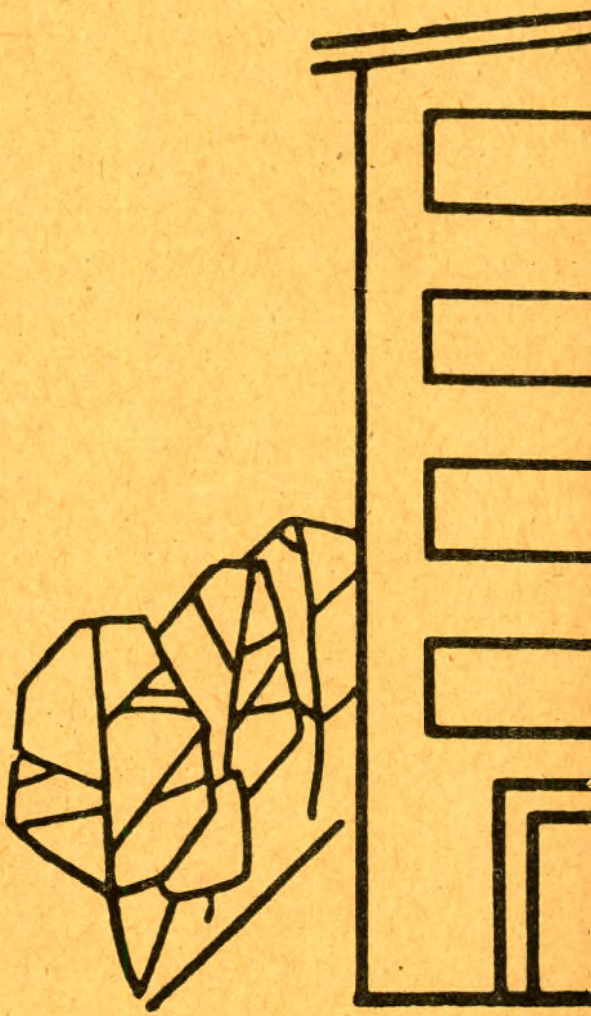


18.11.70.

Nõukogude KOOL

11
1970



53 aastat Suure Oktoobri teed

Suure Sotsialistliku Oktoobrerevolutsiooni aastapäev, maailma esimese sotsialistliku riigi sünnipäev, on nõukogude rahva suur püha. Seda tähistavad siira rõõmuga nõukogude inimeste kõik põlvkonnad — nii need, kes võitlesid nõukogude võimu eest, ehtasid üles sotsialistliku ühiskonna ja kaitsesid seda Suure Isamaasõja karmides katsumustes, kui ka need, kes alles astuvad kommunismiehitajate rivi. Koos nõukogude inimestega pühitsevad seda päeva sotsialistliku sõprusühenduse maade rahvad, maailma kõik progressiivsed inimesed. Tänavu tähistame selle ajaloo suursündmuse 53. aastapäeva.

Ajaloo on olnud mitmeid revolutsioone, mis on etendanud tähtsat osa ühiskonna arenemises. Suurele Sotsialistlikule Oktoobrerevolutsioonile aga kuulub nende hulgas nii revolutsiooni iseloomu kui ka ajalooliste tulemuste poolest eriline koht. See oli tohutu murrang, millega algas inimkonna ajaloos uus ajastu — kapitalismilt sotsialismile ülemineku ajastu.

Oktoobrerevolutsioon avas maailma üldise revolutsioonilise uuenemise epohhi, kiirendas tohutult ajaloo progressi. Ta andis võimsa tõuke kõigi maailmajagude rahvaste võitlusele sotsiaalse ja rahvusliku vabanemise eest, imperialismi ning selle agressiivse röövpoliitika vastu, sai lähtepunktiks kõigile järgnevatele revolutsioonidele Euroopas, Aasias, Aafrika ja Ladina-Ameerika maades. Tema toime on olukord maailmas tundmatuse ni muutunud.

Kui pool sajandit tagasi oli ainult üks sotsialismimaa, siis tänapäeval eksisteerib sotsialistlike riikide sõprusühendus, rahvusvahelisel areenil imperialismi vastu peetava klassivõitluse kants.

Kui pool sajandit tagasi oli üle kahe kolmandiku maakera rahvastikust koloniaalorjuses, siis tänapäeval on koloniaalsüsteem

Nõukogude KOOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

XXVIII AASTAKÄIK

Nr. 11 NOVEMBER 1970

Kirjastus «Perioodika», Tallinn

varisenud ning kümnete noorte riikide rahvad saavutavad Nõukogude Liidu ning kogu sotsialistliku sõprusühenduse kaasabil ja toetusel üha uut edu teel täielikule rahvuslikule ja sotsiaalsele vabanemisele.

Kui pool sajandit tagasi andis tööliskummine Nõukogude Venemaa ilmutamisega rahvusvahelisele areenile esimese valusa hoobi imperialistlikule agressioonipoliitikale, siis tänapäeval astub imperialismi vastu välja võimas vabastusjõudude rinne, mille moodustavad kolm suurt jõudu: sotsialismi ja kommunismi ülesehitamise eest võitlev sotsialistlik maailmasüsteem, rahvusvaheline töölisklass kapitalistlikes maades ning Aasia, Aafrika ja Lääne-Ameerika rahvaste rahvuslik vabaduskummine. Otsustav jõud selles on sotsialistlik maailmasüsteem.

Antiimperialistliku rinde kõigi jõudude tugevdamist on soodustanud ja soodustavad Nõukogude maa saavutused sotsialismi ehitamisel, majandusliku ja kaitsevõimsuse tugevdamisel ning tema välispoliitika.

Need ajaloolised muutused kuulutavad ette inimkonna kõrvalekalduvat edasiliikumist sotsialismile.

Otkoobrerevolutsiooni võit avas sotsialismi tee. See tähendas miljonitele töönimistele sajandeid hellitatud unistuste täitumist, meie maa astumist uude ellu. Nõukogude võimu 53 aasta jooksul on meie kodumaa muutunud võimsaks sotsialistlikuks riigiks. Juba enne sõda jõudis Nõukogude Liit tööstustoodangu mahult maailmas viiendalt kohalt teisele kohale. Sõja järgseil aastal on edasiminek olnud eriti kiire. Kui näiteks 1940. aastal toodeti meie maal 48,3 miljardit kWh elektrienergiat, 18,3 miljonit tonni kivisütt ja 31,1 miljonit tonni naftat, siis möödunud aastal andis meie maa tööstus 689 miljardit kWh elektrienergiat, 110 miljonit tonni terast, 81,6 miljonit tonni malmi, 608 miljonit tonni kivisütt ja 328 miljonit tonni naftat. NSV Liidu tööstustoodang moodustab praegu kokkuvõttes ühe viiendiku maailma kogutoodangust (1917. aastal moodustas vaid 3%). Meie tööstustoodangu juurdekasv rahuaegse töö aastail on olnud keskmiselt 14% aastas, kogu nõukogude perioodi jooksul on see 9,9% samaaegse 2—4% vastu USA-s, Inglismaal, Prantsusmaal ja Lääne-Saksamaal. Meie tööstus annab nüüd viie päevaga rohkem toodangut, kui andis tsaristliku Venemaa tööstus ühe aastaga.

Suurepäraseid tulemusi on saavutanud masinaehitajad, eriti aparaadiehi-

tuse ja raadioelektronika, samuti keemial- ja naftakeemiatööstuse töötajad, s. o. nende tööstusharude töötajad, kes määravad kogu rahvamajanduse teaduslik-tehnilise progressi ja avaldavad olulist mõju selle struktuurile. Nendes tööstusharudes on toodangu juurdekasv igal aastal keskmiselt 12—25%, seega suurem kui tööstuses tervikuna.

Üldiselt on teada, et meie maa territooriumi valdaval osal tuleb arendada põllumajandust sootuks halvemates looduslikes ja kliimatingimustes, kui need on näiteks Lääne-Euroopas või Põhja-Ameerikas. Pidades äärmiselt tähtsaks eelduste loomist põllumajandusliku tootmise stabiilsele kasvule, hoolitsevad partei ja valitsus järjekindlalt põllumajanduse arendamise eest. Tänu kasutusele võetud abinõudele on meie põllumajandus muutunud sotsialismi tingimustes kaasaja mehhaniseeritud suurtootmiseks. Põllumajandus- saaduste tootmine on 1913. aastaga võrreldes kasvanud 2,8-kordseks. Kolhoosid ja sovhoosid, samuti muud riiklikud majandid annavad 98% teravilja, 100% puuvilla- ja suhkrupeedi- ning 2/3 liha- ja piimatoodangust.

Meie põllumajanduslik tootmine omandab järjest industriaalsema iseloomu, suureneb selle tehniline varustatus. Partei ja riik viivad ellu kolhooside ja sovhooside tehnilise ümbervarustamise, maaparandustööde, kemiseerimise ja maaviljeluskultuuri laseme töstmise, samuti kaadri ettevalmistamise, tema materiaalse huvi ja vastutuse suurendamise laiaulatuslikku ja pikaajalist programmi. Tähtsaks sündmuseks maarahva ja kogu Nõukogude riigi elus oli III üleliiduline kolhoosnikute kongress, mis võttis vastu kolhoosi uue näidis põhikirja, kolhoosielu seaduse kommunismi ehitamise perioodil.

Sotsialistliku tootmise kasv on võimaldanud Nõukogude riigil kõrvalekalduvat ellu viia leninlikku peajoont, mille eesmärk on rahva heaolu ja kultuuritaseme tõstmine. See leiab konkreetse väljenduse käegakatsutavates muutustes meie inimeste elus:

● meie maal on kaotatud töörahva alatine nuhtlus — tööpuudus;

● meil on kehtestatud 7-tunnine ja mõnede kategooriate töötajatele 6-tunnine ja lühem tööpäev kuuepäevase töönädala puhul või viitepäevane töönädal sama tööaja kestusega ja kahe puhkepäevaga;

● tööstus- ja ehitustöölise reaal- tulu on 1913. aastaga võrreldes kasvanud keskmiselt rohkem kui 7-kord-

seks, talurahva reaaltulu aga peaaegu 11-kordseks;

● ühiskond võtab enda kanda suure osa sirguva põlvkonna kasvata-mise ja õpetamise kuludest;

● on kehtestatud pensionilise kind-lustatuse ühtne süsteem, mis tagab nõukogude inimesele muretu vanadus-põlve;

● on seatud sisse tasuta meditsii-niline teenindamine ning keskmine eluiga on pisut rohkem kui poole sajandi jooksul pikenenud enam kui 2-kordseks.

Üheaegselt materiaalse tootmise laienemise ja rahva heaolu tõusuga rohkenevad iga aastaga ka meie ühis-kondliku korra vaimsed rikkused, kas-vab uus, nõukogude inimene. Meie maa on muutunud kõrge kultuuritaseme ja esmaklassilise teadusega maaks. Järjest suureneb meie maal noorte arv, kes õpivad kõrgemates ja kesk-eri-õppeasutustes, keskkoolides, kutsekoo-lides, mitmesugustel kursustel ja mujal.

Nõukogude võimu ajal üksnes hari-duse valdkonnas tehtud hiiglasliku töö ja edusammude üle võib otsustada selle järgi, et kui tsaristlikul Venemaal oli 1913. aasta rahvaloenduse andmeil kirjaoskamatuid 76%, siis praegu on Nõukogude Liit täieliku kirjaoskusega maa, kus rohkem kui pooltel töötajatel on kas kesk- või kõrgem haridus. Meie maal õppis mullu mitmesugustes õppe-asutustes 78 miljonit inimest, kellest enam kui 49 miljonit olid üldharidus-like koolide õpilased, 4,5 miljonit õppisid kõrgemates õppeasutustes ja 4,3 miljonit tehnikumides ja teistes kesk-eriõppeasutustes. Võrdluseks olgu märgitud, et tsaristlikul Venemaal õppis enne Oktoobrirevolutsiooni üldharidus-likes koolides vaid 9,6 miljonit, kõrge-mates koolides 127 tuhat ja kesk-eri-õppeasutustes 54 tuhat noort.

Sotsialism on seega andnud tööini-mesele suuri hüvesid. Selle kõige ees-rindlikuma, tõeliselt rahvaliku sotsiaal-se korra edasiarendamine viib ühis-konna lähemale isiksuse igakülgele õitsengule, teadusliku kommunismi rajajate ideede võidule. Partei ja valit-sus hoolitsevad edaspidigi selle eest, et teaduse ja tehnika saavutuste iga-külge kasutamise, kogu ühiskondliku tootmise industriaalse arendamise, selle efektiivsuse ja tööviljakuse tõusu alu-sel kindlustada tööstuse edasine tun-duv kasv ja põllumajanduse kiire sta-biilne arenemistempo ning selle tule-musena saavutada rahva elatustaseme oluline tõus, kõigi nõukogude inimeste

materiaalsete ja kultuuriliste vajaduste rahuldamine.

Suure Oktoobri tules sündinud Nõukogude vabariik kindlustus kui proletariaadi diktatuuri riik. Ent maailma esimese tööliste ja talu-poegade riigi kindlustamine polnud kerge. Sisemine ja rahvusvaheline kontrrevolutsioon sundisid meile peale verise kodusõja ja interventsiooni. Nälg ja laos, sabotaaž ja blokaad — kõike kasutati selleks, et pühkida nõu-kogude võim maapinnalt. Kuid ta pidas vastu seetõttu, et ta on tööliisklassi võim, töörahva kõige laiematele hulka-dele tuginev võim. Innustatud ühiskonna sotsialistliku ümberkorraldamise ideest, asusid miljonid inimesed ehitama uut elu.

Rasked olid meie sotsialistlikule kodumaale Suure Isamaasõja aastad. Meie maad ähvardas surmaoht. Neil päevil ilmnesis ennenägematu jõuga nõukogude rahva mehisus, meelekind-lus ja vankumatu võidutahe, koondum-ine Kommunistliku Partei ümber. Raskest katsumuses demonstreerisid nõukogude ühiskonna- ja riigikord oma vankumatut kindlust. Miljonite oma poegade ja tütarde elu hinnaga kaitses nõukogude rahvas sotsialismi saavu-tusi. Nõukogude inimesed peavad pühaks nende mälestust, kes andsid oma elu meie vabaduse ja õnne nimel, armastatud kodumaa nimel.

Rasked olid meile sõjast tingitud kaotused ja purustused. Oli tarvis uuesti üles ehitada paljud linnad ja külad, tehased ja elektrijaamad, koolid ja haiglad. Ümber lükanud vaenlaste ennatlikud arvestused, et meie riik jääb pikemaks ajaks nõrgaks, ravi-nud sõjahaavad lühikese ajaga, tegi nõukogude rahvas tohtu hüppe edasi. Sõjajärgsete aastate materiaal-sed ja vaimsed saavutused hämmasta-vad oma ulatusega kõiki.

Läbikäidud teele pilku heites võib öelda, et nõukogude rahvale sai osaks palju raskusi. Kuid ta talus kõiki neid katsumusi mehiselt ja kindlalt, täitis Kommunistliku Partei juhtimisel vääri-liselt oma kõrge missiooni. Esmakorä-selt maailma tsivilisatsiooni ajaloos on sotsialism võitnud täielikult ja lõp-likult, on üles ehitatud sotsialistlik ühiskond ja on loodud tingimused kom-munismi edukaks ehitamiseks.

Nõukogude ühiskond tänapäeval — see on

● võimas sotsialistlik tööstus ja põllumajandus;

● kõigi klasside ja sotsiaalsete gruppide, kõigi rahvuste ja rahvusrüh-

made, kõigi põlvkondade sõprus ja koostöö;

● sotsialistlik demokraatia, mis reaalselt garanteerib töötajate osavõtu riigi ja ühiskonna elu juhtimisest;

● eesrindlik sotsialistlik teadus ja kultuur, mis on saanud kõige laiemate rahvahulkade ühisvaraks;

● proletaarsete sotsialistliku humanismi ideede kehastus. Materiaalsete hüvede tootmise ja vaimukultuuri saavutused, kogu ühiskonnasuhete süsteemi on ta pannud töönimise teenistusse.

Kõik, mis meil on, millele elame ja mille üle uhkust tunneme, on meie töölisklassi, talurahva ja haritlaskonna, kogu nõukogude rahva võitluse ja töö tulemus oma avangardi, V. I. Lenini loodud Kommunistliku Partei juhtimisel.

Oktobrirevolutsiooni võit tähistas kogu maailmas kapitalismilt sotsialismile ülemineku algust. Mõõdunud 53 aasta jooksul on maailma revolutsiooniline protsess pidurdamatult arenenud, üha tõmmates kaasa uusi maid ja rahvaid. Sotsialistlik revolutsioon toimus paljudes Euroopa ja Aasia riikides, seejärel aga levis ka läänepoolkerale, saavutades võidu Kuubas. On kujunenud sotsialistlik maailmasüsteem, mis on töölisklassi suurim saavutus pärast Oktoobrirevolutsiooni.

Sotsialistlik maailmasüsteem on alles üsna noor. Ometi on sotsialism omandanud maailmas kindla koha, on juba ilmekalt näidanud, et suudab anda inimkonna ees seisvatele kardinaalsetele probleemidele õige vastuse, mis ei ole jõukohane kapitalistlikule korrale, hoolimata sajanditepikkustest kogemustest, vastuse, mis tõepoolest arvestab laiaide rahvahulkade elulisi huve.

Sotsialistlikud riigid, sotsialistlik maailmasüsteem on rahvusvahelisse ellu toonud uusi, ennenägematuid printsiipe ja vorme. Need taotlevad rahvaste vabastamist igasugusest eksploatatsioonist ja ikkest, taotlevad sotsialistlikku loovat tööd ja humanismi, rahu ja sõprust rahvaste vahel. Need ideed vastavad kõigi maade töötajate elulistele huvidele ja kõige palavamatele püüdlustele ning on saanud seetõttu lipuks, mille all rahu, rahvusliku vabaduse, demokraatia ja sotsialismi jõud tungivad peale rahvusvahelise reaktsiooni rahvavaenulikele jõududele.

Elu ise on seadnud päevakorda vennasmaade järjest tihedama majandusliku ja poliitilise lähenemise. Selle ülesande edukat lahendamist soodusta-

vad rahvamajandusplaanide koordineerimine ning Vastastikuse Majandusliku Abistamise Nõukogu tegevus. Sotsialistlike maade konsolideerumine rohkendab neist igaihe jõudu ja võimsust, võimaldab täielikumalt kasutada ühiskondliku elu sotsialistliku organiseerimise eeliseid ning tugevdab sotsialistlikku maailmasüsteemi kui tervikut.

Internatsionaalne koostöö sotsialistliku sõprusühenduse maade vahel kõneleb uut tüüpi rahvusvaheliste suhete lennlike printsiipide elulisusest. Ent nende kujunemine, sotsialistlike riikide vennaliku liidu arenemine on keeruline ajalooline protsess. Pärast sotsialistliku revolutsiooni võitu arendatakse paljudes maades sotsialismi ehitamist üldiste seaduspärasuste alusel, kuid erinevates vormides, arvestades konkreetseid ajaloolisi tingimusi ja rahvuslike iseärasusi. Selle protsessi edukas arenemine eeldab ranget kinnipidamist proletaarsete internatsionalismi printsiipidest, vastastikust abistamist ja toetamist, võrdõiglikkust, suveräänsust ja mittevahelise segamist üksteise siseasjadesse.

Sotsialistlik maailmasüsteem on otsustav jõud antiimperialistlikus võitluses. Järjest kasvavale majanduslikule ja kaitsevõimsusele tuginedes aheldab sotsialistlik maailmasüsteem imperialismi, piirab selle võimalusi kontrevolutsiooni eksportimiseks. Oma internatsionaalset kohust täites abistavad sotsialismimaad üha rohkem vabaduse ja sõltumatuse eest võitlevaid rahvaid.

Ent seni, kuni eksisteerib imperialism, püsib ka vallutussõdade oht. Sellest kõnelevad USA agressiivne sõda Kagu-Aasias, vabadustarmastavate araabia rahvaste vastu suunatud Iisraeli agressioon, mille oli ette valmistanud imperialism, imperialismi salaseptsused noorte rahvusriikide vastu, kontrevolutsiooniliste mässude organiseerimine jpm. Selleks ongi tarvis valvsust, kõigi rahuarmastavate jõudude valmisolekut anda imperialismi agressiivsele tegevusele vastulööki.

*

Astudes Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võidu viiekümne neljandasse aastasse, vaatab nõukogude rahvas kindla pilguga tulevikku. Edu, mida me oleme Kommunistliku Partei juhtimisel saavutanud majanduslikus ülesehitustöös, teaduse ja kultuuri edendamisel, sotsialistliku riigi arendamisel ning rahvusvahelistes suhetes, on meie ühiskonna pideva progressi kindel alus.

ÜLDHARIDUSLIKU KESKKOOLI PÕHIMÄÄRUS

Heaks kiidetud NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusega nr. 749
8. septembrist 1970. a.

I OSA

Üldsätted

1. Üldhariduslik keskkool NSV Liidus on ühtne polütehniline töökool.

Kooli ühtsus tagatakse oma aluselt ühtsete õppeplaanide, -programmide ning õppe- ja kasvatustöö organiseerimise printsiipidega. Üldhariduslik, tööalane ja polütehniline ettevalmistus antakse kooli õppeprotsessis ja ühiskondlikult kasuliku töö kaudu.

2. Üldharidusliku keskkooli peaülesanded on:

— anda õpilastele üldine keskharidus, mis vastab ühiskondliku ja teaduslik-tehnilise progressi praegusaja nõuetele, taotledes õpilastele kindlate teadmiste ja nende iseseisva täiendamise oskuste andmist;

— kujundada noores põlvkonnas välja marksistlik-leninlik maailmavaade, kasvatada õpilastes nõukogude patriotismi üllaid tundeid — armastust oma kodumaa, rahva ja Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei vastu ning valmisolekut kaitsta oma sotsialistlikku isamaad;

— tagada õpilaste igakülgne harmooniline arenemine, nende esteetiline ja füüsiline kasvatus, nende tervise tugevdamine, töökasvatuse õige korraldus, valmistada õpilasi ette eluks, elukutse teadlikuks valikuks ja ühiskondlikuks tegevuseks.

Kool seob õppe- ja kasvatustöö kommunistliku ülesehitustöö praktikaga ning kasvatab õpilasi kõlbeliselt kommunismiehitaja moraalikoodeksi vaimus.

3. Üldhariduslikus koolis õpetatakse kõiki kooliikka jõudnud lapsi. Õpetamine koolis on tasuta.

Õpilastele antakse võimalus õppida oma emakeeles. Lastevanematel või neid asendavatel isikutel on õigus valida lastele oma soovi kohaselt õppekeel. Peale selle keele, milles toimub õppetöö, võivad õpilased soovi kohaselt õppida NSV Liidu teise rahva keelt. Mõlemast soost õpilased õpivad koos.

Õpetamisel ja kasvatamisel nõukogude koolis puuduvad mis tahes religioossed mõjutused.

4. Eesmärgiga tagada NSV Liidu kodanikele õigus haridusele ja ellu viia kohustusliku kaheksaklassilise hariduse ning üldise keskhariduse seadus, luuakse kogu maal vajalik koolivõrk. Üldhariduslikud keskkoolid, tootmisõpetusega koolid, teatavaid õppeaineid süvendatult õpetavad koolid, pikapäevakoolid, internaatkoolid, õhtu- (vahetustega) koolid ja kaugõppekoolid töötavatele noortele, koolid kehaliste ja vaimsete puuetega lastele, sanatoorsed koolid, erikoolid.

Üldhariduslike koolide avamise ja sulgemise kord määratakse kindlaks liiduvabariikide ministrite nõukogude poolt. NSV Liidu ministriumidele ja keskasutustele otsealluvate üldhariduslike koolide avamine ja sulgemine toimub nende asutuste otsusega.

5. Olenevalt kohalikest tingimustest avatakse eraldi algkoolid 1.—3. (4.) klassiga, kaheksaklassilised koolid 1.—8. klassiga ja keskkoolid 1.—10. (11.) klassiga, säilitades kõigi üldise keskhariduse astmete ühtsuse ja järjepidevuse.

Igale koolile kinnitatakse ka oma kooliringkond. Kool võtab tarvitusele abinõud kõigi kooliringkonnas elavate koolikohustuslike laste hõlmamiseks.

6. Üldharidusliku keskkooli õppeaeg on 10 aastat (1.—10. klassini). Nendele koolidele, kus õppetöö ei toimu vene keeles, võib NSV Liidu Ministrite Nõukogu loal kehtestada õppeajaks üksteist aastat.

Õhtu- (vahetustega) ja kaugõppekeskkoolides on õppeaeg kolm aastat (9., 10. ja 11. klass). Rajoonide (linnade) haridusosakondade otsusega võib nendes koolides avada noortele, kellel ei ole kaheksaklassilist haridust, vastavad klassid.

Õppe- ja kasvatustöö organisatsioonilised alused

7. Üldhariduslike keskkoolide õppe- ja kasvatustöö toimub vastavalt õppe- ja -programmide kinnitatud ja ettenähtud korrale.

8. Üldhariduslikes keskkoolides nähakse ette järgmine kohustuslike nädalatundide maksimumarv: 1.—4. klassis — 24 tundi, 5.—8. klassis — 30 tundi ja 9.—10. (11.) klassis — 32 tundi. Vene NFSV rahvuskoolides ja teiste liiduvabariikide kümneklassilistes koolides lubatakse suurendada õppekoormust üle ettenähtud normide kaks kuni kolm tundi nädalas igas klassis.

Üldhariduslike teadmiste ning tööalase ja polütehnilise ettevalmistuse süvendamiseks, samuti õpilaste mitmekülgsete huvide ja võimete arendamiseks nende endi valikul seatakse koolides ettenähtud korras (alates 7. klassist) sisse fakultatiivsed tunnid.

9. Õppeaasta algab koolides 1. septembril ja lõpeb, eksameid ja praktikat kaasa arvatud, 1.—7. klassis 30. mail, 8. klassis — 10. juunil, 9.—10. (11.) klassis — 25. juunil. Liiduvabariikide haridusministeeriumide otsuse kohaselt võib nendes kümneklassilistes koolides, kus õppetöö ei toimu vene keeles, pikendada õppeaastat, kuid mitte rohkem kui ühe nädala võrra.

Õppeaasta jaguneb õppeveeranditeks: esimene — 1. septembrist kuni 4. novembrini, teine — 10. novembrist kuni 29. detsembrini, kolmas — 11. jaanuarist kuni 23. märtsini, neljas — 1. aprillist kuni õppeaasta lõpuni.

Õpilastele on ette nähtud koolivaheajad: sügisel — 5. kuni 9. novembrini, talvel — 30. detsembrist kuni 10. jaanuarini, kevadel — 24. kuni 31. märtsini, suvel — alates õppeaasta lõpust kuni 31. augustini.

Maakoolides võib kohalikest oludest sõltuvalt rajooni töörahva saadikute nõukogu täitevkomitee otsusega kevadise koolivaheaja üle viia mõnele muule ajavahemikule.

10. Üldhariduslike koolide õpilaste arv klassides ei või ületada: 1.—8. klassis — 40 inimest, 9.—10. (11.) klassis — 35 inimest. Kehtestatud korra kohaselt lubatakse klasside jagamist alagruppideks.

Õpilaste arv pikapäevariühmades ning internaatkoolide, õhtu- (vahetustega), kaugõppe- ja sanatoorsete koolide, samuti kehaliste ja vaimsete puuetega laste koolide klassides määratakse kindlaks kehtestatud korra kohaselt.

11. Õpilasi õpetatakse ja kasvatatakse õppeprotsessis, klassi- ja koolivälises tegevuses ja ühiskondlikult kasulikus töös. Kooli õppe- ja kasvatustöö organiseerimise põhivorm on õppetund.

Õppe- ja kasvatustöös kasutatakse ulatuslikult õpilaste iseseisva töö, laboratoorsete ja praktiliste tööde ning seminaride vorme, ekskursioone, tööd töökojas, katseaias ja õpilaste tootmisbrigaadis, tootmispraktikat ettevõtetes ja organisatsioonides.

12. Õppetunni pikkus üldhariduslikus koolis on 45 minutit, vaheaeg kahe tunni vahel — 10 minutit, suur vahetund (pärast teist tundi) — 30 minutit; ühe suure vahetunni asemel lubatakse teise ja kolmanda tunni järel 20-minutilised vahetunnid.

Tundide arv ja järjekord määratakse kindlaks tunniplaaniga.

Kodused ülesanded antakse arvestusega, et õpilased suudavad need täita järgmise aja jooksul:

1. klassis	— kuni 1 tunniga;
2. klassis	— kuni 1,5 tunniga;
3. ja 4. klassis	— kuni 2 tunniga;
5. ja 6. klassis	— kuni 2,5 tunniga;
7. klassis	— kuni 3 tunniga;
8.—10. (11.) klassis	— kuni 4 tunniga.

13. Õpilaste teadmisi hinnatakse pallidega: 5 (väga hea), 4 (hea), 3 (rahuldav), 2 (puudulik) ja 1 (nõrk). Mõnedes õppeainetes (laulmine, kehaline kasvatus) võib õpilase edasijõudmist hinnata märkusega «arvestatud» või «mittearvestatud».

14. 8. ja 10. (11.) klassis on kohustuslikud lõpuksamid. Vastavalt liiduvabariikide haridusministeeriumide otsusele võidakse 4., 5., 6., 7., 9. (10.) klassis sisse seada üleminekuksamid.

Lõpu- ja üleminekuksamite kord määratakse kindlaks liiduvabariikide haridusministeeriumide poolt.

Üksikjuhtudel võidakse õpilasi haiguse tõttu vabastada ülemineku- ja lõpu-eksamitest vastavalt NSV Liidu Haridusministeeriumi poolt kindlaks määratud ja NSV Liidu Tervishoiuministeeriumiga kooskõlastatud korrale.

15. Õpilasi, kellel on kõigis ainetes aastahinne «5» (või üksikutes ainetes «arvestatud», vastavalt käesoleva põhimääruse 13. punktile) ja eeskujulik käitumine ning kes võtavad aktiivselt osa kooli ühiskondlikust elust, autasustatakse kiituskirjaga. Kiituskirja vormi ja kirjelduse kinnitab NSV Liidu Haridusministeerium.

Õpilastele, kellel on kuni kaks mitterahuldavat aastahinnet, antakse suvetöö. Otsuse nende üleviimiseks järgmisse klassi teeb kooli õppenõukogu vastavalt suvetöö täitmisele.

Õpilased, kes on saanud kolm või rohkem mitterahuldavat aastahinnet, jäävad klassikursust kordama.

Õpilased, kes on olnud ühes klassis kaks aastat ja keda ei saa järgmisse klassi üle viia, võidakse õppenõukogu otsusega ja rajooni (linna) haridusosakonna nõusolekul kooli nimekirjast kustutada. Küsimuse nende õpilaste teise kooli üleviimise või tööle vormistamise kohta langetab rajooni (linna) alaealiste asjade komisjon haridusosakonna esildise alusel.

16. Õpilaste käitumist hindavad 1.—3. klassis õpetajad ja 4.—10. (11.) klassis klassijuhatajad hinnetega: «eeskujulik», «rahuldav» ja «mitterahuldav».

4. kuni 10. (11.) klassi õpilaste käitumise hindamisel võetakse arvesse nendes klassides õpetavate õpetajate ja kooli ühiskondlike organisatsioonide arvamus.

Õpilase käitumise mitterahuldav aastahinne pannakse välja ainult kooli õppenõukogu otsusega.

17. Neil juhtudel, kui õpilane ei allu süstemaatilisel õpetajate ja kooli juhtkonna korraldustele ning rikub jämedalt distsipliini, võib äärmise karistusabinõuna rakendada õpilase koolist väljaheitmist.

Õpilase koolist väljaheitmise otsuse võtab vastu õppenõukogu kooskõlastatult rajooni (linna) alaealiste asjade komisjoniga, samuti arvestades pioneeri- ja komсомoliorganisatsiooni ning õpilaste omavalitsuse arvamusel. Õpilase väljaheitmise otsuse väljavõte koos õppenõukogu kinnitatud iseloomustusega esitatakse rajooni (linna) alaealiste asjade komisjonile väljaheidetu suunamiseks kas teise kooli või tööle.

Õpilaste kehalist karistust koolides ei lubata.

18. Kaheksa klassi lõpetanud isikud saavad kaheksaklassilist haridust tõendava tunnistuse, mis annab õiguse astuda üldharidusliku kooli 9. klassi, keskeriõppeasutusse või kutsekooli.

19. Keskkooli lõpetanud isikud saavad keskkooli lõputunnistuse, mis annab õiguse astuda kõrgemasse õppeasutusse, tehnikakooli, samuti kesk-eriõppeasutuste lühendatud õppeajaga kursusele.

Isikud, kes on lõpetanud tootmisõpetusega üldharidusliku keskkooli, saavad tunnistuse omandatud eriala kohta koos kvalifikatsioonikomisjoni antud kategooria äranäitamisega.

Eriti heade hinnetega keskkoolilõpetanud autasustatakse kuldmedaliga «Väga hea õppeedukuse, töö ja eeskujuliku käitumise eest».

Õpilasi, kes on saavutanud teatavates õppeainetes erilist edu, autasustatakse kiituskirjaga «Erilise edu eest teatavate õppeainete õppimisel».

Keskkooli lõputunnistused, erialatunnistused, kiituskirjad ja kuldmedalid antakse kätte pidulikult koosolekul.

20. Lõpuklasside õpilased, kellel käitumise aastahinne on mitterahuldav, ei pääse lõpueksamitele, neile antakse tõend selle kohta, et nad on läbi võtnud üldharidusliku keskkooli kursuse. Eksamid lõputunnistuse saamiseks võivad nad sooritada kolme aasta jooksul vastavalt kehtestatud korrale töökohast saadud positiivse iseloomustuse esitamisel.

