

# Nõukogude KOOL

8

1963

---



# Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE  
AJAKIRI

Nr. 8      august 1963

## ÕPETAJA ON PARTEI PEAMINE TUGI UUE INIMESE KASVATAMISEL

*«Asi pole siin selles, et tõsta kasvatuse tase õpetuse tasemeni. Mitte üht teiseni tõsta, vaid liita õpetus ja kasvatus üheks süsteemiks — selles seisab ülesanne.»*

(L. F. Iljitšovi ettekandest NLKP Keskkomitee juunipleenumil.)

Peaegu poolteist kuud lahutab meid Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee juunipleenumist, kus arutati erakordselt tähtsat küsimust — partei ideoloogilise töö järjekordseid ülesanded. See kujunes suursündmuseks partei ja riigi ideelis-poliitilises elus, oli silmapaistvaks tähiseks suurel teel, mis viib meie rahvad kõige õiglasema ja humansema ühiskonna poole — kommunismile.

Pleenumil esitas ettekande Keskkomitee sekretär sm. L. F. Iljitšov. Suure huvi ja kaasaelamisega jälgiti seltsimees N. S. Hruštšovi sisukat kõnet partei ideoloogilise töö aktuaalsete probleemide kohta.

Keskkomitee juunipleenumi otsusel on määratu suur tähtsus. Selles analüüsitakse põhjalikult partei ideoloogilise töö seniseid tulemusi ning näidatakse kätte selle töö põhisuunad, mis vastavad NSV Liidus kommunismi ehitamise ja rahvusvahelisel areenil areneva klassivõitluse kaasaegsele etapile. Need põhisuunad, millele tuleb keskendada partei- ja riigiorganite, ametiühingute, komsomoli ning kõigi teiste ühiskondlike organisatsioonide jõupingutused, on järgmised:

● töötajate kommunistliku maailmavaate

kujundamine, minevikuigandite väljajuurimine nõukogude inimeste teadvusest ja käitumisest;

- aktiivsete ja teadlike kommunismiehitajate kasvatamine töös;

- rahva haridus- ja kultuuritaseme tõstmine;

- rahva kasvatamine nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus; resoluutne võitlus antikommunismi ja kodanliku ideoloogia kõigi vormide vastu.

Pleenumi otsuses rõhutatakse, et «tänapäeva tingimustes on partei ideoloogilise kasvatustöö peatulesandeks tagada ideoloogiliselt NLKP programmi ellurakendamine, kommunismi materiaal-tehnilise baasi loomine, kommunistlike ühiskondlike suhete kujundamine, uue inimese kasvatamine; tõsta poliitilist valvsust, teostada laialdast pealetungi imperialistlikule ideoloogiale, minevikuiganditele inimeste teadvuses».

Suurt tähelepanu pöörati pleenumil nõukogude noorsoo kasvatamisele. Seda ei tehtud juhuslikult ega ka sellepärast, nagu oleks meil noorte inimeste kasvatamisega asjad korrast ära. Nõukogude noored on kogu maailmale demonstreerinud kangelaslikkuse imesid, nende kätega on rajatud uued linnad, ehitatud tehased, võidetud põllumajandusele kümned miljonid hektarid uudismaad. Täie vastutustundega valmistub uus põlvkond endiselt üle võtma kommunistliku ühiskonna loomise hiiglaslikku ülesannet. Noorsoo kommunistliku kasvatamise probleemide seadmine tulipunkti johtus sellest, et meie ühiskonna nõudlikkus iga nõukogude inimese ja esmajärjekorras noorsoo moraalse palge, teadlikkuse ja käitumise suhtes järjest kasvab.

Seoses noorsoo kommunistliku kasvatusega analüüsiti ka nõukogude kooli senist tööd. Rahuldustundega nenditi, et meie kooli õppe- ja kasvatustöö on järjekindlalt paranenud. Pleenumi otsuses märgitakse, et «töö, mis on ära tehtud kooli ja elu sidemete tugevdamise ning NSV Liidu haridussüsteemi edasiarendamise seaduse põhjal, on juba andnud suuri positiivseid tulemusi. On paranenud õpilaste töökasvatus ja suurenenud noorte püüdus tootmisalaste vilumuste omandamisele, on astunud suur samm kooli lähendamiseks elule». Õpilaste töökasvatuse korraldamiseks on leitud mitmeid huvitavaid ja kasvatuse seisukohalt väärtuslikke vorme, mille hulgast tuleb esile tõsta õpilasbrigaadide moodustamist paljudes meie koolides. Noorte teadmised on muutunud konkreetsemaks, keskharidusega noored lähevad meelsasti tööle materiaalse tootmise sfääri. See on vaieldamatu edasimineku, suur kvalitatiivne muutus, mis aitab õpetamist ja kasvatamist viia vastavusse kommunismi laiahaardelise ehitamise perioodi ülesannetega.

Keskkomitee pleenumi otsuses märgitakse aga ka seda, et tootmisõpetuse ja kutsealase ettevalmistuse korralduses ilmneb veel suuri puudusi. Pahasti on tootmisõpetuse korraldatud formaalselt ja primitiivselt. Sagedased on juhtumid, kus tootmisõpetuse tunde ei kasutata otstarbekalt, need jooksevad tühja. Mitmel pool, sealhulgas ka meie vabariigis, areneb tootmisõpetuse baaside rajamine väga aeglaselt, mistõttu tootmise õppimine asendub tihti peale mittetootliku tööga. Nii mõnigi kord ei mõelda erialade valikut hoolega läbi ega arvestata rahvamajanduse vajadusi ja kohalikke võimalusi, erialad määratakse koolidele n.-ö. käsu korras. Vastutustundetut ja ükskõikse suhtumise tõttu muutub tootmisõpetus sageli kasutuks ajaraiskamiseks.

Pleenum nõudis kiire lõpu tegemist niisugusele praktikale ning kindla korra kehtestamist tootmisõpetuse ja kutsealase ettevalmistamise alal.

Tõsiseks puuduseks koolide tegevuses pidas pleenum õpetamise teatavat lahusseisimist kasvatusest, mida ikka veel esineb. Meil leidub kahjuks selliseid haridusala töötajaid ja pedagooge, kes püüavad kooli ülesandeid piirata hariduse andmisega ning kunstlikult lõhkuda hariduse andmise ja kasvatamise protsessi ühtsust.

Need tendentsid, millest partei Keskkomitee juunipleenumil kõneldi, on iseloomulikud ka teatavale osale meie vabariigi õpetajaskonnast. Nende tekkimist ja püsimist soodustavad mitmesugused asjaolud, millest teeme allpool veidi pikemalt juttu.

Väär arusaamine, nagu ei peaks õpetaja olema ühtaegu ka kasvataja, on leidnud kõlapinda esmajoones nende õpetajate juures, kelle ideelis-poliitiline teadlikkus on vähene

ja poliitiline kirjaoskus ebapiisav. Need on inimesed, kes meelega või teadmatusest unustavad peamise nõukogude pedagoogi töös, unustavad selle, et nad peavad oma aktiivse tegevusega kujundama noorte arusaamad ja veendumused terviklikuks marksislik-leninlikuks maailmavaateks.

Teine osa õpetajaid usub naiivselt, et kõik see, mis nad õpetavad, juba iseenesest kasvatab õpilasi.

Mõlemal juhul on meil tegemist apoliitilisusega, mis tahes-tahtmata jätab ukse lahti võõra ideoloogia avaldustele. Noorte kasvatamine kommunismi ideede vaimus tähendab kõrge ideelisuse ja kommunistliku teadlikkuse kasvatamist, mis aitab noorel inimesel oma tegevuses ja käitumises hõlpsasti leida õige joone.

Küllaltki arvukalt on veel kiretult ja halvas mõttes «raamatulikult» antud tunde. Nendes ei ole meid ümbritseva töö- ja teguderohke elu hõngu. Kuigi Nõukogudemaa heroiline tänapäev pakub nagu küllusesarvest toredaid näiteid meie töötajate saavutuste, igal etрал toimuva kiire edasilükkumise ja meie maa järjest kasvava võimsuse kohta, jõuavad need mõne õpetaja tundi haruharva.

Näiteks geograafiatund Tartu 1. keskkooli 8. klassis. Selles käsitleti Eesti NSV maavarasid ja iseloomustati üldjoontes NSV Liidu maavarasid. Suurepärane teema, mis võimaldab õpetajal noorte ees avada meie kodumaa tohutute rikkuste ja arenemisperspektiivide ulatusliku panoraami. Kuid õpetaja jättis need võimalused kasutamata. Eesti NSV maavaradest kõneldes ei räägitud vabariigi rahvamajanduse arenemisperspektiividest kohaliku tooraine ulatuslikuma kasutamise valdkonnas. NSV Liidu maavarade üldiseloomustus aga kujunes nende leiukohtade kiretuks loetlemiseks, kuigi siin oleks olnud õige koht põhjalikumalt peatuda NLKP programmist tulenevatel ülesannetel meie maa loodusrikkuste eksploateerimisel.

Mõned pedagoogid püüavad õppeaineid jagada kasvatuslikult «tähtsateks» ja «vähetähtsateks». Viimaste hulka kuuluvat näiteks matemaatika. Oma arvamuse kinnitamiseks taotsetakse väita: «Arvuväld jääb arvuvallaks, neli tehet neljaks tehteks. Mis kasvatustööst siin saab juttu olla? Võib-olla ainult korralikkuse, täpsuse ja järjekindluse kasvatamisest.» Et matemaatika õpetamist saab eluga tihedalt siduda ja sel teel õpilasi kasvatada, seda tõendavad paljude eesrindlike õpetajate kogemused. Märkiksime siinkohal Sindi tööliskoorte keskkooli õpetajat E. Sepat, kes igas tunnis kasutab kohaliku tekstiilikäitise tootmistegevuse analüüsi materjale. Õpetaja J. Luigelahd Uusna koolist on aastate jooksul kogunud rohkesti materjali kodukolhoosi ja -rajooni majanduselu edusammude kohta. See ei ole enam «kuiv» ja «neutraalne» arvuväld, vaid eluline materjal noorte kasvatamiseks. Niisuguse materjali kasutamine õpetab noori elunähtusi tähele panema, neid loogiliselt järjestama ja seostama ning kõike seda, mis neid ümbritseb, sügavamalt analüüsima.

Ja muidugi mitte ainult matemaatikaõpetajad, vaid ka mitmed füüsika-, geograafia- ja teiste ainete õpetajad püüavad mõnikord oma vajakajäämisi põhjendada õppeaine «vähesese kasvatusliku efektiivsusega». Lausa drastiliseks näiteks on astronoomiaõpetaja, kes arvab, et Nõukogudemaa saavutustest kosmose avaruste vallutamisel ja sangarlikest kosmoselenduritest ei tule tunnis sõnakestki rääkida. Seda tehku klassijuhataja või mõni teine, mitte aga tema, kes õpetab «puhast teadust».

Õpetamise ja kasvatamise kunstliku lahutamise tendents ilmnes kohati ka koolide õppe- ja kasvatustöö üldplaanis, milles peaksid väljenduma pedagoogide kollektiivi loov mõte ja pikema aja perspektiivid. Mõõdunud õppeaasta õppe- ja kasvatustöö üldplaanis oli enam-vähem kõikjal üsnagi põhjalikult loetletud üritused õpetamise efektiivsuse tõstmiseks. Hoolikalt kavandati ülesanded uudsete didaktiliste võtete tundmaõppimiseks ja rakendamiseks, näitlike õppevahendite valmistamiseks, üksteise tööga põhjalikuks tutvumiseks jne. Kasvatustöökas aga niisuguseid üksikasjalikke ettevalmistusi ei tehtud. Õpilaste ideelis-poliitilise kasvatamise alalt olid tööplaanis vaid mõned ülekoollised üri-

tused, nagu lektoorium, rahvaste sõpruse õhtu, kohtumine vanade revolutsionääridega jms., mitte aga see, kuidas parandada kasvatustööd tundides.

Või võtame metoodilise töö Tartu 1. keskkoolis. Ainekomisjonid tegutsesid seal võrdlemisi agaralt. Nii käis keeltekomisjon aasta jooksul koos kaheksa korda, et käsitleda mitmeid tunde. Lahtiste tundide arutamisel pandi pearõhk metoodilistele pisiküsimustele (õpetaja küsitles üht õpilast liiga kaua, grammatika õpetamisel ei leidnud kõik erandjuhud küllaldast rõhutamist, distsipliin tunnis oli hea või jättis soovida jms.). Üksnes üht inglise keele tundi analüüsisid märgiti: õpetaja kasutas kasvatusliku sisuga näiteid, nagu sõna «rahu» ja lauset «Me oleme tänulikud, et võime elada rahu». Teisteski ainekomisjonides arutati küll kirjaliku kontrolli, küll uue aine käsitlemise efektiivseid meetodeid, mitte aga kommunistlikku kasvatustööd õppeaine kaudu.

Ühes toimetusele saadetud kaastöös kirjutab kooli direktor, et metoodilises töös saavutati ühe aastaga suur murrang, et õpetamine efektiivsemate meetoditega annab suurepäraseid tulemusi jne. Sealsamas aga nenditakse: «Kõige olulisemaks puuduseks on see, et oleme oma metoodilise töö orbiidist välja jätnud kasvatustöö küsimused. Me ei ole arutanud ega seadnud endale igaks tunniks eesmärgi, mida me nii õpetuslikus kui ka kasvatuslikus mõttes saavutada tahame, mõnigi õpetaja arvab, et kasvatuslik eesmärk on kindlasti mingi üldpoliitiline fraas.» Sellest kirjast võis välja lugeda, et kõik on suurepärane ja efektiivne ka siis, kui kasvatustööd ei tehta, kui õpetajatel puudub arusaamine tunni kasvatuslikust eesmärgist. Nagu öeldakse — kommentaarid on liigsed.

Viimased aastad on toonud klassijuhatajate töösse märgatavat paranemist. Kuid siingi ei ole suudetud täiesti lahti saada pealiskaudsusest. Mitmes koolis torkab silma, et klassijuhatajad ei mõtle läbi ideoloogilise kasvatustöö eesmärgi ega kavasta tööd igas klassis diferentseeritult, vastavalt teatava klassi tasemele. Seepärast on mitme paralleelklassi kasvatustöö plaanid sageli üksiteisega sarnased nagu kaks tilka vett, kuigi nende klasside tegelik olukord tingib erinevat lähenemist. Vestlusi klassiga planeerivad klassijuhatajad umbropsu ja süsteemitult. Nii arvas ühe 11. klassi juhataja (ja tema pole erand), et kõige tähtsamad teemad selles eas on sellised, nagu «Kuidas korraldada tänapäeval pulmi», «Indiaanlased enne ja nüüd» jms.

Mainitud kitsaskohad pidurdavad veel mõnedes koolides noorte eluks ettevalmistamist, nende kasvatamist tulihingelisteks nõukogude patriootideks ja internatsionalistideks. Küllap see ongi üheks põhjuseks, miks meil üksikud noored inimesed ei pea kaliks kollektiivi au ja oma seltsimeeste tööd ega suhtu säästlikult meie rahva ühisomandisse. Küllap see ongi üheks põhjuseks, miks meil ikka veel ujub pinnale niisuguseid noori, kes tahavad ühiskonnalt üksnes võtta ja mitte midagi vastu anda, kes oma skeptitsismi, künismi ja alatise virisemisega mürgitavad lähikondlasi, kes ei näe meie elus võidutsevat ilusat, elu edasiviivat ja järjest täiuslikumaks muutvat.

Võidakse küsida, millest on see tingitud, et me praegu, kus nõukogude kool võib uhkust tunda loendamatu toredate saavutuste üle, peame kõnelema niisugustest suurtest puudustest. Mis on siis põhjustanud tõsise mahajäämuse kasvatustöö mitmetes väga tähtsates lõikudes? Sellele ei ole võimalik paari-kolme sõnaga vastata. Ent püüdgem siiski mõnede asjaoludele osutada.

Veel kord tuleb rõhutada seda, et edu kasvatustöös on oleneb õpetajast, on oleneb tema teadmiste tasemest, ideelis-poliitilisest teadlikkusest, armastusest oma töö vastu, loovast suhtumisest, alatise uue tunnetamisest ja kindlast tahtest järjekindlalt edasi pürgida. Õpetaja peab olema loovalt mõtlej, kuldsete kätega inimene, kes ei lakka hetkekski tunnetamast, et tema tegevus — uue inimese kasvatamine — on kommunistliku ühiskonna ehitamisel üks tähtsamaid.

Just niisugused on enamik meie õpetajaid, kes püüavad iseendas ja oma kasvandikes kujundada uue inimese jooni, elada kommunismiehitaja moraalkoodeksi üllate põhimõtete vaimus. Selle eredaks näiteks on kommunistliku töö mõtte tärkamine mitmetes kollektiivides. Nimetagem siin Valga 2. kaheksaklassilist kooli, kus kommunistliku töö

liikumise alal on astunud juba esimesed sammud ja välja töötatud kohustused. Või kõrvutagem sellega üks tulevaste õpetajate kollektiiv, Tallinna Pedagoogilise Instituudi õpperühm LM-31, kellele anti kommunistliku õpperühma nimetus instituudis. Nende kahe kollektiivi algatus tuleb kõrgelt hinnata ning soovitada, et kommunistliku töö mõte hakkaks liikuma kõigis koolikollektiivides.

Kahjuks ei vasta mõned õpetajad veel nendele kõrgetele nõuetele. Eespool oli juba juttu mõningatest pedagoogidest, kes ei tegele õpilaste kasvatamisega. Aga on neidki, kes ei ole noortele eeskujuks oma isikliku elu ja töössuhtumisega. Kuidas saab noori positiivselt mõjutada niisugune õpetaja, kes juba aastaid ei tee midagi oma teadmiste täiendamiseks, keda kollektiiv peab korduvalt sundima oma poolikut haridust jätkama, kes ei tunne huvi hea raamatu, muusika ja kujutava kunsti vastu, kelle side eluga väljendub üksnes selles, et ta sööb seda, mida teised inimesed on oma kätega valmistanud.

Suur süü selles kõiges lasub pedagoogilistel õppeasutustel, kes ei anna kõigile noortele õpetajatele ellu kaasa küllaldaselt loominguilist tuld, ei karasta neid ideeliselt ega õpeta julgelt raskustega võitlema. Kui me võime rahulduda õppeasutustest saadavate erialaste teadmistega, siis kasvataja isiksuse kujundamises jääb veel vajaka. Normaalseks ei saa pidada pedagoogikaloengute elukaugust ja üldsõnalisust, mis on viinud selleni, et osa üliõpilastest on hakanud pedagoogikat pidama «kergeks» õppeaineiks. Üsnagi iseloomulik on ühe pedagoogikakandidaadi kurtmine pärast juuniplenumit, et meil hakatavat nüüd didaktikale liiga tegema, kuna esiplaanile on nihutatud kasvatusküsimused. Mitte kuidagi ei saa aru, missugusest didaktikast see õppejõud rääkis. Nõukogude pedagoogika osana käsitab didaktika igatahes õpetamist ja kasvatamist ühtse, lahutamatu protsessina.

Märgatavaid puudusi esineb ka õpetajaskollektiivide elu organiseerimises. Kuigi viimastel aastatel on koolide parteiorganisatsioonid ära teinud hinnatava töö kollektiivide ühteliitmisel ja õpetajate ühiste jõupingutuste suunamisel kasvatuses kõige raskemate probleemide lahendamisele, ei ilmne selle töö tulemusel veel igas koolis. Mitmel pool võib täheldada üksmeele puudumist, vastastikuse koostöö ja abi vähesust. Heade kogemuste tee iga õpetajani on tihtipeale võrdlemisi okkiline. Aeglaselt juurduvad õpetajaskollektiivide ellu kommunistliku töö liikumise üllad põhimõtted. Kuivõrd organiseerimatu võib olla õpetajaskollektiiv, selle kohta tooksime näite Harju rajooni Turba keskkoolist. Seal on olukord läinud nii kaugemale, et õppenõukogu koosolekutki saab alles siis alustada, kui direktor on pidanud veerandtunnise manitsuskõne, kus õpetajatele tuletakse meelde elementaarseid viisakusreegleid, nagu: rääkida tuleb kordamööda, pole viisakas teistele kõnelejatele vahele hüüda, mitte öelda jämedusi ja rumalusi kaastöötajate aadressil jne. Siin ollakse kaugel kollektiivsusest. Nii et ole kooli juhtkond viimase paari aasta vältel suutnud midagi ära teha kollektiivi loomiseks, mistõttu häired õppe- ja kasvatustöös aina süvenevad. Harju rajooni haridusosakond peaks hoolitsema, et olukord selles koolis muutuks normaalseks ja terveks.

Kommunistlik kasvatustöö õpetamise kaudu on kasvatuses peamine. Kuid see ei tähenda, et võitlus kõrge ja täieliku õppeedukuse eest võiks lakata. Ei, sellestki jääb kohati palju vajaka. Tõsi, meil on arvukalt algklasside ja aineõpetajaid, kel on täielik õppeedukus või kes on sellele väga lähedale jõudnud — mitte üksnes ühes klassis, vaid aastast aastasse, nagu Klooga 8-klassilise kooli õpetajad Kaljužnaja ja Krivošei, Lehmja 8-klassilise kooli õpetaja H. Jalakas, Väätsa 8-klassilise kooli õpetaja T. Žulina, Haapsalu 1. keskkooli õpetaja T. Rannamäe, Risti 8-klassilise kooli õpetaja E. Jeeberg jt. On ka üksikuid koole tervikuna, kes selle poole pürgivad, nagu Kohtla-Järve 5. keskkool, Valga 2. 8-klassiline kool, Klooga 8-klassiline kool jt. Ja nendele tuleb au anda, nende püüdlusi toetada ning teistele õpetajatele või koolidele eeskujuks seada. See on Haridusministeeriumi koolivalitsuse ja haridusosakondade üks peamisi ülesandeid: tähelepanelikult uut märgata, toetada ja propageerida.

Noore põlvkonna ideoloogilise ettevalmistamise parandamise huvides on tingimata

tarvis, et koolide töö suunajad ja juhtijad ning kõige lähemad abimehed — haridusorganid, metoodilise töö keskused ja pedagoogikateadlased — teeksid NLKP Keskkomitee juunipleenumi otsusest tõsised järeldused ja korraldaksid oma tegevuse vastavalt ümber.

Kõigepealt tuleks juttu teha haridusosakondade tööst. Me räägime väga tihti sellest, et haridusosakond peab olema oma tööpiirkonna koolide õppe- ja kasvatustöö juht, kuid hoolitsemise endist viisi halvasti nende sõnade tegelikkuseks muutmise eest. Praegust olukorda, kus mitmed osakonna töötajad (esmajoones osakonna juhataja) on õppe- ja kasvatustöö juhtimisest praktiliselt välja lülitatud, ei saa normaalseks pidada. Nende peamiseks tegevusväljaks on ehitus- ja remonditööd, majandusasjade ajamine, kaebuste ja avalduste lahendamine ning mitmesuguste aruannete koostamine. See aga peegeldub vahetult koolide töös; nii mitmedki õppe- ja kasvatustöö puudused on sellest tingitud. Kuigi seda on korduvalt nõutud, ei ole jõutud koolide majandusasjade üleandmiseni täitevkomiteede ja nende kommunaalosakondade kompetentsi.

Peale selle tundub, et koolide töö kontrollimise senised meetodid on oma aja ära elanud ega õigusta selleks kulutatud aega ja energiat. Tavaks on muutunud, et ühes koolis viibivad inspektorid kõige rohkem 3—4 päeva, seda isegi frontaalse inspekteerimise puhul. Mida jõutakse selle ajaga teha? Harilikult suudetakse kooli dokumentatsiooni ja üldise korraga tutvuda ning nagu muuseas ka mõnes tunnis käia. Õpetaja tööd peab inspektor hindama 1—2 tunni järgi. Tegelikult ei piisa isegi kümme-konnan tunni kuulamisest õpetaja töösüsteemist, tema tugevatest ja nõrkadest külgedest täieliku ülevaate saamiseks. Haridusosakondade töötajad väidavad (selles tuleb nendega nõustuda), et neil ei jätku aega pikemaks paigalolemiseks ühes koolis, sest neilt nõutakse kõikide koolide inspekteerimist õppeaasta jooksul. Koole aga on rajoonis keskmiselt 50—70, inspektoreid 4—5. Pealegi on inspektoreil muidki kohustusi, mis sunnivad neid teatava aja haridusosakonnas viibima.

Üeldut arvestades ei ole põhjust imestada, et inspekteerimine kipub jääma formaalseks, õpetajatele tehtavad ettepanekud üldsõnalisteks ja trafaretseteks ning inspektorite osatähtsus paremate töökogemuste levitamisel minimaalseks. Olgu siinkohal lisatud, et väga harukordsed on haridusosakondade inspektorite sõnavõtud pedagoogilises ajakirjanduses. Mitte et nad ei tahaks või ei oskaks midagi kirjutada, vaid senine tööstiil lihtsalt ei anna nendele kätte küllaldaselt materjali ega võimalda teha sügavat analüüsi. Seesama põhjus on nähtavasti takistanud ka Haridusministeeriumi koolivalitsuse inspektoreid esinemast õppe- ja kasvatustöö sügavamate analüüsidega avalikkuse ees.

Suuresti annab tunda ka metoodilise töö mahajäämus. Lipetski ja Rostovi oblasti õpetajate heade kogemustega tutvumine tõi sel alal küll teatavat elavnemist, ent õppetunni efektiivsuse tõstmise eest alustatud võitlus on esimestest sammudest peale kitsapiirilne ja ühekülgne. Tunni efektiivsuse all mõisteti ja mõnel pool mõistetakse veel praegugi üksnes didaktiliste võtete oskuslikku rakendamist aine õpetamisel. Kuidas ja kui suure efektiivsusega õpetaja samal ajal ka noori kasvatab, see külg jääb tagaplaanile.

Meie arvates ei mõeldud vennašvabariikide paremaid kogemusi levitama asudes kõike hoolikalt läbi. See, mis on Lipetski, Rostovi ja teiste oblastite koolide töös üheks, arvatavasti kõige nähtavamaks küljeks, muudeti meil kampaanialikult ainumaksvaks. Kuid nagu nähtub pedagoogilises ajakirjanduses ilmunud materjalidest, tehakse nii Lipetskis kui ka Rostovis tõsist kasvatustööd, mille tulemusena sealsete koolide lõpetajad siirduvad meelsasti tööle rahvamajanduse kõige raskematesse lõikudesse. Oleks ekslik seda mitte märgata, mitte meie koolidele eeskujuks seada.

Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut on järjekindlalt parandanud oma tööd õpetajate erialase enesetäiendamise süsteemi reorganiseerimisel ja täiustamisel. Seda tuleb vääriliselt hinnata. Kuid sealjuures ei tohi mööda minna sellestki, et heale organisatsioonilisele küljele vaatamata on sisulises töös veel puudujääke. Siingi ilmneb tendents lahutada õpetamist kasvatamisest. Enamik kursustel ja seminaridel peetavatest loengutest käsitleb õpetamise metoodikat, mitmesuguseid üldpedagoogilisi probleeme või valgustab



didaktika üksikküsimusi. Kommunistliku kasvatustöö probleemidest kõneldakse põhiliselt nendes ettekannetes, kus käsitletakse pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni ning klassijuhatajate ülesandeid. Niisamasugune tendents on maad võtnud ka rajoonide ja koolide ainesektsioonides ja -komisjonides. See peegeldab vabariigi metoodikute kaadri teatavat küündimatust, millest saadakse üle üksnes pideva õppimise ja enesetäiendamise teel.

Puuduseks tuleb pidada ka seda, et nii õppeprogrammid kui ka õpikud abistavad õpetajat noorte kommunistlikul kasvatamisel veel puudulikult. Programmide seletuskirjades antakse õpetajale harilikult üsnagi üksikasjalikke juhtnööre teadmiste andmise paremaks korraldamiseks, kuid kasvatustööks antavad näpunäited jäävad harilikult üldisõnaliselt ja pealiskaudselt. Mõnegi õpiku esituslaad on veel kuiv ega vasta õpilaste eale, nendes pakutav materjal kipub elust maha jääma. Ja nii tähtsa aine õpikut, nagu seda on nõukogude kirjandus 11. klassis, ei ole üldse. Millal see kord ilmub, sellele ootame vastust Haridusministeeriumi õpikute osakonnalt.

Eraldi tuleks kõnelda kirjanduse programmist. Juba aastaid on räägitud vajadusest korraldada kirjanduse õpetamine põhjalikult ümber. Kirjandusõpetajad nõuavad õigusega suurema tähelepanu pööramist kaasaegsele nõukogude kirjandusele ja tänapäeva kirjandusele põhiprobleemidele. Korduvalt on tehtud ettepanekuid marksistliku esteetika küsimuste ulatuslikumaks käsitlemiseks kirjanduse õpetamise raames. Need ettepanekud väärivad täit tähelepanu ja tõsist suhtumist. Ei saa ju nõustuda sellega, et nõukogude kirjanduse (välja arvatud eesti nõukogude kirjandus pluss kaks tundi programmi määratud temale «Teisi silmapaistvaid Nõukogude rahvaste kirjanduse esindajaid») käsitletu koolis lõpeb põhiliselt Suurt Isamaasõda käsitleva «Noore Kaardiväega», et vennasrahvaste ja vennalike sotsialismimaade kirjanduse suurtest edusammudest ei saa meile õppiv noorsugu peaaegu mitte midagi teada. Kuid kirjandusõpetajate õigustatud nõudmistele ja korduvatele ettepanekutele vastatakse harilikult: «Klassika osas ei ole võimalik midagi kärpida, sest klassika kuulub üldhariduse sisusse!» Meenutagem siinkohal kompetentsete inimeste sellekohaseid avaldusi märtsi lõpus toimunud ülevabariigilise teoreetilise konverentsi humanitaarainete sektsiooni koosolekul.

Keegi ei kavatse vastu vaielda klassika õppimise vajalikkusele. On sõnadetagi selge, et klassikalisel kirjandusel on suur tunnetuslik tähtsus, selle tundmaõppimine kujutab endast otsest teed paljude põlvkondade loodud kultuuriväärtuste juurde, õpetab meie noori mõistma isade ja isaisade visa võitlust helge tuleviku eest. Meid häirib hoopiski see, et ühelt poolt ei taheta teha mingeid mõõndusi klassikalise kirjanduse suhtes, teiselt poolt aga ollakse täiesti ükskõiksed, kui kasvavale põlvkonnale jäävad avamata nõukogude rahvaste rikkaliku kirjandusliku loomingu ammendamatud varad. Olukorra lahendamiseks ei piisa arvatavasti kehtivate programmide lappimisest, vaid need tuleb põhimõtteliselt uut alustel üles ehitada.

Partei Keskkomitee juunipleenumi otsuses juhitakse tähelepanu sellele, et pedagoogikateadus on tõsiselt maha jäänud õpilastele hariduse andmise ja nende kommunistliku kasvatamise probleemide läbitöötamises. See märkus on täiel määral maksev ka meie vabariigi pedagoogikateaduses valitseva olukorra kohta. Endiselt armastatakse uurimustes kõige enam minevikku, märksa vähem tänapäeva, aga hoopiski vähe homset ja kujunevat. Paljusid probleeme käsitletakse isoleeritult, lahus noore põlvkonna kommunistliku kasvatuse põhitülesannetest. Tihti peale kulutatakse oma aega ja jõudu niisuguste probleemide kallal, millel ei ole esmajärgulist tähtsust. Tunda annab keskse suunamise ja juhtimise puudumine. Kuigi Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut on kohustatud etendama vabariigi pedagoogikateaduses kesksel osal, ei ole ta kaugeltki selle funktsiooni täitmisele asunud.

Lühidalt öeldes: vabariigi pedagoogikateadlased seisavad endiselt eemal kommunistliku kasvatustöö põhiprobleemidest. Sellega seoses tuleb avaldada tõsist imestust aja-lehe «Edasi» seisukohtade üle, mis nägid päevavalgust 8. jaanuari numbris ilmunud

kirjutises «Viis üllatust». Selles kõneldakse TRÜ pedagoogika kateedri tööst. Vähe sellest, et nimetatud artikkel on kaugel asjalikust ja kriitilisest suhtumisest kateedri töös esinevatesse puudustesse, kirjutise autorid püüavad koguni väita, et vabariigi pedagoogikateaduse ühe juhtiva keskuse ülesandeks polevatki aktuaalsete kooliprobleemide käsitlemine. Artiklis öeldakse sõna-sõnalt: «Aga tootmisõpetuse päevaprobleemid? Kus need on? Koolireformi põhimõte, uut tüüpi kooli loomine, on meie pedagoogikateadlastel siiski silmapaari vahele jäänud. Niimoodi sageli arutletakse. Kuid Eesti NSV-s on peale kõne all oleva kateedri veel kaks teadlaste kollektiivi... kelle uurimisobjektiks on õpetamine ja kasvatamine.» Selle «loogika» järgi tuleb niimoodi välja, et õpetamise ja kasvatamise probleemidega peavad tegelema kõik teised, mitte aga need inimesed, kelle õlgadele on pandud vabariigi koolide kaadri enamiku ettevalmistamine.

Suhteliselt nõrk on meie algupärane pedagoogiline kirjavara. Ajakirjanduses on juba tehtud etteheiteid A. Elango brošüüri «Töökasvatus perekonnas» väljaandjatele kergekäelise ja vähese vastutustunde pärast. Ent see ei ole ainuke näide. Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi väljaannete sarjas ilmunud J. Sõerdi brošüür kasvatusõöst kooliinternaatides jõudis lugeja kätte samuti ebaküpsena. Selles töös eksisteerivad kõrvuti mingisugune «üldine» kasvatus ja kommunistlik kasvatus, kusjuures kommunistlike kasvatusete üldse ja töökasvatusele eraldi pühendatakse kummalegi vähem kui üks lehekülj. I. Undi uurimus õpilaste tundmaõppimise teede kohta virgutab lugejat jälgima üksnes õpilases toimuvaid bioloogilisi protsesse, mitte aga lapse kõlbelist ja maailmavaatelist kujunemist.

Tingimata on tarvis veel kord kokku tulla ja kindlaks määrata eesti nõukogude pedagoogikateaduse kiirema edasiarendamise piirjooned. Meie õpetajaskond ootab teadlastelt konkreetseid orientiire homse päeva kooli, kommunismiajastu kooli ülesehitamiseks. Seniajani ei ole vabariigi pedagoogikateadus õpetajate teotsimisi kuigi tõhusalt toetanud.

\*

Eespool rääkisime mitmetest tõsistest puudustest vabariigi koolide ja haridusorganite töös. Sellega ei ole tahetud väita, et need puudused on kõige tüüpilisemateks nähtusteks meie vabariigi hariduselus. Ei, enamikus on tegemist üksikjuhtudega. Meie õpetajaskonna määraar enam töötab tublilt ja ennastsalgavalt ning on parteile heaks abiliseks uue inimese kasvatamisel. Ent ilmne puudused kas või ühe-kahe õpetaja, mõne üksiku kooli või haridusosakonna töös, ikkagi tuleb neist valju häälega rääkida. Igasugune ükskõiksus või pealiskaudsus on takistuseks meie teel, on takistuseks edasilükkumisel kommunistliku ühiskonna koolile. Seepärast nõudiski NLKP Keskkomitee juunipleenum koolide ja haridusorganite töö otsustavat parandamist noore põlvkonna kommunistlikul kasvatamisel.

Praegu arutatakse kõigis töökollektiivides abinõusid NLKP Keskkomitee juunipleenumi otsuste kiireks elluviimiseks. Neid otsuseid ei võetud vastu üheks korraks, mõneks nädalaks või kuuks, vaid nendes on kätketud pikaajalise pideva töö programm. Edu selles töös oleneb igast ideoloogilisel alal töötajast, igalt vastutustundest ja teadlikkusest, oskusest ja tahtest keskendada oma jõud kommunistliku ühiskonna ehitamise ühte tähtsamasse rindelõiku. Koolides on praegu suvepuhkus ja seetõttu seisab pleenumi otsuse põhjalikum arutelu alles ees. Varsti algavad rajoonide ja linnade õpetajate nõupidamised kujunegu esimeseks sammuks NLKP Keskkomitee juunipleenumil kätkenaidatud teel. Seal on vaja sügavalt ja igakülgelt analüüsida koolides tehtavat kasvatusöönd ning seada eelolevaks õppeaastaks konkreetseid nõudmised ja sihid. Ühtlasi tahaks loota, et ka kõik koolide ühiskondlikud organisatsioonid ja õpetajaskollektiivid teevad oma senises tööpraktikas tõsised korrektiivid ja võitlevad edaspidi veelgi pingsamalt ning tulemusrikkamalt iga noore inimese ideelise küpsuse ja eluks igakülgse ettevalmistamise eest. Meie kõigi aukohus on raporteerida parteile, et täidame ka nüüd, nagu see on alati olnud, kalli partei targad juhendid hästi ja täielikult.

## Augustikuu-nõupidamiste eel

NLKP Keskkomitee juunipleenumil arutati põhjalikult ja igakülgselt partei ideoloogilise töö järjekordseid ülesandeid. Pleenum üldistas meie partei suured kogemused ideoloogilise töö alal ja näitas ära esinevad puudused. Lähtudes NLKP XXII kongressi otsustest ja partei programmist, määras pleenum kindlaks ideoloogilise töö peamised ülesanded ja suunad. Suurt tähelepanu osutati pleenumil õppiva noorsoo ideelise kasvatuse küsimustele. Juunipleenumi otsus, sm. L. F. Iljõtšovi ettekanne, sm. N. S. Hruštšovi kõne ja teised materjalid näitavad haridusala töötajalle teed, kuidas tõhustada õpilaste kommunistlikku kasvatamist ja millistest puudustest on kasvatustöös tarvis esijoones vabaneda.

Varsti toimuvad rajoonides ja linnades õpetajate nõupidamised, kus tehakse kokkuvõtte elmise aasta tööst ning seatakse ülesanded uueks õppeaastaks. Toimetus pöödus sel puhul vabariigi haridusministri asetäitja sm. J. Tohveriga poole, et ta jutustaks, missuguste küsimuste nõupidamiste tulipunkti võtmist, lähtudes NLKP Keskkomitee juunipleenumist, peab ministeerium vajalikuks. Sm. Tohver kõneles meile järgmist.

Nõupidamised rajoonides ja linnades toimuvad ajavahemikus 26.—30. augustini. Nagu tavaliselt, töötatakse ka tänava plenaaristungil ja sektsioonides. Plenaaristungil rajoonis arutatakse läbi parteikomitee sekretäri või selle asetäitja, linnas aga partei linnakomitee sekretäri ettekanne teemal „NLKP Keskkomitee juunipleenum ja koolide ülesanded“ ja haridusosakonna juhataja kaasettekanne sama küsimuse kohta. Sektsioonides analüüsitakse õpikuid ja programme ning selgitatakse välja ja arutatakse läbi võimalused, kuidas tundides noorte õpetamist ja kasvatamist veelgi tõhusamaks muuta.

Nagu näete, organisatsioonilises küljes midagi uut ei ole. Küll tahaks aga rõhutada seda, mis peab olema nõupidamise sisulises töös kesksel kohal.

Augustikuu-nõupidamise töö aluseks nii plenaaristungil kui ka sektsioonides peavad olema Keskkomitee juunipleenumi otsused. Nendest lähtudes tuleb põhjalikult analüüsida noorte õpetamise ja kasvatamise olukorda oma rajooni või linna koolides, julgelt ja konkreetselt ära näidata sel alal esinenud puudused ning jõuda täielikule selgusele, mida on vaja muuta, millest vabaneda ning milliseid kommunistliku kasvatustöö häid vorme ja meetodeid laialdasemalt kasutada, et noorte ideeline kasvatamine koolis oleks tõhus, võitlev. On tarvis analüüsida nende õpetajate ja koolikollektiivide tööd, kus õpilaste kasvatamine on heal järjel, ning näidata, kuidas ja milliste meetoditega see on saavutatud.

