käsiraamatuid, kust ta võib leida uusi mängu, mõistatusi, viktoriine, laule jne.

Kasvatavate kollektiivne enesetäiendamistöö toimub ülerajoonilises sektsioonis. Rajoonides, kus internaadikasvatavate sektsioone veel loodud ei ole, tuleb need käesoleval õppeaastal tingimata moodustada. Sektsioonis peetakse ettekandeid ja referaate aktuaalsete kasvatusküsimuste kohta, ühtlustatakse nõudeid ja vahetatakse töökogemusi. Kasvatavate sektsiooni töös on tähtsal kohal mitmesugused praktikumid: mängude õppimine (spordi-, liikumis-, laua- jm. mängud), tantsude ja laulude, käsitöö, ilmeke lugemise õppimine jne.

Praegu on meil peaaegu ainukeseks kohaks, kus süstemaatiliselt töötab internaadikasvatavate sektsioon, Viljandi rajoon. Sektsioon on töötnud selles rajoonis juba kaks aastat, pidades koosolekuid üks kord poolaastas. Kokkutulekul on arutletud küsimusi koduste ülesannete ettevalmistamisest internaadis (selle korraldamise alused, õpilaste abistamine ja kontrollimine), kirjanduslikust ja kunstialasest tööst (kirjandusõhtute korraldamine ja kirjandusringi aktiviseerimine), sanitaarsest ja hügieenilisest tööst (kuidas õpetada õpilasi pidama puhtust ja vältima haigusi), õpilaskollektiivi kasvatamisest internaadis, samuti internaadi töö planeerimise küsimusi.

Sektsiooni töö raamides on kasvatavatele korraldatud ka ekskursioone Viljandi Linna Lastekodusse ja Viiratsi Lastekodusse, kus õpiti tundma lastekodude töökogemusi.

Lõpuks ei saa vaikides mööda minna ka nendest raskustest, millega kasvatajal tuleb oma töös võidelda. Neid on muidugi mitmeid, kuid üheks põhilisemaks on kasvataja tööpäeva pikkuse küsimus. Seadusega on ette nähtud ühe täiskohaga kasvataja koormuseks 6 tundi kasvatustööd päevas. Tegelikult aga selle normiga kuidagi välja ei tule ja kasvataja tööpäev venib märgatavalt pikemaks. Eriti raske on olukord koolides, mis

<sup>2</sup> A. S. Makarenko, Kommunistlikust kasvatusest, Tallinn, 1954, lk. 222.



töötavad kahes vahetuses. Seal on kogu päeva jooksul internaadi ruumides õpilasi ühest või teisest vahetusest ja kasvataja peab nendega tegelema varahommikust hilisõhtuni. Haridusministeeriumil tuleks seda küsimust põhjalikult uurida ja vastav lahendus leida kasvatajate tööpäeva pikkuse normaliseerimiseks.

## 2. Mõningaid põhimõtteid internaadi kasvatustöö korraldamisel.

Nõukogude kooli ülesandeks on igakülgset arenenud kommunismiehitajate kasvatamine. Sellest põhilisest ülesandest tuleb lähtuda ka internaadi kasvatustöö korraldamisel. Elu ja tegevus internaadis peavad kasvatama õpilastes tööarmastust, arendama neid nii kehaliselt kui ka vaimselt, nii kõlbeliselt kui ka esteetiliselt. Et need nõuded on pedagoogilised aabitsatõed, siis võib tunduda isegi ülealusena nende mainimine. Tähelepanekud internaatide tööst aga näitavad seda, et neid üldtuntud nõudeid alati siiski ei arvestata internaadi kasvatustöös. Viga seisneb siin selles, et kiputakse kasvatustöö ühe või teise komponendiga liialdama. Mõnes internaadis tehakse näiteks palju sporti, kusjuures õpilaste kõlbelisele ja esteetilisele kasvatusel pannakse väga vähe rõhku. On muidugi selge, et kõik kommunistliku kasvatusel komponendid on üksteisega tihedalt seotud, et õpilaste kehaline kasvatamine arendab nendes ka moraalseid omadusi ja esteetilisi tundeid. Ühtlasi on ka arusaadav, et sportimisel ei ole kõlbeline ja esteetiline kasvatustöö põhieesmärgiks, mistõttu viimased jäävad tagaplaanile, kui neile erilist tähelepanu ei osutata.

Niisugune ühekülgsus tuleneb kõigepealt sellest, et paljud kasvatajad lähevad kõige kergema vastupanu teed. Kui internaadis elunevad õpilased vaatavad kolm korda nädalas televiisorit ja mängivad kaks korda lauamänge ning see kordub nädalast nädalasse, ilma et muid vaba aja veetmise üritusi korraldataks (nagu see toimus möödunud õppeaastal ühes Rapla rajooni koolis), siis seda kindlasti mitte sellepärast, et kasvataja muud midagi organiseerida ei oskaks, vaid sellepärast, et nii on kasvatajale kõige lihtsam ja kõige mugavam. Õpilaste igakülgset arengut me aga nii ei saavuta.

Teiseks põhjuseks, millest tuleneb ühekülgsus kasvatustöös, on kasvataja spetsiaalsus, tema eriala. Kui internaadikasvatatajaks on kehalise kasvatusel õpetaja, siis võib kergesti kujuneda olukord, et kehaline kasvatus matab internaadi kasvatustöös enese alla kõik muud kommunistliku kasvatusel komponendid ja õpilased arenevad ühekülgset. Seepärast peab kehalise kasvatusel õpetaja kutset omav kasvataja korraldama internaadis ka näiteks kirjanduslikke õhtuid jt. taolisi üritusi, keeleõpetajast kasvataja aga suunama õpilasi ka sportima.

Muidugi eeldab see kasvatajalt mitmekülgseid teadmisi ja võimeid, laialdast silmaringi, mis on õpilaste igakülgse arendamise seisukohalt paratamatu.

Põhimõtteks, mida internaadi kasvatustöös tõsiselt tuleb arvestada, on kasvatamine kollektiivis ja kollektiivi kaudu. «Nõukogude pedagoogika ei ole otse, vaid paralleelse pedagoogilise mõjustamise pedagoogika»,<sup>3</sup> märgib Makarenko. See on jällegi üldtuntud printsiip, mida aga inter-

<sup>3</sup> A. S. Makarenko, Kommunistlikust kasvatusel, Tallinn, 1954, lk. 219.

naatide kasvatustöös sageli vähe arvestatakse. Asi kipub kujunema selliseks, et ühel pool on kasvataja, kes korraldab ja kontrollib, teisel pool kasvandikud, kes korraldusi täidavad ja kontrollile alluvad. Kasvataja on see, kes hommikul õpilased internaadis äratab, kes juhatab hommikvõimlemist, kontrollib pesemist, voodite tegemist, lukustab magamistoad, kontrollib söökla ukstel käte puhtust jne. Kuid miks ei või kõiki neid ülesandeid panna õpilaskollektiivile? Seda võib ja tulebki teha. Toa- või internaadivanem, kes on varustatud äratuskellaga, äratab internaadi, üks kehakultuurikollektiivi liikmetest korraldab hommikvõimlemist, korrapidaja jälgib pesemist, toa koristamist ja lukustab lõpuks ukse, söökla ukstel täidab oma kohuseid aga sanitaarpost. Sel teel rakendame tööle kogu kollektiivi, kasvatame õpilaste aktiivi. See muidugi ei tähenda kasvataja kõrvalejäämist kasvatustööst, tähendab vaid tema ülesannete suurenemist aktiivi kasvatamisel, juhendamisel ja instrueerimisel. Terves reas internaatides on õpilasi kavakindlalt kaasa tõmmatud internaadielu juhtimisele, andes neile jõukohaseid ülesandeid. Viljandi rajooni Holstre 7-klassilise Kooli internaadi nõukogu on internaadi kollektiivis juhtivaks ja suunavaks jõuks. Nõukogu koosseisu kuuluvad internaadi vanem, magamistubade, toidukappide ja õpperühmade vanemad, kokku 12 õpilast. Nõukogu koosolekud toimuvad 2—3 korda kuus koos internaadi juhataja ja kasvatajatega. Sama rajooni Oisu 7-klassilise Kooli internaadis on vaba aja veetmisel määratud nooremate (I—IV kl.) õpilaste juurde üks vanema klassi õpilane, kes näiteks talvel annab neile välja kelgud ja käib nendega koos kelgutamas. Samas internaadis on ka uiskude ja suuskade väljaandmine tehtud ülesandeks õpilastele, vastavate sektsioonide juhatajatele. Otepää rajooni Neeruti 7-klassilise Kooli internaadis aitavad internaadi vaba aja sisustamisele tõhusalt kaasa õpilaste eneste poolt juhitavad spordiringid (-grupid).

Seoses kõnealuse põhimõttega tuleb puudutada ka internaadi nõukogu tööd. Internaadi nõukogu peab olema internaadi kollektiivi tõeliseks juhtimisorganiks, kes arutab kõiki internaadielu tähtsamaid küsimusi ja teeb otsuseid, mis on kohustuslikud kogu kollektiivile. Internaadi nõukogul peaks olema õigus ka teatud karistuste määramiseks kollektiivi liikmetele. Kuigi kooli internaatide tüüpkokudord näeb ette nõukogu olemasolu ainult keskkoolide internaatide juures, ei tohiks olla kaaluvaid põhjusi, mis takistaksid nõukogude töölerakendamist ka 7-klassiliste koolide suuremates internaatides. Koolide töökogemused (Viljandi raj. Holstre 7-kl. Kool, Uusna 7-kl. Kool) näitavad, et nõukogu on seitsmeklassilise kooli juures elujõuline ja vajalik.

Esitatud põhimõtted on kehtivad internaadi kasvatustöö korraldamise kohta tervikuna. Õpilaste vaba aja sisustamisel on aga nende põhimõtete kõrval vaja arvestada veel järgmist. Internaadi päevarežiimis on kaks ajavahemikku, mida nimetatakse õpilaste vabaks ajaks, üks on päeval pärast lõunasööki ja teine õhtul enne magamaminekut. Nende ajavahemike sisustamisel tuleb lähtuda sellest, et õpilased saaksid päevasel vabal ajal rohkesti värskes õhus viibida. Tegevuseks võiksid olla ühiskondlikult kasulik töö, sport, mängud, jalutus- ja õppekäigud. Tuleb jälgida seda, et õpilased ennast üle ei väsitaks, sest ettevalmistustundides poleks nad siis enam võimelised töötama. Õhtuse vaba aja veedavad õpilased tavaliselt ruumis ja see on pühendatud põhiliselt intellektuaalsele tegevusele. Kõne alla tulevad mitmesugused lauamängud, mõistatused, viktoriinid, raadiokuulamine, televiisorivaatamine, vestlused, kirjandus-

teoste arutelu jne. Muidugi võivad ilusate ilmade korral õpilased ka õhtusel vabal ajal väljas viibida.

Õpilaste vaba aja sisustamisel tuleb arvestada ka seda, et see vaba aeg ei oleks algusest lõpuni täidetud mitmesuguste üritustega, vaid sisaldaks ka sõna tõsisemates mõttes vaba aega, millal õpilane võib tegutseda oma äranägemise kohaselt. See muidugi ei tähenda seda, et õpilased oleksid sel ajal väljaspool kasvataja kontrolli.

Vabal ajal korraldatavad üritused ja tegevused peavad muidugi vastama õpilaste eale. Mäng või muinasjutt, mille vastu tunnevad huvi nooremad õpilased, ei ole huvitav ega ka vajalik vanematele õpilastele. Arvesse tuleb võtta ka poiste ja tütarlaste erinevaid huvisid.

### 3. Mõnedest põhilistest dokumentidest.

Nendeks põhilisteks dokumentideks, mille alusel kulgeb internaadi kogu kasvatustöö, on päevarežiim, kodukord ja tööplaanid.

Internaatide kasvatajate kursusel analüüsi ligemale 60 internaadi päevarežiimi. See analüüs näitas, et internaadi päevarežiimi koostamisel tehakse veel tõsisemaid vigu: söögiaegade vahed on kas liiga lühikesed või liiga pikad, väga vähe on jäetud vaba aega, õppeülesannete ettevalmistustunnid on paigutatud enamasti pärast õhtust vaba aega ja õhtusööki jne. Halb on ka see, et mõningates kirjanduses toodud eeskujudes leidub samuti vääratusi. Nii soovitab K. Tihhomirov<sup>4</sup> internaadi näidis-päevarežiimis tööpäeva alustada selliselt: kl. 7.00 — tõusmine, kl. 7.00—7.30 — voodite, riietuse, jalanõude korrastamine, pesemine, kl. 7.30—7.45 — hommikvõimlemine. Arusaadavalt on siin eksitud elementaarsete hügieeninõuete vastu (hommikvõimlemine peaks olema enne pesemist).

Internaadi päevarežiimi koostamisel tuleks lähtuda järgmistest ajalistest komponentidest<sup>5</sup> (arvud on antud tundides):

Tegevus	Klassid		
	I—IV	V—VII	VIII—XI
1. Õppetöö koolis . . . . .	3—5	5—6	5—6
2. Koduste ülesannete ettevalmistamine . . . . .	1—2	2—3,5	3—4
3. Värskes õhus viibimine, päevane vaba aeg . . . . .	3—5	3	2,5
4. Õhtuse vaba aja üritused internaadis, klassi- ja koolivälise töo . . . . .	1—2	1—2,5	1—3
5. Riietumine, hommikvõimlemine, pesemine, söögikorrad . . . . .	2,5	2,5	2
6. Uni . . . . .	11—10	10—9	9,5—8

Päevarežiimis tuleb muidugi kõiki neid õpilaste vanuselistest iseärasustest tulenevaid erinevaid ajanorme arvestada, kuid loomulikult ei saa koostada igale klassile eraldi päevarežiimi, mistõttu koostamisel tuleb võtta aluseks keskmised andmed. Nendest lähtudes saame umbes järgmise päevarežiimi, mis vastab keskmiste ja vanemate klasside nõuetele:

<sup>4</sup> К. С. Тихомиров, Школьные интернаты, Москва, 1953, стр. 48.

<sup>5</sup> М. В. Антронова, Организация режима для школьника, Москва, 1955, стр. 12—13.

7.00	tõusmine;
7.05—7.20	hommikvõimlemine, pesemine; samal ajal tubade tuulutamine;
7.20—7.40	riietumine, magamistubade korrastamine;
7.40—8.00	hommikusööök;
8.00—14.00	õppetöö koolis, umbes kell 11 lõunaoode (kui töö koolis algab kell 9.00, võib enne seda korraldada õppeülesannete kordamistunni);
14.00—14.30	lõunasööök;
14.30—16.00	päevane vaba aeg (viibimine värskes õhus; töö, mängud, sport, osavõtt ringide tööst);
16.00—19.00	koduste ülesannete ettevalmistamine;
19.00—20.00	vaba aeg (vajaduse korral õppimine);
20.00—20.30	õhtusööök;
20.30—21.30	vaba aeg;
21.30—22.00	rõivaste ja jalanõude korrastamine, ettevalmistused magaminekuks;
22.00—7.00	uni.

Kui internaadis on õpilasi ka I—IV klassidest, siis tuleb päevarežiimis teha mõningaid täiendusi. Kuna algklasside õpilaste tunnid lõpevad varem, siis tuleb juba enne lõunasööki näha nende jaoks ette teatud tegevusi: mängud, viibimine värskes õhus jne. I—II klassi õpilastele tuleks pärast lõunasööki ette näha tund aega magamist. Koduste ülesannete ettevalmistamise kestus on noorematel õpilastel lühem ja magaminek varasem (kell 20.30 või 21.00). Tuleb muidugi jälgida seda, et vanemad õpilased hiljem magama minnes ei ärataks nooremaid.

Päevarežiimi koostamisel tuleb esitatud üldiste nõuete kõrval arvestada ka kohapealset olukorda, nagu õppetöö algust koolis, kooli ja internaadi vahelist kaugust jne.

Kooli internaadi tüüpkodukord on toodud ära internaadi põhimääruse lisana (vt. «Abiks haridusalal töötajale», Tallinn, 1953, lk. 444). Sellest eeskujust tuleb internaadi kodukorra väljatöötamisel lähtuda; ei ole loomulik, et internaadi kodukord oleks vähem põhjalik kui nimetatud näidis.

Üksikasjaliku kodukorra äratoomine ei ole antud artikli piirides muidugi võimalik, seepärast piirdume kodukorra skeemi esitamisega. Internaadi kodukord peab sisaldama järgmisi põhiküsimusi:

1. Internaati vastuvõtmine. Kui kaugel elunevaid õpilasi internaati võetakse, kellele esitada avaldus, kas suuliselt või kirjalikult, missuguseks tähtjaks.

2. Asjad, mis internaati kaasa võtta. See punkt on eriti oluline seal, kus õpilased ei saa internaadi poolt tööriivastust ja käterätte. Tuleb rõhutada ka seda, et üleliigseid asju internaati mitte tuua.

3. Õpilaste toitlustamine. Kas see toimub toiduainete normide või raha alusel. Missuguseks tähtjaks (või graafiku järgi) ära tuua toiduained või -raha, kellele üle anda. Kui internaadis võivad õpilased kasutada lisaks ühistoidule oma toiduaineid, siis ära märkida, kus neid hoida, millal kasutada.

4. Eneseteenindamine, töökohustused ja korrapidamine. Oma voodi, kapi, töökoha, rõivaste ja jalatsite korrastamine. Missugused toimkonnad töötavad, mis ajal, õpilaste osavõtt nendest. Missugused korrapidajad on internaadis, kui pikaks ajaks nad määratakse, nende ülesanded.

5. Kord ja distsipliin internaadis. See on kõige ulatuslikumaks küsimuseks, kogu kodukorra tuumaks. Siin tuleb märkida kõigepealt üldised korranõuded, siis üksikute ruumide kasutamise nõuded ja käitumisnõuded päevarežiimi erinevatel ajamomentidel.

6. Sanitaar-hügieeniline töö. Üldised nõuded õpilase puhtusele, millal end pesta, saunas käia, ihu- ja voodipesu vahetada. Hai-  
gestunud õpilaste eraldamine.

7. Internaadi nõukogu ja aktiiv. Nõukogu ülesanded ja kohustused, liikmete arv, nende valimine, kooskäimise sagedus. Aktiiv (toavanemad, sanitaarvolinikud jne.) ja tema ülesanded.

8. Korrarikkumiste eest määratavad karistused, nende astmestik.

Kodukord tuleb õpilastele teatavaks teha ja internaadis välja panna. Mõned koolid (Tapa rajooni Kadrina Keskkool) on kodukorda lasknud trükkimise teel paljundada, nii et seda saab jagada ka lastevanematele.

Kooli internaadi kasvatustööd planeeritakse kahe plaani kaudu. Kõigepealt on vajalik internaadi üldtööplaani (võib olla ka kooli üldtööplaani üks osa), kus on ära näidatud administratiivne ja organisatsiooniline ning majandusalane töö, samuti kasvatustöö põhilised ülesanded. See plaan ei saa aga konkreetset ette näha iga päev tehtavat kasvatustööd. Sellepärast on vaja veel teist dokumenti — konkreetset kasvatustöö plaani. Selles plaanis nähakse juba täpsemalt ette iga päev tehtava kasvatustöö sisu ja vormid. Üheks võimaluseks on kasutada nädalatööplaani järgmise vormi järgi:

Kuupäev	Õppeülesannete täitmise abistamine ja kontroll		Vaba aja veetmine				Märkusi
			Päeval		Õhtul		
	I—IV kl.	V—VII kl.	I—IV kl.	V—VII kl.	I—IV kl.	V—VII kl.	

Keskkooli puhul võib lisada jaotuse «VIII—XI kl.»

See skeem on välja töötatud Viljandi rajooni pedagoogilise kabineti juhataja ja internaaditöötajate poolt. Viljandi rajoonis kasutatakse peale märgitud jaotuse veel 2 veergu: sanitaar-hügieeniline töö ja ühiskondlikult kasulik töö. Neid on aga võimalik plaanist välja jätta, sest esimene on kasvataja pidevaks kohustuseks, millega ta tegeleb hommikust õhtuni ja mis on seetõttu raskesti ettenähtav ja planeeritav. Ühiskondlikult kasulikku tööd saab aga teha ainult vabal ajal ja seetõttu pole selleks otstarbeks vaja eri veergu ette näha. Kui aga kasvatustöö internaadis mõnes küsimuses eriti lonkab, siis võib seda lõiku ka eraldi planeerida.

Selle plaanitüübi vooruseks on konkreetsus ja täpsus, puuduseks lühike ajavahemik ja sellest tuleneda võiv ebasüsteemaatiline kasvatustöö. Kui jätta plaanist välja «Õppeülesannete täitmise abistamine ja kontrollimine» (pidades selle asemel tabelit internaadi õpilaste õppealukuse kohta), võib vaba aja veetmist planeerida juba pikema aja peale — kas kuuks või kvartaliks. Viimast moodust kasutavadki paljud koolid (Kadrina, Kehra jt.).

Koolide internaadid on tõhusaks vahendiks koolikohustuse täitmise kindlustamisel, kuid see ei ole internaadi ainuke ülesanne. Internaadis peab toimuma ka pidev ja süsteemaatiline kasvatustöö. Et internaadis tehtava kasvatustöö küsimusi on senini vähe käsitletud, siis oleks tarvis rohkem üldistada ja levitada paremate internaatide töökogemusi, vahetada kogemusi kasvatajate vahel. Nii internaatide töötajatel kui ka haridusorganitel tuleb rohkem tähelepanu pöörata kasvatustööle kooli internaadis.

# Kapitalismi üldkriisi mõiste käsitlemisest.\*

V. ORLOV,

Leningradi Linna Õpetajate Täiendusinstituudi  
ajalooteaduskonna dekaan.

G. REHTER,

Leningradi 216. Keskkooli õpetaja.

Välisriikide uusima ajaloo kursuse võtmine koolide õppeprogrammi tõhustab tunduvalt õpilaste ideelis-poliitilist kasvatust. Uusim ajalugu aitab õpilastel paremini orienteeruda kaasaegses rahvusvahelises olukorras, õigemini arvestada jõudude vahekorda kahe ühiskondliku süsteemi võitluses ning inimkonna vääramatus püüdluses püsiva rahu järele. See-  
ga avanevad nõukogude koolile uued võimalused meie noorsoo kasvata-  
misel sotsialistliku patriotismi ja proletaarse internatsionalismi vaimus.

Käesolevas kirjutises piirdume uusima aja kursuse ühe olulisema, põhilisema mõiste — kapitalismi üldkriisi — käsitlemise esimeste kogemuste kirjeldamisega. Selle mõiste käsitlemisel kasutatavate mitmekesiste meetodite ja võtete läbimõeldud süsteem tagab oktoobrijärgse perioodi põhiliste seaduspärasuste tunnetamise õpilaste poolt. Kapitalismi üldkriisi arengu tundmaõppimise kaudu hakkavad õpilased sügavamini mõistma, et kapitalism on paratamatult määratud hukkumisele ning kommunismi võit on kindlustatud kogu maailmas.

Tutvustades oma kogemusi peatume vaid neil tundidel ja sel materjalil, mis on eriti oluline teadmiste kujundamisel kapitalismi üldkriisi kohta.