III OSA

Õpilased

21. Kooli astuvate õpilaste registreerimine toimub reeglipäraselt kuni 25. augustini ning vastuvõtt vormistatakse kooli direktori käskkirjaga.

22. Esimesse klassi võetakse vastu lapsed, kes jooksva aasta 1. septembriks on saanud või septembrikuu jooksul saavad 7-aastaseks. Nende võtmiseks kooli esitavad lastevanemad või neid asendavad isikud sünnitunnistuse ja tõendi tervisliku seisundi kohta.

Iga õpilase kohta peetakse koolis isiklikku toimikut ja õppeedukuse tunnistust. Uhest koolist teise üleminevad õpilased arvatakse teatavasse klassi klassitunnistuse alusel.

23. Üldhariduslike koolide õpilastele kinnitavad vormirõivastuse liiduvabariikide ministrite nõukogud.

24. Õpilased on kohustatud hoolsalt õppima, käituma eeskujulikult, aktiivselt osa võtma kooli ühiskondlikust elust, täitma õpilase käitumise reegleid, mis kinnitatakse liiduvabariigi haridusministeeriumi poolt.

25. Vajaduse korral abistab kool õpilasi materiaalselt koolikohustuse fondi arvel.

26. V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni põhimääruse kohaselt asutatakse ja tegutseb koolis pioneeriorganisatsioon — laste kommunistlik organisatsioon.

27. Üleliidulise Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu põhikirja alusel asutatakse ja tegutseb koolis komsomoliorganisatsioon.

28. Kinnitatud korra kohaselt asutatakse ja tegutsevad koolis mitmete vabatahtlike ühingute algorganisatsioonid ning kehakultuurikollektiiv.

Õppenõukogu otsuse kohaselt luuakse koolides isetegevuslikel alustel õpilasingid, -stuudiod, -klubid ja teised õpilasiühendused.

29. Opilaskollektiivi tegevust koolis organiseeritakse omavalitsuslikel alustel ja suunatakse õppetöö kvaliteedi tõstmisele, teadliku distsipliini tugevdamisele ja loova isetegevuse edasiarendamisele.

30. Opilasi hõlmatakse koolides eneseteenindamisele ja eakohasele ühiskondlikult kasulikule tööle, võttes arvesse sugu, kehalisi võimeid, hügieeni norme ja nõudeid ning tervise kaitset. Kontroll sanitaar-hügieeniliste töönormide ja ohutustehnika eeskirjade täitmise üle lasub kooli juhtkonnal, meditsiinitöötajatel ja õpetajatel.

31. Opilaste õppetundidest vabastamist ühiskondlike ülesannete täitmiseks, spordi- ja muudest üritustest osavõtmiseks ei lubata.

Kõik koolides korraldatavad üritused (koosolekud, kokkutulekud, kultuurihommikud, ringide töö jne.) peavad lõppema: 1.—4. klassi õpilastele kella 14-ks (esimene vahetus) ja kella 19-ks (teine vahetus). 5.—8. klassi õpilastele kella 20-ks, 9.—10. (11.) klassi õpilastele hiljemalt kella 22-ks.

Turismimatku ja ekskursioone korraldatakse koolitöötajate juhtimisel ja kestusega, mis on määratud kooli juhtkonna poolt arvestades marsruudi eesmärki ja iseloomu, õpilaste vanust, tervislikku seisundit ning täites ohutuse eeskirju.

IV OSA

Õpetajad, klassijuhatajad, kasvatajad

32. Juhtiv osa koolis kuulub õpetajale. Ta täidab austavat ja vastutusrikast riiklikku ülesannet noore põlvkonna õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel.

33. Õpetaja võtab osa õppenõukogu koosolekutel, õpetajate nõupidamistel ja kongressidel kõigi nende küsimuste arutamises, mis on seotud õppe- ja kasvatus-töö organiseerimise ja sisuga, teeb ettepanekuid kooli juhtkonnale ja haridusorganitele, võtab isiklikult osa oma töö kontrollimisele järgnevast kokkuvõtete tegemisest kooli juhtkonna ja haridusorganite esindajate poolt.

34. Eriliste teenete eest laste õpetamisel ja kasvatamisel esitatakse õpetaja autasustamiseks aukirjaga, rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane» ja muude märkidega, vabariigi teenelise õpetaja aunimetusega, NSV Liidu ordenite ja medalitega.

35. Õpetaja põhiülesanded on:

— anda õpilastele kindlad teadmised teaduste alustest, kujundada neis kommunistlikku maailmavaadet, arendada õpilastes teadmisanu ja võimeid;

— kasvatada õpilasi kommunistliku moraali vaimus;

— hoolitseda õpilaste tervisliku seisundi eest, õppida tundma nende individuaalseid eripärasusi, elamistingimusi, pidada sidet lastevanemate või neid asendavate isikutega ja üldsusega, propageerida pedagoogilisi teadmisi;

— süstemaatiliselt tõsta oma ideelis-poliitilist taset ja pedagoogilist kvalifikatsiooni.

Õpetaja vastutab õpilaste õpetatuse taseme, nende teadmiste ja kasvatatuse eest.

Opetaja on kohustatud olema eeskujuks töös, isiklikus elus, käitumises ja sotsialistliku ühisele reeglite täitmisel.

36. Opetajate pedagoogilist tööd kontrollivad kooli direktor, tema asetäitjad õppe- ja kasvatustöö alal, haridusorganite juhid ja inspektorid.

Lubamatu on õpetajaid eemale kiskuda oma otsestest ülesannetest ning neid rakendada õppe- ja tunniplaanis ettenähtud õppetöö ajal muude ülesannete täitmisel.

37. Opetajate hulgast määrab kooli direktor klassijuhatajad.

Klassijuhataja:

— teeb tihedas koostöös teiste õpetajate, pioneerirühma ja komsomoligrupiga kasvatustööd õpilastega talle usaldatud klassis;

— taotleb õpilastele esitatavate pedagoogiliste nõudmiste ühtsust nii koolis kui ka perekonnas, peab alalist sidet lastevanemate ja pikapäevarühma kasvatajatega, hariduse kaastöökomisjonidega ettevõtetes ja organisatsioonides;

— abistab vajaduse korral õigeaegselt õppetöös mahajäävaid õpilasi;

— peab klassi dokumentatsiooni korras, annab kooli juhtkonnale informatsiooni õppeedukuse, kooliskäimise ja õpilaste käitumise kohta, jälgib õpilaspäevikute täitmist;

— korraldab õpilaste tervist tugevdavaid üritusi ja organiseerib nendega ühiskondlikult kasulikke tööd.

38. Opetajatele võib põhitöö kõrval kooli direktori käskkirjaga anda ülesande juhtida õppekabinetti, töökoda või kooliaeda.

39. Kasvatustööd pikapäevarühmades (-klassides), internaatkoolides, erikoolides või kooli-internaatides teeb kasvataja.

Kasvataja:

— arendab kasvandikes tööarmastust, kõrgeid moraaliomadusi, kultuurse käitumise harjumusi, harjumust kinni pidada isikliku hügieeni nõuetest;

— reguleerib kasvandike päevarežiimi, jälgib koduste ülesannete õigeaegse täitmise kulgu, abistab õpilasi õpinguis ja puhkeaja otstarbekal sisustamisel;

— korraldab koos kooliarstiga üritusi kasvandike tervise tugevdamiseks ning nende kehaliseks arendamiseks;

— peab alaliselt sidet õpetajate, klassijuhatajate ja kasvandike vanemate või neid asendavate isikutega.

40. Opetajatel ja kasvatajatel peab olema nõutav eriharidus. Nende kooli tööle võtmine ja töölt vabastamine toimub liiduvabariigis kehtiva seaduse kohaselt.

Opetaja ja kasvataja töölt vabastamine seoses koormuse vähenemisega võib toimuda ainult õppeaasta lõpul.

V OSA

Kooli juhtimine

41. Üldharidusliku kooli kogu tegevust juhib kooli direktor, kelle määrab nendes liiduvabariikides, kus puudub oblastiline jaotus, ametisse haridusminister, krai, oblasti või ringkonna haridusosakond, Moskva, Leningradi ja liiduvabariikide pealinnade haridusosakond rajoonide (linnade) haridusosakonna esildise põhjal paremate õpetajate hulgast, kellel on organiseerimisvõimeid, kõrgem haridus ja mitte alla kolme aasta pedagoogilise töö staaži.

Kaheksaklassiliste koolide ja algkoolide direktorid määravad ametisse rajoonide (linnade) haridusosakonnad paremate õpetajate hulgast, kellel on organiseerimisvõimeid, vastavalt kas kõrgem või pedagoogiline keskharidus ja mitte alla kolme aasta pedagoogilise töö staaži.

42. Kooli direktor kannab riigi ees vastutust õpilastega tehtava õppe- ja kasvatustöö organiseerimise ja kvaliteedi eest, õpilaste tervise tugevdamise ja füüsilise arendamise, aga samuti talle usaldatud kooli majandusliku ja finantsolukorra eest.

Kooli direktori korraldusi võivad muuta rajooni (linna) haridusosakond või kõrgemad haridusorganid.

43. Kooli direktor:

— juhib kooli pedagoogilist kollektiivi, hoolitseb kaadri õige valiku ja paigutamise eest, loob töötajatele ideelis-poliitilise taseme ja kvalifikatsiooni tõstmiseks vajalikud tingimused;

— kontrollib õppetöö ideelis-poliitilist suunitlust, õpilaste teadmiste ja käitumise kvaliteeti, klassi- ja koolivälise tegevuse sisu ja organisatsiooni;

- organiseerib tööd õpilaste kutseorientatsiooni alal;
- suunab õpilaste omavalitsuse tööd, abistab komsomoli-, samuti pioneeri- ja teisi kooli isetegevuslikke organisatsioone;
- organiseerib kooli tööd lastevanemate ja üldsusega; suunab lastevanemate komitee tööd;
- määrab vastavalt tööseadustele, töö sisekorra eeskirjadele ja käesolevale põhimäärusele kindlaks kooli töötajate kohustused;
- tagab töö sisekorra, sanitaar-hügieenilise režiimi, töökaitse ja ohutustehnika eeskirjadest kinnipidamise koolis;
- annab kooli tööst aru pädevatele organitele, esineb kooli esindajana ühiskondlikes organisatsioonides ja elanike ees, käsutab kooli kredite;
- ettenähtud korras võtab tööle ja vallandab töölt kooli abiõppe- ja teenindavat personali, avaldab kooli töötajatele ja õpilastele kiitust ning määrab neile karistusi;
- esitab õpetajaid ja kooli teisi töötajaid, kes on eriti eeskujulikud töös, kiituse saamiseks ja autasustamiseks;

44. Üldharidusliku kooli direktori võib vallandada töölt organ, kes teda tööle määras, või kõrgem haridusorgan.

45. Direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal määrab ametisse rajooni (linna) haridusosakond kooli direktori esildise põhjal paremate õpetajate hulgast, kellel on kõrgem haridus ja mitte vähem kui kolm aastat pedagoogilise töö staaži.

Direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal vastutab kooli õppe- ja kasvatustöö protsessi õige organiseerimise, õppeprogrammide täitmise, õpetamise kvaliteedi ja õpilaste teadmiste eest; kontrollib õppe- ja kasvatustöö olukorda, õpilaste edasijõudmist ja käitumist; instrueerib kooli pedagoogilisi töötajaid; reguleerib õpilaste õppekoormust; organiseerib koolis metoodilist tööd; koostab tunniplaanid ning aruanded õppe- ja kasvatustöö olukorra kohta.

Direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal vallandab töölt rajooni (linna) haridusosakond.

46. Tootmisõppega üldhariduslikus keskkoolis määrab rajooni (linna) haridusosakond kooli direktori esildise põhjal ametisse direktori asetäitja tootmisõppe alal inimeste hulgast, kellel on eriharidus ja mitte alla kolme aasta erialase töö staaži.

Tema kohustustesse kuuluvad: tootmisõppe ja tootmistöö organiseerimine õpetatavatel erialadel, õpilaste tootmisbrigaadide, õppetöökodade, õppe- ja katse-majandite töö juhtimine, kontroll töökaitse ja ohutustehnika eeskirjadest kinnipidamise üle.

Direktori asetäitja tootmisõppe alal vallandab töölt rajooni (linna) haridusosakond.

47. Kasvatustöö organiseerimiseks õpilastega määrab rajooni (linna) haridusosakond üldharidusliku keskkooli direktori esildise põhjal ametisse klassi- ja koolivälise töö organisaatori (kooli direktori asetäitja õigustes) nende inimeste hulgast, kellel on kõrgem haridus ja selle töö kogemused. Ta organiseerib ja korraldab õpilaste klassi- ja kooliväliseid ning ühiskondlikult kasulikke tööd, juhendab klassi-juhatajaid, õpetajaid, kasvatajaid ja teisi isikuid, kes on kaasa haaratud õpilaste klassivälise tegevuse juhtimisele, annab neile pedagoogilist abi.

Klassi- ja koolivälise töö organisaatori vallandab töölt rajooni (linna) haridusosakond.

48. Õpilaste sõjalise algõpetuse õpetamiseks määratakse keskkoolis ametisse sõjandusõpetaja nõutavat sõjalist ettevalmistust omavate isikute hulgast.

49. Vanempioneerijuht töötab koolis V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni vanempioneerijuhi põhimääruse alusel.

Vanempioneerijuhi määrab ametisse rajooni (linna) haridusosakond kooskõlas- tatult ÜLKNÜ rajooni- (linna-) komiteega.

50. Direktori abi majanduse alal vastutab koolihoone ja kooli vara säilitamise, õppeprotsessi materiaal-tehnilise kindlustamise, kooliruumide puhtuse ja korra, kooli uueks õppeaastaks õigeaegse valmisoleku, tuleohutuse ja teenindava personali töö õige organiseerimise eest.

51. Kooli pedagoogilised töötajad kasutavad kõiki NSV Liidu ja liiduvabariikide seadustes ettenähtud soodustusi ja eeliseid.

52. Õpilastega tehtava õppe- ja kasvatustöö põhiküsimuste läbiarutamiseks moodustatakse koolides, kus on rohkem kui kolm õpetajat, õppenõukogu. Selle tegevus määratakse kindlaks NSV Liidu Haridusministeeriumi kinnitatud kooli õppenõukogu põhimäärusega.

53. Koolides moodustatakse õpetajate metoodilised koondised (õppeainete ja

klasside järgi). Need koondised on seatud abistama õpetajat ideelis-teoreetilise taseme tõstmisel, laste õpetamisel ja kasvatamisel, uute, senisest täiuslikumate õppemeetodite ja -võtete ning paremate õpetajate ja kasvatajate kogemuste omandamisel, teaduse saavutustega ning pedagoogilise ja populaarteadusliku kirjandusega tutvumisel. Metoodilisi koondisi juhivad kogemustega õpetajad. Koondise juhataja valitakse koondise koosolekul.

54. Koolil on alaline side šeflusettevõtete, -kolhooside- -asutuste ja -organisatsioonidega; kooli esindajad propageerivad pedagoogilisi teadmisi, võtavad osa sirguva põlvkonna kasvatamisele kaasaaitamiseks moodustatavate kaastöökomisjoni või -nõukogude tööst.

Seflusettevõtted, -kolhoosid, -asutused ja -organisatsioonid abistavad koole ettenähtud korras materiaalse baasi tugevdamisel, õpilaste tootmispraktika organiseerimisel, mitmesuguste klassi- ja kooliväliste ürituste ning töö- ja puhkelaagrite korraldamisel, õpilastega tehtavas kutsevaliku alases töös.

55. Koolis moodustatakse lastevanemate komitee. Selle tegevus määratakse kindlaks liiduvabariikide haridusministeeriumide kinnitatud lastevanemate komitee põhimäärusega.

VI OSA

Materiaalne õppebaas, finantseerimine ja aruandlus

56. Üldhariduslikul keskkoolil peavad peale klassiruumide olema ruumid tööõpetuseks 1.—3. klassidele, õppekabinetid ja töökojad 4.—10. (11.) klassidele, samuti aula, raamatukogu, spordiväljakud ja võimlad, õpetajate tuba, arstikabinet, söökla, einelaud, ruumid administratiiv- ja teenindavale personalile ja muud ruumid.

Koolides, kus on pikapäevarühmad, peavad olema magamis- ja puhkeruumid 1. ja 2. klassile ning nõrga tervisega 3.—8. klassi õpilastele.

Tootmisõpetusega või teatavaid õppeaineid süvendatult õpetavates koolides seatakse sisse täiendavad kabinetid, laboratooriumid ja töökojad.

Õppekabinetid, laboratooriumid ja töökojad sisustatakse vastavalt ohutustehnika ja tootmis-sanitaarsetele eeskirjadele, kindlaksmääratud normidest kinni pidades.

Üldhariduslikul keskkoolil on oma maa-ala. Kooli maa-alal on ette nähtud spordi-, õppe- ja katse-, puhke- ja muud tsoonid.

57. Vajaduse korral avatakse kooli juures õpilastele internaat (ühiselamu). Internaadil on kasvatajad ja abipersonal. Õppe- ja kasvatustöö internaadis, selle materiaalne ja majanduslik kindlustamine toimub vastavalt liiduvabariikide haridusministeeriumide kinnitatud kooli-internaatide põhimäärusele.

58. Õpilaste meditsiinilist läbivaatust toimetavad koolile eraldi määratud arst ja teised meditsiinitöötajad. Arst ja teised meditsiinitöötajad peavad korraldama ravi-profülaktilisi ja koos kooli juhtkonnaga sanitaar-hügieenilisi üritusi, mis aitavad kaasa õpilaste tervise hoidmisele, füüsilisele arenemisele, edukale õppimisele ja kasvatamisele.

59. Üldhariduslikke keskkooli finantseeritakse kohalikest eelarvetest vastavalt kinnitatud koolieelarvele. Koolide juhid annavad vahendite kulutamisest aru haridusosakondadele ja rahandusorganitele.

60. Koolide dokumente peetakse vastavalt NSV Liidu Haridusministeeriumi juhenditele. Kool esitab kõrgemalseisvatele haridusorganitele aruandeid kindlaksmääratud korras.

61. Üldhariduslikul keskkoolil on juriidilise isiku õigused, oma pitsat NSV Liidu või — olenevalt kooli alluvusest — liiduvabariigi riigivapi kujutise ning kooli nimetusega.

Alg- ja kaheksaklassilised koolid juhenduvad oma tegevuses käesoleva põhimääruse vastavatest punktidest, meil on juriidilise isiku õigused ning kindlaksmääratud kujutisega pitsat.

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

SÜGAVAMATE TEADMISTE NIMEL

R. VIRKUS,

Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja

Käesoleval ajal on koolide ja haridusorganite töö tähtsaim ülesanne tagada kaheksaklassilise koolikohustuse sisuline täitmine ning üldisele keskharidusele üleminek.

Need ülesanded seati pedagoogide ja haridusjuhtide ette NLKP programmis ja NLKP XXIII kongressi otsustes, viimaste alusel võtsid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 10. novembril 1966 vastu määruse «Üldhariduslike kesk-koolide töö edasise parandamise abinõudest», mis näitab kätte nõukogude kooli edasise arenemise konkreetsed teed ning koolisüsteemi täiustamise abinõud.

Tänavu tehti vastavasisulised kokkuvõtted olukorrast vabariigis Eesti NSV Ülemnõukogu seitsmendal istungjärgul ning järgmise etapina õpetajate augusti-kuu nõupidamistel rajoonides ja linnades.

Saavutati kõrval märgiti ka puudusi, mis praegu takistavad nende riiklikult ja parteiliselt tähtsate ülesannete täitmist, kusjuures kõigi nende lahendamisel on kujunenud sõimpunktiks õppeedukus.

Kuigi meie üldhariduslike koolide õppeedukus on protsentides väljendudes viimase kümne aasta jooksul järjekindlalt tõusnud, ei ole see ikkagi nii suur ja kiire, kui soovitakse. Näiteks oli 1958/59. õppeaastal see näitaja 88,3%, kümme aastat hiljem 93,5% ning tänavu, s. t. 1969/70. õppeaasta sügiseste andmete põhjal 94,5%. Ometi jääme alla üleliidulisele keskmisele ning tahapoole kõigist naaber-vabariikidest. Veelgi halvem, klassikursust ei lõpetanud möödunud õppeaastal vabariigis 10 200 õpilast. Siit algabki koolist väljalangevus: osa õpilasi lahku b koolist ilma miinimumhariduseta, rääkimata keskharidusest.

Oma ettekandes Eesti NSV Ülemnõukogu saadikuile analüüsis haridusminis-ter F. Eisen õppeedukuse küsimusi suure põhjalikkusega. Ta märkis, et õppeedu-kuse tõus on nimetamisväärne: see on saavutatud eelkõige vabariigi õpetajaskonna visa tööga, pedagoogilise töö kvaliteedi üldise paranemise tulemusena. Hinnangute andmisel ei tohi unustada, et viimase kümmekonna aasta jooksul on pikendatud koolikohustuse aega ühe aasta võrra, käsil on üleminek uutele nõudlikumatele õppeprogrammidele, viidud sisse klassist klassi üleviimise eksamid, tugevdatud kontrolli õpilaste teadmiste üle regulaarselt korraldatavate kontrollitöödega. Need tingimused omakorda tõstavad saavutatu väärtust.

KONTROLLTÖÖDEST JA NENDE TULEMUSTEST

Nagu märgiti Eesti NSV Ülemnõukogu istungjärgul, on puudused vabariigi koolides suured, seda eriti õppeedukuse probleemide lahendamisel. Vale oleks piir-duda ainult protsendilise näitaja vaatlemisega. Õppetase hindamisel tuleks appi võtta teisi kanaleid, mis annavad küllalt usaldusväärseid andmeid. Kõige-

pealt pean silmas kontrolltöid ja nende tulemusi. Viimasel viiel aastal on Haridusministeeriumi tööpraktikasse juurdunud laialdaselt ja süstemaatiliselt kontrolltööde korraldamine. Eelnevalt õppe- ja kasvatustöö frontaalsele inspekterimisele on korraldatud põhilistes õppeainetes mitmevõruliselt kontrolltöid Võru, Paide ja Rapla rajoonis. Möödunud õppeaastal tehti seda põhjalikumalt Kohtla-Järve linnas ja rajoonis ning Jõgeva rajoonis. Üksikutes õppeainetes on taolisi töid tehtud peaaegu kõikides vabariigi linnades ja rajoonides.

Missugused on kontrolltööde tulemused? Allakirjutanu arvates võib kasutatud metoodikaga (mõnel määral standardiseeritud, ühtsete hindamise alustega, üheaegne, esindaja juuresolekul tehtud tööd) anda kõige usaldusväärsema ja objektiivsema pildi õppetasemest ühes või teises aines erinevates koolides ning erinevate õpetajate juures. Nagu kinnituseks õppeedukuse protsendi tõusule märgitakse Haridusministeeriumi kooliinspektorite kokkuvõtetes möödunud õppeaasta kohta nimetamisväärselt edasiminekut õppeainete õpetamisel. Kuid aastast aastasse kinnitatakse endiselt koolide õppetöö tulemuste taseme väga suurt erinevust. Erinevus on suur nii koolide kui ka üksikute õpetajate vahel. Toon sellekohaseid näiteid möödunud õppeaastal tehtud tööde kohta. Füüsikas korraldati ulatuslikum kontrolltöö eesti õppekeelega koolide 7. klassis, kus mindi üle uuele õppeprogrammile. Töö tehti Kohtla-Järve rajooni ja Tartu linna koolides. Töö kirjutanud 610-st õpilasest said hinde «5» — 7⁰/₀; «4» — 23⁰/₀; «3» — 35,3⁰/₀; «2» — 23,5⁰/₀ ja «1» — 10,5⁰/₀. Vähemalt rahuldavalt sooritas töö 66⁰/₀ kõikidest õpilastest. Nagu eelmistel aastatel korraldatud kontrolltööde puhul, olid ka sel korral erinevused üksikute koolide vahel suured (vähemalt rahuldavalt töö kirjutanud õpilaste protsent ulatus 35-st kuni 86,8-ni). Paremad olid töö tulemused Maidla, Pagari, Toila, Tartu 2. ja 10. koolis (üle 80⁰/₀ töödest tehti edukalt); halvemini õnnestus töö Sinimäe, Tudulinna, Illuka, Avinurme, Sonda ja Tartu 3. ning 11. koolis, kus edukus oli alla 50⁰/₀.

Ka keemia-alastes kokkuvõtetes täheldatakse õpilaste teadmiste mõningat paranemist. Seda kinnitavad Kohtla-Järve linnas ja rajoonis ning Jõgeva rajoonis käesoleva aasta kevadel korraldatud kontrolltööd 7. ja 8. klassis. Kui analoogilise töö puhul saadi 1968. a. kevadel punktide keskmiseks 100-st võimalikust 43, 1969. aastal — 59 punkti, siis 1970. a. saavutati keskmiseks 65,4 punkti. See annab koolipraktikas juurdunud hindamiskaala järgi vaid hinde «rahuldav», kuid on nimetamisväärne samm edasi.

Paremaid tulemusi saavutasid 8. klassi keemia kontrolltöös Kohtla-Järve rajooni Lohusüü 8-klassilise kooli õpilased (88 punkti keskmiselt õpilase kohta — õpetaja L. Päll), Kohtla-Järve 8. 8-klassiline kool (punkte 82,2 — õpetaja S. Ammusaar), Kohtla-Järve 12. 8-klassiline kool (81,2 punkti — õpetaja K. Tubro).

Sama töö eest said aga Kohtla-Järve rajooni Mäetaguse kooli õpilased keskmiselt ainult 45,7, Kiviõli 1. keskkooli 8-b klassi õpilased 50,9, 8-c klassi õpilased 46,3 punkti. Kõik nimetatud tulemused annavad klassi keskmiseks hindeks «puuduliku» (!).

Niisamasugused tulemused saadi vene keele kontrolltöös 5. klasside õpilastele. 1122-st töö kirjutanud õpilasest ei tulnud sellega toime 394 (35,4⁰/₀). Paremaid tulemusi saavutasid Kohtla-Järve 12. 8-klassiline kool, kus 23-st õpilasest sai puuduliku hinde ainult 1 õpilane, Kohtla-Järve 4. 8-klassiline kool (72-st 13 puudulikku), Põltsamaa keskkool (115-st 34 puudulikku).

Töö ebaõnnestus Jõgeva rajooni Tapiku 8-klassilises koolis (9-st 8 puudulikku), Saadjärve 8-klassilises koolis (10-st 8 puudulikku), Kohtla-Järve rajooni Ulvi 8-klassilises koolis (11-st 11 puudulikku), Pagari 8-klassilises koolis (9-st 8 puudulikku) jne.

Muret tekitavam on olukord matemaatikas, sest 77—80%-le istumajäänutele on nimelt matemaatika komistuskiviks.

Ulatuslikuma informatsiooni saamise eesmärgil korraldati möödunud õppeaastal kõige rohkem matemaatika kontrolltöid, kusjuures peeti silmas eriti neid klasse, kus mindi üle uutele programmidele. Loodetavasti saavad koolid lähemal ajal neist analüüsivad kokkuvõtted kätte, et vältida esinenud puudusi oma töös.

Ametlikest kokkuvõtetest ette rutates võib nentida ka matemaatika õpetamise taseme puhul analoogilist olukorda enamiku teiste õppeainetega: positiivseid tulemusi saavutab tavaliselt vaid napilt $\frac{2}{3}$ töö kirjutanud õpilastest ning sealjuures on tase äärmiselt ebaühtlane.

Õeldu kinnituseks toon andmeid ka matemaatika kontrolltööde tulemuste kohta. Jõgeva rajooni koolide 6. klassides korraldatud kontrolltöö sooritas rahuldavalt 64,6% õpilastest. Rajooni keskmise taseme viisid alla Palamuse keskkool ja Saadjärve 8-klassiline kool, kus töö täielikult ebaõnnestus. Ebaüsiivatest teadmistest kõnelevad kontrolltööd ka Vaimastvere, Lustivere, Sadala ja Kaarepere 8-klassilises koolis. Et kontrolltöö põhilise osa moodustasid arvutused ratsionaalarvudega, siis näitasid töö tulemused, et 6. klassi lõpetajate arvutusoskus on endiselt madal. Täpselt sama töö korraldati 1966/67. õppeaastal Võru rajooni koolides, kusjuures tulemustes ei ole olulist vahet. Sama töö paralleelvariant andis eelmise õppeaasta lõpul Rapla rajooni koolides isegi mõnevõrra paremaid tulemusi. Järelikult õpilaste arvutusoskus paranemistendentsi ei näita ja erinevused mõnede koolide õpilaste teadmistes on endiselt suured.

Eeltoodud näited erinevate õppeainete õpetamise tasemest teevad rahutuks: äärmiselt ebaühtlane tase koolides on selleks tagamaaks, mida saaks pedagoogilise töö kultuuri parandamisega hoopiski paremini harida. Kohatu oleks otsida korrelatsiooni õppe edukuse protsendi ja kontrolltööde tulemuste vahel, kuid seda võib juba reaalsemalt teha väljapandud veerandihinnete ja õpetaja korraldatud kontrolltööde ning teiselt poolt nn. standardiseeritud kontrolltööde vahel.

Korrelatsiooni puudumist nimetatud hinnete vahel märgiti Rapla rajooni koolide inspekteerimise kokkuvõtetes. Vastuolu õpilaste tegelike teadmiste ja väljapandud hinnete vahel fikseeriti näiteks Raikküla ja Kärü 8-klassilises koolis. Mõlemas koolis ei ulatunud kolmel korral tehtud kontrolltööd enamikus oma tasemelt üle «2». Inspekteerimine näitas, et näiteks Kärü koolis oli kollektiiv võtnud endale ülesande töötada nõrkade õpilastega, kuid täitis seda formaalselt, väikese nõudlikkusega.

Kokku võttes tahaksin rõhutada, et rohked vead töödes ning ebaühtlane tase tulemustes näitavad mitmete muude arvesse tulevate tegurite kõrval ka paljude õpetajate nõrka tööd ja ebakohti kasutatavates meetodites.

Meenutan sel puhul Eesti NSV teenelise õpetaja Nikolai R Emmeli õeldud mõtet eesti keele kontrolltööde tulemuste kokkuvõttes 1969. a.: «Pingeread veenavad selles, et õpetaja osa aine omandamisel õpilaste poolt on põhilise tähtsusega. Erinevus õpilaste võimetes klasside lõikes ei saa nii suur olla, nagu on erinevus klasside tulemustes (lauseanalüüsis 3,6 kuni 13,7 7. klassides ja 5,0 kuni 21,7 8. klassides, kokku- ja lahkukirjutamises 3,9 kuni 18,2 viga). Tõenäoliselt ei ole õpetajad, kelle klassides tulemused on halvad, ainesse, võib-olla ka üldse oma ülesannetesse, küllaldase tõsidusega suhtunud. Õpetaja loidus klassis nakatab teatavasti kohe õpilasi, paneb neid tunnis muude asjadega tegelema ja õpetaja antud ning õpikus sisalduvaid ülesandeid apaatselt või vastumeelselt täitma.»

EBAKOHTADE PÕHJUSTEST

Nagu kõnelevad inspekteerimise tulemused ja metoodikute tähelepanekud, mõistab enamik vabariigi õpetajatest õigesti oma ülesandeid õpilastele kindlate teadmiste andmisel, kuid nende kõrval on veel õpetajaid, kes töötavad alla oma võimete ja neile esitatud nõudmistele.

1969. aasta jaanuaris-veebruaris õppisid Haridusministeeriumi kooliinspektorid Paide rajoonis tundma eeskätt nende paarikümne õpetaja tööd, kelle õpilastel olid korduvalt kontrolltööd ebaõnnestunud. Hiljem püüti kokkuvõtteid tehes vaadida ebaedu põhjusi. Seda ei ole kerge teha, sest põhjuste kompleks on keeruline, mitmetahuline. Siin tulevad arvesse õpetaja kvalifikatsioon, töötingimused, eriti kooli materiaalne baas, õpilaskontingendi õppimisvõime jne. Järgnevas arutelus avaldaksin mõtteid ainult neist põhjustest, mis olenevad õpetajast endast, tema suhtumisest, kasutatavatest meetoditest ning neist, mis tervikuna aitaksid kaasa pedagoogilise töö kvaliteedi parandamisele olemasolevates tingimustes.

ÕPETAJA TEADMISTE TÄIENDAMISEST

Sellealastest ülesannetest nihutaksin esiplaanile õpetaja loova töö. Kõrge õppe-
edukuse saavutamine ning uutele programmidele üleminek nõuavad loovat töötamist, järjekestvaid otsinguid ning uue rakendamist. See eeldab pingsat tööd ainealasel ja metoodilisel enesetäiendamisel. Kahjuks peame endiselt konstateerima enamiku ainete õpetamisel puudusi, millest on juttu olnud juba aastaid: õppetunni metoodiline tase jätab soovida; kõik õpetajad ei ole veel täielikult omandanud õpilaste mõtetegevuse aktiveerimise ja iseseisvale tööle rakendamise metoodikat; enamikus tundides puudub individualiseeritud töö ja sihipärane töö mahajääjatega; läbi mõtlemata on õppematerjali kordamine, selles puudub süsteem ja järjepidevus; veel ei ole kõik õpetajad hästi kursis oma aine uusimate probleemidega.

Kõiki neid puudusi saab õpetaja ise vältida. Selle tagatiseks on oma töö sügav analüüs ning huvi uute teadmiste vastu. Teadmiste süvendamisel tulevad õpetajale appi Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi ja rajoonide ning linnade metoodikakabinettide korraldatavad kursused ja seminarid.