NLKP Keskkomitee juunipleenumil märgiti tõsise puudusena kasvatamise irdumist õpetamisest. Räägiti sellest, et mõned õpetajad peavad oma ülesandeks ainult õpetamist, õpilastele teadmiste andmist. Kasvatamisega tegelgu nende arvates klassijuhataja ning pioneeri- ja komsomolliorganisatsioon. Säärane väär suhtumine mõisteti rangelt hukka. Pleenumi otsuses öeldakse: „Pleenum peab ebaõigeks mõnede haridustöötajate katseid piirata kooli ülesandeid hariduse andmisega ning lõhkuda kunstlikult hariduse andmise ja kasvatamise protsessi orgaanilist ühtsust.“

Seisukohast, et õpetamine ja kasvatamine on ühtne protsess, tulebki analüüsida koolide õppe- ja kasvatustööd. See peab olema nn. nõupidamise naelaks nii plenaaristungil kui ka sektiioonides ning saama keskseks küsimuseks koolide töös. Asi ei seisa siin selles, et me hakkaksime õpilastele teadmiste andmist ja õppeedukust alahindama, kasvatuse taset õpetuse tasemeni tõstma. See oleks võhiklik arusaamine meie ülesannetest. Nagu sm. Iljitšov rõhutas, et ole ülesandeks üht teiseni tõsta, vaid liita õpetus ja kasvatamine üheks süsteemiks. Õpetamine peab samaaegselt olema ka kasvatamine — noortes marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamine, kommunismiehitaja moraalkoodeksi printsiipide järgimine. Ja analüüsida tulebki, kuidas on õpetajad, koolikollektiivid, kogu rajooni või linna õpetajaspere senini seda nõuet täitnud, ning seada ülesanded, mida tuleb noorte õpetamise ja kasvatamise paremaks korraldamiseks täita eeloleval õppeaastal ja edaspidi.

Mõistagi peab töö arutelu olema konkreetne ning asjalik, üldistused, järeldused ja hinnangud tuginema konkreetsetele faktidele ning olukorra põhjalikule tundmisele. See nõuab mitte üksnes referentide hoolikat tööd nõupidamiseks valmistumisel, vaid ka pedagoogide aktiivset osavõttu küsimuste arutamises.

Mõni sõna ka töö kohta sektiioonides. Kui eelmistel aastatel plenaaristungitel veel kõneldi kasvatusküsimustest, siis sektiioonide töös jäi see enamasti tagaplaanile. Arutati peamiselt seda, mis on õpikutes ja programmides uut, kuidas programmi teemasid ja õpiku paragrahve õppenädalate ja tundide järgi jaotada, missuguseid näitlikke õppevahendeid ja kuidas kasutada, milliseid häid kogemusi on ühel või teisel õpetajal jms. Neid küsimusi tuleb arutada tänavugi, kuid juunipleenumi otsustest tulenevate ülesannete valgusel — mitte üksnes õpetamise efektiivsuse tõstmise seisukohalt, vaid õpetamise ja kasvatamise kui ühtse protsessi tõhustamise seisukohalt. Tuleb arvestada seda, kuidas ühe või teise meetodi, võtte, näitliku õppevahendi kasutamine vms. soodustab üheaegselt nii õpilastele teadmiste andmist kui ka nende kasvatamist kommunismi vaimus; missuguseid võimalusi kätkeb endas üks või teine teema teadusliku maailmavaate kujundamiseks, armastuse kasvatamiseks töö vastu, kommunistliku moraali printsiipide süvendamiseks, proletaarse internationalismi ja sotsialistliku patriotismi arendamiseks, ateistlikuks kasvatustööks, kodanliku ideoloogia paljastamiseks ja esteetiliseks kasvatamiseks; kuidas arendada õpilastes iseseisvust, algatusvõimet, loovat suhtumist töösse jne. Sel eesmärgil tuleb kuulata eesrindlike õpetajate töökogemusi, neid analüüsida, üldistada ja nendest eeskujut võtta. Niisugusest arutelust on õpetajail kasu, see äratav uusi mõtteid ja soodustab partei poolt seatud ülesannete täitmist.

Õpuks mainiksin seda, et nõupidamise kasutegur oleneb suurel määral sellest, missuguse panuse nende heaks kordaminekuks annab iga osavõtja. Passiivse kuulamisega saavutatakse vaevalt seda, mida annab aktiivne osavõtt küsimuste arutelust. Seepärast on vajalik, et iga õpetaja, iga haridusala töötaja NLKP Keskkomitee juunipleenumi valguses enese kriitiliselt analüüsiks oma senist tööd ja kogu kollektiivi tegevust ning mõtleks järele, kuidas noori võitlevalt ja järjekindlalt ideeliselt kasvatada. Kuigi pisut, on aega selleks veel jäänud. Tehkem kõik selleks, et nõupidamine oleks aktiivne, et kuuleksime seal kriitikat ja enese kriitikat ning võiksime õppida eesrindlike õpetajate kogemustest. See aitaks meil edukalt täita partei poolt seatud vastutusrikkaid ülesandeid.

# Juunipleenum ja klassijuhataja kasvatustöö koolis

L. TAKK

NLKP Keskkomitee juunipleenum määras kindlaks partei ideoloogilise töö uue tõusu põhiülesanded, olles seega tähiseks uue inimese kasvatamise teede ja vahendite leidmisel.

Noorte ideoloogilisel kasvatamisel on õpetaja, liiati klassijuhataja partei suur tugi. Ka temal tuleb oma senise töö hindamisel ja edasiste perspektiivide seadmisel kompassiks võtta juunipleenumi otsus. Allpool on juttu mõnedest klassijuhataja kasvatustöö probleemidest, mis partei Keskkomitee juunipleenumi valguses täie teravusega esile tõusevad.

Kommunismiehitaja moraalikoodeksis on ette nähtud igakülgset hoolitseda laste ja noorukite kommunistliku kasvatamise eest. See on nõukogude kooli kasvatustöö nurgakivi, kaasa arvatud ka klassijuhatajatöö.

Ennekõike peavad moraalikoodeksi põhimõtted omased olema klassijuhatajale endale. See nõuab vaeva, tahtekindlust, printsiipaalsust, eneseületamist — tugevat võimet enesekasvatuseks ja enesekontrolliks.

Varjata oma karakterit või ideelist ebaküpsust ei ole võimalik, seda saab vaid lühikeseks ajaks peita „eesriide“ taha, eelkõige suuresõnalise lobisemise varju, kuid mitte kauaks. Kasvataja maailmavaade, patriotism ja kodanikuvastutus, suhtumine töösse ühiskonna heaks, tema moraalne pale, suhtumine kollektiivisse jne. — kõik see avaldab mõju tema kasvandikele.

Moraalikoodeksis on kõige tähtsamaks kõlbelseks nõudeks „kohusetruu töö ühiskonna hüvanguks: kes ei tee tööd, see ei pea ka sööma“. Juba maast-madalast peame noortele seda põhimõtet tutvustama eluliste ning neile lähedaste näidete varal (õppimine, ühiskondlikult kasulik töö, oktoobrilapse ja pionieri- või komsomolikohustuse täitmine jm.). Kasvatajal on alati tarvis meeles pidada L. F. Iljitšovi ettekandes allakriipsutatud nõuet parandada töökasvatust, sealhulgas ka tootmisõpetust, ja seada selles sisse riiklik kord. Ta rõhutas: „Meist ja meie tööst oleneb, et tänasest „seljatagusest“ ei saaks homme vanemate „õlatagune“ ja ülehomme ühiskonna „turjapealne“.“ Ja me teame hästi, et nõrga kasvatustöö tagajärjed just sellisel viisil üksikute noorukite juures on avaldunud ning avalduvad. Kuid kasvatada ei tähenda üksnes negatiivsega „hirmutamist“ ega selle ümber „moraalijutluse“ pidamist, vaid eelkõige mõjutamist helge eeskuju suurepärase näidete varal, mis isenesest kaasa kutsuvad ning äratavad noortes soovi ja tahtet saada üllaks kommunismi ehitajaks.

Meil on loendamatu hulk suurepäraseid näiteid tööinimestest ja töökangelastest. Toogem neid esile, laskem noortel ise nendest jutustada. Ja peamine, teha igale noorele, kellele saab osaks õnn elada kommunismi ajal, selgeks tema töö sügav ideeline mõte — ta mitte ainult kasvatab vilja, töötleb masinaosa, ehitab hüdroelektrijaama, vaid tema töö tervikuna toob lähemale suure ajaloolise eesmärgi. See on ju lausa võluv perspektiiv, kutsuv rada, haarav poeesia!

Sirguva põlvkonna kasvatamisel nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi, rahvaste sõpruse ja kommunismiüritusele ustavuse vaimus langeb klassijuhatajale suur osa vastutust. See aga tähendab eelkõige kahe tähtsa kasvatuspõhimõtte rakendamist. Esiteks peame me suutma noortes äratada ning kasvatada uhkust oma suure Nõukogude kodumaa ja revolutsioonilise partei üle. Nõukogude patrioot armastab oma rahvast ning austab ja armastab ka teisi rahvaid. Näiteid selleks on meie elus, ajakirjanduses, raamatutes jm. niivõrd külluslikult, et parimgi kasvataja ei suudaks neist murdosagi ära kasutada. Nõukogude noored on piiritult uhked meie uue hiilgava võidu üle kosmose alistamisel. Selle kangelasteo kirjutasid meie kodumaa kuulsusrikka ajaloo lehekülgedele noored patrioodid, komsomoli kasvandikud Valeri Bõkovski ja Valentina Tereškova. Ainulaadselt suurepäraseid inimesi on kasvanud meie kodumaale uudismaal, Siberi ja Kaug-Ida ehitustel. Nendest, eilsetest õpilastest, on võrsunud mehised ning elurõõmsad nõukogude patrioodid; paljudest rahvustest noored — venelased ja eestlased, ukrainlased ja grusiinlased, valgevenelased ja tšuvašid — rajavad üheskoos kommunismi hoonet ning kasvavad ja kujunevad ümber ka ise. Nõukogude inimesed, sealhulgas noored patrioodid, ei kiida kunagi neid, kes välismaast ja välismaa elulaadist vaimustusse satuvad ning kaotavad seejuures Nõukogude kodaniku väärikuse, patriootliku uhkustunde — neid, kelle kohta seltsimees L. F. Iljitšov ütles: „Käituvad nii, nagu too vasikas: kes silitab, seda ta lakub.“

Klassijuhataja kohus on kasvatada noortes kommunistlikke veendumusi, aidata kommunismi ideaalidel õitsele puhkeda, kommunistlikul ideoloogial nii tugevalt võidule pääseda, et nad oleksid mineviku igandite ja igasuguste imperialistliku ideoloogia mõjude vastu immuunsed. Seepärast on meie teine tähtsam ülesanne tuua noortele fakte selle niinimetatud „õitsva“ ja „vaba“ maailma enese elust. Neid leiab õpetaja N. S. Hruštšovi kõnest juunipleenumil ja tema teistest esinemistest, L. F. Iljitšovi ettekandest, ULKNU Keskkomitee esimese sekretäri S. P. Pavlovi ettekandest ULKNU Keskkomitee pleenumil, neid leiame külluses meie ajakirjandusest, raadio-saadetest jm. Oleks kasulik, et klassijuhataja imperialismi olemust paljastavaid fakte pidevalt koguks ja talletaks (ja seda õpilastelgi soovitaks teha). Siis on neid alati käepärast.

Kommunismiehitaja moraalikoodeksis on aga tähtsal kohal kollektiiv-sustunne ja üksteise seltsimehelik abistamine: üks kõigi ja kõik ühe eest, millest tulenevad ka humaansed suhted inimeste vahel, kus inimene on inimesele sõber, seltsimees ja vend.

NLKP Keskkomitee juunipleenumil rõhutas L. F. Iljitšov, et uue maailmavaatega, uue moraaliga inimene kujuneb välja kollektiivis.

Klassijuhataja on väikese klassikollektiivi peamine kujundaja suure koolikollektiivi raames. Tema paremaks käeks on pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon ning õpilaste aktiiv. Kui kollektiiv ise hakkab huvi tundma iga oma liikme elu, töö, käitumise, vaba aja veetmise jne. vastu, siis on klassijuhatajal pool võitu saavutatud. Paljudes koolides on kollektiivi enesekasvatus tugevasti juurdunud ning õpilased seetõttu iseseisvamaks ning printsiipiaalsemaks muutunud. Oma headest kogemustest klassikollektiivi kujundamisel jutustasid „Nõukogude Kooli“ veergudel Palamuse keskkooli õpetaja L. Kapral, Tallinna 10. töölisnoorte keskkooli õpetaja H. Kreis jt. Käesolevas numbris võtab selle kohta sõna Põlva rajooni Piroja 8-klassilise kooli direktor P. Lehestik.

Kuid ikkagi tuleb meil kollektiivi kasvatamisega hoopis paremini ja tõhusamalt tegelda. Suurepäraseks abimeheks ja nõuandjaks on klassijuhatajale ja koolikollektiivile selles nõukogude pedagoogika klassik, andekas pedagoog ja poeet A. Makarenko oma õpetusega kollektiivist, mille looval rakendamisel on tänapäeval erakordselt suur tähtsus. Pöördugem sagedamini tema poole!

Eitamata individuaalse lähenemise suurt osa õppe- ja kasvatustöös, uue inimese kujundamisel, on siiski põhjust tähelepanu juhtida õpilase individuaalse ja kollektiivse kasvatamise vahekorrale ning soovitada mõelda A. Makarenko põhimõtte üle (eriti nendel klassijuhatajatel, kes kollektiivse kasvatuse individuaalse kasvatuse varju jätvavad, mida tuleb meie kasvatustöös sageli ette):

„Lapse individuaalne kohtlemine ei tähenda järdmist isoleeritud kapriisse isiksusega. Individuaalse kohtlemise lipu all ei tohi sisse tuua väikekodanlikku individualistlikku kasvatust. Abitu on see pedagoog, kes suhtub sallivalt õpilaste puudustesse, pimesi annab järele nende kapriisidele, lipitseb ja äiutab, selle asemel et nende iseloomu kasvatada ja ümber kujundada. Tuleb osata esitada kompromissideta nõudmisi lapse isiksusele, kellel on kindlaid kohustusi ühiskonna ees ja kes on vastutav oma tegude eest. Lapse individuaalne kohtlemine seisabki selles, et tema individuaalsetele iseärasustele tuginedes teha temast oma kollektiivi ustav, väärikas liige, Nõukogude riigi kodanik.“

Klassijuhataja osa pioneeri- ja komsomolitöös nõuab eri artiklit, eriti seoses NLKP Keskkomitee juunipleenumi otsustega. Seepärast avaldagem siin üksnes paar mõtet.

Klassijuhataja vastutab kooli direktori ees pioneerirühma ja komsomoligrupi täisväärtusliku töö ja sisuka elu eest kogu selle ulatuses. Kuid ta vastutab ka selle eest, et nende organisatsioonide peremeesteks, tegevuse suunajaiks, initsiaatoreiks ja organisaatoreiks oleksid noored ise. Et ta toimiks nii, nagu õpetab üks pedagoogika algtõdesid: kasvataja jäägu märkamatuks ja suunaku lapsi nii targalt ning läbimõeldult, et nad sellest ise peaaegu arugi ei saa. Selle suure ning väärtusliku töö oleme unustanud mitte ainult pioneeri- ja komsomolitöö suhtes, vaid paljudes klassijuhatajatöö liinides. Kui klassijuhataja pioneerirühma koonduseks soovitab teemat „Esteetiline kasvatus“, siis reedab ta oma võhiklust kasvatajana ja lastele näib seesugune „tark“ teema igavana. Pigem soovitagu ta selle asemel teemat „Igas inimeses peitub kunstnik“ vms.

Kui klassijuhatajatunnis vestluse teemaks on „Suhtumine ühiskondlikku omandisse“, võivad — mis parata, lapsed on ju lapsed! — õpilased seda tõlgitseda nii: Tahab meid õpetada, teadagi! Ja huvi arutluse vastu kaob. Seepärast on vaja leida teemasid ja esitada need huvitavas formuleeringus, nii et mõte paelub. Antud teema võiks olla: „Minu“ ja „meie“ ning siit vestluse käigus edasi minna suuremate probleemide juurde, n.ö. lähemalt kaugemale. Hea lähtepunkti ja palju ideid sellise vestluse ülesehitamiseks annab kas või N. Krupskaja samateemaline artikkel (vt. „Valimik pedagoogilisi teoseid“, e. k., lk. 189 jj.).

Klassijuhataja ei saa olla tõeline kasvataja, kui tal puudub alatine koostöö lastevanematega, kelle pedagoogilist mõtteviisi ja kasvatusalaseid teadmisi tema, klassijuhataja, esmajoones peab tundma, kujundama ning avardama. Ja vastupidi, pole loomulik, et mõned lastevanemad ainult klassijuhataja tulekut nende kodudesse kohustuslikuks peavad, ise aga ei vaevu kunagi oma laste kasvatamise huvides üle kooliläve astuma. Seegi probleem on seoses ideoloogiaga, on mentaliteedi küsimus.

NLKP Keskkomitee juunipleenumil rõhutati kooli (järelkult ka klassijuhataja) ja kodu vahekorda laste kasvatamisel täie selgusega. Oma ettekandes ütles L. F. Iljitšov:

„Vahel vaieldakse selle üle, kumb vastutab rohkem laste kasvatamise eest, kas kool või perekond. See on tarbetu vaidlus, mis kisub tähelepanu eemale peamisest, asja tuumast. On tarvis hoiatada jämeda vea eest neid vanemaid, kes püüavad panna oma kohustusi laste kasvatamise suhtes koolile, oma vastutustundetu suhtumise tagajärgi aga ühiskonnale. Väär on arvata, et riigi ja kooli kasvatusliku tähtsuse suurendamine vähendab perekonna vastutust laste kasvatamise eest.“

Niisuguseid vanemaid, kes teevad säärase jämeda vea ega täida oma vanem-

likke kohustusi, tuleb meil kollektiivse ja ühiskondliku mõju jõuga (õppenõukogu, lastevanemate komitee, käitise või asutuse kollektiiv, ühiskondlikud organisatsioonid) korrale kutsuda. Kahjuks leidub veel vanemaid, kes oma lastest siidkasi ja priiileivasööjaid kasvatavad, kes kooli nõudmisi millekski ei pea, aga kui poeg või tütar on „käest ära läinud“, siis süüdistavad nad üksnes kooli ja „halbu sõpru“. „Halbade sõprade“ vanemad aga viskavad kivi omakorda teiste peale, kes olevat nende lapsed pahale teele meelitanud. Ja nii edasi, justkui nõiarõng. Kes on süüdi? Ja kes on need nn. halvad sõbrad?

Tundub, et ammu oleks aeg lõpetada kõnelemine „halbade sõpradest“ niisuguse alltekstiga, nagu oleks nende kasvulava kuskil väljaspool kooli ja perekonda; justkui oleksid nad mingi „eri liik“ noori, kes on võrsunud väljaspool kasvatustöö keskonda. Pigem loobume seesugusest pimesikumängust ning vaatame tõele näkku: nn. halvad sõbrad on perekonna, kooli ja ümbruse halva kasvatustöö vili. Nende puhul tuleb meil läbi teha kasvatamisest hoopis raskem operatsioon — ümberkasvatamine.

Perekonna mõjud, nii positiivsed kui ka negatiivsed, jätvad lapsele ikka oma jälje. Kodu kaasmõjust oleneb suurel määral klassijuhataja kasvatustöö edu. Ning rõõmustavalt on perekondlik kasvatus meil üha tugevnenud. Paljudes koolides, nagu Tallinna 21. keskkoolis jm., tegutsevad edukalt lastevanemate komiteed ja kasvatuskomisjonid. Tallinna 42. keskkooli klassijuhataja L. Allik, kellel on oma õpilaste vanematega tihe kontakt, kes läheb nende juurde ka hea teatega, mitte ainult õpilase eksimuse korral, kirjutab: „Kodu head ja positiivset mõju on näha kõikjal. Meeldiv on mõelda emale, kes, leidnud, et tema poeg koolist põhjuseta puudub, tuli sellest kohe kooli teatama.“ Selleks, et klassijuhatajaga nõu pidada, kuidas lämmatada see kõrvalekaldumine juba eos.

Seesama klassijuhataja toob ka negatiivse näite perekonna mõjust lapsele. Kodus oli kõik pealtnäha korras — maitsekas mööbel, televiisor nurgas jne. Kasvatusestki vesteldi arusaamisega. Kuid (algul ei osanud seda tähelegi panna) koolis olid lapsel alati vabandused valmis, kui oli tarvis klassiruumi puhastada, seinalehte välja anda, koolimaja ümbruse korrastamisel käed külge lüüa. Ta tegutses ainult siis, kui oli võimalus kohe esile kerkida või kui paistis „kopikas“. Ja hiljem selgus, et pealtnäha laitmatu perekonnas kõneldi sageli „mustade otste“ tegemisest, et individuaal-elumaja üles lüüa, ega peetud seda sugugi häbiasjaks. Klassijuhatajal tuli rasket vaeva näha, enne kui kasvatustöö hakkas tulemusi andma. Seda suurem oli rõõm, seda teenitum võit.

Nii peabki olema. Kasvataja ei tohi iialgi minetada võitlevat vaimu ega jääda nõutuna peatuma raskuste ees, ka siis mitte, kui tegemist on üheainsa noore kujunemisele õige suuna andmisega.

Paljudes koolides püsib ikka veel olukord, et mõned klassijuhatajad töötavad aastast aastasse hästi, teised lepivad „rahuldavaga“ või koguni vähemaga. On aeg esitada nõue: kõik eesrindlaste tasemele! Ja hakata seda olemasolevatele kogemustele ning eeskujudele toetudes ellu viima. Koolide juhtkonnad ja haridusorganid peaksid olema kommunistliku töö juurutamisel algatajateks, suunajateks ning ergutajateks.

Ja klassijuhatajad ise, sest käsu korras ei sünni midagi uut ega väärtuslikku. See on võimalik vaid oma patriootliku kohuse tunnetamise jõul, mis omakorda ajendab õppima marksismi-leninismi teooriat ning kasvatamise kõrget kunsti, et selle kaudu jõuda noorte kujunevate inimeste südame ja mõistuseni.

Üheks põhjuseks, miks mõned klassijuhatajad töö suhtes teataval määral tuimaks muutuvad, on see, et kooli juhtkond ja kooliinspektorid pööravad neile vähe tähelepanu. Mitte alati ei panda tähele nende klassijuhatajate tööd ja selle töö tulemusi, kes täie andumusega, vaikselt, just nagu märkamatuks, kuid tulemusrikkalt oma tööd teevad. Me oleme nii mõnigi kord kahjuks esile tõstnud neid, kes ilusaid sõnu



teevad, oma jutuhoo ja enesekiitmisega teiste hulgast silma paistavad. Kahjuks ei süvene me kasvatustöösse, nagu on vaja, vaid lepime sellega, mis väliselt silma või kõrva hakkab. Sellist suhtumist tuleb kardinaalselt muuta: pigem vähem, aga paremini.

Me peame jõudma nii kaugele, et suudaksime kasvatustöös eksimatult eristada kulda ja kassikulda — see on ka juhtijate autoriteedi tõstmise üks teid. Paremaid klassijuhatajaid on vaja märgata, neile tähelepanu osutada, sest ainult eesrindlaste järgimise teel on võimalik tõsta kasvatustöö taset.

Ja kui formaalselt või tšinovniklikult vahel klassijuhatajate (ja üldse) kasvatustööd juhitakse! Mõni direktor nõuab, et klassijuhatajal oleks kasvatustöö plaan, selles rohkesti mitmesuguseid üritusi ette nähtud ja et iga üritus läbi viidaks, et selle järel oleks „linnukel“. Mis plaanis on, kas see kõik on vajalik antud klassi taseme puhul ja millised on tulemused — see teda ei huvita. Tal on plaane ja „linnukesi“ tarvis selleks, et kontrollijaile ette näidata — meil on kõik plaanipärane, kõik läheb sujuvalt. Kahjuks lasevad ka inspektorid end pahatihti sellisest „puru silmaajamisest“ pimestada. Nii taandub sisuline kasvatustöö ja varjub „ürituste“ taha.

Nendest väärnähtustest tuleb kohe uue õppeaasta algul võitu saada ja tõsta klassijuhataja kasvatustöö meie ajastu nõuete kõrgusele.

Me arvame, et kehtiv „Kaheksaklassilise kooli ja üldharidusliku polütehnilise tootmisõpetusega töökeskkooli klassijuhataja põhimäärus“ (kehtestatud 1961) ei vasta tänapäeva nõuetele klassijuhataja töö suhtes ja et Haridusministeerium peaks selle ümber töötama. Selles on organisatsioonilised ülesanded loetletud küll pisiasjadeni, kommunistliku kasvatusel sisuline määratlus aga jääb seekõrval pealiskaudseks. Kui põhimääruses peetakse tarvilikuks märkida, et klassijuhataja „määratakse õpetajate hulgast, kes töötavad antud klassis“ või et „õpetaja võib olla klassijuhatajaks ainult ühes klassis“ (mis ütlemtaagi peaks pedagoogilise haridusega määrajale selge olema!), siis seda enam on põhjust kindlaks määrata klassijuhataja kasvatustöö ülesanded, nagu: marksistlik-leninliku maailmavaate, nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi kasvatamine, ideeline, kõlbeline ja ateistlik kasvatus, kollektivismi kasvatamine, pioneeri- ja komsomolitöö suunamine jm. Kehtivas põhimääruses ei ole neid sõnu isegi mitte kasutatud. Termin „kommunistlik kasvatus“, mida põhimääruses nimetatakse, on väga lai ja sügav mõiste.

Kasvatatajaks on kogu kollektiiv, mitte üksnes vastava klassi juhataja. Teisiti ei oleks meie tegevusel edu. See on nõukogude kooli uus joon. Mitte igaüks ainult „oma“ klassi eest, vaid kogu kooli eest. A. Makarenko ütles: „Arvan, et ei saa loota üksikule omaette õpetajale, olgu ta kas või klassijuhataja. Miks? Sellepärast, et see tähendaks loota andekusele, võimetele.“ („Kommunistlikust kasvatusel“, lk. 356.) Seepärast tuleks fikseerida ka konkreetsed abinõud, mis garanteeriksid, et klassijuhataja saab täita põhimäärusega temale pandud määratu suurt ülesannet kommunistliku kasvatustöö pideval suunamisel ning koordineerimisel antud klassis (kõigis ainetes ja muudes üritustes). Senini on viimasest nõudest suudetud realseerida vaid murdosa: loodetakse „andekusele“ ja palju jääb kasvatusel vajaka õpetajaskollektiivi ühtsetest nõuetest, ühisest jõupingutusest.

Klassijuhataja tööks andis ülimalt selge ning konkreetse aluse NLKP Keskkomitee juunipleenum. Klassijuhataja peamiseks käsiraamatuks on meie partei programm ja selles sisalduv kommunismiehitaja moraalikoodeks.

Klassijuhatajad teevad oma kaunist ja rasket tööd kommunismi ideaalide nimel. Nad teavad, et suurim õnn on elada ja töötada kommunistliku ühiskonna loomise eest, valmistada noort põlvkonda ette eluks ja tööks kommunismi ehitamisel ning elamiseks uues, kommunistlikus ühiskonnas.

Möödunud õppeaasta tõi koolide metoodilisse töösse paljugi uut nii organisatsiooniliselt kui ka sisuliselt. Haridusosakonnad ja pedagoogilised kabinetid on oma tööpiirkonnas tehtut juba kaalunud ning läbi mõelnud, kuidas korraldada eeloleval õppeaastal metoodilist tööd nii, et see veelgi rohkem kaasa aitaks õppe- ja kasvatustöö taseme tõusule.

Heidame alljärgnevalt põgusa pilgu metoodilisele tööle möödunud õppeaastal. Kõigepealt selle organisatsioonist.

Aineseksioonid töötasid kõigis rajoonides ja linnades. Valga rajoonis oli töö organiseeritud nii, et seksiooni kokkutulekud toimusid enamasti ikka selles koolis, kus vastava aine õpetajad olid kõige tugevamad.

Seksioonid hõlmasid koolide juhtkondi ja kõiki õpetajaid, vanempioneerijuhte, kooliinternaatide ja pikapäevarühmade kasvatajaid ning koolieelsete lasteasutuste pedagooge.

Seksioonide kokkutulekuid oli õppeaasta vältel keskmiselt 3—4. Viljandi rajoonis käis enamik seksioone sagedamini koos (bioloogia-, geograafia- ja keemiaõpetajad 8 korda, eesti keele ja kirjanduse õpetajad 7 korda, matemaatika- ja füüsikaõpetajad, kooliinternaatide ja pikapäevarühmade kasvatajad 6 korda). Kuid oli ka üksikuid seksioone, kes jõudsid õppeaasta vältel ainult üks kord koos käia. Seega ei täitnud nad oma ülesandeid. Jääb vaid imestada, et pedagoogilised kabinetid siin õigel ajal vahele ei astunud.

Enamikus rajoonides (Harju, Jõgeva, Põlva, Rapla ja Paide raj.), Tallinnas jm. olid õpetajad koondunud baaskoolide juurde loodud metoodikaringidesse. Oli ka kohti (Kingisepa, Võru ja Valga raj.), kus metoodikaringid olid ainult algkoolide ja algklasside õpetajail, vanemate klasside õpetajad olid koondunud koolide metoodikakomisjonidesse. Mõnel pool (Tartu ja Narva linn, Haapsalu ja Viljandi raj.) töötasid nimetatud astmes ainult metoodikakomisjonid. Viljandi rajoonis, nagu juba märgitud, oli seksioonide töö seejuures eriti intensiivne.

Baaskoolide juurde oli loodud harilikult seitse metoodikaringi: eesti keele, vene keele, võõrkeele, matemaatika ja füüsika, bioloogia, geograafia ja keemia, ajaloo, ja algklasside metoodika ring. Tööõpetuse, laulmise, joonistamise ja kehalise kasvatuse õpetajad võtsid osa oma põhiainetes metoodikaringide tööst. Eeloleval aastal tuleb silmas pidada, et nimetatud ainete õpetajate metoodiline töö oleks vajalikul kõrgusel ning et nende seksioonide ja põhiainetes seksioonide kokkutulekud ei toimuks samaaegselt.

Metoodikaringide juhatajateks olid enamasti baaskoolide õpetajad. Mõnel puhul juhtis metoodikaringi mõne teise kooli organiseerimisvõimeline ja metoodiliselt tugev õpetaja. Baaskoolil on aga raske eemal töötava metoodikaringi juhatajaga kontakti pidada, seepärast ei tule niisugust nähtust normaalseks pidada. Baaskooli kaadrit tuleks sel juhul tugevdada.

Metoodikaringide ja õppetöö ajal toimuvad seksioonide kokkutulekud nõuavad tunniplaanide sagedast ümbertegemist, kui selle vältimiseks pole varem vajalikke samme astunud.

## Metoodilise töö põhisuundi uuel õppeaastal

V. ORDLIK,

*Õpetajate Täiendusinstituudi õppealajuhataja*

Elkõige on vaja, et haridusosakond määraks kindlaks, missugusel nädalapäeval ja missugusel nädalal ühe või teise aine õpetajatega metoodilist tööd teha. Seda ongi teinud enamik haridusosakondi, kuid mitte veel kõik. Haridusosakonnal tuleb küsimus koolide direktoritega läbi arutada. Haridusministeerium peab soovitavaks, et õpetajal oleks nädalas üks tundideta päev, mida ta saab kasutada enesetäiendamiseks (vt. Haridusministeeriumi kolleegiumi ja ametiühingu vabariikliku komitee presiidiumi otsus 10. aprillist 1963 — «Õpetaja tööaja korraldamisest»).

Kui nii toimida, siis ei esine uuel õppeaastal enam juhtumeid, et õpetajal lubatakse kokkutulekust ainult siis osa võtta, kui ta suudab kedagi veenda end asendama või kui koolil on töötasu ülejääke, nii et asendajale saadakse tundide eest tasuda. Neid nähtusi mõnel pool siiski esines. Haridusministeeriumil tuleks aga kaaluda, kas metoodilise töö päevadel algklassides ärajäänud tundide andmist üldse nõuda. Mõnes vabariigis seda ei tehta, arvestusega, et kokkutulekul juurdeõpitu kompenseerib kaotatud tunnid.

Metoodikaringides oli töö täielikult allutatud eesrindlike õpetamise meetodite ja -võtete juurutamisele. Sellest tingituna olid siin valdavad võtteid demonstreerivad näidistunnid, tundide analüüsimine, töökogemuste vahetamine, õpilaste tööde ja isevalmistatud õppevahendite näitused jne. Selle kõrval esitati ettekandeid ja referaate, analüüsiiti metoodikaringi piirkonnas tehtud kontrolltööde tulemusi, tutvuti uuema metoodilise kirjandusega, korraldati ekskursioone ja praktikume. Näidistundide analüüsi tõhustas mõnel pool (Harju rajoonis jm.) kasutatud võtte, et kõigile metoodikaringi liikmeile oli näidistunni teema aegsasti teatavaks tehtud. Nii tuldi tundi kuulama, igapäev kaasas oma tunni-tööplaan.

Suurt tähelepanu pöörati möödunud õppeaastal tööle kooli juhtkonnaga.

Õpetajate individuaalne enesetäiendamine oli 1962/63. õppeaastal märksa süsteemikindlam kui varem. Töö oli tulemusrikkam seal, kus selle kulgu pidevalt jälgiti. Siin tuleb esile tõsta Viljandi rajooni, kus kontrolliti iseseisvat õppimist ja samuti kollektiivset metoodilist tööd.

Eesrindlike pedagoogiliste töökogemuste rühmi oli meil ainult kaks — mõlemad Jõgeva rajoonis. Kassnurme algkoolis õpiti tundma õpetaja L. Kuusiku valmistatud algklasside õppevahendeid ja nende kasutamist, õppevahendeid valmistati ka ise. Mustvee 2. keskkooli õpetaja R. Koppel andis rühmale vene õppekeele koolide laulmisõpetajaile edasi oma kogemusi. Mõlema rühma töö oli edukas, eriti L. Kuusiku oma. Nii-suguste rühmade loomist tuleks propageerida ning soodustada.

Missugune hinnang antakse möödunud õppeaasta metoodilisele tööle? Haridusosakonnad, pedagoogilised kabinetid ja õpetajad peavad ümberkorraldusi otstarbekaks ja kasulikuks. Eriti kohaseks peetakse algklasside õpetajate koondamist metoodikaringidesse. Keskkoolide vanemate klasside õpetajaile andsid metoodikaringid suhteliselt vähem. Õppeedukuse paranemise ühe tegurina märgitakse metoodilise töö sisukust (Valga raj.). Metoodiliste organite juhtimisega tegelemine on õpetajaid endid kasvatanud ning nad on õppe- ja kasvatustöös paremaid tulemusi saavutanud. Nende õpetajate arv, kes rakendusid aktiivsele tööle metoodikaringide juhatajatena, ei ole aga sugugi väike.

Metoodilise töö sisukuse üheks näitajaks on kohalike pedagoogiliste loengute hea kordaminek. Töid laekus kõikjal märksa rohkem kui kunagi varem, mis näitab, et õpetajad ja kasvatajad on hakanud uut otsima ning juurdlema, kuidas paremini töötada. Metoodilise töö ümberkorraldamisel on selles küllaltki suur osa. Varematel aastatel suutsid metoodilisi konverentse korraldada ainult suured linnakeskkoolid. Mullu toimus neid mitmetes Valga, Viljandi, Võru, Tartu rajooni jt. keskkoolides, aga ka 8-klassilistes koolides. Seegi näitab metoodilise töö elavnemist.

Sektsioonide töö vormides erilist uut märgata ei olnud. Kuid nende kaudu taotleti seekord ühtset eesmärki: tunni efektiivsuse tõstmist.

Peeti silmas, et metoodikasektsioonid oleksid kohaks, kus eelkõige pidevalt täienda-

takse õpetajate marksistlik-leninlikku ettevalmistamist, kus pedagoogilisi ja metoodilisi küsimusi valgustatakse peamiselt teoreetiliselt, kus õpetajad tutvuvad vastava teadusharu viimaste saavutuste ja leiutistega ning vaidluse all olevate küsimustega. Kuid selle suunaline nihe oli esialgu veel väike. Pealegi ei piisanud küsimuste teoreetiliseks valgustamiseks sageli õpetajate eneste jõust ja abi tuli hankida väljastpoolt. Võimalusi selleks oli aga napilt, kuigi siin aitasid kaasa Tartu Riikliku Ülikooli, Õpetajate Täiendusinstituudi, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi ja Pedagoogilise Instituudi töötajad.

Mida uuel õppeaastal kooli metoodilise töö organiseerimisel eriti silmas pidada? Kõike seda, mis praktikas on osutunud elujõuliseks ja väärtuslikuks, tuleb edasi arendada, kõigest negatiivsest aga vabaneda. Erilist tähelepanu peame pöörama metoodikaringide tugevdamisele ning õpetajate individuaalsele enesetäiendamisele. Kummalgi neist ei ole veel nii sügavaid juuri, nagu need on sektsioonitöö. Kui mõnes rajoonis ei kavatseta 5.—11. klassi õpetajaile luua metoodikaringe, siis peab see olema väga põhjendatud. Ühtlasi peab siis olema garanteeritud, et töö koolide metoodikakomisjonides oleks täisväärtuslik. Väikeste 8-klassiliste koolide puhul on küllaltki põhjendatud kahtlus, et metoodikakomisjonide töö kujuneb seal formaalseks ja sellest on õppe- ja kasvatustöös vähe abi. Metoodikakomisjonide peamiseks puuduseks on see, et nende töö sageli kannab sageli omaette nokitsemise ilmet: ollakse teistest koolidest isoleeritud ega teata, kuidas seal töötatakse. Seda ei korva ka tegevus sektsioonides. Metoodikaringides aga õpitakse tundma paljude koolide ja õpetajate tööd, sest kokkutulekuid korraldatakse mitte ainult baaskoolides, vaid ka mujal. Nii õpetajate silmaring üha laieneb. Mõnes rajoonis ja linnas (Kingissepa, Harju ja Tartu rajoonis, Narva linnas jm.) ei olnud 1962/63. õppeaastal eri sektsiooni tootmisõpetuse õpetajaile, olgugi et just nemad vajavad eriti abistamist. Need sektsioonid tuleb luua ja nende töösse kaasa tõmmata ka tootmisõppejuhatajad, eriti seal, kus neid eraldi sektsiooni moodustamiseks on vähe.

Algklasside õpetajate tööle tuleks kindlasti kasuks, kui nad metoodilises töös liituksid naabruses asuva 8-klassilise kooli või keskkooli algklasside õpetajatega. Niisugused metoodikaringid tuleb eeloleval õppeaastal luua kõikjal.

Sageli ei ole otstarbekohane organiseerida metoodilist tööd kogu rajooni või linna ulatuses ühtviisi, vaid valida moodus, mis on ühes või teises piirkonnas kõige otstarbekam. Kus see on võimalik, loodagu 5.—11. klasside õpetajaile metoodikaringid. Piirkondades, kus vanemate klasside õpetajail töö metoodikaringides liiklusoludest tingituna on raske, töötatagu metoodikakomisjonides. Viimastes saab ju õpetajaid väga mitmeti grupeerida, moodustades vajaduse korral kogu kooli õpetajaist kas või üheainsa komisjoni.

Siinkohal tuleb märkida, et metoodilise töö organiseerimisel haruharva mõeldakse 9.—11. klasside õpetajaile. Aineõpetajad peaksid siiski saama õppeaasta jooksul paaril korral spetsiaalselt nende klasside õppe- ja kasvatustöö küsimusi arutada. See ei tähenda sugugi, et 9.—11. klassi õpetajatest tuleks moodustada omaette metoodikaringid. See oleks suur viga, sest siis kaoks neil side keskastme õpetajatega ja metoodikaringide töö jääks sisuliselt vaesemaks. Keskkoolide vanemate klasside õpetajatel tuleks siis küll kahel pool töötada, kuid kasu oleks seda suurem. Pealegi võib üks või kaks metoodikaringi kokkutulekut õppeaasta jooksul korraldada niisuguse päevakorraga, et vanema astme õpetajatel ei ole kohustuslik nendest osa võtta.

Möödunud õppeaastal oli metoodiliste organite töös põhiprobleemiks õppetunni õpetusliku ja kasvatusliku efektiivsuse tõstmine, kusjuures erilist tähelepanu pöörati Lipetski õpetajate töövõtete kasutuselevõtmisele. Tehti ära suur töö, eriti tunni õpetusliku külje efektiivsuse tõstmisel. Meie koolides hakkasid juurduma kommenteerimismetodid ja uued õpilaste teadmiste kontrollimise viisid, loobuti šabloonilisest tunnistruktuurist, suurenes tehniliste vahendite ja õpilaste iseseisva töö osatähtsus, tugevnes side eluga ja kommunistliku ülesehitustöö praktikaga. Kuid õpetamise efektiivsuse küsimus ei

ole kaugeltki lahendatud. Siin on veel väga palju teha. Seejuures ei tohi me unustada koolide ette kerkinud uusi probleeme.

Kasvatustöö efektiivsuse tõstmisel suudeti kahjuks teha tunduvalt vähem, peamiselt selle tõttu, et õpetamist ja kasvatamist ei vaadeldud ühtse lahutamatu protsessina. See on meetoodilise töö suur puudus.

NLKP Keskkomitee juunipleenum, kus arutati läbi ideoloogilise töö järjekordsed ülesanded, määras kindlaks ideelise kasvatustöö suunad käesoleval etapil.