\*

Kapitalismi üldkriisi mõistet hakkasime esmakordselt käsitlema uusima ajaloo kursuses. See võimalus oli juba IX klassis — uusaja ajaloo õpiku viimasel leheküljel<sup>1</sup> on lühidalt juttu kapitalismi üldkriisist. Kuid IX klassis vaid puudutatakse õppeaasta ühes viimaseist tundidest ja ka õpikus ei selgitata kapitalismi üldkriisi mõistet küllaldaselt ega kinnistata seda faktilise materjaliga.

Möödunud õppeaastal hakkasime õpilasi kapitalismi üldkriisi nähtustega tutvustama teema «Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon — uue ajastu algus inimkonna ajaloos» esimeses tunnis. Siin selgitasime kapitalismi üldkriisi olemuse ning iseloomustasime lühidalt selle põhijooni. Ühtlasi märkisime ära kapitalismi üldkriisi esimese etapi mõned iseärasused. (Vastavalt kehtivale õppeprogrammile tehakse seda 1958/59. õppeaastal uusima ajaloo esimeses tunnis.)

Esimene maailmasõda ning eriti Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võit olid kapitalismi üldkriisi alguseks.

\* «Nõukogude Koolile» kirjutatud.

<sup>1</sup> Новая история, учебник для 9 класса, М., 1957, стр. 141.

Juba Esimene maailmasõda näitas, et kapitalismi majandussüsteem on sattunud ummikusse. Imperialismi staadiumi jõudnud kapitalismi vastuolud olid seevõrd teravnunud, et neid polnud võimalik lahendada rahulikult teel. Oli vaja maailmasõda, millest võtsid osa 36 riiki. Inimkond tõi tohutuid ohvreid: 10 miljonit langenuid, 6 miljonit teadmata kadunud ja 20 miljonit vigastatud. Sõdinud maade majanduse materiaalne kaotus oli 130 miljardit kuldmarka.

Kuigi sõda peeti väikese monopolistide kliki huvides, lasus kogu selle raskus töötajate õlul. Rahvamassid olid asetatud valiku ette: kas jätkata üksteise hävitamist või pöörata täägid ülemaailmsete tapatalgute põhjustajate vastu. Seega olid töötajad tõsiselt seatud proletaarse revolutsiooni kui ainsa neile jäänud vahendi ette, et päästa miljonid inimesed hävingust ja metsistumisest.

Oeldust ei järeldu, et sõda on sotsialismi võidu vajalikuks eelduseks. Proletaarne revolutsioon võib teostuda ka sel juhul, kui temale ei eelne imperialistlikku sõda.

Suure Oktoobri võiduga olid kapitalismi alustoad õõnestatud, maailmas tekkis noor, kiiresti arenev sotsialistlik riik — Nõukogude Venemaa. Järgneva neljakümne aasta kestel, Oktoobrirevolutsiooni tulemusel, on kapitalismi üldkriis teravnunud ning järsult nõrgendanud kapitalistlikku süsteemi.

«Meie ajajärgu põhiliseks sisuks on üleminek kapitalismilt sotsialismile, millele alguse pani Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon Venemaal.»<sup>2</sup>

Määratledes kapitalismi üldkriisi rõhutasime, et see on kogu kapitalistliku süsteemi kriis, mis on haaranud majandust, poliitikat, ideoloogiat. Selle seisukoha märgivad õpilased vihikuisse. Seega tutvuvad õpilased kohe ka nende tunnustega, mis teravalt eraldavad kapitalismi üldkriisi eelnenud kriisidest, mis haarasid vaid kapitalistliku ühiskonna üksikuid külgi. Meenutasime õpilastega, mis liiki kriise nad tunnevad NSV Liidu ajaloost ja uusaja ajaloost. Konstateerisime, et kaubandus-tööstuslikud kriisid olid Inglismaal ja teistes maades 19. sajandi 30-ndail ja 40-ndail aastail ning Venemaal möödunud sajandi 70-ndail aastail. Uus, tugevam majanduskriis puhkes 20. sajandi esimestel aastatel paljudes riikides, sealhulgas ka Venemaal. Õpilastele esitati küsimus, mis on poliitilised kriisid, millal ja kus on need esinenud. Õpilased esitasid NSV Liidu ajaloost rea fakte: revolutsiooniline olukord 19. sajandi 60-ndail aastail, kodanlik-demokraatliku revolutsiooni küpsekssaamine 20. sajandi algul ja Esimese maailmasõja aastail. Uue aja kursusest meenutasid õpilased revolutsioonielset olukorda Prantsusmaal 18. sajandi lõpul; samuti tõid nad paljusid fakte, mis tähistasid poliitilise kriisi olemasolu ühes või teises riigis Esimese maailmasõja eel.

Peame nende mõistete meenutamist vajalikuks, sest õpilased kipuvad neid sageli segama kapitalismi üldkriisi mõistega.

Kapitalismi üldkriis on ülemaailmse proletaarse revolutsiooni ajalooline protsess.

Seda seisukohta võib vestluses konkretiseerida näiteks järgmiselt: imperialism on proletaarse revolutsiooni eelõhtu, kuid kapitalismi majandusliku ja poliitilise arenemise ebaühtluse seaduse mõjul ei saa ülemaailmse kapitalistliku süsteemi kokkuvarisemine toimuda korraka. Kapita-

<sup>2</sup> «Документы совещаний представителей коммунистических и рабочих партий», Госполитиздат, М., 1957, стр. 5.

lismi üldkriis on kestev protsess, mille jooksul kapitalismist eraldub üks riik teise järel ja ühtede riikide rühm teiste järel.

Vihikuisse tehti järgmised märkmed: «Kapitalismi üldkriis on ülemaailmse sotsialistliku revolutsiooni ajalooline protsess, mis hakkas hoogsalt arenema alates Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võidust ja kestab üha edasi kuni kapitalismi lõpliku vääramiseni revolutsiooni teel ning sotsialismi võiduni ülemaailmses ulatuses.»

Juhtisime õpilaste tähelepanu sellele, et kapitalismi üldkriisi arenemise põhjuseks on ühelt poolt kapitalismi maailmasüsteemi üha suurenev lagunemine, teiselt poolt aga kapitalismi hüljanud maade arvel kasvav ülemaailmse sotsialistliku süsteemi võimsus.

Samas, uusima ajaloo esimeses tunnis, selgitati küsimus, kunas kujunes kapitalismi üldkriis. Vestluses märkisid õpilased, et kapitalismi üldkriisi eeldused kujunesid imperialismi ajastul enne Esimest maailmasõda ning need väljendusid kõigi imperialismi põhiliste vastuolude teravnemises. Opeaines tugevamad õpilased nimetasid põhiliste vastuolude kolm rühma ning illustreerisid neid rikkaliku faktilise materjaliga klassivõitluse teravnemise, rahvusliku vabadusliikumise hoogustumise ja imperialistlike maade vahel vastuolude teravnemise alalt. (Vestluses toetuti õpilaste teadmistele teema kohta «Imperialism kui kapitalismi viimane ja kõrgeim staadium» uue aja kursusest.)

Esimese teema puhul andsime lühikese iseloomustuse kapitalismi üldkriisi põhijoonte kohta. Nende konspektiivse määrangu kirjutasid õpilased vihikuisse.

Kapitalismi üldkriisi esimeseks ja peamiseks (rõhutame peamiseks) jooneks on maailma lõhenemine kaheks süsteemiks: sotsialistlikuks ja kapitalistlikuks. Koos õpilastega selgitasime, kunas ja miks see lõhenemine eriti hoogustus. Viidati sellele, et Teise maailmasõja käigus langesid imperialismi ahelast välja uued lülid, nimetati need, näidati neid maailma poliitilisel kaardil. Vihikuisse märgiti: «Kapitalismi üldkriisi peajooneks on maailma lõhenemine kaheks vastandlikuks süsteemiks — kasvava sotsialismi ja kõduneva kapitalismi süsteemiks, kes eksisteerivad üheaegselt ning võitlevad üksteise vastu.»

Iseloomustati kapitalismi üldkriisi teist põhijoont ning rõhutati, et see on esimese tagajärg. Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon lõhestas maailma kaheks süsteemiks, ühtlasi avades koloniaalrevolutsioonide ajastu ning rajades imperialismi koloniaalsüsteemi kriisi alguse. Vihikuisse kanti: «Kapitalismi üldkriisi teiseks põhijooneks on imperialismi koloniaalsüsteemi kriis.»

Seletasime õpilastele, et koloniaalsüsteemi kriis on samuti pikaajaline protsess, mis väljendub koloniaal- ja sõltuvate maade rahvusliku vabadusliikumise tõusus ning oma poliitilise iseseisvuse ja majandusliku sõltumatuse kättevõitmisel nende poolt.

Vaadeldavas tunnis andsime vaid koloniaalsüsteemi kriisi määrangu, põhjalikumalt tutvusid õpilased selle nähtusega tunnis teemal «Revolutsioonilise liikumise tõus kapitalistlikes maades ning rahvusliku vabadusliikumise kasv kolooniates ja sõltuvates maades pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni». Seal näitasime, et koloniaalsüsteemi kriisi tekkimist tähistasid rahva ülestõusud Indo-Hiinas, Koreas, vabadussõjad Marokos ja Afganistanis, India rahva võitlus koloniaalike vastu. Nime-tati 1919. aasta 4. mai liikumist Hiinas, mis pani aluse uudemokraatli-kule revolutsioonile sellel maal.



Rahvusliku vabadusliikumise kasvu mõjul Afganistanis oli Inglise valitsus sunnitud tunnistama Afganistani riigi sõltumatust. Samadel põhjustel tunnistas Inglismaa formaalselt Egiptuse iseseisvust. Meenutati õpilastele võidukat revolutsiooni Mongoolias 1921. aastal ning Mongoolia Rahvavabariigi tekkimist. Nii loodi imperialismi koloniaalsüsteemi esimesed mõrad.

Näitasime, et rahvuslik vabadusliikumine Oktoobrirevolutsiooni-järgseil esimesil aastail valmistas pinda võimsamaks rahvuslikuks vabadusvõitluseks hilisemal ajal.

Andes koloniaalsüsteemi kriisi esialgse iseloomustuse, juhtisime õpilaste tähelepanu sellele, et kriis valmis ja ilmnes üheaegselt maailma jagunemisega kaheks süsteemiks. Esimese maailmasõja eel oli kapitalism koloniaalmaades nõrgalt arenenud, rahvuslik kodanlus oli nõrk, proletariaat vähene ja organiseerimata. Sõda kiirendas kapitalismi arenemist nendes maades ning just selletõttu kasvas nende maade proletariaat, tekkisid kommunistlikud grupid ja parteid. Mõnedes maades, näiteks Hiinas, kujunesid soodsad tingimused proletariaadi hegemooniale rahvuslikus vabadusliikumises. Välismaiste monopolide ülevõim tõukas Hiina rahvusliku kodanluse võitluse iseseisvuse eest.

Koloniaalrahvaste saatust mõjutas otsustavalt Suur Oktoober, mis kiirendas feodalismi- ja imperialismivastaseid revolutsioone. Vestluses selgitasime «Venemaa rahvaste õiguste deklaratsiooni» tähtsust rahvusliku vabadusliikumise arenemises. Klassile esitati küsimus: «Missugused esimesed nõukogude võimu sammud aitasid kaasa koloniaal- ja sõltuvate maade rahvusliku vabadusvõitluse tõusuks?» Õpilased viitasid nii «Deklaratsioonile» kui ka neile võrdõiguslikele lepinguile, mis olid sõlmitud Nõukogude Venemaa ja Lähis-Ida naabrite — Türgi, Iraani jt. vahel. Täiendavate küsimuste varal selgitasime, et meie vabariikide edusammud sotsialistlikus ülesehitustöös olid elavaiks, ilmekaiks eeskujudeks sellest, mida võivad saavutada endile vabaduse kättevõitnud rahvad.

Lõpetades kapitalismi üldkriisi vaadeldava joone iseloomustamist, rõhutasime, et oma arengu kõrgeimal astmel avaldub koloniaalsüsteemi kriis imperialismi koloniaalsüsteemi vahetu lagunemise, temast üha uute maade lahkulöömise protsessina. Lähemalt tutvusid õpilased koloniaalsüsteemi kriisi kõrgeima astmega teema puhul «Imperialismi koloniaalsüsteemi lagunemine».

Siirdudes kapitalismi üldkriisi kolmanda joone käsitlemisele, rõhutati ennekõike seda, et kolmas joon on kahe esimese tagajärjeks.

Kolmanda joone kohta kirjutati vihikuisse: «Kapitalismi üldkriisi kolmandaks põhijooneks on kaubaturgude krooniline kitsenemine.» Tuleb rõhutada, et üldkriisi perioodil pole turu kitsus mitte ajutine, perioodiliselt esinev nähtus, vaid sel on krooniline iseloom.

Selgitame tingimusi, mis olid esile kutsunud maailmaturu kitsenemise. Esimese maailmasõja eel maakeral peaaegu polnudki maid, kes polnuks haaratud kapitalistlikku maailmasüsteemi, mis mõistagi kitsendas tähtsamate kapitalistlike riikide kaubaturge. Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon vähendas veelgi tunduvalt kapitalistliku maailmaturu sfääri; esimene sotsialismimaa rajas oma raske- ja kergetööstuse ning kapitalism kaotas olulise osa Venemaa turust. Turgude kroonilist kitsust põhjustab ka kapitalistlike maade elanikkonna ostuvõime järkjärguline langemine kapitalismi üldkriisi ajal.

Järgnevalt juhtisime õpilaste tähelepanu sellele, et kapitalismi üld-

kriisi muud jooned on tingitud kolmandast joonest. Nende arutlemist alustasime viitega, et kaubaturgude krooniline kitsus toob kaasa ettevõtete kroonilise alakoormatuse.

Vihikuisse märgiti: «Kapitalismi üldkriisi neljandaks põhijooneks on kapitalistlike ettevõtete krooniline alakoormatus.» Seletasime õpilastele, et ettevõtete alakoormatust esines ka kapitalismi üldkriisi eel, kuid siis oli sel ajutine iseloom ning see esines vaid kriisi- ja depressiooniaastail. Kapitalismi üldkriisi perioodil omandab ettevõtete alakoormatus püsiva iseloomu ning see haarab peaaegu kõiki tööstusharusid. Seda võib märgata ka kapitalistliku tootmise tõusu, elavnemise perioodil. Ettevõtete krooniline alakoormatus tähendab seda, et kapitalism ei suuda juba praegu täielikult ära kasutada kõiki tootlikke jõude.

Kursuse esimese teema puhul tõime ühe ettevõtete kroonilise alakoormatuse näitaja: Esimese ja Teise maailmasõja vahelisel ajajärgul töötas tähtsamate kapitalistlike maade tööstus koormatusega, mis ei ületanud  $\frac{2}{3}$  tema tootmisvõimsusest.

Siirdudes kapitalismi üldkriisi viienda joone iseloomustamisele, esitasime klassile küsimuse: «Kuidas mõjub ettevõtete krooniline alakoormatus tööliklassi olukorrale?» Küsimus selgitatud, esitati määrang: «Kapitalismi üldkriisi viiendaks põhijooneks on tööstusliku töötatööliste reservarmee muutumine krooniliseks töötute massiliseks armeeks.»

Osutati, et tööpuudus pole üksnes kapitalistliku tootmise saaduseks, vaid ka selle olemasolu vajalikuks tingimuseks. Tööstusliku tõusu aastail ilmneb vajadus tööliste lisakaadrite järele ja kapitalistid saavad neid töötute armeest. Kapitalismi üldkriisini tööpuudus polnud krooniline, sest see resorbeerus ajuti; kuid kapitalismi üldkriisi ajal, seoses ettevõtete alalise alakoormatusega, muutub tööpuudus krooniliseks.

Lõpetades kapitalismi üldkriisi põhijoonete vaatlust, näitasime ühtlasi, et kapitalismi üldkriis ei tähendanud üksnes kapitalismi majandus- ja poliitilise süsteemi kriisi, vaid ka kodanliku ideoloogia kriisi.

Seletasime, et Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon kaotas kapitalistliku omandi Venemaal ning paljastas seega kodanluse vale selle kohta, nagu oleks kapitalistlik omand ühiskonna elu igaveseks, muutumatuks aluseks.

Proletariaadi diktatuuri kehtestamine meie maal kummutas reaktsioonilise legendi, mille kohaselt rahvamassid pole võimelised juhtima riiki. Nõukogude riigi elu 40 aastat on tõestanud tegelikkuses, et proletariaat suudab edukalt juhtida riiki ilma kodanluseta ja kodanluse vastu.<sup>3</sup>

Meenutades õpilastele, et kapitalismi üldkriis kujutab kestva ajajärku kapitalismilt sotsialismi üleminekul, selgitasime, et käesoleva ajani võib kapitalismi üldkriisi arengus selgesti eraldada kahte etappi. Esimese etapi kronoloogilisteks raamideks on ühelt poolt imperialistlik maailmasõda 1914.—1918. aastail, eriti aga proletariaadi diktatuuri kehtestamine Venemaal, teiselt poolt Teise maailmasõja algus. Kapitalismi üldkriisi teine etapp sai alguse Teise maailmasõjaga ning eriti ülemaailmse sotsialistliku süsteemi tekkimisega.

\*

Kapitalismi üldkriisi mõiste käsitlemine jätkus seoses kursuse teise teemaga «Välisriigid 1924.—1939. aastail». Siin esitasime konkreetset materjali, et avardada õpilaste teadmisi kapitalismi üldkriisi kolmandast,

<sup>3</sup> «Преподавание истории в школе», 1958, № 2, стр. 13.

neljandast ja viiendast põhijoonest, ühtlasi näitasime nende vastastikust sõltuvust.

Põhjalikumalt kui eelmise teema käsitlemisel selgitasime ülemaailmse kapitalistliku süsteemi kriisi kõikehõlmavat, igakülgset iseloomu.

Käsitledes esimeses tunnis kapitalismi osalise stabilisatsiooni ja 1929.—1933. a. ülemaailmse majanduskriisi olemust, toetusime õpilaste teadmistele kapitalismi üldkriisi põhijoontest. Kõnelesime neile, et aastail 1924—1928 püüdsid kapitalismi kaitsjad veenda töötajaid nii loenguis ülikoolikateedreist, jutlustes kirikukantsleist kui ka trükisõnas, et kapitalismi üldkriis on lõppenud ning on saabunud kestva õitsengu ajajärk.

Meie ülesandeks on paljastada nende väidete mõttetust ja valelikkust.

Kas kapitalismi stabiliseerumine, nagu väitsid kodanluse ideoloogid, oli tõesti kestav ja stabiilne? Meenutades õpilastega kapitalismi üldkriisi põhijooni, jälgisime kapitalistliku maailmaturu seisundit aastail 1924—1928, kapitalistlike tootmisvõimsuste ärakasutamise astet ja tööliste tööloolu ettevõtteis.

Jutustanud õpilastele kapitalistliku «ratsionaliseerimise» olemusest, järeldasime, et selle tagajärjeks oli tööliste ekspluateerimise tõus ja tööpuuduse kasv. Teiste sõnadega, tööpuudus ei kaotanud oma kroonilist iseloomu. Alalise töötute armee olemasolu halvendab töölisklassi olukorda tervikuna.

Suure kroonilise töötute armee kõrval on kapitalistlikus maailmas veel hulk osaliselt töötuid, s. o. töölisi, kes pikemat aega töötavad ainult osa nädalast, saades vastavalt kärbitud töötasu.

Põhjalikumalt ning faktilise materjali najal vaatlesime kapitalismi üldkriisi viiendat põhijoont kapitalistlike maade ajaloo käsitlemisel aastail 1924—1939.

Et näidata tööpuuduse kroonilist iseloomu, koostati tunnis tabel. Algul võib tunnis tabeli koostada ühe maa andmeil, kodus aga koostavad õpilased neil olemasolevate märkmete alusel tabeli teiste maade kohta.

### Töötuid kapitalistlikes riikides kapitalismi üldkriisi perioodil.

Riigid	Kapitalismi üldkriisi I etapp		Kapitalismi üldkriisi II etapp
	Kapitalismi stabiliseerumine	Ülemaailmne majanduskriis	
Saksamaa . . . . .	1,5—2 milj.	9 milj. (1932)	
Ameerika Ühendriigid . . . . .	3,4 milj.	17 milj. (1933) <sup>4</sup>	
Inglismaa . . . . .	1,2 milj. (1929)	3 milj. (1931) <sup>5</sup>	

Kokkuvõttes näidatakse, et töötute üldarv kapitalistlikes riikides kasvas 5,9 miljonilt 1929. aastal 26,4 miljonile 1932. aastal.<sup>6</sup>

Sellega suunasime õpilasi järeldusele, et kapitalismi üldkriisi perioodil kapitalistid mitte üksnes ei suuda täielikult ära kasutada tööjõudu, vaid ka otse hävitavad seda.

Selles tunnis kuulsid õpilased, et Euroopa kapitalistlik majandus kind-

<sup>4</sup> Высшая Партийная школа, «Новейшая история», ч. 1, М., 1958, стр. 63 и 175.

<sup>5</sup> Sealsamas, lk. 90 ja 105.

<sup>6</sup> М. С. Драгилов, Общий кризис капитализма, М., 1957, стр. 88.

lustus uute Ameerika laenude tõttu. Euroopa riikide valitsused olid sunnitud võlgade ja iga-aastaste protsentide katteks suurendama maksude koormat. Selle tagajärjel halvenes töötajate olukord veelgi ning vähenes nende ostujõud.

Kõneldes elanikkonna laiade hulkade ostujõu vähenemisest, selgitasime õpilastele, missugused kapitalismi üldkriisi nähtused toimuvad ja arenevad seoses sellega.

Õpilased meenutasid senikäsitletust, et kapitalismi üldkriisi üheks põhiliseks tunnuseks on kapitalistliku kaubaturu krooniline kitsus. See kapitalismi üldkriisi joon teravdas konkurentsi monopolistide vahel ja imperialistlike maade vahel. Kapitalistliku turu krooniline kitsus määrab ka ettevõtete kroonilise alakoormatuse. Faktilise materjali najal Saksamaa, Ameerika Ühendriikide, Prantsusmaa ja Inglismaa ajaloost aastail 1924—1939 näitasime kapitalismi üldkriisi neljanda joone toimet mitte ainult kriisi ajal, vaid ka stabiliseerumise perioodil. Näiteks Saksamaal töötas tööstus 1928. aastal 67%-lise koormatusega,<sup>7</sup> 1932. aastal aga langes tootmisvõimsuste ärakasutamine 45%-ni<sup>8</sup>.

Ameerika Ühendriikides moodustas paljude tööstusharude koormatus stabiliseerumisaastail 60—80% nende võimsusest. Ülemaailmse majanduskriisi üheks iseloomustavaks jooneks oli kriisi eriti tugev löök Ameerika Ühendriikidele — ülemaailmse imperialismi tsitadellile. 1932. aastal töötas terasetööstus ainult 16%-lise koormatusega, autotööstuses kasutati vaid 55% tootmisvõimsustest.

Et kinnistada õpilaste teadmisi ja jälgida ettevõtete alakoormatuse kroonilist iseloomu kapitalismi üldkriisi ajal, koostasime järgmise skeemi kohaselt tabeli:

#### Ettevõtete tootmisvõimsuste ärakasutamine kapitalismi üldkriisi perioodil (protsentides).

Riik	Kapitalismi üldkriisi esimene etapp		Kapitalismi üldkriisi teine etapp
	Osalise stabiliseerumise periood	Ülemaailmse majanduskriisi periood	
Saksamaa . . . . .	67% (1928. a.)	45% (1932. a.)	