Kui teha järeldusi Õpetajate Täiendusinstituudi esitatud kokkuvõtetest käesoleva aasta esimese 9 kuu kohta, siis rõõmustab, et sel perioodil viibis kursustel iga kolmas vabariigi üldharidusliku kooli õpetaja. Sellist aktiivsust põhjustab ühelt poolt üleminek uutele õppeprogrammidele, teiselt poolt vabariigis katsetatav kursuste süsteem, mis peab kindlustama kursustest osavõtu regulaarsuse: iga õpetaja viibib üks kord viie aasta jooksul kuu aega kursustel ning sooritab seejärel arvestuse.

Katsetatav süsteem peaks tagama õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise ning kursisoleku kaasaja pedagoogika saavutustega. Ühtaegu eeldab aga järjekindlat iseseisvat tööd oma teadmiste täiendamisel: püsivat huvi pedagoogika valdkonna uudiste vastu, suurt lugemust ja katsetajavaimu.

Siin avalduvad ka süngemad värvid: kõik õpetajad ei ilmu kursustele. Täiendusinstituudi kokkuvõttest selgub, et möödunud suvel ei ilmunud näiteks 4. klasside matemaatikaõpetajate kursustele 378-st 112 õpetajat, psühholoogiakursustele jäi tulemata ligemale 40% sinna kutsutuist jne.

Oma ainealaste ja metoodiliste teadmiste täiendamisega tegeleb iseseisvalt vaid osa õpetajaskonnast. Ei ole tunda õpetajate hulgas nälga uue järele. Ainult üks osa õpetajaist otsib entusiastlikult kõiki võimalusi uute teadmiste saamiseks: loeb järjekindlalt pedagoogilist perioodikat, võtab aktiivselt osa mitmesugustest seminaridest ja konverentsidest, lööb kaasa pedagoogilise uurimistöö kursustel jne.

Neid on kahjuks vähe. Kuid niisuguste õpetajate töö on tavaliselt viljakas, nende pedagoogimeisterlikkuse tase kõrge.

Kõrvalejäänud põhjendavad oma teguviisi ajapuudusega või vihjega materiaalse huvi puudumisele. Mõlemad neist põhjendustest on mõnel määral arvestatavad: õpetajal on aega tööpoolest vähe ning enesetäiendamine on materiaalselt stimuleerimata. Kui aga mõelda meie pedagoogide paremikule, siis väärivad suurt lugupidamist nende püüed ja tahe haarata elust kõike uut, kasulikku ning rakendada seda oma töös. Tahtest ja huvist tuleb aga ükskõiksetel ning mahajäänutel puudu kõige rohkem.

Omaette probleem on viimasel ajal see, kuidas kursustel omandatu realiseerub igapäevases koolielus. Kahel viimasel õppeaastal on kooliinspektorid ja metoodikud jälginud konkreetselt üksikute kursustel viibinud õpetajate tööd seltest vaatenurgast. Tulemused on aga tõsiselt häirivad. Järelikult on käesoleval ajal vabariigi metoodilises töös ning õpetaja kvalifikatsiooni tõstmise kõigis vormides ülirohkesti formalismi, mis ei loo tervikuna soodsat alust loovaks, loominguks tööks koolis.

Haridusjuhtidel, koolidirektoreil ning õpetajail endil tuleks analüüsida tekkinud olukorda, selgitada välja ebasoodsa suhtumise põhjused ning vahetada mõtteid selle üle, kuidas tekitada igas õpetajas pidurdamatut soovi ning huvi oma teadmisi täiendada ning missuguse õppevormiga seda kõige otstarbekamalt realiseerida. Ainult formaalse, kroonuliku suhtumise vältimine tagab tõeliselt loova töö õhkkonna, mis kujuneb soodsaks eeltingimuseks kõrgele õppetasele.

ÕPILASTE TEADMISTE HINDAMISEST

Paaril viimasel aastal on häiritud toonis hakatud kõnelema vabariigi koolipraktikas juurdunud väärnähtustest õpilaste teadmiste hindamisel. Need avalduvad õpilaste teadmiste kontrollimise ja hindamise metoodikas.

Haridusminister F. Eisen peatus pikemalt ka nendel tendentsidel oma ettekandes Ülemnõukogu istungjärgul. Ta märkis, et suurem osa pedagoogidest hindab õpilaste teadmisi objektiivselt, kuid kõrvalekaldumisi esineb kahesuguses vormis. Ühelt poolt juba jutuaineks olnud liberaalne hindamine, teiselt poolt formaalne arusaamine nõudlikkusest, «stimuleerimine» kahtedega, mis on tagajärgede poolest isegi kahjulikum.

Seda praktikat märgati rohkem viimastel frontaalsetel inspekteerimistel Võru, Paide ja Rapla rajoonis. Näiteks pandi Märjamaa keskkoolis 8. klassis füüsika eelmise õppeaasta III veerandil välja 30 «nõrka». Selliseid näiteid võiks inspekteerimise kokkuvõtetest tuua kümneid. Seejuures tuleb märkida, et liialdatakse «puudulike» väljapanemisega ka nendes ainetes, nagu joonistamine, laulmine, kehaline kasvatus, kus asjatundliku kasvatustöö korral peaks see olema välditav. Ebapedagoogiliseks tuleb lugeda see, kui pannakse puudulikke hindaid hulgaliselt välja I õppeveerandil neis aineis, mille õpetamist alles alustatakse (füüsika ja keemia 7. klassis). Sealhulgas hinnatakse puudulikult ka neid õpilasi, kes pole põhiliselt nõrgad. Selline «kahtedega» stimuleerimine» kutsub esile õpilaste protesti, teravnevad vahekorrad õpetaja ja õpilase vahel, õpilases süveneb vastikustunne selle aine vastu. Teadlaste uurimused näitavad, et selline vastumeelsus, isegi vastikus, kandub üle ühelt teisele ning niisuguse hindamisviisi lõppresultaadiks võib olla alla oma võimete õppiv, rasketilkasvatatav õpilane.

Lisaks eeltoodule on õpilaste teadmiste hindamisel kujunenud häirivaks väärtpraktika, kus vahetu suuline kontakt õpetaja ja õpilase vahel jääb nõrgaks. Paljud õpetajad on loobunud suulisest küsitlusest ning omaks võtnud vaid teadmiste

kirjaliku kontrollimise, kontrolltööd. Sellist olukorda konstateeriti möödunud õppeaastal mitmes Rapla rajooni koolis (Kohila keskkoolis füüsikas 7. klassides, Rapla keskkoolis geograafias, füüsikas, Juuru keskkoolis ja Valtu 8-klassilises koolis võõrkeeles, Järvakandi keskkoolis geograafias, bioloogias, vene keeles, Märjamaa keskkoolis ajaloo, botaanikas, geograafias, saksa ja vene keeles jne.).

Käesoleva õppeaasta esimesel poolel on Haridusministeeriumi töökavas uurida põhjalikult õpilaste teadmiste hindamist ning teha sellest kolleegiumi koosolekul kokkuvõtteid ja töötada välja õpetajatele soovitatav meetodika.

Elk kirjeldatud väärnähtused õpilaste teadmiste hindamisel on tavaliselt omased neile õpetajaile, kes ümberlükkamatult usuvad õpilaste istumajätmise efektiivsusesse. Üsna tihti võib kuulda arvamust, et kursuse kordamisega algklassides pannakse alus õpilase edukale edasijõudmisele järgmistes klassides. Praktika ja teadlaste tähelepanekud aga kõnelevad vastupidist: istumajäetu seisund halveneb uues klassikollektiivis ning ta võib jällegi kordajate hulka sattuda.

Pöördudes tagasi kõige värskemate tähelepanekute juurde — üldistustele Rapla rajooni koolide inspekteerimisest, selgub, et enamik kursusekordajaist on jäetud omapead, ilma õpetaja hoolest. Neid hinnatakse ja nende teadmisi kontrollitakse tunduvalt vähem kui normaalselt edasijõudvaid õpilasi. Pärast tunde neile õpilastele määratud konsultatsioonid on enamikus formaalsed, sest õpetajad asjata loodavad, et õpilased neilt küsivad, millest nad aru pole saanud. Õpilased ei tea sageli ise, mis neile arusaamatu on.

Näib, et suuremate lünkade ning möödalaskmiste ärahoidmiseks oleks käesoleval aastal vaja igas koolikollektiivis arutada hindamise praktikast, eriti aga selle psühholoogilisi aluseid, kasvatuslikku efektiivsust, ootamata Haridusministeeriumi vastavaid juhendeid. Seda küsimust võiks siduda kursusekordamisega, individualiseeritud töö korraldamisega. Küsimus on seda väärt, et see kõikidest aspektidest kogu kollektiivi osavõtul läbi arutada. Küllap siis kujunevad ka enamikul õpetajaist õiged pedagoogilised seisukohad õpilaste teadmiste hindamisel.

RESERVIDEST ALGÕPETUSES

Mitte väiksemat tähelepanu väärrib käesoleval ajal (konkreetsemalt õppeaastal) töö algklassides. Seal pannakse alus teadmiste süstemaatilisele omandamisele, kujundatakse tööharjumused. Samal ajal jääb meil juba algklassides hulk lapsi (4—5%) istuma.

Lisaks eeltoodule sunnib meid tähelepanu pöörama algklasside tööle asjaolu, et õpetamine ja kasvatamine kooli algastmes toimub juba mitmendat aastat uutel alustel, uute programmide järgi.

Haridusministeeriumi koolivalitsus tegeles möödunud õppeaastal koos algõpetuse komisjoniga üsna aktiivselt algõpetuse probleemidega, jälgides eriti tööd uute programmide järgi ning töö tulemusi. Sel eesmärgil inspekteeriti algklasside tööd Hiiumaa, Kohtla-Järve ja Rapla rajoonis ning Kohtla-Järve ja Tallinna linnas.

Matemaatika õpetamise olukorraga ja õpilaste teadmistega selles aines jäädi enamikus kontrollitud koolides rahule, kusjuures tõsteti esile Kohtla-Järve 4. kooli, Kessleri-nimelist, Järvakandi ja Rapla keskkooli. Rahule ei jäädud õpetamise tasemega Rapla rajooni Kuimetsa algkoolis ja Raikküla 8-klassilises koolis.

Matemaatika õpetamise kohta algklassides tuuakse kokkuvõtetes esile puudusi, mis on omased paljudele koolidele ja õpetajatele. Nimetan neist olulisemad: iga õpetaja ei õpeta kindla eesmärgiga ega kasuta kõige ratsionaalsemaid töövõtteid; õpilastel lastakse tunnis vähe põhjendada ja analüüsida; tagasihoidlikult kasu-

tatakse tundides matemaatilist keelt ja terminoloogiat; ebarahuldavalt rakendatakse individualiseeritud töövõtteid.

Nagu näitas 3. klassi kontrolltöö (463 õpilasest 342 sooritasid selle rahuldavalt), ei ole kõik õpilased omandanud kindlalt korrutamise ja jagamise põhivõtteid. Järelikult ei ole neid süsteemikindlalt korratud. Suuri puudusi on ka tekstülesannete lahendamisel.

Eesti keele õpetamisel algklassides esineb nimetamisväärsete saavutuste kõrval endiselt ka vajakajäämisi, millest olulisemad kuuluvad lugemise ning sõnastusõpetuse valdkonda. Mõnel õpetajal on väärarvamus n.-õ. lugemistunni ülesande suhtes: peetakse veaks selles tunnis teadmiste andmist. Emakeele programm aga vastupidi rõhutab vajadust kasutada nendes tundides maksimaalselt võimalusi uute teadmiste andmiseks. Tagasihoidlikult antakse õpilastele ülesandeid seoses tundmatu tekstiga, veelgi vähem pööratakse tähelepanu sõnastusõpetusele, vahel ei osata seda teha meetoodiliselt õigesti.

Vabariigi koolides on laialt levinud kontrollkatsed lugemise teadlikkuse ja kiiruse määramiseks. Kontroll aga tõestas, et kõikjal ei ole kontrollkatsete sisu õigesti mõistetud, mistõttu hinnatakse vaid lugemise kiirust.

Saadud informatsioon vabariigi koolide algklasside õpetasemest ning sellest tehtud üldistused lubavad järeldada, et üldjoontes laabub õpetamine uute programmide järgi rahuldavalt. Töö parandamiseks algklassides annaksin lõpuks mõned soovituselised koolijuhtidele.

● Kontrollida algklasside õpetajate kursisolekut uute programmide nõudmistega.

● Mitmekesistada koolisisesel meetoodilisel tööl vorme, mis enam arvestaksid praktilises töös esiletulnud puudusi. Algklasside õpetajaid tuleks suunata enam individuaalselt vajaliku kirjanduse ning näidismaterjalide juurde, et aidata igati kaasa õpetajate aktiivsuse ja loova mõtte kasvule.

● Aidata kaasa paremate õpetajate töökogemuste levitamisele näidistundide, näituste, pedagoogiliste loengute, vestlusringide, praktiliste tööseminaride korraldamise teel.

● Haridusosakonnad peaksid samu nõudeid jälgima meetoodikakabineti töös ning kontrollima koolides õppealajuhatajate kursisolekut algklasside programmide nõudmistega, sest nende ülesanne on tavaliselt selle tööloogi juhendamine ja suunamine.

*

Püüdsin anda käesolevas artiklis mõningaid värskemaid andmeid kontrolltööde kokkuvõttest, mis peaksid objektiivselt iseloomustama vabariigi koolide õppetaset, ning käsitleda mõnda probleemi, mille edukamal lahendamisel võiks loota pedagoogilise töö kvaliteedi uut tõusu.

Meenutan lõpetuseks veelkord F. Eiseni ettekandes Ülemnõukogu saadikuile avaldatud mõtet õppeedukuse olukorra kohta. Ta ütleb, et oleks täiesti väär alustada praegu mingit üldist kampaaniat õpetajate suhtes õppeedukuse tõstmise eesmärgil. Veel vähem on meil vaja puru silma ajamist. Vaja on tähelepanelikult läheneda igale õpetajale, talle vajaduse korral nõu ja abi anda ning samuti ilmutada järjekindlalt printsiipiaalset nõudlikkust.

Suurem rõhuasetus noorte igakülgisel arendamisel nende kasvatusprobleemidele on objektivistest ja püsivatest teguritest tingitud nähtus. Seetõttu on tekkinud vajadus üha sügavamalt tundma õppida kasvatusprotsessi olemust ja spetsiifikat ja seda eriti seepärast, et kasvatusprotsessi erakordse dialektilisuse tõttu võivad selles mitmesuguste nähtuste olemused ja nähtumused üksteisest suuresti lahku minna, isegi vastanduda, mis asjatundmatut pedagoogi või tema töö hindajat desorienteerida võivad.

Selles suunas tehtava keskpunkti on viimasel ajal asetunud õpilaste suhete ning kasvatusedukuse vahekordade probleem. Suhete uurimine on eriti oluline kõlbelise kasvatusseisukohalt, sest ühiskonnas valitsev moraal avaldub peaaesjalikult inimestevahelises suhtlemises, kõlbelist kasvatusedukust tuleb aga pidada igakülgsest arenenud inimese keskseimaks komponendiks.

Laps osaleb erineva iseloomuga suhetes. Võib oletada, et mitte kõik suhete tüübid, vaatamata nendevahelistele seostele, ei ole pedagoogilisest seisukohast täiesti üheväärsed tähtsusega.

Eelõeldust tuleneb üks kasvatusprotsessi ratsionaliseerimise võimalusi. Uurides õpilaste mitmesuguste suhete organiseerimiseks ja reguleerimiseks vajaliku pedagoogi energia ning neis suhetes peituvate kasvatuslike võimaluste suhet, saab kasvatavaid jõude kõige otstarbekamalt rakendada.

Tänapäeva kesksemateks kasvatusprobleemideks võiks pidada õpilaste kohuse- ja vastutustunde vähesust*, täiskasvanute autoriteedi mittetunnistamist perekonnas, koolis ja mujal, üldist distsiplineerimatuse kasvu jm., mis viitab osa noorte kõlbelise arenemise stiimulite ebaselgusele.

Püüdes seostada eelnimetatud nähtusi ja erinevates inimsuhetes peituvat kasvatuslikku potentsiaali (mis pole küll lihtne, aga ka mitte võimatu), tundub, et tänapäeva mitmeid kasvatusprobleeme peaks käsitlema seoses häiretega inimühiskonna universaalses ja igikestvas suhete süsteemis, mida võiksime kõige üldisemalt nimetada vanem-noorem suheteks. Nende suhete unarussejätmine või oskamatu organiseerimine noorte ühiskonnaliikmete kujundamisel hakkab end paratamatult tunda andma ka seal, kus peituvad selle peamised lahendamise võimalused, s. t. pedagoogilises protsessis.

Vanem-noorem suhete erilise silmaspidamise vajadust pedagoogilises töös rõhutavad mitmed asjaolud.

Kõigepealt kujutab inimsugu tervikuna endast eri vanuses indiviidide kogumit, kus inimeste käitumist ja tegutsemist mõjutavaid ealisi iseärasusi täheldatakse mitte ainult alaealiste seas, kuigi viimaste puhul ollakse neist rohkem teadlikud. Ka on olemas teatud vanusest tulenevad rollid, erinevate õiguste ja kohustuste

Eri vanuste seose printsiip kasvatuses

A. TEDER

* Märkime siinkohal, et neid küsimusi on käsitletud juba kahes ulatuslikumas pedagoogilises mõttevahetuses: «Probleem nr. 1» «Nõukogude Õpetajas» ja karumuseprobleem ajalehes «Sirp ja Vasar».

aspektid. Vanusega on seotud ühel või teisel määral (kuigi mitte alati) hulk teisi inimsuhteid, nagu targem-rumalam, tugevam-nõrgem, juhtija-alluv jt. See tingib, et sotsiaalselt täisväärtusliku inimese kasvatamisel on üks ülesandeid orienteerumisoskuse kujundamine mitmekesistes inimsuhetes, sealhulgas ka vanusevahelistes.

Ka alaealiste vanuselisel heterogeenne koosseis kasvatusprotsessis (perekonnas, koolis) nõuab, et siin sihikindlalt omandataks teadmisi ja käitumisnorme, mis on seotud teatud vanusegruppi kuulumisega.

Suhete vanuselise asepekti silmaspidamine on pedagoogidele tähtis veel ka sellepärast, et me võime kasvatust käsitada vanemate põlvkondade teadmiste, oskuste, väärtushinnangute jpm. edasiandmisena järeltulevatele põlvkondadele, kusjuures ka kasvatusprotsess ise on eri vanuses inimeste üks suhtlemise vorme. Üksikud erandid välja arvatud, on suhetega kasvataja-kasvatatav seotud ka noorem-vanem suhted ja, mis eriti oluline, ka vastupidi — vanemate ja nooremate inimeste vahelises suhtlemises leiame alati pedagoogilise mõjutamise komponente.

Selle kinnituseks võib tuua kas või V. Netsšajeva jt. uurimuse, mille ülesanne oli välja selgitada eri vanuses laste suhtlemise ja nende kõlbelise ning vaimse arenemise seoseid koolieelses eas. Autor kinnitab, et juba siin tekib vanema ja noorema lapse vahelises suhtlemises nn. pedagoogiline situatsioon, kus üks (vanem) alati teisele (nooremale) midagi õpetab, selgitab, milleski veenab, juhib, keelab, käsib jne. Sedasama kinnitavad lastevanemate ja pedagoogide tähelepanekud igapäevasest kasvatustööst eri vanuses laste grupiga.

Seega peitub eeltoodud ilmne vihje sellele, et kasvatusel efektiivsuse tõstmine on seotud eri vanuses laste vaheliste suhete organiseerimisega.

Põlvkondadevaheline seos, järjepidevus ja koostöö on olnud ühiskonna ja indiviidi arenemise tähtsamaid tingimusi. Vanusest lugupidamine on põhiline eeldus sotsiaalse järjekestvuse säilitamiseks, väidab A. Eisenstadt. Ent selles suhtlemises sisalduvad alati peale teineteisemõistmise ka konflikti tendentsid, mis väljenduvad uue ja vana dialektilises käsitluses. Konfliktide ilmsiks tulekut, eriti nende rõhutamist teatud perioodil, põhjustavad nii objektiivsed kui ka subjektiivsed asjaolud. Seega kerkib tänapäeval peaaegu et globaalseks peetava nn. isade ja poegade probleemiga seoses pedagoogide ette küsimus, kui suur osa mõnede kaasaja noorte tõrksusest või hoolimatusest vanemate põlvkondade esindajate, sealhulgas ka pedagoogide soovitude ja nõudmiste suhtes üldse on tingitud lünkadest tänapäeva kasvatussüsteemis, mis ei loo piisavalt võimalusi noorte ettevalmistamiseks õigeteks vanem-noorem suheteks, millele rajaneks vajalik lugupidamine ja teineteisemõistmine erinevate põlvkondade vahel.

Eriti tahaksime rõhutada vanustevaheliste suhete üht aspekti. Vanem-noorem suhteid analüüsid võime selles eristada vähemalt kaht suhteliselt iseseisvat suhete alastruktuuri, milleks on suhted täiskasvanu-alaealine ja noorem alaealine-vanem alaealine. Vanustevahelise suhtlemise sihipärase ja ulatuslikuma organiseerimise kogemustest, eriti **õppe- ja kasvatusasutustes**, tuleneb huvitav järeldus, mille kohaselt vanemate ja nooremate alaealiste vaheliste suhete pedagoogiliselt õige organiseerimine on oluline tingimus täisväärtuslike täiskasvanu-alaealine, konkreetselt pedagoog-kasvandik suhete kujunemisel.

Selle nähtuse põhjusteks on mitmed asjaolud.

Kõigepealt laieneb vanemate ja nooremate kasvandike suhtlemisel kasvatajate mõjutajate ja ka mõjutuste hulk, mille tulemusel intensiivistub kasvatusprotsess üldse. Paranevad suhted pedagoogide ja õpilaste vahel, sest väheneb pedagoogide poolt laste mõjutamisel paratamatult tekkivate konfliktide hulk. Ja

seada mitte üksnes sellepärast, et osa neist lahendatakse nüüd õpilastevahelises suhtlemises. Üks tegureid on veel pinge vähenemine õpilases endas, mille tekitab mõningane ebakõla osa laste sotsiaalsete vajaduste ja nende rahuldamise tingimuste vahel üldhariduslikus koolis. Piisab, kui mainida suhtlemisvajaduse rahuldamise piiratud võimalusi, aga ka sotsiaalse tunnustamise ebapiisavust jm. õppeprotsessis. Mis viimati mainitusse puutub, siis on teada, et osal alaealistest on positiivse tunnustuse saamise vähesus juba kroonilise iseloomuga, mis omakorda soodustab antisotsiaalset käitumist, kaasa arvatud pedagoogide solvamine, agressiivsus kaaslaste suhtes jm. Oma osa näib siin etendavat ka vanustevahelise suhtlemise piiratud või ühekiuline iseloom. Alaealine teeb sõimeeest noorukini läbi tohutu vaimse ja sotsiaalse arengu, valdavalt eakaaslaste ja täiskasvanutega suheldes ei ole sellest aga küllalt, et tunnustatuks saada. On ju eakaaslastega toimunud analoogilised muutused. Pedagoogide ülesanne on esitada üha uusi ja uusi nõudmisi õpilastele, rahulolust õpilase saavutatud tasemega pole juttugi. Endastmõistetavalt jääb ka muus suhtlemises täiskasvanutega nii sõimeealise kui ka keskkoolilõpetaja osaks ikka kogenematuma, vähem teadja ja alluva roll, mida osa täiskasvanuid ei püüa oskuslikult lausunud tunnustussõnadega isegi leevendada.

Mis puutub nooremate ja vanemate alaealiste vahelisse suhtlemisse, siis pakub see sfäär ainsana võimalusi alaealiste rakendamiseks ka vanema alaealise rollis, milles tunnustuse saamiseks piisab enamikul juhtudest juba ainuüksi vanusest tulenevatest eelistest nii teadmistes, oskustes kui ka elukogemustes. Selles suhtes on täiesti iseloomulik ühe 7. klassi õpilase vastus küsimusele: mis sulle suhetes endast noorematega kõige enam rahuldust pakub? Ta vastas: «Nad peavad minust lugu!» Väärtuslikud on andmed internaatkooli kasvandike suhete uurimisest, millest selgub, et üheeaalsetest kasvandikest organiseeritud lasterühmade (klass, pioneerirühm) kõrval eri vanuses laste ühenduste olemasolu (silmas on peetud eri vanuses laste koostegevuse kõrgeimat vormi — kasvatusrühma-alkollektiivi) võimaldab varieeruda õpilase asendil erinevates rühmades: õpilane, kes klassis on isoleeritu, võib kasvatusrühmas endast nooremate seltskonnas osutada eelistatuks jne. (Sellega on omakorda seotud mitmed huvitavad pedagoogilised probleemid.)

Nähtavasti on just noorte mitmesugused pedagoogide poolt seni arvestamata arenguvajadused selle põhjustajaks, et enamik meie uuritud üldharidusliku kooli õpilastest on spontaanselt kujunenud suhetes eri vanuses kaaslastega kas koolis või väljaspool, ja seda sageli vastastikuse usaldamise tasemel.

Pedagoogide ja õpilaste vahekorrale mõjub kindlasti tervendavalt see, et vanema kaaslaste rolliga kaasnev mõjutaja roll lähendab vanemaid õpilasi pedagoogidele, loob kokkupuutepunkte võrdsete tasemel, mõjutab positiivselt õpilaste eneseteadvust ja -väarikust, mis omakorda vanemate eeskuju kaudu kandub üle ka nooremate õpilaste suhtumisele õpetajasse.

Eri vanuses laste vaheliste suhete organiseerimise üks resultaate on õpilaskollektiivi kui kasvatusreguri osatähtsuse ilmne kasv. Koolikollektiivis on võimalik rohkem õpilasi ühiskondlikku tegevusse rakendada, tekib reaalne võimalus pedagoogiliselt õige, kuid klassikollektiivis praktiliselt realiseerimatu põhimõtte — igapäevase jõukohane ühiskondlik ülesanne rakendamiseks. Ühiskondliku aktiivsuse kasv loob tingimusi koolikollektiivi, aga ka klasside kollektiivide edasiarenemiseks. Eeltoodu on andnud põhjust isegi väiteks, et ilma koolikollektiivis tema eri vanuses liikmete vahel koostegevust ja suhteid organiseerimata jääb suur osa pedagoogide ponnistusi kollektiivi, eriti selle teovõimsa omavalitsuse loomisel viljatuteks (Kumarin jt.). Peale puhtloogilise arutluse ja üksikute eksperimentide toetatakse seejuures veel ka Makarenko kogemusele, kelle edukas kasvatuskollektiivis olid kesksel kohal eri vanuses kommunaaridest koosnevad kasvatusrühmad

ning nende volinikest (s. t. vanematest kommunaaridest) moodustatud komandöride nõukogu.

Olgu eelnimetatuga kuidas on, igal juhul väärrib tähelepanu see Makarenko järeldus, et ühevanuselitest lastest koosneval kollektiivil on alati tendents sulguda selle vanusejärgu huvidesse ja eemalduda juhust (s. t. pedagoogist) ja üldisest kollektiivist. Laste kapseldumine sõpruskollektiivi on tema arvates hädaohtlik veel selle poolest, et see toob endaga kaasa rühmalise, kildkondliku kasvatusese.

Kasvatuse ja ühiskondliku elu alusprintsipiide seostamine ja kasvatusala-
sed katsetused viisidki Makarenko mõttele formuleerida põlvkondadevahelise seose ja järjekestvuse printsiipi kasvatuses.*

Tähelepanekud ja mõningad uurimused, ka käesoleva artikli autori omad, kinnitavad, et eri vanuses laste suhtlemine on loomulik pinnas, kus leiavad toitu sellised iseloomuomadused, nagu austus ja tähelepanelikkus inimese vastu, abivalmidus, sõbralikkus, kohusetunne ja vastutustunne, nõudlikkus, distsiplineeritus, eriti aga enesekriitilisus. Õpilasel, kes suhtleb eri vanuses kaaslastega, on ka eneseavaldamise võimalused mitmekesisemad (see tuleneb kiiresti vahelduvatest rollidest), suhtlemine on keerulisem, nõudes nii nooremalt kui ka vanematelt rohkem pingutusi. Sellises olukorras on pedagoogil võimalik õpilast märksa mitmekülgsemalt tundma õppida ja ka mõjutada.

Olgu siinkohal öeldud, et suhtlemise positiivsed väärtused tulevad ilmsiks vaid pedagoogiliselt õigesti organiseeritud suhete puhul. On näiteid, mis kinnitavad, et vanustevaheline suhtlemine sisaldab teatud tingimustel (moraalselt väheväärtuslik vanem pool suhetes, oskamatu või formilistist pedagoog jne.) ohtu ka amoraalsete nähtuste, nagu vägivald nõrgemate kallal, distsiplineerimatus, kohusetundetus jt. süvenemiseks. Seetõttu näib, et vanustevaheliste suhete organiseerimises peitub üks kasvatustöö olemuse ja spetsiifika tundmise kriteeriume.

Eeltoodu peaks kinnitama, et eri vanuses õpilaste vaheliste suhete organiseerimine on täiskasvanute ja alaealiste vahel normaalsete suhete kujunemise oluliseks tingimuseks kasvatustöös. Sügavalt inimlikud suhted kasvataja ja kasvatatava vahel on aga kasvatustöös seaduspäraseks nõudeks. Meie käsitluses puudutab see vanem-noorem suhete üht tüüpi, s. o. suhteid täiskasvanu-alaealine.

Üha laienev ühiskonna kasvatusfunktsioonide realiseerimise kogemus ühiskondlikes õppe- ja kasvatusasutustes täiendab oluliselt vanem-noorem suhete tähtsuse mõistmist. Jälgides vanem-noorem suhete osatähtsust eri tüüpi õppe- ja kasvatusasutuste tegevuses, võib täheldada seaduspärast nähtust: mida ulatuslikumad on lastega tegelevate ühiskondlike institutsioonide kõlbeliselt ja sotsiaalselt kasvatavad funktsioonid, seda arenenumad on neis organisatsioonilised vormid, mille ülesanne on soodustada püsivat ja vahetut suhtlemist eri vanuses kasvatatavate vahel.

Seega võib kinnitada, et nõukogude pedagoogikas ka Makarenko poolt selgesti formuleeritud, kuid siiani veel vähemõistetud ja -rakendatud põlvkondade seose ja järjekestvuse põhimõttes väljenduvad mitte ainult tema mõnevõrra spetsiifilise kasvatusasutuse iseärasused, vaid üks kasvatusese üldine ja keskne printsiip, mille kohaselt kasvatamise efektiivsuse üheks tingimuseks on vanem-noorem suhete tervikliku struktuuri läbimõeldud ja pedagoogiliselt sihikindel organiseerimine.

Suhtlemise baasiks on kontaktid. Sotsiaalsühholoogid kinnitavad, et kontaktid ja sümpaatia inimeste vahel on pärivõrdelises sõltuvuses (Homans). Sümpaatia ja mõju vahekord on ilmselt samuti ühesuunaline.

* Selle põhimõtte mõistmine ja hilisem käsitlemine Makarenko pärandi uurijate poolt on küllaltki huvitav ning väärrib seetõttu omaette esitamist.

Seega peaks otsima kasvatus mõju nõrgenemise põhjusi ka lapse kontaktivõimalustest eri vanuses kaasinimestega ning nendele baseeruvate suhete iseloomust. Seda tehes jõuame tõeni, et tänapäeval näib selles peituvat üks olulisemaid pedagoogilisi probleeme.

Paljud tähelepanekud kinnitavad, et viimastel aastakümnetel toimunud sotsiaalsete ja kõlbeliste nihete tulemusel on oluliselt muutunud laste osasaamise võimalus vanem-noorem suhetest eelkõige perekonnas, kodus — selles «kõlbluse koolis», nagu teda nimetas Pestalozzi.

Mõningad nihked, nagu perekonna muutumine nukleaarseks, s. t. ainult ühe põlvkonna täiskasvanutest ja nende lastest koosnevaks, vanavanemate «autonomiseerumine», mõlema vanema töötamine, eriti aga laste kooliskäimine vahetustes, mis ei lange kokku vanemate vahetusega tööl, laste elu kandumine perekonnast kooliinternatidesse, koolivälisesse lasteasutustesse jpm., on vähendanud kontaktide ulatust täiskasvanute ja alaealiste vahel perekonnas, seega nähtavasti ka teineteisemõistmist, vastastikust sümpaatiat ning koduse kasvatus mõjukust. Kas just võõrdumine oma lapsest pole iseloomulik näiteks neile lapsevanematele, kes eelistavad mitte segada oma kohalviibimisega last isegi siis, kui too tähistab oma vanematega ühtekuuluvuse üht tähelepanuväärsemat sündmust — oma sünnipäeva?

Arvukates perekondades ei ole võimalik lapsel suhelda endast vanemate ja nooremate vendade-õdedega sel lihtsal põhjusel, et vanemad talle seda ei võimalda.

Kui perekondlikus kasvatuses asetleidnud ebasoodsad nihked paratamatuks tunnistada (kahtlemata on võimalusi seda olukorda mõningal määral normaliseerida!), peaks perekonnas süvenevaid puudujääke suhetes kompenseerima paindlik ja teadlikult organiseeritud **ühiskondlik kasvatus**.

Vaadeldes alaealiste põhimassi hõlmavat üldhariduslikku kooli, näeme, et siin on kehtiva õppetöökorralduse, osalt ka õppetöö spetsiifika tõttu lood suhtlemisega üldse, eriti eri vanuses õpilaste vahelise suhtlemisega, võrdlemisi halvad.