Keskkomitee juunipleenum kriipsutas alla kooli tähtsat osa sirguva põlvkonna ideoloogilisel kasvatamisel ning tunnistas ebaõigeks mõnede haridustöötajate katsed piirata kooli ülesandeid ainult hariduse andmisega ning lõhkuda kunstlikult hariduse andmise ja kasvatusprotsessi orgaanilist ühtsust.

Et kool saaks edukalt täita ideelise kasvatusõilsat ja vastutusrikast ülesannet, seisiku nimetatud küsimus eeloleval õppeaastal kooli meetoodilises töös kesksel kohal. Sellega tuleb süstemaatiliselt tegelda sektsioonides, meetoodikaringides ja komisjonides, õppenõukogudes, samuti olgu see peamiseks probleemiks enesetäiendamisel.

Sektsioonide kokkutulekuil tuleb esitada loenguid ja töökogemuslikke ettekandeid kommunistlikust kasvatusesest ning marksistlik-leninlikke seisukohti patriotismi, internationalismi, kooseksisteerimise, moraali, ateismi ja muudelt ideoloogilise töö aladelt. Samuti tuleb õpetajail selgusele jõuda, kuidas vastava õppeaine kaudu teha ideoloogilist kasvatustööd partei Keskkomitee juunipleenumi otsuses märgitud suundades. Ei ole mõeldav, et kõiki kommunistliku kasvatusõilsuse küsimusi suudetaks ühel kokkutulekul vajaliku põhjalikkusega läbi töötada. Seepärast on tarvis sektsioonide tööplaanide koostamisel hoolikalt läbi mõelda, missugused küsimused võtta ühe või teise sektsiooni kokkutuleku päevakorda.

Kommunistliku kasvatusõilsuse teooria valdkonda kuuluvate loengute temaatika täpsustamisel, samuti kirjanduse kättejuhatamisel saavad õpetajaid abistada parteikomiteede poliitharidustöö kabinettide töötajad. Seda võimalust tuleb sektsioonide juhatajail ja õpetajail kindlasti kasutada.

Praegu on eriti tähtis, et igal sektsioonil oleks täielik ülevaade, mis pedagoogilises ja meetoodilises kirjanduses ideoloogilise töö kohta ilmub. Ilmunut tuleb sektsioonides aegajalt tutvustada. Ei tohi ka unustada, et noore põlvkonna ideelisel kasvatamisel on meil palju õppida nõukogude pedagoogika klassikult, eelkõige A. Makarenkolt.

Meetoodikaringide ja komisjonide töös tuleb eeloleval õppeaastal peamist rõhku panna sellele, kuidas meie eesrindlikud õpetajad tegelikult õpetamist ja kasvatamist ühendavad. Selleks ei piisa kokkutulekul mõne üksiku näidistunni jälgimisest ja analüüsimisest, nagu seda kasutatakse õpetamisvõtete juurutamiseks, vaid tähtis on, et kokkutulekust osavõtjad saaksid kõigepealt ülevaate vastava õpetaja ideoloogilise kasvatustöö süsteemist. Sellega tutvustab neid eelkõige õpetaja ise. Hea on, kui teda täiendavad veel direktor või õppealajuhataja. Pärast säärase ülevaate saamist on tunnid, kus näha, kuidas õpetaja konkreetse tunniteema käsitlemisel õpilasi õpetab ja ideoloogiliselt kasvatab, palju paremini mõistetavad ja nende vaatlemisest on rohkem kasu. Näidistundide teemad tuleb loomulikult valida niisugused, mis võimaldavad ideoloogilist kasvatustööd eriti kujukalt demonstreerida.

Ükski õpetaja ei suuda õpilastes kasvata kõrget ideelisust ja ustavust kommunismile, kui ta ise üha uuesti ei pöördu marksismi-leninismi teooria poole. Seepärast olgu iga õpetaja individuaalse enesetäiendamistöö plaanis esikohal marksismi-leninismi ja kommunistliku kasvatusõilsuse küsimused.

Kogu meetoodilises töös peavad õpetamine ja kasvatamine eeloleval õppeaastal moodustama sisuliselt ühtse terviku. Haridusosakondade ja pedagoogiliste kabinettide töötajail, koolide direktoreil, parteiorganisatsioonidel ja ametiühingukomiteedel tuleb omalt poolt teha kõik selleks, et meetoodiline töö kulgeks häireteta ning kõrgel tasemel.

# Diskussioon kõlbelise kasvatuse vahendina

H. ROOTS

**K**ommunistlikus kasvatustöös on tähtis jõuda iga õpilase mõistuse ja südameni. Kuidas aga sinna jõuda, kuidas teada saada, millest meie noored mõtlevad ja millised on nende igäihe seisukohad ning tõekspidamised — neid küsimusi on meie õpetajad hakanud üha sagedamini esitama nii iseendale kui ka üksteisele. Eesrindlike õpetajate otsingud ratsionaalsete ja mõjusate töövormide leidmiseks tõidki nad diskussioonide kui noorte kõlbelise kasvatuse ühe efektiivse vormi juurde.

Noored armastavad diskussioone. Need vastavad noorukiea psüühilistele eripärasustele, sest just selles eas kujunevad noorte huvid ja kalduvused, nad püüavad selgusele jõuda elu mõttes, leida oma kohta elus. See ongi põhjuseks, miks noored suhtuvad diskussioonidesse tõsiselt ja suure huviga. Seepärast võib täie kindlusega väita, et kasvatustöö üldisesse süsteemi lülitatud diskussioonid avaldavad tugevat mõju õpilaste kõlbelise mõtlemise arenemisele. Kogemused näitavad, et diskussioonid õpetavad noori sügavalt ja igakülgelt hindama moraaliprobleeme, inimeste ja kirjandusteoste kangelaste käitumise motiive, kasvatavad iseseisvust otsuste tegemisel, initsiatiivi ja kirglikkust, õpetavad paremini mõistma elu ja ühiskondlikke nähtusi.

Diskussioonide voorustele vaatamata korraldatakse neid aga veel suhteliselt vähe. Peamiseks põhjuseks siin on raskused nende ettevalmistamisel ning läbiviimisel, mis nõuab õpetajatelt mitmekülgseid teadmisi ja oskust esile kutsuda noorte vaba arutlust, mille käigus tuleb erilise selgusega ilmsiks ka õpetaja enda isiksus. Kohati on põhjuseks ka veel kartus anda õpilastele võimalus oma mõtteid julgelt ja otsekohe- selt välja öelda. See on enamasti tingitud õpetaja oskamatusest näha oma kohta diskussiooni ettevalmistamisel ja läbiviimisel.

Alljärgnevalt peatumegi lühidalt sellel, millised teemad diskussiooniks valida, kuidas diskussiooni ette valmistada ja läbi viia, missugune on õpetaja osa selles ja kuidas otsustada, kas diskussioon õnnestus.

### MILLIST TEEMAT VALIDA?

Teema valimine on väga tähtis, see ei tohi olla juhusliku ega kunstliku iseloomuga. Diskussiooni aineks peab olema probleem, mida eri inimesed tegelikus elus ja kirjanduses erinevalt lahendavad. Seejuures peab diskussioon olema antud kollektiivi või kooli kasvatustöö üheks lüliks. Ja korraldada tuleb seda ainult siis, kui on küpseks saanud vajadus millegi üle vaielda, otsustada mingeid tähtsaid, konkreetseid ja kõiki erutavaid küsimusi.

Kõige parem on, kui arutluseks annab põhjust probleem, mis on üles kerkinud õppetundides, ühiskondlikult kasulikku tööd tehes jne. Seda, mis noori erutab, võib teada saada ka teisiti. Uhes koolis korraldas komsomolikomitee parteibüroo nõuandel küsitluse, missugusel teemal tahaksid noored vaielda. Kahesaja kümnest vastajast kirjutasid sada kuuskümmend seitse: „Armastuse ja sõpruse teemal“. On selge, et seda oli tarvis teha. Naaberkoolis erutas õpilasi teine probleem: „Kas tulevikus asendab masin inimest?“ Nähtavasti oli nendele see kõige aktuaalsem. Ka on võimalik, et pedagoog, jälgides oma kasvandike elu ja meeleolusid, teeb neile taktitundeliselt ettepaneku (õigemini küll juhib nad mõttele) korraldada diskussioon teemal, mis on sel momendil kollektiivi elus eriti oluline, arvestades seejuures kollektiivi omapära ja ideelis-poliitilist silmaringi.

Nimetame järgnevalt mõned teemad, mis noori huvitavad ja millel on oma osa nende kasvatamisel kommunismiehitaja moraalkoodeksi põhimõtetel.

Need on: „Milles on õnn?“, „Kuidas sa kujutled oma tulevikku?“, „Keda ma pean meie aja kangelaseks?“, „Millisena ma tahaksin näha nõukogude kirjanduse positiivset kangelast?“, „Milles avaldub kollektiivse töö ilu?“, „Kuidas sa mõistad tagasihoidlikkust, lihtsust ja isiklikku väärikust?“, „Kuidas kasvatada endas julgust ja mehisust?“, „Kas sa oled printsipiaalne?“, „Kas sa oled alati aus ja õiglase?“, „Kas on tarvis unistada?“, „Milles avaldub inimilu?“, „Elus on alati kohta kangelastegudeks (Gorki järgi). Kas see on nii?“, „Mis on väärtuslikum: füüsika või lüürika, avar hing või kaune arvestus? Kas nõukogude inimese iseloomus üks eitab teist?“, „Kelleks ja missuguseks sa tahad saada?“, „Kuidas sa kujutled meie elu 20 aasta pärast?“ jt.

#### **DISKUSSIOONI ETTEVALMISTAMINE JA LÄBIVIIMINE**

Diskussioon on kõlbelse kasvatuse tänuväärne, kuid raske vorm. Seepärast peab iga õpetaja tundma selle ettevalmistamise ja läbiviimise metoodikat.

Hea on, kui õpilased ise töötavad välja diskussiooni põhiküsimused. Need peavad, nagu diskussiooni teemagi, tekitama mõtteid ja soovi vaielda, sellekohast kirjandust lugeda, oma ja kaaslaste tegusid hinnata.

Kirovi Pedagoogilise Instituudi üliõpilased korraldasid mitmetes 7. ja 8. klassides diskussiooni teemal „Mida sa tead oma homsest päevast?“. Põhiliselt õpilaste endi koostatud plaani epigraafiks olid NLKP programmi sõnad: „Nõukogude inimeste praegusele põlvkonnale saab osaks elada kommunismi ajal!“ Küsimused, mida otsustati ühiselt arutada, olid järgmised:

*Milles seisab kommunismi põhiline erinevus sotsialismist?*

*Kas kommunismi saabumise päev kuulutatakse ametlikult välja?*

*Kas kõik inimesed on kommunismi ajal õnnelikud?*

*Kas inimesed ka kommunismi ajal unistavad? Millest? Elavad ju inimesed siis hästi.*

*Kas kommunismi ajal töötavad kõik? Hakkab ju igaüks kõike saama oma vajaduste järgi... Mida tähendab töötada võimete kohaselt?*

*Kas kommunismi ajal on kõik ühine või on igaühel ka midagi isiklikku?*

*Kas on meie klassi elus midagi sellist, mida saab kaasa võtta kommunismi, ja niisugust, mida ei saa?*

*Kuidas sa kujutled oma tulevikku 20 aasta pärast?*

Vanemate klasside õpilastega korraldati diskussioon teemal „Kas sa oled valmis elama ja töötama kommunismi ajal?“. Diskussiooni eeltööna valitud põhiküsimuste hulgas oli ka selliseid, mis nõudsid õpilastelt avarat üldkultuurilist silmaringi, NLKP programmi ja tuleviku tehnika head tundmist ning teatavat ettenägelikkustki. Toome nendes küsimustest mõned.

*Kuidas sa kujutled kommunistliku homse inimesi?*

*Kas mõisted „igaühelt tema võimete kohaselt“ ja „kommunistlik töö“ on identsed? Kas kommunismi ajal on ka tähtsusetu töö tegijaid? Kas siis on olemas kutselisi kunstnikke, kirjanikke ja muusikuid? Kas on olemas intelligents?*

*Kuidas sa mõistad NLKP programmi sõnu „likvideerida põhiliselt erinevus linna ja maa vahel“, „vaimse ja füüsilise töö vahel“?*

*Mõtle järele, missuguseid iseloomujooni on sul tarvis endas kasvatada ja millistest lahti saada.*

Mida rohkem õpilasi diskussiooni ettevalmistamisest osa võtab, seda edukam see on.

Häid tulemusi on andnud koolinoorte diskussioonid koos kolhoosi või šefiks oleva ettevõtte kommunistlike noortega. Moskva 345. keskkoolis korraldati näiteks diskussioon tehase noortega teemal „Rohkem aktiivseid ja iseseisvaid noori“. Arutati järgmisi küsimusi:

*Kes ja mis takistab vanemate klasside õpilastel ja noortel töölistel iseseisev olla?*

*Kas iseseisvus on kaasasündinud või kasvatatav iseloomujoon?*

*Kus ja milles võib ilmutada iseseisvust (koolis, tehases)?*

*Kas võib olla iseseisev ja samal ajal ka vastutustundetu?*

*Milles avaldub iseseisvus otsustustes ja vaadetes?*

*Kas sa oled rahul sellega, kuidas klassi ja kooli või tsehi ja tehase komsomoliorganisatsioon kasvatavad noortes iseseisvust?*

Tihti peale küsitakse, kas õpilastega on tarvis nende sõnavõtude üle eelnevalt vestelda ja kas see on vastuolus nende aktiivsuse ja iseseisvuse kasvatamisega? Kategoorilist vastust ei saa siin anda. Tuleb arvestada kollektiivi ja selle üksikute liikmete eripärasusi. Nõrga kollektiivi puhul võib ühtedele õpilastele anda ülesande lugeda mõnd artiklit ja öelda sellel kohta diskussiooni käigus oma arvamus, teistele — jälgida klassikaaslaste käitumiskultuuri, kolmandatele — anda hinnang oma seltsimeeste printsiipaalsusele jne. Niisuguseid nõuandeid esitades ei kiputa kallale noorte iseseisvusele. Hoopis halvem on, kui diskussioon avatakse, kuid sõnasoovijaid ei leidu. Tugevas kollektiivis, kus diskussioone on juba korraldatud, valmistuvad õpilased meelsasti iseseisvalt sõna võtma. Kuid ka siin pöörduvad mitmed neist nõu saamiseks autoriteetsete pedagoogide või vanemate poole, ja nõu tuleb neile anda. Hea oleks, kui diskussiooni teadaandele lisaks pandaks stendidele ja raamatukokku välja ka vaidlusteema kohta käiva kirjanduse loetelu ja kirjandusteosed. Täiesti lubamatu on jagada õpilaste vahel osad diskussioonil esinemiseks. Niisugused diskussioonid, kus õpilased juba varem teavad, kes mida ütleb, on lavastused, mida ajakirjanduses on hakatud tabavalt nimetama „silmakirjalikkuse õppetundideks“. Kiitmist ei vääri ka esinemised konspektide järgi, mis võtab sõnavõttudelt nende vahendituse, diskussioonilt aga kirglikkuse ja elavuse.

Oma osa diskussiooni õnnestumises on sissejuhataval sõnavõtul. Uhes koolis alustati diskussiooni nii: „Kõik te teate diskussiooni teema kohta käivaid küsimusi. Kes võtab nüüd nende kohta sõna?“ Õpetaja sellisele kiretule küsimusele järgnes vaikus, sõnasoovijaid ei leidunud.

Kui sissejuhatava sõnavõtuga esineb õpilane, siis on tarvis aidata tal küsimused nii formuleerida, et need kuulajaid erutaksid, paneksid auditooriumi mõtlema, sunniksid vaidlema. Diskussiooni alustamiseks võivad õpilased esineda ka diametraalselt vastukäivate seisukohtadega teeside näol. Kuid sellised esinemised ei tohi mingil juhul olla kategoorilised.

Mõnigikord võib arutlust alustada kõigile tuntud kõnekäänust ja juhtida selle kaudu koosolijate tähelepanu diskussiooni sõlmküsimustele. Näiteks: „Kõnekäänd ütleb, et maitse üle ei vaielda. Kas see on õige? Kas võib kõigil inimestel olla ühesugune maitse? Mida me nimetame heaks ja mida halvaks maitseks? Kas kunstimaitset on võimalik kasvatada?“ jne.



Diskussiooni korraldaja ülesandeks on tabada noorte meeleolu ja käitumise kõiki nüansse, anda neile võimalus kõigest vabalt rääkida, juhtida vaidlejad diskussiooni põhikäsitluste juurde, mitte võimaldada diskussioonil kulgeda vääras suunas. Tugevas kollektiivis võib diskussiooni käiku juhtida vanema klassi õpilane.

Kõige tähtsam on siiski diskussiooni lõppsõna. Sellega on otstarbekas esineda pedagoogil. Lõppsõnaks on vaja hoolega valmistuda: selles tuleb üldistada kogu diskussiooni käik, anda vaidlusalusele küsimusele omapoolne hinnang, mõõdukalt tsiteerida oma seisukohti kinnitavaid mõtteid marksismi-leninismi klassikute teostest, NLKP programmist; kasutada veenvaid fakte ilukirjandusest ja tegelikust elust, selgelt ja veenvalt sõnastada põhiseisukohad, mis on vaidluse järeldusteks. Kogemused näitavad, et põhjalikku ja kirglikult esitatud lõppsõna kuulatakse suure tähelepanuga. See jääb kauaks meelde ja saab sageli pöördpunktiks ka õpilaste enesekasvatases.

Vene NFSV Pedagoogika Akadeemia Psühholoogia Instituudi töötajate uurimuste tulemusena töötati välja seisukohad vestluste ja diskussioonide kohta. Uurimustes näidatakse, et õpetuslikus ja kasvatuslikus mõttes annavad rohkem need vestlused ja diskussioonid, mille puhul on silmas peetud järgmisi printsiipe:

1. On tarvis esile kutsuda õpilaste maksimaalne aktiivsus ja elav mõttevahetus, panna nad arutusel olevate küsimuste üle sügavalt järele mõtlema. Õpilastele ei tohi peale suruda valmis tõdesid, järeldused moraalnormide kohta tuleb teha noorte endi aktiivsel osavõtul.

2. Õpilastes tuleb tekitada sügavaid emotsioone. Lisaks sellele on vaja, et nad läbielatud tunnetest endale ka aru annaksid. Tuleb püüda, et nad teeksid seda näiteks sellises vormis: „Mispärast kutsub see juhtum minus esile viha ja põlgust? Mispärast tekitas see tegu minus vaimustust?“

3. Vestluse ja diskussiooni käigus analüüsitakse mitmeid elulisi fakte, näiteid kirjandusest, filmidest ja lavastustest, juhtumeid koolielust jne., ning minnakse siis üle üldistuste ja järelduste tegemisele. Siinjuures on oluline mitte ainult toodavate näidete rohkus, vaid esmajoones nende kvaliteet.

4. On vaja tugineda emotsionaalsele näitlikkusele (maalid, kirjandusteosed, kino- ja teatrietendused). Sageli on just näited ja kunstilised kujud omalaadseks kriteeriumiks oma ja võõraste tegude hindamisel, omalaadseteks „moraalietaloonideks“.

5. Tarvilik on kontrastsete mõistete detailne analüüsimine. Kõneldes näiteks julgusest, on vaja peatuda ka sellel, mis on argus, jne. Mõistagi peab seda tegema mõõdotundega, et mitte liigselt rõhutada niisuguseid jooni ja amoraalseid tegusid, millest me tahame noori eemale hoida. Kuid samal põhjusel sellest täiesti lahti öelda (eriti vanemates klassides) ei ole samuti otstarbekohane. Praktika kinnitab, et õpilased mõistavad näiteks hoopis paremini, mis on mehisus, tagasihoidlikkus, delikaatus jne., kui neile on veenvalt ja emotsionaalselt kõneldud ka sellest, mis on argus, upsakus ja egoism.

#### MILLINE ON ÕPETAJA OSA?

Õpetaja osa diskussioonis peab olema väga taktitundeline. Õpilasi ei tohi katkestada ka siis, kui nad avaldavad ilmselt ekslikke seisukohti. Samuti on lubamatud kiitused ja iroonilised märkused sõnavõttude kohta. Rääkimata nende mõjust õpilaste aktiivsusele ja iseseisvusele, sunnib see neid mõnikord lihtsalt „häälestuma“ õpetaja arvamuse järgi. Diskussiooni ajal peavad noored end aga peremeestena tundma.

Õpetajad ei tohi diskussioonides etendada üleliia juhtivat osa, kuid nad peavad siiski hoolega jälgima, et diskussioon ei kulgeks isevoolu teed. Ulemöödunud õppeaastal vaieldi ühes meie keskkoolis selle üle, missugune näeb elu välja kommunismi ajal. Õpilased olid ausad, kõnelesid oma mõtetest avameelselt, olgugi et mitmed neist olid väärad või lihtsalt naiivsed. Selles ei olnud midagi halba, seda oligi tarvis, et

teada saada noorte ettekujutust tulevikust. Halb oli aga see, et õpilased lahkusid ka pärast diskussiooni koolist nii mõnegi väära kujutlusega, et neile jäi nii mõndagi arusaamatuks. Puudu jäi pedagoogide kaalukas sõna, kusjuures selge oli, et õpetajate endi ettevalmistus diskussiooniks ei olnud küllaldane.

Noorte arutluste julgus ja printsiipaalsus sõltuvad suuresti ka sellest, kas pedagoogid jäävad nendega lõpuni ausaks. Õpetajad ei tohi neile esitatud teravate ja ebameeldivate küsimuste eest kõrvale põigelda. Kuigi me küll sõnades kutsume üles avameelsusele, on siiski veel õpetajaid, kes on valmis otsekohe tõde varjama, kui jutt kaldub elus esinevatele kitsaskohtadele. Nii olid ühe keskkooli lõppklassis kõne all minevikuigandid. 17—18-aastastes noortes kasvatati kommunistlikku teadlikkust. Üks õpilane ütleski siis: „Ka õpetajate hulgas on ebateadlikke inimesi. Õppisin varem teises koolis. Klassijuhataja ei tundnud seal meie vastu üldse huvi, andis ainult tunde, ja sedagi ei teinud südamega.“ Praegune klassijuhataja laskis need sõnad lihtsalt kõrvust mööda, arvates nähtavasti, et selliste faktide avalik tunnistamine võib kõigutada õpetaja autoriteeti. Ta kahjuks ei mõistnud, et õpetaja, kellest jututati, seda niikuinii ei olnud, oma autoriteedile aga andis ta löögi just küsimusele vastamata jätmisega.

Niisugused õpetajad kõnelevad noortele raskustest, millega meil tuleb elus paratamatult jõudu katsuda, kas üpris lihtsustatult või ei tee sedagi. Või meenutagem, kuidas me koolis kõige sagedamini jutustame tootmisest. Me kõneleme uutest tööpinkidest ja automaatliinidest, kõigest positiivsest. Mitte sõnagi aga raskest käsititööst, raskustest, millega tuleb elus nii või teisiti tegemist teha. Hästi kirjutavad sellest A. Jefremov ja F. Fjodorovski oma reisiraamatus „Rahutu sirge“<sup>1</sup>. Kõneldes Katškanari metallurgiatehase ehitajatest, kelle hulgas kõige arvukama rühma moodustavad äsjased keskkoolilõpetajad, ütlevad autorid: „... Väga vähestel neist äsjastest keskkoolilõpetajatest, kes Katškanari tulid, oli realne ettekujutus sellest, mida kujutab endast ehitus, mis neid siin ootab. Kuid mullakaevaja või, nagu siin öeldakse, abitöölise norm ei võta arvesse äsjase koolipoisi nõrku lihaseid. Kümme kuupmeetrit kivist pinnast — see on esimene asi, millega kaheksateistkümneaastane, täieliku keskharidusega kodanik ehitusel kokku puutub.“

Sellest tuleb teha järeldus, et ka kõik meie jutuajamised, vestlused ja vaidlused noortega võiksid, õigemini saaksid neid senisest rohkem karastada, neid eluks nii ette valmistada, et nad kohtaksid seal vähem ootamatusi. Seda peab õpetaja diskussioonide korraldamisel arvestama.

### KAS DISKUSSIOON ÕNNESTUS?

Diskussioonidel esiletoodud õiged seisukohad, esinevate puuduste hukkamõistmine, üleskutsed senisest sisukamale ja loovamale elule aitavad kollektiivis luua õiget ühiskondlikku arvamust, leida uusi huvitavaid ühiskondlikult kasuliku töö vorme, kujundada positiivseid iseloomujooni ja kommunistliku käitumise harjumusi, äratada huvi teadmiste vastu.

Siinkohal on üsnagi õpetlik ära tuua katkendid ühe ja sellesama 9. klassi õpilase O. V. (õppeedukuselt keskmine õpilane, elav ja liikuv poiss) kahest kirjalikust tööst taktitunde ja tähelepanelikkuse kohta, millest esimene on kirjutatud enne diskussiooni, teine aga paar nädalat pärast seda.

„Nõukogude inimesel on vaja ka taktitunnet, kuigi seda vähem kui sihikindlust ja mehisust. See on selline omadus, kui tuntakse inimestele kaasa ja tehakse neile head. Kui inimene on teinud sulle head, siis tee talle sedasama. Kuid see omadus sobib rohkem naisele, sest naine on juba loomu poolest kaastundlik ja hea. Mehele see hästi ei sobi, mees peab olema mehine ja range, mitte aga õrn.“

„Inimese väga heaks omaduseks pean ma taktitunnet. See on hoolitsev ja tähele-

<sup>1</sup> A. Jefremov, F. Fjodorovski, „Rahutu sirge“, ERK, 1963.

panelik suhtumine headesse inimestesse. Taktitundeline on meeldiv olla, samuti on meeldiv, kui sinusse endasse suhtutakse taktitundega. Väga ebameeldiv on inimene, kes mõtleb ainult endale ja hoolitseb ainult enda eest. Teisi inimesi on tarvis alati aidata, kuid aidata tuleb oskuslikult, nii et ei tehtaks „karuteeneid“. Selleks on tarvis osata end teise inimese asemele seada. Taktitunne ja tähelepanelikkus avalduvad mitte ainult selles, et alati kaasa tunda, vaid mõnikord ka selles, et arvustada.“

Diskussiooni kasvatulik efekt peab eriti tugevalt ilmema õpilaste igapäevases tegevuses. Kui pärast diskussiooni selles midagi ei muutu, siis võib öelda, et diskussioon jooksis tühja ja tõi kasu asemel pigem kahju. Sest kõlavad ja ilusad sõnad kõlblusest, mida ei kinnita ühiskonnale kasulikud teod, vaid mis on koguni vastuolus mõnede õpilaste käitumisega, võivad kasvatada neist silmakirjatsejaid, kes oskavad oma halba käitumist varjata ülevate moraaliloosungitega.

Diskussiooniks valmistudes tuleb läbi mõelda, hiljem aga juba organiseerida praktilist tegevust, milles leiaksid kinnitust kommunistliku moraali printsiibid. Uhes koolis võtsid 8. klassi õpilased diskussiooni lõpus (teemal „Kas sa elad õigesti?“) vastu kollektiivi kõlbelse kasvu konkreetse programmi. Selles olid järgmised punktid:

*kontrollida, kuidas klassi õpilased täidavad ühiskondlikke ülesandeid;*  
*korraldada pühapäevak ja anda teenitud raha kooli raamatukogule, kohtuda tehase kommunistliku töö brigaadi liikmetega;*  
*rääkida ainult tõtt, mitte lubada mahakirjutamist, etteütlemist ja spikerdamist;*  
*igapähe koostada väike enesekasvatuse programm;*  
*võetud kohustuste täitmist kontrollida kuu aja pärast.*

Lõppjärgeldusena võib öelda: diskussiooni võib pidada õnnestunuks siis, kui see tekitab õpilastes vajaduse üha aktiivsemalt lülituda ühiskondlikku tegevusse, kui see kutsub neis esile rõõmsa erutuse, sest vaidlustes sünnib ju tõde, kui see innustab neid distsiplineeritumaks ja kultuursemaks saama, kui see aktiveerib komsomoli- ja pioneeritööd, liidab kollektiivi ja avab selle arenemiseks perspektiive.

#### Kirjandus.

Воспитательная работа с учащимися IX—XI классов. Издательство АПН РСФСР, 1961.

Вопросы психологии нравственного развития школьников. Издательство АПН РСФСР, 1962.

«Народное образование» № 4, 1963.

## Lühidalt

● Zaporozje Kamõši kooli kodulooringi liikmed asutasid muuseumi. Seal on eksponeeritud matkadel ja väljakaevamistel kogutud leidude — iidsete müntide, keraamika ja kivirelvade — kollektsioonid. Ringi liikmed valmista-

sid maketid «Ürginimese eluase» ja «Jahtkoopakarule», kivi-kirveste, taraanide ja piiramistornide mudelid.

● Prokopjevskis töötas juba palju aastaid ühing «Noor Ajaloolane», mida juhendab õpetaja M. Jolkin. Matkadel käies on lapsed kogunud mitmesugust ajaloolise väärtusega materjali. Nende leidude baasil avati hiljuti linna koduloomuuseum.

● Ukraina NSV Balta linna 1. kooli matkajad kogusid huvitavaid andmeid Ivan Datšišniku kohta. I. Datšišnik oli kommunist 1914. aastast. Kodusõja ajal oli ta soomusrongi komandöriks, seejärel esimeseks kolhoosiesimehiks Balta rajoonis. Teda peetakse õigusega kolhoosiliikumise algatajaks kohapeal. Suure Isamaasõja ajal võtsid fašistid I. Datšišniku kinni ja hukkasid ta.

# XIX sajandi I poole kultuuri käsitlemine NSV Liidu rahvaste ajaloo tundides\*

V. AAVIKSOO,

*Pärnu 1. keskkooli õpetaja*

XIX sajandi I poole kunstile olen pühendanud kolm tundi. Kõige rohkem huvitavat ja oma ajale iseloomulikke pakub selle perioodi maalikunst.

Esimeses tunnis meenutame, et juba eelneval sajandil loodi Venemaal Kunstide Akadeemia, kunstilise mõtte keskus, milles valitsev suund teenis valitseva klassi täielikku heakskiitu ja tunnustust. Milline suund, stiil see oli? Klassitsism.

Mis iseloomustab selles stiilis kunstiteost? Tuletame meelde varem õpitud: klassitsistid valisid aine antiikmütoloogiast, ajaloost, piiblist — igal juhul mitte kaasajast. Teema pidi olema ülev, heroiline. Kasutati keerukat kompositsiooni, pöörati erilist tähelepanu kontuuride ilule (värv oli kõrvaline), figuure otseku modelleeriti, käsituslaad oli sageli teatraliseeritud, valgustus efektne.

Klassitsismi positiivsete joontena märgime mineviku kunstikultuuri suurepärasest tundmist, joonistuse kõrget taset, visa tööd kunstliku, keerukalt väljendusriikka kompositsiooni loomisel. Näitena võiks tuua XVIII sajandist A. Lossenko maali «Hektor lahkeb Andromahhest» ja XIX saj. I pooldest F. Bruni teose «Vaskne madu».

XIX saj. I poolel klassitsism aga kivines. Otsimata uusi teid, arvasid klassitsistid, et kunstitäius on saavutatud juba antiikajal, et mõnevõrra on seda veel edasi arendanud renessans, nüüd aga jääb üle vaid korrata juba saavutatut, järgida traditsioonilisi võtteid. Oma temaatikalt «kõrge» kunsti vastandasid klassitsistid «madalale» — žanrilisele. Tõeline kunst aga ei saa tarduda, kivineda, ennast korrata.

Kasutan kirjanik Brechti sõnu:

Vana ütles: «Ma olen sama, mis eile.»

Uus vastas: «Sa ei kõlba siis meile.»

Ka maalikunsti hakkas sisse murdma uus, realism. Milliste kunstnike teostes? Näitan klassile XVIII saj. kunsti meenutamiseks M. Šibanovi «Talupoja kihlust», I. Firsovi «Noort kunstnikku» ja D. Levitski portreid (Smolnõi kasvandikud, Diderot jt.). Õpilased tunnevad ära kunstniku ja teose. Mille poolest erinevad need tööd klassitsistide maali-dest? Erinevus avaldub juba temaatikas. On kujutatud ümbritsevat elu, lihtsaid žanristseene. Ka kompositsioon on lihtne. Kujutatavaid ei idealiseerita. Šibanovi maalil on pruut tavaline jämedajoonelise näoga talunaine, kes tunneb end pidulikes pruudiehteis üsnagi kohmetuna. Smolnõi kasvandikud, aadlineid, on päris tavalised noored tüdrukud, kellele võluks on nende noorus. Diderot' portrees aga näeme mitte üksnes välist sarnasust, vaid ka elavat temperamenti. Kui hästi väljendavad tema silmad ja näoilmne mõtte julgust ja teravust. See on elav inimene — XVIII saj. materialist-entsüklo-

\* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 7.

pedist. Kaks erinevat ellusuhtumist, kaks erinevat suunda kunstis — klassitsism ja realism. Algab võitlus uue eest. Kuid esimesed pääsukesed ei too veel kevadet. Raske ja kitsas on vene kunsti tee täisverelise realismi juurde.

Esimene suur kunstnik, kes jõuab akadeemilise klassitsismi tippu ja kellele selle raamid kitsaks jäävad, on K. Brüllov, meister, kelle teost «Pompeii viimne päev» hinnati omal ajal nii kõrgelt, et seda nimetati «Vene pintsli esimeseks päevaks». Tutvume selle tähelepanuväärse meistri loomingulise teega diafilmi kaudu. Enne filmi vaatamist dikteerin õpilastele küsimused:

1. Milline stiil jääb Brüllovi loomingus valitsevaks?
2. Analüüsi Brüllovi kuulsaimat teost «Pompeii viimne päev». Milliseid teisi Brüllovi teoseid veel teate?
3. Mida toob Brüllov klassitsismi uut?

Alati on otstarbekas anda küsimused varem, et õpilaste tähelepanu koonduks peamiselt. Diafilm on varustatud venekeelse tekstiga. See võimaldab õpetajal, kuigi ta pole kunstiajaloo spetsialist, tarvilikke seletusi anda.

Juhul, kui diafilmi ei ole, kasutatagu reproduktsioone. Kindlasti tuleks õpilastele tutvustada just «Pompeii viimset päeva». Teose aine on teatavasti võetud antiikajaloost. Brüllov viibis Itaalias, ühtlasi ka äsja väljakaevatud Pompeiis, mis jättis temale sügava mulje. Milline võis välja näha nüüd nii vaikne Pompeii tänav katastroofi momendil, mil seal tungles põgenev rahvahulk? Ja kunstnik jäädvustab oma kujutluse lõuendile. Meie pilk peatub liikumatul, heledasti valgustatud noore naise kujul, kes lamab keset tänavat. Tema liikumatus on teravaks kontrastiks ümbritsevatele tunglemisele. Millised ärevad stseenid! Mees ja naine püüavad päästa oma lapsi, ema surub rinnale tütreid, pojad kannavad haiget isa, samas palub nõrkenud vanake poega, et see ta maha jätkaks ja püüaks iseennast päästa, peigmees kannab mõrjsa elutut keha. Tunglevas rahvahulgas näeme ka kunstnikku ennast maalimiskastiga pea kohal.

Midagi on kõiges selles tuttavat. Antiikaeg, keerukas kompositsioon, figuride grupeerumine kolmnurksetesse rühmadesse, selged ilusad kontuurid — kõik see räägib klassitsismi kasuks. Kuid samas see ebatavaline värviküllus, terav valguse ja varju mäng, hirmust hullunud inimeste pooside ja žestide dramatism! Kas ei avaldu selles romantiline paatos, huvi ebatavalise ja vapustava vastu? Ometi on liigutuste tormiline dünaamika nagu aheldatud akadeemilise kompositsiooniga. See muudab tungleva inimhulga üksikuiks tardunud skulptuurigruppideks. Inimlik ahastus sureb vormide ja nägude ideaalses ilus.

Jäädes klassitsismi pinnale, toob Brüllov sellesse värsket tuult romantilise värvi-käsitluse ja dramatismiga. Ühtlasi tekitab see vastuolu.

See vastuolulisus avaldub ka «Ratsutajannas» (Samoilova portree). Lasen õpilastel esile tuua selle maali klassitsistlikud jooned, mis avalduvad nii selges kolmnurkkompositsioonis kui ka figuride käsitluses. Samas täheldame romantilist meeoleolu, värviküllust, romantilisi detaile (lehviv loor kauni pargimaastiku foonil).

Tutvume veel mõnede romantilist laadi portreedega (kirjanik Kukolniki portree) ja äärmiselt ilmeka, Brüllovi enda autoportreega, mis reedab juba realistlikke tendentse. Hingestatud väsinud nägu, väljendusrikas käsi, ere kuldpunane värvigamma — meie ees on üks selle perioodi portreemaali šedöövreid.

Järgmist tundi alustame kordava mõttevahetusega Brüllovist. Olen püüdnud sel puhul lisada ka midagi uut. Nii jätsin varuks Brüllovi teoste mõju noorele Kõlerile. Õppis ju Kõler Kunstide Akadeemias ajal, mil Brüllov oli veel suureks eeskujuks, seega võib ka Kõleri toleaesetes töödes märgata brüllovliku värvi- ning valguse-varju käsitluse mõju. Samuti iseloomustan lühidalt Brüllovi mõju noore ukrainlase Tarass Ševtšenko kunstnikuteele. Heidame pilgu Žukovski portreele, mille Brüllov maalis loterii jaoks, mis tõi vajaliku summa Ševtšenko pärisorjusest vabaksostmiseks. Vaatleme ka nõukogude kunstniku G. Melihhovi maali «Noor Tarass Ševtšenko kunstnik K. Brüllovi juures».

Uue materjalina käsitlen selles tunnis A. Ivanovi ja A. Venetsianovi loomingut. Uue sissemurdmist vanasse vormi näeme ka Brüllovi kaasaegse, vene maalikunsti täiesti omaette seisva A. Ivanovi loomingus. Ka tema sai akadeemilise ettevalmistuse klassitsismi vaimus ja viibis stipendiaadina Itaalias nagu Brüllovgi. Ta unistab uuest kunstist, teeb vabaõhuvisandeid, püüab avada kujutatavate siseelu, neid karakteriseerida. Need on ju realistlikud tendentsid! Tutvume mõningate Ivanovi etüüdidega. «Orja pea» — ettevalmistav etüüd maalile «Kristuse ilmumine rahvale». Orjapõlves inetuks, krobedaks muutunud nägu, karedad pulstunud juuksed. Kuid milline hingeline liigutus, vabanemise lootus! «Vesi ja kivid» — pole kahtlust, et see nurgake loodusest on maalitud natuurist. Vesi virvendab, sädeleb, võime lausa tunda sellest hoovavat värskust. Suurepäraselt on edasi antud värvi ja valguse efektid. Millised väljapaistvad eeldused realistlike kunstiteoste loomiseks!

Ivanovi elutööks oli maal «Kristuse ilmumine rahvale». Kuid selle realistlikud detailid on nagu võõrkehad, mis ei sobi domineeriva klassitsistliku vormikõnega. Sünteesi pole saavutatud. Tsiteerime kunstnikku ennast: «... Loobunud nagu vana kunsti olemusest, pole ma ometi veel uut kandvat kivi uuele lisanud...» Aeg ei nõudnud abstraktsid ideid, vaid reaalseste küsimuste, konkreetse tegelikkuse esiletõstmist.

XIX sajand tähistab vene kunsti püüet iseseisvuse, välismõjudest vabanemise, elule lähenemise poole. Kunstnikud hakkavad mõistma teoste loomise vajadust, millede aine oleks võetud ümbritsevast tegelikkusest ja millede vorm oleks rahvale arusaadav.

Esimesi samme selles suunas märkame A. Venetsianovi loomingus. Ka tema sai ettevalmistuse Kunstide Akadeemias, kuid juba siis otsustas ta õppida üksnes loodusest, elult. Tsiteerime kunstnikku: «Ma otsustasin võita ilmvoimatut; sõitsin küllasse ja asusin tööle. Pidin jätma kõrvale kõik reeglid ja maneerid, et õnnestuks. Küsimus oli selles, et mitte midagi teisiti kujutada, kui oli loodus, üksnes temale alistuda...»

Kuidas see Venetsianovil õnnestus? Vastuse püüame saada diafilmist, mis peab andma vastuse ka järgmistele küsimustele:

1. Mida uut märkame Venetsianovi teoste temaatikas?
2. Nimetage Venetsianovi silmapaistvamaid teoseid. Millega need meid võluvad?
3. Millised puudujäägid esinevad Venetsianovi kui realisti loomingus?