Selles õppetunnis käsitlesime kapitalismi üldkriisi nähtusi teisiti kui esimese teema tundides. Seal lähtusime kapitalistliku maailma kaubaturu kroonilisest kitsusest ja tootmise nähtustena võtsime kapitalistlike ettevõtete kroonilise alakoormatuse ning kroonilise töötute massilise armee. Seekord oli määrava faktorina võetud kroonilise tööpuuduse suurenemine, teisi kapitalismi üldkriisi jooni aga vaadeldi kui tagajärgi. Loogilise järjestuse muutmise seoste fikseerimisel aitab õpilastel paremini omandada nii nähtuste olemust kui ka nende vastastikust sõltuvust.

Pöörasime õpilaste tähelepanu sellele, et ebastabiilsus ilmnes ka rah-

<sup>7</sup> Высшая партийная школа, «Новейшая история», ч. 1, 1917—1939 г. Учебное пособие, М., 1958, стр. 56.

<sup>8</sup> S e a l s a m a s, lk. 63.

vusvaheliste suhete alal. Kui rea kapitalistlike riikide majandus saavutas sõjaeelse taseme ning seejärel ületas selle, siis kapitalistlike gruppide võitlus kaubaturgude, toorainete allikate, kapitalide mahutamise pärast muutus veelgi teravamaks. Sagenesid Ameerika Ühendriikide ja Inglismaa kokkupõrked Lõuna-Ameerika, Hiina, Kanada, Austraalia turgudel. Tugevnes Ameerika Ühendriikide ja Jaapani võitlus Vaikse ookeani basseinis. Saksa monopolid asusid uuesti aktiivsesse võitlusse Euroopa turu pärast Inglismaa, Ameerika Ühendriikide, Prantsusmaa ja teiste maade imperialistide vastu.

Ülemaailmse kriisi (aastail 1929—1933) iseärasusi analüüsiti kapitalistliku üldkriisi arenemise ja süvenemise seisukohast. Ülemaailmne majanduskriis oli kapitalistlike vastuolude plahvatuse vormiks ning ühtlasi teravdas see neid vastuolusid. Veenvaks illustratsiooniks neile järeldustele olid eespool toodud tabelite andmed.

\*

Meie eesmärgiks oli õpitavat materjali käsitleda arusaadavalt ning rea küsimuste ja ülesannete kaudu aktiveerida õpilaste tööd. Küsitlus toimus frontaalselt. Süstemaatilisel lülitasime õpetaja ettekandesse vestlust, et ära kasutada õpilaste teadmisi. Kõik see äratas õpilastes huvi, sundis neid võrdlema uut varemõpituga, tegema vastavaid järeldusi. Näiteks teema puhul «Kapitalismi osaline stabiliseerumine ja ülemaailmne majanduskriis 1929.—1933. aastail» püüdsime õpilasi juhtida arusaamisele, et stabiliseerumine ja ülemaailmne majanduskriis toimusid kapitalismi üldkriisi tingimustes.

Klassile esitati näiteks niisugused küsimused: Missugused kapitalismi üldkriisi tunnused ilmsid kapitalismi osalise stabiliseerumise aastail eriti teravalt? Miks võime ütelda, et kapitalismi stabiliseerumine toimub turu kroonilise kitsuse tingimustes? Missuguse kapitalismi üldkriisi joone teravnemine sundis monopole suurendama pealetungi tööliste elatistasele? Missugused kapitalismi üldkriisi jooned avaldusid ja süvenesid ülemaailmse majanduskriisi aastail?

Mõistetavamaiks said kapitalismi üldkriisi nähtused siis, kui vastandasime kapitalistliku ja sotsialistliku süsteemi olukorda neil aastail. Võrdlesime õpilastega kapitalismi ebakindlat stabiliseerumist kindla stabiliseerumisega NSV Liidus.

Seal krooniline tööpuudus, meil selle täielik likvideerimine; seal turgude krooniline kitsus, meil elanikkonna ostuvõime pidev tõus; seal ettevõtete pidev alakoormatus, meie maal uute võimsate tööstushiiglaste ehitamine.

Tundides ei näidanud me üksnes üldkriisi majanduslikke, vaid ka lähtsamaid poliitilisi nähtusi ning eelkõige imperialismi kõigi vastuolude äärmist teravnemist. Kuid täielikult mõistsid õpilased seda siis, kui olime käsitlenud kapitalistlike maade ajalugu aastail 1924—1939.

(Järgneb.)

## Ruutvõrrandi graafiline lahendamine ja graafiline uurimine.

E. ETVERK,

Tallinna IV Keskkooli õpetaja.

Ühenduses õpetuse polütehnikiseerimisega on graafilised meetodid hakanud leidma matemaatika õpetamisel järjest enam tähelepanu. Kuid nende meetodite rakendamine ei ole kaugeltki küllaldane, nagu näitavad keskkoolide lõpetajate teadmised sel alal. Osaliselt on selles süüdi ka kehtiv keskkooli matemaatika programm oma ebaühtlaste nõuetega graafiliste meetodite suhtes: mõne küsimuse puhul kõneldakse graafikute kasutamisest otse programmis, teiste puhul ainult seletuskirjas ja kolmandate puhul ei kõnelda üldse. Näiteks kahe tundmatuga esimese astme võrrandisüsteemi puhul nõutakse selle lahendi geomeetrilise tõlgenduse andmist koos lahendamisel esineda võivate erijuhtumite vaatlemisega otse programmis (1958. a. trükk, lk. 26), kuna teise astme võrrandisüsteemide puhul öeldakse ainult seletuskirjas (1958, lk. 12), et „võrrandisüsteemidest, mis sisaldavad kaks teise astme võrrandit, vaadeldakse ainult kõige lihtsamaid, mis hõlpsalt võimaldavad geomeetrilist interpretatsiooni“ ja et „võrrandisüsteemide lahendamisel on väga otstarbekas (artikli autori sõrendus) kasutada geomeetrilist tõlgendust...“ Niisiis, ainult „väga otstarbekas“! Ruutvõrrandi graafilisele lahendamisele ja graafilisele uurimisele ei saa kahjuks osaks sedagi tagasihoidlikku soovitus, sest neid otsestelt ei mainita ei programmis ega seletuskirjas. Tõsi küll, seletuskirjas leidub üks selle kohta käiv veidi segane lause: „... teise astme võrrandite käsitlemisel tutvuvad õpilased ruutfunktsiooni põhiliste omadustega“ (lk. 11). Kuid seda nõuet on veidi raske täita, sest teise astme võrrandit õpitakse VIII klassis, ruutfunktsiooni aga käsitletakse alles IX klassis. Neid kahte teemat tuleks programmis tihedamalt siduda ja graafikute osas ka detailiseerida.

Ruutvõrrandi graafiliseks lahendamiseks ja graafiliseks uurimiseks leidub sobivaid kohti muidugi ka programmi praeguse ülesehituse juures. Vähemalt paar tundi tuleb ja saab sellele pühendada IX klassis teema „Funktsiooni  $y = ax^2 + bx + c$  graafik“ käsitlemisel ja vähemalt tund XI klassis teema „Ruutvõrrandi uurimine“ puhul. Kuid nendest kolmest tunnist pole muidugi suurt tulu, kui graafikute kasutamine ei ole leidnud püsiiva kohta õppeprotsessis, kui graafilised meetodid ei leia analüütiliste kõrval alalist rakendamist matemaatiliste mõttekäikude selgitamisel. Tuleb taotleda seda, et funktsiooni graafiku mõiste ei jääks ainult kord „läbivõetavaks“ mõisteks, nagu seda on paraku õige mitmed koolikursuses esinevad mõisted, vaid et ta muu-

tuks töövahendiks, mis leiab rakendamist võimalikult iga uue mõiste, iga uue mõttekäigu puhul. Kui näiteks ruutfunktsiooni graafiku tundmaõppimisele IX klassis ei järgne selle mingisuguseid rakendusi, nagu see praegu pahatihti juhtub, siis paratamatult tekib õpilastel tunne, et funktsioonid ja nende graafikud on midagi üleliigset, midagi mitteolulist, mida võib rahulikult unustada, ilma et see segaks järgneva kursuse õppimist. Ja üks nad seda olegi, kui nad rakendamist ei leia!

Ruutvõrrandit saab graafiliselt lahendada ja graafiliselt uurida mitmeti. Nende ridade kirjutaja on selleks korduvalt kasutanud allpool kirjeldatud võtet, mis ühtlasi võimaldab nii lahendamist kui ka uurimist ja mis tundub olevat teistest lihtsam. See võrrandi lahendamise võtte erine oluliselt Kisseljovi „Algebra õpiku“ paragrahvis 50 esitatud teisest ruutvõrrandi graafilise lahendamise menetlusest. Uudseks võiks ehk osutada selle võtte rakendamine ruutvõrrandi uurimisel.

Võtte ise on järgmine. Anname võrrandile

$$ax^2 + bx + c = 0,$$

kui selles  $a \neq 0$ , kuju

$$x^2 + px + q = 0,$$

kus  $p = \frac{b}{a}$  ja  $q = \frac{c}{a}$ , ning viime ruutliikme võrrandi paremale poolele:

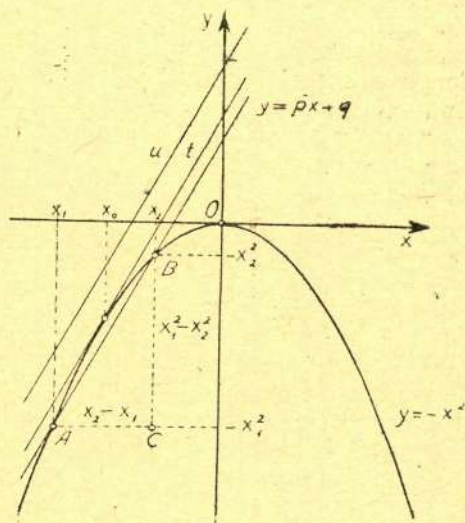
$$px + q = -x^2.$$

Viimasest kujust nähtub, et ruutvõrrandi lahenditeks on parabooli  $y = -x^2$  ja sirge  $y = px + q$  ühiste punktide A ja B (joonis 1) abstsissid  $x_1$  ja  $x_2$ .

Seega ruutvõrrandi graafiliseks lahendamiseks tuleb joonestada parabool  $y = -x^2$  ja sirge  $y = px + q$  ning leida jooniselt nende ühiste punktide abstsissid (kui neil leidub ühiseid punkte) või teha kindlaks, et selliseid punkte ei leidu. Et sirgel võib olla parabooliga kas kaks ühist punkti (nagu sirgel AB joonisel 1) või üks ühine punkt (nagu sirgel t joonisel 1) või ei ühtegi ühist punkti (nagu sirgel u joonisel 1), siis järeldub siit esimese tõsiasijana, et ruutvõrrandil on kas kaks erinevat lahendit või kaks võrdset lahendit või tal (reaalsed) lahendid puuduvad.

Missugune neist kolmest võimalusest antud võrrandi puhul esineb, see sõltub teatavasti sellest, kas võrrandi diskriminant  $D = p^2 - 4q$  on suurem kui null, võrdne nulliga või väiksem kui null. See tunnus on saadud analüütiliselt — võrrandi lahendivalemist. Näitame, et seda võib tuletada ka graafikust. Selleks tuletame graafikust esmalt valemid, mis väljendavad Viëta teoreemi.

Lõigaku sirge  $y = px + q$  parabooli  $y = -x^2$  punktides A ja B, mille abstsissid on vastavalt  $x_1$  ja  $x_2$ , kusjuures  $x_1 < x_2$  (joonis 1). Punk-



Joonis 1.

tide  $A$  ja  $B$  ordinaadid on siis vastavalt  $-x_1^2$  ja  $-x_2^2$ . Leiame lõikaja  $AB$  tõusu, s. o.  $p = \frac{CB}{AC}$ . Joonisest näeme, et  $AC = x_2 - x_1$  ja  $CB = x_1^2 - x_2^2$ , kusjuures alati  $AC > 0$  (kui  $x_1 < x_2$ ) ja  $CB > 0$  või  $CB < 0$  vastavalt sellele, kas sirge  $AB$  on tõusev või langev, nii et suhe  $CB : AC$  määrab õigesti ka  $p$  märgi. Asendades saame, et

$$p = \frac{x_1^2 - x_2^2}{x_2 - x_1}$$

ehk pärast taandamist

$$p = -(x_1 + x_2).$$

Edasi leiame punkti  $A$  (või  $B$ ) ordinaadi avaldisest  $px_1 + q = -x_1^2$ , et

$$q = -x_1^2 - px_1$$

ehk pärast  $p$  asendamist avaldisega  $-(x_1 + x_2)$  ja lihtsustamist

$$q = x_1x_2.$$

Sellega oleme tõestanud Viëta teoreemi, s. o. seosed  $p = -(x_1 + x_2)$  ja  $q = x_1x_2$ . Kui lõikajat  $AB$  nihutada rööbiti tema esialgse asendiga ülespoole, kuni ta muutub puutujaks  $t$  (joonis 1), siis tuletatud seosed loomulikult jäävad kehtima ja neis  $x_1 = x_2 = x_0$ , kus  $x_0$  on puutepunkti abstsiss. Seega puutuja tõus  $p = -2x_0$  ja algordinaat  $q = x_0^2$ , nii et puutuja võrrand on  $y = -2x_0x + x_0^2$ . Tõstes võrduse  $p = -2x_0$  mõlemad pooled ruutu ja asendades  $x_0^2$  algordinaadiga  $q$ , saame, et puutuja puhul

$$p^2 = 4q.$$

Kui nihutatakse puutujat rööbiti tema endise asendiga alla- või ülespoole, jääb  $p$  konstantseks, kuna  $q$  vastavalt väheneb või suureneb. Seega esimesel juhtumil  $p^2 > 4q$  ja teisel  $p^2 < 4q$ . Vastuväiteliselt järeldub siit kergesti, et

ruutvõrrandil  $x^2 + px + q = 0$  on kaks erinevat lahendit või kaks võrdset lahendit või tal (reaalsed) lahendid puuduvad vastavalt sellele, kas  $p^2 > 4q$  või  $p^2 = 4q$  või  $p^2 < 4q$  ehk  $p^2 - 4q > 0$  või  $p^2 - 4q = 0$  või  $p^2 - 4q < 0$ .

Parabool  $y = -x^2$  on kõikide ruutvõrrandite lahendamisel üks ja sama, mistõttu on kasulik see küllalt suurele millimeeterpaberi lehele korralikult välja joonestada või õpilastele trükitult kätte anda ja siis korduvalt kasutada. Tema rakendamise ulatuse suurendamiseks on soovitatav teljed varustada kahe skaalaga, näiteks nii, nagu on näidatud joonisel 2. Sirge  $y = px + q$  asendi määramiseks võib kasutada algordinaati  $q$  ja tõusu  $p$  (joonis 2). Nii saame näiteks sirge  $AB$  abil võrrandi  $x^2 - x - 10 = 0$  lahenditeks jooniselt  $2$   $x_1 = -2,7$  ja  $x_2 = 3,7$ ; sama sirge annab teise skaala puhul võrrandi  $x^2 - 2x - 40 = 0$  lahenditeks  $x_1 = -5,4$  ja  $x_2 = 7,4$ . Nende lahendite vead on juhuslikult õige väikesed — väiksemad kui 0,01. Kui  $x$ -teljel võtta suuremaks ühikuks (kahekordse skaala puhul) 20 mm, siis korraliku joonise puhul lahendite vead on tavaliselt väiksemad kui 0,05. Veel näiteid (joonis 2):

võrrandi  $x^2 + 1,5x - 6 = 0$  lahendid on  $x_1 = -3,3$  ja  $x_2 = 1,8$ ;

võrrandi  $x^2 + 3x - 24 = 0$  lahendid on  $x_1 = -6,6$  ja  $x_2 = 3,6$ ;

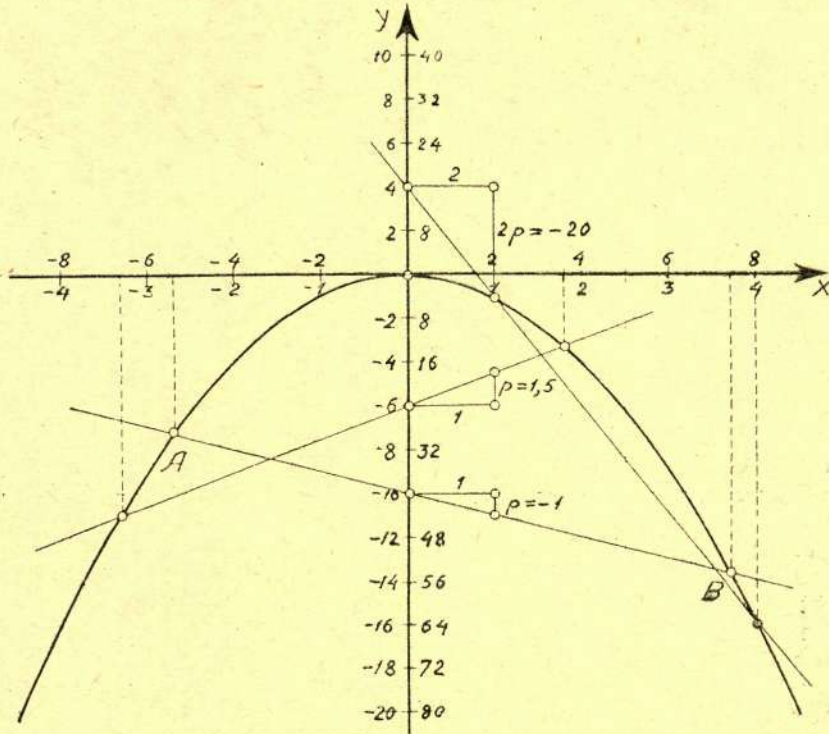
võrrandi  $x^2 - 5x + 4 = 0$  lahendid on  $x_1 = 1$  ja  $x_2 = 4$ ;

võrrandi  $x^2 - 10x + 16 = 0$  lahendid on  $x_1 = 2$  ja  $x_2 = 8$ .

Et joonist tarbetult mitte koormata, siis on soovitatav sirget  $y = px + q$  mitte joonestada, vaid ainult märkida selle asend peenikese



niidi, läbipaistva joonlaua (kolmnurga) serva või läbipaistvale plaadile kantud joone abil. Niiviisi saab ruutvõrrandi lahendamist teatava määraneni mehhaniseerida, taandades selle liikuva sirge asendi fikseerimisele ja sirge ning parabooli lõikepunktide abstsisside lugemisele.



Joonis 2.

Vaatamata sellele omab kirjeldatud võtte võrrandi lahendamisel siiski rohkem teoreetilist kui praktilist väärtust, sest lahendite saamiseks kulub umbes niisama palju aega kui arvutamisel (eeldusel, et viimane toimub ruutjuurte tabeli kasutamisel), kuid lahendite täpsus on väike. Selle võtte väärtus tõuseb aga tunduvalt, kui paneme tähele, et see võimaldab väga lihtsalt uurida ruutvõrrandi lahendite iseloomu sõltuvust kordajate  $p$  ja  $q$  väärtustest. Selle uurimise korraldame järgmiselt: vaatleme järjekorras võimalusi, kus

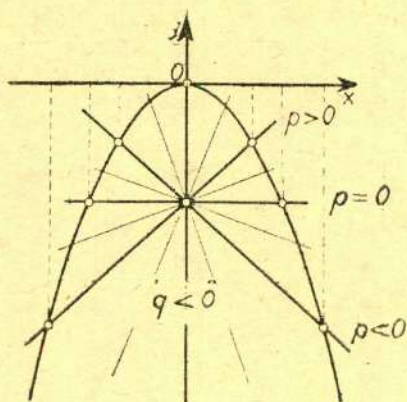
$$q < 0, \quad q = 0 \quad \text{või} \quad q > 0$$

ja selgitame joonise abil iga nimetatud juhtumi puhul lahendite iseloomu sõltuvalt sellest, kas

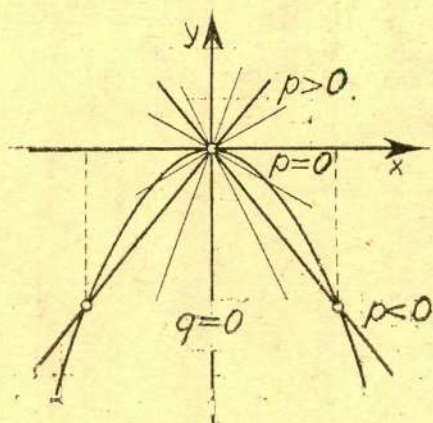
$$p < 0, \quad p = 0 \quad \text{või} \quad p > 0.$$

Need tulemused kirjutame sellekohasesse tabelisse (vt. tabel 1), mis annab ülevaate kõigist ruutvõrrandi lahendamisel esineda võivaist erijuhtumest.

Kui  $q < 0$ , siis sirge  $y = px + q$  lõikab  $y$ -telge selle negatiivses osas ja vastavast joonisest (joonis 3) on otsekohe selge, et sel juhtumil on



Joonis 3.



Joonis 4.

sirgel parabooliga kaks ühist punkti, milledest üks asetseb  $y$ -teljest vasakul ja teine paremal. Tähendab,

kui  $q < 0$ , siis taandatud ruutvõrrandil on kaks (reaalset ja) märgilt erinevat lahendit.

Fikseerime nüüd mingi  $q < 0$  ja laseme muutuda sirge  $y = px + q$  tõusul  $p$ . Jälle näeme otsekohe joonisest (joonis 3), et

vastavalt sellele, kas  $p > 0$  või  $p = 0$  või  $p < 0$  on negatiivse lahendi absoluutväärtus suurem kui positiivse lahendi absoluutväärtus või võrdne sellega või väiksem sellest.

Need tulemused annavad tabeli 1 esimese rea.

Kui  $q = 0$ , siis sirge  $y = px + q$  lõikab  $y$ -telge kui ka parabooli nullpunktis 0, kuna teine lõikepunkt parabooliga asetseb  $y$ -teljest vasakul või paremal või ühtib esimese lõikepunktiga vastavalt sellele, kas  $p > 0$  või  $p < 0$  või  $p = 0$  (joonis 4).

Niisiis:

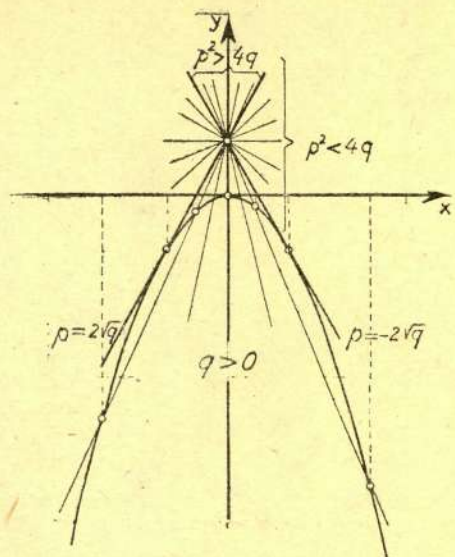
kui  $q = 0$ , siis ruutvõrrandi üks lahend on null, kuna teine lahend on positiivne või null või negatiivne vastavalt sellele, kas  $p < 0$  või  $p = 0$  või  $p > 0$ . Need tulemused annavad tabeli 1 teise rea.