On andmeid, et üksikutel õpilastel pole koolis nädalate kaupa otsesest ja sisulisest kokkupuudet täiskasvanutega. Peale selle on õpilase suhted õpetajaga tugevasti formaliseeritud, ametlikustatud. Õpetaja on ka ametnik, ülemus, mitte ainult vanem, targem ja elukogenum ning õpilasele vajalik kaasinimene, kusjuures mitte kõik õpetajad ei saa võitu kiusatusest esimest asjaolu igas vähegi keerulisemas pedagoogilises situatsioonis rõhutada. See muidugi vähendab pedagoogide ja õpilaste kontaktide pedagoogilist väärtust.

Ajuti sünnib pedagoogilisel alal algatusi, mille tegelik sisu on piirata täiskasvanute, s. t. pedagoogide, ja alaealiste niigi minimaalset suhtlemist. Mitte väga ammu tehti seda näiteks nn. klassijuhatajateta klasside propageerimise kaudu.

Mis puutub suhete tüüpi vanem-noorem alaealine, siis ei näi peale lapseea ja kooliskäimise olevat inimesel ühtki teist eluperioodi ega tegevusala, kus nii järjekindlalt eri vanuses laste isoleerimist rakendataks. Täiuse saavutab see linnades, mammutkoolides, kus peale eri vanuseastmes õpilaste koolivahetuste lahus planeerimise, õpilaste korrustele jaotamise, ka vähesed koolipeod, kogunemised, isegi spordivõistlused, isetegevusülevaatused jt. kontakte võimaldavad töövormid rangelt vanuseprintsipi lähtudes rakendamist leiavad.

Eri vanuses laste isoleerimise põhimõtte võib baseeruda (peale mittepädagoogiliste kaalutluste) mingil määral isegi vanuseliste iseärasuste arvestamise põhimõtte ühekülgse tõlgendamisel.

Vanuseline aspekt on pedagoogilises töös kahtlemata oluline, kuid sellel on kaks külge. On olemas kasvatusülesandeid ja vanuselisi iseärasusi, mis tingivad üksikute vanuseastmete teatavat eraldumist (näiteks poliitinformastiooni läbi-

viimine), aga on ka teisi, mis nõuavad ja soodustavad eri vanuses laste lähendamist, nende koostegevuse ja suhtlemise organiseerimist.

Koolis näib tähelepanu olevat koondunud ainult esimeste iseärasuste silmaspidamisele, mis on vaid osaliselt õige.

Tagasihoidlikkust vanusevaheliste suhete loomisel põhjustab kindlasti see, et koolielu sotsiaalpsühholoogiat tuntakse meil veel vähe, kusjuures ka teadaolevas osas pole psühholoogid jõudnud sünteesiva käsitluseni, mis vaatlaks ealisi iseärasusi eri vanuses alaealiste massi kooskasvatamise ja vastastikuse mõjutamise seisukohalt.

Ka on suur osa kasvatustööst koolis rajatud ühiskondlikele alustele, mis nii keerulises ja vastutusrikkas pedagoogilises tööloigis põhjustab teatud pealiskaudsust ja ka formalismi ning õppetöö organisatsiooniliste vormide mehaanilist ülekandmist kasvatustöösse, ei sunni otsima täiendavaid võimalusi selle efektiivsuse tõstmiseks.

Seega peame tunnistama, et nii perekonnast kui ka koolist saadud kogemus vanustevahelise suhtlemise kohta (ja sellega kaasnevad mõjutused) on mõnevõrra ühekülgne ja ebapiisav.

Mõningaid täiskasvanute ja laste vahelist suhtlemist alahindavaid sätteid ja tõekspidamisi leiame ka igapäevases elus. Kordame ajakirjanduses väljaõeldud mõtteid perekonnaga koospuhkamise vähestest võimalustest riiklikes puhkekodudes; kinodes ja teatrites otsustavad «targemad» inimesed lapsevanema eest, misuguseid kooskülastusi ta oma lapsega võib teha jne. Veel hiljaaegu oli vägagi elujõuline seisukoht, mille kohaselt oma laste kasvatamist ei hinnatud ametkondades kui ühiskondlikult kasulikku tegevust (!). Muide, see arvamus on visa kaduma ka pedagoogide tegutsemisalal. Nii soovitati hiljuti ühes artiklis pedagoogide poolt ühiskondlikus korras tehtav töö võrdselt jaotada pedagoogide vahel. On siis tõesti kõige õigem lahendus võrdsustada pärast tööpäeva lõppu ruttava vallalise ja kolme lapse ema või isa lisakoormus koolis?

Eeltoodu ülesandeks oli esile tõsta üht pedagoogilises töös üha süvenevat, samal ajal aga pakilist lahendamist ootavat vastuolu ühelt poolt vajaduse vahel tõhustada alaealiste kasvatamist ja teiselt poolt selleks väga vajalike suhete vanem-noorem vähesuse ja vähenemise vahel.

Lahendus näib peituvat eelkõige pedagoogilises protsessis olemasolevate ja võimalike vanem-noorem suhete teadlikus ärakasutamises ja organiseerimises, vanuseliselt heterogeenses lastekollektiivis endas peituvate suhtlemisvõimaluste ja nendega seotud kasvatava mõju kasutusele võtmises.

Töötingimused eri tüüpi õppe- ja kasvatusasutustes (massikool, internaadiga kool, pikapäevakool, internaatkool jt.) pakuvad kahtlemata erinevaid võimalusi vanustevaheliste suhete väljaarendamiseks. Määravaks kujuneb siin eelkõige vastavus koolide ette seatud kasvatusülesannete ja nende realiseerimiseks loodud objektiivsete tingimuste vahel.

Esmaseks üldiseks ja kõigile jõukohaseks ettevõtmiseks selles suunas näib olevat loobumine pedagoogiliselt kahjulikust eri vanuses laste isoleerimise põhimõttest kasvatustöös, erinevate vanusegruppide vahelistes suhetes iga õpilase ja klassikollektiivi arenemist soodustava teguri nägemine, mis on ühtlasi tõhus pedagoogide mõju tõstmise vahend.

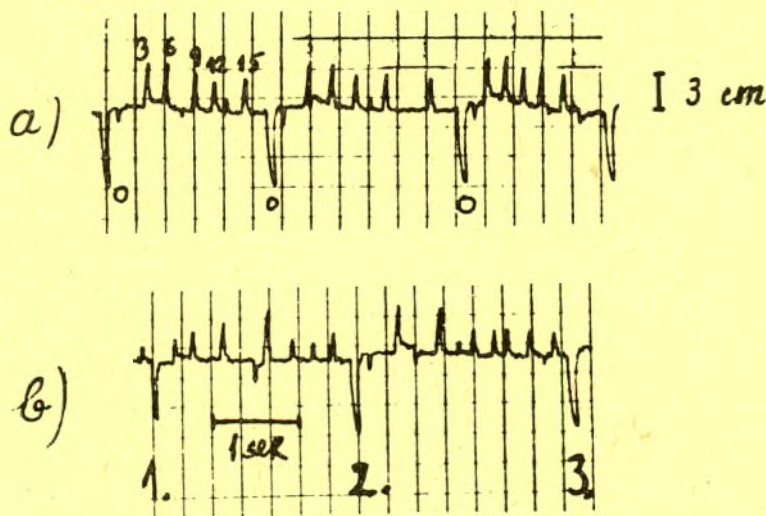
LUGEMISPROTSESSI MIKROANALÜÜS

J. MIKK

Lugemiseks kulutavad inimesed üha rohkem aega, kuid ikka kipub mõni raamat või artikkel jääma lugemata. Teadmiste hulk kasvab ja tuleks tõhustada nende omandamist, sealhulgas ka lugemist. Kas aga lugemise efektiivsuse tõstmiseks on mingeid eeldusi ja kui, siis missuguseid?

Nendele küsimustele vastamiseks tehti lugemisprotsessi mikroanalüüs. Analüüsi eesmärk oli välja selgitada, millest sõltub sõna vaatamise aeg ja mis laadi on need sõltuvused. Samaaegselt uuriti ka sõnale langevate silma seisakute ehk fikatsioonide arvu määravaid tegureid.

Lugemisel liigub silm hüppeliselt. Hüpete ulatuse ja fikatsioonide ajalise kestuse üleskirjutamiseks kasutati elektrookulograafiat (Lurje, 1964). Katseisiku silmade juurde kinnitati leukoplastiga kaks elektroodi. Silma liikumisel ühest fikatsioonipunktist teise toimuvad nendes elektroodides elektrilise potentsiaali muutused. Potentsiaali muutused võimendati elektroentsefalograafiaga ja kirjutati üles automaatselt liikuvale paberilindile. Silma hüpetele vasakult paremale vastasid isekirjutaja sule väljalöögid nulljoonest ülespoole ja silma hüpetele paremalt vasakule väljalöögid allapoole nulljoont (joon. 1).



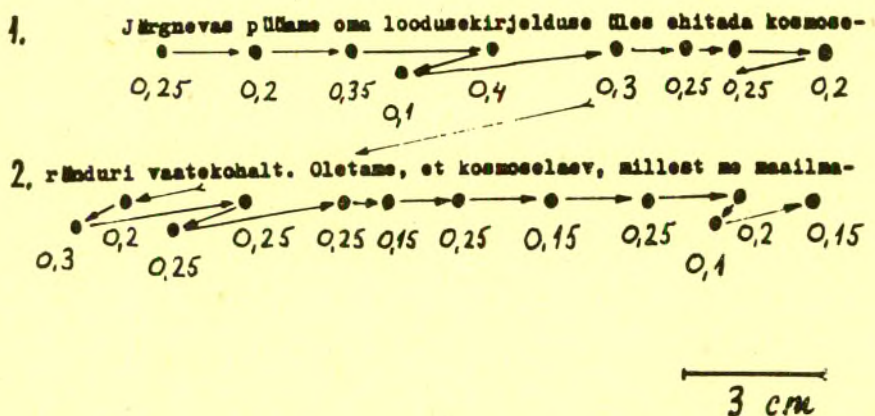
Joonis 1. Silma liikumise üleskirjutis: a) kalibreerimisel, b) lugemisel.

Võimendaja sagedusriba oli valitud 3 kuni 50 Hz. Seetõttu pöördus sulg nulljoonele tagasi juba 0,1 sekundi jooksul. See aeg on aga väiksem fikatsioonide kestusest ja nii alustas sulg iga väljalööki nulljoonest.

Mida ulatuslikuma hüppe silm tegi, seda suurema väljalöögi isekirjutaja sulg andis. Võimenduse suurus oli valitud nii, et silma kuni 4 sentimeetrini ulatuvate hüpete puhul oleks seos hüppe ulatuse ja sellele vastava väljalöögi suuruse vahel lineaarne. Lineaarsest võimenduspiirkonnast jäävad seega välja küll silma hüpped ühe rea lõpust teise algusesse ja nende suurusi on raske leida vastava väljalöögi pikkuse järgi, kuid selleks pole ka vajadust, sest hüpete ulatused ühelt realt teisele on määratavad rea pikkuse järgi.

Väljalöökide suuruste järgi saab määrata silma vastava hüppe ulatust. Kuid väljalöögi suurus sõltub mitte ainult silma hüppe ulatusest, vaid ka võimenduse suurusest, naha juhtivusest ja teistest teguritest. Tähendab, iga katseisiku korral tuleb teada, mitme millimeetrine väljalöök vastab näiteks silmade 3 sentimeetrilisele hüppele tekstil. Selle kindlakstegemiseks lasti katseisikul algul silmadega fikseerida numbreid 0, 3, 6, 9, 12, 15, mis olid paberil 3 sm kaugusel üksteisest. Saadud väljalöökide keskmine suurus vastabki silmade 3 sentimeetrilisele liikumisele tekstil (joon. 1a).

Kui on teada, mitmele sentimeetrile teksti peal vastab väljalöögi 1 mm, siis saab leida igale väljalöögile (joon. 1b) vastava hüppe suurust lugemisel. Oletati, et esimene fikstsioonipunkt langeb 1—1,5 sm rea algusest paremale poole. Sellest punktist mõõdeti esimese hüppe ulatus, saadi teine fikstsioonipunkt, mõõdeti teise hüppe ulatus, saadi kolmas fikstsioonipunkt jne. (joon. 2). Viimase hüppega pidi silm jõudma punkti, mis asub 1—1,5 sm vasakul rea paremast äärest — see oli fikstsioonipunktide asukohtade määramise õigsuse kontrolliks.



Joonis 2. Fiksatsioonide asukohad ja kestused lugemisel (sekundites). (Joonise 1b andmed.)

Paberilindi liikumise kiirus oli $15 \frac{\text{mm}}{\text{s}}$. Selle järgi sai määrata fikstsioonide ajalisi kestusi: mida suurem on väljalöökide vahe paberilindil, seda suurem on nende hüpete vahelise fikstsiooni ajaline kestus.

Katsematerjaliks oli 199-sõnaline tekst populaarteaduslikust raamatust relatiivsusteooria alalt. Katseisikuiks olid 10. klassi õpilased. Neile anti enne katset järgmise sisuga instruksioon: «Lugege järgmine tekst läbi hoolikalt, nii et te sellest aru saaksite ja et see teile meelde jääks. Te võite lugeda aeglaselt. Ühe rea ulatuses võite vaadata tagasi, kuid ärge lugege ühtegi rida kaks korda. Pärast lugemise lõpetamist esitan teile mõned küsimused teksti sisu kohta.»

Küsimustele vähemalt rahuldavalt vastanud õpilasi oli katses 11. Neist igal leiti fikstsioonide asukohad ja kestused. Nende järgi leiti sõnade vaatamise ajad ja sõnale langevate fikstsioonide arvud. Sõna vaatamise aeg leiti sellele langevate fikstsioonide summaarse kestusena. Kui fikstsioon langes kahe sõna vahele, siis osa fikstsiooni kestusest loeti esimese sõna ja osa teise sõna vaatamise aja hulka. Iga sõna jaoks leiti keskmine vaatamise aeg ja keskmine fikstsioonide arv (üle õpilaste). Need keskmised sõnade vaatamise ajad ja keskmised fikstsioonide arvud olid järgnevate arvutuste aluseks.

Andmete analüüsimisel leiti kõigepealt lineaarkorrelatsioonid ja korrelatsioonisuhted sõna tunnuste vahel. Peab aga kohe ütlema, et võrreldes korrelatsioonidega ei andnud korrelatsioonisuhted mingit olulist täiendavat informatsiooni. Tunnuste sekka arvati ka sõnade vaatamise ajad ja fiksatsioonide arvud.

Selgitame mõningate tunnuste olemust ja leidmisviise.

Sõna tuttavlikkuse x_5 määramiseks kasutatakse tavaliselt selle sõna esinemissagedust. Eesti keele jaoks pole aga sagedussõnastikke koostatud ja seepärast tuli tuttavlikkus leida teisel teel.

Sõnade tuttavlikkuse hindamiseks tehti grupikatse. 29-le 11. klassi õpilasele loeti uuritava teksti sõnad ette algvormis. Õpilased pidid nende sõnade tuttavlikkust hindama järgmise skaala abil:

- 5 — väga hästi tuntud sõna,
- 4 — hästi tuntud sõna,
- 3 — tuntud sõna,
- 2 — vähetuntud sõna,
- 1 — väga vähe tuntud sõna,
- 0 — tundmatu sõna.

Järgnevates arvutustes kasutati iga sõna puhul õpilaste hinnangute keskväärtsi.

Sõna kordumise arv näitas, mitmendat korda see sõna esineb selles tekstis ühes või teises vormis.

Liitsõnadele seati vastavusse 1, lihtsõnadele 0.

Korrelatsioonitabelit vaadates selgus, et vaatamise ajaga x_{18} on kõige suurem korrelatsioon $r=0,90$ sõnale langevate fiksatsioonide arvul x_{17} . Nende kahe suuruse vaheline lineaarsõltuvus osutus järgmiseks:

$$x_{18} = 0,03 + 0,31 x_{17}.$$

Mõlema konstandi standardhälbed olid 0,01.

Need tulemused näitavad, et sõna vaatamise aeg on täielikult ära määratud sõnale langevate fiksatsioonide arvuga. Kui tahame vähendada sõna vaatamise aega, peame vähendama selle sõna vaatamiseks kasutatavate fiksatsioonide arvu. Ehk teiste sõnadega: iga fiksatsiooniga tuleb haarata võimalikult rohkem tähti ja sõnu. Selleks näib olevat ka täiesti reaalsed võimalused: katses peetus õpilase pilk ühel sõnal keskmiselt 1,3 korda, aga Taylori (1957, lk. 503) andmetel vajab keskkooli vanema astme õpilane keskmiselt ainult 83 fiksatsiooni 100 sõna lugemiseks. Katses leitud keskmine fiksatsiooni kestus 0,31 sekundit on samuti suurem Taylori toodavast väärtusest — 0,24 sek.

Fiksatsioonide arvu ja vaatamise aja vaheline tugev seos ilmneb veel korrelatsioonis $r=0,58$ sõnale langevate tagasivaatamiste arvu ja sõna vaatamise aja vahel. Mida rohkem on tagasivaatamisi, seda rohkem kulub lugemiseks aega. Katses oli tagasivaatamisi 100 sõna kohta 14 (Taylori andmetel 15).

Peale fiksatsioonide arvu on sõna vaatamise ajal faktoritest tähtsad need, mida saab määrata juba enne lugemist. Ja siin tuleb kõigepealt juttu teha sõna pikkusest. Sõna pikkuse kahest näitajast oli tähtedes mõõdetud sõna pikkusel x_{11} veidi suurem korrelatsioon sõna vaatamise ajaga ($r=0,86$). Nende suuruste vaheline lineaarsõltuvus oli järgmine:

$$x_{18} = 0,135 + 0,045 x_{11}.$$

Konstantide standardhälbed olid vastavalt 0,015 ja 0,002.

Sellest seosest on näha, et iga tähe lugemiseks kulutatakse keskmiselt 0,045 sekundit ja sõna lugemiseks kulub peale selle veel 0,135 sekundit. Jättes tekstist välja ühe nelja-tähelise sõna, hoiame me iga lugeja aega kokku $0,135 + 0,045 \cdot 4 = 0,315$ sekundi võrra.

Sõna pikkuse järel on sõna vaatamise ajaga kõrge korrelatsioon sõna tuttavlikkusel: $r = -0,75$. Sõna tuttavlikkusel on küll üllatavalt kõrge korrelatsioon sõna pikkusega

($r = -0,79$), kuid sellest hoolimata osutus oluliseks osakorrelatsioon sõna tuttavlikkuse ja vaatamise aja vahel.

Peale selle osutus oluliseks veel osakorrelatsioon sõna poolitatuse x_{14} ja vaatamise aja vahel. Ulejäänud tunnuste ja sõna vaatamise aja vahelised korrelatsioonid on aga selgitatavad juba arvesse võetud faktorite mõjuga. Nii on tunnuse «liit- või lihtsõna» ja vaatamisaja vaheline korrelatsioon $r = 0,56$ selgitatav korrelatsiooniga $0,71$ sõna pikkuse ja tunnuse «liit- või lihtsõna» vahel. Tuttavamad sõnad kordusid tekstis sagedamini ja tekkiski korrelatsioon $r = -0,22$ sõna kordumiste arvu ja sõna vaatamise aja vahel.

Niisiis, sõna vaatamise ajal on ainult kolm argumenti: **sõna pikkus, sõna tuttavlikkus ja sõna poolitatus**. Nende kolme faktori põhjal arvutatud mudel andis vaatamisaja jaoks ka parima lahenduse:

$$x_{18} = 0,45 + 0,034 x_{11} - 0,06 x_5 + 0,12 x_{14}.$$

Konstantide standardhälbed olid vastavalt $0,09$; $0,003$; $0,02$ ja $0,02$. Mitmese korrelatsioonikordaja väärtuseks saadi $0,88$ ja selle valemi järgi arvutatava vaatamisaja ja tegeliku vaatamisaja ruutkeskmise erinevus oli $0,09$. Viimase arvu võrdlus sõna vaatamise keskmise ajaga ($0,43$ sekundit) näitabki, et sõna vaatamise aeg on küllaltki hästi modelleeritud.

Argumendid on viimases valemis reastatud nende mõju kahanemise järjekorras. Tuleb välja, et peale väiksema arvu lühemate sõnade kasutamise saab autor lugeja aega kokku hoida veel sel teel, et kasutab paremini tuntud sõnu ega poolita sõnu. Lugeja omakorda võib lugemist kiirendada siis, kui ta õpib ära võimalikult paljude emakeelsete sõnade tähendused.

Lugejal on aga üks hoopis paljutõotavam tee lugemiskiiruse suurendamiseks, millest rääkisime enne. Tuleks nimelt ühe fikstsiooniga haarata rohkem sõnu. Seepärast kerkib küsimus, millest sõltub sõnale langevate fikstsioonide arv.

Juba korrelatsioonitabeli analüüs näitab, et fikstsioonide arv sõltub samadest tunnustest, millest sõltub sõna vaatamise aegki. Regressioonanalüüs aga täpsustas, et parima lahendi saamiseks piisab ainult kahest argumendist: sõna pikkus ja poolitatus:

$$x_{17} = 0,34 + 0,141 x_{11} + 0,28 x_{14}.$$

Konstantide standardhälbed olid $0,03$; $0,004$ ja $0,06$. Mitmese korrelatsioonikordaja väärtuseks saadi $0,94$.

Fikstsioonide arvu vähendamiseks peaks kirjutaja kasutama vähem sõnu, lühemaid sõnu ja sõnad tuleks trükkida ilma poolitamata. Nende printsiipide ulatuslikum järgimine on aga tavaliselt võimatu ilma teksti sisu kahjustamata ja seepärast tuleb lugejal endal otsida mooduseid fikstsioonide arvu vähendamiseks. Need on olemas ja leiavad kasutamist kiirlugemise harjutamise metoodikas.

Kirjandus

1. E. A. Taylor, The Spans: Perception, Apprehension and Recognition as related to Reading and Speed Reading. Amer. J. Ophtal. 1957, 44,4 pp. 501—507.

2. Р. Н. Лурье, Векторэлектроокулография. В сб. «Электрофизиологические исследования в клинике и экспертной практике». Ленинград, 1964, 210—221.

ÕPILASTE KUTSESUUNITLUS JA -VALIK

A. KÕVERJALG,
pedagoogikakandidaat

Kutsesuunitlus, s. t. noorte õige suunamine elukutse valikul kooli, kodu ja üldsuse poolt, omab suurt ühiskondlikku tähtsust. Selle tööloigu puudujääkidele on juhitud viimasel ajal tähelepanu mitmetel üleliidulistel pedagoogika-alastel nõupidamistel.

Juuli alguses Moskvas toimunud NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Presiidiumi juures töötava pedagoogikateaduste koordineerimise nõukogus tehtud ettekandes rõhutas akadeemik A. M. Aršenjev, et täiesti ebanormaalseks tuleb pidada praegust olukorda, kus igal aastal läheb ligi 2 miljonit noort tööle purunenud unistustega. 90—95% keskkooliõpilastest orienteerub praegu kõrgemale haridusele, kuid edasiõppimise võimalus kõrgemates koolides on ainult 25—30 protsendil keskkoolilõpetanutest. Paljud keskkoolilõpetajad peavad füüsilist tööd veel häbi-väärseks. Eeltoodud andmeid kinnitavad veenvalt ka V. Štšubkini (8) korraldatud ulatuslikud sotsioloogilised uurimused. Üldisele keskharidusele täieliku ülemineku korral võetakse kõrgematesse koolidesse vastu vaid 21% keskkoolilõpetanutest.

Järelikult käesoleval ajal ei ole keskkooli peamine ülesanne noorte ettevalmistamine kõrgematesse koolidesse astumiseks, vaid nende igakülgne moraalne ettevalmistamine tööks materiaalse tootmise sfääris. Nagu näitavad I. Tšotšievi (7), S. Batõševi (1), V. Belkini (2) jt. uurimused, vajab rahvamajanduse lähemal ajal suurel arvul kesk-eriharidusega ja hea kutsealase ettevalmistusega spetsialiste ning nende ettevalmistamisele tuleb lähemas tulevikus osutada erilist tähelepanu. Seega tuleks noori orienteerida pärast keskkooli lõpetamist rohkem astuma tehnikakoolidesse ja tehnikumidesse. Nendesse õppeasutustesse siirdub praegu vaid väike protsent keskkoolilõpetanutest.

Kahjuks orienteeritakse noori koolis ja kodus mõnikord liigselt ka humanitaarteadustele. On muidugi selge, et humanitaarteadustel on oma kindel koht ühiskonnas, kuid nende osatähtsust reaalteaduste omaga võrreldes tuleb noorte kutsesuunitlusel arvestada ja hinnata. Seda nõuab nii ühiskonna arenemine kui ka noorte eneste kavatsuste reaalse täitumise võimalus. Pikema aja jooksul on Rostovi Pedagoogilise Instituudi üldtehniliste distsipliinide kateedri õppejõud dotsent E. Kortšinski juhtimisel uurinud rahvamajanduse vajadusi tehnilise ettevalmistuse saanud kaadri järele. Nende uurimusest on selgunud, et tehnilise kalakuga kõrgematesse koolidesse astub igal aastal õppima üle 80% keskkoolilõpetanutest, tööle siirduvatel noortel hakkavad tegelema tehnikaga 85—87%. Järelikult on vaja keskkoolis ette valmistada hea tehnilise silmaringiga noori.

Seoses tootmisõpetuse likvideerimisega on viimastel aastatel õpilaste polütehnilise ettevalmistuse probleemid paljudes koolides jäänud teisejärguliseks. Haridusministeeriumi polütehnilise tööõpetuse komisjoni poolt 1968/69. ja 1969/70. õ.-a. vabariigi koolides korraldatud kontrolltööde alusel võib väita, et keskkooliõpilaste polütehnilised teadmised on lubamatult madalad (vt. lähemalt A. Kõverjalg «Õpilaste polütehnilistest teadmistest» — «Nõukogude Kool» 1969, nr. 7, lk. 542—545).

Kahjuks ei ole mõnikord ka õpetajaskonnal selget arusaamist polütehnilise õpetuse vajadusest tänapäeva üldhariduslikus koolis. Nii avaldati Türi 1. kesk-

koolis arvamust, et ümbruskonnas on küllaldaselt kutsekoole, milleks siis kesk-koolis masinaõpetust on vaja õpetada. Kes õpilastest tehniliste alade vastu huvi tunneb, see võivat minna kutsekooli õppima. Nii mõneski koolis ollakse arvamusel, et keskkoolide õppeplaanides liialt domineerivad reaalsed ning humanitaarainetele ei pöörata vajalikku tähelepanu. Sellised seisukohad jõuavad ühel või teisel kujul ka õpilasteni ning paljud orienteerivad oma tulevikuplaanid humanitaaralade valdkonda. Elu aga sunnib neile sageli pärast kooli lõpetamist peale tegevuse reaalteaduste valdkonnas. Ja jällegi on tegemist täitumatute unistustega ning tööga n.-õ. «mittemeeldival alal».

Omaette pedagoogiline probleem üldise kasvatustöö ja kutsevaliku seisukohalt, mille teaduslikud alused on veel küllaltki ähmased, on mitmesuguste erikoolide ja klasside loomine. Eeskätt puuduvad õpilaste nendesse koolidesse vastuvõtu kindlad ja usaldatavad alused. Väga raske on olemasolevate diagnostiliste meetoditega kindlaks teha, kas näiteks kooli astuval 6—7-aastaselt lapsel on kunsti- või keelealaseid võimeid. Ja kuigi mõningad sümptoomid niisugusteks eeldusteks näivad tal olevat, ei ole võimalik kuidagi ette näha, kuidas need hiljem edasi arenevad. Sageli on aga sellisteks «eeldusteks» tunduvalt erinev kodune miljöö ja selle mõju lapsele, võrreldes teiste kooliastuvate lastega. Noorte liiga varajase spetsialiseerumise kahjulikkusele juhtis tähelepanu oma töödes V. I. Lenin, ning neid seisukohti tuleks arvestada ka erikoolide (-klasside) loomisel.

Erikoolide (-klasside) õpilased on teiste koolide õpilastega võrreldes eelisolu-korras kõrgematesse koolidesse astumisel. Võõrkeelte koolis õppinud noortel on suuremad eeldused asuda võõrkeelt õppima, sest neil on võõrkeeltes tunduvalt parem ettevalmistus kui tavalise kooli õpilastel. See aga ei tähenda, et neil ka võõrkeelealased võimed oleksid tavalise kooli õpilaste nendest võimetest kõrgemad.

Puuduvad uuringud selle kohta, kuidas õpingud erikoolides mõjuvad õpilaste tervisele ja huvidele. NSV Liidu Teaduste Akadeemia Füsioloogia Instituudi direktor A. A. Markosjan väitis ühel hiljaaegu toimunud nõupidamisel, et Moskva Riikliku Ülikooli baasil töötava matemaatika erikooli 32% õpilastest on vererõhk tunduvalt üle normaalse ja neil ilmneb ületöötamise tundemärke. Paljudel matemaatika erikoolis (-klassides) õppivatel noortel on kadunud ka väga tihedate ja raskete matemaatikaprogrammide tõttu igasugune huvi matemaatika vastu. Osa õpilasi ise muidugi eelistavad tööõpetuse asemel mingit muud õppeainet (tööõpetust pole kunagi eriti armastatud), kuid töökasvatuse ja kutsesuunitluse huvidest lähtudes tuleks igas koolis tööõpetusele ja -kasvatusele anda oma kindel koht.

Allakirjutanu ei taha eeltooduga sugugi väita, et üksikuid erikoole ja -klasse ei tohiks olla. Need peaksid tingimata olema ja neis peaks igakülgelt uuritama vastuvõtu objektiivseid aluseid, õpetamise sisu ja õpilaste erialaste ja üldiste võimete arenemist. Meie vabariigis on aga erikoolide (-klasside) loomisega arvata-vasti liialdatud, ja enne kui puuduvad igakülgelt teaduslikult põhjendatud alused nende otstarbekuse kohta, tuleks erikoolide (-klasside) arvu piirata või vähemalt mitte laiendada. Ajakirjanduses on olnud ka mõningaid teaduslikult põhjendamata kirjutisi erikoolide (eriti kunstikoolide) positiivsest mõjust õpilaste üldisele vaimsele arengule. Nendesse tuleks esialgu suhtuda küllaltki kriitiliselt.

Senisest tunduvalt suuremat tähelepanu õpilaste huvide ja võimete mitmekülgse arendamise eesmärgil tuleks osutada fakultatiivsetele tundidele ning klassi- ja kooliväliste ringide tööle. Nii imelik kui see ka on, leitakse õppeprogrammides oleva polütehnilise õpetuse ja töökasvatuse arvel võimalusi õpetada programmiväliseid aineid (näit. kujutavat kunsti, muusikat jms.), samal ajal aga koolivälistes asutustes niisugused ringid õpilaste vähesuse tõttu kiratsevad.

Mõnikord võib kuulda nii õpetajate kui ka noorte eneste arvamusi, et milleks üldse on vaja keskharidust, kui tehases ja põllumajanduses töötamiseks piisab 8-klassilisest haridusest, igakord ei ole aga sedagi vaja.

Need seisukohad on aga sügavalt ekslikud. Pedagoogikadoktor S. Batõšev (1) märgib, et tööliste madal erialane ja üldhariduslik tase on hakanud pidurdama tehnika progressi tööstuses. V. Podmarkov (5) väidab, et uue tehnika juurutamisega on tööstuses raskusi just selle tõttu, et tööliste üldhariduslik tase pole veel küllaldane ja seepärast ei suudeta tänapäeva tehnikat täielikult kasutada. Selleks et tööline võiks edukalt käsitseda automaatikat, peab tal V. Podmarkovi arvates olema tingimata keskharidus.

Tuleb arvestada, et lähema 30—40 aasta jooksul on meie tööstuslik tootmine valdavas osas automatiseeritud ja iga teine tööline asub töökojal, mida praegu veel ei ole ning mis nõuab tööliselt häid üldhariduslikke ja üldtehnilisi teadmisi ning oskusi (6; 7).

Peale selle on leitud tööviljakus, toodangu kvaliteet, tööriistade ja seadmete parem kasutamine ja ratsionaliseerimisegevus tööliste üldhariduslikust tasemest.

V. I. Lenini nimelise Riikliku Pedagoogilise Instituudi teadusliku töötaja I. Kaplani (4) juhtimisel toimunud uuringutest selgus, et kaheksaklassilise haridusega neljanda järgu instrumentaallukkseppade tööviljakus on 35% kõrgem kui sama järgu ja tööstaažiga viieklassilise haridusega töötajatel. Keskharidusega sama kvalifikatsiooniga töötajatel aga 25% kõrgem kui kaheksaklassilise haridusega töötajatel. Need uurimused näitasid, et töötajate üldhariduslikust tasemest sõltub väga suurel määral ka nende erialase kvalifikatsiooni tõus. Nii näiteks kulus viiekuueklassilise haridusega instrumentaallukksepal oma kvalifikatsiooni tõstmiseks ühe kvalifikatsioonijärgu võrra keskmiselt viis aastat, kaheksaklassilise haridusega töölistel kaks kuni kolm aastat, keskharidusega töölistel kulus selleks aga kõigest aasta. Uurimustest selgus, et suurema üldharidusliku ettevalmistuse saanud töölisel lülituvad tunduvalt kergemini ümber uute tööülesannete täitmiseks, ilmutavad palju rohkem loovat aktiivsust töö organiseerimisel, neil on parem töödistsipliin ja kõrgem töökultuur. Need faktid on küllaltki veenvad, et mõista, missuguse riikliku tähtsusega on hea kutsealase ettevalmistuse kõrval ka tööliste üldharidusliku taseme tõstmine.