Vestlus sellel teemal toimub kohe pärast diafilmi vaatamist ja tulemused peaksid kujunema ligikaudu järgnevaiks: Venetsianovi teoste temaatikast tuuakse esile vene küla, selle tüübid, ümbritsev loodus. Venetsianovi töödest on õpilastele hästi meelde jäänud «Rehala», «Mõisaproua hommik», «Lõikus», «Künnil» ja karikatuurid. Väga meeldib kõigile poisike Zahharka. Milles on Venetsianovi maalide võlu? Lihtsuses, loomulikkuses, lüürismis, uudselt tajutud maastikulises tagapõhjas. Kunstnikul on silma lihtsa vene looduse ilu nägemiseks. Ta tunnetab ka lihtsa inimese väärtust, tema elamuste sügavust. Kuid puudujäägid? Venetsianovi talupojad on sageli ilustatud, pidurõivais ka igapäevastel töödel, antud sentimentaalse nüansiga. See puudus riivab elutöde.

Tohutu mõju kunsti arenemisele oli kriitilise realismi teoreetikul Belinski. Kolmandat tundi kunstist alustangi tema sõnadega: «Meie ajale on surnud see kunstiteos, mis kujutab elu ainult selleks, et kujutada seda ilma mingi ajastu valitsevast mõttest lähtuva võimsama subjektiivse tõukejõuta, kui see pole kannatuskisa või vaimustuse ditüramb, kui see pole küsimus või vastus küsimusele.»

Revolutsiooniliste demokraatide veendumus on: kui võtta kunstillt ühiskonna huvide teenimise õigus, tähendab see temalt elava jõu enese äravõtmist.

Belinski ideid esitab maalikunsti keeles P. Fedotov. Ta kirjutab: «Minu peamine töö toimub tänavail ja võõrastes majades. Ma õpin elust, ma töotan kahe silmaga vaadates, mu süzeed on laiali pillatud üle kogu linna ja ma pean nad ise üles otsima.»

Fedotovi iga töö avab elu mingi negatiivse külje, kord peene ja pehme huumoriga, kord lõikava satiiriga.

Fedotovi tuntuim maal on «Majori kosjad». Tabava huumoriga annab kunstnik edasi

tähtsat sündmust: aadlik-major on tulnud kosja kaupmehe tütrele. Majas on see põhjustanud segaduse: kaupmees tõttab külalisele vastu, edvistav tütar püüab põgeneda, kuid energilise mammake, tüüpiline kaupmeheemand, hoiab teda seelikusabast tagasi; kaetakse lauda, esiplaanil silmame külalist kutsuvat kassi. Ukseavas näeme aga kogu selle segaduse põhjustajat: uljast majorit, kes valmistub ilmuma täies hiilguses oma tulevaste sugulaste ette.

Meie tähelepanu köidab kõigepealt edvistava pruudi hele figuur, lõendil suurepärases proportsioonis. Missugune on kaupmehe tütar? Meeldivalt naiselik, kuid ilmselt rumalavõitu, peenutsev, sisemiselt tühi. Hästi on karakteriseeritud ka teisi tegelasi: kaupmeheemandat, kaupmeest ennast, kosjamoori, hepikut majorit... Kui haletsemisväärselt näd kõik peenutsevad! Milline väikekoodanlikkus, õõnsus, naeruväärsus! Ent kas ainult see? Miks tahab aadlikust major võtta naiseks harimatu kaupmehetütre? Vastus on lihtne: ta oma varandus on joogi- ja mängulauas juba läbi prassitud. Aga kas kaupmees seda siis ei tea? Küllap on kaupmehelgi omad plaanid: aadlikust väimehe kõlav nimi on tema äriks kasulik. See abielu on ju äritehing! Ja tehingu kolmas osaline, kaupmehe tütar. Tema saatus seotakse tühise, kalgi, alatu inimesega, kes talle tulevikus kindlasti lugematuid kannatusi põhjustab. Kuid ta on ju elav inimene! Komöödia muutub tragöödiaks, nali vihaseks protestiks selle ühiskonna vastu, mis muudab abielu äritehinguks, elava inimese aga vahetusrahaks.

«Hommik pärast pidustust ehk värskes kavaler» — see on pilge nürimeelse pisi-ametniku aadressil. «Linnapea paraadiks valmistumas» saadab noole juba kõrgemale, ja see nool on terav, kibedalt satiiriline.

«Leseke» aga tekitab nukrat kaastunnet. Kuivõrd üksik, kõigist hüljatud ja abitu on see noor lapseohtu naine! Ikka ja jälle kerkib meis küsimus: miks on see nii?

«Encore, veel kord encore» — madal ängistav kambrike, kitsukesest aknast paistev lumine, tühi külatänav ja voodil ohvitser, kes laseb oma koeral üle pikavarrelise piibu hüpata — ikka edasi ja tagasi, edasi ja tagasi, veel kord, veel kord... Minutid ja tunnid kaovad mõttetult, sisutult, aeg nagu seiskuks... Kahju sellest mõttetult kulutatud elust.

Fedotovit on nimetatud Gogoliks värvides. Tema nali on kibe — «maailmale nähtav naer läbi maailmale nähtamatute pisarate».

Fedotovi maalid äratavad mõtteid, tundeid, panevad juurdiema. Neis on sapist elutõde. Aga just seda tema kaasaeg vajaski.

Maalikunsti käsitelu lõpetan kahe portreega: Kiprenski «Puškin» ja Tropinini «Puškin». Kiprenskil romantiliselt ülev, pidulik, Tropinini lihtne, intiimne, sügavalt inimlik Puškin. Me usume mõlemaid. Ehkki elutõde neis on antud erinevalt.

Skulptuuri alal ei paku XIX saj. I pool just palju. Välitseb klassitsism. Klassitsistlikus vormis on teostatud ka selle perioodi silmapaistvaim, kompositsioon — J. Martose «Mälestusmärk Mininile ja Požarskile». Tuletame meelde teose ainet: kodanik Minin kutsub Požarskit asuma maakaitseväge etteotsa, et vabastada Moskva. Idee on ülev: kodanikutunne, patriotism. Vastavalt klassitsismi reeglitele kujutab Martos Mininit ja Požarskit idealiseeritult. Vormide ja kontuuride selgusega on saavutatud ilus väljendusrikas siluett.

Realistlikke taotlusi võime märgata P. Clodti ratsanike ja hobuste gruppides. Ehkki ka tema ei lahku klassitsismi pinnalt, on tema maalides palju elu ja liikumist. Eriti väljendusrikkad on hobuste figuurid. Kuid vaatamata tormilisele liikumisele, inimese ja looma pingutuste huvitavale vastuolule ja kokkusulamisele, on iga grupp kompositsiooniliselt suletud, liikumine selles tardub, kivineb. Taas tunneme klassitsismi raame.

Arhitektuuris hakkab domineerima klassitsismi küps aste — ampiir. Õpilased on juba tuttavad klassitsistliku arhitektuuriga, jääb ainult näidata, mis on iseloomulik selle uuele astmele.

Seletan, et ampiir on klassitsismi Prantsusmaal kujunenud erinähtus, millele on

omane peamiselt keisririigi hiilgestiili taotlus. Tugevat mõju ampiirstiili kujunemisele on avaldanud väljakaevamised Pompeis ja Herculaneumis, samuti Egiptuse tugevalt omapärase kunsti tundmaõppimine. Palju kasutatakse Vana-Rooma arhitektuuri eeskujusid: Tituse kaare eeskujul on loodud üks maailma kaunimaid ampiirehitusi — Chalgrini Tähe triumfikaar Pariisis; antiiktemplit meenutab samas asuv kaunis Vignon'i Madeleine'i kirik. Ampiiirstiili sisearhitektuur on samuti antikiseeriv: palju sambaid ja pilastreid, vahel väljade katmine madala reljeefiga, maalidega, tahveldisega. See meenutab mitmeti Pompeii majade sisekujundust. Mööbel on raske, paraadlik, kasutatakse mahagoni, kulalatud pronksi. Sfinksid, lohed, lõvikäpad, urnid, girlandid, tõrvikud — segu antiikmotiividest ja vana-oriendi kunstidetailidest.

Üldmulje on hiilgav, paraadlik. Just see ampiirstiili hiilgav, raske ja paraadlik iseloom meeldis Nikolai I aegsele vene aadlile.

Triumfaalset toredust märkame kõigis tolle perioodi kaunimates ehitustes: A. Zahharovi admiraliteedihoones, A. Voronihhini Kaasani katedraalis, K. Rossi peastaabihoones ja suurepärasel ansambelil, mis koosneb Puškini-nim. teatri hoonest ja selle taga asuvast Rossi tänavast.

XIX saj. I poole kultuur Venemaal on huvitavamaid lehekülgi vene kultuuri ajaloo. Kui palju kerkis võimekaid talente-teadlasi, kirjanikke, kunstnikke. Milline püüdluste ja otsingute rikkus! Milline vastuolude sügavus! Uus murdis endale teed ja see oli paratamatu. Inimese otsivat, elavat mõtet ei saa suruda kitsastesse ja vanadesse vormidesse. Elu ise seadis uusi nõudeid ja need peegelduvad kunstis.

## MÕTTEID, PROBLEEME JA KOGEMUSI TEADLIKU DISTSIIPLIINI KASVATAMISE ALALT

Ühiskonnas, kus valitsevad eraomand ja inimese ekspluateerimine inimese poolt, on distsipliini loomise ja hoidmise vahenditeks inimest alandavad karistus- ja mõjutusviisid, samuti majandusliku surve avaldamine laiadele hulkadele, keda valitseva klassi huvides on tarvis vaos hoida. Vastavalt sellele on paljude kodanlike maade koolides distsipliini kasvatamise abinõude hulgas esikohal füüsilise karistus (näljutamine, piinamine, peks), solvamine, mõnitamine, hirmutamine jumalaga või põrguga. Nõukogude kool hülgas hirmudistsipliini kui alandava ja solvava. «Meie kool ei hirmuta last, ja kaheksa-aastane oktoobrilaps sammub kooli eneseväärtustundega, nagu peremees, kes astub oma maa-alale,» ütles M. I. Kalinin.

P. LEHESTIK,

Põlva rajooni Piiraja 8-klassilise kooli  
direktor

Meie tänapäeva koolis on säilinud veel vaid mõningad hirmudistsipliini jäänused, mis ilmnevad üksikute õpetajate püüdes toetuda kasvatustöös hirmutamisele (tigitoon, kärkimine jne.).

Nagu kogu kasvatusprotsessis, nii olenevad ka teadliku distsipliini kasvatamisel



tulemused paljudest teguritest. Nendeks on perekond, pedagoogiline kollektiiv, õpilaskollektiiv, pioneerijuht, klassijuhataja ja iga õpetaja. Suurt mõju avaldavad kasvatuses raadio, kino, kirjandus, ajakirjandus ja televisioon.

Kuus-seitse aastat tagasi oli olukord koolis niisugune, et distsipliin püsis peamiselt karistuste najal. Õpetajate juuresolekul käitusid õpilased enam-vähem talutavalt, midu usaldus osa õpilaste ja õpetajate vahel.

Tuli teha murrang teadliku distsipliini kasvatamises, vaatamata suurtele raskustele.

Alustasime õige ühiskondliku arvamusloomisest klassides ja kogu koolis, toetudes klassikollektiividele ja õpilasakiivile. Kõikides klassides see esialgu ei õnnestunud. Nii hakkas tookordne kuues klass süüdlast kaitsma ainult sellepärast, et teda karistusest päästa. Korrarikkumised aga jätkusid. Õpilane T. käis koolist koju minnes metsas suitsetamas ja hirmutas kooliteel nooremate klasside tüdrukuid. Kuues klass arutas T. käitumist, kuid seda taunisid ainult õpetaja ja üks-kaks tüdrukut. Naerusui andis T. lubaduse end parandada. Kaks klassikaaslast lubasid teda kontrollida ja abistada. Tulemused olid aga soovitud vastupidised: T. tõmbas ulakustele kaasa veel kaks 6. klassi poissi. Asi tuli arutusele kooli üldkoosolekul. Koos T. ja teiste süüdlastega andsid aru klassiorganisator ja süüdlase pinginaabrid. Arutuse teravik oli suunatud küsimusele, miks 6. klass lubab kolmel poisil kahjustada klassi ja kogu kooli au. Suurt osa selliste üldkoosolekute organiseerimisel etendasid pioneeriaktivistid, kes õigesti ja aktiivselt sõna võtsid. Arvestades T. huvi tiseritöö vastu, anti talle austav ülesanne: valmistada pioneerilipu alus. T. lõpetas kooli rahuldavalt. Hiljuti näitas tema ema Nõukogude armee väeosa komandöri tänukirja, milles vanemaid tänatakse eeskujuliku ja distsiplineeritud võitleja kasvatamise eest.

Nii hakkas koolis kujunema õige avalik arvamus. Järgmiseks ülesandeks oli igale «raskele» õpilasele individuaalselt läheneda. Mõne aasta eest oli raskusi õpilase

B-ga. Poiss on püsimatu, räpakas, ei täida koduseid ülesandeid, rikub tunnis korda, niipea aga, kui hakkad tema vempet arutama, pistab tööna. On umbusklik ja põrnitseb altkulmu — nii iseloomustasid teda klassijuhataja ja teised õpetajad. B-le oli raske läheneda. Ta ei usaldanud õpetajaid. Kord teatas rahvamaja koristaja, et B. olevat rahvamajas suitsetanud ja määrinud ka ahju kriidiga. B. ise ütles, et tema seda ei teinud. Palusin rahvamaja koristajat oma seletust korrata poisi juuresolekul. Ta tegi seda, kuid B. eitas ikkagi. Pärast teatud kõhklemist otsustasin poissi esialgu mitte karistada. Oleme ju õpilastele korduvalt kinnitanud, et me kedagi põhjusega ei karista. Kõndisin klassides ja silmitsesin poisse, kes välimuselt sarnanesid B-ga. Ja tõeline süüdlane selgus veel samal päeval. Hea oli näha B. usaldavat naeratust, kui talle öeldi, et ta pole süüdi. Jää hakkas sulama. Klassijuhataja katsed B-le läheneda jäid siiski tulemuseta. Koostasime siis ühiselt «sõjaplaani». Mõne päeva pärast arutati lastevanemate komitee koosolekul õpilaste kodust kasvatuset. B. klassijuhataja, kes õpilase koduseid olusid hästi tundis, rõhutas oma sõnavõtu B. positiivseid omadusi (abivõime, hoolitsust nooremate õdede-vennade eest jms.). B. ema, kes lastevanemate komitee koosolekust osa võttis, oli hämmastunud, et tema pojast räägiti avalikkuse ees ainult head. Juba järgmisel päeval oli B. käitumine märksa teine. Tal tekkis usaldus õpetajate vastu ja temast sai klassijuhataja aktiivne abiline. Valusaks probleemiks jäi aga veel edasijõudmine õppeainetes.

Kord metsas kooli küttepuid kokku vedades valisin B. endale paarimeheks, et teha juttu tema tulevikust. Alustasin optimistlikult: «Seitse klassi lõpetad ära, kuhu siis?» — «Ma ju ei lõpeta viiendatki. Mul on neli kahte.» Seletasin talle, et ta pole esimene «kahemees», kes on end kokku võtnud ja kooli edukalt lõpetanud. Jutustasin talle ühest kunagisest vembu- ja kahemehest, kellest hiljem sai kaugesõidutüürimees. Järgmisel päeval andsin poisile lugeda selle meremehe kirja Arhangeliskist. Ka aineõpetajad kinnitasid, et hindeid

parandada pole veel hilja. B. sooritas eesti keeles suvetöö ja viidi üle järgmisse klassi. Nii veendusime veel kord positiivse mõjutamise õigsuses ja efektiivsuses.

Võitlust tuli pidada ka üksikute õpetajate väärtöekspidamiste vastu. Mõni õpetaja tavatses lapsele omast pulbitsevat tegevushimu, püsimatust ja süütuid vallatusi nimetada sihilikuks korrariikumiseks. Korraldasime koolis diskussiooni teadliku distsipliini kasvatamise küsimustes. Esitati referaate ning vahetati elavalt arvamusi.

Teadliku distsipliini kujundamine on õpilase psüühika teadlik mõjutamine, mis seisab varem kujunenud vääreseoste ehk nn. dünaamiliste stereotüüpide kustutamises ning uute ja õigete loomises. Täiesti «puhas leht» pole sageli enam ka esimesse klassi astuja psüühika. Koolieelse kasvatuse vead tekitavad sageli tõsiseid raskusi.

Õpilane M. tuli kooli väga vastumeelselt. Ta kartis õpetajaid ega suutnud anda õiget vastust ühelegi küsimusele. Ei aidanud julgustamine ega meelitamine. Tema klassikaaslane O. küsis igas tunnis välja. Niipea kui kell helises, sööstis lapsed kohe kohalt. Vanematega vesteldes selgus, et lapsed olid kodus sageli mänginud, kusjuures «õpetaja» oli kuri ja range, kes ainult kärkis ja karistas, «lapsed» tegid aina vallatusi. M-i oli hirmutanud veel ka ema: «Kui sa hea laps ei ole, räägin õpetajale, küll ta sind siis karistab.» M. ja O. polnud ainukesed, kellel olid kujunenud kahjulikuil vääreseosed ja -kujutlused koolielust.

Lastevanemate koosolekutel vestlesime lapse ettevalmistamisest kooli astumiseks, koolis seadsime sisse lahtiste uste päeva. Koolieelses eas lastele korraldasime eraldi üritusi, kus esinesid peamiselt 1. ja 2. klassi õpilased. Nii suudame lapsi koolile paremini ette valmistada, luua neis õige arusaamine koolist. Individuaalne lähene mine igatühele aitab aga vääreseoseid avastada ja kaotada.

Õpilast S. tabati mitmel korral varguselt: ta omastas kaasõpilaste õppetarbeid, raha, tuhnis teiste palitutaskutes. Kõik mõjutused ja karistused jäid tulemusteta. Vanematelt olulist abi ei saanud, sest

nende kasvatusabinõuks oli üksnes peksmine. Öppenõukogus tehti ettepanek S. koolist kõrvaldada. Otsustasime katsetada viimast abinõu: teatasime kooli üldkoosoleku ees, et S. teeb häbi meie koolile ja oma vanematele, seepärast tuleb kõigil õpilastel teda hoollega jälgida. Teatasime ka, et S. vabaneb häbistavast nimest siis, kui ta sellest kombest lahti saab. Pärast koosolekut vestles klassijuhataja S-ga nelja silma all. Mõõdusid kolm kuud. S-i varguselt enam ei tabatud. Riskides eksida, teatasime nüüd kooli üldkoosoleku ees, et S. on oma pahest vabanenud. Samal koosolekul anti S-le ühiskondlik ülesanne: ta määrati kooli korrapidajate brigaadi. Tema aususe kontrollimiseks tegime mõningad katsed, mis samuti kinnitasid, et S. on halvast kombest lahti saanud. Ja S., kes õppis meie koolis veel kaks aastat, ei varastanud enam kordagi.

Ausateks poisteks kasvasid ka N. ja P., kes olid saadetud naaberkoolist meile korduvate varguste pärast. Mõlemad nad põlused pärast karistusaja lõppu võtta end meie kooli alaliseks õpilaseks. Rahuldasime nende palve. Õpilane E. suunati meile ühest naabervabariigi koolist sellepärast, et ta lisaks lubamatutele tegudele käitus tunnis väljakutsuvalt. Nüüd on mõõdunud pool aastat, kuid E. pole saanud üheski tunnis märkust korrariikumise eest. Ta kuulub kooli korvpallimeeskonda, on tubli suusataja ja võtab aktiivselt osa ühiskondlikust tööst. Loomulikult avaldas nendele õpilastele mõju karistus koolist väljaheitmise näol.

Kuid ka meie tegime ettevalmistusi nende vastuvõtmiseks. Pidasime nõu kõigi õpetajatega, selgitasime välja uustulnukate võimed, huvialad, nende tervisliku ja majandusliku olukorra. Selgus, et E. on põdenud rasket haigust, mille tagajärjel tema kesknärvisüsteemi tegevus on häiritud. Pidurdusprotsess on nõrk ja suuremale ärritusele järgneb hüsteeriale lähedane seisund. Ka ema kasvatab poega oskamatult, kõikudes ühest äärmusest teise.

Uttest õpilastest kõnelesime ka klassikollektiivides. Keelasime uustulnukailt pärida, miks nad meile saadeti, ja meenutada nende eelmisi eksimusi. Määrasime

neile vabatahtlike hulgest pinginaabrid, kelle ülesandeks jäi selgitada meie kooli traditsioone ja nõudmisi. Kutsusime kogu klassikollektiivi üles olema oma käitumisega uutele õpilastele eeskujuks. Hämmastusega märkasime, et 6. klass, kellega varem oli sageli pahandusi, muutus pärast E. tulekut üksmeelsemaks ja korralikumaks. E-ga seisab ees veel palju tööd. Kasutades ära olukorda, et kool asub kodust kaugel, teises vabariigis, lubab ta endale kohatut käitumist väljaspool kooli (suitsetamine, hilisõhtune lonkimine).

Väga oluline teadliku distsipliini kasvatamisel on selle ühendamine ideelise kasvatamisega. Oleme õpilastele seletanud, et huligaansus ja labane käitumine ei sobi kokku humanismi, patriotismi ja kommunismi mõistetega. Kui klassides vesteldi kommunistlikust moraalist, siis rõhutati, et kultuurne käitumine ja moraalsed tõekspidamised saavad aluse juba lapsepõlves. Väga hinnatavaid vestlusi korraldasid õpetajad J. Leevik ja E. Väits, kes tõmbasid halbade harjumustega õpilasi oskuslikult kaasa sportlikku tegevusse.

Oleme nõudnud, et õpetaja käitumine õpilaste suhtes oleks eelarvamusteta, võltsimatu ja õiglane. Eelarvamus ja ülekohus mürgitavad õpetaja ja õpilase vahelkonda ning tundlikumad õpilased võivad hakata kooli vihkama. Oleme püüdnud õpilasele näidata, et meie arvamus temast on palju parem, kui tema käitumine seda järeldada lubaks. See hämmastab õpilast ja teeb ta relvituks.

Meil on kombeks, et õpilast ei saada direktori juurde õpetaja, vaid direktor räägib süüdlasega hiljem, mitte siis, kui õpilane on korrarikkumisega hakkama saanud. Korrarikkumisi lahendavad klassijuhataja, korrapidaja õpetaja või pioneeriühm. Direktor vestleb õpilasega tema elutingimuste, tervise, õppetöös esinevate raskuste ja ka käitumise üle. Hindan neid vestlusi kõrgelt, sest need annavad kasvatajale väga väärtuslikke andmeid. Pärast niisugust vestlust õpilane just nagu ei tihka korda rikkuda või midagi õppimata jätta.

Õpilasi distsiplineerib nende pühendamine kooli majanduslikesse muredesse ja

tulevikuplaanidesse. Oleme kindlad, et toetumine positiivsele kutsub õpilastes esile südamlikkuse ja avameelsuse ning aitab sulatada paksemagi jääkooriku hingelt.

Suure väärtusega kasvatusvahendiks on elurõõmus huumor ja õpetaja sõbralik naeratus. Elurõõmu, optimismi ja huumorimeelt tuleks kasvatada ka õpilastes. Elu pakub ju ääretult palju selleks, et võida kanda südames naerusädet.

Arvan, et oluline murrang teadliku distsipliini kasvatamisel koolis on tehtud. Õpilaste usaldamine, toetumine positiivsele ja kogu kollektiivi kaasatõmbamine distsipliini loomisele on end õigustanud. Mõned võrdlusnäited. 1957. a. murdis grupp meie kooli õpilasi sisse kooli suusakuuri ning varastas kaheksa paari suuski ja sidemeid. Mõõdunud aastal ei olnud kuur lukustatud, kuid sealt ei läinud midagi kaduma. Seitse aastat tagasi oli kooli katseaia ja õue vahel kõrge okastraadist aed, kuid marjapõõsaid ja noori õunapuid rüüstati siiski. Praegu on kooli õu aiaga ühendatud ja õmeti ei esinenud isegi sügisel rüüstamisi. Varem alandati iga õppeveerandi lõpul 5—8 õpilasel käitumishinnet, möönd aastal tehti seda ainult ühel ja õppeaasta lõpul hinnati kõikide õpilaste käitumine väga heaks.

Tahaksin rõhutada, et teadliku distsipliini kasvatamine ei tähenda kaugeltki nn. raskete õpilaste kasvatamist. Sageli on näiliselt korralikud õpilased teadlikust distsipliinist veel kaugemal kui mõned võrukaelad. Nii mõnigi koolipingis korralik tüdruk või poiss on kodus jõhker, kooliteel häbematu, kaasõpilaste suhtes egoist vms. Näiteks oli õpilase A. ema ülimalt hämmastunud, kui talle saadeti tänukiri eeskujuliku õpilase kasvatamise eest. Selgus, et õpetaja ei teadnud, kui laisk, lohakas ja sõnakuulmatu on A. kodus. Sellest järeldus: kasvataja tähelepanu orbiidist ei tohi eemale jääda ükski õpilane.

Vaatamata sellele, et teadliku distsipliini kasvatamise meetodiks on õpilaste positiivne mõjutamine, tuleb mõnikord siiski kasutada karistusi. Vajeldamatult on veel praegugi paikapidav A. Makarenko mõte,

et karistamatus kasvatab huligaane. Õige on aga ka see, et karistus inimest pahasti alandab ja on vajalik sel juhul, kui teised mõjutusvahendid ei anna tulemusi. Karistus ei saa asendada toetumist positiivsele ja heale. Meie eesmärk on jõuda nii kaugele, et ühiskond ei vaja enam karistusorganeid ja -vahendeid.

Teadliku distsipliini kasvatamine on

võitlus puhta hingeeluga, väarikate, suurepäraste moraalsete omadustega kommunismiajastu inimeste eest. Juhtmõtte selleks jättis meile A. Makarenko: «Inimeses tuleb alati projekteerida head, ja pedagoog on kohustatud lähenema inimesele optimistliku hüpoteesiga, isegi kas või teataval määral riskides eksida.»

## Armastus maa vastu ei kasva iseendast

A. SOA,

Viljandi rajooni Kõpu 8-klassilise kooli õpetaja

**A**rmastus maa vastu ei teki lapsel alati iseendast, vaid seda tuleb äratada ja tugevdada. Siin on suur osa täita õpetajal, muidugi eeldusega, et õpetaja ise maad armastab, vastasel korral jäävad tema õpetused õõnsateks sõnadeks, mis lastes vaevalt kõlapinda leiavad.

Kus peitub armastuse või ükskõiksuse algus maa suhtes? Võib-olla juba selles eas, kus laps veel meeleldi mängib mullaga, kaevab seda ja vormib pätsikesi. Kui me talle siis ütleme: «Ära mängi mullaga, määrid käed ja riided», võib see anda lapsele esimese tõuke maast eemaldumiseks, jätta talle edaspidisekski mulje, et muld on midagi musta ja räpast, millest on parem hoiduda. Samas eas võime aga lapses äratada maamulla vastu hoopis teistsuguseid tundeid.

Loodus on lastele alati lähedane, kuid sageli nad ei taipa, et kõik neid ümbritsev võrsub mullast. Seda seost olen püüdnud aidata oma kasvandikel leida. Kevadel läksime 1. klassiga kooliaeda tööle. Puhastasime äsja kaevatud mulda umbrohujuurtest. Väikesed käed töötasid hoolikalt, ainult Madis ja Tiit ütlesid, et neile see mullas tuhnimine küll ei meeldi, see rohkem naiste asi. Ma ei pööranud poiste märkusele tähelepanu, vaid jutustasin, et selles aias asub rikkalik varaaht, mis aeg-ajalt avab oma ukseid ja kingib meile imepäraseid ande. Selle tasuks aga peame aias töötama. Lapsed mõistatasid. Uks arvas, et see varaaht on kasvuhoone, teine leidis, et õunapuud, kolmas pidas selleks marjapõõsaid, neljas — kogu aeda. Lõpuks selgus, et see on muld. Tuletasime meelde kõiki tähtsamaid puuvilju, marju ja köögivilju, mida lapsed ise sügisel olid maitsnud. Edasi läksime kasvuhoonesse, kus näitasin lastele õitsevaid kurke ja külvikastides töusvaid õrnu taimekesi. Selgitasin, et kõik need taimed saavad toitu mullast. Ja Tiitu-Madist, unustanud oma äsjase märkuse «mullas tuhnimise» kohta, küsisid: «Mida me hakkame oma peenral kasvatama?»

Nii õppekäikudel kui ka tööl olen püüdnud laste tähelepanu juhtida kord mullast sirguvatele puuhiiglastele, mille all me kuumal päeval varju leiame, kord õitsevate lillede ilule, paljast jalga paitava rohukamara pehmusele või tuules lainetavatele viljaväljadele — seda kõike eesmärgil äratada lastes maa vastu armastust.

Õppekäikudel kolhoosipõldudele tutvume mitmesuguste põllukultuuridega, põllutöödega ja nende mehhaniseerimisega. Vaatleme töötamas traktoreid, kombaine, kartulipanemis- ja sõnnikulaotamismasinaid — kõiki neid võimsaid mehhanisme, mis tänapäe-

val kergendavad kolhoosnike tööd. Samas jutustan, kuidas põllud juba iidsetest aegadest on inimestele elatist andnud ja annavad seda ka tulevikus. Jutustan mõisnikest, kelle valduses kunagi oli enamik meie praeguste kolhooside parematest põldudest, nii et meie esivanemate kasutada olid vaid viletsad metsa- ja sooääred.

Jutustan oma vanaisast, kes oli saanud mõisalt kasutada raskesti ligipääsetava liivase metsaserva, mida ta haris kehva hobuse ja algeliste tööriistadega ning mille eest pidi mõisas teopäevi tegema. Jutustan sellest, kuidas ta oma lapsi juba 7—8-aastaselt saatis võõraste juurde leiba teenima, kuidas ta eluaeg kogus kopikaid, et osta päriks see armetu maalapp, mis tasus higi ja vaeva eest vaid viletsa aganaleivaga. Jutustan seda kõike selleks, et näidata meie esiisade armastust maa vastu ning äratada lastes imetlust ja ühkust nende visa võitluse üle parema tuleviku eest.

Samal eesmärgil oleme korraldanud kohtumisi vana revolutsionääri, kultuuritegelase ja kodu-uurija I. Amaga. Sm. Ama on jutustanud õpilastele väga vanu lugusid Kõpu ajaloost ja Oktoobrirevolutsiooni kajastumisest Kõpus ning andnud huvitava ülevaate tolleaegsest elust ja koolist.

Ajaloo-, koduloo- ja eesti keele tundides jätkasin õpilaste tutvustamist koduküla oleviku ja minevikuga, samuti tulevikuperspektiividega. Jutustasin oma lapsepõlvest, kus kõiki põllutöid tehti käsitsi ja hobustega, kus veoautosid ja traktoreid liikus nii harva, et lapsed jooksid tee äärde neid vaatama. Ja milliseks sensatsiooniks oli mitte ainult õpilastele, vaid ka täiskasvanuile rändkinoetendus tolleaegses Kõpu rahvamajas — vanas mõisa magasiadas! Teatriskäimisest ei osanud lapsed tol ajal unistadagi.

Seejärel rääkisime nõukogude võimu ajal tehnika alal ja kultuurielus tehtud edusammudest, inimeste heolust. Ainuüksi «Bolševiku» kolhoosil on 12 autot, 15 traktorit, mitu kombaini ja suur põllutöomasinate park.

Kolhoosides ja koolimajades särab elektrivalgus, bussühendus linnaga on regulaarselt 6 korda päevas. Kõpu kultuurimajas toimuvad kinoseansid, töötavad isetegevusringid, raamatukogud. Sageli külastavad meid «Ugala», «Estonia», «Vanemuine» ja Vabariiklik Nukuteater, käiakse ka Tartus ja Viljandis teatrietendustel. Meie inimesed on juba unustanud koduse leivakupsetamise ja tänapäeva lapsed ei oska ettegi kujutada, mis sugune võlu oli kunagi linnasaial.

Kohtumisel õpilastega jutustas «Bolševiku» kolhoosi esimees Karl Kukk neile kolhoosi tulevikuperspektiividest: nii farmid kui ka põllutööd mehhaniseeritakse ja automatiseeritakse täielikult; senistele ehitatakse lisaks uusi moodsaid sigalaid, lautu, kanalaid; ehitatakse välja kolhoosiasulad Tipus, Aratsaares, Napsil jm. Kolhoosi keskusse rajatakse uusi väljakuid, tänavaid ja puisteid, ehitatakse terved kvartalid ühis- ja individuaalelamuid. Peaväljaku äärde püstitatakse klubi, söökla, tööstuskombinaat ja kolhoosi juhatuse hoone. Rajatakse lastesõim 15 ja lasteaed 50 kohaga. Ehitatakse ka saun, pesumaja, staadion ja spordipaviljon. Seatakse sisse veevarustus, mis annab vett eeskätt farmidele ja töökodadele, hiljem ka elamutele. Kõige sellega täidetakse partei programmi seda osa, mis näeb ette «... tagada nõukogude küla järkjärguline üleminek kommunistlikele ühiskondlikele suhetele ning likvideerida põhilised erinevused linna ja maa vahel» (NLKP programm).

Sügava elamuse andis õpilastele kohtumine kirjanik Minni Nurmega, kes jutustas nii luules kui proosas, milline oli Kõpu kool siis, kui tema veel siin õppis, kui polnud elektrit, kino ega televiisorit, kui koolis ei töötanud isetegevusringid ega pääsnud linna autobussiga. Neid muljeid meie endisaegsest koolist võrdlesime hiljem praegustega, kus koolil on oma raadiosõlm, omad filmikaamerad, kinoaparaadid ja televiisor, kus teatriskäimine ei ole õpilastele enam harukordne sündmus.

Oleviku ja mineviku kõrvutamisel tulevikuperspektiividega olen püüdnud näidata, kuidas toimub arenemine, kuidas on vähenenud ja järjest väheneb meie koduküla tehniline ja kultuuriline mahajäämus linnast, samal ajal aga säilivad maaelu eelised: elu ja töö vabas looduses.

Õppekäikudega loodusse, samuti töödega kooliaias ja pargis olen püüdnud õpetada lapsi vaatlema, nägema ning hoidma koduümbruse looduse ilu ja omapära. 1. klassis teeme sügisel õppekäigu kooliaeda, kus vaatleme mitmesuguseid kõõgivilju, viljapuid ja lilli. Küsin lastelt, kellel neist on kodus oma lillepeenar ja millised lilled seal kasvavad. Kellel peenart veel pole, soovitan selle järgmisel kevadel kindlasti rajada. Kevaditi annan lastele kooliaias mitmesuguseid taimi nende lillepeenra jaoks. Viljapuudest rääkides juhin tähelepanu sellele, et need kasvavad pikkamööda ja kannavad vilja kauem kui ühe inimpõlve, seega: kes on istutanud ja kasvatanud üles õunapuu, on püstitanud endale mälestusmärgi. Seome selle vestluse aabitsapalaga «Taata ja õunapuud». Vestleme ka teistest puudest, mis mõnede laste kodu lähedal kasvavad ja mille sinna on istutanud võib-olla vanaisa või vanavanaisa. Soovitan ka lastel endil oma kodu juurde puid istutada.

Sügisel teeme veel õppekäigu kooliparki, kus vaatleme puude kirevaid rüüsid ja kogume ning joonistame värvilisi lehti. Parki ei unusta me talvelgi: viime lindudele toitu, vaatleme kuuskede lumiseid mütse ja oksalt oksale hüplevaid oravaid.

Igal kevadel on meil nn. pargipäevad. Tavaliselt puhastavad 1. ja 2. klassi õpilased, kes ei jõua veel suurte rehadega riisuda, väikeste rehadega ja kepikete abil põõsaid ja põõsavahesid. Seejuures juhin laste tähelepanu nurmenuku tärkavatele leheketele. Nendest väikestest 1. ja 2. klassi õpilastest saavadki nurmenukkude peremehed ja kaitsjad, kes ei luba kellelgi asjatult lilli tallata ega noppida.

Pargis töötades ja õppekäikudel juhin tähelepanu pargipuude, teede ja roheline muru ilule. Kevaditi istutab iga klassi parim lõpetaja parki puu. Näitan lastele pärna, mille istutasin siia oma koolipõlves. Seejärel vaatleme alles mullu istutatud väikesi kaski. Võrdleme neid põlispuudega ja teeme järelduse, et puud kasvavad väga pikkamööda. Õpime kändude ja männaste järgi puude vanust määrama. Leiame, et pargi vanimad asukad on üle saja aasta vanad. Räägin lastele, et selle pargi hooldamisest on kunagi koolipõlves osa võtnud ka nende vanemad ja peaaegu kõik Kõpu inimesed. Park kuulub kõigile ja kõik võivad selle ilust rõõmu tunda. Samas aga juhin tähelepanu kurvale tõsiasi: kahele murtud ladvaga hõbenulule, mis pargitee serval känguvad. Kellegi käsi on murdnud nende ladvad. Seejärel räägin lastele looduskaitsest ja sellest, et meiegi park kuulub kaitse alla. Seon selle vestluse 2. klassi lugemispalaga «Puuke». Kutsun õpilasi üles kõikjal kaitsma loodust. Näitan, kui rumal ja mõttetu on kevadel koju tassida terveid sületäisi kaseoksi ja suvel raiuda noori kaski. Lubamatu on ka korjata suuri peotäisi kevadlilli ja neid, kui nad teel näruvad, lihtsalt kraavi visata. Looduse rüüstamine on nimede või initsiaalide puutüvedesse lõikamine või paljandesse kratsimine, samuti vesirooside toomine jõest selleks, et nendest «kaelakeesid» teha.

Enne lugemispala «Mets» ja luuletuse «Talvine mets» käsitlemist 4. klassis tegime kehalise kasvatus tunnis suusamatka talvisesse metsa, kus juhtisin tähelepanu selle ilule. Samade palade käsitlemisel andsin õpilastele, kes ise on kohapeal metsatõid näinud, ülesande jutustada nendest töödest. Teised said ülesandeks vanematelt või vanavanematelt järele pärida, kuidas tehti seda tööd vanasti. Järgmises tunnis jutustati sellest.

Kodukoha materjali saab ja tuleb algklassides seostada kõikide õppeainetega. Kodu- loo-, ajaloo- ja eesti keele tunnid võimaldavad vestelda kodukohast, korraldada õppekäike ja kohtumisi. Matemaatikatundides võime koostada ülesandeid kodukolhoosi andmeil. Joonistamiseks pakuvad ainet kodukoha loodus ja inimeste töö. Kehalise kasvatus tundides ei tohi spordialastest saavutustest rääkides unustada ka oma kodukolhoosi tublimaid sportlasi. Tööõpetuse tundides õpivad lapsed hoidma eluruumides puhust ja korda, hoolitsema elavnurga lillede eest, kasvatama kooliaias ilutaimi jne. Kõike seda tuleb teha nii, et lapsed omandatud teadmisi edasi arendaksid ning kasutaksid neid oma kodu kaunimaks muutmiseks.

Lugemispalade ja vestlustega kodust, ema ja isa tööst ning perekonnaliikmete hoolitsemisest üksteise eest äratame juba 1. klassi lastes armastust ja austust perekonna vastu.

2. klassis tutvume töödega karja- ja linnufarmis, veskis, sepikojas, villatööstuses ja mujal. Siin kanname armastuse kodult üle kodukolhoosile, näidates lastele, et siingi on perekond, ainult palju suurem. Järgmised etapid on koduküla, kodurajoon, sünnimaa ja lõpuks kogu Nõukogude kodumaa.

Huvitavamad töövormid on olnud just õppekäigid ja kohtumised töötajatega. 1. klassis tegime õppekäigu «Bolševiku» kolhoosi kanalasse, kus lapsed nägid kanade talviseid ja suviseid eluruume, nende totmist, jootmist, pesakaste, jalutusruume ja «supelbas-seine» (liivakastid).

2. klassi õpilased käisid «Kihu» villatööstuses. Sel puhul andsin neile gruppide kaupa vaatlusülesandeid. Kõige rohkem meeldis lastele ketrusmasin, millel lubati ka ketramist proovida. Lapsed, kelledest paljud olid näinud käsitsiketrust, olid üllatatud, kui ketrusmasin keris lõnga korraga 120 poolile ja üks tööline võis tööpäeva jooksul lõngaks kedrata kuni 50 kg heiet.

Poistele pakkus huvi eriti õppekäik «Bolševiku» kolhoosi töökotta, kus nähti mitmesuguste põllutöömashinade ja autode remontimist. Meister Heino Tõlp tutvustas lastele gaasi- ja elektrikeevitust. Põnevusega oodati keevitusruumi ukse taga järjekorras, kuni igaüks sai midagi keevitada.