Kui  $q > 0$ , siis sirge  $y = px + q$  lõikab  $y$ -telge selle positiivses osas ja sõltuvalt tõusu  $p$  väärtusest ta kas lõikab parabooli kahes punktis või puutub seda mingis punktis või tal ei ole sellega ühtki ühist punkti (joonis 5). Lõikumise juhtumil asetsevad mõlemad lõikepunktid  $y$ -teljest ühel ja samal pool.

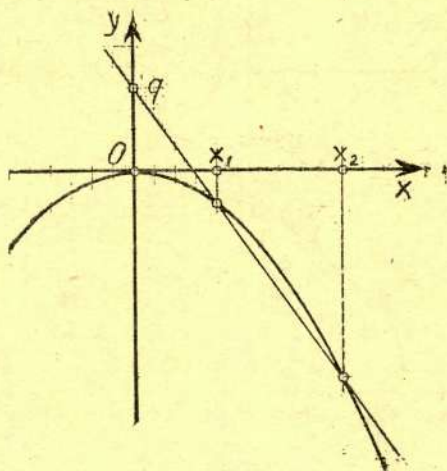
Seega joonis ütleb, et

kui  $q > 0$ , siistaandatud ruutvõrrandil on kas kaks erinevat lahendit, mis on ühe ja sama märgiga, või kaks võrdset lahendit või tal (reaalsed) lahendid puuduvad.

Missugune neist juhtumest (antud  $q > 0$  korral) esineb ja misugune on seejuures lahendite märk, see sõltub siin mitte ainult  $p$  määrgist (nagu eelmistel juhtumitel), vaid ka tema absoluutväärtusest.



Joonis 5.



Joonis 6.

Rakendades ülalpool leitud tunnuseid näeme, et juhtumil  $q > 0$  tuleb vaadelda kolme alajuhtumit:

- 1) kui  $p^2 > 4q$ , siis lahendid on erinevad;
- 2) kui  $p^2 = 4q$ , siis lahendid on võrdsed;
- 3) kui  $p^2 < 4q$ , siis (reaalsed) lahendid puuduvad.

Need tulemused annavad tabeli 1 viimased kolm rida (kusjuures tabelisse jääb kaks tühja kohta, sest  $q > 0$  korral ei saa olla  $p^2 > 4q$  või  $p^2 = 4q$  ja ühtlasi  $p = 0$ ). Tabeli viimases reas on märgitud andmed imaginaarsete lahendite  $m \pm ni$  reaalsosa märgi kohta, mis muidugi pole saadud vaadeldavast graafikust.

$p$		$p > 0$	$p = 0$	$p < 0$
$q < 0$		$x_1 < 0; x_2 > 0$ $ x_1  <  x_2 $	$x_1 < 0; x_2 > 0$ $ x_1  =  x_2 $	$x_1 < 0; x_2 > 0$ $ x_1  >  x_2 $
$q = 0$		$x_1 = 0; x_2 > 0$	$x_1 = 0; x_2 = 0$	$x_1 < 0; x_2 = 0$
$q > 0$	$p^2 > 4q$	$x_1 > 0; x_2 > 0$		$x_1 < 0; x_2 < 0$
	$p^2 = 4q$	$x_1 = x_2 > 0$		$x_1 = x_2 < 0$
	$p^2 < 4q$	$x = m + ni;$ $m > 0$	$x_2 = m - ni$ $m = 0$	$m < 0$

Tabel 1.

Ruutvõrrandi uurimise tulemusi sisaldavat tabelit 1 saab kasutada n. ö. kahes suunas:

1) lahendite iseloomu määramiseks antud  $p$  ja  $q$  korral; näiteks, kui  $q = 5$  ja  $p = 6$ , siis  $q > 0$ ,  $p > 0$  ja  $p^2 > 4q$ , seega mõlemad lahendid on negatiivsed;

2) kordajate  $p$  ja  $q$  iseloomu määramiseks lahendite iseloomu põhjal; näiteks, selleks et lahendid oleksid reaalsed, erinevad ja erinevate märkidega, kusjuures negatiivne lahend on suurema absoluutväärtusega, on tarvilik ja piisav, et  $q < 0$  ja  $p > 0$ , sest ainult selliste  $q$  ja  $p$  väärtuste korral on lahenditel nõutud iseloom.

Märgime, et seda tabelit ei tule püüda meeles pidada. Graafilist meetodit saab lugeda alles siis omandatuks, kui nende ülesannete lahendamisel andmed otsekohe kutsuvad lahendajas esile vastava graafilise kujutluse ja ta sellest kujutlusest oskab leida lahendamiseks vajalikud seosed. Näiteks, kui küsitakse, millal ruutvõrrandi mõlemad lahendid on positiivsed ja erinevad, siis peab otsekohe tekkima vastav kujutus, mille muidugi võib väljendada ka joonisena 6. See kujutus (või joonis) peab ütleva, et mõlemad lahendid on positiivsed ja erinevad ainult siis, kui  $q > 0$  ja  $p < -2\sqrt{q}$  (sest  $-2\sqrt{q}$  on puutuja tõus). Niisuguste tihedate assotsiatsioonide loomiseks graafiliste kujutluste ja analüütiliste avaldiste vahel (ehk „graafilise meelega“ arendamiseks) võiks olla väga kasulik järgmine tabeli 1 graafiline variant (tabel 2).

On hea, kui niisugune tabel püsib kauemat aega õpilaste vaatepiirkonnas ning seda kasutatakse mitmesuguste ülesannete ja küsimuste lahendamiseks. Esitame mõned sellised ülesanded.

Ülesanne 1. Millal on ruutvõrrandi üks lahend null ja teine lahend negatiivne? Vastus:  $q = 0$ ;  $p > 0$ .

Ülesanne 2. Mis võib öelda lahenditest, kui  $q = -2$  ja  $p = 1$ ? Vastus: lahendid on erinevate märkidega, kusjuures negatiivne lahend on suurema absoluutväärtusega.

Ülesanne 3. Missuguste  $k$  väärtuste juures on võrrandi  $x^2 + 6x + k + 4 = 0$  erinevad lahendid ühesuguste märkidega ja missugustega nimelt?

Lahendus: siin  $p = 6 > 0$ ; sel juhul on lahendid erinevad ja ühesuguste märkidega, kui  $q > 0$  ja  $p^2 > 4q$  ehk

$$0 < 4q < p^2$$

ehk  $0 < 4(k + 4) < 36$ ,  
millest  $-4 < k < 5$ .

Vastus: lahendid on ühesuguste märkidega, nimelt negatiivsed, kui  $-4 < k < 5$ .

Ülesanne 4. Missuguste  $k$  väärtuste korral on võrrandi

$$(k - 1)x^2 + 2kx - (k + 3) = 0$$

lahendid reaalsed, erinevad ja erinevate märkidega, kusjuures negatiivne lahend on suurema absoluutväärtusega?

Lahendus: graafik (tabel 2) ütleb, et  $x_1 < 0$ ,  $x_2 > 0$  ja  $|x_1| > |x_2|$  siis ja ainult siis, kui  $p > 0$  ja  $q < 0$ .

Saame võrratuste süsteemi:

$$\begin{cases} \frac{2k}{k-1} > 0 \\ -\frac{(k+3)}{k-1} < 0 \end{cases}$$

See taandub süsteemiks  $\begin{cases} k < 0 & \text{või } k > 1 \\ k < -3 & \text{,, } k > 1, \end{cases}$   
 mille lahenditeks on  $k < -3$  „  $k > 1$ .

$q \backslash p$		$p < 0$	$p = 0$	$p > 0$
$q < 0$				
$q = 0$				
$q > 0$	$p^2 > 4q$			
	$p^2 = 4q$			
	$p^2 < 4q$			

Tabel 2.

Seda liiki ülesandeid parameetriliste võrrandite uurimisele Laritševi ülesannete kogus kahjuks ei leidu, kuigi niisugused ülesanded on lõppklassile väga sobivad ja ka jõukohased, nagu allakirjutanu kogemused näitavad. Laritšev piirdub ainult küsimusega selle kohta, millal lahendid on reaalsed või imaginaarsed.

Ruutvõrrandi graafiline uurimine peaks üksikute ülesannete kujul rakendamist leidma juba IX klassis pärast ruutvõrrandi graafilise lahendamise võtete käsitlemist. Sellega omandaks ruutfunktsiooni graafik, millel praegu ei ole IX klassis peaaegu mingisuguseid rakendusi, hoopis suurema osatähtsuse. Täiesti jõukohased on seal näiteks järgmised ülesanded:

1. Näidata graafiliselt, et kui  $q < 0$ , siis ruutvõrrandil  $x_2 + px + q = 0$  on alati kaks märgilt erinevat lahendit.

2. Näidata graafiliselt, et kui  $p = 0$  ja  $q > 0$ , siis taandatud ruutvõrrandil lahendid puuduvad.

3. Näidata graafiliselt, et kui lahendid on märgilt erinevad, kuid absoluutväärtuselt võrdsed, siis  $p = 0$  ja  $q < 0$ .

4. Näidata graafiliselt, et kui mõlemad lahendid on negatiivsed, siis  $q > 0$  ja  $p > 0$ .

Nende ülesannete lahendamiseks tuleb vabalt skitseerida parabool  $y = -x^2$  ja sirge  $y = px + q$ , kusjuures kahe esimese ülesande lahendamisel sirge skitseerimine toimub  $p$  ja  $q$  järgi, kahe viimase ülesande lahendamisel aga lahendite  $x_1$  ja  $x_2$  järgi. Viimase ülesande lahendamisel võiks mõttekäik olla järgmine: võtame  $x$ -teljel kaks väärtust  $x_1$  ja  $x_2$  nii, et  $x_1 < x_2 < 0$  ja leiame neile vastavad parabooli punktid  $A$  ja  $B$ . Sirge  $AB$  on tõusev sirge ja lõikab  $y$ -telge pealpool  $x$ -telge. Tähendab  $p > 0$  ja  $q > 0$ .

Selliste ülesannete lahendamine näitab õpilastele graafikute suurt väärtust ja õpetab neid graafilist meetodit hindama.

## *Õpilaste iseseisvast tööst õpikuga geograafia tunnis.*

E. MAARING.

Õpilaste iseseisva töö meetoditest tunnis on suur tähtsus töö õpikuga. Kasutades õpilaste iseseisvat töötamist õpikuga, suunab õpetaja õpilasi juba tunnis vastavast õpiku peatükist olulisemat iseseisvalt üles leidma ja õpitavas süsteemi looma. Sellega on võimalik tõsta õpilaste aktiivsust tunnis, samuti aga ka vältida ülekoormamist koduse õppetööga. Lisaks sellele on õpilaste iseseisev töö õpikuga tunnis tähtis ka iseseisva töö oskuste andmise seisukohalt.

Järgnevatel ridadel antakse mõned kogemused õpilaste iseseisvast tööst õpikuga geograafia tundides Viljandi II Keskkoolis, kus artikli autor töötas geograafia õpetajana.

Geograafia õpikud, mis annavad õpilastele nende geograafia-alaste teadmiste põhivara, sisaldavad rohkesti tekstilist ja illustreerivat materjali (pilte, kaarte, diagramme jne.), mis pakub häid võimalusi iseseisvaks tööks tunnis. Tähelepanekud on näidanud, et kõige paremaid tulemusi õpilaste iseseisva töö organiseerimisel annavad need tunnid, kus kasutatakse mitmesuguseid iseseisva töö ja ka teisi meetodeid ning kus õpetaja neid meetodeid rakendab hästi läbimõeldult ja loogiliselt. Vastasel juhul muutub tund õpilastele igavaks, nad satuvad raskustesse olulisema välja toomisel, ei tee õpitavast alati õigeid järeldusi, mõnikord ei suuda aga ka kogu materjali ettenähtud aja jooksul läbi töötada. Seepärast ei tohi õpilaste iseseisvast tööst õpikuga aru saada nii, et õpetaja lihtsalt nimetab tunnis käsitlusele tuleva teema ja õpiku leheküljed, kust teema kohta võib materjali leida.

Iseseisva töö tundi ette valmistades võtab õpetaja arvesse käsitlusele tuleva teema iseloomu, selle käsitlemise viisi õpikus, õpilaste vanuselisi iseärasusi, olemasolevate õppevahendite ja saatematerjali fondi jne. Õpilaste iseseisev töö õpikuga on tunni põhiosas ainult üheks tundi aktiveerivaks meetodiks ega tõrju seega sugugi välja teisi meetodeid. Nii võib õpetaja ette näha mingi õpetatava teemaosa käsitlemise jutustava meetodi alusel, teise osa vestluse, kolmanda seinapildi analüüsi, neljanda õpilaste iseseisva töö meetodite rakendamise teel jne. Kõige sagedamini kombineerub õpilaste iseseisev töö õpiku järgi vestlusmeetodi kasutamisega. Seda eriti põhjusel, et iseseisvale tööle järgnev vestlus võimaldab õpetajal kontrollida, kuidas õpilased on õpiku materjalist aru saanud, ja näitab, kas ei osutu vajalikuks lisada veel täiendavaid suulisi seletusi. Peale selle, olles teadlikud, et nende iseseisvale tööle õpikuga järgneb vestlus, suhtuvad õpilased töösse tõsisemalt, mistõttu tõuseb iseseisva õppimise tõhusus.

Õpilaste iseseisev töö õpikuga võib olla väga mitmesugune. Allpool on esitatud selle kohta mõningaid näiteid.

## 1. Õpiku teksti lugemine.

Uue aine käsitlemisel pole õpetajal alati vaja õpiku teksti õpilastele ümber jutustada ja selles esitatud põhiprobleeme lahti mõtestada. Seda võivad teha õpilased iseseisvalt lugemisel. Vastavalt tunni metoodilisele planeerimisele valib õpetaja õpikust tekstilõigud, mille sisu tuleb õpilastel tunnis iseseisvalt töötades omandada. Nooremate klasside õpilastele on õigem iseseisvaks tööks ette näha lühemad tekstilõigud, kusjuures ka küsimuste hulk, millele sellest tekstist tuleb vastused leida, peaks olema väiksem, kui see on töötamisel vanemate õpilastega. Kui aga lastakse iseseisvalt läbi töötada pikem lõik raamatust, on soovitatav teha seda osade kaupa. Iga osa iseseisvale lugemisele järgneb sel juhul lühike arutelu.

Õpiku teksti lugemist tunnis saab õpetaja organiseerida mitmel viisil. Näiteks seab õpetaja küsimuste kaudu õpilaste ette probleemi, millele nad leiavad lahenduse osutatud tekstilõigust õpikus. Käsitledes VI klassis teemat «Aasia metsavöönd», räägib õpetaja (pärast seda, kui õpilased on kaardil määranud Aasia parasvööndi metsade leviku) järgmiselt: «Liikudes Aasia taigas märkab rändaja, et sinne okasmets erineb Euroopa okasmetsadest. Milles seisneb nende erinevus? Küsimusele leiata vastuse õpikust lk. 85 ülalt kolmest esimesest lõigust.»<sup>1</sup> Antud põhiküsimusele vastavad õpilased loetu alusel, kusjuures vastamise eel suletakse õpikud. Iseseisvale tööle järgnevas vestluses antakse vastused veel reale täiendavatele küsimustele: Milline on Siberi suurim puu? Mida taigaelanikud koguvad seedritelt? Milline on Ida-Siberi levinuim puuliik? Mille poolest erineb lehis teistest okaspuudest? Miks peetakse lehise puitu väärtuslikuks? Milliseid lehtpuid võib kohata Siberi taigas? Millises taiga osas levivad suured soomassiivid? Jne. Eeltoodust nähtub, et lühikese tekstilõigu lugemine võimaldab õpetajal selle põhjal organiseerida elava vestluse, mis süvendab, samal ajal aga ka kinnistab loetut.

Põhiküsimused, mis abistavad õpilasi loetavast tekstist kõige olulisema leidmisel, võib õpetaja ka kirjalikult esitada (kirjutada näiteks kaaskantavale tahvlile). Eriti vajalik on see juhul, kui tahetakse, et õpilased leiaksid vastused mitmele olulisele küsimusele. Teema «Ukraina NSV rahvastik» käsitlemisel IX klassis tuleb õpilastele selgitada küsimus ukraina rahva taasühendamisest. Selle puhul võiksid õpilastele kirjalikult esitatud suunavad küsimused olla näiteks järgmised: 1) Milliste rahvustega ühistest esivanematest põlvnevad ukrainlased? 2) Mis põhjustas Vana-Vene rahvastiku vägivaldse poliitilise eraldumise? 3) Millal algas Ukraina taasühendamine? 4) Millal see viidi lõpule? Õpilastele nimetatakse õpiku leheküljed ja tekstilõigud (lk. 226, alt 2. ja 3. lõik, lk. 228, ülalt 1. lõik)<sup>2</sup>, millest nad leiavad küsimustele vastused. Pärast õpiku materjali iseseisvat läbitöötamist õpilaste poolt järgneb antud põhiküsimuste põhjal vestlus, mida täiendavad lisaküsimused ja seletus.

Õpilaste rakendamisel iseseisvale tööle võib vastavast tekstilõigust olulisema väljatoomiseks esitatud küsimus olla antud ka pärast teksti lugemist. Nimetatud võtet võib kasutada juhul, kui pole karta, et õpilane iseseisvalt lugemisel tekstist olulisemat ei märka. Näiteks teema «Eesti NSV

<sup>1</sup> P. Štšastnev, P. Terehiov. Maailmajagude füüsiline geograafia. Õpik VI klassile, Tallinn, 1957.

<sup>2</sup> N. Ljalikov, NSV Liidu majandusgeograafia. Õpik keskkooli IX klassile. Tallinn, 1957.



asend, piirid ja suurus» käsitlemisel määravad õpilased meie liiduvabariigi äärmised punktid. Nimetades Nootamaa saart kui Eesti NSV kõige läänepoolsemat kohta, ütleb õpetaja: «Lugege õpikust lk. 3 peenkirjas trükitud lõik.»<sup>3</sup> Pärast teksti lugemist esitatakse küsimus: «Mille poolest erineb Nootamaa teistest Eesti NSV saartest?» Pole kahtlust, et õpilased annavad siin õige vastuse, vihjates nimetatud saare sarnasusele atolliga.

Õpilaste aktiveerimiseks on mõnikord hea lasta ka neil endil loetu põhjal üksteisele küsimusi esitada. Käsitledes VI klassis teemat «Lõuna-Ameerika stepid» võib lasta õpilastel loetu põhjal (õpik, lk. 163, alt 1. lõik) iseseisvalt selgusele jõuda, kuidas kasutatakse Lõuna-Ameerika steppe (pampasid). Peale selle antakse lisaülesanne — esitada loetu põhjal kaasõpilastele küsimusi. Märgitud teema kohta esitasid Viljandi II Keskkooli VI klassi õpilased üksteisele järgmisi küsimusi: 1) Mida on tehtud Lõuna-Ameerika steppidega? 2) Kellele kuulub maa Lõuna-Ameerika steppides? 3) Mida kasvatatakse Lõuna-Ameerika steppides? (Oli mõeldud kultuurtaimi.) 4) Mis loomi karjatatakse Lõuna-Ameerika steppides? 5) Kui suured on Lõuna-Ameerika steppidesse rajatud mõisamajapidamised? 6) Kes töötavad mõisamajapidamistes? 7) Kellele renditakse osa (mõisa-) maast? Õpilaste vastuseid täiendas õpetaja omapoolse selutusega Lõuna-Ameerika põllumajanduses valitsevatest klassivastuoludest. Õpilaste vastastikusel käsitlemisel osutus puuduseks asjaolu, et küsimusi ei esitatud loogilises järjekorras. See aga ei seganud antud juhul probleemist õige kujutluse saamist.

## 2. Kirjalike kokkuvõtete tegemine õpiku teksti põhjal.

Olulisem õpitavast on soovitatav lasta kanda töövihikuisse. Kirjalikud kokkuvõtted tehakse kas jutustavas vormis, jutustuse kavana tähtsamate teemapunktide äramärkimisega või tabelina. Neist esimene viis pole geograafia õpetamisel end eriti õigustanud. Kõige enam on kasutatud teist kirjalike kokkuvõtete moodust, harvem kolmandat.

Rakendades tunnis õpilased tööle õpikuga võib õpetaja anda neile ülesande märkida mingist tekstilõigust kõige olulisem vihikuisse. Töötades IX klassis läbi teemat «Valgevene NSV tööstus» tuleb (pärast seda, kui on antud rajooni majanduse üldine iseloomustus, kasutatud selleks ka õpikus leiduvat majanduse kaarti jne.) mõningaid tähtsamaid tööstusharusid kirjeldada üksikasjalikumalt. Õpilastel lastakse õpikust (lk. 252 kaks alumist lõiku ja lk. 253 ülemine lõik) läbi lugeda ning märkida vihikuisse pealkirja all «Valgevene NSV tööstus» tekstis toodud Valgevene NSV tähtsamad tööstusharud, samuti peamised toodanguliigid või alatööstusharud. Viljandi II Keskkooli IX klassi õpilased koostasid Valgevene NSV tööstuse kohta vihikuisse järgmise kirjaliku kokkuvõtte:

### Valgevene NSV tööstus.

1. Masinaehitus — toodab veoautosid, traktoreid, tööpinke, põllutöömehhanismid, lõike- ja mooteriistu, tee-ehitusmasinaid, mootorrattaid, jalgrattaid, elektrimootoreid, raadioaparaate, sisseseadeid õmblus- ja jalatsitööstusele.

2. Puidutöötlemistööstus — toodab vineeri, paberit, tikke, kunstkiudu, mööblit, standardmaju.

3. Kergetööstus — lina-, puuvilla-, peenkaevi-, trikootaži-, õmblus- ja jalatsitööstus.

<sup>3</sup> R. Rägastik, V. Lill, L. Brutus, Eesti NSV geograafia VII ja IX klassile. Tallinn, 1957.

Õpilaste iseseisvale tööle järgnes arutelu, milles lähtuti õpilaste poolt koostatud konspektist. Õpilased lugesid ette konspektis märgitud tööstusharud. Selgitati, millised asjaolud nimetatud rajoonis soodustavad või tingivad kõnesoleva majandusharu arenemist, milline on selle tööstusharu seos teiste tööstus- või majandusharudega, kuidas paikneb tööstus jne. Olles teistel meetoditel läbi töötanud ka Valgevene NSV põllumajanduse, täiendati vabariigi tööstusharude nimestikku veel neljanda punkti lisamisega:

4. Toiduainetetööstus — tärglise-, siirupi-, piirituse-, viina-, liha-, rasva-, või- ja konservitööstus.

Siin täitis õpilaste iseseisvale tööle järgnenud vestlus peamiselt kinnistavat ülesannet. Meetodite rakendamise järjekord võib olla aga ka vastupidine — selgitada teema põhiliselt vestluse korras, kinnistada õpilaste iseseisva töö kaudu. Sellist järjekorda peaks kasutama eriti siis, kui õpikus pole andmed vastava teema kohta küllalt selged või on esitatud ebaloogilises järjekorras.

Mõningad õpiku peatükid pakuvad head materjali tabelite koostamiseks. Tabelite eelis tavaliste kirjalike kokkuvõtete ees seisneb selles, et nad võimaldavad paremini õpitava teema üksikuid punkte omavahel võrrelda. Tabeli koostamisel on õpilased sunnitud ka käsitletavasse probleemi tavalisest rohkem süvenema, mis tagab aine parema omandamise. Olgu toodud mõned näited tabelitest. Balti liiduvabariikide Läti NSV ja Leedu NSV õppimisel koostasid õpilased võrdleva tabeli nimetatud vabariikide looduslike rikkuste, rahvastiku ja majanduse kohta.