S. Batõševi (1) uurimused näitasid, et ligi 75% masinaehitustehastes tekkinud praagist ja 30% tööriistade ja instrumentide purunemisest on tingitud tööliste madalast erialasest ettevalmistusest. S. Batõšev kritiseerib eriti praegust tööliste ettevalmistuse individuaalse väljaõppe vormi ettevõtete juures. Sellise väljaõppe tähtaegu sageli omavoliliselt lühendatakse, üldhariduslikele distsipliinidele pühendatakse kõigest 10% õppeajast jne. Väljaõppel pööratakse peatähelepanu õpetatava eriala üksikute tööoperatsioonide õpetamisele. Tootmises väljaõppinud noortööliste erialane, teoreetiline ja üldtehniline ettevalmistus jääb seetõttu väga pinnapealseks, võrreldes kutsekoolides ja tehnikumides ettevalmistuse saanud töölistega. Sellise väljaõppe saanud noor ei ole veel oskustööline. Ta on operatsioonitööline ja seetõttu suunatakse ta tavaliselt mingi 1—2 tööoperatsiooni sooritamisele. Pidev üksluine töö tüütab noort peagi ja see saabki üheks põhjuseks, miks noored lähevad huvitavamad tööd otsima. S. Batõševi andmeil ligi 40% noortöölisti vahetavad igal aastal varemõpitud eriala ja omandavad tehastes individuaalväljaõppe korras uue eriala. Kõige rohkem vahetavad eriala madala kvalifikatsiooniga (1. ja 2. järk) alla 28 aasta vanused noored töölisel. Tema arvates ligi 50% kaadri volavusest on tingitud madalast erialasest kvalifikatsioonist, millele kaasneb madal töötasu ja tihtipeale üksluine operatsioonitöö.

Muret tekitav on eelmainitud probleem ka meie vabariigis. 1969. aastal läks

8600 noort üldhariduslikust koolist kas selle lõpetamise järel või pärast haridustee katkestamist otse tööle, ilma et nad oleksid eelnevalt omandanud küllaldast kutseharidust. Tehastes omandas uue eriala aga üldse 23 000 töölise. Üldhariduslikes koolides tuleks noorte kutsesuunitluses pöörata erilist tähelepanu eelnimetatud puuduse vastu võitlemisele ja teha selgitustööd nende õpilaste hulgas, kel ei ole erilisi perspektiive oma haridustee jätkamiseks kõrgemas koolis, et nad pärast keskkooli lõpetamist kutsekoolidesse ja tehnikumidesse astuksid.

Kõige kurvem on aga see, et noored ise tihti peale suhtuvad elukutsevalikusse väga kergemeelselt. Küllaltki palju on neid õpilasi, kes on jõudnud kooli lõpetamise lävele, aga pole veel tõsiselt mõelnudki, kelleks saada. Pärast kooli lõpetamist proovitakse sageli minna õppima sellist eriala, kuhu on lihtsam konkursiga sisse pääseda. Kui aga õppeasutusse sisseastumine ebaõnnestub, siis valitakse mõni juhuslikult ettesattuv töö. Tavaliselt selgub üsna kiiresti, et ülepeakaala valitud töö noort ei rahulda ja ta hakkab peagi mõnda uut ametit õppima.

Praegu tuleks noorte kutsesuunitlemisel ja -nõustamisel enam tähelepanu osutada ka nendele noortele, kes siirduvad kaheksaklassilisest koolist tööle ja asuvad ühtlasi õppima töölis- või maanoorte kooli või kavatsevad jätta õpingud üldse pooleli ja tahavad minna tööle. Umbes 1/5 kaheksaklassilise kooli õpilastest katkestab meil käesoleval ajal oma õpingud kaheksaklassilises koolis ning siirdub tootmisse väga puudliku kutsealase ettevalmistusega. Üle 20% noortest ei lõpeta aga keskkooli või kesk-eriõppeasutust ja siirduvad sealt ilma küllaldast kutseharidust omandamata tööle. Ainult 1/10 kaheksaklassilise kooli lõpetanuist läheb meie vabariigis edasi õppima kutsekoolidesse.

S. Batõševi (1) andmeil siirdub igal aastal üle 1,5 miljoni noore meie maa üldhariduslikest koolidest tootmisse ilma normaalse kutsealase ettevalmistuseta. Kuna koolist väljalangenud ja otse tööle siirdunud noorte tootvaks tööks ettevalmistus jääb väga puudulikuks, näeb rahvamajanduse arendamise perspektiivplaan ette 8-klassilise kooli lõpetanute vahetu töölemineku järkjärgulise likvideerimise (1; 2).

Lähemal ajal tõuseb otsustavalt kutsekoolide ja kutsekeskkoolide osatähtsus töölise kutsealase väljaõppe süsteemis. Kui kuuekümnendate aastate lõpus ainult 10–15% töölistest said kutsealase ettevalmistuse õppeasutustes, siis 1975. a. saavad seal ettevalmistuse 40%, 1980. aastal aga 50% kogu tööliskaadrist (1; 3).

Otsustavalt on hakatud täiustama ka töölise väljaõpet tootmises. Senine individuaalse väljaõppe vorm, kus õpilane kinnistatakse väljaõppeks mõne vilunud töölise juurde, asendatakse järk-järgult grupilise väljaõppe vormiga — väljaõpe toimub nii nagu kutsekoolideski. Luuakse tehaste ja tehastevahelisi õppetsehhe, kus õpilasgrupile õpetavad eriala vilunud meistrid kutsekoolide programmidele lähedaste õppeprogrammide alusel (3). Niisuguse väljaõppe puhul on suur tähtsus üldtehnilistel distsipliinidel ja kutseala teoreetilisel ettevalmistusel.

Noortöölise ettevalmistamisel etendavad väga olulist osa ka viimastel aastatel loodud kutsekeskkoolid. 1968/69. õppeaastal töötas NSV Liidus 159 kutsekeskkooli, käesolevaks aastaks aga on nende arv mitmekordistunud. Eesti NSV-s oli möödunud aastal kuus kutsekeskkooli, kus õppis ligi 1000 noort. Käesoleval õppeaastal õpib kutsekeskkoolis 930 noort 20 eriala. Nendes koolides õppimine on küllaltki pingeline ja osa noori ei pea kahekordsele koormusele vastu. Kui 1967. aastal alustas kutsekeskkoolis õpinguid 162 noort, siis tänava kevadel oli lõpetajaid ainult 116. Seetõttu ei saa pidada õigeaks mõnede pedagoogide arvamust, et noor, kes üldhariduslikus keskkoolis edasi ei jõua, mingi kutsekeskkooli, seal olevat kergem.

Praegu, mil üldisele keskkooliõppele ülemineku on saanud haridustöös kõige aktuaalsemaks probleemiks, peaksid üldhariduslike koolide pedagoogid senisest

hoopis sügavamalt juurdlema selle üle, miks paljud õpilased katkestavad õpingud päevakoolis ja lähevad rahvamajandusse tööle ebarahuldava üldharidusliku taseme ning puuduliku kutsealase ettevalmistusega. Meie psühholoogide küllaltki põhjalikud uurimused näitavad, et õigete õpetamis- ja õppimeetodite kasutamisel ning õpilaste tahtelis-moraalsete omaduste kasvatamisel on iga normaalselt arenenud noor võimeline lõpetama mitte ainult 8-klassilise kooli, vaid ka keskkooli.

Nagu näitavad Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi koolijõudluse sektori töötajate uurimused ja Haridusministeeriumi inspektuuri andmed, on koolides suuri puudujääke õpilaste hindamisel, mis sageli põhjustab arusaamatusi õpetaja ja õpilase vahel. Küllaltki tüüpiliseks on kujunenud paljude õpetajate puhul õpilaste õppetöö «stimuleerimine» puudulike hinnetega. Õpilane rikub tunnis distsipliini — päevikusse hinne «2», unustab töövihiku koju — hinne «2» jne. Paljudel õpetajatel on tunduvas ülekaalus kirjalike kontrolltööde hinned. Suuliselt küsitakse õpilasi isegi jutustavates ainetes vähe. Tüüpiline on ka see, et vastamisel ei arvestata õpilaste individuaalseid psüühilisi iseärasusi. Tuleb silmas pidada, et paljud õpilased ei suuda vastamisel õpetaja järsu vahelesegamise korral oma mõtteid enam normaalselt koondada, lähevad «endast välja» ning tulemuseks ongi ebaloogiline ja puudulik vastus.

Tihti peale aga iga puudulik hinne, õpetaja halvustav või isegi pilkav vihje noore ebaedu korral kutsuvad esile rusuva tunde, mõjub halvavalt õppimistahtele ja õpilane kaotab usu oma võimetusse. Ruvustest elamustest pääsemiseks ja enesekindluse saavutamiseks püüab noor leida uut keskkonda, kus tema asend teiste kaaslaste hulgas oleks soodsam. Hea on, kui ta leiab sellise kollektiivi teises koolis, halb aga, kui ta lööb õppimisele hoopis käega ja leiab endale tuge noorte kambas, kus hinnatakse õpinguid kui aja raiskamist.

Tundub, et paljud õpetajad ei arvesta ka seda, et keskkooli lõpuklassides on tegemist juba psüühiliselt ja füüsiliselt enam-vähem väljakujunenud isiksustega, s. o. täiskasvanud inimestega, ning käituvad nendega kui lastega. Nii sugune suhtumine on noortele eriti solvav ja sellel pinnal tekkinud õpetaja ja õpilaste vahelised arusaamatused ongi sageli koolist lahkumise põhjuseks.

Noorte eneste kutsevalikut mõjutavad tavaliselt järgmised faktorid.

1. Kutseprestiiž. Noored lähtuvad elukutse valikul peamiselt sellest, mis väärtus on nende silmis ühel või teisel elukutsel. Seda kujundavad peamiselt elukutse huvitavus, perspektiivikus, elukutse omandamiseks vajalik eelharidus, palk ja elukutse ühiskondlik vajalikkus (vt. lähemalt E. Rannik, «Kutseprestiiž kui kutsevalikut kujundav tegur». — «Nõukogude Kool» 1970, nr. 5, lk. 333—339). Noored ülehindavad vaimset tööd ja alahindavad tootvat tööd. Selline suhtumine aga ei vasta rahvamajanduse nõuetele.

2. Vanemate eeskujud ja soovid. Hea on, kui vanemad on kutsevalikul nooruki objektiivsed suunajad ja abistajad, kui nad lähtuvad noorte suunamisel nende võimetest, huvidest ja rahvamajanduse vajadustest. Halb on aga see, kui vanemate nõuanne kujuneb subjektiivseks, eeltoodud tegureid mitte arvestavaks ning nad soovivad tulevikus oma last tingimata näha kuulsa teadlasena, kunstnikuna vmt., vaatamata sellele, et noorukil enesel sellekohased võimed puuduvad. Tõsiselt peab aga hoiatama neid vanemaid, kes lähtuvad sellest, kuidas kergema vaevaga rohkem teenida, ja püüavad leida oma lapsele tulusat ametit. Seejuures tõrjutakse tihti peale noorte võimed ja nende eneste soovid tagaplaanile.

3. Sõprade, õpetajate ja treenerite mõjutused. Sõprade mõju elukutse valikul võib märgata eriti 14—16-aastaste noorukite puhul. Sageli otsustatakse koos sõpradega õppima minna eriala, mis ei ole nooruki võimetele kooskõlas. Mõned

õpetajad oskavad õpilastes suurt huvi äratada õpetatava aine vastu ja noored otsustavad seda (näit. matemaatika, füüsika, bioloogia) ka õppima minna. Noortel enestel aga võib-olla ei olegi nimetamisvääraseid võimeid nende erialade omandamiseks. Ka treenerid võivad õpilastele kutsevalikul küllaltki suurt mõju avaldada.

4. Õppeasutuse lähedus elukohale. Selline mõju on eriti märgatav väiksemates keskustes, kus on 1—2 kesk-eriõppeasutust või kutsekooli. Lapsevanemad leiavad, et neil on palju kergem oma last koolitada, kui kool asub kodule lähemal. See on majanduslikult tunduvalt odavam ning lapsel saab kogu aeg ka silma peal hoida.

5. Mõnes käitisel või asutuses juhuslikult vabanenud või tutvusvahekordade kaudu saadud tulus ja kerge töökoht. Lähtutakse asjaolust, et praegu on võimalus «hea» töökoht saada, milleks peaks veel 2—3 aastat õppima, kui pärast seda võib-olla ei olegi võimalust enam sellist «head» töökohta saada.

6. Elukutse valiku aluseks saavad elukutse välised meeldivad jooned. Noori ajendab sageli meditsiinierialasid õppima meditsiiniga seotud humaansus, eneseohverdamine, kangelaslikkus või näitleja elukutset õppima teater kui tegevusväli, kus on võimalik ennast näidata, kiiresti kuulsaks saada. Sel juhul on valiku aluseks enamikul juhtudel mitte niivõrd võimed, kui võrd huvi isikliku menu vastu.

Kokkuvõtteks märgiksin, et noorte kutseasuunitlusel tuleb eeskätt kõrvaldada ebakõlad õpilaste ja lastevanemate (mõnikord ka õpetajate) suhtumises elukutsetesse, eriti aga vaimse töö ülehindamisega seotud väärarvamustesse, ning pöörata peatähelepanu elukutse ühiskondliku vajalikkuse selgitamisele. Ühiskonnas ei ole kõik kutsealad ühevõrra huvitavad, ei ole võrdselt seotud loova tööga. Tuleb arvestada, et inimese isiksus on kohandatav teatud situatsioonidele, teatud tingimustele. Noortele tuleb igati sisendada, et töö ühiskondliku väärtuse tunnetamine tagab tööarmastuse, viimane aga on igal inimesel õnne aluseks.

Kasutatud kirjandus

1. С. Б а т ы ш е в, Профессионально-техническое обучение рабочих на производстве. Москва, «Высшая школа», 1967.
2. В. Б е л к и н, Профессиональное разделение труда и подготовка рабочих кадров в СССР. Изд-во «Высшая школа», Москва, 1966.
3. И. К а п л а н, Влияние образования на результаты труда рабочих. «Советская педагогика» 1965, № 6.
5. В. П о д м а р к о в, За победу коммунистического труда. «Вопросы философии» 1962, № 12.
6. Человек и общество. Изд-во Ленинградского университета. Ленинград, 1966.
7. Р. Ч о ч и е в, Влияние автоматизации производства на характер труда рабочих. Изд-во «Мысль», Москва, 1966.
8. В. Ш у б к и н, Молодежь вступает в жизнь. «Вопросы философии» 1965, № 5.

Mõningaid probleeme XVII saj. Inglise kodanlikus revolutsioonis*

H. PIIRIMÄE,
ajalookandidaat

RAHVAREFORMATSIOON JA SEKTANTLUS

Ortodoksne kalvinism ja „õpetus ettemääratusest“ ei saanud rahvamassidele olla vastu võetav kaua. Mida enam arenesid kapitalistlikud suhted, seda enam oli näha, et „väljavalituteks“ osutusid ainult vähesed. Rahva elatustase langes, üha suurema ulatuse võttis pauperiseerumine ning nii pidi lihtsatele inimestele jääma mulje, et nad on „hukkamõistetud“, „hüljatud“. Nad hakkasid otsima oma teed ja see viis nad 1640-ndatel aastatel sektantluse juurde.

M. Bargi iseloomustuse järgi näitab sektide kujunemine 17. sajandi 40-ndatel aastatel rahva alamkihtide oma liikumise väljakujunemist vähemalt ideoloogilises sfääris.³³ Kuna tegemist oli väga ebamääraste otsingutega, oli tekkinud sektide arv väga suur. 1641. a. väljaantud anonüümses pamfletis loetletakse ainuüksi Londonis 29 sektit.³⁴ 1645. a. väljaantud pamfletis loetleb selle autor Inglismaal 45 sektit, kuna aga raevukas sektide jälitaja Thomas Edwards oma 1645.–1646. a. väljaantud pamfletis „Gangreen“ viib loetelu koguni 250-ni. Kuigi viimane on liialdus (autor peab eraldi sektiks iga kõrvalekaldumist presbüterlusest), on kindel, et Inglismaa oli kaetud sektantlike koguduste tiheda võrguga.

Sektantlikud jutlused kõrvuti puritaanlike kogudustega kujunesid töötavale rahvale sagedasteks kooskäimise kohtadeks, mis asendasid oma aja tingimustes klubisid ja rahva-koosolekuid.

Religiooni küsimustes pandi sektides pearõhk jutlustele „üldisest lunastamisest“, mis vastandati kalvinistlikule doktriinile „väljavalituteks“ ja „hüljatuteks“. Sel alusel jõuti ka üldise võrdsuse idee juurde, mida algul mõisteti kui võrdsust jumala ees, kuid mis varsti kanti üle ka sotsiaalsesse sfääri. Kõige selle tulemusena tekkis vaimse käärimise õhkkond, mis peegeldas sotsiaalseid vastuolusid, kuid mis omakorda sünnitas ka sotsiaalset käärimist.³⁵

Seega oli sektidel oluline osa Inglise kodanliku revolutsiooni ideoloogilises ettevalmistamises ja rahvamasside võitluses. Ka kõige kaugemaleminevad rahvamasside esindajad, sealhulgas utopistliku kommunismi silmapaistev esindaja Gerard Winstanley, pöördusid oma sotsiaalsete nõudmistepõhjendamisel pidevalt piibli poole. Ometi ei saa siit teha järeldust, nagu oleks religioon etendanud siin positiivset osa. Vastupidi, liigne kinniolek religioossetes doktriinides, lootused „jumalariigi“ maa peale tulekule jne. pidurdasid revolutsiooniliste masside energiat, mis ainuüksi sotsiaalsete ja poliitiliste loosungite all oleks võinud avalduda palju jõulisemalt. Et see aga nii oli, selle määrasid ära aeg ning sotsiaalsed, vaimsed jt. tingimused.

* Lõpp. Algus „Nõukogude Koolis“ 1970, nr. 10.

³³ M. A. Барг, Народные низы..., стр. 72—73.

³⁴ Sealsamas, lk. 72.

³⁵ Sealsamas, lk. 75.

LEVELLERID, TÕELISED LEVELLERID, DIGGERID

Kuni M. Bargi viimase monograafia ilmumiseni näis, et levellerite ja diggerite liikumine on niivõrd hästi uuritud, et nende sotsiaalset olemust ja kujunemist võib pidada täielikult väljaselgitatuks. Senises käsitluses vaadeldi levellereid ühtse vooluna, mis John Lilburne'i juhtimisel võitles üldise valimisõiguse ja teiste demokraatlike ümberkorralduste eest. Revolutsiooni käigus eraldusid nendest nn. tõelised levellerid ehk diggerid (eesotsas G. Winstanleyga), kes esindasid külakehivistut.

M. Bargi uue kontseptsiooni kohaselt ei tule nn. tõeliste võrdsustajate kujunemist seostada Winstanley ja diggerite väljaastumisega.³⁶ Seega ei saa võrdsustada ka mõisteid *tõelised levellerid* ja *diggerid*, vaid tuleb arvestada, et esimene neist on tunduvalt laiem. See kujunes rahva alamkihtide ideoloogia väljendusena enne diggerite liikumist.

Juba esimese kodusõja lõpus ilmnisid rahva alamkihtides terava sotsiaalse rahulolematuse tunnused. Sel ajal, kui John Lilburne'i sotsiaalne programm nõudis vaid monopolide ja kaudsete maksude kaotamist ja kujunes välja poliitilist võrdsustamist taotlev levellerite liikumine, oli olemas ka „tõeliste võrdsustajate“ vool, mis oli oma võrdsustavate taotlustega otseseks järjeks esimese kodusõja ajal levinud plebeilisele ketserlusele. Varandusliku võrdsustamise idee oli 1647. a. leidnud nii palju pooldajaid ja nii laia ühiskondlikku kõlapinda, et peeti vajalikuks teha selle vastu laiaulatuslikku vastupropagandat trükisõnas.³⁷

Kui senises kirjanduses vaadeldi levellerite ehk nn. poliitiliste võrdsustajate liikumist ühtse vooluna, siis uue käsituse kohaselt on nn. tõeliste võrdsustajate mõjul kujunenud levellerite liikumises kaks suunda: 1) mõõdukas suund, keda esindasid Lilburne ja Wildman ja 2) radikaalne suund, keda esindasid Walwyn ja osalt Overton.³⁸ Mõlemad suunad arenesid veel ühe partei (muidugi tolle aja mõistes) ulatuses, kuid esindasid erinevaid sotsiaalseid jõude. Mõõdukas suund esindas väikekodanlikke, radikaalne suund talupoeglik-plebeilisi kihte.

Ei saa öelda, et Lilburne'i suund oleks jäänud kurdiks linna- ja maakehvikute hädadele ja vajadustele. Levellerite deklaratsioonidesse ja petitsioonidesse lülitati üha uusi sotsiaalseid nõudmisi: tarade hävitamine ja tarastatud kogukonnamaade tagasiandmine, abifondi loomine vaestele jäät- ja konfiskeeritud maade arvel, otsene ja proportsionaalne maksustamine jne. Asi oli aga selles, et Lilburne'i arvates oli kõigi hädade põhjuseks mitte omandisuhted, vaid riigimehhanismi rikutus.³⁹ Ta protesteerib otsustavalt võrdsustajate nimetuse vastu ja asub kindlalt kaitsma eraomandit. Seega jäid levellerid koos independentidega kodanliku korra raamidesse ja vaidlus oli vaid kodanliku demokraatia astmes.⁴⁰

Tõeliste võrdsustajate seisukohad leidsid formuleerimist kahes pamfletis, mis avaldati Buckinghami krahvkonna maalevellerite poolt 1648. a. lõpul ja 1649. a. märtsis pealkirjade all „Valgus, mis särab Buckinghami krahvkonnas...“ ja „Uus valgus, mis särab Buckinghami krahvkonnas...“ Nende autoriks peeti seni ekslikult Winstanleyd.

Diggerite väljaastumine eesotsas Winstanleyga on seega vaid uus, nn. tõeliste levellerite liikumise üks avaldusvorm.

³⁶ M. A. Б а р г, Народные низы..., стр. 143.

³⁷ Sealsamas, lk. 115.

³⁸ Sealsamas, lk. 116.

³⁹ Sealsamas, lk. 136.

⁴⁰ Sealsamas, lk. 131.

MILLAL LÖPPES REVOLUTSIOON?

Seda küsimust pole õpikus üldse puudutatud ja asjatu on õpetaja väev, kui ta püüab leida sellele vastust ülikooliõpikust või ka monograafilistest käsitlustest. Kooliõpikus viiakse sündmuste käsitlus kuni 1688. a. riigipöördeni („Kuulus revolutsioon“) ja tehakse selle järel kokkuvõtte Inglise kodanliku revolutsiooni tähtsusest.⁴¹ Ülikoolidele määratud õpik jätab kokkuvõtte hoopis tegemata ja annab revolutsiooni tähtsuse sissejuhatuses⁴², kus see jääb paratamatult deklaratiivseks.

On siiski selge, et revolutsiooni sündmustikku ei saa välja viia 1688. aastani. Stuartite restauratsiooni 1660. a. tuleks igal juhul vaadelda kui kontrrevolutsioonilist sündmust. See hinnang sisaldub ka ülikooliõpiku pealkirjas⁴³, kuigi vaid K. Tatarinova teeb ainukese nõukogude ajaloolasena kokkuvõtte revolutsioonist seoses 1660. a. sündmustega.⁴⁴ L. Kertman rõhutab, et see oli vana monarhia, mitte aga vana sotsiaalse korra restauratsioon.⁴⁵ Maksab aga meenutada, et ka Bourbonid ja neid ümbritsevad endised emigrandid ei suutnud restauratsiooni ajal taastada vana korda Prantsusmaal. On selge, et poliitiline ja usuline reaktsioon ning terror „kuningatapjate“ kallal, mis ulatub kuni laibarüvetamiseni (Cromwelli, Iretoni ja Bredshaw poolkõdunenud laipade ülespoomine), ei mahu kuidagi revolutsiooni mõistesse. Seega võime Stuartite restauratsiooni kindlasti vaadelda kui revolutsioonijärgset feodaal-absolutistlikku kontrrevolutsiooni.

Keerulisem on küsimus, mida kujutas endast Cromwelli protektoraat. Tavaliselt vaadeldakse seda perioodi 1653–1659 (kaasa arvatud Richard Cromwelli protektoriks olekut) koos independentliku vabariigiga. Nõukogude ajaloolane A. Samoilo hindab 1653. a. sündmusi aga kui kontrrevolutsioonilist pööret, mille teostas armee juhtkond eesotsas Cromwelliga.⁴⁶ Ta lisab, et Cromwelli poolt oli see revolutsiooni lämmatamine, nagu Napoleon lämmatas Prantsuse revolutsiooni. Seejuures toetub ta F. Engelsi tuntud ütlusele, et „... Cromwell ühendab ühes isikus Robespierre'i ja Napoleoni...“⁴⁷ Tõepoolest, on üllatavaid paralleele XVII sajandi Inglise ja XVIII saj. Prantsuse kodanliku revolutsiooni vahel. Nende paralleelide hulka kuuluvad ka sõjalise diktatuuri perioodid revolutsiooni ja restauratsiooni vahel. Sellest lähtudes ei peaks Cromwelli protektoraat kuuluma revolutsiooniperioodi, nagu ka konsulaat ja keisririik Prantsusmaal ei kuulu revolutsiooni hulka.

Ometi ei tohiks täielikult samastada Napoleoni ja Cromwelli tegevust (F. Engels seda ei teegi). Napoleoni võimuletulekule oli eelnenud 9. termidori kontrrevolutsiooniline pööre, millele 18. brümäär oli vaid loogiline jätk. Juba termidoorliku Konvendi ja Direktooriumi ajal, seega enne Napoleonit, oli Prantsusmaal asunud likvideerima revolutsiooni võimuorganeid ja ka paljusid revolutsiooni saavutusi. Cromwell ajas küll parlamendi laiali, kuid parlamenti kui institutsiooni ei kaotatud. Üldine poliitiline kurs järgis joont, mis oli välja kujunenud juba 1649. a. pärast levellerite ja diggerite liikumise purustamist. Peamine selles oli kaitsta kodanluse ja uusaadli huve ühelt poolt rahvamasside, teiselt poolt aga Stuartite restauratsiooni vastu. Läias laastus võime nõustuda L. Kertmani sõna-

⁴¹ A. J e f i m o v, Op. cit., lk. 24.

⁴² Uusaeg, I, lk. 7–8; vt. ka uus trükk: Новая история т. I, 1640–1789, М., 1964, стр. 30.

⁴³ Uusaeg, I, lk. 75.

⁴⁴ К. Н. Т а т а р и н о в а, Очерки по истории Англии 1640–1815 гг., М., 1958, стр. 183–184.

⁴⁵ Л. Е. К е р т м а н, Op. cit., стр. 120.

⁴⁶ Английская буржуазная революция XVII века, II, стр. 15.

⁴⁷ Ф. Э н г е л ь с, Положение Англии. Восемнадцатый век. — К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. I, М., 1955, стр. 622.

dega, et „põhimõtteliselt protektoraadi poliitika ei erinenud mitte millegi poolest vabariigi poliitikast...“⁴⁸.

Seega võiksime ka Cromwelli protektoraadi tõepoolest ühendada independentliku vabariigiga ning kirjutada Inglise kodanliku revolutsiooni lõppdaatumiks aasta 1660.

REVOLUTSIOONI ISELOOM JA ARENGUSUUND

Kodanlike revolutsioonide marksistliku liigituse järgi jagunevad need kodanlikeks ja kodanlik-demokraatlikeks. Kodanlik-demokraatliku ilme annab revolutsioonile eeskätt rahvahulkade laialdane osavõtt, mille tõttu nende klassikalisteks näideteks loetakse XVIII saj. kodanlikku revolutsiooni Prantsusmaal ja 1848—49. a. revolutsiooni. XVII saj. Inglise revolutsiooni on koos 1830. a. Juulirevolutsiooniga loetud ikka puhtkodanlike revolutsioonide hulka. Uuemad uurimused rahvaliikumisest Inglise kodanliku revolutsiooni ajal on toonud siia aga olulise täienduse, mille kohaselt selles revolutsioonis on aastatel 1647—1649 ka kodanlik-demokraatlik etapp.⁴⁹

Tehes kokkuvõtte revolutsiooni arengusuunast, näeme, et algul arenes revolutsioon pidevalt tõusvas suunas, saavutades kulminatsiooni 1649. a. Pärast levellerite ja diggerite liikumise mahasurumist algab pidev langus, mis lõpuks viib Stuartite restauratsioonini.

⁴⁸ Л. Е. Кертман, *Op. cit.*, стр. 118.

⁴⁹ М. А. Барг, *Народные низы...*, стр. 121.

Ülemaailmselt täheldatakse reumasse haigestumist kõige sagedamini kooliealiste laste hulgas. Eriti levinud on reuma kapitalistlikes maades. Nõukogude Liidus kannatab reuma all 1—3% kooliõpilasi. Tallinna kooliõpilaste hulgas esineb reumat 2,3%, kusjuures viimase 10 aasta jooksul ei ole märgata haigestumise alanemistendentsi (1,2). Tallinna laste reumakabinettides oli 1969. aastal arvel kokku 440 reumat põdenud ja 456 reumast ohustatud last.

Tänu materiaal-olustikuliste tingimuste ja ravi-profülaktiliste abinõude paranemisele on viimastel aastatel tunduvalt muutunud reuma kulu iseloom. Vähenenud on ägedalt kulgevate raskete haigusjuhtude arv ja korduv reumasse haigestumine (retsiviidide tekkimine). Sagedamini kulgeb haigus alaägedalt, ebaselgete sümptomidega või hoopis varjatult ehk latentselt, mis märkamatuks viib südamerikke kujunemi-

VARJATUD REUMAST KOOLIÕPILASTEL

S. TAMM,

*E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise
Instituudi meditsiinilise ettevalmistuse
kateedri juhataja*

sele. See asjaolu nõuab nii lastevanematelt, õpetajatelt kui ka arstidelt tunduvalt suuremat tähelepanu kooliõpilaste tervisliku seisundi jälgimisel.

Uurisime varjatud reuma tunnuseid ja esinemissagedust Tartu linna kooliõpilastel. Vaatlusalusteks oli üldhariduslike koolide sada kümme 7—14-aasta vanust õpilast, kes 1—5 aastat tagasi olid põdenud reumat. Kõik õpila-

sed olid arvel reumakabinetis ning neil oli lubatud koolis käia. Õpilaste koormus koolis, välja arvatud kehalise kasvatus tundeid, oli tavaline. Lapsi jälgiti 3 aastat, kusjuures kevadel ja sügisel tehti regulaarselt profülaktilist retsidiividevastast ravi.

Õpilaste esialgsel küsitlemisel selgus, et enamik (89%) lapsi pidas endid täiesti terveteks ja ise kaebusi ei esitanud. Esmase läbivaatuse ja üheaegselt tehtud laboratoorsete immunobioloogiliste uuringute analüüs aga näitas, et enam kui pooltel (60,6%) reumat põdenud lastest, kes iga päev koolis käisid, esines varjatult kulgev aktiivne reumaatilise protsess. Ainult õpilaste, nende vanemate ja õpetajate süstemaatilise küsitlemise teel selgitati välja lastel esinevad mitmesugused subjektiivsed vaevused. Nii ilmnis õpilastel latentse reuma korral sageli väsimustunne, isutus, peavalu, kõrgeenenud erutuvus, nutuvalmidus, unehäired ja suurenenud higistamine. Lapsed tundsid ajutisi valusid liigestes ja südame piirkonnas ning hingeldust füüsilise koormuse korral. Õpilased olid, nende endi sõnade järgi, niisuguste vaevustega harjunud ega osanud neid kaebustena esitada. Torkas silma õpilaste kahvatu nahavärvus, ninaverejooksud, üksikud väikesed verevalumid kätel ja jalgadel. Enamikul esines ka verekapillaaride resistentsuse langus ja vereringe funktsionaalse seisundi nõrkus.

Kirjeldatud kaebused ja sümptoomid olid tihedas korrelatsioonis laboratoorsete näitajate muutustega (nihked erütrotsüütide fraktsioneeritud settereaktsioonis, verevalkude fraktsioonides, C-reaktiivse valguga ilmumine, seromukoidisisalduse tõus jt.), mis viitasidki latentse reuma esinemisele. Kui Eesti NSV-s esineb talve- ja kevadkuudel peaaegu kõigil tervetel õpilastel C-vitamiini vaegus (3,4), siis latentset reumat põdevatel lastel oli vitamiinidefitsiit organismis veelgi suurem ($P < 0,05$) ning esines ka suvekuudel.

Vastavalt varjatud reumaatilise protsessi aktiivsuse astmele õpilased kas

hospitaliseeriti, määrati neile võimalusel kodune ravi või jätkasid ravi ajal õppetööd koolis kindla päevarežiimi ja vähendatud õppekoormusega (lisa vaba päev nädalas, lühendatud koolipäev vm.). Latentne reuma allub raskesti ravile ja nõuab pikaldase ravi ajal ettenähtud režiimi ranget täitmist. Ravist hoolimata püsisid haigusnähud osal õpilastel mitu kuud ja avastati jälgimise ajal korduvalt.