3. klassiga käisime «Viira» sigalas. Ruumid särasid seal puhtusest, ka põrsad olid nii puhtad, nagu oleksid nad äsja vannist tulnud. Kui lapsed sellise puhtuse üle imestust avaldasid, naeratas eesrindlik seatalitaja Anna Hammer ja jutustas oma tööst sigalas ning hoolitsemisest põrsaste eest.

Õppekäigule järgnenud vestluses jõudsime kõik ühisele otsusele, et seafarmis on meeldiv töötada.

3. klass käis ka veiselaudas. Siin oli meil peamiseks eesmärgiks jälgida tööde mehhaniseerimist ja automatiseerimist, tutvuda kõrvalruumidega ja nende kasutamise, teada saada lüpsilehmade arv ja parim lüpsilehm ning selle päevane piimatoodang ning vaadelda, kuidas loomi toidetakse ja koheldakse. Vaatlusülesanded olid jaotatud. Iseseisvaks ülesandeks pärast õppekäiku said õpilased välja uurida, mitu lüpsilehma on üldse «Bolševiku» kolhoosi karjafarmis, kui suur on kolhoosi aastane piimatoodang ja kes on parimad karjatalitajad.

Kolhoosi soojas ja puhtas karjalahdas oli 112 lehma. Vaatlesime automaatjootjat, rippraudteed ja lüpsiagregaati. Karjatalitaja Leida Tuisk jutustas, kuidas ta lehma hooldab, demonstreeris lastele elektrilüpsi, näitas silo-, juurvilja- ja põhuhoidlat, piimajahutusruumi jm.

Mitmed õpilased avaldasid soovi noorloomade hooldajaks ja karjatajaks hakata.

3. ja 4. klassis olen andnud õpilaste gruppidele küsimusi, millele nad peavad leidma vastuse. Neid iseseisvaid õppekäike teevad õpilased väljaspool õppetunde, tundides aga esitavad oma «uurimistöös» materjalid klassile.

Seda töövormi olen kasutanud mitmesuguste kodulooteemade käsitlemisel, nagu «Kirja teekond» (3. kl.), «Elust ja tööst kodukohas», «Kodukoha töörahva saadikute nõukogu», «Õppekäik jõe äärde» (4. kl.). Õppekäikude alusel oleme eesti keele tundides kirjutanud kirjandeid, näiteks «Külaskäik veisefarmi», «Minu kodujõgi», «Kodumetsa rikkused» jne. Olen lasknud õpilastel koguda ka ajalehtedest artikleid ja fotosid oma koduküla töötajate kohta ja koostada nendest albumeid.

Kõik see kasvatab armastust kodu ja ümberkaudsete inimeste töö vastu. Kerge on seda eesmärki saavutada nende laste juures, kelle kodudes valitseb terve õhkkond, kus kõik töötavad ausalt ja armastavad oma tööd, kus vanemad oma eluga võivad olla lastele eeskujuks. Näiteks K. perekonnas töötavad isa ja ema mõlemad väga kohusetundlikult kolhoosis. Perekonnas on viis last, kes samuti on väga töökad nii koolis kui ka kodus. Selliseid näiteid võib tuua teisiigi.

Raske on aga kasvatada lastes austust ja armastust töö vastu, kui vanemad ise ei austa ega armasta tööd, kui nad ei näe selles rohkemat kui elatise teenimise vahendit,

kui nad tihti kurdavad töö raskuse üle ja püüavad kõigest väest oma lapsi kasvatada «kergema põlve» jaoks. Võib-olla ongi see üks peamisi põhjusi, miks meie noored püüavad maalt põgeneda. Siin on tarvis kasvatada eelkõige vanemaid.

Õppekäigud kolhoosi farmidesse, kohtumised tööeesrindlastega, vestlused kodukoha minevikust, olevikust ja tulevikust, samuti jõukohane osavõtt tööst kolhoosipõllul või farmides peavad viima õpilasi lähemale elule. Me ei tohi piirduda ainult teadmiste andmisega kolhoosielust ega tööskest ja -harjumuste kasvatamisega, vaid tuleb võitu saada vääramusest, nagu oleksid mõned tööd paremad või kangelaslikumad kui teised. Meie maal toiduainete külluse loomine kui partei ja valitsuse poolt esitatud ülesanne on vajalik täita. Niisama vajalik on, et noored õpiksid aru saama, et tuleb täita ka neid ülesandeid, mis neile esimesel pilgul ei tundu kuigi huvitavana.

Õpilastega Nadežda Zaglada kirjade, samuti eesrindlike töötajatega kohtumise üle vesteldes olen piüdnud lastele näidata, et just need inimesed, kes kohusetundlikult ja südametunnistusega täidavad oma igapäevaseid ülesandeid, kes oskavad igas töös leida ilu ja igast saavutusest rõõmu tunda, on tõelised inimesed, kangelased.

Kui seatalitaja Anna Hammer, kes ei tööta uues moodsas sigalas, vaid endises karjaulaudas, on suutnud luua sigalas eeskujuliku puhtuse, kui ta kuulub rajooni esimeste seatalitajate hulka, siis on see kangelaslikkus. Kangelaslikult on töötanud ka Ivvo Ama, kes on kogu oma pika eluea jooksul hoolitsenud Kõpu kultuurilise kasvu eest küll näitlejana, dekoraatorina, raamatukogu juhatajana, luuletajana ja satiirikuna, näitleku agitatsiooni korraldajana, maalijana ja skulptorina ning lõpuks kodu-uurijana.

Algklassides on veel vara rääkida kutsevalikust selle sõna otseses mõttes, küll aga on siin õige õpetada lapsi mõistma, et elukutse valimisel pole määrav töö raskus ega kergus, ei tasumäär ega huvitavuski. Valida tuleb see elukutse, kus saadakse ühiskonnale kõige rohkem kasu tuua.

Need on minu arvates peamised eesmärgid, mida peaks teenima maakoolis kodukoha materjali kasutamine algõpetuses.

Tutvustades lastele nende kodukoha olevikku, minevikku ja tulevikuperspektiive, tahan näidata, et nende koduküla pole alati olnud selline, nagu ta on praegu, ja et ta ka tulevikus pidevalt muutub, kasvab ja areneb.

Taotlen kasvatustöös seda, et meie noortel kaoks teataval määral kergemeelne tahe minna «laia maailma õnne otsima», selle asemel et olla ise oma õnne sepad ja omaenda tööga üles ehitada uus, parem elu.

## Kas teate, et...

...1963. aasta algul ulatus meie maal välja-antavate ajalehtede ühekordne tiraaž 77 miljoni eksemplarini. ...kirjastatavate raamatute poolest on Nõukogude Liit maailmas esikohal. Igal aastal antakse meil välja üle miljardi eksemplari uusi raamatuid, mis on üks viiendik kogu maailmas ilmuvatest raamatutest. 1962. aastal kirjastati Nõukogude Liidus 1 miljard 249 miljonit eksemplari raamatuid. ...Moskva Raadio annab iga päev saateid 41 võõrkeeles ja 10 NSV Liidu rahvaste keeles. ...NSV Liidus töötab 130 televisioonikeskust. 42 neist on ehitatud

käesoleval seitseaastakul.

...Nõukogude Liidu õhuteede pikkus on 400 tuhat kilomeetrit.

...Ruhri piirkonnas

(SFV) saastab igal aastal õhku 5,1 miljonit tonni tolmu ja tuhka. Tähendab iga inimese kopsudele langeb aastas osaks 1 tonn tolmu.

Ruhri piirkond on kopsuhaiguste poolest maailmas esikohal ja arstid võivad seal oma patsientidele soovitada ainult üht: võimalikult vähem väljas viibida.



**P**idulikus vaikuses kostavad pühaliku pioneeritootuse sõnad. Veel mõni hetk ja uutele pioneeridele seotakse kaela punased pioneerirätikud, deviisile kõlab uljas vastus «Alati valmis!». Pioneer on vastu võtnud suure ülesande, ülesande kogu eluks. Seda on lihtne sõnastada: täita pioneeritootust ja sellega tihedalt seotud pioneeriseadusi, täita pioneerlastmete nõudeid, käia koondustel. Nüüdsest peale ei ole ta enam lihtsalt õpilane, vaid pioneer. Pioneer peab ta olema koolipingis istudes, kaaslastega palli mängides, matkarajal, kodus vanemaid aidades, igal pool ja alati.

## PIONEERI- ÜLESANNE

L. Reiman,

Tõrva 1. 8-klassilise kooli  
vanempioneerijuht

Kas pioneer, kes tõstis käe esimeseks saluudiks ja vastas «Alati valmis!», ka mõistab, milleks need sõnad teda kohustavad, kui suure ülesande ta endale vabatahtlikult võttis? Iga kord kahjuks ei mõista, ei mõista sellepärast, et tihtipeale ka tema kasvatajad, õpetajad ja isegi vanempioneerijuht seda ei mõista. Malevakoondustel olen kuulnud, kuidas vanempioneerijuht õnnitleb noori pioneere: «Soovin kogu maleva ja kõigi õpetajate poolt õnne pioneerorganisatsiooni astumise puhul. Olge tublid pioneerid, täitke hästi pioneeritöö ülesandeid. Loodan, et vanemad pioneerid teid alati aitavad.» Mida ütlevad lastele need sõnad? Mitte midagi. Nad ainult hakkavad ootama erilisi pioneeritöö ülesandeid ega teagi, et need on neil juba käes.

Juba enne pioneeriks astumist peab lapsel selge olema, milline ülesanne on pioneerorganisatsioonis kõige tähtsam. Seda olen saavutanud vestlustega oktoobrilaste tähekestes. Kolmanda klassi oktoobrilastega räägime sellest, kes on pioneer, miks peab pioneer hästi õppima ja käituma, räägime ka pioneeritöö isiklikust raamatust ja pioneeriseadustest.

Nii saavad lapsed teada, et «pioneer» tähendab alati ja igal pool esimest, eesrindlikku, et pioneer peab olema teistele eeskujuks ja oma eeskujuga teisi kasvatama. Neid ülesandeid tuleb rõhutada ka esimesel pioneerikoondusel. Pioneerile peab selgeks saama, et malev on usaldanud talle suure ülesande: olla pioneer, täita kõiki pioneeriseadusi, et pioneer ei tohi kunagi häbi teha noore leninlase ja pioneerimaleva nimele, kes ta pioneeriks vastu võttis. Ta peab teistele eeskujuks olema tänaval, koolis ja kodus — kõikjal. See ongi iga noore leninlase esimene pioneeritöö ülesanne.

Kindlasti on olemas teisi ja paremaid teid pioneeridele nende põhilise ülesande selgitamiseks, kuid tähtis ei ole ju ainult meetod, vaid tulemus. Olen näinud, et pioneerid, kellega on tehtud vastavat eeltööd, suhtuvad oma ülesannetesse palju tõsisemalt. Ükskord kuulsin, kuidas paar nädalat tagasi vastuvõetud pioneer noomis oma klassiõde, et see ei kannu vahetusjalatseid. Teine vihastus ja küsis pioneerilt, mis see tema asi on, pole ta ei korrapidaja ega sanitaarposti liige. Pioneer vastas: «Ma olen ju pioneer.» Palju rõõmu tegid mulle need juhuslikult kuulnud sõnad. Mõistsin, et olen tööd alustanud õigest otsast.

Pioneeriks astuäes võtab laps endale ka teise vabatahtliku ülesande: austada pioneerilippu, pioneerirätikut ja rinnamärki, tervitada saluudiga jne. Ka neid ülesandeid on hilja seletada mõne nädala järel pärast seda, kui pioneer on organisatsiooni vastu võetud. Pioneer peab teadma, et päevast, mil talle pioneerirätik kaela seoti, on tema kohus kanda seda iga päev, ja kui ta kannab kaelarätti, ei tohi ta tervitada lihtsalt, vaid saluudiga. Pioneerilipp on malevas kõige püham ese ja seda tuleb austada, pioneerituppa minnes tuleb lippu tervitada saluudiga.

Tulevaste pioneeridega vestlemisel ei tulnud ükski neist kõige algelisemategi pioneeritöö

kohustuste peale. Mul tuli neid kannatlikult seletada ja mitu korda meelde tuletada. Ja tulemus on rõõmustav: kõik uued pioneerid püüavad oma ülesandeid hästi täita.

Eespool rääkisin pioneeriülesannetest, mis on kindlaks määratud organisatsiooni põhi-  
alustega ja mida pioneer peab täitma kogu organisatsioonis viibimise ajal. Kuid pioneeri-  
organisatsiooni ülesanne ei seisa ju ainult selles, et oma eeskujuga õppimises ja käitu-  
mises tõmmata enda järele kogu kollektiivi. Kaugeltki mitte ainult selles.

«Pioneerorganisatsioonis teevad lapsed läbi esimese kommunistliku kasvatus kooli,  
harjuvad ühiskondlikult kasuliku tööga, valmistuvad saama aktiivseteks kommunismi-  
ehitajateks,» ütleb pioneeriorganisatsiooni põhikiri. Milline aga peab olema tõeline  
kommunismiehitaja? See on igakülgsest, nii füüsiliselt kui ka vaimselt, hästi arenenud,  
laia silmaringiga inimene, oma maa peremees, kes oskab organiseerida uue elu ehitamist.  
Sellise tulevase ühiskonna peremeeste kooli teevadki meie lapsed läbi pioneerimalevates.  
Nad õpivad ise juhtima klassivälilist tööd ja õpetavad seda ka teistele. Kogu sellise  
vastastikuse kasvatamise ja õpetamise aluseks on jällegi õige töö pioneeriülesannetega.

Et pioneeriorganisatsioon on laste isetegevuslik organisatsioon, peab malev igale  
pioneerile andma suuremaid või väiksemaid ülesandeid. Täites malevalt saadud üles-  
andeid, tunneb pioneer, et teda seovad organisatsiooniga tugevad niidid ja tal on orga-  
nisatsioonis oma kindel koht, et tal on täita kohustused ning selleks läheb vaja jõudu  
ja oskusi. Selline teadmine innustab last tegudele.

Maleva ja rühma tööd koolis juhivad pioneeriaktivistid. Aktiiv tavaliselt valitakse:  
maleva koondusel malevanõukogu ja rühma koondusel rühmanõukogu; salk valib oma töö  
juhtijaks salga juhi. Iga valitud aktivist peab teadma, et kollektiiv andis talle mitte ainult  
austava ametikoha, vaid ka suure ja vastutusrikka ülesande, mille täitmisest ta peab kol-  
lektiivile aru andma. Raskeid ülesandeid ei anna pioneerid igapähele, vaid ainult nendele,  
keda nad eriti usaldavad. Kui lapsed sellest usaldusest aru saavad, täidavad nad neile  
antud ülesandeid hästi. Malevanõukogu teeb omavahelise tööjaotuse: annab igale male-  
vanõukogu liikmele konkreetse tööülesande kogu aastaks. Meie malevas kuulub maleva-  
nõukogusse peale minu 8 liiget. Ülesanded on jaotatud järgmiselt: malevanõukogu esi-  
mees, ühiskondliku töö organisator, seinalehe peatoimetaja, klassiväliliste ringide töö  
eest vastutaja, korrapidamise organisator, oktoobrilaste juht, spordiinstruktor ja instruk-  
torite töö organisator.

Malevanõukogu ei jaga liikmete vahel tööd mingi standardi järgi, vaid vastavalt  
maleva vajadustele, vastavalt sellele, missugune on maleva osa kogu kooli elus. Arvesse  
tuleb võtta ka malevanõukogu liikmete koosseisu, nende huvialasid ja oskusi. Tavaiiselt  
kuuluvad malevanõukogu liikmete hulka veel päevikupidajad, lippur jt. Kui aga seal  
pole ühtegi pioneeri, kes joonistaks või hästi kirjutaks, siis tuleb see töö anda mõnele  
pioneerile kaheksandast või seitsmendast klassist, seda enam, et igale kaheksanda klassi  
pioneerile tuleb kindlasti anda pidevaid pioneeriülesandeid. Kõik ülesanded tuleb enne  
hästi läbi arutada, et need tõesti oleksid otstarbekohased. Meie naaberkoolis koosneb  
malevanõukogu 15 liikmest, vanempioneerijuht aga kaebab, et ta ei oska kõigile tööd  
leida. Tõsi, iga malevanõukogu liige peab saama pideva vastutava ülesande, halb on aga,  
kui me neid kunstlikult välja mõtleme. Oleks ju naeruväärne anda ühele malevanõukogu  
liikmele ülesandeks iga õppeveerandi algul rühmanõukogu esimeestelt tööplaanid kokku  
koguda ja tuua need vanempioneerijuhi kätte. Sellise ülesande puhul pioneeriaktivisti  
arusaamine malevanõukogu liikme tööst kui tähtsast pioneeriülesandest kindlasti väheneb.

Malevanõukogu liikmed, igaüks vastavalt oma alale, annavad malevanõukogu üles-  
anded edasi rühmadele. Kust siis saab malevanõukogu need ülesanded, mida ta jaotab?  
Suure osa mõtleb ta ise välja, teise osa aga saab pioneeriorganisatsiooni juhtivatelt  
organitelt (pioneerinõukogudelt) nende otsuste ja juhendite kaudu, nagu osavõtt miime-  
sugustest üleliidulistest võistlustest, ühiskondlikest tööddest, konkurssidest jne.

Pioneerirühma tööd juhib rühmanõukogu, mis valitakse rühma koondusel 3—5-liikme-  
line pluss rühmajuht ja eraldi valitav rühmanõukogu esimees. Ka rühmanõukogu jaotab

oma liikmete vahel töö. Seda võiks teha nii: rühma päeviku eest vastutaja, oktoobrilaste juht ja lippur, viie liikme puhul veel spordiorganisator ja seinalehe toimetaja. Kui rühmanõukogu koosneb ainult salgajuhtidest, siis on töö jaotamine raskem, igal salgajuhil on juba oma töö ja teised ülesanded tuleb jagada rühma tublimatele pioneeridele. Rühmanõukogu jaotab malevalt saadud ülesanded salkade vahel. Igal rühmal on ka omad ülesanded. Peaaegu iga rühm meie maal võitleb austava nimetuse eest «Rühm — seitse-aastaku kaaslane». Selle nimetuse saamiseks võetud ülesanded tuleb samuti jaotada salkade vahel.

Pioneerisalgatööd juhivad salgajuht. See on väga suur ülesanne, sest pioneerülesanded täidetakse põhiliselt salgas. Koolides peab saama traditsiooniks, et pioneerülesanded jõuavad pioneerideni aste-astmelt. Kooli juhtkond annab ülesande malevanõukogule, malevanõukogu annab selle edasi mõnele rühmanõukogule, see omakorda annab ülesande salgajuhile ja salgajuht määrab pioneeri, kes hakkab seda täitma. Selline ülesannete andmise viis arendab organiseerimisoskust ja kindlustab ülesande täitmise, sest ka kontroll on ju järkjärguline, mitmekordne. Seda tava rikuvad õpetajad ja pioneerijuhid mõnikord ise. On ju lihtsam ise ühele õpilasele ülesanne kätte anda, kui oodata, millal lapsed seda jaotavad. Alguses läheb küll aega kaduma, kuid hiljem, kui aktiiv on ülesannete andmise ja nende täitmise kontrollimisega harjunud, on kasu mitmekordne. Enamik ülesannetest, mis on seotud ülemalevaliste ürituste, koonduste ja konkursside ettevalmistamisega, on meil teada juba õppeveerandi või semestri algul ja need märgime maleva või rühma kalenderplaani. Plaani olen lasknud koostada ühe õppeveerandi peale. Maleva ja rühma tööplaani kolmas osa on pealkirjastatud «Ülesanded rühmadele» ja «Ülesanded salkadele või üksikutele pioneeridele» (väiksema rühma puhul). Rühm võtab maleva plaanist välja selle osa, mis on temale vajalik, ja teeb oma plaanis üksikasjaliku jaotuse salkade vahel.



Tuhala pioneerilaagris on laste elu muretu ja mitmekesine. Mängude ja muu tegevuse kõrval pakub lastele suurt huvi ka töö kunstiringis, mida juhendab lapsevanem L. Ussova.

O. Mõttuse foto.

Pioneerülesanne on ka see, kui pioneer võtab osa mõnest klassivälisest ringist. Kindlamini peaks koolides juurduma komme, et ringi ei võeta pioneere ilma malevanõukogu soovituseta. Saanud malevanõukogult soovituse, ei ole töö pioneerile lihtsalt meelelahutus, vaid pioneerülesanne. Ta ei tohi seda ilma malevanõukogu loata katkestada, peab omandama seal korralikult teadmisi ja neid hiljem edasi andma oma rühmakaaslastele. Pioneerülesanne on ka see, kui pioneer valitakse seinalehe toimetusse, klassiorganisaatoriks, ringivanemaks, sanitaarposti liikmeks või mõnele muule juhtivale kohale. Kollektiiv, kes ta valis, andis talle ülesande kui pioneerile ja nõuab temalt selle täitmist nagu pioneerilt.

Pioneeridele, kes on oma huvialal meistrid, antakse pioneeriinstruktori nimetus. Ka see toob endaga kaasa mitmeid ülesandeid. Me peame igale pioneerile, kes valmistub instruktoriks saama, andma ülesandeid vastavalt tema erialale. Kunstnikul-dekoraatoril näiteks laseme valmistada stendi pioneerituppa. Ka hiljem kasutame instruktorite abi uute instruktorite õpetamisel, ringide töös jne.

Peale alaliste ja pikaajaliste ülesannete on pioneeritöös väga palju igasuguseid lühiajalisi, ühekorseid ülesandeid. Malevad peavad jõudma oma töös nii kaugele, et iga pioneer täidaks lühiajalisi ülesandeid ja et ükski neist ei jääks kõrvale pioneeritöö organiseerimisest. Missuguseid ülesandeid anda aga pioneeridele, kes ei ole aktivistid, instruktorid?

Kõige esimeseks abillseks aktiivile ülesannete jagamisel on pioneerlastmed. Samuti saab kõigi kolme astme pioneeridele anda jõukohaseid ülesandeid üksikute ürituste, nagu koonduste, matkade, ekskursioonide, kohtumiste jms. organiseerimisel. Koonduse või mõne teise ürituse ettevalmistamisest ei tohi kõrvale jääda ükski pioneer. Veel parem on, kui igal pioneeril on ka koondusel mõni ülesanne täita. Üritused, kus ühed pioneerid teevad kõike, teised vaatavad ainult pealt, on lubamatud. Ka rühma igapäevases elus kerkib alati küsimusi, mille lahendamiseks saab anda pioneeridele ülesandeid: külastada haiget seltsimeest, abistada kaaslast õppetöös jne. Kasvatustlikust seisukohast on väga tähtsad kollektiivsed ülesanded. Need aitavad süvendada meie lastes sõbralikkust ja seltsimehelikkust, allutavad rühma elu reeglile «üks kõigi, kõik ühe eest». Meie malevas on jaotatud pioneeritöö korrastamine, materjalide vahetamine ja nende tutvustamine rühmade vahel. Nii hoolitseb 8. klass pioneerisümboolika ja atribuutika, 7. klass aktiivi nurga ja ajakirjanduse, 6. klass Lenini nurga, 5. klass sõprusnurga ja 4. klass oktoobrilaste nurga eest. Igas nurgas on küll aktiiv, kes seda tööd teeb ning juhib, kuid vastutab kogu rühm ja sellepärast töötab seal vajaduse korral iga pioneer.

Kuigi pioneerülesanded antakse pioneeridele aktivistide kaudu, ei tohi seejuures puududa pedagoogi valvas silm. Muidu võib juhtuda, et malevanõukogu, jagades rühmadele ülesandeid, annab näiteks I astme pioneeridele liialt raske, kolmanda astme pioneeridele aga liiga kerge ülesande. Samuti võib juhtuda ülesannete jagamisel rühmas ja salgas. Väga vajalik on ülesande andmisel arvestada pioneeride huve, kalduvusi ja võimeid. On täiesti loomulik, et pioneeridele, kes ei pea vilsi, ei antaks ühislaulu organiseerimise ülesannet. Niisama ei anna me päevikut täitmiseks pioneeri kätte, kes ei joonista ja kelle käekiri on korratu.

Väga tähtis ülesande andmisel on ka selle teine pool — täitmise kontroll. Ülesanne, mille täitmist ei kontrollita, pole kellelegi vajalik. Kontrollimise võimalusi on niisama palju kui ülesandeidki. Valitud aktiivi tööd kontrollib kollektiiv aruande- ja valimiskoondusel. Igal kevadel või sügisel annavad malevanõukogu esimees ja rühmanõukogude esimehed oma tööst aru. Kui nad on töötanud hästi, võidakse valida nad tagasi, halba aktivisti tagasi ei valita. Malevanõukogu kuulab oma koondustel ära ringivanemate, rühmanõukogu esimeeste ja üksikute malevanõukogu liikmete tegevuse aruanded. Kui rühmanõukogu andis salgale või salk pioneerile ülesande, siis tuleb kontrollida ka selle täitmist. Jätame me selle mõnel korral tegemata, kujuneb varsti harjumus

ülesandeid täitmata jätta. Kontroll ei tohi jääda hiljaks, seda tuleb teha siis, kui teki ad esimesed raskused. Kui kontroll on õigeaegne, siis lapsede näevad, et nendele antud ülesanne on vajalik, et selle täitmisest ollakse huvitatud ja et see tuleb täita õigeaegselt.

Pioneerülesannete kontrollimise vormiks on ka rühma ja maleva päevik, pioneeri isiklik raamat, võistluste graafik, näitused, ülevaatused, konkursid, viktoriinid jms. Tavaliselt me ei pea graafikuid pioneerirätikute ja puhta krae kandmise või saluudiga tervitamise kohta, kuid ometi jälgitakse ka seda. Ülesannete jaotamine ja nende täitmise kontroll kulgeb normaalselt seal, kus on terviklik kollektiiv, kus pioneeritöö juhtimine läheb õiget rada, kus on kasvanud tubli aktivistide pere. Kui aga kõik see puudub? Siis peab õpetaja silm olema kahekordselt valvas. Siis peab püüdma ülesanded teha huvitavaks ja salapäraseks. Me saatsime malevanõukogu poolt rühmadele kirjad «eriülesannetega», püüdsime igal võimalusel üritusse põimida võistlusmomenti, viktoriine. Ja tööpoolest, koos nn. huvitavate ülesannete täitmisega paraneb ka igapäevaste ülesannete täitmine. Et seda veelgi süvendada, on vajalik kogu pedagoogilise kollektiivi huvi nende ülesannete vastu. Õiget suhtumist pioneerülesannetesse saab kasvatada ainult pideva tööga.

Pioneerülesannete täitmist tuleb mõjutada ergutuste ja karistustega. Kasutatakse järgmisi ergutusvorme: tänuavaldus salga või rühma rivi ees rühmanõukogu otsusel, tänuavaldus maleva rivi ees või pildistamine maleva lipu ees malevanõukogu otsusel, pildistamine rajooni pioneerorganisatsiooni büroo otsusel, autasustamine komsomoli rajoonikomitee, ELKNU Keskkomitee või ÜLKNU Keskkomitee aukirjaga vastava komitee otsusel. Ergutuseks on ka kiitev artikkel seinalehes, diplom näitusel või spordivõistlusel. Me ei kiida aga ainult «eriliste» ülesannete täitmise eest, vaid ka siis, kui pioneer täidab lihtsalt hästi pioneeriseadusi, õpib hoõlsalt, on abivalmis jne. Kui pioneer sihilikult ei täida ülesandeid ja rikub pioneeriseadusi, tuleb rakendada ka karistusi. Siin on eriline tähtsus õiglusel. Ühelegi pioneerile ei tohi jääda muljet, et talle on tehtud ülekohul.

Kui pioneerülesannetesse suhtutakse õigesti, siis muutub õpetaja ja pioneerijuhi osa ainult suunavaks ning pioneerorganisatsioon täidab oma ülesande — kasvatab tõelisi, aktiivseid kommunismihitajaid.

## SELGUSID KOOLIDE PARIMAD KOMSOMOLIGRUPID

Viis päeva — 4.—8. juulini — lehis Keila-Joa mändide kohal Eesti NSV õpilaste — kommunistlike noorte IV vabariikliku kokkutuleku lipp.

Sellest NLKP 60. aastapäevale pühendatud kokkutulekust võttis osa ligi 700 kommunistlikku noort

37 koolist. Komsomoli-gruppide-vahelise kaheaastase pinga võistluse lõpptulemused selgitati välja sellel suurüritusel toimunud esinemistel ja võistlustel. Kokkutulekul võisteldi laagripaiga väljaehitamises, isetegevuses, poliitika-, tehnika-, kunsti-

ja pioneeritööalaste viktoriinide küsimustele vastamises, välklehtede väljandmises, spordis jne.

Tähtis koht oli kokku tulekul komsomolitöös omandatud kogemuste vahetamisel. Ühiselt peeti nõu, kuidas paremini korraldada poliitilist kasva-



tustööd, võidelda täieliku õppeedukase eest, organiseerida komsomoligruppide-vaheist võistlust, teha ühiskondlikult kasulikku, pioneeri- ja sporditööd.

Hea algatusena väärib mainimist kommunistlike noorte abi Keila-Joa sanatoorse internaatkooli ehitajaile. Kokkutulekust osavõtjad kaevasad peaaegu valmis kanalisatsioonikraavid, töstes sealt välja ligi 1500 kuupmeetrit mulda — kaks korda rohkem kui seda lubasid loota esialgseid arvestused.

Lõkkeõhute! viiõisid kommunistlike noortel külas vanad kommunistid O. Sepre ja A. Resev ning Soome pioneerid.

Kokkutuleku lõpetamisel tehti teatavaks võitjad. Kaheksaklassilistest kooli-

dest võitis esikoha Koeru kooli komsomoligrupp, keda autasustati vimpli ja ELKNU Keskkomitee aukirjaga. Aukirjad said ka teisele ja kolmandale kohale tulnud L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli 8. klassi komsomoligrupp ja Otepää internaatkooli 8. klassi komsomoligrupp. Tubli töö eest märgiti nooremastmes veel Torma, Oru ja Muraste 8-klassilise kooli komsomoligruppe.

Keskoolide komsomoligruppidest viis võitja vimpli ja ELKNU Keskkomitee aukirja endaga koju kaasa Rakvere internaatkooli 10. klassi komsomoligrupp. Teise ja kolmanda koha saavutasid Väandra keskkooli 10-a klassi ja Tallinna 39. keskkooli 10. klassi komso-

moligrupp, keda samuti autasustati ELKNU Keskkomitee aukirjadega. Keskoolide komsomoligruppidest tõsteti peale võitjate veel esile L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli 10. klassi, C. R. Jakobsoni nim. Viljandi keskkooli 10-b klassi, Jõgeva keskkooli 8-b klassi, Järva-Jaani keskkooli 10. klassi, Röpina keskkooli 11. klassi, Kohila keskkooli 11. klassi, Kärdla keskkooli 9-b klassi ja Tallinna 46. keskkooli 10-b klassi komsomoligrupi.

Pildil: Vana kommunist O. Sepre vestleb Koeru 8-klassilise kooli komsomoligrupi liikmetega.

O. Tuuliku foto

# TÖÖ JA TEADMISED

K. KOGER,

TRÜ NLKP ajaloo kateedri aspirant

Tänapäeva tehnika progress ja partei poolt esitatud ülesanne mitmekülgset arenenud, teadlike ning hea haridusega töötajate ettevalmistamiseks on keskendanud meie teadlaste, pedagoogide, majandusmeeste, parteitöötajate, tööliste jpt. tähelepanu sellisele aktuaalsele probleemile nagu töö ja teadmiste vaheline seos ning vastastikune mõju. Et küsimuse uurimisel on juba saavutatud huvitavaid tulemusi, seda näitab kas või järgnev tabel, mis väljendab tööliste haridustaseme ja loomingulise töösseotumise, ratsionaliseerimistegevusest osavõtu sõltuvust.<sup>1</sup>

Töötajate haridustase	Ratsionaliseerimistegevusest osavõtt 100 vastava haridusega töötaja kohta
alla 4 klassi	4
4—6 klassi	15
7—9 klassi	18
kesk	21
kõrgem	43

Kuna kogu töö ja teadmiste vaheliste seoste ring on laiaulatuslik, siis võtaksime käesolevas artiklis vaatluse alla vaid tehnika progressi, tööviljakuse tõusu ja töötajate hariduse suhted. Seejuures lähtume praktikas kinnitust leidnud marksistlikust teesist, et tehnilise progressi ja töötajate teadmiste kasvu vahel valitseb otsene, vastastikune seos. Töötajate haridustaseme, nende kvalifikatsiooni tõstmise on omakorda kommunismi ülesehitamise seaduspärasuseks, sest on ju kommunismi ülesehitamise otseseks tingimuseks kogu inimkonna esimese ja tähtsaima tootliku jõu — töötaja kõigi võimete mitmekülgne arendamine, tema võimete arenemiseks vajalike eelduste loomine ning nende võimete oskuslik ärakasutamine.

Juba 1918. aastal, vahetult pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni, kirjutas V. I. Lenin geniaalse ettenägelikkusega sellest, et üheks tähtsamaks tööviljakuse tõstmise tingimuseks meie maal on elanikkonna hulkade haridus- ja kultuuritaseme tõus, et see tõus toimub määratu kiirusega ja et selle rahva «alamkihtide» tungi valguse poole rahuldamise tagab nõukogude organisatsioon (vt. Teosed, 27. kd., lk. 230).

Vaatamata sellele, et Venemaa oli elanikkonna haridustasemelt üks mahajäänumaid maid Euroopas,<sup>2</sup> leidsid V. I. Lenini seisukohad rahvahulkade kultuuritaseme tõusu tähtsusest peagi majanduslikku tõestust.

Akadeemik S. Strumilini uurimused kinnitasid 1924. aastal, et ainuüksi lihtne kirjaoskamatus eelvideerimine üheaastase kooliskäimise tulemusena aitas tõsta tööliste töö-

<sup>1</sup> Andmed on Kohtla-Järve V. I. Lenini nimelisest põlevkivitöötlemise kombinaadist.

<sup>2</sup> Vt. V. I. Lenin, Teosed, 19. kd., lk. 114—123.

viljakust keskmiselt 30%. Ettevõtetes õpetatutel kasvas tööproduktiivsus 12—16%. Aastate jooksul aga andis aastane kooliharidus 2,6-kordselt suurema tööliste kvalifikatsiooni tõusu kui aastane väljaõpe tehases.<sup>3</sup>

Et paremini mõista hariduse osa sotsialismi ja kommunismi ülesehitamisel, meie partei ja valitsuse hariduspoliitika olemust ning sellealaseid saavutusi, meenutagem sotsialistliku kultuurirevolutsiooni lähtepunkte.

Revolutsiooniaelses Venemaal oli 76% elanikkonnast (9. eluaastast arvates) kirjaoskamatu, naistest koguni 88%.<sup>4</sup> Kõrgem kui algharidus oli ainult 1,4 miljonil inimesel (needki eelkõige kapitalistid, mõisnikud, riigiametnikud).

1959. aastal oli Nõukogude Liidus kõrgema kui algharidusega inimesi 71,2 miljonit, nendest 58,7 miljonit kõrgema, kesk- ja lõpetamata keskharidusega. Enne revolutsiooni tööliste ja talupoegade hulgas kõrgema ja keskharidusega inimesi ei olnud. Nüüd on vastavad arvud linnas 40 ja maal 23 sajast. Veelgi dünaamilisemalt ilmnevad edusammud õppijate arvu kasvus.

#### OPPIJATE ARV ÕPPEAASTA ALGUSEKS<sup>5</sup> (TUHANDETES)

Kooli tüüp	1914/15	1940/41	1958/59	1961/62
Uldhariduslikud	9 656	35 552	31 483	39 081
Kutsekoolid	106	717	904	1 255
Kesk-eriõppeasutused	54	975	1 876	2 370
Kõrgemad koolid	127	812	2 179	2 640

Missugune oli nii kiiresti arenenud hariduse tagasimõju meie rahvamajanduse arengule?

Huvitava analüüsi andis akadeemik S. Strumilin. Tema arvestusest selgus, et 1960. aasta natsionaalsest tulust moodustas töötajate hariduse ja kvalifikatsiooni tõusu arvel saadud summa 33,7 miljardit rubla ehk 23%. Eriti silmapaistev on kesk- ja kõrgema hariduse efektiivsus. Kui jooksvad kulud haridusele aastail 1940—1960 suurenesid enam kui 3-kordseks,<sup>6</sup> siis natsionaalne tulu kõrgema ja keskhariduse arvel kasvas samadel aastatel rohkem kui 6-kordseks. Puhastulu oli 1960. aastal üle 10 korra suurem 1940. aastal hariduse arvel saadud tulust. Kultuurialale paigutatud summade rahvamajanduslik rentaablus aga ületas kõik meie maal seni teada olevad näitajad ning tõusis 52%-lt 144%-le.

<sup>3</sup> Академик С. Струмилин, Эффективность образования в СССР, «Экономическая газета» № 14, 2 апреля 1962, стр. 28.

<sup>4</sup> Kirjaoskamatusse likvideerimise tulemused Nõukogude Liidus oleksid järgmised:

#### 9—49 aasta vanuste inimeste kirjaoskuse kasv (protsentides)

	1897	1926	1939	1959
linnas	55,5	80,9	94,2	98,7
maal	21,7	50,6	86,3	98,2

<sup>5</sup> СССР в цифрах в 1961 году. М., 1962, стр. 322.

<sup>6</sup> Rahalises väljenduses oleksid arvud järgmised: 1940. a. — 2,25 miljardit, 1950. a. — 5,7 ja 1960. a. — 10,3 miljardit rubla (vt. «Экономическая газета», 2 апреля 1962, стр. 28—29).



Viimasel ajal ilmunud teaduslikes uurimustes näidatakse omakorda, et keskkharidusega tööliste töövilljakus on keskmiselt 67% kõrgem kui samasugustes tingimustes töötavatel samas vanuses ja sama tööstaažiga töolistel, kes pole saanud haridust. Hariduse ja rationaliseerimistegevuse seosele viitasime juba eespool.

Üldistavalt võime öelda, et vastavalt töötajate haridustaseme tõusule suureneb nende mõju tootmissfäärile.

Kuid hariduse mõju ja tagasimõju ilmnevad mitte ainult ja ainuüksi tööprotsessis, vaid ka teistel inimtegevuse aladel. Tooksimme näiteks Uraali masinatehasest saadud uurimuste andmed:

#### HUVIALANE TEGEVUS TÖÖST VABAL AJAL (%)<sup>7</sup>

Haridustase	Tehniline looming	Kunst	Kirjanduse lugemine	Aed
Alla 7 klassi	6,9	12,0	10,3	20,7
7 klassi	5,9	21,5	13,7	9,8
8—9 klassi	8,7	23,4	17,7	4,2
keskkharidus	20,0	20,0	22,2	—

Töötajate haridustaseme ja otstarbeka enesekasvatuse seos ilmneb järgnevatki: töölistel, kelle haridus oli alla 7 klassi, olid isiklikud raamatukogud olemas ainult 15%-l, keskkharidusega töölistest 60%-l; kunstilisest isetegevusest võtsid osa vastavalt 8,6% ja 31% töölistest.

Veelgi suurem osatähtsus kommunismi materiaal-tehnilise baasi rajamisel, tehnilise progressi kiirendamisel ning tänapäeva teaduse edendamisel on eriharidusel, kõrgesti kvalifitseeritud spetsialistidel. Selles valdkonnas on meie kodumaa saavutused eriti silmapaistvad. Toogem kas või järgmised näitajad:

#### ÜLIÕPILASTE ARV NSV LIIDUS<sup>8</sup>

	1914/15	1940/41	1961/62
Üliõpilasi (tuhandetes)	127	812	2640
10 000 elaniku kohta	8	41	120

Nõukogude Liidu rahvamajandusele on kõrgemad koolid andnud ajavahemikus 1918.—1961. a. 5106 tuhat ja kesk-eriõppeasutused 8173 tuhat töötajat, kokku on seega saadud 13 279 tuhat kõrge kvalifikatsiooniga töötajat. Sealhulgas valmistati aastatel 1950—1960 ette 54% kogu Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni järgest spetsialistide arvust.<sup>9</sup> Ainuüksi 1962. aastal lõpetas kõrgema ja kesk-eriõppeasutuse peaaegu 765 000 inimest, s. o. neli korda rohkem, kui oli 1913. aastal spetsialiste üldse.

<sup>7</sup> Vt. Подъем культурно-технического уровня советского рабочего класса. М., 1961, стр. 264.

<sup>8</sup> Vt. СССР в цифрах в 1961 году, стр. 330. Võrdluseks võime märkida, et USA-s tuli 10 000 elaniku kohta 106 üliõpilast (1960/61. õ.-a.), Prantsusmaal — 41 (58/59), SFV-s — 34 (59/60), Inglismaal — 29 (58/59).