Liiduvabariik.	Läti NSV.	Leedu NSV.
Maavarad.	Turvas, ehitusmaterjalid (liivakivi, mergel, kvartslüiv), mineraalvesi.	Turvas, ehitusmaterjalid, mineraalvesi.
Rahvastik.	Elanike üldarv 2 milj.: lätlasi 75% venelasi 12% teisi rahvaid 13%.	Elanike üldarv 2,7 milj.: leedulasi 80% venelasi, valgevenelasi, poolakaid, juute jt. 20%.
Tööstus.	Masinaehitus (elektrimasinaehitus, elektrotehnika, mere- ja jõelaevade, ujuvkraanade, metsa- ja puidutöötlemise tööstuse sisseseadete, kivikoristusmasinate valmistamine); toiduainetetööstus; kergetööstus (tekstiili- ja nahatööstus).	Toiduainetetööstus (sealiha-, piima-, suhkru-, kondiitri-, piiritusetööstus); masinaehitus (elektrimasinate ja -seadmete, sadamaseadmete, laevade, põllutöömehhanismide valmistamine); kergetööstus (puuvilla-, villa-, lina-, siidi-, trikotaažitööstus); mööbli-, vineeri-, tselluloositööstus; ehitusmaterjalide tööstus.
Põllumajandus.	30% pindalast üles haritud. Kultuurtaimed: rukis, kaer, nisu, lina, suhkrupeet, kartul põldhein. Koduloomad: veised, sead, kodulinnud.	40% pindalast üles haritud. Kultuurtaimed: rukis, kaer, nisu, kartul, lina, suhkrupeet, põldhein. Koduloomad: veised, sead, lambad, kodulinnud.

VII klassi õpilased koostasid ettenäidatud vormi järgi kahel õppetunnil võrdleva tabeli Nõukogude Liidu looduslike vööndite (jäävöönd, tundra ja metsavöönd) kohta (andmed õpikust lk. 51—55)<sup>4</sup>. Esimeses õppetunnis käsitleti jäävööndit ja tundrat, teises tunnis metsavööndit. Tabeli täitmisele ja tööle õpikuga lisandusid siin kaartide kasutamine, pildid ja vestlus.

Vööndi nimetus.	Jäävöönd.	Tundra.	Metsavöönd.	
			Okasmetsad:	Segametsad.
Andmeid kliima kohta.	Polaarkliima; tuisud.	Juulik. k. temp. alla 10°, sademeid 300 mm, talve pikkus 8—10 kuud.	Juulikuu k. temp. 10°—20°; sademeid 300—700 mm.	
Mullastik.		Tundramullad (kirsmaa), soomullad.	Leetmullad, soomullad.	
Tähtsamad taimeüliigid.	Samblikud, samblad.	Samblikud, samblad, murakad, sinikad, palukad, jõhvikad, kääbuskased, kääbuspajud.	Kuusk, mänd, nulg, seeder, lehis, kask, haab.	Kuusk, mänd, pärn, tamm, vaher, jalakas, põök (edelas). <b>Kaug-Idas:</b> vahtrad, sametpuu, mongoolia tamm, must kask, amuuri korgipuu, mandžuuria pähkliipuu.
Kultuurtaimed.		Kõõgivili (kapsas jt.), söödahein, oder, hernes.	Rukis, nisu, oder, lina, kartul, kõõgivili.	
Tähtsamad loomaliigid.	Jääkaru, hülged, merihobud, kalad.	Valgejänes, lemming, polaarrebane, rabakana, lumekakk, rändlinnud, sääsed, kalad.	Orav, burunduk, soobel, ilves, karu, rebane, põhjapõder, hunt, linnud.	Põder, metskits, hirv, mets siga, jänes, orav, rebane, rändlinnud.
Koduloomad.		Põhjapõder.	Veised, sead, hobused, lambad.	
Inimeste peamised tegevusalad.	Mereloomade küttimine, kalandus.	Põhjapõdrakasvatus, kalandus.	Põllundus, karjandus, tööstus	

<sup>4</sup> K. Strojev. NSV Liidu füüsiline geograafia. Õpik keskkooli VII klassile. Tallinn, 1957.

VIII klassis koostasid õpilased tabeli Saksa Demokraatliku Vabariigi tööstuse kohta. Selle tabeli koostamisel oli eesmärgiks selgitada tööstusharude vahelisi seoseid. Õpilased said ülesande koostada õpiku teksti (Saksa Demokraatlik Vabariik. Tööstus, lk. 45—48) ja Saksa Demokraatliku Vabariigi tööstuse kaardi (joon. 17)<sup>5</sup> alusel tabel, mille vorm oli samuti õpetaja poolt antud.

Tööstusharu.	Paiknemine.	Mida toodab.	Millist toorainet kasutab.	Kust saab tooraine.

Enne tabeli täitmisele asumist toimus sissejuhatav vestlus Saksa Demokraatliku Vabariigi tööstusest. Samuti selgitati õpilastele lähemalt, kuidas nad eelseisvat ülesannet peavad täitma. Selle tabeli koostamine pani õpilasi paljude küsimuste üle sügavamalt järele mõtlema, kui seda tehakse tavalise suulise õppimise või kirjaliku konspekti koostamise puhul. Töö käigus selgus, et mõned õpilased, kes polnud varem üksikutesse küsimustesse küllalt süvenenud ja nendest õigesti aru saanud, pidid nüüd tahes-tahmata pingutama, et neid lünki oma teadmistest kaotada. Õpilastel oli lubatud, juhul kui mõnest probleemist omal jõul jagu ei saa, pöörduda õpetaja poole küsimustega. Seda võimalust kasutatigi mitmel korral, kusjuures üllatati õpetajat ka niisuguse küsimusega: «Mida toodab mustmetallurgia ja millist toorainet ta põhiliselt kasutab?» Varem polnud küsija niisuguse probleemi vastu huvi tundnud, kuigi mustmetallurgiast, selle toorainetest, toodangust, paiknemisest üksikutes riikides jne. oli küllalt räägitud. Õpilastel kulus tabeli täitmiseks 10—20 minutit, olenevalt sellest, kui võrd hästi oli omandatud eelmiste tundide materjal.

### 3. Õpiku jooniste analüüsimine.

Geograafia õpikutes leiduv graafiline materjal (kaardid, diagrammid, skeemid, pildid) aitavad õpilastel saada õiget kujutlust õpitavatest riikidest, maailmajagudest, loodusest ja inimeste majanduslikust tegevusest. Seepärast on väga vajalik suunata õpilasi geograafia tunnis õpiku graafilise materjali kasutamisele. Üheks töövormiks õpiku joonistega on õpilaste iseseisev töö. Eriti suur tähtsus on tööl õpiku kaartidega, mille kaudu süveneb õpilaste kaarditundmise ja -kasutamise oskus. Töö kaartidega loob õpitavast ainelõigust elavamaid kujutlusi kui näiteks teksti lugemine või mõni muu sõnaline meetod, mistõttu niisugune tööviis on õpilastele huvitavam ning nende aktiivsus õppimisel on suurem. Ka kulub õpilastel kaardi analüüsimisele ja selle kaudu aine omandamisele vähem aega kui vastava küsimuse selgeksõppimisele iseseisva lugemise teel õpikust või õpetaja jutustuse kaudu. Kaardil saab õpilane ühtaegu andmeid nii mingi maakoha looduslikest tingimustest, ressursidest, majandusest jne. kui ka nende paiknemisest käsitletaval alal. Lisaks sellele pakuvad kaardid head materjali võrdlemiseks. Kaartide alusel saavad õpilased iseseisvalt teha järeldusi, mille kaudu areneb nende loogiline mõtlemine.

<sup>5</sup> I. M a m a j e v. Välisriikide majandusgeograafia. Õpik keskkooli VIII klassile. Tallinn, 1957.

Töö õpiku kaartidega võib kombineeruda vestlusega, õpiku teksti iseisva lugemisega, konsepti kirjutamisega vihikusse jne.

VI klassi geograafia tunnis teema «Austraalia kliima» läbitöötamisel lasti õpilastel tutvuda õpikus (lk. 176 ja 177) toodud Austraalia jaanuari- ja juulikuu isotermide kaartidega (joon. 140 ja 141) ning vastata küsimustele: 1) Mis kuul on Austraalias temperatuurid kõige kõrgemad? Millal kõige madalamad? 2) Milline on Tasmaania saare jaanuarikuu keskmine temperatuur? Milline juulikuu keskmine temperatuur? 3) Mis suunas tõusevad Austraalias jaanuari- ja juulikuu keskmised temperatuurid? Miks? 4) Leida piirkond Austraalias, kus jaanuari- ja juulikuu keskmiste temperatuuride vahe (temperatuuride kõikumine) on kõige suurem. Eeltoodud küsimused esitati õpilastele kirjalikult kaasaskantaval tahvil. Pärast tööd kaartidega andsid õpilased küsimustele suulised vastused. Pärast viimast vastust (Austraalias on kõige suurem jaanuari- ja juulikuu keskmiste temperatuuride vahe mandri keskosas) esitas õpetaja kohe täiendava suulise küsimuse: «Miks nimetatud piirkonnas on temperatuuride kõikumine suurem kui Austraalia teistes osades?» Sellele küsimusele vastuse leidmiseks suunas õpetaja õpilasi tutvuma Austraalia sademete kaardiga (lk. 177, joon. 144. Tuuled ja aasta keskmine sademete hulk), mis pidi andma neile otsitava vastuse. Õpilased töid Austraalia keskosas esineva suurema temperatuuride kõikumise põhjusena esile sademete vähesust (kliima kuivust) selles rajoonis. Seejärel võetigi tuulte ja sademete kaart täpsema vaatluse alla. Õpilaste iseseisva töö ülesandeks oli nüüd määrata kaardi alusel, kuidas jaotub Austraalias aasta keskmine sademete hulk ning millised tegurid niisugust sademete jaotumist põhjustavad. Lisaks joonisele 142 soovitati õpilastel meelde tuletada eelmisest tunnist tuttavat kaarti 175. leheküljelt (joon. 139. Austraalia pinnaehitus ja maavarad). Õpilased vastasid, et kõige enam esineb sademeid Uus-Guinea saarel (üle 200 cm) ning Austraalia mandri põhja- ja idaosas (kuni 200 cm), sademete hulk väheneb mandri keskosa suunas. Sademete hulga sellise jaotumise põhjuseks toodi tuulte ja reljeefi iseärasusi. Järgnenud vestluses iseloomustati ka lähemalt tuulte suundi Austraalias erinevatel aastaegadel. Õpiku leheküljel 178 toodud joonis 143 (Austraalia kliimakaart) käsitleb Austraalia kliimavaldkondi ja võimaldas seega õpilastel iseseisva töö korras teha kokkuvõtte Austraalia kliimast. Õpilastel lasti leida kaardilt kliimavaldkonnad ja võrrelda omavahel vastavate valdkondade piirides kõiki õpikus toodud Austraalia kliimat iseloomustavaid kaarte.

VIII klassi õpilased, tutvudes Afganistani põllumajandusega, said (pärast riigi põllumajanduse üldist iseloomustamist) ülesande kirjeldada õpiku kaardi (lk. 193, joon. 85. Afganistani põllumajandus ja tööstus) järgi Afganistani põllumajanduse struktuuri, põllunduse, aianduse ja loomakasvatuse peamisi harusid ja nende paiknemist. Küsimused esitati suuliselt ja ükshaaval. Õpilased nimetasid Afganistani põllumajanduse harudena välikarjandust, põllundust ja puuviljaaiandust, põllukultuuridest nimetati teravilju (nisu, otra, riisi) ja tehnilisi kultuure (puuvilla, suhkrupeeti). Puuviljaaianduse täpsemaks iseloomustamiseks lasti õpilastel lugeda õpikust vastavasisulist teksti (lk. 194, ülalt 2. lõigu lõpust neli rida). Seejuures tuli õpilaste tähelepanu juhtida ka kõrvitsalist (melonite) kasvatamisele Afganistanis. Loomakasvatuse iseloomustust majanduse kaardil aitas samuti täiendada tekstilõik õpikust (lk. 194, ülalt 3. lõik). Seejärel määrasid õpilased kaardil Afganistani kolm pea-

mist põllumajandusrajooni, märkisid ära nende iseärasused ja kirjeldasid paiknemist.

Nõukogude Liidu rahvamajanduse kiiret arenemist iseloomustab IX klassi geograafia õpikus toodud diagramm allkirjaga «Rahvusliku tulu kasv NSV Liidus (100% = 21 miljardit rubla 1926/27. a. hindades)» (lk. 10, joon. 2). Diagrammi andmete alusel pidid IX klassi õpilased vastama neile antud põhiküsimusele (Milline on rahvatulu kasv Nõukogude Liidus?) ja mitmele lisaküsimusele. Viimaste kaudu said õpilased kujutluse meie rahvatulu, seega ka kogu meie rahvamajanduse tõusust ja selle tempost erinevail ajavahemikel. Lisaküsimused olid järgmised: 1) Mitu miljardit rubla oli rahvatulu revolutsioonieelsel ajal, 1913. aastal? 2) Mitu miljardit rubla oli see 1940. aastal? 3) Mitu miljardit rubla 1955. aastal? 4) Millisel ajavahemikul suurenes rahvatulu kõige vähem? Miks? 5) Võrrelda rahvatulu kasvu ajavahemikel 1932.—1940. a. ja 1940.—1950. a. ning öelda, millisel neist oli rahvatulu kasv kiirem? Miks vähenes rahvatulu kasvu kiirus ajavahemikul 1940.—1950. a.? 6) Millisel ajavahemikul tõusis rahvatulu kõige kiiremini? Täienduseks diagrammile lisas õpetaja veel uuemaid andmeid rahvatulu tõusu kohta Nõukogude Liidus viimastel aastatel.

Majandusrajoonide või -harude tootmisseoste skeemide iseseisev analüüsimine annab õpilastele tavaliselt eelmisest rohkem materjali jutustamiseks ning õpetaja poolt esitatud suunavate lisaküsimuste arv on sel juhul muidugi ka väiksem. IX klassi õpilastel lasti näiteks analüüsida õpikus toodud tootmisseoste skeemi Kesk-Aasia puuvillakasvatuse seostest tööstusega (lk. 305, joon. 144. Kesk-Aasia puuvillakasvatusega seotud tööstusharud). Ülesanne iseseisvaks tööks kõlas järgmiselt: «Jutustada, millised on Kesk-Aasia puuvillakasvatuse majanduslikud seosed tööstusega.» Olles skeemiga tutvunud, jutustasid õpilased võrdlemisi ladusalt.

Geograafia õpikutes toodud pildid illustreerivad enamasti mingit kitsamat ala või üksikküsimust. Nende kasutamine pikemateks iseseisvateks töödeks pole alati võimalik. Uue teema käsitlemisel suuliselt, õpiku teksti lugemise või mingi muu meetodi abil on pildid tavaliselt täiendavaks illustreerivaks materjaliks sõnalisele seletusele, andes konkreetse kujutluse õpitava maakoha loodusest, rahvastikust, linnadest või muust kõnesolevast küsimusest. Tunni käigus viitab õpetaja harilikult piltidele, nimetab, mis antud pildil on kõige olulisem, või laseb õpilastel endil jutustada, mida pildil kujutatakse. Olenevalt õpikus esitatud pildimaterjalist on mõnikord aga võimalik nende alusel anda õpilastele ka pikemaid iseseisva töö ülesandeid.

Käsitledes V klassis teemat «Orienteerumine kohalike loodusmärkide järgi» anti õpilastele ülesanne: «Vaadelge õpikus lk-del 11 ja 12 toodud jooniseid 10—13<sup>6</sup> ja jutustage, kuidas me saame määrata ilmakaari, juhul kui meil pole seda võimalik teha kompassi, päikese või tähtede järgi.» Ülesande täitmisega tulid õpilased kiiresti toime.

Tutvudes Euroopa noorte kurdmäestike alaga iseloomustasid VI klassi õpilased iseseisva tööna õpiku jooniste järgi Alpi ja Karpaadi mäestikke, võrdlesid neid omavahel ja Euroopa vanade mäestikega (Schwarzwald) (õpik, joon. 10—13). Õpilased kirjeldasid Alpisid (joon. 11, 12) kui kõrgeid teravatipulisi igilumega kaetud mägesid, kus esineb ka jääliustikke, nimetasid Alpide kõrgeima mäetipu Mont Blanc'i. Võrreldes

<sup>6</sup> I. Zaslavski, T. Gerasimova. Füüsiline geograafia. Algkursus V klassile. Tallinn, 1956.

Alpised vanade mäestikega (joon. 10) märkisid nad, et Alpid on viimastest kõrgemad, kaljusemad ja järsemate nõlvadega. Karpaadi mäestikku kirjeldati (joon. 13 järgi) Alpidest madalamana, kus igilumega kaetud tippe ei esine, küll aga esineb rohkesti metsa. Õpiku jooniste analüüs oli selles tunnis enam täiendavaks meetodiks, mis aitas õpilastel käsitletavaist mäestikest konkreetseid kujutlusi luua ja arendas võrdlemisuskust.

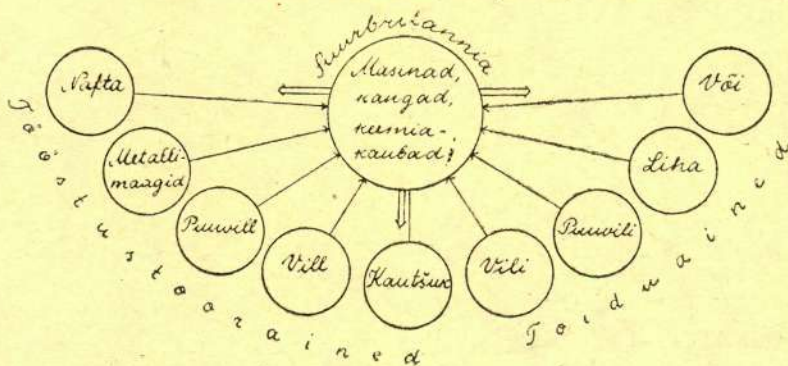
#### 4. Jooniste (skeemide, diagrammide, profiilide jt.) koostamine õpiku andmete alusel.

See on soovitatavaks õpilaste iseseisva töö meetodiks, mida saab edukalt rakendada eriti vanemates klassides. Nooremate klasside õpilased ei tule iseseisvalt jooniste valmistamisega nii hästi toime. Kasutades graafilist meetodit nooremates klassides, tuleb õpetajal joonise valmistamist üksikasjalikult juhendada.

Jooniste koostamisel õpiku andmete alusel ei tegele õpilased ainult joonistamisega, sest ülesanne nõuab ka õpiku teksti, kaartide, piltide jne. analüüsimist. See sunnib õpilasi õpitavasse ainesse enam süvenema. Jooniste abil on võimalik kergemini mõistetavaks teha mitmesuguste nähtuste vahelisi seoseid, nendes valitsevat süsteemi ja nähtusi omavahel võrrelda. Joonistel esitatakse õpikus toodud arvud, sõnalised andmed jne. piitlikus vormis, mistõttu on õpilastel võimalik neid meelde jätta tekkinud konkreetse kujutluse kaudu. Et joonise iga detail on õpilaste endi poolt valmistatud, on neil ka selgitatavast probleemist tekkinud kujutlus seda kindlam ja püsivam.

Skeemide koostamiseks annavad kõige enam materjali NSV Liidu ja välisriikide majandusgeograafia kursused VIII ja IX klassile. Siin on võimalik kujutada majandusharude vahelisi seoseid, peamisi veoseid sise- ja väliskaubanduses, looduslike ressursside, majandusharude jt. paiknemist jne. VIII klassi õpilased koostasid näiteks skeemi Suurbritannia väliskaubanduse kohta. Suurbritannia tööstuse käsitlemisel olid õpilased juba tutvunud tööstuslike toorainete küsimusega Suurbritannias, samuti nimetatud riigi põhiliste tööstustoodangu liikidega ning põllumajandusliku tootmisega. Väliskaubanduse skeemi valmistamine aitas õpilastel varemõpitud veelkord meelde tuletada ning rõhutada väliskaubanduse tähtsust Suurbritannia majanduses. Õpilased said ülesande

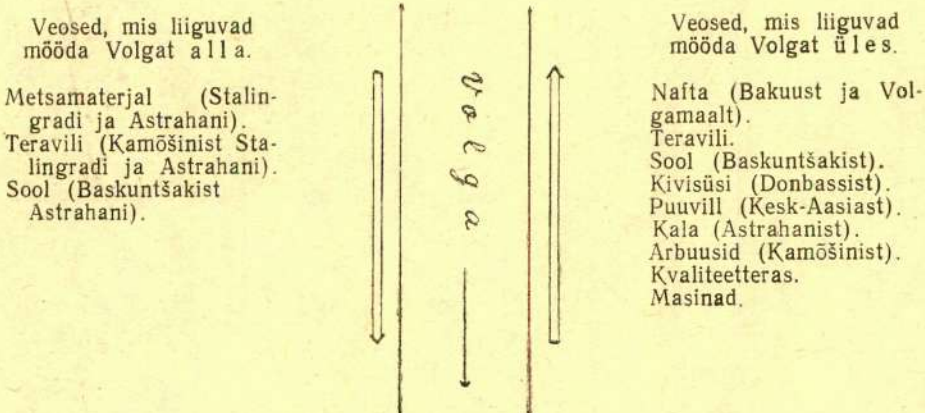
Suurbritannia tähtsamad import- ja eksportkaubad.



õpikust läbi lugeda lk-lt 64 alt esimene lõik ning koostada selles esitatud andmete alusel Suurbritannia väliskaubanduse skeem.

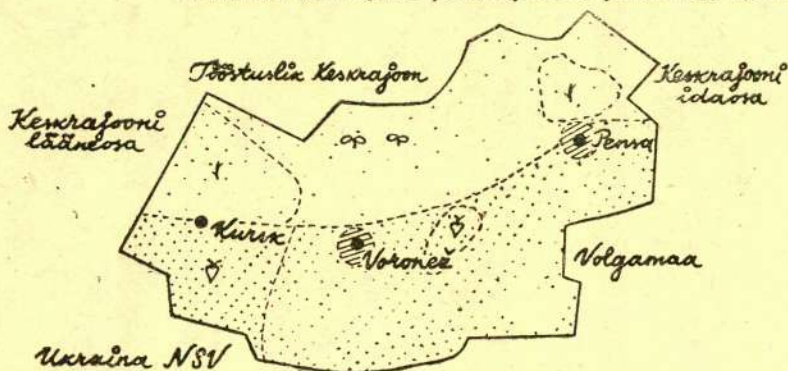
Iseseisvale tööle järgnes vestlus, milles õpilased iseloomustasid üldiselt Suurbritannia väliskaubandust ja nimetasid skeemile kantud peamised import- ja eksportkaubad. Vestluses nimetati ka maid, kes varustavad Suurbritanniat tööstustoorainetega ja toiduainetega.

IX klassi õpilased, kasutades õpikus (lk. 157, alt 2. lõik) toodud andmeid, valmistasid analoogiliselt eelmisega iseseisva töö korras joonise veoste kohta Volga jõel.