Reumasse haigestumisel, haiguse ägenemisel ja taaspuhkemisel ilmneb teatud sesoonsus (5), mida seostatakse peamiselt kohalike kliimaatilise-geograafiliste tingimustega, angiini, neelupõletiku ja ülemiste hingamisteede katarridesse haigestumise sagenemisega sügisel ja kevadel, ka laste tihedama omavahelise kokkupuutumisega teataval aastaeagadel. Arvestades reuma retsidiivide tekkimise sesoonsust, rakendatakse alates 1964. aastast reumakabinetides kõikidele reumat põdenud lastele sesoonsel retsidiividevastast ravi (märtsi-, aprilli-, oktoobri- ja novembrikuus) bitsilliini ja salitsülaatide manustamisega 6 nädala jooksul. Sellise profülaktilise raviga, mida uurimisel jälgiti 3 aastat, vähenes eriti reuma retsidiivide ja ka latentse reuma juhtude arv. Varjatud reumaatilise protsessi ägenemist (53,6% uurituist) täheldati aga 15 korda sagedamini kui väljakujunenud haigustunnustega korduvaid reuma retsidiive (3,64%). Peab märkima, et varjatud reuma ägenemises tüüpilist sesoonsust ei esinenud, sest peale eelnimetatud faktorite võivad reuma ägenemist soodustada ka ebaõige päevarežiim, vaimne ja füüsiline ülekoormus, mittehuldav elutingimused jn. Küllaltki sageli ilmusid varjatud haigustunnused detsembris—jaanuaris ja mais—juunis, kui eelnevalt on olnud koormus koolis maksimaalne. Suvel algab reuma ägenemine meil sageli pioneerilaagris, kus ei osata arvestada reumat põdenud õpilaste organismi nõrgenenud vastupanuvõimet. Reumat põdenud õpilastel võib haigus varjatult ägeneda ka pärast kerget ülemiste hingamisteede põletikku,

millega lapsed tavaliselt käivad koolis, ilma et nad ravi saaksid.

Regulaarsest profülaktilisest ravist hoolimata tekkis 3 aasta jooksul südamerike 5 õpilasel 110 uuritust. 3 õpilasel kujunes südamerike näiliselt hea üldseisundi juures, ilma et nad oleksid õppetööd katkestanud. Need õpilased ei olnud kinni pidanud ettenähtud elurežiimist, enesetunde halvenemisel, kui oleksid olnud vajalikud täiendavad ravi-kuurid, ei pöördunud arsti poole kartuses, et neid õppetööst vabastatakse. Enamik reumat põdenud õpilastest suutis omandada igal aastal ettenähtud õppeprogrammi, ainult 9 õpilasel 110-st oli õppetööga raskusi. Kolme õpilasega oli kasvatusraskusi, mida põhjustas muude asjaolude kõrval närvisüsteemi reumaatiline kahjustus. Sageli ei arvesta õpetajad, et kapriissus, käekirja halvenemine, liigutuste ebakindlus (asjade pillamine), näogrimasside tegemine, sõrmedega siblimine jmt. võib olla tingitud vastutahteliste liigutuste tekkimisest närvisüsteemi reumaatilise kahjustuse korral. Sellised õpilased satuvad vahel arsti juurde alles mitme kuu pärast juba väljakujuneva südamerikkega. Õigeaegse raviga taanduvad kõik nähud ilma südame kahjustuseta.

Need lapsed, kes on korduvalt põdenud angiini, ülemiste hingamisteede põletikku või kel esineb organismis krooniline põletikukolle (krooniline toksiidit, nina kõrvalkoopa põletik, katkised, ravimata hambad), on reuma suhtes ohustatud. Reuma võib alata neil varjatult.

Seega suudavad õpilase nooruslik energia ja elurõõm algul täielikult kompenseerida latentse reuma puhul esinevad kaebused ja patoloogilised nihked organismis, lapse töövõime aga on vähenenud. Reumat põdenud õpilase suur püüdlikkus võib ohustada tema

tervist. Latentse reuma puhul täheldatavad kaebused võivad esineda õpilastel ka ebaõige toitumis-, õppe- ja päevarežiimi, nn. kevadväsimuse ja krooniliste haiguste puhul. Kõik see tunduvalt raskendab ohtliku haiguse õigeaegset avastamist ja meie noorte invaliidistumise vältimist. Seetõttu on õpetajate tähelepanekud väga väärtuslikud kooliarstile ja lastevanematele, võimaldades õigeaegse ravi rakendamisel ennetada isegi käitumishäireid ja õppe edukuse langust.

Reumat põdenud õpilastel jääb mitmeks aastaks püsima muutunud organismi reaktiivsus ja suurenenud C-vitamiini vajadus. Peale sesoonsete profülaktiliste ravikuuride, mis kestavad 4—5 aastat, vajavad nad reumavastast ravi vähimagi haigestumise korral ja nad peavad kinni pidama ettenähtud elurežiimist. Neid reumat põdenud õpilasi, kel sageli esinevad vaevused, kes koolist tihti puuduvad ja kes ei pea kinni režiimist kas mitterahuldavate elutingimuste, vanemate töökoormuse või liigse hellitamise tõttu, tuleks soovitada paigutada Keila-Joa sanatoorsesse internaatkooli (3.—8. klassini).

Kirjandus:

1. E. Müllerbek, L. Kook, S. Klitsman, Laste reuma. Tallinn, 1969.
2. E. Luiga, E. Tamm, Noorsoo kehalise kasvatus ja kehalise arengu probleemid seoses rahva tervisliku seisundiga. Konverents, Kääriku, Tartu, 1968, lk. 124—125.
3. С. Ю. Каллас, Труды I биохимической конференции прибалтийских республик и Белоруссии. Тарту, 1970, lk. 70—72.
4. S. Tamm, Ed. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi teadusliku konverentsi teesid. Tallinn, 1970, lk. 70—72.
5. S. Tamm, E. Müllerbek, «Nõukogude Eesti Tervishoid» 1970, nr. 2, lk. 100—103.

TÖÖKOGEMUSI JA metoodilisi artikleid

Partei-algorganisatsioon on see lüli, mis ühendab ja koordineerib kõigi teiste ühiskondlike organisatsioonide tegevust, valib oma töö orbiiti kõige olulisemad koolitöö löigud, kõige pakilisemad päevaküsimused. Need ei pruugi olla erinevatel etappidel koolides ühesugused, kuid neile esitatakse üks ühine nõue: partei-algorganisatsioon olgu poliitilise kasvatustöö suunaja ja reguleerija, õpetamise ja kasvatamise ühtsuse baromeeter. Õpetajate ideelis-teoreetiline ja erialane enesetäiendamine, komsomoli- ja pionieriorganisatsiooni töö ning õpetajatest kommunistlike noorte algorganisatsiooni tegevuse suunamine, klassijuhatajate abistamine õpilaste ideelisel kasvatamisel ja paljud teised küsimused peaksid kogu aeg seisma tähelepanu

keskpunktis. Aga üks olene partei-algorganisatsiooni koosseisust, tema suurusest ja kogemustest töö edukus ning probleemide ring, mis uurimiseks ja lahendamiseks päevakorda võetakse. Nagu kogemused näitavad, on partei-algorganisatsioonile tihe koostöö kooli juhtkonna ja ühiskondlike organisatsioonidega alati kasuks tulnud. Kui kõik tähtsamad küsimused eelnevalt kooskõlastatakse, kui on tööjaotus ühiskondlike organisatsioonide vahel, siis on partei-algorganisatsiooni edukaks tööks vajalikud eeldused loodud. Eelnimetatule lisandugu töö perspektiivne planeerimine, juhtimisoskus ning partei-algorganisatsiooni sekretär kui isiksus.

Mõned aastad tagasi oli koolide partei-algorganisatsioonide töö üks olulisi puudujääke asjaolu, et kommunistide administratiiv-teenistuslikud vahekorrad kanti üle partei-algorganisatsiooni ellu. Seal, kus see aset leidis, levisid ka eba-parteilised nähtused: aukraadi austamine, pugemine ja ametkondlik, mitte aga parteiline küsimuste lahendamine. Unustati, et kooli juhtkonda kuuluvad kommunistid ja reaõpetajad-kommunistid on partei ees võrdsed — alluvad ühtsele distsipliinile ja kannavad võrdset vastutust partei ees.

Üksikuid taolisi momente tuleb vahest praegugi ette, kuid põhiliselt on sellest pahest üle saadud. Normaalseks ei saa pidada neidki olukordi, kui kooli juhtkonnas puudub vajalik koostöö ja tegevuses valitseb koordineerimatus, partei-algorganisatsioon aga jääb kõrvalseisja ja pealtvaataja ossa, selgitamata ebakõla põhjusi. Nii juhtus möödunud õppeaastal Tartu 4. keskkooli partei-algorganisat-

UUTE TÖÖVORMIDE OTSINGUL

A. JÜRIMÄE,

EKP Tartu Linnakomitee sekretär

sioonis. Hea oli see, et kommunistid aruande- ja valimiskoosolekul tööd analüüsid iseseisvalt selle lünga parteibüroo tegevuses teravalt esile tõid.

Tartu linna koolide partei-algorganisatsioonid töötavad juba mitmendat aastat perspektiivplaani alusel. Näiteks võiks tuua töö planeerimise Tartu 10. 8-klassilises koolis. Kuidas sünnib plaan? Iga aasta maikuu annavad kõik kommunistid algorganisatsiooni sekretärile kirjalikult oma arvamused ja ettepanekud töö planeerimiseks järgmisel õppeaastal. Juunikuus jaotatakse õppe- ja kasvatustöö tähtsamad probleemid ühiskondlike organisatsioonide vahel. Nõupidamisest võtavad osa partei-algorganisatsiooni sekretär (kes sel ajal teab juba kõigi kommunistide arvamusi), direktor, tema asetäitjad, ametiühingukomitee esimees ja vanempioneerijuht. Juunikuus toimub ka partei-algorganisatsiooni koosolek, kus sekretär informeerib kommuniste möödunud õppeaasta perspektiivplaani täitmisest ning töös esinenud kitsaskohtadest. Samas arutatakse läbi perspektiivplaani esialgne variant.

Suve jooksul koostab kooli juhtkond üldtööplaani, arvestades partei-algorganisatsiooni ettepanekuid ja varem koostatud plaane (V. I. Lenini 100. sünni-aastapäeva tähistamise plaan, otsused komsomoli parteilise juhtimise kohta jt.). Üldtööplaani koostamise ajal on kooli juhtkonnal juba teada, missugused probleemid võttis arutamiseks ja lahendamiseks partei-algorganisatsioon. Enne uue õppeaasta algust (augustikuus) arutab partei-algorganisatsiooni aktiiv läbi üldtööplaani tähtsamad osad (õppenõukogu koosolekud, ametiühingukomitee tootmisnõupidamised, suuremad ülekoolilised üritused) ning kontrollib nende kooskõla partei-algorganisatsiooni tööplaani projektiga. Partei-algorganisatsiooni augustikuus koosolekul (tavaliselt pärast 25. augustit) kinnitatakse partei-algorganisatsiooni tööplaani algavaks õppeaastaks. Selline praktika on ennast õigustanud. Tööplaani kinnitamine aruande- ja valimiskoosolekul jätaks partei-algorganisatsiooni koolielu üldisel suunamisel kõrvalseisja ossa. Iseasi, kui koolide partei-algorganisatsioonides oleks aruandeperiood kevadel.

Missuguste probleemidega tegeles 10. 8-klassilise kooli partei-algorganisatsioon möödunud õppeaastal?

- Õppe- ja kasvatustöö seostamine V. I. Lenini 100. sünni-aastapäeva tähistamisega.
- Õpetajate ja õpilaste poliitiline kasvatamine.
- Õpilaste internatsionaalne kasvatamine.
- Näitlik agitatsioon.
- Hindamine ainetundides.
- Kooli reorganiseerimine, õppekabinettide rajamine.

Probleemide valikul lähtuti põhimõttest, et need oleksid teljeks kõigile teistele. Lahtistel parteikoosolekutel analüüsiti V. I. Lenini 100. sünni-aastapäeva ürituste plaani realiseerimise käiku, arutati kasvatustööd pioneiriorganisatsioonis, materialistliku ja kommunistliku maailmavaate kasvatamist eesti keele ja kirjanduse tundides, valmisolekut üleminekueksameiks. Üheks lahtiseks parteikoosolekuks valmistuti eriti põhjalikult. Selle päevakorras oli koolielu üks põhiküsimus — õpilaste hindamine. Eelnevalt vastasid ankeetküsitlusele 122 seitsmenda ja kaheksanda klassi õpilast. Arutelu lähtuti neist vastustest ning pedagoogikateadlase K. Saksa ettekandest. Koosolek kujunes väga elavaks ja asjalikuks, sest see puudutas konkreetset paljusid õpetajaid. Tulid ilmsiks mõningad äärmused, täheldati mõnede õpetajate liigset rangust hindamisel. Seda kinnitas ka ülelinnaline kontrolltöö. Koosoleku kasutegurist kõneldi aruande- ja valimiskoosolekul, kus võidi kinnitada, et õpetajad suutsid möödunud õppeaastal paremini arvestada 8. klassi õpilaste individuaalseid võimeid, paremad olid kooli lõpetajate töötulemused, sihipärasem kutsesuunitlus. Iga neljas õpilane õppis hinnetele «hea»

ja «väga hea». Ka need, keda kool lõpetajate hulgast pidas nõrgemateks, sooritasid edukalt sisseastumiseksamid tehnikumidesse.

Õppeedukus 10. 8-klassilises koolis küll tõusis, kuid jäi siiski madalamaks linna keskmisest tasemest. Milles on põhjused? Alklassides on õppeedukus linna keskmisest tasemest kõrgem. 5. klassides saavutati täielik õppeedukus. Tagasilangus algab 6. ja 7. klassides. Partei-algorganisatsiooni aruande- ja valimiskoosolekul püüti välja selgitada tagasilanguse põhjusi. Et jõuda väga erinevate põhjusteni, mis tingivad õppeedukuse praeguse taseme, otsustati käesoleval õppeaastal partei-algorganisatsioonis erilise vaatluse alla võtta nende õpetajate töö ja töövõtted, kelle õpetamise üldised tulemused olid madalamad linna keskmisest. Samuti oli veebruarikuus kavas analüüsida klassijuhatajatundide ostähtsust õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel, märtsis aga poliitinformatsioonide osa õpilaste poliitilise silmaringi kujundamisel. Senisest aktiivsemalt otsustati kaasa tõmmata partei-algorganisatsiooni tegevusse ning õppe- ja kasvatustöö probleemide lahendamisse kommunistlikest noortest õpetajad. Juba oktoobrikuus arutati parteikoosolekul komsomoliorganisatsiooni osa ja ülesandeid koolis. T. Kerstna, kes kolme viimase aasta jooksul täitis partei-algorganisatsiooni sekretäri ülesandeid, käesoleval õppeaastal aga juhib kooli direktorina, näeb partei-algorganisatsioonis oma lähimat abilist kõigi olulisemate küsimuste lahendamisel.

Partei-algorganisatsiooni püüdlusi on krooninud ka teatud edu. Nii tunnistati V. I. Lenini 100. sünni-aastapäeva auks korraldatud vabariiklikul näitliku agitatsiooni ülevaatusel Tartu 10. 8-klassilise kooli näitlik agitatsioon kolmanda koha vääriliseks (linna ulatuses koolide seas esikoht). Et mitte loorberitele puhkama jääda, on novembris parteikoosoleku päevakorras teema «Näitliku agitatsiooni ideoloogilisest ja kujunduslikust tasemest». Ülelinnaliselt viktoriinilt mullu töid pioneerid samuti kaasa esikoha. Edukalt kulges suveniiride valmistamine Leedu pioneeridele.

Rahuloluks pole siiski põhjust. Vähene on veel klassijuhatajate osatähtsus pioneeritöö suunamisel, komsomoligrupid passiivse võitu ja õppeedukus on probleemiks. Eks sellepärast vaetigi lahtisel parteikoosolekul detsembrikuus pioneerorganisatsiooni ettevõtmisi ja noorte leninlaste juubeliks ettevalmistumise käiku. Kuna valmimas on koolimaja juurdeehitus ja käsil üleminek kabinetisüsteemile, mis nõuab õppetöö ümberkorraldamist, siis on seegi küsimus kui antud etapil üks olulisemaid kooli elus partei-algorganisatsiooni lahtise koosoleku päevakorras (jaanuaris 1971). Probleeme on palju ja ega ühe õppeaasta raamidesse kõik mahugi. Perspektiivplaani mõte selles seisnebki, et sõlmküsimusi planeerida kahekolme aasta peale ette, õppeaastaks koostatud plaan aga olgu võimalikult konkreetne. Kuidas jagunevad probleemid käesoleval õppeaastal ühiskondlike organisatsioonide vahel Tartu 10. 8-klassilises koolis?

Õppenõukogus:

- Eelmise õppeaasta õppe- ja kasvatustöö analüüs ja ülesanded (august).
- Õpilaste osavõtt klassivälisest ringidest ja klassivälise töö olukord (nov.).
- Õpilaste tervislikust olukorrast (dets.).
- Kooli ja lastevanemate vahelistest kontaktidest ja klassi lastevanemate komitee osast selle tugevdamisel (märts).
- Kevadsuvised õppepraktika korraldamisest ja õpilaste suvevaheaja sisustamisest (mai).

Ametiühingu tootmisnõupidamistel ja üldkoosolekutel, peale aruande- ja valimiskoosoleku, mis toimus oktoobris, arutatakse järgmisi teemasid: «Parim klass vahetunnis» (võistlus 1.—4. klassini, november); «Klassiõhtute ja koolipidude tasemest ning nende kasvatustasemest mõjust» (detsember), «Eesti keele, vene keele

ja võõrkeelte vihikute olukord» (jaanuar 1971, valmistavad ette ainekomisjonid). Märtsis arutatakse töökasvatust ja tööõpetuse tundide taset.

Partei-algorganisatsiooni perspektiivplaanis leiavad kajastamist ka ülekoolilised komsomoliüritused: 29. oktoobril ÜLKNÜ 52. ja detsembris ELKNÜ 50. aastapäeva tähistamine. Detsembris algavad klasside kohtumised deviisi all «Kes on nupukam?» (üks ulatuslikumaid komsomoliüritusi). Suurematest ülekoolilistest üritustest: 5.—7. nov. Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 53. ja EKP 50. aastapäeva tähistamine, novembris kooli 81. aastapäeva pidustused, veebruaris Nõukogude armee ja merelaevastiku aastapäev ning võimlemis- ja tantsupidu; 18. märtsil kooli pioneerimaleva nimikangelase Jakob Kunderi surma-aastapäeva tähistamine (pioneeride auvalve kangelase pildi juures ja pioneerimaleva pidulik koondus tema hukkumise kellaajal).

Peale eelnimetatu on jagatud õppeaasta tähtsamate õppeainete kaupa tänavu alljärgnevalt:

oktoober — vene keele kuu,
november — võõrkeelte kuu,
detsember — täppisteaduste kuu,
jaanuar — kirjandusliku omaloomingu võistlus,
veebruar — ajalookuu,
märts — bioloogia- ja geograafiakuu.

Eesmärk: keskendada kõigi õpilaste tähelepanu klassi- ja koolivälises töös teatud perioodil kompaktselt ühele ainele selle tähtsuse allakriipsutamiseks ning õpilastes suurema huvi äratamiseks selle aine vastu.

Loomulikult toob argipäev korrektiive, kuid põhisuunad säilitavad oma koha. Kuna üht või teist tööloiku juhivad kommunistid ja partei-algorganisatsiooni sekretär peab nagunii arvestust kommunistide ühiskondlike ülesannete üle, suunab ja kontrollib nende täitmist, siis saab ta sellisest probleemide ülevaatest vajalikku informatsiooni ka iga üksiku kommunisti tegevuse kohta. Plaan on ülevaatlik, kuna see on koostatud võrkgraafiku kujul.

Teist aastat on linnas parima õppeedukusega kooliks M. Härma nimeline Tartu 2. keskkool (inglise keele erikool). Selleski koolis on partei-algorganisatsioonil oma kindel koht ja mõju õppe- ja kasvatustööle. Viieteistkümnest parteikoosolekust seitse olid lahtised, neist võtsid osa kõik õpetajad. Nii arutati lahtistel parteikoosolekutel sporditööd (kuigi seda oleks võinud arutada ka ametiühingu üldkoosolekul), teemasid «Kirik täna ja homme», «Lenin kunstist ja Lenin kujutatavas kunstis», «Komsomolikomitee osa pioneeritöö juhtimisel», «Õpilaste kunstilisest ja esteetilisest kasvatuses» ja teisi küsimusi. Lahtisel parteikoosolekul raporteerisid kommunistlikud noored leninliku arvestuse sooritamise tulemustest, mis kujunes pidulikuks sündmuseks nii komsomoli- kui ka parteiorganisatsiooni elus. Kooli komsomolitöö elavnes, loodi komsomoligrupid kaheksandates klassides. Eelmisel õppeaastal neid ei olnud. Õpilaste aktiveerimiseks korraldati kõnevõistlused klassides, seejärel ülekooliliselt. Võistluse ettevalmistamisel tegid suure töö kommunistid M. Kiik ja L. Paaver. Meeldivaks kujunes 2. keskkooli partei-algorganisatsiooni 10. aastapäeva tähistav koosolek, millest paluti osa võtma ka kõik algorganisatsioonist lahkunud liikmed, kõik endised algorganisatsiooni sekretärid, kes töötavad praegu mujal. Elava kroonika vormis vaeti tehtut ja kavandati uusi ülesandeid.

Tartu 7. keskkooli partei-algorganisatsiooni tegevussuundadest väärib erilist allakriipsutamist õpilaste ühiskondliku aktiveerimise printsiip ja selle töö tulemused. Kümne aasta jooksul on koolis aktiivselt tegutsenud ühiskonnateaduste ring, keda juhendab kommunist A. Juhkam. Ring on kujunenud kooli üldiste üri-

tuste läbiviijaks. Üks eesmärke on õpilaste esinemisoskuse arendamine, lektorite ettevalmistamine tähtpäevade puhul esinemiseks. Ringi tööst võtavad osa 9., 10. ja 11. klassi õpilased. Möödunud õppeaastal oli kesksel kohal V. I. Lenini elu ja tegevuse süvendatud tundmaõppimine. Tutvustati kaasõpilastele suure juhi elu ja revolutsioonilise tegevusega seotud paiku ekskursioonimuljete ja ringis omandatu põhjal. Toimus huvitav kõnevõistlus «Lenin kui inimene». Alanud õppeaastal on ülesandeks igakülgset abistada leninliku arvestuse läbiviimist koolis, korraldada ajaloo-olümpiaad ja teoreetiline konverents F. Engelsi 150. sünniaastapäeva tähistamiseks, tema teoreetiliste seisukohtade tundmaõppimiseks, samuti Pariisi Kommuuni 100. aastapäeva pidulik tähistamine. Kõigi nende ürituste ettevalmistamine toimub komsomoliorganisatsiooni kaudu partei-alorganisatsiooni juhtimisel. Komsomoli parteiline juhtimine on siin õigetel alustel. Kõik kommunistid võtavad kas klassijuhatajatena või komsomolikomitee sektorite juhendajatena osa komsomolitöö suunamisest. Rõõmustav on märkida, et kommunistlike noorte õppeedukus oli möödunud õppeaastal 7. keskkoolis kuue protsendi võrra kõrgem teiste õpilaste omast.

Õpilaste ühiskondlik aktiivsus ei ole selles koolis tekkinud iseenesest ja üleöö. See probleem on seisnud pidevalt parteibüroo ja üldkoosolekute päevakorras. Ka 4. ja 6. keskkoolis on saavutatud häid tulemusi õpilaste ühiskondlik-poliitilisel aktiveerimisel. Sellest annab kujuka ülevaate V. I. Lenini muuseumi rajamine 6. koolis, kus ekskursioonijuhtidena on rakendatud eranditult õpilasi, kes selle ülesandega ka edukalt toime tulevad.

Üldse tõi V. I. Lenini juubeliaasta palju uut ja sisukat õppe- ja kasvatustöösse. V. I. Lenini elu ja ideelise pärandi tutvustamiseks on tehtud sisukat tööd kõikides koolides. Lenini toad avati 13. 8-klassilises koolis, 5. keskkoolis, reorganiseeriti ja täiendati 3. keskkoolis, niisugune klass sisustati ka 4. keskkoolis.

Juubeliaastale oli pühendatud M. Härma nim. 2. keskkooli, A. H. Tammsaare nim. 1. keskkooli ja 5. keskkooli sõprusfestivalid. Kahe viimase aasta jooksul on õpilastele hulgaliselt korraldatud viktoriine, konkursse V. I. Lenini elu parima tundja nimele, võistlusmänge «Tunne oma kodulinna revolutsioonilist minevikku», vestlusi klassijuhatajatundides, kirjandite ning joonistuste võistlusi, temaatilisi näitusi, malevakoonduisi. Hinnatud vestlejaks on Lenini-teemalistel kohtumistel olnud personaalpensionär Vassili Muslakov, kes on esinenud enam kui kuuekümmel korral erinevates klassides ja kogunemistel. (Tartu 4. keskkooli kommunistid avaldasid V. Muslakovile aruande- ja valimiskoosolekul siirast tänu koolile osutatud abi eest. On ju V. Muslakov arvel mitte koolis, vaid ettevõtte partei-alorganisatsioonis.) Õnnestunud üritustena võib märkida 4. keskkoolis korraldatud õhtut «Lenin minu südames», 6. keskkoolis toimunud vestlust «Lenin — publitsist» jt. Tartu 9. 8-klassilises koolis kogunesid õpilased kuulama Lenini armsamaid muusikapalu ning arutama teemat «Elu — see on kangelastegu». 5. keskkooli geograafiaring tutvustas kogu kooliperale V. I. Leniniga seotud paiku. Tartu 7. keskkoolis anti Lenini juubeliks välja kooli almanahhi erinumber. Sisukalt möödusid mitmed õpilaskonverentsid «Lenin ja meie kaasaeg» (A. H. Tammsaare nim. Tartu 1. keskkool), «Lenin ja komsomol» (7. keskkool), «Lenin kultuuri-revolutsioonist ja rahvaharidusest» (J. Anveldi nim. Tartu Pedagoogiline Kool), «Lenin kirjanduses» (8. keskkool). Lenini juubelile pühendatud muusikapeod toimusid 3., 5. ja 7. keskkoolis ning 10. 8-klassilises koolis. Võimatu oleks kõiki üritusi loetleda. Tähtis on, et õpilaste ideelis-poliitilise kasvatamise kõrval ei unustatud partei-alorganisatsioonides ka õpetajaid. Nii korraldati 4. keskkoolis õpetajate teoreetiline konverents «Leninlikust tööstilisest», 1. töölisnoorte keskkoolis «Lenini õpetuse jälgedes» ja 9. 8-klassilises koolis «Lenin ja rahvaharidus».

Pärast EKP Tartu Linnakomitee büroo otsust (aprill 1970) «Õpetajate ideelis-teoreetilisest enesetäiendamisest ja selle tagasimõjust õppe- ja kasvatus-tööle» arutati kõigi koolide partei-algorganisatsioonides nimetatud küsimust. Õpetajate erialane ja poliitiline enesetäiendamine ning pedagoogilise meisterslikkuse tõstmise peaksid partei-algorganisatsioonides kesksel kohal olema ka tänäva. Perspektiivplaanides see kajastubki. Kuigi õpetajate ideelis-teoreetiline ja erialane enesetäiendamine toimub põhiliselt ülelinnalistes aineseksioonides, on individuaalsel töö kirjanusega määrav osa. Tartu 5. ja 8. keskkoolis ning 10. 8-klassilises koolis on sisse seatud õpetajate individuaalse enesetäiendamise kaardid, mis peegeldavad tööd erialase ja poliitilise kirjanusega. Ilmselt on neist kasu vaid siis, kui neid täidetakse regulaarselt.

Õigesti toimitakse, kui õpetaja iseseisev uurimistöö jõuab kogu pedagoogilise kollektiivini. Nii näiteks korraldatakse 14. 8-klassilises koolis kevadel teoreetiline konverents individuaalsete uurimistööde põhjal, 2. tööliskoorte keskkoolis aprillis konverents «Üheksandate klasside õpilaste ideelis-poliitilisest kasvatamisest», 3. tööliskoorte keskkoolis veebruaris konverents «Õpetajate ideelis-teoreetilisest ja erialasest metoodilisest enesetäiendamisest ning selle praktilisest kajastumisest õppe- ja kasvatus-töös». Eriti oluline on viimasena nimetatud aspekt. Oluline ja määrav pole mitte ürituste kvantiteet, vaid eelkõige kvaliteet.

Parteikoosolekute põhjalik ettevalmistamine on nende kasuteguri suurendamise üheks tagatiseks. Seda on viimastel aastatel üha rohkem silmas peetud 8., 7. ja 2. keskkooli partei-algorganisatsioon. Koosolekud valmistatakse ette pikema perioodi vältel laialdase aktiivi osavõtul. Näiteks arutanud k. a. juunikuus õpetajate ideelis-teoreetilist enesetäiendamist, otsustasid M. Härma nim. Tartu 2. keskkooli kommunistid 1970/71. õppeaasta esimesel ja teisel õppeveerandil rakedada õpetajaid uurima õpilaste ideelis-poliitilise maailmavaate kujunemist. Uurimise tulemustest tehakse kokkuvõtted lahtisel parteikoosolekul veebruaris 1971. Seega küllaldane aeg probleemi tundmaõppimiseks ja praktiliste järelduste tegemiseks.

Lahtiseks parteikoosolekuks «Algklasside õpilaste silmaring» korraldati 7. keskkoolis eelnevalt 10.—11. klasside õpilaste abiga viktoriinid. Küsimustik, mis ei olnud otseselt seotud õpitud materjaliga, koostati avaram. Vastused andsid teatud ülevaate õpilaste teadmistest kodulinnast, loodusest, loetust-kuuldust, üldse ümbritsevast elust. Arutelu kujunes väga konkreetseks. Analüüsist tulenevad järeldused kinnitasid, et vestlused kodulinnast, nimekatest kultuuritegelastest ja aktuaalsetest sündmustest on äärmiselt olulised. Kas ei saagi hoolimatu suhtumine oma kodukohta, haljasaladesse ja muusse kodulinna puutuvasse alguse just nende vestluste vajakajäämisest algklassides? Rohkem tuleks korraldada ka õppekätke linna ja lastevanemate töökohtadesse.

Selline oli kooli kommunistide endi järeldus äsja toimunud aruande- ja valimiskoosolekul.

Ühe olulise momendina koolide partei-algorganisatsioonide tegevuses peab märkima hinnangu andmise vajadust tehtule ning seda mitte ainult kord aastas — aruande- ja valimiskoosolekul, vaid süstemaatiliselt. Korraldatud üritustele antakse alati hinnang J. Semperi nim. Tartu 8. keskkooli partei-algorganisatsioon, kus kõik üritused registreeritakse perfokaartidel. See aitab vältida vigade kordumist. Enamikus koolides tehti kokkuvõtteid V. I. Lenini 100. sünniaastapäevale pühendatud üritustest, mis oli väga vajalik selleks, et jätkata ja süvendada seda uut, mis sündis juubeliks ettevalmistumise käigus. Õigesti toimiti ja toimitakse seal, kus tööd hinnatakse mitte ürituste arvu ja loetelu, vaid kasvatus-töö praktiliste tulemuste põhjal. Näiteks võeti Tartu 7. keskkoolis õpilaste ühiskondlik-poliitilise aktiivsuse hindamise aluseks abiturientide ideeline küpsus,

mis omakorda baseerus ülelinnaliselt korraldatud viktoriinile ja leninliku arvestuse sooritamise tulemustele.

Alanud õppeaasta on eriti pingeline ja vastutusrikas: teoksil on üleminek uutele õppeprogrammidele ja ettevalmistused NLKP XXIV kongressiks. See nõuab igalt õpetajalt suurt vastutustunnet ja oma töö ratsionaalset korraldamist. Hästi teevad need partei-algorganisatsioonid, kus võetakse muu hulgas päevakorda ka õpetaja, eriti aga õpetaja-kommunisti isiklik eeskuju kasvatustöös.

Nii on Tartu 3. keskkooli ühe lahtise parteikoosoleku teemaks «Klassijuhataja kui õpilaste kommunistliku maailmavaate kujundaja», J. Anveldi nim. Pedagoogilise Kooli partei-algorganisatsioonis «Õpetaja kutse-eeskust ja selle osast õpilaste kasvatamisel», 5. keskkoolis arutatakse õpetajate kohusetunde ja enesetäiendamise küsimusi, 4. keskkoolis korraldatakse märtsikuus teoreetiline konverents «Kommunist, mis sind erutab ühiskondlikus ja isiklikus elus?». Kõik need on elulised teemad.

1. töölisnoorte keskkooli partei-algorganisatsioonis on kavas kokku kutsuda algorganisatsiooni koosolek koos õpilaste-kommunistidega, kus võetakse vaagimisele kommunisti osa isikliku ja ühiskondliku elu kujundamisel. 2. töölisnoorte keskkool on juba korraldanud ühiseid koosolekuid parteibüroodega nendest asutustest ja ettevõtetest, kus töötavad selle kooli õpilased. 7. keskkooli partei-algorganisatsiooni initsiatiivil hakkavad käesoleval õppeaastal klassikollektiivides esinema ka lapsevanemad-kommunistid.

Uute töövormide otsinguil, probleemide nägemises ja asetamises huvitavas aspektis on oluline tähtsus partei-algorganisatsiooni sekretäri isiksusel, tema aktiivsusel ja oskusel toetada altpoolt tulevaid ettepanekuid.

Eespool ei olnud juttu paljudest kooli õppe- ja kasvatustöösse puutuvatest probleemidest, nagu pedagoogilisest propagandast, kutseorientatsioonist ja selle kujundamisest, tsiviilkaitsse õpetamise olukorrast koolides ja ülesannetest, individualiseeritud tööst ülekasvanutega ega ka programmõppest, tehniliste vahendite kasutamisest, ateistlikust kasvatustööst, kooli traditsioonidest ja partei-algorganisatsioonide osast nende kujundamisel, eesrindlike õpetajate töökogemuste tundmaõppimisest, üldistamisest ja levitamisest, õpetajate elu-olustikuliste tingimuste parandamisest, sisuka puhkuse organiseerimisest ning paljudest teistest probleemidest. Kõik need ja veel teisedki küsimused on olulised. Partei-algorganisatsioon on koolielu tuiksoon. Tuleb hästi tunda olukorda ja inimesi, et osata alati leida antud olukorras kõige nõrgemad lülid ja muuta need tugevaks.