<sup>9</sup> Sealsamas, lk. 325—328.

Eriti selgesti ilmnevad sotsialistliku korra eelised sellises peamise tähtsusega kõrgema hariduse lõigus, nagu on inseneride ettevalmistamine. Esitaksin lugejaile analüüsimiseks NSV Liidu ja USA kõrvutatud andmed:<sup>10</sup>

#### INSENERIDE ETTEVALMISTAMINE (TUHANDETES)

	1950	1953	1961
Nõukogude Liit	37	51	121
USA	53	24	38*

#### RAHVAMAJANDUSES TOOTAVATE DIPLOMEERITUD INSENERIDE ARV (TUHANDETES)

	1940	1950	1953	1961
NSVL	259	400	489	1236
USA	156	316	361	525*

\* 1960 aastal.

#### KOOLI LÕPETANUTE ÜLDPIILT NSV LIIDUS OLEKS TABELIS ESITATUNA JÄRGMINE (TUHANDETES):

Kooli tüüp	1914	1930	1940	1950	1960	1961
Keskkoolid (üldhariduslikud)	—	48	277	284	1055	—
Kesk-eriõppeasutused	7,4	61,4	236,8	314	483,5	429,5
Kõrgemad koolid	12,2	43,9	126,1	177	343,3	325,5
Kokku tuhandetes:		153,3	640	775	1882	

Progressiivse inglise majandusteadlase arvestused (avaldatud 1958. aastal) näitasid, et ühe miljoni elaniku kohta valmistati aastas ette kõrgema haridusega insenere: Inglismaal 57, Prantsusmaal 70, Lääne-Saksamaal 86 ja Ameerika Ühendriikides 136, Nõukogude Liidus aga 280 (!).<sup>11</sup> Praegu valmistab Nõukogude Liit ette rohkem insenere kui kapitalistlikud maad (sealhulgas USA) kokku.<sup>12</sup>

Kas me kõik oleme suutnud mõista hariduse osatähtsust ja kas me oma igapäevases pedagoogilises, organiseerimis- ja propagandatöös kindlustame ning rohkendame seniseid haridusalaseid saavutusi?<sup>13</sup> Et sellele küsimusele vastata, tasuks järele mõelda ja mõtteid

<sup>10</sup> Vt. СССР в цифрах в 1961 году, стр. 331.

<sup>11</sup> Подъем культурно-технического уровня советского рабочего класса, стр. 122.

<sup>12</sup> Технический прогресс и вопросы труда при переходе к коммунизму, М., 1962, стр. 183.

<sup>13</sup> Et aga saavutused on vastuvaidlematud, seda kinnitavad kas või järgmised arvud meie vabariigist:

vahetada järgmiste, tegelikus elus päevakorrare kerkinud probleemide üle.

Viimase aja uurimused näitavad, et üheks uusima tehnika vähese juurutamise ning kasutamise põhjuseks on tööliste mitte küllalt kõrge kultuuriline ja tehniline tase.<sup>14</sup>

Kuid praegune tehnika progress on mitte ainult teaduse viimase sõna, uusima tehnika ja tehnoloogia juurutamine tootmises, vaid samaaegselt ka võitlus tõhusamate töövoormide ja töö organiseerimise meetodite rakendamise eest. Neid ülesandeid suudavad hästi täita ainult kesk- ja kutsesoolitusega töölistes.

24 suuremas Tartu tööstusettevõttes tehtud analüüsist (1962. a. kevadel) aga selgus, et 257-1 16—18 aasta vanusel töölistel ei olnud 8-klassilist haridust. Neist õppisid edasi 123 ehk ligi pooled. 19—35 aasta vanustest töölistest aga puudus 8-klassiline haridus 3723-l. Nendest õppisid ainult 377 ehk ligi 10%. Tallinna masinaehitustehase 348-st 16—35 aasta vanusest töölistest on peaaegu pooled väiksema kui 7-klassilise haridusega. Edasi õpib neist aga ainult 90. Paljus on siin süüdi ettevõtete juhtkonnad, kes ei oska hinnata töötajate hariduse tõusu tähtsust kogu ettevõtte tegevuse seisukohalt. Aga meie, pedagoogid?

Suure tõuke hariduse omandamiseks andis töötavatele noortele kommunistliku töö liikumine. Toome näiteks V. I. Lenini nimelise põlevkivitöötlemise kombinaadi andmed Kohtla-Järvelt. 1958/59. õppeaastal õppis kombinaadi töötajaskonnast instituutides 32, tehnikumides 24 ja õhtukoolides 240 inimest. 1961/62. õppeaastal aga olid vastavad arvud 162 (koos aspirantuuriga), 55 ja 426. Lisaks sellele õppis kultuuriülikoolis 629 ja parteiharidusvõrgus 229 töölist. Kui 1959. aastal oli 18—25 aasta vanustest keskkaridusega ainult 25%, siis 1961. aasta kevadeks tõusis nende protsent juba 92-le. Tartus kasvab töölisnoorte koolides õppijate arv 711-lt (1958/59) 1500-le (1962/63).<sup>15</sup> Eriti silmapaistvad on edusammud seal, kus koolil ja ettevõttel on tihedat koostööd ja kus pedagoogid omakorda oskavad ära kasutada võistluse innustavat osa kohapealseks organiseerimis- ja propagandatööks.

#### Õpilaste arv õppeaasta alguses (tuhandetes)

Kooli tüüp	1940/41	1950/51	1961/62
Üldhariduslikes (kokku)	121,1	156,5	192,1
Nendest töölis- ja maanoorte koolides	1,5	7,8	22,4
Tööstuskoolides	—	3,4	5,6
Kesk-eriõppeasutustes	2,1	10,4	18,5
Kõrgemates	4,7	8,9	15,1
Kokku	127,9	179,2	231,3

<sup>14</sup> Vt. «Вопросы философии», 1962, № 12, стр. 145—146.

<sup>15</sup> Kogu vabariigis võib täheldada järgmist õppijate arvu kasvu (õppeaasta alguseks):

Kooli tüüp	1955/56	1958/59	1961/62
I. Üldhariduslikes:			
töölisnoorte koolides	9 482	10 822	15 741
maanoorte koolides	203	109	1 964
kaugõppekoolides	1 824	3 317	4 740
II. Kesk-eriõppeasutustes:			
õhtustes osakondades	808	1 128	2 659
kaugõppes	1 942	2 861	6 157
III. Kõrgemates koolides:			
õhtustes osakondades	188	230	868
kaugõppes	3 424	4 355	6 195

609

Teiselt poolt peaks meid häirima koolidest väljalangevus, mis sageli on põhjustatud tootmistingimustest või sellest, et edasiõppijaile pööratakse vähe tähelepanu. Omamoodi häiresignaalsiks on lõpetajate arvu vähenemine.<sup>16</sup> Sellega süveneb niigi juba suur spetsialistide puudus veelgi. Vaatamata sellele, et insener-tehniliste töötajate arv kasvas NSV Liidu tööstuses ajavahemikul 1928.—1959. a. 15-kordseks ning insener-tehniliste töötajate ja tööliste keskmise suhe on 1 : 10, jääb meil ikkagi vajaka kõrge kvalifikatsiooniga spetsialistidest. Tänapäeva tehnika progress, kompleksne mehhaniseerimine ja automatiseerimine nõuavad keskmise planeeritud suhtena 1 : 3 (aastaks 1980). Kuid see pole veel piir, sest tehniliselt eesrindlikes ettevõtetes on juba praegu insener-tehnilise personali ja tööliste vahekorrd 1 : 5 ja 1 : 3, automatiseeritud tsehhides 1 : 2.<sup>17</sup>

1962. aasta sügisel 16 suuremas Tartu tööstusettevõttes tehtud analüüs näitas, et mõnedes meie ettevõtetes on see vahekorrd hoopis teistsugune. «Aregus» näiteks oli üks insener 112 tööliste, keemiakombinaadis 110, kammivabrikus 39 ja õlletehases 24 tööliste kohta. Isegi toodud arvud kui äärmuslikud poleks veel nii kriitilised, kui kõikidel insener-tehniliste töötajate kohtadel oleksid töötanud eriharidusega inimesed. Tegelikult aga oli 678 insenerikohal töötavast seltsimehest kõrgema haridusega ainult 234 ehk 34,5%. Ülejäänud 261 insenerikohal töötasid tehnikud ja 183-l praktikud. Neist oli kesk- või kõrgem haridus ainult 55 töötajal.

Eespool öeldust järeldub, et võitlus noortele, eriti töötavatele noortele üld- ja erihariduse andmise eest on suure riikliku tähtsusega. Võitlus töötajate haridustaseme tõstmise eest üldse on kommunismi materiaaltehnilise baasi rajamise ja tööviljakuse suurendamise üheks oluliseks koostisosaks. Kordamata eespool esitatud tööliku hariduse osatähtsuse kohta tööviljakuse kasvus, rõhutaksime kokkuvõttes, et üks aasta tööliste õpetamist koolipingis võrdub 2,5—3-aastase tööstaažiga<sup>18</sup> ning tähendab erihariduse omandamise näol kõige suuremat ühiskonna arenemist kiirendavat tegurit.

Ühtlasi peaks esitatust tulenema meie haridusala töötajatele järgmine võitlusülesanne: tõhustada hariduse majandusliku efektiivsuse osatähtsuse näitamiseks organiseerimis- ja selgitustööd ettevõtetes, kolhoosides ja sovhoosides, pidada eriti resolutsuet võitlust säärase majandusjuhtide ja ühiskondlike organisatsioonide esindajate vastu, kes räägivad tööliste haridustaseme tõstmisest kui tööliste «isiklikust asjast» ja kes omaenda madalat haridustaset vabandavad igasuguste objektiivsete ja subjektiivsete põhjustega. Kõigi meie ülesandeks on leninliku võitlusdeviisi «Õppida!» jäägitu ja kõrvalekaldumatu elluviimine, sest ehitada kommunismi tähendab õppida töötama ja elama kommunistlikult.

<sup>16</sup> Viimaste aastate kohta on vastavad arvud meie vabariigis järgmised:

	1955	1958	1960	1961
Lõpetasid kõrgema õppeasutuse	1 797	1 842	2 002	1 809
sealhulgas päevase osak.	1 293	1 399	1 419	1 224
õhtuse osak.	35	34	19	18
kaugõppe teel	469	409	564	567
Lõpetasid kesk-eriõppeasutuse:	3 173	3 916	2 746	2 426
päevase osakonna	2 912	3 588	2 214	1 839
õhtuse osakonna	114	111	231	206
kaugõppe teel	147	217	301	381

<sup>17</sup> Vt. lähemalt «Коммунист», 1961, № 15, стр. 39; «Философские науки», 1961, № 3, стр. 29; «Вопросы философии», 1962, № 12, стр. 145.

<sup>18</sup> Vt. A. E. Григорьев, Экономика труда. М., 1959, стр. 185. С. Г. Струмилин, Проблемы экономики труда. М. 1957, стр. 155.

# Loogiliste võrrandite lahendamine

Prof. J. DEPMAN

## 1. Ringitöö materjal

Nende ridade kirjutaja pikaajalised kogemused näitavad, et loogiliste võrrandite lahendamine äratab õpilastes erakordset huvi. Sellepärast on see teema väga sobiv ringide tööks. Selle kaudu tutvustatakse õpilasi kõige loomulikumal teel matemaatilise loogika mõningate elementidega, mille koolikursusse võtmise vajadusest on juba juttu olnud. Loogiliste võrrandite lahendamisel tutvuvad õpilased uue albraga, mis on tänapäeva teaduses ja tehnikas laialt rakendatav ja mis, nagu vaatlused näitavad, innustab uute ülesannete lahendamisele. Artikli maht ja metoodilised kaalutlused sunnivad piirduma ainult kõige põhilisemate mõistetega, mille omandamiseks antakse artiklis vajalikud eelteadmised. Siin eeldatakse, et lugejal loogika algebrast veel mingeid eelteadmisi ei ole.

## 2. Tavalise algebra reeglid (seadused)

Tehted ja teisendused, mida rakendatakse tavalises algebras, milles tähtedega tähistatakse arve, põhinevad järgmistel valemitel.

On olemas aritmeetiline tehe — liitmine, mida tähistatakse märgiga  $+$ . Sellel on omadused, mis väljenduvad järgmistes valemites:

- 1)  $a + b = c$  (arvude  $a$  ja  $b$  ühe kindla summa olemasolu),
- 2)  $a + b = b + a$  (vahetuvusomadus ehk kommutatiivsus),
- 3)  $a + (b + c) = (a + b) + c$  (ühenduvusomadus ehk assotsiatiivsus).

On olemas teine aritmeetiline tehe, mida nimetatakse korrutamiseks ja mida tähistatakse märgiga  $\times$  või  $\cdot$  (viimast märki tähelistes avaldistes tavaliselt ei kasutata).

Korrutamisel on samad omadused mis liitmiselgi ja mis avalduvad valemites:

- 4)  $ab = ba$  (korrutise olemasolu),
- 5)  $ab = ba$  (kommutatiivsus),
- 6)  $a(bc) = (ab)c$  (assotsiatiivsus).

Liitmisel ja korrutamisel on veel järgmine omadus:

- 7)  $(a + b)c = ac + bc$  (jaotuvusomadus ehk distributiivsus).

On olemas selline arv, mida tähistatakse märgiga  $0$  (null), mida liites mis tahes arvuga  $a$  saadakse sama arv  $a$  ja mida (s. o. nulli) korrutades mis tahes arvuga  $a$  saadakse korrutisena  $0$ . Siit valemid:

- 8)  $a + 0 = 0 + a = a$ ,
- 9)  $a \cdot 0 = 0 \cdot a = 0$ .

On olemas veel arv, mida tähistatakse märgiga  $1$  ja mida nimetatakse üheks ning mida korrutades mis tahes arvuga  $a$  saadakse korrutisena sama arv  $a$ , seega:

- 10)  $a \cdot 1 = 1 \cdot a = a$ .

Need kümme valemit on tavalise aritmeetika ja algebra põhilisteks seadusteks.

### 3. Lausealgebra

Iiri matemaatik George Boole esitas 1847. aastal algebra, milles eespool toodud kümme valemi tähed tähistasid mitte arve, vaid lauseid (väljendeid, ütlushi). Ta näitas, et tehete definitsioonid (määratlused) saab valida nii, et kõik kümme valemit jäävad kehtima.

Selles «algebras» ei vaadelda lauset sisu järgi, vaid ainult sellelt seisukohalt, kas see on tõene (õige) või väär (vale). Lepime kokku, et lause tõesust tähistame arvuga 1 ja lause väärust arvuga 0. Seega saab iga lauset iseloomustada arvudega 1 ja 0, mis ongi lause  $a$  tõeväärtusteks. Niisiis iga lause  $a$  kohta on, kas  $a = 0$  või  $a = 1$ .

Kahe lause summa  $a + b$  on liitlause, mida loetakse tõeseks, s. o. võrdseks ühega, kui üks liidetav lause on tõene:

$a + b = 1$ , kui  $a = 1$  või  $b = 1$ , mis on kooskõlas tavalise aritmeetikaga:

$$1 + 0 = 0 + 1 = 1.$$

Kui aga mõlemad liidetavad laused on tõesed, siis loetakse summat samuti tõeseks ning seepärast loogika algebras

$$(1) + (1) = (1).$$

Sulud on pandud selleks, et rõhutada tinglikku, ebatavalist liitmise mõtet. See loogika algebra iseärasus tuleneb sellest, et kahe lause summal kui lausel peab olema tõeväärtuseks kas 1 või 0.

Kahe lause summa loetakse vääraks ja võrdseks nulliga siis ja ainult siis, kui mõlemad liidetavad on väärad, s. o.

$$0 + 0 = 0.$$

Seega kahe lause «summa»  $a + b$  loetakse tõeseks, kui on tõesed kas  $a$  või  $b$  või mõlemad liidetavad korraga.

Seega sõna «või» tähistatakse märgiga  $+$ .

Kahe lause  $a$  ja  $b$  korrutis  $ab$  loetakse tõeseks siis ja ainult siis, kui mõlemad tegurid on tõesed, ja vääraks, kui kas või üks teguritest on väär. See definitsioon vastab tavalisele aritmeetikale.

$$1 \cdot 1 = 1; 1 \cdot 0 = 0 \cdot 1 = 0; 0 \cdot 0 = 0.$$

Esimest võrdust loetakse nii: kui  $a$  ja  $b$  on tõesed, siis  $ab$  on tõene. Seega korrutamise märki  $\times$  või  $\cdot$  asendab sõna «ja».

Loogika algebras võib liitmise ja lahutamise definitsioone anda järgmise tabeliga, pidades silmas seda, et  $a$  ja  $b$  tõeväärtus võib olla 1 või 0.

$a$	$b$	$a + b$
1	1	1
1	0	1
0	1	1
0	0	0

$a$	$b$	$ab$
1	1	1
1	0	0
0	1	0
0	0	0

Nendest liitmise ja lahutamise definitsioonidest tuleneb, et kõik kümme tavalise algebra reeglit on õiged ka loogika algebras.

Tõestame näitena vahetuvusseaduse kehtivust. Koostame selleks vastavad tabelid, andes tähtedele järjekorras võimalikud tõeväärtused (tõene ja väär) ning leides eespool antud definitsioonide järgi summa ja korrutise tõeväärtuse.

$a$	$b$	$a + b$	$b + a$	$ab$	$ba$
1	1	1	1	1	1
1	0	1	1	0	0
0	1	1	1	0	0
0	0	0	0	0	0

$a + b$  ja  $b + a$  tõeväärtused (kolmas ja neljas veerg) ühtivad  $a$  ja  $b$  tõeväärtuste kõikide kombinatsioonide puhul, järelikult on  $a + b$  ja  $b + a$  alati tõesuse suhtes «võrdsed». Sama kehtib ka  $ab$  ja  $ba$  suhtes (tabeli viies ja kuues veerg).

Anname veel tõestuse jaotuvusseaduse kohta:

$$(a + b)c = ac + bc.$$

$a$	$b$	$a + b$	$c$	$(a + b)c$	$ac$	$bc$	$ac + bc$
1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	0	0	0	0	0
1	0	1	1	1	1	0	1
1	0	1	0	0	0	0	0
0	1	1	1	1	0	1	1
0	1	1	0	0	0	0	0
0	0	0	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0

Veerud I, II ja IV sisaldavad kõiki võimalikke  $a$ ,  $b$  ja  $c$  tõeväärtuste kombinatsioone; V ja VIII veerus on avaldiste  $(a + b)c$  ja  $ac + bc$  tõeväärtused. Mõlema avaldise tõeväärtused on igal juhul võrdsed. Kui  $(a + b)c$  on tõene (1), siis on seda ka  $ac + bc$ ; kui aga  $(a + b)c$  on väär, siis on väär ka  $ac + bc$ . Seega kehtib kõikide võimalike  $a$ ,  $b$  ja  $c$  puhul tõeväärtuste suhtes jaotuvusseadus:

$$(a + b)c = ac + bc.$$

Nii võib kontrollida kõikide tavalise algebra seaduste kehtivust ja leida, et kõik tavalise algebra seadused jäävad kehtima ka lausealgebras.

#### 4. Mõned lausealgebra erinevad valemid

Lausealgebrasse tuuakse sisse uus tehe — antud lause eitus. Iga lause  $a$  jaoks on olemas tema eitus «mitte- $a$ », mida tähistame edaspidi  $\bar{a}$ . Kui lause  $a$  on tõene, siis tema eitus  $\bar{a}$  on väär; kui aga  $a$  on väär, siis eitus  $\bar{a}$  on tõene, mida võib väljendada järgmiste tabelitega:

$a$	$\bar{a}$
$t$	$v$
$v$	$t$

või

$a$	$\bar{a}$
1	0
0	1

Esimeses tabelis on sümboolid  $t$  ja  $v$  sõnade «tõene» ja «väär» esitähed ja ka vastava tähendusega.

Eituse tehte määratlusest, s. o. sellest, et kahest vasturääkivast ütlusest on alati üks ja ainult üks tõene, järgnevad loogika algebra uued valemid:

11)  $a + \bar{a} = 1$ ,

12)  $a\bar{a} = 0$ .

Tavalises algebras ei ole valemitel 11 ja 12 mõtet.

Loogika algebras on veel teisi valemid, mida tavalises algebras ei ole.

Toome nendele näiteid:

$a + a = a, a + a + a = a, a + a + a + \dots + a = a$  mis tahes arvu liidetavate puhul.

Teiste sõnadega:  $na = a$ .

Täpselt samuti:

$aa = a^2 = a, a^3 = a, \dots a^n = a$  (mõlemal juhul on  $n$  naturaalarv).

Võrdused  $na = a$  ja  $a^n = a$  tulenevad meie tervest arusaamast: kui  $a$  tähendab lauset «Laud on must», siis kui palju kordi me ka kordaksime «Laud on must» ja räägiksime «Laud on must, laud on must...» me poleks ikkagi muud ära öelnud, kui seda, et «Laud on must». Seega  $na = a$  ja  $a^n = a$ .

Niisiis pole loogika algebras ühest erinevaid kordajaid (koefitsiente) ega esimesest kõrgemaid astmeid, seepärast on selles algebras hulkliikmed ja nende teisendused lihtsamad kui tavalises algebras. On ka teisi lihtsustusi.

Et kõik tavalise algebra põhivalemid on kehtivad ka lause algebra jaoks, siis jäävad siin kehtima kõik tavalises algebras võrrandite lahendamisel kasutatavad teisendused.

Uut algebrat nimetatakse George Boole'i nime järgi Boole'i (loe: buuli) algebraks. Boole'i nimi oli kuni viimase ajani vähe populaarne, tänapäeval aga on saanud laialt tuntuks, sest matemaatilist loogikat ja sellel põhinevaid elektronarvutusmasinaid võib vaadelda kui Boole'i idee edasist arenemist. (Olgu muuseas märgitud, et Boole'i tütar on tuntud kirjanik E. Voynich (Voinitš), kelle töödest on ka eesti keelde tõlgitud «Kiin».)

## 5. Ülesannete lahendamine

Tuleb meeles pidada, et kõik tavalise algebra reeglid kehtivad ka loogika algebras.

*Ülesanne n.r. 1. Neli õpilast: Milvi (M), Naima (N), Olli (O) ja Pärja (P) käisid võistlustel ja said neli esimest kohta. Küsimusele, missuguse koha võistlustel keegi sai, andsid õpilased kolm erinevat vastust:*

*esimene vastus: Olli sai esimese ja Naima teise;*

*teine vastus: Olli sai teise ja Pärja kolmanda;*

*kolmas vastus: Milvi sai teise ja Pärja neljanda.*

*Igas vastuses on üks õige, teine aga vale. Kuidas jagunesid kohad nende nelja õpilase vahel?*

**Lahendus.** Tähistame laused järgmiste sümbolitega  $M_1$  — Milvi oli esimene,  $N_2$  — Naima oli teine,  $O_3$  — Olli oli kolmas,  $P_4$  — Pärja oli neljas jne. Varem kokkulepitud sümbolika järgi on:  $M_1$  — Milvi ei olnud esimene,  $N_2$  — Naima ei olnud teine jne.

Vastuste järgi saame järgmised võrdused:

$$\begin{aligned} O_1 + N_2 &= 1, \\ O_2 + P_3 &= 1 \dots \dots \dots (I), \\ M_2 + P_4 &= 1, \end{aligned}$$

kuna igas vastuses on üks osa tõene (1), teine väär (0).

Vastuseks ülesande küsimusele peame me saama nelja sümboli  $O, M, N$  ja  $P$  korrutise, kusjuures nendel sümbolitel peavad olema üksteisest erinevad, kohti näitavad indeksid.

Korrutame liikmeti süsteemi (1) kaks esimest võrrandit:

$$O_1O_2 + O_1P_3 + N_2O_2 + N_2P_3 = 1 \dots \dots \dots (2).$$

Selle võrrandi vasaku poole liidetavate hulgast peab vähemalt üks võrduma ühega (väljendama tõest lauset).

Võrrandi (2) korrutame liikmeti (I) süsteemi kolmanda võrrandiga, jättes välja liidetavad  $O_1O_2 = 0$  ja  $N_2O_2 = 0$  kui väärad laused, sest  $O_1O_2$  tähendab, et Olli sai nii esimese kui ka teise koha, ja  $N_2O_2$  tähendab, et Naima ja Olli said mõlemad teise koha.



Seega on meil (2) asemel võrrand:

$$O_1P_3 + N_2P_3 = 1 \dots \dots \dots (3),$$

mida liikmeti korrutades süsteemi (I) kolmanda võrrandiga, s. o. võrrandiga  $M_2 + P_4 = 1$ , saame

$$O_1P_3M_2 + O_1P_3P_4 + N_2P_3M_2 + N_2P_3P_4 = 1 \dots \dots \dots (4).$$

Viimases võrrandis on  $O_1P_3P_4 = 0$  ja  $N_2P_3P_4 = 0$ , sest korrutis  $P_3P_4$  tähendab, et Pärja sai kolmanda ja ka neljanda koha ning  $N_2P_3M_2 = 0$ , kuna Naima ja Milvi ei saa mõlemad omada teist kohta. Jääb järele võrrand

$$O_1M_2P_3 = 1 \dots \dots \dots (5),$$

s. o.: Olli sai esimese koha, Milvi teise, Pärja kolmanda ja Naima järelikult neljanda koha. Vastus võtab kuju:

$$O_1M_2P_3N_4 = 1 \dots \dots \dots (6).$$



Piirivalvurite noorte sõprade vabariiklikul kokkutulekul oli üks paremaid välklehti hiidlastel — Palade kaheksaklassilise kooli rühmal.

A. Rammo foto

Vastus rahuldab kõiki ülesande tingimusi, s. o. kõiki kolme võrrandit süsteemis (1), sest tõepoolest igas võrrandis on üks osa tõene ja teine väär.

**Märkus.** Nii seda kui ka teisi ülesandeid saaks lahendada kõikide võimalike juhtude sobitamistega. Käesolevas ülesandes on 24 erisugust võimalust kohtade jagunemiseks (permutatsioonide arv neljast elemendist  $P_4 = 1 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 4 = 24$ ). Iga permutatsiooni 24-st tuleb sobitada ülesande kolme tingimusega ja sobiv välja valida. See nõuaks halvimal juhul 72 proovimist.

Ülesande tingimuste arvu kasvades kasvab vajalike sobitamiste arv kiiresti ja muudab seega ülesande vastuse leidmise järjest raskemaks. Pealegi jääb sobitamiste puhul alati kahtlus, kas kõiki võimalusi on arvestatud. Loogika algebra rakendamine lihtsustab lahenduskäiku ja kõrvaldab kahtlused.

*Ülesanne nr. 2. Teatud päeva tunniplaani koostamiseks olid õpetajatelt laekunud järgmised soovid:*

*matemaatika olgu kas esimene või teine tund,*

*ajalugu olgu kas esimene või kolmas tund,*

*eesti keel olgu kas teine või kolmas tund.*

*Kas saab õppealajuhataja, kes tunniplaani koostab, rahuldada kõigi kolme õpetaja soovid?*

Õppealajuhataja hakkaks tõenäoliselt proovima kõiki võimalikke kombinatsioone kolme tunni suhtes tunniplaanis ja jõuaks võib-olla ka rahuldavale tulemusele. Selline lahendus oleks muidugi mehhaaniline, mittematemaatiline. Kui mõne ülesande lahendamine taandub erijuhtude lõpliku arvu sobitamisele, siis loetakse ülesanne lahendatuks. Kuid niisugune kõikide erijuhtude sobitamine võib venida pikaks ning muutuda tüütuks. Lahenduskäigu lihtsustamine siin on teretulnud.

Lahendus. Tähistades  $M_1$  ja  $M_2$ -ga matemaatiku soovid,  $A_1$  ja  $A_3$ -ga ajaloolase soovid ja  $E_2$  ning  $E_3$ -ga eesti keele õpetaja soovid, saame võrrandid:

$$M_1 + M_2 = 1, \quad A_1 + A_3 = 1, \quad E_2 + E_3 = 1.$$

Kui ülesandel on lahend, siis

$$(M_1 + M_2)(A_1 + A_3)(E_2 + E_3) = 1.$$

Korrutame:

$$(M_1A_1 + M_1A_3 + M_2A_1 + M_2A_3)(E_2 + E_3) = 1.$$

$M_1A_1 = 0$ , sest matemaatika ja ajalugu ei saa ühel ajal olla esimesed tunnid. Edasine sulgude avamine annab:

$$M_1A_3E_2 + M_2A_1E_2 + M_2A_3E_2 + M_1A_3E_3 + M_2A_1E_3 + M_2A_3E_3 = 1.$$

Kõik liidetavad, milles kaks tähte on ühesuguste indeksitega, on võrdsed nulliga, sest need on võimatud laused. Järele jääb:

$$M_1A_3E_2 + M_2A_1E_3 = 1.$$

Saadud võrrandi järgi on üks kahest või mõlemad tundide järjekorrad võimalikud. Proovimine näitab, et mõlemad kombinatsioonid rahuldavad tingimusi:

$$M_1E_2A_3 = 1,$$

$$A_1M_2E_3 = 1.$$

**Märkus:** Toimetus avaldab ajakirja «Nõukogude Kool» järgmistes numbrites ülesandeid lahendamiseks loogika algebra rakendamisega. Soovitame matemaatikaõpetajail seda materjali kasutada matemaatikaringides.

## Mida peavad teadma vene keele õpetajad

Möödunud õppeaasta jooksul laekus õpetajailt rohkesti küsimusi vene keele grammatika üksiküsimuste, õpetamise metoodika, õpikute ja muu kohta. Anname neist olulisematele vastamiseks allpool sõna Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi vene keele sektori juhatajale I. Batarinale ja Tartu Riikliku Ülikooli vene keele kateedri vanemõpetajale T. Murnikovale.

### 1. küsimus.

I. Batarina õpikus 5. klassile öeldakse, et nimisõnad, mis vastavad küsimusele *кто?*, on *одушевленные*, aga need, mis vastavad küsimusele *что?*, on *неодушевленные существительные*, kusjuures sõna *одушевленные* on sulgudes tõlgitud *elusolendid*. Küsimuse niisugune asetus, s. t. mõistete *asi* ja *elusolend* ning venekeelsetele *кто?* *что?* vastavate küsimuste ridade *kes?*, *mis?* olemasolu eesti keeles viib mõttele, et ka eesti keeles kehtib seesama nimisõnade liigitus. Miks siis räägitakse, et see on vene keele spetsiifiline iseärasus, mis eesti keeles puudub?

### Vastus.

Küsimuste read *кто?* või *что?* ei määra nimisõnades sisalduva mõiste elus või eluta olekut. Nad määravad võrdselt nii vene kui ka eesti keeles üksnes sõnade kuuluvust asjade või mitte-asjade (olendite) liiki. Mõisted *одушевленность* ja *неодушевленность*, mis eksisteerivad vene keeles ja puuduvad eesti keeles, on seotud akusatiivi vormide erinevusega: sõnadel, mis tähistavad asju, langeb see kääne ühte nominatiiviga, elusolendeid tähendavil sõnadel aga genitiiviga. Eesti keeles midagi selletaolist ei ole.

Et küsimuste read *кто?* ja *что?* nimisõnade elus või eluta oleku määramisel ei etenda peamise, vaid ainult täiendava tunnuse osa, siis tekib küsimus, kas on metoodiliselt ratsionaalne seostada «elus» ja «eluta» oleku termini määrangut küsimustega *кто?* *что?*, juhtides sel teel tähelepanu peamiselt tunnuselt kõrvale. Päriselt vastuvõetav ei ole ka see, et ebatäielik definitsioon on raamis esile tõstetud (lk. 102), sellal kui peamine tunnus esitatakse hiljem (lk. 120) märkusena ja väikeses kirjas (И. Батарина. Учебник русского языка для V кл. Эстгосиздат, 1960 г.).

### 2. küsimus.

Kas võib *народ-*, *человечество-*, *пролетариат-* jms. tüüpi sõnad ilma pikemata lugeda «eluta» nimisõnadeks — nende puhul asetame ju küsimuse *кто? кого?*, mitte aga *что? чего?* jne.? (*Наш народ строит сейчас коммунизм — кто строит? Мы учимся у народа — у кого?*)

### Vastus.

See küsimus on eelmisega tihedalt seotud. *Народ*-tüüpi sõnad (kogunimed, mis tähistavad elusolendite kollektiivi) kuuluvad «eluta» nimisõnade hulka, sest nende sõnade akusatiiv langeb ühte nominatiiviga. See aga on peamine tunnus nimisõnade liigitamisel elus- ja eluta olendeid tähistavaiks.

Küsimuste *кто?* ja *кого?* kasutamist tingib sõnade *народ, пролетариат* jts. tähendus, sest kõik nad tähistavad elusolendite kollektiive, küsimuste *что?* *чего?* kasutamine aga on loogiliselt mõeldav ainult nende sõnade puhul, mis tähistavad asju.

### 3. küsimus.

Miks kirjutatakse «Tallinn» vene keeles ühekordse lõppkaashäälikuga (*Таллинн*)? Sel kombel moondub graafiline algpilt, pärisnime «passipilt».

### Vastus.

Juba alguses otsustati selle geograafilise nimetuse märkimisel vene keele graafiliste vahenditega kirjutada sõna lõpul üks *n*, sest kahekordsed kaashäälikud sõna lõpul ei ole vene keele struktuurile omased. Järelikult seletub säärane kirjutamisviis vene keele foneetiliste ja graafiliste iseärasuste arvestamisega. Praegu kirjutame traditsiooni kohaselt *Таллинн* ühe *n*-iga, nii nagu eesti keeleski ammuse traditsiooni kohaselt paljusid vene geograafilisi nimetusi kirjutatakse *n*-õ. eestipäraselt, näiteks Tuula (*Тула*), Kaluga (*Калуга*), Neeva (*Нева*) jt.

### 4. küsimus.

Miks eesti õpilased, isegi vanemates klassides, sageli unustavad (nimelt «unustavad», aga mitte «ei tea» või «ei oska»!) ühildumise soos niisugustes lihtsates konstruktsioonides nagu *он играл*, aga *она играла*? Kuidas suhtuda seda laadi kõnelohakustesse?

### Vastus.

Kõnesoleval juhtumil pole tõenäoliselt tegemist kõnelohakusega ega unustamisega, vaid sellega, et eesti lastel puudub kompleksne vilumus, harjumus väljendada ühe ja sama grammatilise tunnuse või lõpu abil mitut grammatilist tähendust, sest eesti keeles, nende emakeeles, on afiksivõrd tavaliselt ühetähenduslikud. Nii väljendab eesti keeles minevikku tunnus *-si-*, *-s-* (*ma luge-si-n*, *luge-si-d*, *ta luge-s*). Muud tähendust tunnusel *-si-* ei ole.

Vene keeles kujutab sufiks *-л-* endast tervet kompleksi, grammatiliste tähenduste summat: märgib arvu, sugu, aega. Eesti õpilased tutvuvad sufiksi *л-*ga minevikuvormide moodustamisel, ja selles tähenduses ta sööbib nende teadvusse. Teine, ja mitte vähem tähtis, soo tähendus lihtsalt libiseb nende vaateväljalt kõrvale.

Arvestades selle vea levimust ja tüüpilisust, oleks kohane eesti koolide jaoks välja töötada eriharjutuste süsteem, kus on silmas peetud sufiksi *-л-* mitmetähenduslikkust. Niisugused harjutused oleksid äärmiselt vajalikud mitte ainult kõnesolevate ühildumisevõtte ennetamiseks, vaid ka foneetiliselt seisukohalt, sest kõva *л*-i hääldamisega ei ole meie koolides kaugeltki kõik korras.

### 5. küsimus.

Kuidas võidelda ühesilbiliste venekeelsete *мать, взять, путь* jne. tüüpi sõnade ebaõige hääldamise vastu (õpilased hääldavad neid *взятть, матть*, jne.)?

## Vastus.

Et mingi vea vastu võidelda, tuleb eelkõige leida selle põhjus. Antud juhul peitub viga nähtavasti selles, et ühesilbilised sõnad, mis kujutavad endast kinnist silpi, on vene ja eesti keeles oma häälikuliselt struktuurilt sootuks erinevad. Eesti keeles annab neile pikkuse kas täishäälikuline või sõna lõpul kaashäälikuline foneem, näiteks kell ~ keel, toil ~ tool, kass ~ kaas, kull ~ kuul.

Venekeelsetes seda tüüpi sõnades on meil tegemist pikendatud täishäälikuga, kusjuures kaashäälik sõna lõpul on pikendamata (*мать, путь, быть*). Eesti õpilastel assotsiatsioneerub nende venekeelsete sõnade hääldus eestikeelsete lühikese täishäälikuga sõnade omaga. Seepärast hääldavad nad venekeelset sõna *мать* nii nagu eestikeelset *mats* või *matt*, venekeelset *вал* eestikeelse *vall* sarnaselt jne.

Selle hääldusvea vältimiseks ja raviks tuleb tõenäoliselt õpilastega palju harjutada vene rõhulise täishääliku hääldamist, mis on pikem kui ühekordse ja lühem kui kahekordse eestikeelse täishääliku pikkus. Vastava täishääliku pikendamine tingib lõppkaashääliku lühenemise ja lähendab kogu sõna hääldust õigele, venepärasele hääldamisele

*a a e*  
(*дать, вал, мел* jne.).

## 6. küsimus.

Kuidas parandada tahvlil tehtud vigu?

## Vastus.

Nimetagem eelkõige, et õpetajad on sageli tahvlikirja suhtes väga vähenõudlikud. Nad unustavad, et korrektne ja ilus tahvli- ja vihikukiri etendavad õpilase elus, tema iseloomu ja harjumuste kujunemisel väga tähtsat osa. Vastates küsimusele, kuidas parandada tahvlil tehtud vigu, tuleks rõhutada, et nii kiri kui ka selle parandamine nõuavad eelkõige korda ja täpsust. Mis puutub vigade parandamisse tahvlil, siis lahendatakse küsimus igal üksikjuhul erinevalt, kuid arvestades järgmisi põhinõudeid.

Valesti kirjutatud täht, sageli ka sõnaosa (vene õigekirja aluseks on morfoloogiline printsiip — peame õpetama eelkõige eesliidete, sufiksiste, juurte ja lõppude, mitte aga üksikute tähtede õiget kirjutamist) tuleb pärast parandamist ja selgitust kui mitte kahe, siis vähemalt ühe joonega alla kriipsutada.

Parandamisel võib valesti kirjutatud sõnaosa läbi kriipsutada ja peale kirjutada õige vormi. Ent juhul, kui sõnas leitakse mitu viga, on parem kogu sõna kustutada ja uuesti kirjutada, kriipsutades alla need sõnaosad, kus oli viga. Mõnikord on soovitatav kogu valesti kirjutatud sõna alla kriipsutada — näiteks juhul, kui õpilane kirjutas tahvlile sõna *тяжёлый* asemel *дишолой*.

## 7. küsimus.

Kas geograafiline nimetus «Pühajärve» tuleb kirjutada kõvendusmärgiga (eraldusmärgiga)?

## Vastus.

Kõvendusmärk (eraldusmärk) on vajalik ainult niisugustes liitpärinimedes ja nime-tustes, milles sõna esimene osa lõpeb kaashäälikuga, teine osa aga algab täishäälikuga *e, ё, ю, я*. (Vrdl. kaashäälikuga lõppevate eesliidetega *разъезд, объяснение* jt. tüüpi sõnade õigekirjutuse reeglit.) Selle kohaselt on eraldusmärk vajalik sellistes nimedes,

nagu *Выртсъярве* (Võrtsjärve), *Пиккъярве* (Pikkjärve), kuid ülearune nimedes *Пюхъярве* (Pühajärve), *Пейпсиярве* (Peipsi järve) jts.

#### 8. küsimus.

Kuidas suhtuda segatüüpi tundidesse vene keele õpetamisel eesti koolide vanemates klassides?

#### Vastus.

Et me praegu nii grammatika- kui ka lugemis- ja kõnearendustundides tegeleme vene kõnekeele vilumuste arendamisega, siis on kõik tunnid oma olemuselt segatüüpi. Iga tunni eesmärk vanemates klassides nõuab lähtematerjali, nii-öelda tunni lähtemomentide kindlaksmääramist. Seepärast on nimetatud klassides nähtavasti ratsionaalsem ja kasulikum säilitada vene keele osas kaks põhilist tunnitüüpi. Rõhutagem veel kord, et antud juhul on juttu üksnes tunni eesmärgi seadmisest kas grammatika või lugemise ja kõnearenduse alalt — muus osas ei või ega saa mõlema tunnitüübi vahel erinevusi olla. Sega- või mittesegatüüpi tunni küsimus ise nähtavasti on mingi järelkaja tollest ajast, millal eesti koolides vene keele grammatikat käsitleti sootuks eraldi kõnevilumuste kujundamisest ja lugemisest. Sääraseid tunde tänapäeval ei anta ja seepärast ei ole mingit põhjust peljata eespool nimetatud kahte tunniliki.