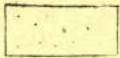


Täienduseks tööle kontuurkaartidega, eriti aga kontuurkaartide puudumisel, on soovitatav koostada kartoskeeme, mis iseloomustavad õpitava ala looduslike tingimusi, looduslike ressursside ja majanduse paiknemist jne. Kontuuride kiiremaks kujutamiseks kasutatakse trafarettide abi. Juhul kui on tegemist mitte eriti keerukate kontuuridega, saavad õpilased need hõlpsasti oma töövihikuisse joonistada ka silma järgi lihtsustatud kujul (sirgeid jooni kasutades). Teema «Mustmulla-Keskrajooni põllumajandus» läbitöötamisel valmistasid IX klassi õpilased iseseisva töö korras kartoskeemi rajooni peamiste põllumajandusharude paiknemise kohta. Enne skeemi juurde asumist töötati teistel meetoditel läbi

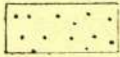
Mustmulla-Keskrajooni põllumajanduse paiknemise skeem.







Hallide teraviljade (rukki, kaera), nisu- ja kartulikasvatus.



Nisu-, päevalille-, kok-sagõzi- ja eeterõlikultuuride (koriandri-, mündi-, kõõmne-) kasvatus; liha-piimakarjandus.



Linnalähedane kõõgiviljakasvatus ja piimakarjandus.



Kanepikasvatus.



Suhkruppeedikasvatus.

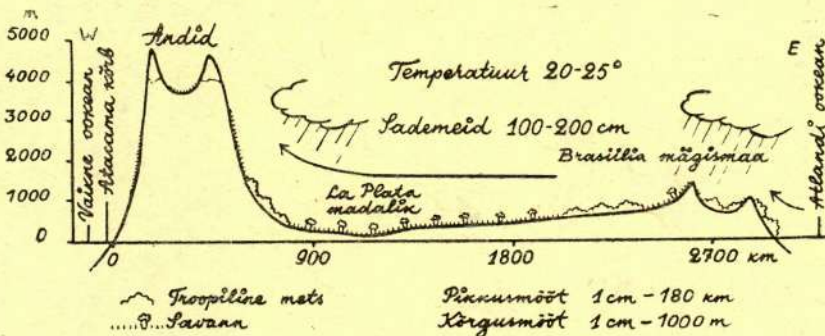


Mahorkatubakakasvatus.

küsimused põllumajanduse olukorrast Mustmulla-Keskrajoonis enne Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni ning põllumajanduse arengust nõukogude ajal. Seejärel tehti õpilastele ülesandeks õpiku teksti (lk. 111, alt 1. lõik) ja kaardi (samas, joon. 52) alusel kirjeldada õpitava rajooni põllumajanduse paiknemise peamisi iseärasusi. Pärast lühikest vestlust asusid õpilased õpiku materjalide ja õpetaja poolt lisatud täiendavate andmete põhjal skeemi koostamisele. Joonise valmistamise eel ja ka selle käigus andis õpetaja vajalikke juhendeid tööks.

Pärast Lõuna-Ameerika looduslike tingimuste selgeksõppimist valmistasid VI klassi õpilased õpetaja juhendamisel pilt-profiili, mis võimaldas korrata nimetatud mandri pinnaehituse, kliima ja taimkatte iseärasusi, samuti aga ka meelde tuletada kaardimõõtu. Profiili «Läbilõige Lõuna-Ameerikast piki 20° lõunalaiust» joonistamiseks varustas õpetaja õpilased poole vihikulehe suuruse (leht pikuti poolitatud) ruudulise paberiga. Seejärel, võttes profiili joonistamiseks aluseks õpikus lk. 152 toodud Lõuna-Ameerika kõrgussuhete kaardi (joon. 118), asuti ühiselt profiili jaoks sobiva kaardimõõdu valimisele. Arutluse tulemusena otsustati võtta profiili pikkusmõõt 5 korda suurem õpiku kaardil antud mõõdust. Pikkusmõõduks valiti seega 1 cm — 180 km. Vastavalt sellele saadi profiili pikkuseks paberil 16,5 cm ja Lõuna-Ameerika ulatuseks piki 20° lõunalaiust 2970 km. Paberile tõmmati 16,5 cm pikkune joon ja kanti sellele kaugused kilomeetrites. Üheskoos valiti ka kõrgusmõõt, 1 cm — 1000 m, ja joonistati paberile kõrguse skaala. Nüüd asuti õpiku kaardi alusel reljeefi profiili väljajoonistamisele. Õpilased mõõtsid joonlauaga kaardilt samasuguste kõrguste piiridesse jäävate alade ulatuse piki 20° lõuna-

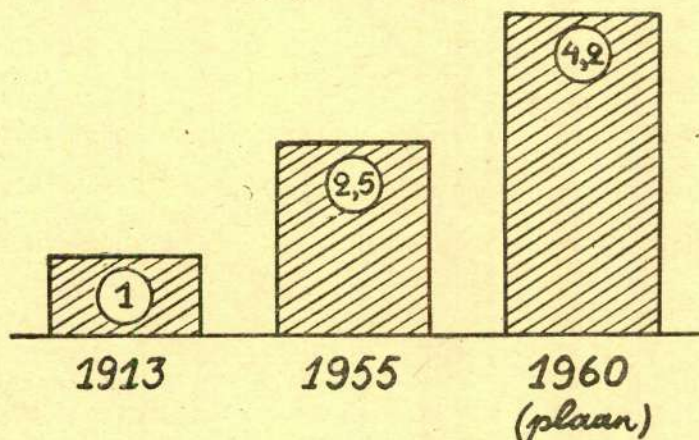
Läbilõige Lõuna-Ameerikast piki 20° lõunalaiust.



laiust, suurendasid saadud kaugusi 5 korda ja kandsid oma profiilile. Õpiku kaardil eri tingmäärgiga antud üksikute mäeahelike kõrgused leiti ligikaudselt kooli seinakaardilt. Olles reljeefi profiili joonistamise lõpetanud, märkisid õpilased profiilile ka Lõuna-Ameerika kliimat iseloomustavate kaartide (samas, joon. 120—123) järgi andmed vaatlusele võetud ala kliima kohta. Joon. 124 (Looduslikud vööndid) alusel kanti tingmärkide abil profiilile Lõuna-Ameerikas eespool nimetatud paralleeli kohal levivad taimestikuvööndid. Varemõpitu kordamiseks ja süvendamiseks laskis õpetaja seejuures õpilastel rääkida põhjustest, mis tingivad just teatud kliimatüüpide ja taimestiku levikut selles Lõuna-Ameerika piirkonnas. Pärast looduslike elementide profiilile kandmist varustati profiil ka mõnede nimetustega ja pealkirjaga.

Et näidata piltlikult kalatoodangu tõusu Nõukogude Liidus 1913. aastast kuni 1960. aastani lasti IX klassi õpilastel koostada iseseisvalt tulpdiaagramm, milleks kasutati õpikus (lk. 66, alt 2. lõik) toodud andmeid.

Kalatoodangu tõus Nõukogude Liidus  
(miljonites tonnides)



Lisaks diagrammi joonistamisele pidid õpilased seda ka analüüsima ning suuliselt seletama, milline on kalatoodangu tõus Nõukogude Liidus ajavahemikul 1913 — 1960. a.

Eespool käsitletud iseseisva töö meetodid pole ainukesed, mille kasutamiseks geograafia õpikud võimalusi pakuvad. Asudes õpilaste iseseisva töö meetodite rakendamisele õppetundides, leiavad õpetajad veel palju mitmesuguseid tööviise õpikuga, millede kasutamine tõstab õpilaste aktiivsust tunnis ja kindlustab sügavama aine omandamise. Töötamisel õpikuga võiks õpilaste iseseisva töö meetodite hulk ja mitmekesisus praeguste õpikute poolt pakutavatest võimalustest olla veelgi suurem, kui ka õpikute autorid seda arvestaksid. Praegu kasutada olevate geograafia õpikute, eriti IX klassi õpiku (N. Ljalikov, 1957) puhul osutub nimetatud meetodite rakendamine sageli raskeks, kui mitte võimatuks, mis on tingitud just õpikute puudustest — ebaloogilisest ainekäsitlest, ebatäielikest või väheütleivatest joonistest ja üksikutel juhtudel isegi sisulistest ebatäpsustest. Jääb soovida, et tulevikus saaksime geograafia tundides kasutada õpikuid, mis võimaldaksid meil senisest ulatuslikumalt rakendada õpilasi iseseisvale tööle.

# Lasteaiast kooli.

E. MIKURI,

*Tallinna V Lasteaia kasvataja.*

Lasteaia üheks ülesandeks on laste ettevalmistamine koolile. See algab õieti juba nooremas ja jõuab oma haripunkti vanemas rühmas. Töötades kasvatajana lasteaia vanemas rühmas, olen püüdnud kaasa aidata selleks, et lastel oleks kergem kohaneda koolis uute oludega ja et õpetajail ei tekiks raskusi nendega töötades.

Nimetatud eesmärkide saavutamiseks seadsin endale järgmised ülesanded: 1) kultuurse käitumise harjumuste kasvatamine; 2) iseloomuomaduste arendamine, mis tagavad korraliku edasijõudmise koolis; 3) õppetöök vajalike harjumuste kasvatamine; 4) laste väljendusoskuse arendamine; 5) algõpetusega alustamine (mänguvormis).

## **Kultuurse käitumise harjumuste kasvatamine ja koolis vajanevate iseloomuomaduste arendamine.**

Hakkasin sügisel lastele õpetama kõige lihtsamaid käitumisnorme, mida süvendasin pidevalt aasta jooksul. Need olid: viisakad väljendus, austus täiskasvanute vastu, sõbralik käitumine kaaslastega. Ühtlasi hakkasin neis kavakindlalt arendama tööarmastust ja püsivust. Nende omaduste kasvatamisel peatun allpool.

Viisakuse kasvatamine nõuab järjekindlat tööd. Tervitamine, tänamine, palumine, vabandamine on iseenesest lihtsad asjad, mille kasvatamisega alatakse juba nooremas rühmas, kuid nende juurutamine lastesse vajab pidevat tööd. Laps unustab sageli, on hajameelne ja kasutab viisakaid väljendeid iseseisvalt ainult siis, kui need on saanud talle harjumuseks. Olen kogenud, et vähe on sellest, kui lapsele ütelda: «Ütle tere, tänan, palun!», vaid neid sõnu tuleb lapsele tähtsaks, huvitavaks teha, siis need juurduvad ja muutuvad harjumuseks.

Tervitamise kombe juurutamiseks lastes tegin neile selgeks, et tervitamine on ilus komme, et see valmistab heameelt nii meile endile kui ka neile, keda tervitame; seda tehakse sõbralikult, ilusa kummardusega, tervitatavale otsa vaadates. Jutustasin algul, keda kohtasin hommikul, kellele ütlesin «Tere!» ja kuidas siis mulle sõbralikult naeratati ning vastu tervitati. Järgmise päeva hommikul tulid lapsed lasteaeda ja jutustasid oma elamustest tervitamisel. See vestlus nakatas kogu rühma ja kõigil oli jutustada, keda nad kohtasid hommikul ja kellele ütlesid «Tere!». Rääkisin neile, kuidas Malle mängis hea tuju mängu. Tõusnud hommikul, tervitas ta sõbralikult ema; ema nägu muutus rõõmsaks ja töögi läks ema käes nüüd palju kiiremini. Malle läks lasteaeda, kohtas Peetrit riie-

teruumis. Peetril oli väga paha tuju sellepärast, et ema läks linna. Peeter oli aga veel väike ja tahtis ema juures olla. Malle ütles Peetrile rõõmsalt: «Tere hommikut!» ja Peeter unustas oma paha tuju. Peale selle teritas Malle koristaja-tädi ja juhatajat, kes talle trepil vastu tulid, ning need rõõmustusid viisaka lapse üle. Niiviisi tegi Malle täna mitme inimese tuju heaks. Küsisin lastelt, kes tahab olla ka niisugune nagu Malle. Kõik muidugi tahtsid.

Kogesin, et sellised jutud ja vestlused haarasid lapsi ja innustasid neid viisakalt käituma. Enamiku lastega ei olnud selles osas enam raskusi, kuid oli ka lapsi, kes tervitasid ainult oma rühma kasvatajat. Neid tuli enam jälgida ning individuaalselt juhtida. Püüdsin neis kasvatada julgust ja neid ergutada. Ütlesin neile hommikul pärast seda, kui nad mulle olid öelnud «Tere!», et mingi nad öelgu «Tere!» ka neile lastele, kes mängivad nukunurgas, neile poistele, kes seal ehitavad jne. Arg laps tegi seda algul küll vaikse häälega, kuid aja jooksul muutus ta julgemaks ja iseseisvamaks.

Mõtlesin teistelegi kultuurse käitumise nõuetele. Need olid lastele tuttavad juba keskmisest rühmast, tarvitses neid vaid süvendada. Lastele oli teada, et täiskasvanute jutu vahele ei tohi segada ega vastu rääkida ka võõrastele inimestele, kes neid keelavad tänaval või mujal; külalisele peab tooli pakkuma, teda sõbralikult kohtlema; peab olema tagasihoidlik jne. Sageli tuletasin lastele meelde neid nõudeid, vestlesin nende üle ja tein eeskujusid igapäevases elust.

Üheks nõudeks koolis on, et õpilased hoiaksid kooli inventari ning ruume. Ka lasteaias nõudsin lastelt korralikku ümberkäimist esemetega.

Jalutuskäikudel tänaval juhtisin laste tähelepanu kritseldatud plankudele ja seintele ning rääkisin, et see kellelegi ei meeldi. Hiljem küsisin, kas nad ise pole ka mõne seina või plangu kritseldamises süüdi. Avameelselt jutustati, kes seda teinud on, ning lubati edaspidi sellest hoiduda.

Koolis satuvad lapsed uude kollektiivi. Lasteaias oleks vaja õpetada niisuguseid suhtlemisnorme, mis on vajalikud ka koolis. Üheks niisuguseks on seltsimehelik ja sõbralik käitumine.

Oma töös ei ole ma jätnud selgitamata või lahendamata ühtki märgatud juhtumit. Olen kuulnud vanemait, et poisid käituvad koolis mõnikord tütarlaste suhtes halvasti. Juhtisin vanema rühma poiste tähelepanu sellele, et tüdrukud on meie sõbrad samuti kui poisid. Loovmängu juures jälgisin, et tüdrukud võtaksid osa poiste mängust ja vastupidi. Jälgisin, et neil omavahel oleks alati seltsimehelik vahekord. Selgitasin, kui vajalik on poiste mängu juures tütarlaste abi, näiteks arstimängus on tütarlapsed õed jne. Ehitusmängude juures näitasin poistele, et tütarlapsed ehitavad nüüd niisama ilusaid maju kui nemad.

Mõnel lapsel on raske oma ägedat iseloomu pidurdada. Siin peaks talle appi tulema kasvataja. Ägeda iseloomu pidurdamiseks tegime omavahel lepingu, et hakkame mängima sõbramängu. «Kuidas?» küsiti. Selgitasin, et meie ei löö enam kunagi üksteist ega tee üksteisele haiget ja hakkame üksteise eest tähelepanelikult hoolitsema. Näiteks, kui mõne mängu juures on vähe toole, vaatame, et sõber enne istuks kui ise; kui läheme midagi vaatama, laseme sõbra ette; kui keegi kukub, aitame üles; kui keegi nutab, lohutame teda jne. Sellest tuli väga huvitav mäng. Lapsed hakkasid huvi tundma hea käitumise vastu ja sõbralikult suhtuma üksteisesse. Rääkisin neile ühest pioneerist, kes mängis sõbramängu, keda kõik armastasid ja kellest sai tubli mees.

Nägin, kui Toomas lõi kord millegipärast Annet ja Anne hakkas nutma. Toomas oli kaotanud sõbramängus. Toomas kokkus, püüdis seda heaks teha, kõneles Annega meelitavalt ja tõi talle mänguasju. Teisel päeval, kas kogemata või meelega, lükkas Helle Sašat. Saša oli ka väga ägeda iseloomuga ja ta käsi tõusis löömiseks. Siis järsku punastas, vaatas kord minule, kord Hellele, ning käsi langes alla. Selle sündmuse lõin esile kogu kollektiivi ees ja rääkisin, kui vahva oli Saša.

Laste aktiivsus nõuab õiget suunamist, vastasel korral võtab see ebasoovitavad vormid. Aastate jooksul koole külastades olen kogenud, et mõni väga aktiivne ja hea käitumisega laps on koolis muutunud halvaks, murelapseks õpetajaile. Miks? Uheks põhjuseks minu arvates on see, et koolis laste aktiivsust ei suunata küllaldaselt ja see kulgeb ebaõiget rada.

Olen mõelnud ka laste töökuse ja püsivuse kasvatamisele. Lasteaias ei ole ma veel kunagi kohanud laiska last. Raskusi on vahetevahel sellega, et mõni laps ei taha teatud ülesannet täita. Näiteks korrapidajana ei täida Ene oma ülesannet hästi. Ta peab aitama kasvatajat tegevuse ettevalmistamisel ja teab oma ülesandeid selles, kuid täidab neid poolikult. Suunan teda uuesti oma töö juurde; see ei meeldi talle, ta otsib endale muud tegevust. Andsin talle ülesandeid ka siis, kui ta polnudki korrapidaja. Kui ta osa ülesandest oli täitnud, ütlesin: «Küll on hea, et sa mind aitad, nüüd tulen palju kiiremini oma tööga toime.» Lähedal olevatele lastele ütlesin: «Vaadake, kui hea abiline Ene mul on.» Sellest oli küllalt. Ene nägu, mis oli mossis, läks palju lõbusamaks. Alatasa Enele ülesandeid andes ja teda ergutades nägin, kuidas ebameeldiv töö talle hakkas aegamööda rõõmu valmistama, ja hiljem oli ta üks paremaid korrapidajaid.

On selge, et laste iseloomu, nende töökuse, püsivuse ja kultuurse käitumise kasvatamine on raske töö, seda tuleb teha järjekindlalt ja õigesti.

### **Koolis õppimiseks vajalike harjumuste kasvatamine.**

Koolitööd jälgides olen märganud, et paljud I klassi õpilased vajavad veel individuaalset juhtimist ja abistamist. Sageli nõuab õpetajalt palju aega ja tähelepanu lastele piasjade selgitamine, mille õpetamist võiks väga hästi alustada juba lasteaias. Nii usaldatakse I klassi õpilastele juba esimesel koolipäeval väike varandus: raamatud, pliitsid, vihikud, paberid jm. koolitarbed, mida ta peab hooldama. Nende puhtalt ja korralikult hoidmine on lapsele harjumata ülesanne ja nõuab küllaltki palju vaeva. Et puhtusenõue muutuks lapsele endastmõistetavaks, peab teda õige varakult õpetama oma asju säästma.

Et lapsed õpiksid asju hoidma, täiendasin nukunurka heledavärviliste mänguasjadega ja muretsesin nukkudele pastelltoonides kleidikesed. Lapsed märkasid varsti, et uued lelud määrduvad kergesti. Vestlesime sellest, kuidas neid esemeid kauem puhtana hoida. Lapsed muutusid ettevaatlikumaks ja püüdsid mängukanne mitte asetada põrandale ning hoolitsesid paremini oma käte puhtuse eest. Panin tähele, et lapsed vaatasid pildiraamatuid põrandal istudes, lehti pöörati kiiresti ja hoolimatult. Eriti hoolimatud olid Genja ja Helmut. Nad ei süvenenud piltide vaatamisele, neile meeldis raamatuid vaid lehitseda. Rääkisin neile sellest, kui palju inimesi peavad enne töötama, kuni raamat valmib, ja need inimesed kindlasti tahavad, et lapsed vaatlaksid raamatuid tähelepanelikult. Samuti võrdlesime katkist ja vana raamatut uuega, juhtides laste tähelepanu sellele, kui kena on vaadata uut ning puhast ja kui halb vana ning lagu-

nenud raamatut. Niisugused vestlused mõjutasid lapsi ja nad hakkasid raamatuid hoidma ning neid vaatlema süvenenult. Muidugi, lapsi köidavad head õpetused, kuid nad unustavad need ruttu. Seepärast pidin neile seda üha meenutama, kasutades vestluses igakord uut vormi.

Sügisest kevadeni muutus raamatute käsitsemine lastel märgatavalt paremaks.

Kontrollides kooli läinud laste õpikuid leidsin, et nendega võis rahule jääda. Muidugi oli hea ka see, et õpetaja esitas samu nõudeid, mida olin lasteaias esitanud.

Koolis viibides nägin, et seitsmeaastastel lastel on koolis veel teisigi raskusi. Laps peab oskama koolitärke mitte ainult korralikult hoida, vaid neid ka tarviduse järgi koolilauale seada. Tunnis tuli õpetajal nõuda mõne eseme laualaekasse panemist ja uue õppetähte võtmist. Oli näha, et lapsed, kes polnud harjunud mitut eset korraga käsitsema, sattusid segadusse ega suutnud täpselt täita õpetaja korraldusi: nad jätsid lauale või võtsid välja mittevajalikke esemeid. See aga viitis õpetajal hulga aega ja segas tööd. Hakkasin nõudma, et minu väikesed kasvandikud asetaksid esemed neile ettenähtud kohale: liimi või pintslilapi vasakule, käärivad paremale, pintsli selle alusele, paberitükikesed karpi jne. Tegevuse lõpul pidid lapsed asetama kõik nii, nagu oli tegevuse algul.

Koolis viibides olen veel tähele pannud, et lastele valmistatakse raskusi vasakult paremale loendamine. Olin oma kasvandikele küll õpetanud, kumb on parem, kumb vasak käsi, kuid ma ei olnud seda vajalikul määral süvendanud. Pealegi peavad nad koolis oskama eraldada ka laual ja esemetel paremat ja vasakut poolt. Teatavasti loendavad paljud väikesed lapsed paremalt vasakule. Õige on aga seda teha ümberpöörduvalt. Selle oskuse arendamiseks ehitasin lasteaias pulkadest ja klotsidest aedu. Tööd alustasin vasakult paremale. Samal eesmärgil kleppisin paberile ritta mitmesuguseid pildikesi jm. esemeid. Joonistasin pilte, kus oli vaja alustada vasakpoolsest paberilähest, näiteks rongi joonistades tuli veduri joonistamist alustada vasakult poolt, et vagunitele jääks ruumi. Nii töötades arenes lastel pikkamööda harjumus loendada õiges järjekorras.

### Lapse kõne arendamine.

Koolile ettevalmistamisel on väga oluline lapse kõne arendamine. Lastel, kes jõudsid lasteaia vanemasse rühma, oli juba üsna suur sõnavara ning nad oskasid oma mõtteid lausetes väljendada. Kooliminekuks sellest aga ei piisanud. Oli vaja veel täiendada laste sõnavara, parandada nende kõnes leiduvaid grammatilisi vigu, kasvatada nendes esinemisjulgust, õpetada neid seotult ja ilmekalt jutustama ning loogiliselt mõtlema.

Aasta algul tuli minu rühma juurde 11 last, kes vajasisid erilist tähelepanu ja hooldust, sest nende jutustamisoskus oli puudulik, mõnel oli kõnehäireid, mõni oli arg jne. Analüüsisin seda küsimust ja jõudsin veendumusele, et iga kõnearendamise tegevus peaks olema üles ehitatud nii, et seal leiduks igale lapsele midagi jõukohast. Alguses jätsin hästi arenenud lapsed kõrvale, tegelesin rohkem vähemarenenutega, kuid märkasin, et see ei olnud õige, sest arenenud lapsed muutusid passiivseks, neil kadus huvi tegevuse vastu. Siis koostasid nende jaoks raskemaid küsimusi, ümberjutustamisel lasksin neil jutustada esimesena jne.