Parteitöö on loominguine protsess. Siin ei ole ühtseid retsepte, pole õige ka anda paindumatuid ettekirjutisi. Parem on tulemused nendes partei-algorganisatsioonides, kus süvenetakse probleemidesse, kus teatud regulaarsusega analüüsitakse põhjalikult õppe- ja kasvatustööd ning selle tulemusi, kus aastate jooksul kujuneb välja kindel tööruut, kus alati enne vaetakse, kas tasubki küsimust võtta suure kvoorumi päevakorda või piisab kooli juhtkonna nõupidamisest, direktori otsustavast sõnast. Ärgem liialdagem ka õpilaste väljakutsumisega kõikvõimalike koosolekute ette, ärgem hetkekski unustagem nägemast igas õpilases isiksust.

TROOPILISED VIHMAAMETSAD

O. NILSON,
geograafiakandidaat

Esimesi kujutlusi troopilisest vihmametsast saavad õpilased loodusõpetuse uue programmi kohaselt 2. klassis. Hiljem, eriti 6. klassis, pöörduakse veel korduvalt selle juurde tagasi nii looduslike vööndite kui ka mandrite taimkatte käsitlemisel.

Troopilise vihmametsa käsitlemine geograafiatundides ei ole kerge; selleks puudub õpetajatel ja õpilastel kogemuslik tugimaterjal, samuti aga võimalus seda puudust korvata näitlike õppevahenditega. Ka õpetajad ei kujutle seda alati küllaldasel määral; esineb selle koosluse olemuse väärti mõistmist, mida on sageli kujundanud ebakorrektsed reisirakirjeldused. Nagu märgivad mitmed eriteadlased (H. Lam, P. Richards, C. Lane-Poole jt.), tekivad niisugused vead liiga kiire üldistamise tõttu väikesel alal tehtud vaatluste põhjal või väärast arusaamisest, et taimkate metsa sisemuses ei erine jõgesid (mida mööda tavaliselt kulgeb reisirajate tee troopilises vihmametsas) piiravast taimkattest.

Troopilise vihmametsaga samastatakse sageli ka ekvatoriaalse, subekvatoriaalse ja troopilise vööndi teisi taimkattekooslusi (näiteks mussoonmetsa või mangroove), mis ei ole aga kaugeltki samaväärsed taimegruppeeringud.

Tõeline troopiline vihmamets (ka ekvatoriaalne vihmamets, selva) hõlmab ekvaatorilähedased alad Ameerikas, Aafrikas ja Aasias. Nende levikuala ühtib ekvatoriaalse kliima vööndi levikupiiridega. Ekvatoriaalset kliimat iseloomustab tugev päikesekiirgus, ekvatoriaalsete õhumasside valitsemine aasta läbi, alaline kõrge temperatuur, suur õhuniiskus ning korrapärased, peamiselt konvektiivsed (tõusvatest õhuvooludest põhjustatud) sademed, mille hulk tunduvalt ületab aurumise. Kuu keskmiste temperatuuride käik on väikeste kõikumistega ning on lähedane aasta keskmisele õhutemperatuurile (amplituud ei ületa tavaliselt 2—3 kraadi). Aasta keskmine õhutemperatuur on kõrgem kui 24°, kusjuures kõige külmema kuu keskmine õhutemperatuur ei lange alla 18°. Eelöeldut illustreerib järgmine tabel.

Õhutemperatuur ekvatoriaalse kliima vööndis

	Õhutemperatuur, C°						
	Aasta keskmine	Kõige soojema kuu keskmine	Kõige külmema kuu keskmine	Keskmsed ekstreemumid		Absoluutsed ekstreemumid	
				maksim.	min.	maksim.	min.
Manokwari (Uus Ginea)	26,0	26,5	25,7	30,6	22,9	32,8	21,3
Manóos (Brasiilia)	27,2	28,2	26,5	36,5	21,1	38,2	18,8
Dwala (Kamerun)	25,4	26,9	23,8	32,7	20,0	35,0	19,3

Ka õhutemperatuuri ööpäevane käik on väga monotoonne.

Õhutemperatuuri ööpäevane käik Manokwaris

Kuu	Kella aeg											
	02	04	06	08	10	12	14	16	18	20	22	24
Jaanuar	23,7	23,5	23,3	25,5	27,6	28,6	28,6	27,9	25,9	24,7	24,3	24,0
Juuli	24,1	23,8	23,6	25,9	27,8	28,7	28,9	28,5	26,7	25,2	24,9	24,5

Sademete aastane koguhulk ekvatoriaalses kliimavööndis kõigub palju suuremas amplituudis kui õhutemperatuur, kuid see pole kusagil väiksem kui 1500 mm. Oluline on märkida, et sademete jaotus on aasta vältel ühtlane, kusjuures ühelgi kuul ei ole sademete hulk väiksem kui 30 mm. Illustreerime seda järgmise tabeliga.

Sademed ekvatoriaalse kliima vööndis

Koht	Kuu												Aasta
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	
Manokwari	312	258	349	293	201	187	141	149	131	125	170	265	2581
Manáos	211	203	206	213	168	99	46	33	36	117	114	208	1654
Eala (Kongo)	86	133	121	165	164	135	76	162	176	224	191	165	1798

Mägede nõlvadel (eriti tuulepealsetel) ületab aastane kogusumma toodud arvud tunduvalt ja võib ulatuda 10 000 mm-ni. Suur on vihmaste päevade arv (180—220 ja isegi 290 päeva aastas). Ent vihmametsa koostis ei sõltu sademete koguhulgast, kui see on suurem hädavajalikust miinimumist (1500 mm), ega vihmaga päevade koguarvust. Olulisem sellest on nn. «kuiva sesooni» maksimaalne kestus. Kuiv ilm ei kesta kaua: maksimaalselt (ja seda üks kord aastas) kaks nädalat; pikemaajaline kuiv sesoon mõjub troopilisele vihmametsale halvavalt ning see muutub liigivaesemaks. Niisugusesse vaesunud vihmametsa ilmuvad ka esimesed heitlehised liigid ning nende osatähtsus kasvab vastavalt kuiva sesooni pikenemisega. Aladel, kus see ületab ühe kuu, asendavad aga vihmametsi musoonmetsad.

Õhu niiskus on vihmametsade kasvualadel püsivalt kõrge (85—95%). See on kõrge isegi «kuiva sesooni» vältel.

Mäestikes, kõrguse kasvuga merepinnast, õhuniiskus suureneb; sellega kaasneb pilvisuse suurenemine ning temperatuuri langus. Sama kõrgusjoont 1200 m võib pidada troopilise vihmametsa leviku ülemiseks piiriks. Sellest piirist kõrgemal algab puude kõrguse silmanähtav vähenemine 30 meetrist kuni 6—5 meetrini; puutüved kõverduvad, epifüütide hulgas muutuvad domineerivaks samblad. Kiiresti muutub ka metsa liigiline koostis.

Seal on peaaegu alati niiske ja udune, piserdab vihma. Pinnast ja ka puutüvedid katab pehme samblavaip. Kõverdunud samblarüüs puud, sõnajalgade äärmine rohkus ja mitmekesisus annavad niisugustele nn. «udumetsadele» lausa fantastilise ilme. Mets lõpeb 3500—3900 m kõrgusel.

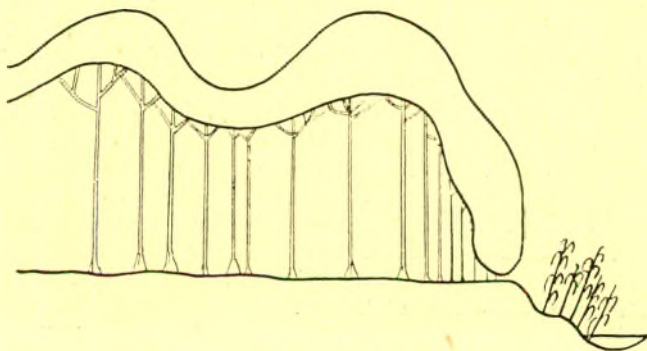
Ekvatoriaalse kliima tingimustes kujunevad lateriitmullad. Neil on erepunane või kollane värvus, need on happelised ja toitainetevaesed. Küllaldase niiskuse

puhul on temperatuur teatavasti oluliseks mullatekke protsessi faktoriks, mis mõjustab selle olemust ja suunda. Ekvaatorilähedastes piirkondades, kus mullatemperatuur ületab reeglina 24°, laguneb mulla orgaaniline osa niivõrd kiiresti, et vaatamata mulda sattuvale orgaanilise massi suurtele kogustele, lateriitmullad huumust peaaegu ei sisaldagi. Lateriitmulla profiil sarnaneb suurel määral paras-kliimavööndi leetmullaga. Seda iseloomustavad paksud väljauhte- ning sisseuhte-horisondid. Sisseuhtehorisont B sisaldab rohkesti rauaühendeid, mistõttu seda on kasutatud isegi rauamaagina. Arvatakse, et teatud kliimatingimustes (aastaringne kõrge temperatuur ja küllaldane niiskus) ei avalda lähtekivim otsustavat mõju lateriitsele mullatekkele. Seega sõltub lateriitmuldade mitmekesisus teistest faktoritest, kusjuures olulisemaks neist tuleb pidada erosiooni. Kõiki lateriitmuldadeid on suuremal või vähemal määral puudutanud erosiooniprotsessid ning mulla kujunemine jätkub lateriitmullaprofiili erinevatel horisontidel. Sellega seletubki suurel määral lateriitmuldade erimite rohkus.

Liigniisketel aladel arenevad troopilised sood.

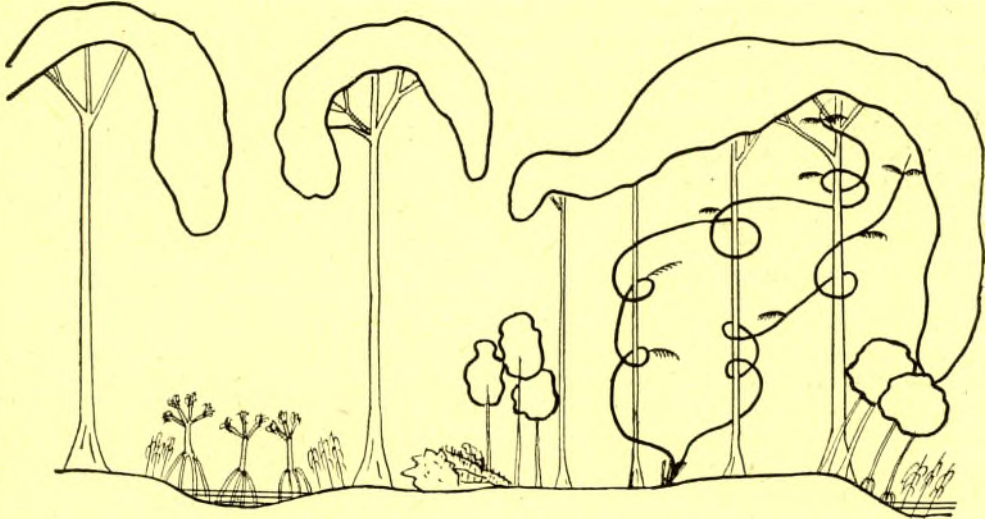
Troopiline vihmamets hõlmab seega niiske (kuid mitte soostunud) madalikud ning mäestike nõlvad 1200 m kõrguseni. Kõige suuremad troopilise vihmametsa massiivid esinevad Lõuna-Ameerika (Amasoonase madalik), Kagu-Aasia (Sunda saarestikud ja Uus-Ginea) ning Aafrika ekvaatorilähedastes piirkondades. Väiksemad, kuid koostiselt vaesemad vihmametsa massiivid esinevad ka subekvatoriaalses ja troopilises kliimavööndis (eranditult sademeterikastel tuulepealsetel mäenõlvadel).

Troopilise vihmametsa silmapaistvaks iseärasuseks on erakordne liigirohkus ja seda ka puude-dominantide hulgas. Ei ole haruldaseks, kui ruutkilomeetrisuurusel alal loendatakse 200—300 erinevat puuliiki. Troopilist vihmametsa kirjeldades kõnelevad mitmed autorid 3, 4, 7 ja isegi 12 rindest, millest koosnevad selline mets. Kuid väga paljud uurijad väidavad, et puude mis tahes grupeerimine kõrguse järgi on subjektiivne ning rindeid tegelikkuses ei eksisteeri. Kirjeldades Aafrika troopilist vihmametsa, kirjutab J. Mildbraed: «Sageli väidetakse, et troopiline vihmamets koosneb mitmest rindest. See võib hõlpsasti luua väära kujutluse igapähele, kes pole ise tegelikkusega tuttav. Tegelikult tähendab see ainult seda, et puid ja põõsaid on võimalik grupeerida kõrguse järgi 3, 4, 5 või veel enamaks klassiks. Mõttes on täiesti võimalik kujutleda ruumi, mida jagavad 5-, 10- või 20-meetrised intervallid; esineb ka puid, mille kõrgus ulatub normaalsetes tingimustes nende intervallideni. Ent kuna nende kõrval kasvavad ka vahepealse kõrgusega puud (ja neid on väga palju), siis pole neil hüpoteetilistel intervallidel midagi ühist eraldi asetsevate rinnetega.»



Joonis 1.

Õigem oleks nähtavasti kujutleda troopilise vihmametsa ehitust järgmiselt. Troopilise vihmametsa puud moodustavad väga tiheda võrastiku (vt. joon. 1 ja 2). Võrastiku kõrgus maapinnast on kõikuv (mõnede puude kõrgus ulatub 60—65 meetrini), mistõttu võrastik on lainelise pealispinnaga; niisugusel puhul on võrastiku pindala märksa suurem, kui see oleks ühekõrguse võrastiku puhul. Metsa serval (jõgede või järvede kallastel) ulatub võrastik maapinnale, kus põimub alusmetsaga. Nimelt selles metsa osas (tegelikult maapinna lähedal olevas võrastikus) on troopiline mets niivõrd tihe, et ilma kirveta ei pääse sellest



Joonis 2.

läbi. Metsa sees on aga aluspuistu vähese valguse tõttu hõre. Aluspuistu põõsad ja puud on kidurad; nende lehti katavad samblad ja vetikad. Armetud on ka põõsaste õied — sageli rohekad või valged.



Foto 1. Tugijuured soostunud aladel kasvavatel taimedel.

Troopilise vihmametsa puude iseärasuseks on sirged ja suhteliselt peened tüved. Küpses vanuses puude kroonid on palju väiksemad kui paraskliima vööndi puudel ning asetsevad üsna ladva ümbruses. Okste puudumine tüve alumises osas on seletatav vähese valgusega. Puude koor on õhuke, sileda pinnaga ja enamasti hele. Arvatakse, et koore hele värvus kaitseb koore all olevat kambiumi ülekuumenemise eest. Kuid mõnede puude koor on tumeda ja mõnikord koguni süsimusta värvusega.

Paljudel puuliikidel on tüve alumine osa laienuvad või sealt ulatuvad välja nn. tugijuured või plankjuured (foto 1 ja 2). Tugijuured on tugevad puitunud lisajuured, mis hargnevad peatüvest umbes 1 meetri kõrgusel maapinnast ning kinnituvad mulda. Tugijuurte otstarbe suhtes ei ole botaanikute hulgas seni veel üksmeelt. Ilmsed eelised, mida tugijuured annavad ebakindlal soisel pinnasel kasvavale puule, võiks esimesel silmapilgul esile kutsuda mõtte, et need kujutavad enesest loodusliku valiku teel arenenud kohastumise suurepärase näidet. Ent lähemal uurimisel on selgunud, et see lihtne seletus ei pea paika. Kui oletada, et tugijuurtel on suur tähtsus puu kindlustamiseks, siis jääb täiesti arusaamatuks, miks need juured esinevad väikestel puudel, mis kasvavad sageli suuremate puude varjus, samal ajal kui suurematel puudel tugijuured puuduvad. Tõelisem on seletus, mis viitab seoste liigniiskuse ja tugijuurte olemasolu vahel.



Foto 2. Troopilises vihmametsas. Esiplaanil plankjuurtega puu.

Ei ole lõplikult selgunud ka plankjuurte osatähtsus troopilise vihmametsa puude elus. Viimaste aastakümnete vaatlused ja uuringud on kindlalt tõestanud, et ka neid ei saa pidada üksnes puu tugedeks. Tiheidad seosed, mis eksisteerivad plankjuurte tekkimise juurestiku ning mulla vahel, lubavad oletada nende moodustiste palju laiemaid funktsioone.

Liigniisketel aladel on paljudel puudel varuõhujuured.

Puude igihaljad lehed on suured, enamasti tumerohelised. Pealmine lehepind on nahkjas ja tugevasti läikiv, alumine aga tuhm, kaetud karvakestega või on

viltjas. Kõik need tunnused viitavad taimede kuivalembesusele, mis paistab para-doksaalsena niiske ekvatoriaalse kliima taimede juures. Ent palaval päeval ei saa lehed aurustada liiga palju vett, sest vesi tõuseb suurele kõrgusele küllaltki aeglaselt. Lehtede läikiv pind peegeldab päikesekiiri ning hoiab lehti põletuste eest ning soodustab vihmavee äravoolamist lehelt.

Lehed ei lange ühelgi puul korraga, vaid osade kaupa, nii et puu pole kunagi täiesti lehitu. Uute lehtede ilmumise ja õitsemise sõltuvus kliimast väljendub eri liikidel erisuguselt. Mõned taimed hakkavad õitsema mõni päev kestnud «kuiva sesooni» või väikese õhutemperatuuri languse järel, teised läbivad aastase arengutsükli sõltumata ilmamuutustest, mõnedel taimedel on viieteistkuune arengutsükkel, mõnedel ühtivad arengustaadiumid kohaliku sademete maksimumiga. Mitmetel puudel arenevad õied (ja viljad) otse tüvel. Niisugust nähtust nimetatakse kauliflooriaks. Kuid enamikul puudel asetsevad õied puukroonis, seega võrastikus.

Troopilise vihmametsa teiseks iseärasuseks on rinnetevälise taimes-tiku rikkus ja mitmekesisus. Taimede selle kategooria kõige tüüpilisemateks esindajateks on liaanid ja epifüüdid.

Liaanid — need on 200—300 m pikad ronitaimed. Ümber puude põimudes ja tüvedele toetudes viib liaan oma lehed ja õied kõrgele üles, valguse kätte. Puitu-nud liaani tüve läbimõõt kõigub ühest kuni kahekümne viie sentimeetrini. Troop-ilises vihmametsas on liaane palju; need ripuvad alla okstelt, ulatuvad vaniku-tena puult puule. Liaanide tüüpilisemaks esindajaks (Aasia troopilistes vihma-metsades) on rotangpalmid (*Calamus*). Liaane esineb ka perekondades *Ficus*, *Piper*, *Vanilla*.

Epifüüdid ei ole troopilisele vihmametsale vähem tüüpilised kui liaanid. Need kinnituvad nii puutüvede okste kui ka liaanide külge. Tuntud hollandi botaanik H. Lam märgib, et ta leidis ainult ühelt puuksalt 28 õitsevat orhidee-liiki. Mõned neist olid hiiglasuured — kuni 4 m. Epifüütidena esinevad samuti samblad, kuid ka pöösad ja isegi väikesed puud. Omapärased on epifüllid — tai-med, mis kinnituvad teiste taimede lehtede külge. Nende hulgas valitsevad veti-kad ja samblad, kuid esinevad ka õistaimed.

Omapärase rühmituse moodustavad nn. taimed-kägistajad. Nende hulka kuuluvad taimed, mis alustavad oma elu epifüütidena ning hiljem laskuvad maha, kinnitades oma juured mulda, ning kasvanud suureks ja muutunud sõltuma-tuteks, sageli hävitavad puu, mis oli varem neile toeks. Niisugustest taimedest on iseloomulikumad perekonna *Ficus* mõned esindajad (Kagu-Aasias, Aafrikas).

Troopilise vihmametsa mitme tuhande puuliigi hulgas leidub hinnalise pui-duga liike. Mõnedeist puudest saadakse kautšukit (tuntum on kautšukipuu — *Hevea brasiliensis*), kamprit (kamripuu — *Cinnamomum camphora*), kiniini (kiinapuu — *Cinchona Ledgeriana*) jm.

Mitmeid troopilisest vihmametsast pärit kultuure kultiveeritakse laialdaselt troopilises põllumajanduses. Siia kuulub juba mainitud kautšukipuu (Indoneesia, Malaisia, Tai, Vietnami Demokraatlik Vabariik, troopiline Aafrika), banaan (Aaf-rika, India, Indoneesia, Lõuna-Ameerika, Okeania), mango (*Mangifera indica*, — troopiline Aasia), kohvipuu (*Coffea arabica* — Lõuna-Ameerika, Aafrika, troopi-line Aasia, Okeania), kakaopuu (*Theobroma cacao* — Aafrika, Lõuna-Ameerika, troopiline Aasia) ja mitmed teised.

Huvitav on märkida, et kuigi kakaopuu on pärit Lõuna-Ameerika troopilisest vihmametsast, kultiveeritakse kõige rohkem seda Aafrikas. Kohvipuuga on aga vastupidi. Metsikult kasvab see Aafrikas, suurima kohviubade toodangu maailmas annab Brasiilia.

Kirjandus

1. Алехин, В. В. География растений, М. 1950.
2. Ричардс, П. Тропический дождевой лес. М. 1961.
3. Уоллес, А. Р. Тропическая природа. М. 1936.
4. R. Archbold, A. L. Rand and L. J. Brass, Summary of the 1938—1939 New Guinea Expedition. Bull. Amer. Mus. of Natural History, vol. 79, art. III, 1942.
5. C. Браак, Klimaat in W. Klein, «Nieuw Guinea» II, 1954.
6. H. J. Lam, Materials towards a study of the flora of the island of New Guinea (Repr. from Blumea, vol. I), 1934.
7. H. J. Lam, Fragmenta Papuana. Observations of a naturalist in Netherlands New Guinea. Sargentia, V, 1945.

15. Muutuja kasutusele võtmine. Selles tunnis vaadeldakse ülesandeid, milles esimene liidetav on naturaalarv, teine liidetav on tähistatud tähe (muutuja) abil.

Tundi võib alustada liitmise ja lahutamise põhiülesannete kordamisega. Otstarbekohane ei ole igas tunnis läbi töötada kõiki põhiülesandeid, vaid valitud osa neist. Järgmistes tundides arutatakse nii viisi osade kaupa ülejäänud ülesandeid. Kordamiseks valitud põhiülesandeid rakendatakse järjekindlalt ka tunni järgmistes osades, seega — käesolevas tunnis muutujaga töötamisel, et need õpilastele kindlalt meelde jääksid.

Muutujaga tutvumist võib alustada järgmiselt.

Õpetaja joonistab tahvlile elektrirongi, mis osalt on veel majade varjus. Majade tagant on nähtavale jõudnud kolm vagunit. Mitu vagunit võib selles rongis olla? Arutatakse nii: kui majade varjus on veel üks vagun, siis koosneb rong neljast vagunist; kui seal on veel kaks vagunit, siis on rongis viis vagunit, jne.

Vagunite arvu võime märkida $3 + a$. Seejuures näitab arv 3 nähtavate vagunite arvu, täht a aga nende vagunite arvu, mis sellesse rongi võivad kuuluda. Neid me veel ei näe, sest majad varjavad neid.

Liitmine ja lahutamine 10 piires*

A. LINTS

Nüüd järgneb arutelu: «Kui a on võrdne 2-ga, siis 3 pluss a on võrdne 5-ga, sest 3 pluss 2 on võrdne 5-ga.» Jne.

Nii viisi tutvutakse muutujaga a joonise abil.

Pärast paari analoogilist vaatlust (kana ja kanapojad: osa tibusid magab kana tiiva all, nähtaval on 4 kanapoe-ga; jalgratturite võidusõit maanteel: 3 neist on juba nähtaval, osa veel metsa varjus, jne.) täidetakse harjutusi, milles muutuja asub teise liidetava kohal, näiteks: $2 + a$. «Mul on käes 2 pulka. Kui ma võtan ühe pulga juurde, siis on mul 3 pulka; kui ma lisan 2 pulka, on mul neli pulka.» Jne.

Edasi täidetakse juba järgmisi harjutusi suuliselt:

● $4 + a$. Võta a asemele järgimööda arvud 2, 1, 5, 4, 6.

● $3 + a$. Arvuta summa, kui a on 2, 3, 7, 6, 5.

Tund lõpeb taoliste ülesannete suulise lahendamisega.

Selles ja ka järgmistes tundides kor-

* Algus «Nõukogude Koolis» 1970, nr. 10.

ratakse geomeetrilist materjali õpetaja äranägemisel.

16. Põhiülesannete kinnistamine muutujat sisaldavate ülesannete abil. See tund kasutatakse põhiülesannete (valikuliselt!) kinnistamiseks muutujat sisaldavate avaldiste abil. Peale selle on eesmärgiks omandada kindlus muutuja rakendamisel avaldistes. Muutujate rakendamine peab omakorda kaasa aitama põhiülesannete kinnistamise ja süvendamise mitmekesistamisele.

Selles tunnis tutvutakse järgmiste avaldistega:

● $a + 2$. Arvuta summa, kui a on 6, 3, 8, 5, 4, 0.

● $7 - a$. Arvuta vahe, kui a on 2, 5, 4, 3, 7, 0.

● $a - 4$. Arvuta vahe, kui a on 6, 8, 7, 9, 4.

Ülesanded lahendatakse suuliselt.

Lisaks neile kasutatakse põhiülesannete kinnistamiseks liitmise- ja lahutamisesülesandeid õpikust ja töövihikust. (Õ. 70/1,2; T. 28/1.)

17. Tabelite kasutusele võtmine. Selles tunnis tutvuvad õpilased tabelitega kui uue harjutuste vormiga, mis võimaldab eelmises tunnis vaadeldud harjutusi ka kirjalikult täita.

Tundi võib alustada (pärast põhiülesannete kordamist) järgmiselt. Õpetajal on käes mõned kuubid (täringud). Osa neist paneb ta raamatu varju. Õpilased näevad, et õpetaja käes on 2 kuupi, mitu raamatu varjus on, seda nad ei tea. Järgneb arutelu: «Kui raamatu varjus ei ole ühtegi kuupi, siis on kokku kaks kuupi; $0 + 2 = 2$. Kui raamatu varjus on üks kuup, siis on kokku kolm kuupi; $1 + 2 = 3$. Kui raamatu varjus on kaks kuupi, siis on kokku viis kuupi; $3 + 2 = 5$ » Jne.

Nüüd kirjutab õpetaja tahvlile $a + 2$. Järgneb arutelu nagu eelmises tunniski:

kui $a = 0$, siis $a + 2 = 2$;

kui $a = 1$, siis $a + 2 = 3$;

kui $a = 2$, siis $a + 2 = 4$. Jne.

Arutelu ajal märgib õpetaja arvud tahvlile kahte veergu:

a	$a + 2$
0	2
1	3
2	4
3	5

Nüüd tõmbab õpetaja puuduvad jooned ning õpilased näevad, kuidas tekib tabel:

a	$a + 2$
0	2
1	3
2	4
3	5

Loetakse ridade kaupa, mis tabelisse on kirjutatud: «Kui $a = 0$, siis $a + 2 = 2$ » jne.

Nii viisi töötatakse läbi veel üks või kaks ülesannet, kuni küsimus õpilastel selge on. Õpilased ei pea tabelleis nägema mingit uut harjutuste liiki, vaid vormi, mis võimaldab kirja panna eelmistes tundides alustatud harjutusi. Vaatamata uue materjaliga tutvumisele, on käesoleval tunnil järelikult harjutustunni iseloom.

Pärast kirjeldatud eeltööd asutakse täitma tabelleid. Algul kasutatakse selletusviisi: «Kui $u = 3$, siis $2 + u = 5$ », hiljem loobutakse ka sellest.

Õpiku tabelitesse ei kirjutata. Need kas joonestab õpetaja tahvlile ning seejärel täidetakse kogu klassiga ühiselt või siis katavad õpilased raamatu tabeli täidetava lahtri paberiribaga ning kirjutavad arvutamise tulemused sellele.

1. klassis kasutatakse algul ainult ühe täitmisele kuuluva lahtriga tabelleid; hiljem võib neid olla ka kaks. Seepärast täidetakse õpiku ja töövihiku suuremad tabelid osade kaupa.

18. Põhiülesannete kinnistamine tabelite täitmisel. Jätkub eelmises tunnis alustatud töö. Lahutamisesülesannete sekka võetakse ka selliseid, milles lahutamine pole teostatav. Kuigi siin veel mingit eeskirja, millal lahutamine on võimalik, ei sõnastata, peavad lapsed siiski juba taipama, et ülesannet, milles vähendaja on suurem vähendatavast, pole võimalik lahendada. Mit-

teteostatava lahutamise puhul märgitakse tabelisse vahe kohale kriips, näiteks:

a	$5 - a$
3	2
7	—

Selles tunnis on asetatud peamine rõhk lahutamise põhiülesannete kordamisele. Võib lisada ka selliseid ülesandeid:

● Liidan arvud 3 ja 4. Missuguse tulemuse ma saan?

● Missuguse arvu saame, kui liidame arvud 5 ja 4?

● Nimeta arv, mida tuleb 5-ga liita, et saada 7. (Ö. 67/5; T. 31/2, 54/4.)

19. Tutvumine võrdustega, milles esineb muutuja. Võrduse $3 + a = 5$ lahendamiseks on vaja leida arv a , mille puhul saame õige lause. Arvu a leiavad õpilased põhiülesannete kindla tundmise teel: põhiülesandeid rakedades leitakse võrduse $3 + a = 5$ jaoks arv a , mida 3-ga liites saame 5. Selliseks põhiülesandeks on $3 + 2 = 5$. Nüüd öeldakse või kirjutatakse $a = 2$. Nüüd põhjendatakse seda lahendit suuliselt põhiülesande abil. Mida kindlamine õpilased põhiülesandeid tunnevad, seda paremaid tulemusi tund annab.

Tundi alustatakse põhiülesannete kordamisega. Jällegi piiratakse tunnis kasutatavate põhiülesannete arvu, et neid väheseid ülesandeid siis kogu tunni kestel seda intensiivsemalt harjutada, nii et need õpilastele kindlalt meelde jääksid.

Õpikus lk. 65 on näidatud, kuidas võrdust lahendada. Võrduse näitlikustamisest tuleb aga üsna varsti loobuda, kuna näitlikustamine muudab nähtavaks ka otsitava arvu, õpilastel on aga see vaja leida arvutades, mitte loendades.

Lahendatakse võrdusi, nagu $3 + a = 5$, $a + 3 = 5$, $8 - a = 5$, $a - 3 = 5$. Otsitav arv tehakse kindlaks põhiülesannete abil. Kirjalikult märgitakse nii:

$$8 - a = 5$$

$$a = 3$$

(sest $8 - 3 = 5$).

Sulgudes märgitud põhjendus lisatakse suuliselt. (Ö. 65; T. 27/1,4.)

20. Põhiülesannete kinnistamine võrduste lahendamisel. Harjutuste kõrval võib siin lahendada ka tekstülesandeid, näiteks:

● Tõnu leidis viis seent. Marju leidis ka mõned seemed. Kokku leidsid Tõnu ja Marju 8 seent.

Mitu seent leidis Marju?

Esmalt koostatakse võrdus, milles otsitav arv tähistatakse tähega a . Siis lahendatakse võrdus. (Ö. 69; T. 34.)

21. Kolm liidetavat, kaks vähendajat.

Nende ülesannete lahendamine võimaldab kinnistada õpitud põhiülesandeid. Kuna ühe tehte asemel on vaja teha nüüd kaks tehet, nõuab see lastelt suuremat kontsentreerumisvõimet.

Eesmärk on valmistada lapsi ette tekstülesannete lahendamiseks. Kaugem eesmärk on õpilasi ette valmistada liitmis- ja lahutamisesannete lahendamiseks, mille juures kasutatakse kaht arvutussammu (näiteks: $8 + 7 = 8 + 2 + 5$).

Lähtutakse tekstülesandest, kus on vaja kaks korda liita või kaks arvu lahutada. (Ö. 67/1 kuni 4; T. 31/1.)

22. Ülesannete lahendamine. Jätkub harjutamine ja ülesannete lahendamine. (T. 31/1, 32/4, 36.)

23. Põhiülesannete kordamine ja nende lahendamisoskuse süvendamine. Kontrolltöö.

24. Põhiülesannete kinnistamine võrratuste põhjendamisel. Tuletatakse meelde, et võrratuse all mõistame lauset, milles esineb seos *on suurem kui* või *on väiksem kui*. Meenutatakse, kuidas põhjendasime võrratusi liitmise ja lahutamise abil (näiteks õpikus lk. 42/2, 3; 45/3, 47/2, 49/3, 53/3). Nüüd vaadeldakse ja põhjendatakse arve, mille vahe on suurem kui 1, näiteks: $3 < 7$, sest $3 + 4 = 7$ ja $7 - 4 = 3$.

Tundi alustatakse põhiülesannete kordamisega. Sellele järgneb arvude võrdlemine, võrratuse põhjendamine liitmise ja lahutamise abil.