#### 9. küsimus.

Millise küsimuse võib esitada sõrendatud sõnadele alljärgnevas lauses: «Девочка пришла в школу в красном пионерском галстуке и белой блузке»?

#### Vastus.

Lause analüüsimisel ja selle liikmete kohta küsimuste asetamisel tuleb kinni pidada järgmistest reeglitest.

1. Asetame küsimuse kõrvalsõna kohta sõnarühma juhtivast, pealiikmest lähtudes, näiteks: *он читает газету — что (он) читает? газету; она смотрит на меня — на кого (она) смотрит? на меня*. Õpetajad unustavad väga sageli selle elementaarse nõude ja eraldavad küsimuse peasõnast, katkestades sel kombel juhtiva niidi (*он читает газету — что? — газету; она смотрит на меня — на кого? — на меня*).

Selle elementaarse nõude arvestamine on eriti tähtis mitteemakeele õppimisel, sest siin seisneb pearaskus nende seostamisvahendite omandamises, mis liidavad üksikuid sõnu kõneks. Seda seost tuleb igal üksikjuhtumil rõhutada ja esile tõsta õigesti moodustatud küsimuse abil.

2. Mingi küsimuse asetamisel üksikute lauseliikmete kohta tuleb eristada niinimetatud morfoloogilise ja süntaktilise analüüsi piire. Mida vanem on klass, seda enam võimalusi on asetada küsimusi fraasi mõtte ja tähenduse järgi, s. t. järgida süntaktilise analüüsi nõudeid. Seda õpilaste ea ja teadmiste erinevust tuleb silmas pidada küsimuse asetamisel sõnaühendi «*пришла... в галстуке и... блузке*» puhul. Kui me nooremates klassides lepime küsimusega *в чем она пришла?*, siis vanemates klassides on sobivam küsida *как? каким образом она была одета?*, viidates sellega niisuguste sõnaühendite, nagu *в пальто, в платье, в шапке* jne. (eesti keeles seesütlev: *palitus, kleidis* jne.) fraseoloogilisele iseloomule.

Eriti paha on lugu küsimuste *что делать, что сделать?* mõttelise, loogilise vaatekohaga, mille kaasabil tuleb määrata nii tähtis lauseliige, nagu öeldis. Vanemates klassides tuleks see küsimus vajaduse korral asendada mõttelt sobivamate sõnadega. Näiteks

lauses *Мальчик боится идти домой; он ленился и получил двойку по истории* tuleb kõigil kolmel juhul küsimust *что делает* või *что делал мальчик?* pidada absurdseks ning asendada see kas või kirjeldava pöördumisega *что говорится о мальчике?*

Kui me tahame oma õpilastele õpetada kultuurset vene kõnekeelt, siis peame neid harjutama küsimuste esitamisel kasutama õiget, kirjanduslikku vormi, mida edaspidigi saab elus kasutada.

#### 10. küsimus.

Kas õpilaste sõnastikud on vajalikud?

#### Vastus.

Praegusel ajal on mõned õpetajad arvamusel, et õpilaste sõnastikke ei ole üldse tarvis, sest õpikutes on isegi sõnastikud. Säärane arvamus on tekkinud tõenäoliselt sellest, et koolides seisneb sõnastike pidamine sageli sõnade mehhaanilises ümberkirjutamise ühest sõnastikust teise. Sel juhul kaotavad nad muidugi igasuguse mõtte. Küsimuse tuum ei ole selles, kas sõnastikud on vajalikud või ei ole, vaid oluline on, mida ja kuidas nendesse kirjutada, et neist tõepoolest oleks abi. On nad ju mõeldud sõnavara teadliku omandamise hõlbustamiseks. Sõnastikud peavad olema teatud määral ka teatmaterjaliks. Meie arvates on kõige kohasem palade kaupa koostatud sõnastik — see nõuab vähem ajakulu.

Niisuguses sõnastikus peab kajastuma tunnis sõna seletamisel ja kinnistamisel tehtud töö. Järelikult märgitakse sellesse varem õpitud samatüvelised sõnad, sünonüümid, antonüümid, mõned sõnavormid, viidatakse reksioonile, eriti juhul, kui see erineb vastava eestikeelse sõna reksioonist, tõstetakse esile raskeid ortogramme jne.

#### 11. küsimus.

Kuidas mitmekesistada töövõtteid õpilaste iseseisva lausete koostamise osas?

#### Vastus.

Õpilaste iseseisev lausete koostamine on üks kõnearendamise võtteid, mida õpetaja kasutab sõnade ja grammatiliste vormide harjutamiseks. Ent seejuures tuleb meele pidada, et lausete koostamine võib olla mõjusaks kõnearendamise vahendiks ainult siis, kui ta on orgaaniliselt seotud kõigi teiste kõnearendamise võtetega.

Eelkõige tuleb silmas pidada, et lausete konstruktsioon raskeneks vastavalt õpilaste eale ja keelealasele ettevalmistusele. Kuid sageli kuuleme nii 5. kui ka 11. klassis sootuks ühesuguseid lauseid (*Я написал упражнение; я пошел в кино* jne.).

Ka temaatikat on vaja järk-järgult keerulisemaks muuta. Kui lapsed näiteks nooremates klassides tavaliselt koostavad lauseid oma lähemast ümbrusest valitud teemadel (kool, kodu), siis vanemates klassides, sedamööda, kuidas nende teadmised leksikast avarduvad, peavad koostatavad laused haarama laiemat ja mitmekülgsemat temaatikat nõukogude ühiskonna elust.

Näiteks arvsõnade käänamise kinnistamisel ja nende ühendamisel nimisõnadega võiks temaatika muutuda järgmiselt: kool, klass, kodu (5., 6. klass), kolhoos, tootmine (7. klass), seitseaastak arvudes (vanemad klassid).

Umbmääraste tegusõnavormide kasutamise kinnistamisel 5. klassis võiks koostada lauseid järgmistel teemadel: kuidas õpilane peab abistama vanemaid, millega tegeleb meie perekond täna õhtul, kuidas õpilane peab käituma koolis ja kodus (õpilasreeglid).

Ka temaatiline pilt võib olla aluseks lausete koostamisel.

Eriti levinud on lausete koostamine uute sõnade kasutamisega. Sõnavara kinnistamisel on kohane ülesanne konkretiseerida, s. t. öelda, millist vormi uuest sõnast tuleb kasutada. Näiteks: «Koostage lauseid nimisõnaga *соед* mitmuse nimetavas ja omastavas käändes.» «Koostage lauseid tegusõnaga *путьешествовать* ainsuse teises isikus.»

Niisugused ülesanded on eriti vajalikud sel juhul, kui harjutatava sõna vormide moodustamisel on mõningaid iseärasusi. Seda enam, et õpilased ise püüavad siin ilma õpetaja vastava suunamiseta kasutada uut sõna algvormis.

Mitmesugused ülesanded pakuvad võimalusi seostada sõnavara kinnistamist grammatiliste vormide kordamise ja kinnistamisega. Nii võib lausete koostamise uute sõnade peale lugemispalast «Урок ручного труда» (§5, 5. klassi õpik, 1961. a. väljaanne) seostada genitiivi kasutamise kinnistamisega.

## 9. klassi saksa keele õpiku kasutamisest\*

H. TOOM,

Õpetajate Täiendusinstituudi võõrkeelte kabineti juhataja

1963/64. õppeaastal hakatakse Eesti NSV eesti õppekeele koolide 9. klassis saksa keelt õpetama uue õpiku järgi. See on planeeritud 2 nädalatunnile ja baseerub sõnavara ja grammatika osas 5.—8. klassi õpikutel.

Õpiku koostamisel on püütud eriti silmas pida kõnelemis- ja lugemisoskuse arendamist.

Oma struktuurilt erineb õpik teatud määral 5.—8. klassi õpikutest. Iga lugemispala järel on antud harjutusi kõnelemisoskuse arendamiseks ja sõnavara kinnistamiseks. Harjutused grammatiliste vormide ja konstruktsioonide kinnistamiseks ning automatiseerimiseks ja ortograafia omandamiseks on koondatud grammatika lühikokkuvõtte järele. Sõnastikest on antud ainult saksa-eesti tähestikuline sõnastik.

Lugemispalad ja nende juurde kuuluvad harjutused on paigutatud numbrite 1—24 alla. Numbrite 6, 11, 18 ja 23 juurde kuuluvad tekstid ja harjutused on mõeldud õpilaste iseseisvaks koduseks tööks, milleks antakse vähemalt kuus päeva aega. Õpetaja ülesandeks on tööde kontrollimine selleks ettenähtud tunnis.

Lugemispalade käsitlemisel saab kasutada mitmesuguseid töövorme: pildi järgi jutustamist, vestlust dialoogi vormis, küsimuste esitamist, küsimustele vastamist, ümberjutustamist jm., vastavalt teemale.

Peamised teemad, mida õpik sisaldab, on: õpilaste tootmispraktika põllumajanduses ja tööstuses, teaduse ja tehnika saavutusi, sport, tervishoid, saksa töölisklassi võitlus fašismi vastu, SDV noorsooühing FDJ, SDV kirjanikke ja katkendeid nende teostest.

Normaalse kõnetempo, hea lugemistehnika, õige intonatsiooni ja kiire reageerimisvõime saavutamiseks on soovitatav võimalikult palju töötada magnetofoniga. Õpetajad hoolitsegu selle eest, et kooli fonoteegis oleks helilindistatud tekste, luuletusi, laule, küsimusi tekstide sisu ja igapäevase elu teemade kohta, piltide kirjeldusi, häädamisharjutusi, diktaate ja grammatikaharjutusi.

Saksa keele grammatika põhiküsimustega on õpilased tutvunud 5.—8. klassis. Kõikide nende küsimuste saksakeelne lühikokkuvõte on paigutatud 9. klassi õpikusse, et õpilased saaksid vajaduse korral neid korrata. Õpetaja ülesandeks on vaid vastav paragrahv kätte juhatada ja kinnistavaid harjutusi anda.

\* H. Toom, E. Viiman. Deutsch IX. ERK, 1963.



Ainuke uus grammatikaküsimus, mis 9. klassi õpikus esineb, on passiivi preesens ja imperfekt. Lugemispala nr. 15 käsitlemisel tutvuvad õpilased lausetega *Ich werde untersucht* ja *Ich werde gemessen*. Et verbi *werden* pööramine on juba varem omandatud, harjutatakse nüüd ainult verbide *untersuchen* ja *messen* II partitsiibi asendamist teiste verbide, näiteks *loben* ja *rufen* II partitsiibiga (*Wir werden gelobt, du wirst gerufen* jne.). Pärast seda võetakse käsile harjutused, mis kuuluvad grammatikaosa juurde.

Töö tulemused olenevad suurel määral õppetunni ülesehitusest. Seepärast tuleb õpetajal iga tekst selle käsitlemise seisukohalt hästi läbi mõelda. Kui lugemispala jaotatakse mitme tunni peale, siis tuleb konspektid teha kõikide tundide jaoks korraga; vastasel juhul jääb käsitlus šablooniliseks ja kasvatusliku eesmärgi saavutamine küsitavaks.

Kuidas võiks näiteks käsitleda lugemispala «Gespräch». Tekst ja selle juurde kuuluvad harjutused töötatakse läbi 3 tunniga.

## 1. tund.

Tunnis käsitletakse teksti lauseni «*Ich habe auch in einem Kolchos gearbeitet*» ja harjutatakse vastamist küsimustele *Wie geht es Ihnen?* ja *Wo haben Sie die Sommerferien verbracht?*

Tunni käik:

I. Õpet.: *Guten Tag!*

Õpil.: *Guten Tag!*

Õpet.: *Wie geht es Ihnen?* (pöördub ühe õpilase poole).

Õpil.: *Danke, es geht mir gut.*

Õpetaja riputab seinale liikuvat tahvli, millele on kirjutatud:

<i>du</i>	<i>wir</i>	<i>dein Vater</i>
<i>er</i>	<i>ihr</i>	<i>seine Mutter</i>
<i>sie</i>	<i>sie</i>	<i>ihr Bruder</i>
<i>es</i>	<i>Sie</i>	<i>eure Schwester</i>

Õpilased esitavad üksteisele küsimuse: *Wie geht es...?*, kasutades küsimustes ja vastustes tahvlile kirjutatud sõnu, näiteks: *Wie geht es eurer Schwester?* — *Danke, unserer Schwester geht es gut.*

II. Õpetaja riputab seinale liikuvat tahvli, millele on kirjutatud:

<i>das Zeltlager</i>	<i>meine Heimatstadt</i>
<i>die DDR</i>	<i>mein Heimatdorf</i>
<i>Moskau</i>	<i>eine Kollektivwirtschaft</i>

ja esitab klassile küsimuse «*Wo haben Sie die Sommerferien verbracht?*» — Õpilased kasutavad vastustes tahvlile kirjutatud sõnu, näit. *Ich habe den Sommer in einer Kollektivwirtschaft verbracht.*

III. Õpetaja riputab seinale liikuvat tahvli, millele on kirjutatud tekstis esinevad uued sõnad koos tõlkega, ja jutustab neid sõnu kasutades klassile oma suvevaheajast kolhoosis.

IV. Kinnistatakse sõnu piltide abil.

V. Kuulatakse õpiku teksti helilindilt.

VI. Harjutatakse teksti lugemist kooris helilindi järgi.

VII. Koduse ülesande andmine:

a) koostada dialoog, kasutades uusi sõnu (dialoogi koostavad ja selle esitamist harjutavad pinginaabrid omavahel);

b) suuliselt läbi töötada teksti juurde kuuluvad harjutused.

## 2. tund.

- I. Vestlus pildi järgi teemal «Kolhoosis».
- II. Dialoogide esitamine, näiteks:
  - A. *Guten Tag!*
  - B. *Guten Tag!*
  - A. *Wie geht es dir?*
  - B. *Danke, es geht mir gut.*
  - A. *Wo hast du die Sommerferien verbracht?*
  - B. *Ich war bei meiner Tante in einem Kolchos.*
  - A. *Arbeitet deine Tante in der Feldbaubrigade?*
  - B. *Nein, sie arbeitet in der Milchfarm, sie ist Melkerin.*
  - A. *Hast du auch gearbeitet?*
  - B. *Ja, ich habe auf dem Felde den Klee zusammengereicht. Aber was hast du im Sommer gemacht?*
  - A. *Ich war in einem Zeltlager am Meer. Dort war es sehr interessant.*
- III. Õpetaja riputab seinale liikuva tahvli, millele on kirjutatud teksti 2. osas esinevad uued sõnad koos tõlkega. Sõnu õpitakse piltide abil.
- IV. Korratatakse piltide abil koduloomade ja -lindude nimetusi.
- V. Kuulatakse õpiku teksti helilindilt.
- VI. Loetakse õpikust teksti järel olevaid harjutusi ja grammatikaosast harjutust 1.
- VII. Koduse ülesande andmine:
  - a) koostada dialoog teksti 2. osale,
  - b) kirjutada grammatikaosast harjutus 2.

## 3. tund.

- I. Õpiku teksti nr. 2 kuulamine helilindilt.
- II. Teksti lugemine jaotatud osadega.
- III. Dialoogide esitamine teksti 1. ja 2. osa kohta.
- IV. Õpikus esitatud küsimustele vastamine.
- V. Koduse kirjaliku harjutuse kontrollimine.
- VI. Näitava asesõna *dieser, diese, dieses* kasutamise harjutamine:
  - a) õpetaja nimetab nimisõnu määrava ja umbmäärase artikliga, õpilased asendavad artikli näitava asesõnaga;
  - b) loetakse õpiku grammatikaosast harjutust 3.
- VII. Omastava asesõna kasutamise harjutamine:
  - a) liikaval tahvlil on laused:

*Uno ist mein Freund.*

*Der Bruder meines Freundes ist Traktorist.*

*Ich schreibe meinem Freund.*

*Ich denke an meinen Freund.*

Õpilased asendavad *mein* teiste omastavate asesõnadega, nagu *dein, sein* jne. Siis asendatakse *Uno Ainoga* ja sõna *Freund* sõnaga *Freundin*;

b) loetakse õpiku grammatikaosast harjutust 4.

VIII. Koduse ülesande andmine:

koostada dialoog teemal «Mein Lebenslauf» 10 küsimuse ulatuses.

## Näidistööplaan.

Lugemispala	Tundide arv	Grammatika	
		kordamine	uus
Nr. 1 Auf dem Lande	2	Liitnimisõna. Sõnade järjestus lauses.	
Nr. 2 Gespräch	3	Õeldise asukoht kõrvallauses. Näitav asesõna. Omastav asesõna.	
Nr. 3 Im Garten	2	Nimisõnade mitmus.	
Nr. 4 Auf dem Markt	2	Nimisõnade tuletamine.	
Nr. 5 Bunte Blätter	6	haben-sein. Imperfekt, futuurum. Modaalverbid. Omadussõnade tuletamine.	
Nr. 6 Am 26. Oktober 1917	1 (Iseseisva töö kontroll)		
Nr. 7 Ein Brief aus der DDR an unsere Klasse	3	Eessõnad. Omadussõna käänamine.	
Nr. 8 Das Lied der blauen Fahnen	2	Sõnade järjestus kõrvallauses. kein — nicht.	
Nr. 9 Die Jugend hilft mit.	3	Omadussõna käänamine.	
Nr. 10 Apparate und Geräte	3	Ajavormid.	
Nr. 11 Aus meiner Kindheit	1 (Iseseisva töö kontroll)		
Nr. 12 Wintersportmeisterschaften in Oberhof	3	Omadussõna käänamine kesk-võrdes.	
Nr. 13 Oberhof hat frohe Gäste	2	Nimisõnade tuletamine. Sõnade järjestus kõrvallauses.	
Nr. 14 Morgengymnastik in Rundfunk	2	Werden. Imperatiiv.	
Nr. 15 Beim Schularzt	2		Passiivi preesens.
Nr. 16 Uno ist krank	3	Infinitiv.	Passiivi preesens.
Nr. 17 Ein Brief aus der DDR	4		Passiivi imperfekt.
Nr. 18 Leipzig, Schaufenster der Welt	1 (Iseseisva töö kontroll)		
Nr. 19 Zwei Welten	3	Infinitiv.	
Nr. 20 Carl Fr. Gauss	2	Asesõnalised määrsõnad.	
Nr. 21 Lenin und Modraček	2	Sõnade järjestus kõrvallauses.	
Nr. 22 Die Freundschaftsfahne	3		wozu? um zu Infinitiv
Nr. 23 Der Weg in den Kosmos	1 (Iseseisva töö kontroll)		
Nr. 24 Bertolt Brecht	2	Passiiv.	

## TEHNILISED VAHENDID

## VÕÕRKEELE TUNNIS

I. RUBER,

Tartu 4. keskkooli õpetaja

NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus «Võõrkeelte õpetamise parandamise kohta» avas uue lehekülje nõukogude koolis võõrkeele õpetamise ajaloos. Keeleõpetuse ümberkorraldamise eesmärgiks keskkoolis on õpetada õpilasi praktiliselt võõrkeelt valdama. See tähendab, et õpetajate ja õpilaste tähelepanu peab olema keskendatud kõnelemise ning lugemise oskuse ja vilumuse arendamisele.

Võõrkeelest kuulmise järgi aru saada õppimise esimeseks tingimuseks on, et õpilased kogu tunni vältel kuuleksid võõrkeelt. Võõrkeeles kõnelema õpetamiseks aga ei piisa üksnes tundide andmisest võõr-

keeles, vaid siin tuleb kasutada ka spetsiaalseid tehnilisi vahendeid. See suurendab õpilaste huvi õpitava vastu ja annab võimaluse teksti sellest paremini arusaamise eesmärgil mitu korda korrata.

Niisugusteks tehnilisteks vahenditeks on grammofoniplaadid, magnetofon, õppefilmid, diafilmid, epidiaskoop ja raadio. Kõige kättesaadavamad neist keele kuulamise järgi õpetamiseks on grammofon ja magnetofon. Heliplaadid ja -lindid võimaldavad kuulata üht ja sama teksti esitatuna ühesuguse häälduse ja rütmiga. Kui tekstis tuleb ette sõnu, mida varem pole õpitud, võib õpetaja neid seletada kas enne plaadi kuulamist või siis kommenteerida kuulamise ajal.

9. klassis töötasime teksti iseseisvalt lugema harjutamiseks läbi õpiku pala «The Last Inch» (§ 6)\*.

Enne tundi olid tahvlile kirjutatud sõnad, mida õpilased veel ei tundnud: *a shark, attack, insist, worry*.

Tegevus toimus kolmes järgus: esiteks — heliplaadi kuulamine, tundmata sõnade seletamine ja hääldamine; teiseks — teksti teistkordne kuulamine ja kordamine õpilaste poolt pärast diktorit (pausides) ja kolmandaks — teksti iseseisv lugemine kooris.

Teksti lugemise ajal diktori kõne vaheajadel astusin ühe õpilase juurest teise juurde ning kuulasin nende hääldamist. Kui intonatsioon oli vale, katkestasin kohe plaadi ringlemise ja näitasin ära vea.

8. klassis lasksin õpilastel heliplaadi abil õppida luuletust «Joe Hill».

Eelkõige kuulasid õpilased luuletuse teksti, õppisid tundma uusi sõnu, nende hääldamist, rõhutamist ja intonatsiooni; seejärel kuulasid nad luuletust teistkordselt ning kordasid seda siis koos diktoriga (poolsosinal); lõpuks lugesid nad luuletust ise pauside ajal. Luuletust kuulati kahes tunnis. Kolmandas tunnis oskasid õpilased seda juba õige häälduse, rõhutamise ja intoneerimisega lugeda. Lõpuks kuulasime laulu «Joe Hill» neegerlaulja Paul Robesoni esituses.

Samal viisil võtsime 8. klassis läbi lugemispalad «The Wisdom of a Poor Man»

(§ 5), «We Stand for Peace» (§ 6) ja «English Writers» (§ 7).

10. klassis õpetasin õpilasi heliplaadi abil teksti ilma tõlkimata mõistma. Käsitledes õpiku pala «Dick Won't Let You Down», asetasin nõela vastavale kohale plaadil. Klass kuulas. Siis kordas ettekutsutud õpilane inglise keeles üht-kaht lauset ning tõlkis need otsekohe. Asi seisab nimelt selles, et õpilastel on vastamisel enamasti ikka teada, missuguses järjekorras laused esinevad. Kui aga õpilane oskab tõlkida lauset, mida ta esimest korda kuuleb, siis tähendab see, et ta kõnest aru saab.

5. ja 6. klassis võib seda teha järgmiselt. Õpilased kuulavad heliplaati ja jälgivad õpikust teksti. Teistkordse kuulamise ajal enam õpikusse ei vaadata. Kuuldust tuleb ilma tõlkimata aru saada. Kolmandat korda kuulamise ajal väljendab õpilane emakeeles seda, mida ta inglise keeles kuuleb.

Sel viisil on otstarbekas töötada tugevate õpilastega.

Väga suur abi võõrkeelest kuulmise järgi aru saama õppimisel on magnetofonit. See on tingitud magnetofoni kasutamise kahest eripärasusest.

Võõrkeele õppimisel on õpilastel enamasti ikka tegemist ühe õpetajaga, harva on õpetajaid kaks või kolm. Sellepärast on neil sageli raske aru saada kõnest, milles esineb individuaalseid kõrvalekaldu mis hääldamisnormidest. Iga inimese kõnes aga, ehkki hääldamine allub ühtsetele normidele, on omad individuaalsed erinevused, kõrvalekaldu mis normidest. Emakeeles me seda erinevust ei märka, sest olemas harjunud kõnet kuulmise järgi mõistma. Et võõrkeele õppimisel nendest raskustest üle saada, tuleb kuulata väga mitmeid inimesi seda keelt rääkimas. Koolis saab seda teha magnetofoni abil. Kuulates järjekindlalt fonogramme, mis on sisse loetud mitme õigesti hääldava õpetaja poolt, õpivad õpilased kiiresti kõnest aru saama.

Magnetofoni kasutamise teine eripärasus seisab selles, et õpilased saavad nii oma kõnet kõrvalt kuulata, märkavad ise vigu ja saavad neid teadlikult parandada.

\* Näited on võetud vene õppekeelega koolide õpikust.

Kuidas siis magnetofoni abil töötada?

1. Kuulamisele tulev tekst loetakse enne läbi ja kuulatakse seda siis tunnis mitu korda, kusjuures teksti loeb mitte ainult õpetaja, vaid ka mõni isik, kelle häälega õpilased ei ole harjunud. Soovitav oleks, et seda teeks mõni inglane.

Meie tegime seda järgmiselt. Töö eesmärgiks oli õppida tekstist aru saama ja küsimustele vastama. Tegevus jagunes nelja etappi.

Esimesel etapil kuulati juba läbivõetud ja helilindistatud teksti. Tekst oli lindistatud õpiku pala «Winter» (§ 26) järgi:

*In this picture you can see a skating-rink. The skating-rink is in a big park. Schoolboys and schoolgirls like to come to the park. They like to skate on the ice.*

*On Sundays they come to the skating-rink in the day-time. On week-days they come to the skating-rink in the evening. Dan goes to the skating-rink too. They take their skates and hockey-sticks and play hockey on the ice. When the ice is good they play well. Dan and his friends like to play hockey. Dan is a big boy. He can skate well.*

Teisel etapil kuulati küsimusi:

1. Do you see a skating-rink or a street?
2. Do you see many little children or many big children?
3. Do schoolchildren like to skate or to ski?
4. When do they come to the skating-rink on Sundays?
5. When do they come to the skating-rink on week-days?
6. Does Dan go to the skating-rink every day?
7. Is Dan a big boy or a little boy?
8. Can Dan skate well?
9. Does Dan skate well?

Kolmandal etapil vastasid õpilased (pauside ajal) küsimustele. Üheaegselt harjutasid üheksa õpilast. Seejärel kordasid harjutust ülejäänud üheksa.

2. Õpilaste lugemine ja kõne lindistatakse, misjärel nad ise seda kuulavad. Nii-sugune õppeviis on otstarbekas selle poolest, et õpilane kuuleb omaenda kõnet, märkab oma vigu ja saab neid parandada.

Pärast seda, kui õpiku pala «Winter» oli

läbi töötatud, kutsusin kolm õpilast helilindistamisele. Siis kuulasid nad oma häält magnetofonist ja parandasid ise vead.

3. Kui lugemispalast on kuulmise järgi raske aru saada, võib teksti lindistada lihtsamal kujul. Tegevus toimub siin kahes järgus: 1) õpilased kuulavad diktori lugemist, 2) tõlgivad kuulamise ajal üksikuid lauseid ning vastavad pauside ajal küsimustele.

4. Õpilaste häälendamise parandamiseks korraldasin järgmist laadi töö:

- a) õpilased kuulasid diktori lugemist;
- b) järgnes diktori lugemine pausidega;
- c) õpilased lugesid pauside ajal teksti kooris lausehaaval;
- d) kolm-neli õpilast lugesid järjekorras kogu teksti;
- e) nende teistkordsel lugemisel helilindistati tekst.

Lõpuks kuulati lindilt teksti ja parandati vead.

5. Õpilaste vestlusharjumuste arendamiseks ja häälendamise parandamiseks kasutasin 6. klassis magnetofoni järgmiselt. Tund algas helilindistatud dialoogi «On Duty» kuulamisega. Kuulamise ajal jälgiti teksti õpiku järgi. Siis korraldi dialoogi pauside ajal diktori järgi. Edasi valmistusid õpilased ette oma hääle lindile salvestamiseks. Tegin kahele õpilasele ettepaneku dialoogi tahvli juures osade kaupa lugeda. Järgnes nende lugemise lindistamine. Seejärel kuulati loetut ja analüüsitult tehtud vigu. Pärast vigade parandamist asjaosaliste ja kogu klassi poolt kuulati veel kord diktori lugemist ning korraldi seda kooris pauside ajal.

Nõrgema ettevalmistusega klassides on otstarbekam toimida järgmiselt. Õpilased kuulavad kaks või kolm korda järjest, kuidas diktor dialoogi loeb, ja loevad seda siis kooris diktori järgi. Seejärel loevad dialoogi raamatust ja valmistuvad lindistamiseks. Siis kutsutakse mõned õpilased klassi ette ja lastakse teksti lugeda osade kaupa. Õpetaja ja teised õpilased parandavad nende vead. Pärast seda alustatakse helilindistamist. Tund lõpeb lindile salvestatu kuulamisega ja tehtud vigade analüüsimisega.

6. Tundmata teksti õigesti lugema õpetamiseks olen kasutanud järgmist töövormi.

Lugemispalas ettetulevad õpilastele tundmata sõnad ja väljendid koos rõhkude ja vastetega kirjutatakse enne tundi tahvile. Tund algab nende sõnade ja väljendite lugemisega. Seejärel loevad õpilased iseseisvalt õpiku teksti. Siis kuulavad nad diktori lugemist ning kordavad seda pauside ajal kooris diktori järgi. Pärast seda kutsuvad mõned õpilased ette lindistamiseks. Enne seda loevad nad teksti veel kord läbi.

Lõpuks kuulatakse nende loetud teksti helilindilt ja analüüsitakse ning parandatakse vead.

7. Õpilaste kõneharjumuste arendamine küsimustele vastamise teel.

Õpilased kuulavad diktori lugemist, jälgides loetavat õpikutest, ja magnetofoniküsimusi teksti kohta. Siis kuulavad nad veel teist korda küsimusi ning vastavad nendele pauside ajal.

Seda töövormi olen kasutanud 5., 8. ja 10. klassis. 10. ja 11. klassis õppisime sel viisil dialooge. Seadsin õpilased teatud olukorda, mille põhjal nad pidid arendama kahekõnet.

8. Magnetofoni abil oleme õppinud kuulakesi ja luuletusi, mis on helilindistatud raadio kaudu. 6. klassi lastele meeldisid eriti laulud «There Is a Little White Duck» ja «Alouette».

Väga suur abi on õpetajail raadio kaudu antavatest inglise keele tundidest. Lapsed kuulavad neid tunde magnetofonilindilt.

Lastega vestlemisel selgus, et tunnid, kus kasutatakse magnetofoni, neile meeldivad: teksti võib kuulata mitu korda, hääldamine on õige ja selge.

Suurt osa võõrkeelsest kõnest aru saama õppimisel etendavad õppe- ja diafilmid.

5. ja 6. klassis pakub õpilastele huvi jutustamine pildi järgi, vanemate klasside õpilasi huvitab märksa rohkem film. Tundmata sisuga film inspireerib neid mõtteid vahetama ja arvamusi avaldama, äratav soovi rääkimiseks.

Õpiku teema «London» (§ 8) käsitlemise ajal demonstreerisin ka filmi «London».

Õpilased lugesid teksti ja vastasid selle kohta esitatud küsimustele. Siis lasksin neil kuulmise järgi tõlkida mõned laused, mis sisaldasid filmis ettetulevaid uusi ja juba

tuntud sõnu. Kinotunni eesmärgiks oli harjutada õpilasi inglise keelest kuulmise järgi aru saama ning neid küsimise ja vastamise teel ette valmistada filmi sisu jutustamiseks.

Filmi demonstreerimise ajal kuulasid õpilased tähelepanelikult diktori kõnet. Pärast filmi vaatamist esitasin neile vastamiseks küsimusi, et kontrollida, kuidas nad diktori tekstist aru said. Seejärel vaadati uuesti filmi.

Järgmises tunnis vestlesime filmi üle.

1. *What is the capital of England?*
2. *How many people live in London?*
3. *Where does it lie?*
4. *What can you tell us about the Tower of London?*
5. *What can you see in Westminster Abby?*
6. *What parts of London do you know?*
7. *In what part of London do workers and clerks live?*
8. *Where is the West End of London?*
9. *Who lives in the West End?*
10. *When did Lenin live and work in London?*
11. *What did you see on Karl Marx's grave?*
12. *Where did Lenin work in London?*
13. *What do Londoners do in Hyde Park?*
14. *How can you get to London from the continent?*

Koostasime ühiselt filmi sisu jutustamiseks kava:

1. London — Inglismaa pealinn, suur sadam ja tööstuskeskus.
2. Thames. Tower (kindlus).
3. West End — kodanluse linnaosa.
4. East End — töölikvartal.
5. Londoni City.
6. Leniniga seotud paigad Londonis.
7. Londoni muud tähelepanuväärsed kohad. Elanikkond.

Selle kava järgi peab iga õpilane suutma oma sõnadega edasi anda filmi sisu.

Filmi «London» diktoriteksti kasutasime hiljem ka teema «Linn» käsitlemisel. Dialoog kujunes umbes järgmiseks:

1. *Where do you live? I live in Tartu.*
2. *Do you like your town? Yes, I like it very much.*

3. On what river does it lie? It lies on the Emajõgi river.

4. Is the Emajõgi river short or long? The Emajõgi is long. It is the longest river in Estonia.

5. What is Tartu known for? Tartu is known for the University.

6. What great people lived in Tartu? Pirogov, Burdenko and Baer lived in Tartu.

7. What are the most important streets in Tartu? The Twenty-First of June Street and Riia Street are the most important streets in Tartu.

8. What kind of traffic can you see in Tartu? We can see buses, lorries and cars in Tartu.

9. How many schools are there in your town? There are thirteen schools in Tartu.

Eespool öeldust tuleb teha järeldus, et heliplaatide, magnetofoniintide ja filmide kasutamine võorkeele tundides äratav õppimise vastu huvi, aktiveerib kogu õppeprotsessi ja annab õpilaste kõnekeele arendamisel häid tulemusi.

**K**ommunistliku Partei programm esitab nõude kasvata da kommunistliku ühiskonna inimest, kelles harmooniliselt ühinevad vaimne rikkus, moraalne puhtus ja kehaline täiuslikkus. Selle ülesande täitmisel etendavad suurt osa kehakultuur ja sport.

Väga tähtis sirguva põlvkonna kehaliste võimete arendamise ja ter-vise tugevdamise seisukohalt on kehaline kasvatus, mille tulemused olenevad eelkõige koolis tehtava sellealase töö mahust ja kvaliteedist.

Peatun mõningatel probleemidel, mille lahendamine aitaks kehalise kasvatusel olukorda koolis tublisti parandada, muudaks kehalise kasvatusel kommunistliku kasvatusel üheks oluliseks komponendiks.

Üldhariduslikes koolides määrab kehalise kasvatusel õpetamise sisu ja vormid õppeprogramm, klassivälises töös aga kehakultuurikollektiivi põhikiri.

Tõhusat tööd programmi nõuete täitmisel on teinud kehalise kasvatusel õpetajate aktiiv, eeskätt Haridusministeeriumi kehalise kasvatusel komisjoni liikmed.

Õppeprogramm seab kehalise kasvatusel eesmärgi, jättes õpetajatele selle saavutamiseks vabad käed. Järelikult oleneb väga palju õpetajast, tema pedagoogilistest võime-test ja meetodiliste võtete arsenalist, tema loovast suhtumisest oma aine õpetamisse.

Seoses õppeprogrammiga tahaksin esiplaanile nihutada paar küsimust.

Tõenäoliselt peaks programmi edasisel täiustamisel silmas pidama üht eesmärki: kehalise kasvatusel programmi (õppetunni), kehakultuurialase klassivälise töö ja koduse kehalise kasvatusel ühendamist.

Senini on klassiväliline töö üldise kehalise kasvatusel seisukohast läbi mõtlemata ja suunamata, hoopis vähe on tähelepanu pööratud kodusele kehalisele kasvatusel. Lapsevanemad tunnevad küll huvi oma laste annete arendamise, nende üldise vaimse arene-

# MÕNEST KEHALISE KASVATUS PROBLEEMIST

R. VIRKUS,

Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse  
juhataja

mise vastu (ma mõtlen vähemalt rahuldavalt edasijõudmist koolis), kehaline kasvatus aga, laste tervise kaitse, jääb neil tagaplaanile. Järelikult tuleb pedagoogidel paremini teha selgitustööd lastevanemate hulgas, et kõik vanemad saaksid aru laste päevarežiimi, hommikuvõimlemise ja värskes õhus tegutsemise vajadusest. Kehalise kasvatus õpetaja aga peab andma koduse kehalise kasvatus suuna juba õppetunnis. See on kahtlemata suureks reserviks õpilaste kehalise täiuslikkuse arendamisel.

Käesoleva artikli ülesandeks ei ole analüüsida kehalise kasvatus programmi, kuid päevakorrale on kerkinud mõningad problemaatilised küsimused, millede lahendamine vajab nii teadlaste kui ka praktikute abi.

Näib, et senini on vähe uuritud, kuidas on ühe või teise spordiala lülitamine õppeprogrammi ennast õigustanud, mida see on andnud õpilaste üldise kehalise arendamise huvides.

Teiseks kerkib tegelikus töös üles küsimus, kas programmi nõuded on kahe nädalatu tunni juures täidetavad. Koolides, kus kehalist kasvatust õpetatakse eeskujulikult ja programmi täidetakse korralikult juba 1. klassist alates, on programmis seatud lõppeesmärgi saavutamine reaalne, kaheldav on aga, kas ta õpilaste üldise kehalise arenemise seisukohalt rahuldab.

Need probleemid vajavad põhjalikku uurimist, et muuta programm kehalise kasvatus õpetamise ja kommunistliku kasvatus nõuetele vastavaks.

Kahtlemata on kehalise kasvatus õpetamisele avaldanud soodustavat mõju poeg- ja tütarlaste lahusõpetamine alates 5. klassist. See võimaldab paremini käsitleda eri sugupooltele spetsiifilisi küsimusi, millel on kasvatuslikust seisukohast suur väärtus.

Teatava ülevaate õpetajate sellealastest tööst andsid Haridusministeeriumi poolt 1959. ja 1961. a. kevadel korraldatud kontrollkatsed. Praegu ei saa veel lõplikke järeldusi teha, sest materjal on alles läbitöötamisel ning eeldab analoogiliste katsete korraldamist lähematel aastatel. Kontrollkatsed andsid aga pildi kehalise kasvatus erinevast tasemest koolides, võimaldades seega analüüsida töö tulemusi nii linnade ja rajoonide kui ka koolide ulatuses.

Ühtlasi tõstis kontrollkatsete tulemuste analüüs teravalt päevakorrale õpetaja töö hindamise. Õiget lahendust ei ole senini leitud. Ikka veel kaldutakse õpetaja tööd hindama üksikute tippsportlaste ettevalmistuse järgi (milles tihti õpetaja teened spordikooli kõrval on minimaalsed, peamiselt agiteerivat laadi). Kas see on õige? Arvatavasti ei ole. Siin seisabki meie teaduslike tööajate ja juhtivate organite ees ülesanne: töötada kontrollkatsete materjalide ja õpetajate töö analüüsi põhjal välja objektiivne õpetajate töö hindamise süsteem, mis vastaks kehalisele kasvatusel esitatavatele nõuetele.

Samal viisil kontrolliti 1962. a. kevadel spordikoolide õpilasi. Need kontrollkatsed viitavad ühele väga tõsisele puudusele spordikoolide õppe- ja treenimistöös — treenimise forsseerimisele. Kaalukamate järelduste tegemiseks tuleb katseid korrata.

Nagu juba märgitud, sõltub kehalise kasvatus tase suurel määral õpetajast (treenerist). Seda tõestavad ka kontrollkatsete tulemused. Seega on väga oluline õpetajate erialase kvalifikatsiooni tõstmine. Järelikult tuleb senisest rohkem uurida tunni metoodikat, selgitada välja paremad töövõtted ja aidada kaasa nende kasutuselevõtmisele.

Suuremates koolides täiendavad õpetajad oma teadmisi metoodikakomisjonides, teiseks etapiks nende kvalifikatsiooni tõstmisel on osavõtt ülerajooniliste ja -linnaliste ainesektsioonide tegevusest. Tuleb korraldada tundide kuulamisi ja klassivälisest üritusest osavõttu, neid analüüsida, metoodilise töö sõlmküsimused, perioodikas ilmunud vastavad artiklid ja Haridusministeeriumi kehalise kasvatus komisjoni poolt esitatud materjal ühiselt läbi arutada, harjutusvara täiendada jne.

Kehalise kasvatus alaseid seminare ja nõupidamisi tuleb korraldada ka koolide direktoreile, õppealajuhatajaile ja haridusosakonna töötajatele.