Aasta algul valmistasid raskusi hääldamisvigadega lapsed. Nendega

töötasin nii individuaalselt kui ka kollektiivselt. Individuaalses töös näitasin, kuidas nad peavad oma keelt seadma, et hääldada teatud häälikut õigesti. Kõige enam raskusi oli Innaga, kes üldse ei hääldanud *r*-i. Ta ei osanud oma keelt teha teravamaks, et häälik *r* välja tuleks, vaid asetas selle laialt vastu hambaid. Lõikasin puhta paberi sisse augu ja ütlesin: «Pista oma keel sealt läbi!» Otsekohe tõmbus Inna keele ots teravaks. Ta oli oma saavutuse üle õnnelik. Lapsel tekkis nüüd huvi *r*-hääliku harjutamise vastu, kuigi selle hääldamine oli algul ebapuhas ja vajas veel palju parandamist.

Innaga oli mul veel teinegi raskus. Laps oli aktiivne, armastas jutustada ja vestelda. Minu rühma tülles kasutas ta hääliku *r* asemel häälikut *j*. Eelmisel aastal ei olnud minu rühmas aga ühtki last, kes oleks valesti kasutanud mõnda häälikut. Seetõttu tegi Inna rääkimisviisi teistele lastele nalja. Inna oli häiritud. Lahendasin olukorra nii, et tõmbasin kogu kollektiivi kaasa teda abistama. Ütlesin lastele: «Vaadake, Inna ja Elme ei oska *r*-häälikut veel õigesti hääldada, aga nad tahavad tuleval aastal kooli minna ja neil on siis väga halb koolis olla, kui teised lapsed hakkavad neid naerma. Kas meie ei saaks neid aidata? Õpetame neid koos *r*-i hääldama». Nüüd ei naerdud enam Inna üle. Vahetevahel, kui lastele meelde tuli, õpetasid nad Innat *r*-häälikut pöristama. Kord nägin, et Sirje, Saša ja teised seisis Inna ümber ja ütlesid: «Ütle nagu meie, vaata nii!», näidates Innale, kuidas suud seada. Inna oli sõnakuulelik «õpilane», vaatas ja katsetas hoolega, olgugi et *r* esialgu veel välja ei tulnud. Lubasin Innale, et kui ta õpib näärideks *r*-i õigesti hääldama, siis lasen tal näärilpeol öelda luuletuse. Kõik lapsed olid nüüd väga huvitatud, kas ta tuleb sellega toime. Inna tuli sellega toime ja näärilpeol esines ta luuletusega, mis oli talle suureks elamuseks.

Aino hääldas *s*-häälikut pehmelt, hoides seejuures keelt hammaste vahel. Pealegi oli Aino väga arg ega armastanud kõnelda täiskasvanutega. Siin pidin toimima ettevaatlikult. Näitasin talle alguses ussi pilti, jutustasin jutu «Teistre tüdruk ja ussikuningas». Tegin ussi häält ja lasksin Ainol minu suu peale vaadata. Küsisin, kas ta teab, millist häält teeb uss ja millist häält teevad mitu ussi korraga? Nii sai laps peagi üle oma häbelikkusest ning hakkas hoolega õppima *s*-i hääldamist. Alguses oli sellega raskusi. Üksikult tuli häälik enam-vähem õigesti välja, kuid sõna keskel oli see ikkagi ebaselge. Lasksin Ainol sageli öelda niisuguseid sõnu, kus esines häälik *s*, näiteks: «Silita, silita siili selga, tuulekene! Sõida tasa üle silla» jne.

Kõnehäireid ja puudusi esineb lastel mitmesuguseid. Mõnedest sai üle lihtsalt. Mõnel juhul tuli töötada püsivalt ja kaua ning oli ka neid lapsi, kelle hääldamise parandamiseks tuli kasutada logopeedi abi. Nii-suguseid kõnehäiretega lapsi püüdsin kohelda erinevalt, arvestades nende iseloomu.

Peale individuaalse töö tegelesin ka kogu rühmaga; see tõstis kõikide kõne puhtust ja hääldamise selgust. Selleks kasutasin mitmesuguseid lauseid, sõnu ja salme. Sidusin need üldise kõnearendamise tegevusega, et lastel oleks huvitavam. Näiteks, lugedes lastele Krõlovi valmi «Rohutirts ja sipelgas» ning vesteldes rohutirtsust, õpetasin riimi: «Tihe rohi haljendab, kes seal rohus siristab sirts-sorts — see on tirts, sirts-sorts, rohutirts.» Vesteldes lehmast lugesin jutu «Lehmalüpsja lind» (kogust «Õöbik ja vaskuss») ja siis kordasime selle linnu laulu: silk-solk. Vesteldes oravast kordasid lapsed mõistatust: «Tirk-tork teed mööda, mirk-mark

maad mööda; kribinal-kribinal kuuse otsa». Teema «Kana» puhul õppisid lapsed K. E. Söödi luuletuse «Kuke laul». Neile meeldisid need salmikesed, kus sõnad korduvad. Tegevuse mitmekesistamiseks hääldamise parandamisel kasutasin ka didaktilist mängu «kaja», kus ühel mängijal tuleb ukse taga korrata lauset, mida toas olijad ütlevad. Leida, kes teiste seas alati rääkis tasa, poolkinnise suuga, hüüdis ukse tagant «kaja» lauseid ilusa, selge häälega. Ja see ergutas teda selgelt ja kõlavalt rääkima ka edaspidi.

Peale hääldamise parandamise tuli mul kasvatada lastes ka esinemisjulgust. Enamik lapsi esines küll juba julgelt, kõlava häälega, kuid oli ka niisuguseid, kes kahekesi olles küll julgesid rääkida, kuid kollektiivi ees mõni neist üldse ei rääkinud, mõni aga rääkis nii tasa, et sellest oli võimatu aru saada. Näitena toon Elmeti, kes ei julgenud isegi rühma poole silmi pöörata, vaid vaatas seinale ning suurest ärevusest kaapis jalaga ja pani sõrme suhu, kui ta rühma ees midagi pidi rääkima. Hakkasin teda erakordse ettevaatlikkusega kohtlema, teda julgustades ja iga väikese edusammu puhul kiites. Nii ütlesin talle: «Täna seisad sa juba paremini, sinu jutust saab juba aru» jne. Tasapisi hakkas see poiss tegevustest aktiivselt osa võtma ja kui kevadperioodil küsisin, kes tahab jutustada, oli Elmet sageli esimene käetõstja. Hiljem jälgisin teda ka veel koolis: seal vastas ta korralikult — tal oli julgust rääkimiseks.

Minu eesmärgiks oli, et kõik lapsed hakkaksid rääkima kuuldava häälega ning oskaksid jutustada. Enamasti saavutasin seda: kevadel jutustasid kõik lapsed vabalt ja selgelt. See töö nõudis minult palju taktitunnet, kannatlikkust ja sõbralikku suhtumist igasse lapsesse, kusjuures — nagu eespool mainisin — mind abistas kogu lastekollektiiv.

Koolile ettevalmistamise mõttes oli vajalik ka laste jutustamisoskuse arendamine. Seda tegin pildi järgi jutustamise, vestluste, loovjutustuste ja ümberjutustuste kaudu.

Mõnda juttu lapsed armastasid väga ning tahtsid seda sageli kuulata ja ka ise jutustada. Üheks selliseks jutuks oli «Sipelgas ja ämblik» (kogust «Õobik ja vaskuss»). Eriti meeldis neile koht, kus Äikese-Taat sipelga pilve servalt alla lükkas. Kui andsin valida, mida lapsed tahavad jutustada, sooviti ikka seda juttu ja lauset, kus sipelgas pilvelt alla kukkus, ei tohtinud keegi vahele jätta; vastasel juhul rühm kohe parandas.

Laste jutustamisoskust ja loogilist mõtlemist arendas ka nende endi poolt koostatud jutukeste jutustamine. Need meeldisid lastele eriti siis, kui nad said jututegelastele panna oma rühmakaaslaste nimesid. Lapsed kuulasid neid jutukesti huviga. Algul püüdis osa lapsi korrata mõne teise lapse juttu. Sellepärast andsin lastele ülesande: «Kuulake, kas selles jutus on midagi uut!» See pani iga lapse iseseisvalt mõtlema ja otsima jutule uut sisu.

Toon näitena mõned laste koostatud jutukesed. Jaan jutustas: «Peeter läks kelguga õue sõitma. Ema ütles: «Ära mine tänavale!» Peeter ei kuulnud, läks ikka. Auto tuli ja ajas Peetri kelguga ümber. Peeter läks nuttes tuppa, aga ema ütles: «Miks sa läksid tänavale!»

Jüri jutustas: «Kaks jahimeest läksid metsa. Rebane jooksis puu juurde. Üks jahimees jäi vaatama, aga ei lasknud rebast maha. Ta ütles teisele jahimehele: «See rebane oli nii ilus, et ma ei tahtnud lasta.» Need jutud olid väga asjalikud, ehk küll naiivsed. Kuid need panid lapsi mõtlema ja arendasid nende loogilist mõtlemist ning jutustamisoskust. Jutustamisel ilmnas keelelisi vigu. Mõnele lapsele olid ebaselged mõisted «jäi



üle» ja «jõi puudu». Kõiki neid puudusi tuli parandada, mõnda lihtsalt õigesti ütlemisega, mõnda aga didaktiliste mängude abil.

Leian, et ei ole vaja ainult parandada laste kõnevigu ja arendada jutustamisoskust nende sõnadega, mida nad juba tunnevad, vaid nad peavad omandama ka uusi mõisteid ja sõnu. Peamiselt esitasin uut jalutuskäikude ja kirjanduse kaudu. Uut omandavad lapsed siis, kui neile seda pakutakse huvitavalt. Sellepärast püüdsin neile anda uusi mõisteid ja sõnu, kasutades seejuures illustreerivat materjali. Nii oli vaja selgitada sõnade: *kaevurakked*, *kaevukoogud* ja *kaelkoogud* tähendust. Kuidas aga saada sellist materjali, mis oleks lastele arusaadav. Tegin kahest kepikesest kaevukoogu, seejärel paberist ämbri, mille riputasin kepikese otsa. Lapsed olid kogu aeg juures ja küsisid, mida ma teen. Nii said nad enne tegevuse algust juba need mõisted selgeks. Pärast tegevuse lõppu kasutasid lapsed neid mängus.

Näitlikult selgitades saavad lapsed sõnade tähendusest õigesti aru, neil tekib huvi uute mõistete ja sõnade vastu ning need jäävad neile meelde.

Kõne arendamise hulka kuulub ka ilmeka kõne arendamine. Ilmekus aitab süveneda jutu ja luuletuse sisusse. Huvi äratamiseks lugesin sügisel lastele luuletusi ega nõudnud nende meelespidamist. Tegin seda selleks, et lastele hakkaksid luuletused meeldima ja nad saaksid luuletuste sisust aru. Mõni luuletus meeldis lastele eriti ja nad palusid seda korrata. (H. Männi «Tõrksad nukud», M. Kesamaa «Autojuht» jt.) Korduval lugemisel jäi lastele tekst meelde. Hiljem õppisime luuletust tavalises korras: alguses lasksin luuletust öelda neil lastel, kes kõige enam aru said sisust ja oskasid ilmekalt väljendada seal peituvaid mõtteid; siis ka teistel lastel, kes luuletuse ütlemisega algul toime ei tulnud. Lapsed, kellel oli erilisi raskusi esitamisel, jätsin mõneks ajaks kõrvale, lastes neil ainult kuulata teiste esitamist ja tähele panna, kuidas seda tuleb teha. See mõjus hästi. Näiteks Jaan ja Toomas olid mõlemad tublid ja targad poisid, kuid luuletuse sisusse ei suutnud nad tungida, vaid lugesid monotoonselt. Töötasin nendega küll individuaalselt, kuid tulemusi ei saavutanud. Kui aga kasutasin ülalpool nimetatud võtet, siis teatud aja järel üllatas mind Jaan: ta intonatsioon oli väga palju muutunud ja ta ütles luuletust juba märksa ilmekamalt.

Olen analüüsinud lastega mitmesuguseid hääletoone. Näiteks küsisin lastelt, millest me tunneme, kas räägib vanaisa või laps; millist häält teeb üks või teine loom. Lasksin ka lastel endil väljendada häälevarjundeid.

Kui lapsed on omandanud rikkalikuma sõnavara, oskavad oma mõtteid väljendada julgesti ja ilmekalt ning keeleliselt enam-vähem õigesti, siis oleme teinud ära suure töö laste ettevalmistamiseks koolile.

### Töö algõpetuse alal.

Koole külastades küsisin õpetajatelt nende seisukohta algõpetuse kohta lasteaias. Kuulsin üksmeelset arvamust, et oleks hea, kui lapsed kooli tulles oskaksid eraldada häälikuid ja tunneksid tähti. Kui külastasin kooli eelmisel aastal, selgus, et lasteaiast tulnud lastel oli raske sammu pidada kodunt tulnud lastega, kes enamikus olid juba lugemist õppinud.

Enne kui alustasin laste tutvustamist häälikute ja tähtedega, õpetasin lapsi tähelepanelikult kuulatama. Hommikul enne tegevusi lasksin lastel sulgeda silmad ja öelda, mida nad kuulevad. Nad eraldasid isegi väga

nõrku helisid, nagu õuest kuulduvat auto või lennuki mürinat, lapse või koristaja jala-astumist, tuule sahinat, veetilga kukkumist aknale jms. Andsin ka ise lastele mõne käskluse või mõistatuse sosinal, mida lapsed pidid kordama valjusti või mille järgi nad pidid tegutsema. Sidusin väikesi käsklusi mõne huvitava ülesandega, näiteks tuua mõni armastatud mänguasi, sellega mängida või minna teise ruumi, viia küülikutele toitu jne. Niisugune vaikse häälega rääkimine arendas laste kuulmisvõimet ja nad muutusid tähelepanelikuks.

Järgnevalt juhtisin laste tähelepanu üksikutele häälikutele. Tuul ulub uuu! Laps paneb nukku magama ja laulab talle aaa. Eesel tahtis süüa ja hüüdis ehee! Lennuk vuriseb rrr. Häälendasime neid häälikuid nii lühidalt kui ka pikalt. Mängisime laulukoori, kus rühmade viisi hääldati teatud häälikut. Lapsed kuulasid erinevusi häälikute vahel: *i* kõlab erinevalt *u*-st jne. Käsitletavat häälikut otsiti vastavatest juttudest, luuletustest, kus neid rohkesti esines. Küllaldaselt teinud niisuguseid harjutusi, andsin lastele ülesandeks tuua mänguasju, mille nimetuses esineb teatud häälik. Näiteks andsin kogu rühmale ülesandeks leida igaühel mänguasi, mille nimes nad kuulevad *a-d*. Mõni minut valitses täielik vaikus ja lapsed otsisid nähtavasti pingsalt, millist mänguasja on vaja tuua. Mänguasja leidja tuli võidurõõmsa näoga omale kohale.

Kooli külastades nägin, et lapsed unustasid oma kodused ülesanded aasta algul täitmata ja õpetajal oli sellega palju tegemist. Tahtsin väikeste ülesannete andmisega teha meeldivaks koduste ülesannete täitmise ja harjutasin lapsi meeles pidama, mida neilt teisel päeval nõutakse. Sel eesmärgil andsin häälikute kuulmise arendamiseks lastele järgmiseks päevaks ülesandeid: leida 3 sõna, milles esineb näiteks häälik *a* kord sõna alguses, teine kord sõna keskel ja siis sõna lõpul. Lastele meeldisid sellised meelepidamise ülesanded. Algul unustas need siiski enamik lastest, kuid hiljem meelepidajate arv kasvas. Võib-olla ka sellepärast, et kiitsin neid lapsi, kes selle ülesande täitsid, ja ütlesin, et nad on nagu õpilased, kes õpivad väga hästi. Õpilane on aga lasteaias lapsele väga suureks autoriteediks.

Nii mitut viisi mängides häälikute mängu, nagu lapsed seda nimetasid, õppisid nad kuulma sõnades häälikuid ja tutvusid nendega. Lastele meeldis väga häälikutega tegelemine ja varsti liitus sellega ka huvi tähekuubikute vastu. Lapsed mängisid nendega ja uurisid nende pilte.

Kui kogu rühm juba suutis eraldada häälikuid sõnas, hakkasime tutvustama neile suuri trükitähti ja kasutama liikuvat aabitsat. Igal tähel oli oma tuba ja nad läksid jalutama pikale puiesteele (paremal asetsevale tühjale ladumisribale). *A* tuli välja oma toast, kuid tal oli üks igav jalutada ja ta hüüdis endale seltsiks *I*. Nüüd nad olid kahekesi ja saime kokku sõna *AI*. Nad kutsusid veel *L* ja *I* ka kaasa, kokku sai *AILI*. Aili on nimi, selle panime oma nukule nimeks. Ladusime ka teiste nukkude nimesid. Mina ladusin neid suurtähtedega ja lapsed ladusid neid oma liikuva aabitsa tähtedega. Näiteks *ANU*. Piirdusin sõnade ladumisel 3—4 tähega. Pikemaid sõnu meie ei kasutanud. Sellise liikuva aabitsaga ladumist kasutasin hiliskevadel lühikest aega, kulutades selleks ainult 4—5 minutit vahetevahel kõne arendamise tegevuse lõpul, jättes lugema õpetamise kooli ülesandeks. Kuid raskesti omandatava lugemiskunsti algus sai niiviisi lasteaias mängides selgeks. Lapsed õppisid suurtest trükitähedest lihtsamaid sõnu laduma ja tähti silpide kaupa kokku lugema.

Kooli külastades, lastevanematega ja lastega kõneldes veendusin, et

kõige suuremaks raskuseks esimese klassi õpilasele on kirjutamine. Kirjutamisel esineb mitmesuguseid tähekujusid, mis tekitavad lastele raskusi, seepärast joonistasin merd vaikse lainetusega, mis andis laste käele kergust; tormise mere puhul tegid nad tähega *n* või *m* sarnanevaid jooni. Edasi tegime ristikesi, ringe ja konkse, milledega kaunistasime paberile joonistatud kindaid ja muid esemeid. See töö meeldis lastele ja nad ootasid selle kordamist. Sageli tegime ka käerandmega ringikujulisi liigutusi, et lapse käeranne muutuks kergeks ning vabaks. Eriti pidin jälgima Jaani, kes kuidagi ei osanud joonistada vabalt ja kergelt. Ta kummardus sügavale laua kohale, hoidis kätt kramplikult ja oli ilmselt näha, et ta joonistas väga pingutatult. Lasksin tal teha sageli käerandme liigutusi, tõmmata kergelt ja pikalt üle paberi ning ütlesin: «Las pliiaats kõnnib tasa, kikivarvul üle paberi.» Selline juhendamine mõjus hästi ja pikapeale ei märganud ma enam teiste ja Jaani käe hoiakus suurt vahet.

Peale selle pidin lastele meelde tuletama õiget pliiaatsihoidu, mis vajas väga palju järjekindlat tööd.

Mõnikord avaldasid lapsed kahtlust selle nõude õigsuses. Jüri ütles: «Meie majas elab neljanda klassi tüdruk, kes ütles, meie ei pea pliiaatsit niiviisi hoidma, koolis ka ei hoita.» Isegi mõni lapsevanem protesteeris selle vastu, nagu Elin ütles: «Pliiaatsit ei pea nii hoidma, ema ütles.» Siis tegin vastavat selgitustööd ka lastevanemate hulgas. Lastele ütlesin, et käsi ei väsi ja kiri tuleb ilusam, kui õpime pliiaatsit hoidma õigesti.

Nagu alati olen leidnud abi laste endi kollektiivist, nii ka nüüd. Tulin mõttele panna iga laua kohta korrapidajaid neist lastest, kes kõige halvemini hoidsid pliiaatsit, ja ütlesin: «Hoiu pliiaatsit nüüd nii, et teised sinu lauas hoiaksid seda samuti nagu sina, ja vaata, et keegi ei hoiaks valesti. Kui seda juhtub, siis tuleta talle tasakesi meelde.» Nii sain endale tublid abilisid, ja häda korrapidajatele, kui nad juhtusid siis pliiaatsit veel ise valesti hoidma. Otsekohe tõusis nurin, et korrapidaja ise ka ei oska pliiaatsit õigesti hoida, ja sellest pahandusest püüti hoiduda.

Peale õige pliiaatsi- ja käehoiu pidin lastele õpetama ka õiget keha-hoidu.

Nagu eespool on öeldud, tuleb lasteaias kasvatada neid omadusi ja harjumusi, mis on koolis vajalikud. Kuid tähtis on ka see, et lasteaia ja kooli vahel oleks side. Kool peaks seda head, mis lasteaias on alustatud, edasi viima. Samuti peaks lasteaed tundma esimese klassi õppekava ja kooli nõudeid.

Sageli teeb kool etteheiteid, et lasteaia lapsed on rahutud ja halvad, kuid ei ole õige selles ainult lasteaeda süüdistada. Tuleb analüüsida ja otsida selle põhjusi. Süüdi võib olla näiteks õppeprogrammi tihedus I klassis, õpilaste liiga suur arv klassis, kooli ja lasteaia koostöö puudumine, lasteaia ja kooli miljöö liiga suur kontrastsus jms. Meie, vanema rühma kasvatajad, oleme püüdnud teha kõik selleks, et kooli lähesisid arenenud, hea käitumisega lapsed, kuid meie ei tea igakord, milles on meie töö puudujäägid. Samuti ei tea meie, mispärast lapsed lähevad esimestel päevadel kooli suure huviga, hiljem aga tulevad lasteaeda ja jutustavad pettunult, et koolis on paha olla. Sellepärast oleks oluline, et õpetajad tutvuksid lasteaia, kasvatajad jälle kooli eluga. Olen nii mõndagi kasulikku õppinud, külastades Tallinna XXI Keskkooli, ja arvan, et ka esimeste klasside õpetajad võiksid mõndagi õppida lasteaia töökavade ja eluga tutvudes. Lasteaia ja kooli koostöö peaks muutuma üldiseks. Siis laheneks kergemini nii mõnigi raskus.

## VIII klassi uuest inglise keele õpikust.

A. ARAND,

A. H. Tammsaare nim. Tartu I Keskkooli õpetaja.

1957/58. õ.-a. kasutati meie üldhariduslike koolide kaheksandates klassides inglise keele õpetamisel eesti autorite A. Ehini ja H. Ole poolt koostatud õpikut. Töötamine uue õpikuga oli palju meeldivam kui endiste õpikutega ja kahtlemata olid töötulemusedki paremad kui endisi õpikuid kasutades.

Tartu koolide võõrkeele õpetajad vahetasid mõtteid uue õpiku kohta ja alljärgnevalt teeksimegi kokkuvõtte nende arvamustest.

Mis puutub õpiku ülesehitusse, siis on see üldiselt hästi õnnestunud, kuid siiski esitaksime mõned omapoolsed soovid. Meie arvates on õpiku sissejuhatav osa venitatud liiga pikaks. Esimestele õppetundidele on kuhjatud palju foneetilist teooriat, kuid tekste lugemiseks ei ole õpiku alguses üldse. Kui tegelda tundides pikema aja jooksul kogu aeg ainult hääldamisdrilliga, siis muutub see nii õpilastele kui ka õpetajale endale tüütavaks. Tekstid algavad alles 5. õppetükist ja needki on esialgu väga lühikesed. Kui neid ühes tunnis mitu korda lugeda, siis muutub see õpilastele igavaks. Raamatu uues trükis võiks ka esimesed palad olla pikemad ja sellised, et nende põhjal saaks arendada vestlust.

Võib-olla oleks kõige otstarbekohasem alustada õpikut arvudega. Arvudega saab juba algusest peale teha kõnelemisharjutusi ja see muudab tunni elavamaks ning huvitavamaks. Arvsõnade õppimine algab õpiku järgi millegipärast alles I osa lõpul. Isegi lugemispalade juurde kuuluvast sõnastikust pole arvsõnu antud. Õpetaja peab vähemalt ühe uue arvsõna õpilastele iga teksti sõnade juurde ise andma, sest vastasel korral ei saa ju lugemispala pealkirjagi lugeda. Õpiku uues trükis võiksid arvsõnad 1—30 ja nende kasutamine esineda üsna õpiku algul.

Mis puutub lugemispaladesse, siis on enamik neist küllaltki oskuslikult valitud ja huvitavad õpilasi. Tekstides esinev sõnavara on elulähedane ja temaatika on hästi õnnestunud. Enamik lugemispalasisid on sellised, mille põhjal on võimalik arendada õpilaste kõnelemisoskust. Paremate paladena võiks esile tõsta järgmisi nr-d: 10, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 37, 39, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 51, 52, 54, 58 ja 62. Ka enamik siinkohal vähimata jäänud paladest on sobivad VIII klassis käsitlemiseks. Mõningaid muudatusi võiks lugemispalade osas siiski teha. 21. ja 22. lugemispala (*In the Classroom*) peaksid esinema tunduvalt eespool, sest neis esinevat sõnavara tahavad õpetajad kasutada varem. Tingimata peaks siia lisama ka väljendi *be on duty*. Nimetatud väljendit õpik üldse ei anna, kuid vajalik on see tingimata. Eespool peaks esinema ka 27. lugemispala (*Our Classroom*), sest ka see on koolitemaatilise sõnavaraga pala. 35. lugemispala (*How Many*) kohta võiks märkida, et see on väga huvitavalt ja omapäraselt üles ehitatud, kuid arvsõnade esma-

kordne esinemine alles nüüd on liiga hiline. 38. lugemispala (*Back at School*) juurde on antud peoõhtu kava (lk. 79). See on väga hea, kuid kahjuks esinevad selles mõningatel juhtudel nimisõnad (*songs, country dances, sea*) pealkirjades väikese algustähega. Ka ei vasta paljud peoõhtu kavas esinevad tähekujud (*P, T, S, G, A, p, M, N* jt.) raamatu alguses inglise tähestikus antud tähekujudele.

46. lugemispala 11. küsimuses on antud kuupäeva küsimiseks kaks varianti (*What is the date today?* ja *What date is it today?*). Ühest võimalusest oleks piisanud: kaks tekitavad ainult segadust.

49. lugemispalas esinevad uue materjalina lihttulevik ja kellaajad. Seda on ühe lugemispala kohta liiga palju, pealegi ei ole lugemispala nii üles ehitatud, et seda saaks kaheks jaotada. Oleks parem, kui kella-aegade käsitlemiseks koostataks hoopis uus lugemispala, nii et õpetajail oleks võimalik seda küllaltki rasket küsimust õpiku põhjal ammen-davalt käsitleda. Järjekindluse mõttes võiks lk. 104 (all) lauses *It is seven o'clock* sõna *o'clock* sulgudesse panna, sest samas kõrval esineb lause *It is half past nine (o'clock)*. Lk. 105 (ülal) lauses *It is ten minutes past twelve* võiks sõna *minutes* panna sulgudesse — saaks idiomat-sema väljendi.

Paljude õpetajate arvamine on, et õpik sisaldab liiga palju lugemis-palu, mis ei võimalda õpilastel teadmisi põhjalikult omandada ja mille tõttu töö kannatab liigse kiirustamise all. Oleks küllaldane, kui õpik sisaldaks umbes 55 õppepala. Õpiku uuest trükist tuleksid kindlasti välja jätta luuletus *New Year Bells* (§ 36), mis on sisult raske ja sünge, ja *War and Victory* (§ 45) ning *The Disobedient Sea* (§ 56), mis on sõna-varalt VIII klassile rasked.

Hea on, et õpikus on rohkesti pilte, kuid kahjuks on mõned neist segased. Selliste segaste piltidena võiks mainida näit. pilte lk. 34, 41, 42 jt. Kooliteemalistel piltidel lk. 44 ja 54 võiksid õpilased olla vormi-riietuses. Õpikus on ka häid pilte, näit. lk. 55, 64, 126 jt. Päril head on 62. lugemispala juurde kuuluvad pildid lk. 142 ja 143, kuid oleks soovi-tatav piltide all ära tuua ka vastavate kohtade nimetused. Suurt rõõmu valmistaks õpiku uus trükk nii õpetajaille kui ka õpilastele, kui selles esineks ka värvitrükkis häid pilte, selliseid pilte, mille põhjal saaks vestlusi korraldada.

Õpiku lõpus on kaks inglise-eesti sõnastikku, nimelt sõnastik luge-mispalade kaupa ja tähestikuline sõnastik. Õpilaste iseseisva töö hõl-bustamiseks oleks vajalik veel kolmas, nimelt eesti-inglise sõnastik. Ka sõnastikkude osas on Tartu inglise keele õpetajail mõningaid ette-panekuid. Lugemispalade juurde kuulavas sõnastikus esinevad nimi-sõnad tavaliselt artikliga. See viib õpilased segadusse ja sageli asetav-d nad artikli ka selliste nimisõnade ette, mis peavad esinema ilma artiklita. Rõõmustaval kombel on uue IX klassi õpiku sõnastikus auto-rid loobunud artikli tarvitamisest nimisõna ees. Loodetavasti kõrvalda-takse see puudus ka VIII klassi õpiku uues trükis.

VIII klassi õpiku sõnastikus on mõningaid ebatäpsusi, näit. 4. luge-mispala sõnade juures on *my* tõlgitud eesti keelde *minu*, kuid juba varsti esineb ta tähenduses *oma*; seda tähendust aga sõnastikus antud ei ole. Samuti on 12. lugemispala juures *their* tõlgitud eesti keelde *nende*. Kuid selles lugemispalas esineb sõna *their* tähenduses *oma*, mida aga sõnastikus ei esine. Sõna *mother* on antud nii 7. kui ka 10. lugemis-pala sõnade juures. 18. lugemispala sõnade hulgas on antud väljend

at the skatingrink. Järjekindluse mõttes võiks siis ka 19. lugemispala juures olla antud väljend *at the club*. Samuti peaksid olema ära toodud väljendid *in the tree* (§ 48, lk. 100), *be cold* (§51, lk. 108), *in the picture* (§ 54, lk. 118). Sõnastikus neid ei ole. Ka sõna *well* tähenduses terve puudub õppetükkide sõnastikus (tähestikulises sõnastikus on antud). Miks on sõnastikus antud ebareeglipäraste tegusõnade minevik sulgudes? Infinitiivi ja mineviku vahel võiks olla koma.

Nagu juba eespool mainitud, ei ole lugemispalade juurde kuuluvas sõnastikus antud arvõnu, mida on vaja pealkirjade lugemiseks. Veel halvem on see, et 37. ja 38. lugemispala sõnade juures puuduvad arvõnad, mis kuuluvad nimetatud tekstide juures käsitlemisele. Ka pole sõnastikus antud kõiki grammatilisi termineid, näit. terminid *Numerals, Present Indefinite, Past Indefinite, Future Indefinite, Present Continuous, Past Continuous, Personal Pronouns, Imperative* jt. ei esine kummaski sõnastikus.

Ei 47. lugemispala sõnade juures ega ka tähestikulises sõnastikus ei esine verbi *lie down*, kuigi see tekstis esineb. 62. lugemispala uute sõnade hulgast on jäänud välja sõnad *west* ja *the West End*. (Tähestikulises sõnastikus on nimetatud sõnad antud.) Samas lugemispalas esineva uue sõna *city* tähenduse kõrval oleks soovitatav anda ka *the City* tähendus.

Väga hea on see, et raamatu lõpus on antud VIII klassi õpilastele vajalikud teadmised grammatika ja foneetika alalt. Ka leidub õpikus rohkesti leksikaalseid, grammatilisi ja foneetilisi harjutusi. Mõningaid ettepanekuid on meil siiski ka õpiku grammatika osa kohta. Meie arvates oleks õigem, kui kogu grammatiline materjal oleks antud ainult raamatu lõpus ja iga küsimus oleks seal ammendavalt selgitatud.

Lugemispalade juures olgu viide, mitmendas grammatika paragrahis esineb vastav grammatiline materjal. Mõned näited ja seletused võiksid jääda vahetult palade lõppu, näit. ebareeglipäraste tegusõnade infinitiiv ja lihtminevik (§ 44 jne.); „+ , —, ?“ märkidega varustatud näitelauseid *there is, there are* (§ 25) ja umbmääraste asesõnade *some, any, no* (§ 33) käsitlemise puhul jne.

Ebasoovitav on tegusõna *have* liiga hiline esinemine õpikus. Tegusõna *have* võiks esineda kohe *be* järel üsna õpiku alguses. Tegusõna *have* eitava vormi moodustamine jääb õpiku järgi segaseks. Lugemispalade juures on antud eitav vorm eitusega *no* (lk. 62: *I have no paper*, lk. 88: *I had no lessons yesterday*). Eituse *not* kasutamise võimalustest on siin mööda mindud. Raamatu lõpus olevas tabelis (lk. 245) on aga antud: *I have not*. Õpiku uues trükkis oleks vajalik anda seletus ja näited mõlemate võimaluste kasutamise kohta.

34. lugemispala järel käsitletakse väljendeid tegusõnaga *have*. Oleks loomulikum, kui need väljendid esineksid samas kohas, kus käsitletakse tegusõna *have* üldse. Käesolevas õpikus ei olegi tegusõna *have* grammatika osas ära toodud, uues trükkis oleks seda soovitav teha. Rohkem tähelepanu tuleks pöörata nimetatud väljendite küsiva ja eitava vormi moodustamisele. Võiks anda vähemalt ühe väljendi paralleelselt jaatavas, küsivas ja eitavas vormis koos tõlkega. Näit: *I have dinner at two* (Ma lõunatan kell 2). *Do I have dinner at two?* (Kas ma lõunatan kell 2?). *I do not have dinner at two* (Ma ei lõunata kell 2).

Ka küsivad sõnad *who* ja *what* võiksid esineda õpiku alguses. Siis oleks õpetajal võimalik õpilastele juba varakult õpetada alusele suuna-

tud eriküsimusi. Alusele suunatud küsimusi käsitletakse õpikus alles 21. lugemispala järel. Õpiku uues trüki oleks soovitatav antud näiteid täiendada juhtudega, kus küsimuses esineva nimisõna mitmuse tõttu on ka tegusõna mitmuses. Näit. *Victor and Fred are friends. Who are friends?*

Üldse on õpikus küsimuste moodustamist käsitletud kuidagi süstematilt. Kõrvuti küsimuste moodustamisega esineb õpikus ka palju muud grammatilist ja foneetilist materjali, mida tuleb käsitleda lühikese ajavahemiku jooksul. Harjutusi küsimuste moodustamiseks on õpikus vähe. Et küsimuste moodustamine inglise keeles on osutunud eesti õpilastele alati raskeks, peame soovitavaks, et õpiku uues trüki selle kohta rohkem harjutusi toodaks. Ka tõlkeharjutusi eesti keelest inglise keelde peaks esinema tunduvalt rohkem.

Segaseks jääb õpikus infinitiivi tarvitamine partikliga *to* ja ilma. Lk. 34 on antud reegel: „Tegusõnale *like* järgneb infinitiiv partikliga *to*.” Lk. 37 loeme: „Tegusõnale *want* järgneb infinitiiv partikliga *to*.” Lk. 32 ja 41 esineb tekstis tegusõna *help* järel infinitiiv koos partikliga *to*, kuid selle kohta ei anta seal mingit reeglit ega tehta seda ka edaspidi. Oleks olnud õigem anda reegel, et infinitiiv esineb enamasti koos partikliga *to* ja edaspidi nimetada tegusõnad, mille järel partiklit *to* ei tarvitata. (Õpiku grammatika osas lk. 195 on nimetatud küsimus küllaltki hästi selgitatud.)

25. lugemispalas käsitletakse kahte grammatilist probleemi: *there is, there are* esinemist ja *do* kasutamist põhitegusõnana, kusjuures mõlemate käsitlemine jääb pinnapealseks. Oleks vaja rohkem kinnistavaid harjutusi; kõige soovitamamad oleksid tõlked eesti keelest inglise keelde.

26. lugemispala järel käsitletakse põhi- ja abisõnu lauses. See küsimus peaks olema antud tunduvalt varem, ja palad, mille juures seda küsimust käsitletakse, peaksid olema tingimata varustatud rõhumärkidega. (Õpikus on 26. lugemispala varustatud rõhumärkidega.)

29. lugemispala järel esineb „Ainsuse omastav kääne eestäiendina”. Ei ole otstarbekas anda ühe grammatilise küsimuse erinevad juhud kord ühe, kord teise pala juures, pealegi puudub seletus ainsuse omastava käände moodustamiseks eessõnaga *of* lugemispalade juures olevas grammatikas üldse, ja tekstide kohta, kus see konstruktsioon esineb, antakse sõnastikus kogu väljendi tõlge (§ 17 — *the cliffs of Dover*; § 28 — *a piece of paper*; § 37 — *the end of December*), kuid ka mitte järjekindlalt. Näiteks § 44 tekstis on lause „... *the children of the town*...”, kuid selle väljendi tõlget ei anta. Oleks loomulik, et omastava käände mõlemad moodustamisvõimalused oleksid antud ja tingimata üheskoos. Praeguse trüki grammatika osas on need küll antud, kuid heameelega näeksime vastavaid näiteid varustatuna tõlke ja küsimusega: *the doctor's name* — arsti nimi (kelle?), *the name of the book* — raamatu nimi (mille?).

Lk. 115 (53. lugemispala järel) on toodud kokkuvõttena nimisõnade kasutamine ilma artiklita. Antud juhul toodud reeglit ei saa seostada eelneva õppetüki sõnavaraga ja seepärast sobiks see paigutada õppetükkide juurde, kus esineb nimisõnu, mida ei kasutata artikliga.

Juba käesoleva artikli alguses oli märgitud, et arvsõnad esinevad õpikus liiga hilja. Olgu märgitud veel seda, et ei 39. lugemispala juures (lk. 82) ega raamatu lõpus olevas grammatikas, kus käsitletakse järg-

arve (lk. 181), pole antud reeglit, et kümnete lõpul olev -y muutub lõpu -th ees ie-ks.

45. lugemispala juures esinevad grammatika osas uuea siduvad asesõnad *who*, *which* ja *that*. Sel puhul peaks olema märgitud, et erinevalt eesti keelest puudub siduvate asesõnade ees inglise keeles üldreeglina koma. See pole leidnud märkimist ka raamatu lõpus olevas grammatika osas (lk. 185).

Paragrahvis 47 (lk. 99) isikuliste asesõnade puhul antud seletus pole piisav ja vajab lisaseletust. Paragrahvis 48 (lk. 102) on isikulised asesõnad uuesti antud pealkirja all „Kellele?“ Miks on antud eraldi eesti alaleütlevale vastav kääne? Raamatu grammatika osas (lk. 183) isikuliste asesõnade kohta antud seletus on palju arusaadavam. Raamatu lõpus oleks vajalik tabel, kus oleks koos antud nii isikuliste asesõnade kaks käänat kui ka omastavad asesõnad, samuti küsimused, millele need vastavad (inglise kui ka eesti keeles), ja kõigi asesõnade tõlked eesti keelde.

Lk. 139—140 (61. lugemispala juures) ja lk. 194—195 (grammatika osas) käsitletakse modaaltegusõnu. Terminit „modaaltegusõnad“ pole selgitatud küllalt arusaadavalt. Modaaltegusõnade kinnistamiseks on õpikus ainult üks harjutus. Et õpik sisaldab VIII klassi kohta grammatilist materjali külluses, siis oleks otstarbekam modaaltegusõnade käsitus täielikult üle viia IX klassi kursusse.

Ka lühivorme sisaldab õpik VIII klassi jaoks liiga palju. Osa lühivorme võiks õpilastele anda alles IX klassis, nagu näit. *shan't*, *won't*, *I'll*.

Mõningatel juhtudel esinevad õpilastele tundmata grammatilised vormid ja veel mitte õpitud sõnad harjutustes, näit. 16. lugemispala järel 4. harjutuses: „*Do you know a good doctor?*“ Oleviku küsivat vormi käsitletakse aga alles 17. lugemispala juures.

52. lugemispala järel 2. harjutuses 1. lauses esineb tundmata sõna *chair*.

59. lugemispala 3. harjutuse 9. küsimus *What was the boy's name?* eeldab 8. küsimusena *Whom did he see in the room?* õpikus oleva *What did he see in the room?* asemel.

Õpikus on mõnikord kasutatud grammatilisi termineid ebajärjekindlalt, nii näit. esineb lk. 48 termin *kaudne sihitis* (*George gives me a letter*), lk. 102 nimetatakse sama lauseliiget aga *sihitis-määruseks* (*Jane gave me her book*). Ebajärjekindlus on ka see, kui lugemispalade juures grammatilise osa pealkirjades pole ühtsust. Nii loeme lk. 74, 77, 80 ja 82: *Arvsõnad (Numerals)*, lk. 95: *Siduvad asesõnad* (ainult eesti keeles), samuti lk. 97: *Küsiavad asesõnad* (ainult eesti keeles). Lk. 99 loeme: *Personal Pronouns (Isikulised asesõnad)*. Eelistatum on viimane variant, kus grammatilised terminid on antud inglise keeles ja sulgudes tõlge eesti keelde. Ka termin *infinitiiv* esineb erinevalt mitmes kohas: lk. 118 — *tegusõna algvorm (Infinitive)*, lk. 104 — *infinitiiv* ja lk. 195 — *tegevusnimi*.

VIII klassi inglise keele õpiku uut trükki on vaja täiendada reeglita selle kohta, millal tarvitatakse pealkirjades suurt algustähte. Juba õppetükkide pealkirjade trükk peaks olema selline, mis õpilastele kujukalt näitab, millised sõnad algavad suure algustähga.

Mis puutub foneetika kursusse, siis on seda õpikus käsitletud väga põhjalikult. Tundub, et õpikus on foneetilist materjali liiga palju, mille



tõttu ei jää aega reeglite kinnistamiseks sellisel määral, et õpilastele tõesti kõik meelde jääks. Kas ei võiks osa foneetilisest materjalist, näit. digraafide lugemine, välja jätta? Silbitüüpe võiks endiselt nimetada I, II, III ja IV tüüp. Mõningaid reegleid võiks anda lihtsamal kujul praegusest, näit. reeglid *c* ja *g* lugemise kohta, *c* lugemise kohta: *c + e*, *i*, *y*, [*s*], ülejäänud juhtudel *c* [*k*] ja vastavalt *g + e*, *i*, *y* [*dz*], ülejäänud juhtudel *g* [*g*].

Et intonatsioon omab inglise keele õppimisel suurt tähtsust, tuleb intonatsioonireeglid anda võimalikult varem. Samuti oleks soovitatav, et vähemalt I pool õpiku tekstidest oleks varustatud intonatsioonimärkidega.

On väga meeldiv, et õpiku lõpus on leitud ruumi ka tabelite jaoks. Oleks küll parem, kui tabelites kõige olulisem osa oleks antud kursii-vis, kuid seda puudust saab kõrvaldada, tehes õpikus ise allakriipsutused värviliste pliatsitega. Nagu juba varem mainitud, tuleks tegusõna *have* kohta käivat tabelit täiendada selliselt, et eitava võrmi osas õpilane saaks ülevaate, millal tarvitatakse eitust *no* ja millistel juhtudel esineb *not*.

Eespool oli veel mainitud, et õpetajad sooviksid õpiku uues trükis näha korralikku tabelit isikuliste ja omastavate asesõnade kohta.

Õpikus leidub ka trükivigu. Märkigem neist siinkohal ära olulisemad:

Lk.	Rida	On trükitud	Peab olema
43	4. alt	Their Mother...	Their mother...
45	13. alt	Märkige järgmistes lausetes rõhud ja lugege õigete rõhkudega:	Vastake järgmistele küsimustele:
49	1. alt	dy 'day'.	by 'day'.
69	1. alt	Inglisekeelses lauses võib esineda ainult eitus	Inglisekeelses lauses võib esineda ainult üks eitus
85	4. alt	There vere many boys...	There were many boys...
87	18. alt	'How do you 'do', May.	'How do you 'do', May?
121	2. ülalt	They are looking out of the window?	They are looking out of the window.
122	3. ülalt	How do you do, Comrade Blake.	How do you do, Comrade Blake?
136	11. ja 18. ülalt	thirty-four	thirty-five
153	2. ülalt	«Oh, you bad doyl!» said Becky.	«Oh, you bad boy!» said Becky.
228	16. ülalt	a programm	a program
231	5. alt	honey (h^ni)	honey ('h^ni)

Hoolimata mõningatest väikestest puudustest õpikus on sellega siiski meeldiv töötada, sest õppematerjal on õpilastele üldiselt jõukohane ja sõnavara on elulähedane. Ka on õpiku koostamisel arvestatud raskusi, mis eestlastel tavaliselt esinevad inglise keele õppimisel. Jäeb soovida, et järgmises trükis püüavad autorid kõnesolevat õpikut veelgi paremaks teha.

## SISUKORD

Juhtkiri. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 41. aastapäevaks	577
R. Penu. Oleliiduline Leninlik Kommunistlik Noorsooühing 40. aastapäeva eel	582
J. Sõerd. Kasvatustöö organiseerimisest kooli internaadis	588
V. Orlov, G. Rehter. Kapitalismi üldkriisi mõiste käsitlemisest	596
E. Etverk. Ruutvõrrandi graafiline lahendamise ja graafiline uurimine	604
E. Maaring. Opilaste iseseisvast tööst õpikuga geograafia tunnis	613
E. Mikuri. Lasteaiast kooli	625
A. Arand. VIII klassi uuest inglise keele õpikust	634

## СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. К 41-ой годовщине Великой Октябрьской социалистической революции	577
Р. Пену. ВЛКСМ перед 40-летним юбилеем	582
Ю. Сызд. Об организации воспитательной работы в школьных интернатах	588
В. Орлов, Г. Рехтер. К вопросу о работе над понятием «Общий кризис капитализма»	596
Э. Этverk. Графический способ решения и графическое исследование квадратного уравнения	604
Э. Мааринг. Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроках географии	613
Э. Микюри. Из детского сада в школу	625
А. Аранд. О новом учебнике английского языка для VIII кл.	634



Toimetuse kolleegium: L. Hallop, R. Kalling, L. Prits, M. Salum,  
A. Sepp (toimetaja), J. Tohver, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 21. IX 1958. Trükkimisele antud 10. X 1958. Trükiarv 2960. Paber 70×106, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestuspoognaid 6,06. MB-07447. Tellimise nr. 1545. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Eesti NSV Kultuuriministeeriumi Kirjastuste ja Polügraafiatööstuse Peavalitsuse Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus.  
Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

«Ныукогуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. Просв. ЭССР.



1958

449

28674

I976

10)

Rbl. 3.—