Järgmiseks etapiks enesetäiendamisel on suvekursused, mida tahaks edaspidi näha sisutihedamatenä. Siin ei tohiks unustada ka algklasside õpetajaid. Üksikud rajoonid on



hakanud korraldama suvekursusi oma rajooni õpetajaile, mis on väga teretulnud. Nii korraldati 1962. aastal Kingissepa rajooni algklasside õpetajaile kuuepäevane seminar. Tänavu ei ole Õpetajate Täiendusinstituudi tööplaanis ulatuslikke kursusi, see-eest korraldatakse õpetajaile seminare kohtadel ja vabariiklik seminar keskkoolide direktoreile.

Õpetajate kvalifikatsiooni täiendamises on aga väärnähtusi. Rajoonide ja linnade haridusosakonnad koos kehalise kasvatussektisiooniga on teinud kehalise kasvatusse õpetajate hulgas vähe selgitustööd, mistõttu osavõtt kursusest ja mõnikord ka seminarist on vähenenud. Väga tihti vahetatakse 8-klassilistes koolides kehalise kasvatusse õpetajaid, kellel pole kutset, mistõttu osa neist jääb tahes-tahtmata kursustest eemale.

Äärmiselt tagasihoidlik on kehalise kasvatusse õpetajate osavõtt pedagoogilistest loengutest. Senini esitatud kolmest loengust tunnistati kaks auhinna vääriliseks.

Metoodilist tööd, kehalise kasvatusse õpetajate kvalifikatsiooni tõstmist, tuleb korraldada nii, et ratsionaalsed ning efektiivsed töömeetodid ja -võtted leiaksid kasutamist iga õpetaja töös.

Huvipakkuv on koolihügieeni-alane uurimistöö, mille keskuseks on Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni Teadusliku Uurimise Instituut. Hakkavad juba selguma mitmed sõlmpunktid koolide kehalise kasvatusse olukorras. Paljud teadlaste poolt ülestõstetud probleemid on lahendatud või lahendamisel, osa aga peaks jääma perspektiivülesanneteks kehalise kasvatusse olukorra edasiseks parandamiseks.

Juba varemaste aastate uurimised näitasid, et kevaditi oli õpilastel nn. üleväsimus: nende töövõime langes, suurenes haigestumuste arv, esinesid peavalu, unetus jne.

Teadlaste arvates pole need häired tingitud niivõrd üleväsimusest õppetöö tagajärjel kui nõrgast kehalisest ettevalmistusest, vähesest värskes õhus viibimisest ja karastamatuses külma suhtes. Sellest järeldub, et üleväsimust ei teki, kui lapsed on karastatud, viibivad rohkem värskes õhus. Eksperimendi läbiteinud lapsed paistavad silma tööarmastuse, energia ja karastatuse poolest.

Teadlaste töö tulemustest tuleks omapoolsed järeldused teha Haridusministeeriumi kehalise kasvatusse komisjonil, kes peab andma suuna kehalise kasvatusse õpetamiseks koolides. Üha rohkem tuleb kehalise kasvatusse õpetajailt nõuda tundide andmist värskes õhus ja õpilasi aktiveerivate meetodite rakendamist. Kahju on Pärnu 1. ja Kohtla-Järve 7. keskkooli õpilastest, kellele imeilusate talveilmadega anti paaristunde saalis. Tuleb jõuda nii kaugele, et iga kooli juures oleks kruusatud või asfalteeritud väljak, nii et õpilased saaksid ilmale vaatamata veeta vahetunnid värskes õhus. Selleks võib ühes vahetuses töötavates koolides kehtestada üks või mitu pooletunnilist vaheaega. Ainekomisjonil tuleks kaaluda võimalust ühiskondlike instruktorite abi kasutamise teel esialgu katsekoolides ja -klassides kehalise kasvatusse tundide arvu suurendamiseks. Siin on vajalik tilhe koostöö teadlastega.

Veelgi tõsisemalt tuleb mõelda selle üle, kuidas saada kõiki õpilasi spordiradadele. Praegu kuulub 86 protsenti koolinoortest (5.—11. klassis) oma spordiühingusse. Kuid kaugelki mitte kõik nad ei harrasta kehakultuuri. Seda tõestab seegi fakt, et 1962. aastal ei valmistatud 83 vabariigi koolikollektiivis ette ühtki järgusportlast.

Suuremat kandepinda peab õpilaskonnas leidma matka- ja orienteerumissport, mis omakorda võimaldab vaba aega veeta värskes õhus. Massilisteks spordiüritusteks on üldhariduslikes koolides ette nähtud 6 õppepäeva. Kahjuks on siiski vähe neid koole, kus ettenähtud päevi kasutatakse tõeliselt massiliste, kõiki õpilasi hõlmavate ürituste (spordi-, matka- ja teatejooksupäevad vms.) korraldamiseks. Väga oluline on luua õpilastele igakülgsed võimalused sportimiseks ja füüsiliseks karastumiseks koolivaheaegadel.

Uurimistöö tulemused viitavad juba pikemat aega muret tegevale probleemile — algklassides ei ole meil kehalise kasvatusse asjad korras. Tihti peale õpetab algklassides õpetaja, kes ei tunne kehalisele kasvatussele esitatavaid nõudeid, ei anna tunde

värskes õhus ja vaheldusrikkalt ega pane rõhku tunni emotsionaalsusele. Siin on meie üldhariduslikel koolidel veel palju teha.

Väga tähtis eespool ülestõstetud küsimuste lahendamisel on klassiväline kehakultuuri-tegevus, mis meie üldhariduslikes koolides on allutatud koolinoorte spordiühingule «Noorus». Selle tegevus omakorda toetub ühingu liikmete laialdasele isetegevusele ja initsiatiivile.

«Nooruse» peamiseks ülesandeks on koolinoori kaasa tõmmata kehakultuuri ja spordi harrastamisele ning anda neile sellealase organiseerimistöe kogemusi.

Mahult ja sisult ulatusliku klassivälise töö korraldamisega on «Noorus» mõnedes rajoonides ja linnades (Pärnu, Võru, Kingissepa, Rapla, Rakvere jt.) leidnud oma õige koha. Kuid tööd takistavad mitmed organisatsioonilist laadi puudused: vähene on koostöö teiste spordiühingutega, lahendamata aktiivi väljaõppe ja kasvatamise küsimused, seksioonid pole veel elujõulised jne. Erilist rõhku spordiühingu töös tuleb panna õpilaste kommunistlikule kasvatamisele. Seda tehtagu tihedas koostöös pioneeri- ja kom-moliorganisatsiooniga.

Tähtis ülesanne noorte sportlaste ettevalmistamisel ning kasvatamisel on täita laste spordikoolidel, mis töötavad peaaegu kõigis rajoonides ja linnades. Nendes kuulub üle 20% 5.—11. klassi õpilastest.

Kahjuks on spordikoolide töös veel puudusi. Spordikoolis käimisega eemalduvad koolide spordikollektiividest noored spordihuvilised, kes võiksid kaasa tõmmata spordist vähem huvitatuid. Mõnevõrra korvab seda puudujääki «Nooruse» tegevus. Koolidevahelised ja koolisisesed võistlused sunnivad ka spordikoolide õpilasi kaitsma oma kooli-või klassikollektiivi spordiau. Kuid lõplikku lahendust siin ei ole leitud. Näib, et koolide ja spordikoolide kollektiivide lähendamisel on tarvis leida uusi töövorme. Üheks selliseks on spordikoolide filiaalide loomine tugevamate üldhariduslike koolide juurde. Nii ei tõmmata õpilasi koolikollektiivist eemale ja treener on tegelikult kooli õppenõukogu liige, võtab kooli õppe- ja kasvatustöö küsimuste lahendamisest osa.

Paljudes rajoonides on meil üks spordikool, mis töötab rajoonikeskuses 1—2 suurema keskkooli baasil ega avalda mõju kõigile rajooni koolidele. Positiivse näitena võime tuua Kingissepa rajooni spordikooli õppejõudude, eriti võrkpallitreener Metsa töö-süsteemi. Treener Metsa kellel on ülevaade kogu rajooni koolinoorte võimetest ning kontakt mitmekümne kooliga, valmistas ette B-klassis poiste võistkonna, kes üleüldisel turniiril võistles võrdjõulisena Moskva ja Leningradi võistkonnaga. Tegelikult oli ainult üks õpilane juriidiliselt Kingissepa spordikooli õpilane, ülejäänud olid rajooni 8-klassi-listest koolidest, kes kord nädalas käisid rajoonikeskuses õppekogunemisel ning said sealt uusi ülesandeid.

Treener Metsa ja teistegi Kingissepa spordikooli treenerite töökogemused vajaksid uurimist ning populariseerimist.

Üheks põhjuseks, miks spordikoolide töö üldises mõttes ei rahulda, on õpilaste suur voolavus, peapõhjus aga — ühekülgne forsseeritud treening. Spordikoolide õppepro-grammid näevad osalt ette üldise kehalise ja erialase ettevalmistuse kindla vahekorra, kuidas sellest aga kinni peetakse, seda tulemused ei peegelda.

Eespool käsitletud probleeme tuleb vaadelda ühest seisukohast: kuidas parandada kehalise kasvatuse õpetamist, tõsta kehalise kasvatuse mahtu ja kvaliteeti, et tõmmata kõiki õpilasi süstemaatilisse ja intensiivsesse kehakultuuri-tegevusse.

## MEILT JA MUJALT

Aafrika on hariduse alal kõige rohkem mahajäänud kontinent. Püüdes pikenada oma võimu kestust nende poolt anastatud Aafrika maades, takistasid imperialistlikud riigid Inglismaa, Prantsusmaa, Itaalia, Saksamaa, Hispaania, Belgia ja Holland ning viimasel ajal ka Ameerika Ühendriigid seal teadlikult rahvusliku kultuuri ja hariduse arenemist. Kolonisaatorite asutatud ja ainult eurooplaste lastele määratud väikesed koolid olid kättesaamatud kohalikule elanikkonnale. Aafriklaste jaoks olid vaid väikesed elementaarkoolid, mis andsid üksnes algteadmisi. Õppetöö nendes koolides toimus ühes euroopa keeles.

Levinumad olid misjonikoolid, kus õpetajadena töötasid preestrid-misjonärid ja kus õpetati ainult kirjutamist, lugemist, arvutamist, pühakirja ja vaimulikke laule. Aktiivseim ja agressiivseim oli katoliku kirik. 53 Aafrika riigist valitsesid kahtkümmend seitset riiki rooma-katoliku kiriku alla kuuluvad kolonisaatorid: prantslased, hispaanlased, portugallased, belglased ja itaallased, 9 maal võimutses islami, ülejäänud 17 riigis aga (peamiselt Inglismaa valdused) anglikaani kirik (1). Samal ajal olid Inglismaale, Hollandile ja Saksamaale kuuluvates riikides laialt levinud veel katoliiklikud misjoniasutused.

Käesoleval ajal on misjonikoolide tegevus muutunud üheks imperialistlike riikide mõju säilitamise vahendiks Aafrika maades. Sõjalis-klerikaalsete tendentside tugevnemine Lääne-Saksamaal põhjustab kolonialismi idee taassündi ja on seotud omal ajal Aafrikast lahkuma sunnitud evangeelsete misjoniühingute tegevuse aktiviseerumisega. Lääne-Saksamaa neokolonialistid näevad misjoniasutustes jõudu, kes on võimeline takistama kolooniote vabanemisprotsessi, ja seepärast püüavad neid igati säilitada (2). Ka Vatikanile ja katoliku kirikule pakub Aafrika suurt huvi. 40 protsenti Vatikani propagandaliidu käsutuses olevatest materiaaletest ja inimressurssidest suunatakse Aafrika kontinendile. Ameerika Ühendriigid, kes on samuti huvitatud oma majanduslike positsioonide säilitamisest sellel mandril, paiskasid Aafrikasse ligi 5 tuhat misjonäri. Üks religioossete missioonide põhiülesandeid on kohalike elanike mõjutamine haridussüsteemi — misjonikoolide kaudu (3).

Aafrika rahvad taotleavad innukalt rahvusliku kultuuri arendamist, millest oleneb ühtlasi nende maade majanduse ja poliitika edasine areng. See ongi tähtsaim probleem, millega põrkavad praegu kokku Aafrika riigid.

Võitlus rahvusliku ja demokraatliku haridussüsteemi loomise eest on seotud mõnede raskustega. Kõigepealt märkigem kogemuste, vajaliku arvu õpetajate, materiaalse baasi, kooliruumide, õpikute, näitlike õppevahendite jm. puudumist. Paljudes maades on haridussüsteemi loomine raske ühtse rahvuskeele puudumise tõttu. Aafrika riigid, nagu Gaana, Ginea, Kongo, Senegal, Etioopia, Togo, Mali, Tšaadi jt., on asustatud arvukate hõimudega, kes räägivad erinevaid keeli. Seetõttu annab näiteks Gaana Raadio saateid

## Hariduse arendamise perspektiivid Aafrikas\*

E. N. KUZMINA,  
V. I. Lenini nim. Moskva Riiklik  
Pedagoogiline Instituut

\* Lühendatud tõlge ajakirjast «Советская педагогика» nr. 3, 1963.

kuues peamises kohalikus murdes ja inglise keeles. Gaana eesrindlike inimeste seas areneb liikumine ühtse rahvuskeele loomise eest ja on avaldatud mõtet, et see probleem vajaks teaduslikku uurimist. Kuid uurimistöö on raskendatud, sest kogu Gaana kirjan-dust trükkivad Briti kirjastused inglise keeles (2).

Ka Ginea vabariigi territooriumil eluneb palju hõime ja rahvusi. Kuid mitte ühtki nende keeltest ei saa võtta rahvuskeele aluseks, sest need on arusaamatud elanikkonna enamikule. Ginea vabariigi rahvushümnil puudub isegi tekst, seda väljendatakse amet-likkudel puhkudel ainult meloodiaga. Neil põhjusil püsibki prantsuse keel esialgu Ginea riigikeelena (4).

Rahvahariduse haletsemisväärset olukorda Aafrika kolooniates enne nende vabasta-mist iseloomustasid järgmised andmed. 1950. a. ulatus kirjaoskamatute arv Aafrikas 80—95 protsendini. Lääne-Aafrika endistes Prantsuse kolooniates moodustas elementaar-koolide õpilaste arv 1954. a. vaevalt 5 protsenti. Mali vabariigis õppis 1958. a. algkoo-lides ainult 6 protsenti kooliealistest lastest jne. (6).

Aafrika riikide majandust ja poliitikat ei saa aga arendada haridusküsimusi lahenda-mata.

Nagu näitas erikonverents Addis Abebas 1961. a. mais, mis oli pühendatud haridus-probleemidele, on haridus aafriklastele väga tähtis. Enamikus Aafrika maades ei õpi üle 80 protsendi kooliealistest lastest, ehkki koolide arv on aastail 1950—1960 tunduvalt suurenenud. Kooliruumide puudumise tõttu tuleb õppetööd sageli organiseerida väljas, puude varjus või primitiivse õlgkatuse all. Suurem osa olemasolevaid kooliruumi ei vasta isegi elementaarsetele nõuetele ja need tuleb kas remontida või uutega asendada.

Aafrika vajab palju uusi koolihooneid töökodade, laboratooriumide ja teiste abi-ruumidega. Kõikjal täheldatakse teravat vajadust õpikute, raamatute, näitlike õppevahendi-te ja metoodilise kirjanduse järele. Üks tõsisemaid takistusi koolitöös on õpetajate vähesus. Enamikul töötavatest õpetajatest puudub vastav kvalifikatsioon. Veelgi suurem on kaadri puudus teise astme koolides.

Et Aafrika koolid töötaksid normaalselt, on uue koolisüsteemi jaoks tarvis välja töö-tada niisugused õppeplaanid ja -programmid, mis vastaksid kaasaja nõuetele. Suurt tähelepanu tuleb pöörata naiste haridusele, mis on praegu veel madalamal tasemel kui meeste oma. Mõnedes maades on õppivate tütarlaste ja poiste suhe vastavalt 1 : 10. On tarvis luua eri õppeasutusi tütarlastele meditsiinitöötajate ja pedagoogide ettevalmista-miseks.

Kõrgemat haridust võib Aafrikas praegu saada vaid mõnedes ülikooli tüüpi õppeasu-tustes, tehnika- ja õpetajate kolledžites ning instituutides. Ainult 0,02 protsenti vastava-ealistest noortest õpib kõrgemates õppeasutustes, kaasa arvatud õppimine välismaal.

Suur töö seisab ees kirjaoskamatuse likvideerimisel täiskasvanute hulgas.

Toetudes UNESCO ja Aafrika maade andmetele, koostas Addis Abeba konverents Aafrika maade hariduse arendamise plaani 20 aasta kohta (1960—1980). See jaguneb kahte ossa: lühiajaline plaan aastaks 1961—1966 ja pikaajaline plaan aastaks 1961—1980.

Hariduse arendamine Aafrikas nõuab hiiglasuuri summasid, kuid Aafrika maad ise ei suuda käesoleval ajal finantseerida kulutusi haridusele. Seepärast pöörduki konve-rents ÜRO liikmesriikide poole üleskutsega osutada Aafrika maadele abi rahaliselt, õpe-tajate kaadri, õpikute, raamatute, näitlike õppevahendite, spetsialistide jm. näol. Hari-duse korraldamisel Aafrikas soovitas konverents lähtuda järgmistest printsiipidest: 1) kohustuslik, üldine ja tasuta algharidus, 2) teise astme koolid peavad haarama 30 protsenti lastest, kes on lõpetanud esimese astme kooli, 3) kõrgem haridus kavatakse teha kättesaadavaks 20 protsendile teise astme kooli lõpetanutele. Konverentsil märgiti ka, et on vaja luua mõned pedagoogika teadusliku uurimise instituudid, kes tegeleksid kõikide pedagoogiliste probleemidega.

Rõhutati, et Aafrika on agrarmaa ja tema tulevik seisneb põllumajanduse arendami-

ses, mistõttu on vaja edendada ka põllumajanduslikku haridust, eriti algkoolide süsteemis. Säärane hariduse orientatsioon vastab Aafrika arenemise majanduslikele huvidele ja piirab ühtlasi noorte valgumist maalt linnadesse.

Aafrika on väljapaistvalt rikas selliste tähtsate tööstuslike maavarade poolest nagu kuld, teemant, uraan, boksiit, raud, värvilised metallid, nafta jt. Senini avastatud maavarade kasutamine ja uute maagilademete leidmine loovad aluse Aafrika maade majanduse intensiivseks arenemiseks ja suurendavad rahvuslikku tulu. Kuid seda majanduse ja hariduse arendamise suunda konverentsil ei käsitletud. Põhjuseks on kapitalistlike riikide püüe säilitada oma majanduslikud positsioonid ja kontrollida Aafrika tööstust ning põllumajandust. Niisamasugune tendents peegeldus kongressil ka haridusküsimuste valdkonnas ja üleskutses anda Aafrika maadele abi hariduse korraldamisel. Kongressil väljatöötatud soovitusel ei räägita midagi emakeelse õpetamise sisseseadmist Aafrika koolides, samal ajal kui see on üks progressiivse pedagoogika põhinõudeid. Vastupidi, kapitalistlikud riigid, kes abistavad Aafrikat hariduse arendamisel, soovivad raamatuid trükkida inglise ja prantsuse keeles.

Märkimist väärib kongressi Aafrika riikidele ilmselt ebasoodsad ettepanekud: mitte takistada haridussüsteemi juhtimise detsentraliseerimist, määrused erakoolide arendamise kohta, mis kuuluvad enamasti misjonäride ühingutele ja on mõeldud kohaliku elanikkonna mõjutamiseks reaktiivse ideoloogiaga. Nähtavasti sellepärast ei tõstetudki konverentsil üles küsimust ilmlikust õpetamisest. USA vaatleja avaldas oma sõnavõtu mõtte, et abistades Aafrikat hariduse arendamisel, juhivad ameeriklased mitte ainult «ameerika eetikast», vaid eriti «maailma suurtest religioossetest, eetilistest ja filosoofilistest õpetustest, milles kehastuvad Buddha, Kong-zi, Jeesuse, Gandhi ja Lincolni ideed».

Nõukogude vaatleja juhtis tähelepanu sellele, et suurriigid eraldavad rohkem kui 10 protsenti eelarvest sõjalistele kulutustele. Kui neid summasid kasutatakse rahu eesmärkidel, siis ulatuks nõrgaltarenenud maadele antav abi 10 miljardi dollarini aastas. UNESCO esmane ülesanne, nagu ütles Nõukogude delegaat, on võidelda rahu eest kogu maailmas, erineva sotsiaalse korraga riikide rahuliku koosseisestamise, täieliku võrdsuse ja omakasupüüdmatu vastastikuse abi osutamise eest hariduse, teaduse ja kultuuri alal (9).

UNESCO erakorraline abistamisplaan haarab 27 Aafrika maad. Nii lubas näiteks Jugoslaavia, täites UNESCO programmi, anda hädavajalikku varustust 3 õpetajate kolledžile — Kesk-Aafrika vabariikides, Sierra-Leones ja Ülem-Voltas, samuti trükkida õpikuid Etioopiale.

1961. a. loodi Sudaani pealinnas Hartumis Aafrika koolide ehitamise büroo. Juba on välja töötatud 300—400 kohaga õpetajate instituudi tüüpprojekt. Teine samasugune instituut ehitatakse Põhja-Nigeeriasse. Luuakse teise astme internaatkooli tüüpprojekti, mille alusel ehitamine langeb ühele prantsuse keelt kõnelevaist maadest. Büroo koosneb mitmete eri riikide ekspertidest, teda juhib UNESCO ja finantseerib vastavalt UNESCO programmile Lääne-Saksamaa. Hollandi valitsus kohustus uurima kaasaegsete koolide ehitamist kogu maailmas ja andma büroole vajalikku teaduslikku informatsiooni.

Aafrika piirkondlik hariduskeskus asub Gaana pealinnas Akras. See peab muutuma haridusalase informatsiooni ja dokumentatsiooni keskuseks, kes kogub andmeid õppeasutuste, õppeplaanide, programmide, õpikute, koolide materiaalse baasi, eri maade kliimaja sanitaar-hügieeniliste tingimuste, tehnilise ja professionaalse õpetamise kohta ning uurib õpetamisprotsessi teisi aspekte. Keskus hakkab vajalikku informatsiooni andma kõikidele Aafrika maadele ja haridusministeeriumidele riiklike ning erakoolide süsteemi loomiseks Aafrika konkreetsetes tingimustes. Ta abistab ka vajalike õppematerjalide ja pedagoogiliste tööde kirjastamisel. Algul organiseeritakse rahvusvahelisi, hiljem rahvuslikke meetodilise ja pedagoogilise kirjanduse näitusi. Need taotlevad propageerida vastavaid väljaandeid, mis on sobivad Aafrikale. Kameruni pealinnas Jaundas avatakse

õpikute tootmise piirkondlik keskus. Igal aastal kavatakse trüki anda 12 eri ainet tüüpõpikut. Kogu keskus väljantavat kirjandust trükitakse nii inglise kui ka prantsuse keeles Aafrika riikide vajaduste kohaselt.

UNESCO programmid ja tegelased jätvad kahe silma vahele äärmiselt tähtsa asja, mis võib oluliselt muuta koolihariduse arendamist lähema 10 aasta jooksul. Iga sõltumatu Aafrika riik korraldab haridussüsteemi vastavalt oma oludele ja tingimustele. Samal ajal kui UNESCO planeerib õpetamist prantsuse ja inglise keeles, mõtlevad Aafrika riigid juba ühtse rahvuskeele loomisele. Ginea vabariigi president Sekou Toure esitas selle probleemi oma valitsusele. Ta avaldas arvamust, et ehkki käesoleval ajal ei saa loobuda prantsuse keelest, ei peegelda see ometi Aafrika omapära ega rahulda Ginea rahvast tulevikus (4).

Seal, kus elanikkond on etniliselt ühtlasem, muutub õppekeeleks rahvuskeel (näiteks araabia keel Marokos). Säärast tendentsi täheldatakse kõikides Aafrika maades (8).

Kolonialismihelaist vabanenud Aafrika rahvad otsivad ise vahendeid ja ehitavad koole, ootamata abi väljastpoolt. Nii on Gaanas välja töötatud täiskasvanute massilise õpetamise programm. Lõpetanud vastavad kursused, saavad nad tunnistuse lugemis- ja kirjutamisoskuse kohta. 1958. a. anti niisugune tunnistus 148 424 inimesele. Kirjaoskuse kõrval antakse kursustel elementaarseid teadmisi hügieenist, laste eest hoolitsemisest, majapidamisest ja põllunduskultuurist.

Kuni Gaana sõltumatus väljakuulutamiseni õpiti Gaana teise astme koolides Inglismaa kooli programmide alusel, kuid seekõrval töötas juba ka keskkool, kus Gaana õpetajad ise muutsid õppeprogramme, pannes erilist rõhku Aafrika ja Gaana riigi ajaloo õppimisele. Selles suunas tehakse praegu süstemaatilist teaduslikku uurimistööd. Praegu on Gaanas leitud juba riiklikke vahendeid algkoolide finantseerimiseks ja gaanalased on selle üle õigustatult uhked. Lähemal ajal kavatakse võtta riiklikku eelarvesse ka keskkoolide arendamine (2).

Ginea valitsus püstitas eesmärgi likvideerida kirjaoskamatus kõige lühema ajaga ja seada kõikides linnades sisse üldine kohustuslik õppimine. 1960. a. võeti Gineas vastu rahvamajanduse arendamise kolme aasta plaan, milles olulist osa etendab koolireform. Enne sõltumatus väljakuulutamist 1958. a. õppis sealsetes koolides umbes 3000 last. 1961. a. lõpul kasvas see arv 100 000-ni (Gineas on 3,5 milj. elanikku). Nagu selgub, suutsid demokraatlikud jõud 3 aasta jooksul teha umbes 30 korda rohkem kui Prantsuse kolonisaatorid oma valitsemise 70 aastaga. Vastavalt kolme aasta plaanis ettenähtud kavatsusele suunati 1962. a. kõik 8-aastased lapsed koolidesse, kus nad õpivad kolm aastat ja kust nad hiljem lähevad keskkooli (õppeaeg 4—6 aastat). Ginea koolide perspektiiviks on anda kõikidele lastele 11-klassiline haridus. Erakoolid lähevad Gineas järk-järgult riigi kätte.

Koolide ehitamisel pöördub Ginea vabariik alatasa abi ja kogemuste saamiseks sotsialistlike riikide — Nõukogude Liidu, Hiina ja Saksa Demokraatliku Vabariigi poole. Suured raskused on õpetajaskaadriga, mis viivad selleni, et üks õpetaja peab tegelema 80—100 õpilasega. Selle tõttu suunatakse Ginea koolidesse õpetajaid Nõukogude Liidust. Saksa Demokraatliku Vabariigi abiga ehitati Konakris rahvuslik trükikoda, mis hakkab varsti välja laskma esimesi õpikuid. Saksa DV võttis osa koolikombinaadi ehitamisest Konakri lähedal (4).

Senegalis, nagu teisteski Aafrika maades, on kultuuri ja hariduse tase väga madal. Rahvusvahelised organisatsioonid finantseerivad Senegali koole ja osutavad neile teatavat abi, kuid edusammud hariduse arendamisel on saavutatud peamiselt tänu rahva enda aktiivsusele. 1962. a. õppis algkoolides 38 protsenti lastest. Senegallased võtavad agaralt osa koolide ehitamisest ja hoolitsevad nende materiaalse baasi tugevdamise eest. Lastevanemad annavad koolile kõige mitmekülgsemat abi ühiskondlike algatuste näol. Asja avati Senegalis esimesed kõrgemad õppeasutused aafriklastele: ülikool, õppeasutus, mis valmistab ette õpetajaid teise astme koolidele, ja 4 õppeasutust algkoolide õpetajate ette-

valmistamiseks. Siiani finantseerib neid koole Prantsusmaa, kuid et see aitab säilitada kolonialismi õhkkonda, on noore riigi üks peamisi muresid Aafrika rahvusest kaadri ettevalmistamine ja noore põlvkonna kasvatamine rahvuslike traditsioonide vaimus.

Suurt tööd tehakse uute õppeplaanide ja -programmide loomisel vastavalt rahvuslikele tingimustele, kusjuures erilist tähelepanu pööratakse Aafrika ajaloo programmile.

Nõukogude Liit annab sõltumatutele riikidele järjekindlalt kõige mitmekesisemat omakasupüüdmatut abi hariduse, meditsiini, geoloogiliste uurimuste, tööstusettevõtete projekteerimise ning elektrifitseerimise alal. Suur hulk Nõukogude Liidu kõrgemate õppeasutuste lende töötab Aafrikas mitmetel aladel: õpetajatena, inseneridena, geoloogidena, arstidena jt. (4, 6).

Paljud noored aafriklased saavad haridust Nõukogude Liidu kõrgemates õppeasutustes. Patrice Lumumba nim. ülikooli avamine Moskvas on suurepärane näide Aafrika ja Nõukogude Liidu rahvaste vahelistest sõprussidemetest.

Maades, kus eriti selgesti avaldub püüd rahvuslikule sõltumatusele (Mali, Kamerun, Ginea, Togo, Gaana), kasutatakse koolide organiseerimisel sotsialismimaade kogemusi. Noored Aafrika riigid mõistavad, et printsibid, millel rajaneb sotsialistlike riikide haridus, on progressiivsemad ja vastavad rahvuslikele huvidele, need kindlustavad demokraatia koolides, hariduse kättesaadavuse, üldnimiliku ja rahvusliku kasvatuse, aitavad siduda haridust rahva elu ja tööga. Seepärast on loomulik, et need Aafrika riigid pöörduvad abi saamiseks nii hariduse kui ka rahvamajanduse alal Nõukogude Liidu ja teiste sotsialismi-leeri maade poole.

Maades, kus valitsuse poliitika ja majandus on senini veel imperialistlike monopolide kätes, areneb koolisüsteem aga nende soovitude vaimus, mis kõlasid Addis Abeba konverentsil.

Igal aastal tekivad Aafrika kontinendil uued sõltumatud riigid, kes püüavad tormiliselt vabaneda kolonialismi pärandist. Nad ei taha enam saada kultuuri ja haridust väljastpoolt võõrastest kätest, sest nad mõistavad, et selles «soodustuses» peitub püüe takistada koloniaalsüsteemi lõplikku kokkuvarisemist Aafrika maades. Ei ole kahtlust, et vabanenud ja vabanevate Aafrika rahvaste aktiivsus ja energia, nende püüdlused ja tahe saavutada rahvuslik sõltumatus avaldavad suurt mõju rahvusliku koolisüsteemi arenemisele kaasaegse eesrindliku pedagoogika progressiivsete ja demokraatlike ideede vaimus. Aafrika rahvaste aktiivsus ja energia koolide loomisel on niivõrd suur, et seda ei piira UNESCO programmi raamid. Endastmõistetavalt kasutavad Aafrika rahvad seda abi, kuid nad lähevad oma teed, muutes olukorda ja soovitusi, mis formuleeriti Addis Abeba konverentsil. Rahvahulkade aktiivsus on selleks allikaks, mis lubab kiiremini rajada täiuslikuma rahvaharidussüsteemi, kui see on ette nähtud UNESCO programmi-des, ja mis vastab Aafrika maade kaasaegse arenemise ülesannetele.

#### KIRJANDUS

1. Африка 1960 г. (краткий справочник). М., 1960.
2. Herbert Geerhardt, Ghana kämpft um völlige Freiheit und Unabhängigkeit. «Pädagogik», 1960, nr. 11.
3. В. Ларин, Американские монополии в Африке. М., 1962.
4. Hans-Joachim Laabs, Probleme der Volksbildung in Guinea. «Pädagogik», 1962, nr. 1.
5. Education dans le monde. L'Enseignement du premier degré. Unesco, 1960, v. II.
6. Абдулай Сингаре, Перспективы развития национального просвещения, в республике Мали. «Советская педагогика», 1962, № 4.
7. World survey of education. Secondary education. Unesco, 1961.
8. Aperçu d'un plan de développement de l'éducation en Afrique. Nations, unies, commission économique pour l'Afrique. Unesco. Addis-Abeba, 1961, Mai.
9. Information der Abteilung Auslandspädagogik des deutschen Pädagogischen Zentralinstituts, November, 1962.
10. Oversea Quarterly. Unescos Educational Aid to Africa. March. 1962.

# Meie edusammud arvudes

● Käesoleva aasta esimesel poolel toodetud terastorudest võib ehitada peaaegu kaks naftajuhet Maalt Kuule.

● Kolhoosnikud harisid tänavu üles 2,1 miljonit hektarit uudismaad. Sellele maa-alale võib mahutada 8 sellist riiki nagu Luksemburg.

● 1963. a. esimesel poolaastal said nõukogude inimesed 19 miljonit ruutmeetrit elamispiinda. Sellele pindalale võiksid elama asuda niisuguste

linnade nagu Minski, Alma-Ata, Jerevani ja Voroneži kõik elanikud.

● Kui käesoleva aasta esimesel poolel toodetud nafta (99 miljonit tonni) valada 25-tonnistesse tsisternidesse, siis nende tsisternide veerev koosseis raudteel ulatuks ekvaatori kohal ümber meie planeedi.

● Ühe kilomeetri raudtee ehitamiseks on vaja 130 tonni terast. Kui selle aasta esimesel poolel sulatatud terasest (39,6 miljonit tonni) valmistada rel-

sid, siis jätkuks neist selleks, et ühendada Moskva Vladivostokiga 30 raudteemagistraaliga.

● V. I. Lenin unistas sajast tuhandest traktorist. Kuid ainult 1963. aasta esimesel poolel tootsid meie tehased 159 tuhat traktorit ja üle 80 tuhande kombaini.

● Kui kõik meie tööstuses poole aasta jooksul toodetud jalatsid asetada paarikaupa kuude ritta, siis ulatuksid read Moskvast New Yorgini.

60 protsendil Kolumbia maaelanikkonnast pole üldse maad. Sellel maa-varadest rikkal ja maa-harimiseks soodsate tingimustega Ladina-Ameerika maal nälgib 3 miljonit inimest. Igast 100 sündinust sureb 10 last enne 5-aastaseks saamist.

\*  
Ameerika Ühendriikides tegeleb bakterioloogilise relva valmistamisega umbes 40 teadlast ja mitusada tehnilist spetsialisti.

\*  
Paraguais haritakse 40,7 miljonit hektarit viljakandvast maast üles ainult 1,7 miljonit hektarit. Ja sellelgi maa-alal pere-mehetsevad suurmaamanikud. Neile kuulub 93% sellest maa-alast. Kohutavad arvud, mille taga on miljonite talupoegade

vaesus ja mure! Just selle tõttu on ka inimese eluea kestus Paraguais üks lühemaid maailmas, keskmiselt 43—46 aastat.

\*  
Iga päev tuleb Itaalia küladest linnadesse üle 600 laostunud talupoja. Linnades täiendavad nad töötute suurt armeed.

\*  
Paljud Ameerika farmid on langenud oksjonihäämri alla. Farmerid ei suuda vastu panna konkurentsile suurettevõtjatega ja on sunnitud peaaegu muidu ära müüma oma maa ja vallasvara. Kodanlikud ajalehed aga kirjutavad samal ajal USA põllumajanduse õitsengust. Üle 3 miljoni laostunud farmi 25 aasta jooksul — niisugune on selle «õitsengu» kurb tulemus.

## LÜHIDALT

\*  
Linnad-kummitused. Nii nimetatakse Ameerikas linnu, mis on määratud väljasuremisele. Väljasuremise põhjused on mitmesugused: tööstusettevõtete ja kaevanduste sulgemine, farmerite laostumine. Linnad surevad välja pikkamööda. Esialgu väheneb elanike arv, jäävad tühjaks kárarikkad tánavad, hiljem kasvavad need rohtu. Perekondade kaupa rándavad elanikud mujale tööd otsima. Ja lõpuks saabub päev, mil kunagisest elujõulisest linnast mööduva rongi konduktor teatab: «Siin ei ole enam peatust!» Linn on lõplikult kadunud. Nii halastamatult hävitab kapitalism kõik, millest pole enam võimalik välja pigistada kasumit.



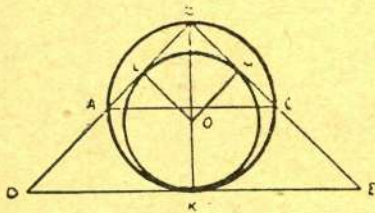
# Matemaatikaülesannete lahendamise võistlus- ülesanded

(Lahendamisvõistlus õpetajatele)

Mainumbris ilmunud ülesannete nr. 7 ja 8 lahendused on järgmised:

## Ülesande nr. 7 lahendus

Joonestame antud ringjoonele puutuja  $DE \parallel AC$ . Otsitav ringjoon on võrdhaarse



kolmnurga DBE siseringjooneks. Järelikult asub tema keskpunkt selle kolmnurga kõrgusel, s. o. AB-ga ristival diameetril BK. On kerge näha, et nelinurk OLBK on ruut; seega otsitav raadius  $OK = OL = \frac{BO}{\sqrt{2}} = \frac{2R - OK}{\sqrt{2}}$ , millest  $OK = 2R(\sqrt{2} - 1)$ .

## Ülesande nr. 8 lahendus

Kuna

$$a^2 = x^2 + y^2 + z^2 + 2(xy + xz + yz) = b + 2(z^2 + xz + yz) = b + 2az,$$

siis

$$z = \frac{a^2 - b}{2a}.$$

Edasi leiame süsteemi esimesest ja kolmandast võrrandist, et

$$x + y = \frac{a^2 + b}{2a}$$

ja

$$xy = \frac{a^4 - 2a^2b + b^2}{4a^2}.$$

Näeme, et  $x$  ja  $y$  on ruutvõrrandi

$$z^2 - \frac{a^2 + b}{2a}z + \frac{a^4 - 2a^2b + b^2}{4a^2} = 0$$

lahendiks.

Antud võrrandisüsteemil on kaks lahendit:

$$\begin{cases} x = \frac{a^2 + b \pm \sqrt{(a^2 - 3b)(b - 3a^2)}}{4a}, \\ y = \frac{a^2 + b \mp \sqrt{(a^2 - 3b)(b - 3a^2)}}{4a}, \\ z = \frac{a^2 - b}{2a}. \end{cases}$$

Lahendid on reaalsed, kui  $\frac{b}{3} \leq a^2 \leq 3b$ ; positiivsed, kui lisaks sellele  $a > 0$ ,  $a^2 > b$  ja  $a^2 + b > \sqrt{(a^2 - 3b)(b - 3a^2)}$ . Need tingimused saab kokku võtta kaheks järgmiseks:

$$a > 0 \text{ ja } b < a^2 \leq 3b.$$

## SISUKORD

<b>Juhtkiri.</b> Õpetaja on partei peamine tugi uue inimese kasvatamisel . . .	561	... Selgusid koolide parimad komso- moligrupid . . . . .	603
... Augustikuu-nõupidamiste eel . . .	569	<b>K. Koger.</b> Töö ja teadmised . . . . .	605
<b>L. Takk.</b> Juunipleenum ja klassijuha- taja kasvatustöö koolis . . . . .	571	<b>J. Depman.</b> Loogiliste võrrandite lahendamine . . . . .	611
<b>V. Ordlik.</b> Metoodilise töö põhisuundi uuel õppeaastal . . . . .	576	... Mida peavad teadma vene keele õpetajad . . . . .	617
<b>H. Roots.</b> Diskussioon kõlbelse kasva- tuse vahendina . . . . .	580	<b>H. Toom.</b> 9. klassi saksa keele õpiku kasutamisest . . . . .	622
<b>V. Aaviksoo.</b> XIX sajandi I poole kul- tuuri käsitlemine NSV Liidu rah- vaste ajaloo tundides . . . . .	586	<b>I. Ruber.</b> Tehnilised vahendid võõr- keele tunnis . . . . .	625
<b>P. Lehestik.</b> Mõtteid, probleeme ja kogemusi teadliku distsipliini kas- vatamise alalt . . . . .	590	<b>R. Virkus.</b> Mõnedest kehalise kasva- tuse probleemidest . . . . .	629
<b>A. Soa.</b> Armastus maa vastu ei kasva iseenesest . . . . .	594	<b>E. N. Kuzmina.</b> Hariduse arendamise perspektiivid Aafrikas . . . . .	633
<b>L. Reimann.</b> Pioneeriülesanne . . . . .	599	... Matemaatikaülesannete lahenda- mise võistlus . . . . .	639

Toimetuse kolleegium: **A. Elango, E. Koemets, A. Lints, H. Löbus, Ö. Martinson, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.**

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitjad — 433-18, vastutav sekretär ja kooliosakonnad — 404-47. Ladumisele antud 7. VII 1963. Trükkimisele antud 31. VII 1963. Trükiarv 3570. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,36. MB-04193. Tellimise nr. 4076. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

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

«Советская школа». Орган Мин. просв. ЭССР.  
На эстонском языке.



30 коп.

ИНДЕКС  
78189