25. Muutujat sisaldavate võrratustega tutvumine. Siin puutuvad lapsed

esmakordselt kokku muutujat sisalduva võrratusega. Võrratuses esineva muutuja asemele paigutatakse arvusid ning tehakse niiviisi proovimise teel kindlaks, missuguste arvude puhul saame õige lause. Proovimist alustatakse arvust 0 ning jätkatakse nullile järgnevate arvudega. Arvud a , mille puhul saame õige lause, ongi otsitavad arvud.

Siin ei ole eesmärgiks omandada võrratuste lahendamise oskus. Kõik võrratused lahendatakse süstemaatilise proovimise teel. See võimaldab süvendada põhiülesannete tundmist.

Tundi võib alustada lahutamise põhiülesannete kordamisega. Sellele järgnevad võrratuste lahendamise harjutused. Õpetaja kirjutab tahvlile $a < 3$. Pole võimalik ütelda, kas see kirjutis on õige või väär. Paneme a asemele arvud ja proovime:

- kui $a = 0$, siis $a < 3$ õige;
 - kui $a = 1$, siis on $a < 3$ ka õige;
 - kui $a = 2$, siis on $a < 3$ samuti õige;
 - kui $a = 3$, siis on $a < 4$ väär.
- $a < 3$ on õige ainult siis, kui a võrdub 0, 1 või 2-ga.

Kirjutatakse: $a < 3$
 $a = 0, 1, 2$.

Õpetaja juhtimisel vaadeldakse niiviisi veel paari ülesannet. Näitlikustamise vahendina kasutatakse arvkiirt (vt. õpik lk. 71).

Järgneb harjutamine ja ülesannete lahendamine. Tuleb jõuda niikaugemale, et nüüd juba kõik õpilased kindlalt kõiki põhiülesandeid tunneksid. (Õ. 71; T. 37/1.)

26. Võrratuste lahendamine. Võrratused nagu $a + 3 < 5$ lahendatakse samuti katsetamise teel. Selleks proovitakse võrratuses esineva muutuja asemele arve, arvutatakse võrratuse vasakul poolel asuva arvuga. Iga proovitava arvu puhul tuleb otsustada, kas saadav lause on õige või väär.

Eesmärgiks ei ole jällegi võrratuste lahendamise oskuse omandamine. Peamine on, et õpilased aru saaksid, kui-

das võrratust lahendada, et nad mõistaksid selleks vajalikke mõttekäike.

Kõigepealt laherdatakse õpetaja kaasabil mõned võrratused, seejärel lastakse õpilastel sellega juba omal jõul toime tulla. Kasutatakse peamiselt võrratusi nagu $3 + a < 5$ ja $8 - a < 4$. Lahendatakse suuliselt. Näiteks $8 - a > 4$. Arvutatakse nii:

$$8 - 0 = 8; \quad 8 > 4. \text{ Õige!}$$

$$8 - 1 = 7; \quad 7 > 4. \text{ Õige!}$$

Kirjalikult märgitakse: $a = 0, 1, 2, 3$. (T. 37/2.)

27. Põhiülesannete kinnistamine. Siin rakendatakse kõiki omandatud teadmisi liitmise ja lahutamise põhiülesannete süvendamiseks ja kinnistamiseks 10 piires. Lisaks juba tuntud ülesannete vormidele kasutatakse ka selliseid: nimeta kõik arvud, mis asuvad 4 ja 7 vahel; nimeta kõik arvud, mis on suuremad kui 3 ja väiksemad kui 5. Peagi näitab õpetaja, kuidas neid ülesandeid saab lühemalt kirja panna, kuidas lugeda kirjutist: $4 < a < 7, 3 < a < 5$.

Neis kahekordsetes võrratustes puuduvad arvud leitakse arvkiire abil. (Õ. 72; T. 38.)

28. Põhiülesannete kinnistamine. Meenutatakse liitmise ja lahutamise vahelist seost. Alustatakse näitlikest vahenditest: moodustatakse kaks hulka, need ühendatakse; saadud hulkade ühendist eemaldatakse kord üks, kord teine osahulk ning tehakse kindlaks, mis siis järele jääb. Näiteks 3 ringist ja 2 ruudust koosneva hulga ühendamisel saame hulga, mis koosneb 5 kujundist. Eemaldame (katame kinni) kõik ruudud, jäävad järele ringid; eemaldame kõik ringid, jäävad järele ruudud. Vastavaid arve vaadeldes selgub, et lahutades kahe liidetava summast teise liidetava, saame esimese liidetava; lahutades esimese liidetava, jääb järele teine liidetav:

1. liidetav	2. liidetav	$3 + 2 = 5$
○○○	□□	$5 - 2 = 3$
┌──────────┐		$5 - 3 = 2$
○ ○ ○ □ □		
└──────────┘		
summa		

Selliste vaatluste abil jõutakse kokkuvõteteni: kui kahe liidetava summast lahutame ühe liidetava, jääb järele teine liidetav.

Omandatud teadmisi rakendatakse ülesannete lahendamisel.

● Mingi arvuga liideti 2 ja saadi 6. Mis arv see on?

Puuduv arv tähistatakse tähega, näiteks a . Siis on võimalik ülesannet märkida nii: $a + 2 = 6$. Esimest liidetavat me ei tea, teine liidetav on 2, summa on 6. Esimese liidetava leidmiseks peame summast lahutama teise liidetava: $a = 6 - 2$. Arvutades leitakse, et $a = 4$. Kontrollitakse: $4 + 2 = 6$. Õige!

Edasi lastakse lastel seletada, kuidas on lahendatud järgmised ülesanded:

$$\begin{array}{ll} a + 3 = 4 & 4 + a = 7 \\ a = 4 - 3 & a = 7 - 4 \\ a = 1 & a = 3 \\ & \text{Jne.} \end{array}$$

Järgneb ülesannete lahendamine õpikust lk. 69, kusjuures nüüd tehakse seda nii, nagu on juhatatud parempoolsel näidisel.

29. Tekstülesannete lahendamine
Liitmis- ja lahutamise põhiülesannete omandamisel pööratakse vajalikku tähelepanu ka tekstülesannete lahendamisoskuse arendamisele.

Ülesande lahendamiseks määratakse kõigepealt kindlaks, missuguseid kvantitatiivseid muutusi toob kaasa ülesandes kirjeldatud tegevus: kas selle tulemusena antud arv suureneb või väheneb, kas on vaja leida antust suurem või väiksem arv. Näiteks ülesanne: Toomal on 3 vihikut. Ema ostis talle veel 2 vihikut. Mitu vihikut on nüüd Toomal? Lapsed arutlevad nii: «Toomal oli 3 vihikut. Ema ostis talle veel 2 vihikut. Vihikute arv suurenes 2 võrra. Et leida, mitu vihikut Toomal nüüd on, tuleb kolmega liita 2. Saame 5 vihikut. Toomal on nüüd 5 vihikut.»

Siin kasutatakse ka tekstülesandeid, milles summa ja ühe liidetava järgi on vaja leida teine liidetav. Näide: «Siiri leidis 3 kollast ja mõned val-

ged seened. Kokku leidis ta 7 seent. Mitu valget seent Siiri leidis?» Õpilased koostavad ülesande järgi võrduse ja lahendavad selle: $3 + u = 7$

$$\begin{array}{l} u = 7 - 3 \\ u = 4 \end{array}$$

(sest $3 + 4 = 7$).

Vastus: Siiri leidis 4 valget seent. (Vastus öeldakse suuliselt.)

Kui niisugune lahendamine mõnele õpilasele veel raske on, kasutatakse näitlikustamist. Näiteks: «Jaagul oli 4 ruudulist (õpetaja näitab 4 vihikut) ja mõned joonelised vihikud (näitab vihikute pakki, mis on paberisse mähitud). Kokku oli Jaagul 9 vihikut (näitab vihikute pakki koos 4 vihikuga). Et teada saada, mitu joonelist vihikut on, tuleb 9-st vihikust eemaldada 4 vihikut, jäävad järele joonelised vihikud (näitab vihikute pakki).»

Tavaline seletus on lühidalt järgmine: «Siin puudub teine liidetav. Lahutame summast (9) esimese liidetava (4), saame teise liidetava (5).»

30. Liitmis- ja lahutamisoskuse süvendamine. Detsimeeter. Liitmis- ja lahutamisoskuse süvendamise kõrval tuvustatakse lapsi ka detsimeetriga. Õpilased joonestavad vihikusse 10 cm pikkuse joone. Õpetaja lisab, et selle joone pikkus on 1 detsimeeter. Detsimeeter kirjutatakse arvu kõrval lühendatult dm (ilma punktita). Märgitakse vihikusse: 1 dm = 10 cm. Õpitakse lugema kirjutisi 3 dm, 5 dm, 2 dm jne.

Iga õpilane valmistab kartongist või paksemast paberist detsimeetripikkuse riba. Selle abil tehakse mõõtmisharjutusi, kusjuures mõõtmisele eelneb silma järgi hindamine (tahvli pikkus, lauaplaadi laius jne.). Samuti täidetakse ülesandeid: mõõda nõrkerast tükk, mille pikkus on 5 (2, 7, ...) dm; joonesta tahvlile sirglõik, mille pikkus on 7 dm (Õ. 75; T. 44, 45.)

31. Liitmis- ja lahutamisoskuse süvendamine. Kilogramm. Arvutamisoskuse süvendamisele lisandub siin tutvumine kaalumise ja kilogrammiga.

Õpetaja toob klassi kaalu. Kus lap-

sed sellist on näinud? Milleks kaalusid kasutatakse? Vaadeldakse kaalu-kausside erinevat asendit kaalumisel (näiteks kaalutakse raamatupakki). Lapsed õpivad aru saama, millal on raamatupakk kaalule asetatud vihti-dest raskem, millal kergem, millal nendega üheraskune. Võrdluseks võib siin tuua võrratuse, mille võrduseks muudame.

Õpetaja valmistab selleks tunniks 1, 2 ja 3 kg raskused liivakotid. Nende abil kaalutakse koolimappe jm.

Õpetaja näitab tahvil, kuidas sõna kilogramm arvu kõrval lühemalt kirjutatakse. Õpilased märgivad seejärel ise kaalumise tulemusi.

Klassi toodud liivast kaalutakse 1 kg «suhkrut», 2 kg «riisi» jne. See võib olla tuntud mängu «Kaupluses» järjeks, nüüd juba praktilisema sisuga.

Kasulik on ka järgmine harjutus. Õpetaja valmistab selleks ette kolm liivakotti: ühes on liiva vähem kui 1 kg, teises rohkem kui 1 kg, kuna kolmas kaalub täpselt 1 kg. Õpilased püüavad tõstmise teel kindlaks määrata, missuguses kotis on vähem, mis-suguses rohkem kui 1 kg liiva. Kontrollitakse kaalu abil.

Sobivad on aplikatsioonide abil antavad ülesanded: tahvile on joonistatud tasakaalus olevate kaussidega kaal; ühel kaalukausil on kapsapea, teisel vihid 2 kg ja 1 kg. Kui palju kapsapea kaalub?

Õpiku harjutuste järgi koostatakse siin ka tekstülesandeid. Näiteks:

● Lapsed ostsid küülikute jaoks 1 kg porgandeid ja 6 kg kapsaid. Mitu kilogrammi aedvilja osteti? (Õ. 76; T. 47.)

32. Liitmis- ja lahutamisoskuse süvendamine. Liiter. Arvutusvilumuste arendamise kõrval on siin eesmärgiks tutvustada lapsi liitriga. Selleks on vaja mitmesuguseid 1 l mahutavusega ja mõningaid suuremaid nõusid (ämber, purk, kann jm.).

Vesteldakse sellest, mida mõõdetakse liitriga. Õpetaja näitab, kuidas liiter

arvu kõrval lühemalt kirjutatakse: 1 l, 4 l, 6 l jne.

Järgneb praktiline töö liitriga, milleks on mitmesuguseid võimalusi.

1. Mäng «Kauplus». Üks õpilastest määratakse müüjaks. Panges on «piim» (vesi). Mõnelede lastest antakse ämbrid või purgid — nemad on ostjad. Vastavalt ostjate soovile mõõdab müüja neile 1 l, 2 l, 3 l «piima». Ülejäänud lapsed jälgivad, kuidas mõõdetakse.

2. Tehakse ülesandeks kindlaks määrata, mitu liitrit mahutab keedunõu, purk, piimaämber jne. Enne seda määratakse nõu maht silma järgi. Igaüks märgib oma arvu vihikusse. Pärast mõõtmist selgub, kes õigesti hindas, kes eksis.

3. Ühte nõusse valatakse 5 l vett, teise 3 l. Mida peame tegema, et mõlemas nõus oleks vett ühepalju? (Võib valada ühest nõust teise 1 l vett; võib esimesest nõust ära kallata 2 l; võib teise nõusse juurde lisada 2 l vett.) (Õ. 77; T. 48.)

33. Liitmis- ja lahutamisoskuse süvendamine. Kopikas. Müntidega on õpilased tuttavad juba enne kooli tulekut. Näitlike vahenditena kasutatakse neid 1. klassi matemaatikakursuse kõigis osades. Õppides arve esimese kümne piires, tutvustatakse lapsi 1-, 2-, 3-, 5- ja 10-kopikaste müntidega, kasutades selleks töövihiku nr. 1 lisas antud arvutusrahasid. Koostatakse ja lahendatakse ülesandeid. (Õ. 78; T. 49.)

34. Liitmis- ja lahutamisoskuse süvendamine. Kontrolltöö. (T. 46.)

35. Põhiülesannete tabeli koostamine. Ülesannete lahendamine. (O. 79; T. 50, 51.)

36. Kordamine ja süvendamine. (T. 52, 53, 54.)

37. kuni 42. Õpetaja ajareserv.

Selline on lühidalt ainelõigu «Liitmine ja lahutamine 10 piires» käsitlemise üks võimalustest 1. klassis. Sõltuvalt tegelikest tingimustest otsusab iga õpetaja ise, kuidas selle materjali käsitlemist oma klassis korraldada.

KLASSIJUHATAJA - KOMSOMOLI-JA PIONEERITÖÖ

TULEMUS ON KÄES*

I. OLTARŽEVSKAJA

Kui inimese karakteri loovad olukorrad, siis on tarvis muuta olukorrad inimlikeks.

K. Marx

Kümme aastat õpetan vanemates klassides ja, mõeldes oma õpilaste õnnestumiste ja ebaõnnestumiste üle, tulen üha sagedamini mõttele, et vanema klassi õpilane on olemuspäraselt omalaadne indikaator, kes näitab, kas koolis on kõik korras. Nii nagu inglise keele grammatikas, täisminevikus, tegevus on toimunud — tulemus on näha, nii on ka vanema klassi õpilastega. Kümme aastat teda õpetati — see oli tegevus. Ja ongi ta kui tulemus käes.

Mida meie, õpetajad, pioneerijuhid ja kasvatajad, saame teha, et «kätte» tuleks vähem ebaõnnestumisi, et neid ennetada? On ju ebaõnnestumine pedagoogikas niisama parandamatu kui meditsiiniski. Iga lastega töötav inimene teab oma ebaõnnestumisi.

Möödunud aastal lahkus koolist üks minu õpilasi. Nimetame teda Viktor Potapoviks. See oli halb õpilane. Kui sellised lahkuvad, on koolis kuulda kergendusohet, tõuseb protsent lugematutes aruannetes, kergem on elada klassijuhatajal.

Ent kõiges selles on üks «aga»: Vitja Potapov, «pedagoogiliselt käest äralastud» poiss, kes nüüd töötab, purjutab õhtuti oma uute sõpradega ja endisi klassikaaslasti kohates ütleb: «Olin loll, et kooli sinneraika jätsin.»

Kes tunnistab selle praagi omaks, võtab selle patu oma hingele?

Tihti peale räägime nii: «Kas me vähe töötame? Kas me vähe teeme selleks, et oma õpilasi tõeliste inimestena näha?»

Kõik on õige. Ja ikkagi, kallid seltsimehed, peame tunnistama, et need Vitjad, Volodjad ja Petjad on meie praak ja meie patt, sest et meil teiega ei ole kellegi peale lootet ega kellelegi oma kohustusi panna.

Õigesti väidab E. Kostjaškin artiklis «Pedagoogiline romantika» («Junost» 1969, nr. 11) järgmist: «Vastavalt kooli edasiarenemisele, keskmiste ja vanemate klasside õpilaste arvu kasvule seal kandub kasvatustöö keskus perekonnast kooli, põhilisse pedagoogilisse asutusse.»

Kuid tuleme tagasi minu Vitja juurde. Möödunud aasta algul palusin ma tema klassi õpilasi kirjutada, mida nad tegid nädala kestel, mida lugesid, millest mõt-

* Lühendatult ajakirjast «Vožatõi» 1970, nr. 9.

lesid, ühesõnaga: kodukirjand vabal teemal. Need kirjandid andsid mulle ettekujutuse õpilaste huvide valdkonnast, nende kultuuri- ja intellektuaalsest tase-
mest, nende kohustustest, pakkusid mulle rõõmu kui õpetajale ja ka puhtnimli-
kult. Ja äkki lugesin nende tööde hulgast: «Minu mõtisklused. 7 päeva. Viktor
Potapovi kirjand.» Toon selle kirjandi ära tervikuna.

«23. september, esmaspäev. Istun diivanil ja pähe tulevad igasugused mõtted.
Igavus. Suvel oleks plaazilegi läinud, aga praegu...

24. september, teisipäev. Olen kodus. On õhtu. Mida peale hakata? Igavus!

25. september, kolmapäev. Terve päev valab vihma. Igavusest loen Gogolit.
Olid aga vanasti inimesed! Vähearenenud!

26. september, neljapäev. Esimene päev minu nädalas, kui mul oli tegemist.
Sõitsin naabrile kingitust tooma. Tal on sünnipäev.

27. september, reede. Ei ole millestki kirjutada.

28. september, laupäev. Ei ole millestki kirjutada.

29. september, pühapäev. Tõusin hilja. Üldse läks päev igavalt. Millelegi ei
mõelnud ja heitsin vara magama.»

Mõistsin, et kõik, mis oli kirjutatud, oli — tõi. Oleks ju võinud kirjutada töö,
milles iga päev oleks olnud sündmustega üle külvatud. Oleks võinud välja mõelda
mõtteid, mida ei olnud ei sel ega ole ka mingil teisel nädalal. Niisuguseid juhtu-
meid on kuupalju tahes, paljud mõtlevad endale mõtted ja päevad välja. Nii et
selles mõttes olin Vitja Potapovile isegi tänulik. Seda enam pani aga ta kirjand
mind õudust tundma. «Millelegi ei mõelnud...», «Igavusest loen Gogolit...» Ta
mõistis, et tema töö ei meeldi, ärritab ja vihastab. Kujutlesin, kuidas ta kirjutab.
Tuli koju, võttis vihiku, mõtles: «Jälle anti üles mingi jama.» Hiljem võib-olla
oli tal endalgi huvitav meenutada, mida ta tegi kogu nädala, kuid meenutada ei
olnud midagi; nii eile kui ka üleile oli üks- ja seesama. Kool, kodu, kuidagi-
moodi tunnid ära teha, ei mingeid huvitavaid ettevõtmisi, ei midagi lõbusat —
üksnes igavlemine. Ja nii päevast päeva, pisitasa oli see harjumuseks saanud...

Mõtlen, et tal ei olnud häbi mulle sellist tööd anda. «Kahega» teda ei üllata.
On harjunud. Oli tal kas või mingisugunegi tunne, kui ta mulle oma kirjandi
lauale pani? Taas ja taas loen ta «Mõtisklusi» ja mõistan kurbusega, et jah —
tunne oli. Täieliku ükskõiksuse tunne. Ükskõiksus selle suhtes, mis ma temast
mõtlen, hinde vastu, klassi vastu, kooli vastu. Kõik on otsustatud — õppima ta
ei hakka. Ära on tüüdanud!

Nädala pärast lahkus Vitja koolist. Ja kujutaski endast «tulemust käes». Aga
kaheksa aastat enne seda tuli Vitja esimesse klassi sooviga õppida.

Nende aastate jooksul sai tast esialgu oktoobrilaps, seejärel aga pioneer ja
esialgu sidus ta pioneeriräti otse mantlile. Tihti jooksis pioneerituppa...

Millal sai temast nn. raske õpilane? Millal aeti ta kohalt hõiskamise eest tun-
nist välja? Millal ei võetud puuduliku pärast vene keeles kaasa matkale? Millal
oli ta kosmonautidele pühendatud koondusel pealtvaataja, oleks aga kogu hingest
esineda tahtnud? Millal talle öeldi, et ta heidetakse pioneerorganisatsioonist
välja, kui ta tööõpetuse tunnis lärmab? Millal ta mõistis, et kõik on tema saatuse
vastu ükskõiksed? Millal ta juhuslikult kuulis, mida temast räägiti õpetajate
toas?

Millal?

Vaevalt Vitja isegi, kui me talle need küsimused esitaksime, suudaks meenu-
tada, millal see just juhtus; n.-ö. raskeks ei muututa ju ühe päevaga.

«Rasked» lapsed elavad reeglipäraselt märksa igavamalt kui «kerged». Neid ei
võeta meelsasti ringidesse, sektsioonidesse. Ja nad süngestuvad, eralduvad ning
kooli ja klassi elu toimub kuskil eemal, neid peaaegu puudutamata. Ning et
kellegagi end võrdsena tunda, otsivad nad teisi «raskeid». Ja nad leiavad. Siis

hakkab neile näima, et koondused ja õhtud — see on rumalus, kool aga lasteaed, pioneeritöö romantika ei kõida neid hoopiski ja kaelarätt rändab taskusse kui absoluutselt mittetarvilik atribuut.

Ent seejuures on nad koolis rangelt arvel. Neid tuntakse näo järgi, nende tegusid arutatakse õppenõukogus, neist joonistatakse sõbralikke šarže. Aga võib-olla pole seda kõike vaja? Võib-olla aitab juba iga päev meelde tuletamast, et sa ei ole niisugune kui kõik? Moraalijutlustamine tüütab peagi ja muudab väga õelaks. Me ise ei kannata seda samuti, aga kui tihti seda kasutame! Ja «rasked» eemalduvad meist, meie väga õigetest, kuid ükskõikselt, kividenä heidetud sõnadest. Nii eemaldus ka Vitja Potapov. Lahkus, endasse sulgunud, kõiges ja kõigis pettunud, isendas samuti, sest me ei seletanud talle, et temas endas on palju head. Ei tõstnud teda omaenda silmis. Ja selles ongi meie viga. Aga võib-olla oleks tasunud temaga heaga rääkida, mitte vihastuda, kui jutust ei tulnud midagi välja, temast mitte lahkuma enne, kui oleks kas või ükski õnnestumine olnud.

Ent kas seda oleks saanud olla? Tuhanded näited lastega töötajate praktikast ütlevad «jaa». Võib-olla oleks tulnud ta õpetada malet mängima? Aga võib-olla oleks ta matkal telgi püstitanud kõige paremini? Võib-olla oleks tast saanud nii hea asjatundja, et poleks häbi olnud teda kooli koondvõistkonda võtta ja matkavõistlustele saata. Ja võib-olla ei oleks siis olnud seda kirjandit ja Vitja Potapov ei oleks lahkunud. Kõiki «võib-olla»-sid pole võimalik üles lugeda.

Viienda klassi õpilased läksid muuseumi, seal nägi Serjoža Dugin müntide kollektsiooni. Tal tekkis soov ka ise selline koguda. Pioneerijuht toetas seda huvi ja tõi ise kaks münti. Nii tekkiski harrastus. Pioneerijuht oli tubli, ei jätanud kahe silma vahele, abistas. 6-a klassis organiseeris pioneerijuht poistele tantsuansambli, 7-b klassis alustas rühmajuht laulust...

Kui tähtis see on — leida meelepärane harrastus. Kas te olete kunagi mõelnud, mispärast paljud poisid hulguvad ringi, leidmata endale kohta nii kodus kui ka koolis? Nad ei oska endale tegevust leida. See oskus ei ole kaasa sündinud. Seda on tarvis õpetada. Eelkõige on aga tarvis kasvatada veendumust, et inimesel pole õigust oma aega veeta nagu suurt püha. K. Ušinski kirjutas, et mitte midagi teha — see tähendab «aega lakeilikult mööda saata». Ta hoiatas, et «just need minutid rikuivad pead, südant, kõlblust». «Päevale tuleb vaadata kui väikesele elule,» kirjutab A. M. Gorki. Nõnda tuleb last kasvatada juba varajastest eluaastatest alates. Temas tuleb kujundada harjumus oma aega planeerida, vaba aja üle rõõmu tunda, juba aegsasti mõelda, millele seda kulutada.

Pioneerijuht nagu õpetajagi peab hästi mõistma, et lapse vaba aeg — see on tasu tema töö eest. Praegu kurdavad paljud, et lapsed on väga üle koormatud. Ei tea, kuidas teised, kuid mina hääletan ülekoormatud laste poolt! Laste eest, kellel ei ole aega hinge tõmmata; laste eest, kellel on iga minut kirjas: tunnid, näidendiproov, kodune majapidamine, kohtumine sõpradega jne. Nende pärast võib rahulik olla, nad oskavad alati endale tegevust, harrastusi ja sõpru leida. Nad on väga vajalikud ja armastatud igas kollektiivis.

Seni aga on nad kaasa kistud füüsikast ja matemaatikast, bioloogiast ja kirjandusest. Mida nad kirjutavad oma «Mõtisklustes»? Ma võtan nädalast ühe päeva, 23. septembri, esmaspäeva.

«Täna on mul treening. Korvpall. See mäng õpetas mulle sõprust, ühendas kaaslastega, õpetas kiiret mõtlemist, rahulikkust. Siin, ehkki kired löövad lõkkele, võidab rahulikum. Oleg S.»

«Täna loen uuesti Saint-Exupéry' «Väikest printsit». Vist juba sajandat korda. Ja iga kord leian midagi uut... Ljuda R.»

«Eile käisin oma lemmikteatris, Nõukogude Armees Teatris... Liida N.»

«Ma ei jõua ära oodata teisipäeva. Teisipäeval on mul proov kitarristide rin-

gis. Vanaisa mängis mul seitsme keelega kitarr ja laulis hästi. Alati, kui maal olin, meeldis mul teda kuulata... Griša V.»

Kui erinevad olid need mõtisklused Vitja Potapovi omadest! Aga ometi olid nad kõik eakaaslased ja õppisid ühes klassis. Kust tulid nende harrastused, huvi elu vastu? Mõistagi tuli see igauhel iseviisi, kuid igal harrastusel on algus, kui-võrd harrastuse teke on kestev protsess. Ja ma mõtlen, et iga harrastuse läte juures seisab täiskasvanu. Tema andis kord lugeda Exupéry'd, viis teatrisse, laulis laulu. Pikapeale kujunes harjumus, harjumus midagi teha, alati tegevuses olla. Samuti veendumus, et nii on huvitavam. Ja seda ongi tarvis. Seda rohkem häbi on mõelda Vitja Potapovile. Oleks ju temaga võinud täpselt samuti olla.

Mõnikord räägime, et ei suuda mingite võtetega oma kasvandikku köita. Teda ei köida ei laulude, ei muinaslugudega. Meie arsenal on aga niivõrd suur, et selliseid ütlemissi ei saa tõsiselt võtta. Tähendab, me lihtsalt ei märganud õigeaegselt, et on tarvis vahele segada, aga võib-olla ka, et ei osanud seda teha.

Mulle meenub, kuidas koolis töötamise esimesel aastal kurtsin matemaatika-õpetajale, et minu klassi õpilased ei taha midagi, kõik on neile ebahuvitav. «Tead mis,» ütles ta, «sa pane neid huvituma endast. Nad tulevad sinuga kas või maailma lõppu, kui tunnetavad sinus inimest!»

Tõepoolest, õpetaja, pioneerijuhi ja kasvataja isiksusel on erakordselt suur tähtsus. Meie õpilased, isegi kõige vanemad, tahavad alati sarnaneda õpetajaga, keda nad armastavad. Õpetaja ja pioneerijuhi võlu on samuti vahend pedagoogilisest arsenalist. Ja hea vahend! Kuid isiklik võlu ei ole muidugi pantser kõigi hädade ärahoidmiseks. Te tahate oma «rasket» õpilast koolis hoida? Te tahate, et ta elu ja päevad oleksid sisukad? Retseptid pole teile vajalikud, kui te seda tahate.

Õpetaja, pioneerijuht ja kasvataja peavad endale ütlema: mina ja mitte keegi teine on kohustatud seda last aitama.

Meie lõpetanud astuvad ellu. Nemad kui omalaadsed indikaatorid näitavad, kas koolis on kõik korras. Kümme aastat õpetasime neid — see oli tegevus. Ja siin ta ongi kui tulemus. Nii nagu inglise keele grammatikas, täisminevikus, tegevus on toimunud — tulemus on nähtaval.

KOOLIEELNE KASVATUS

On üldtunnustatud psühholoogiline tõde, et esimesed viis eluaastat on lapse arenemises otsustava tähtsusega. Samasugune üldtunnustatud fakt on, et lugemine on peaaegu funktsioon, s. t. isiksust arendav tegevus. Peaaegu õpib lugema, mitte silm. Nende kahe üldkehtiva tõe najal on mõistetav, miks näiteks professor Leta S. Hollingworth nimetab kolmanda ja viienda eluaasta vahelist perioodi «intellekti kuldseks ajajärguks». Samuti on nende kahe tõe valguses arusaadav, miks teadlased pööravad nii suurt tähelepanu lugemaõpetamisele väikelapseas. Eks ole ju meie kõigi ühine soov igakülgsest arenenud isiksusest, aga varakult lugemaõpetamine on üks tõhusaid isiksuse arendamise abinõusid.

Kui analüüsida varase lugemaõpetamise vastaseid argumente, torkab silma nende põhjendamatus. Julgen arvata, et varakult lugemaõpetamisse kõhklevalt või mittepooldavalt suhtuvad inimesed klammerduvad oma kontseptsioonide külge seepärast, et nad pole kursis seda probleemi puudutava uusima informatsiooniga.

Varakult lugemaõpetamise küsimused olid päevakorral ka kolmandal rahvusvahelisel lugemisalasel sümposiumil, millest võtsid osa maailma juhtivad spetsialistid. Sümposiumi materjalid on avaldatud teoses THE THIRD INTERNATIONAL READING SYMPOSIUM: TODAY'S and LEARNING TO READ, edited by JOHN DOWNING and AMY L. BROWN. LONDON 1968. PAPERS READ AT the CONFERENCE ON TODAY'S CHILD and LEARNING TO READ HELD AT LA SAINTE UNION COLLEGE, SOUTHAMPTON UNDER the AEGIS OF THE UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON INSTITUTE of EDU-

LUGEMAÕPETAMINE JA VÄIKELAPS

P. KEES,
pedagoogikakandidaat

CATION in JULY 1966. Nimetatud teose materjale refereerimegi allpool.

Väikelaste varakult lugemaõpetamise probleemidest tegi sümposiumil kokkuvõtte Londoni ülikooli pedagoogilise instituudi pedagoogilise psühholoogia vanemlektor ja lugemist uuriva kollektiivi esimees JOHN DOWING.

Väikelaste lugemaõpetamist vaadeldi kahest eri aspektist, mis lõppkokkuvõttes siiski moodustavad ühtse terviku: kas väikelapsed on üldse võimelised varem, kui siiani tavaks olnud, lugema õppima ja kui nad on, siis kas nad peaksid tegelikult varakult lugema õppima.

Sümposiumil märgiti, et viimasel ajal on kostnud palju häält selle kasuks, et lapsi tuleks varem lugema õpetada, kui seda praegu tehakse. Kuni kõige hilisema ajani kehtis üldtunnustatud vaade, et lugemaõpetamist tuleks alustada mitte enne kui kuue ja poole aastaselt (meenutame, et mitmetes anglosaksi maades algab koolikohustus 6-aastaselt, Inglismaal isegi 5-aastaselt). Ent kõige uuemad uurimused ja tähelepanekud näitavad, et seisukoht, mille järgi lapsed enne kuuendat eluaastat pole võimelised lugema õppima, on osutunud

paikapidamatuks. Vastupidi varasemale arvamusele kehtib praegu seisukoht, et kuueaastane vanus ei ole lugemaõpetamise vajalik tingimus ega eeldus.

Näiteks märgib R. Lynn (Reading Readiness and the Perceptual Abilities of Young Children, «Educational Research» 1963,6), et lugemiseks vajalike perspektiivsete võimete arenemine alates maimikueast (s. o. 2. eluaastast) sõltub õppimisest, mitte küpsusest (arenemistasemest). Kui poleks vajadust lugema õppida, ei õpiks inimene iialgi eristama näit. häälikut b häälikust d. Kui õpetaja või vanem hakkaks ootama lapse lugemisküpsuse saabumist, võiks ta oodata seda lõpmatuseni.

Mis puutub lapse füsioloogilisse arenemisse, siis ükski fakt ei tõesta, et lapse arenemistase enne kuueandat eluaastat oleks lugemaõppimiseks liiga madal. Ameerika oftalmoloog J. H. Shaw väidab koguni (Vision and Seeing Skills of Preschool Children, «Reading Teacher» 1964, 18), et kuna enamik normaalseid lapsi suudab oma silmi fookseerida ja kohandada juba 12-kuuselt, siis ei takista miski lapsi lugema õpetamast 12 kuu vanuselt.

Väikelaste võime kohta varakult lugema õppida on nii palju tõendeid, et G. E. Mason ja N. J. Prater (Early Reading and Reading Instruction, «Elementary English» 1966, 43) teevad järelduse, et valitseb täielik üksmeel mitte ainult väikelaste varase lugemaõpetamise võimalikkuses, vaid ka kasulikkuses.

Varakult lugemaõpetamise kasulikkuse illustreerimiseks võib tuua näitena Muncie's Indianas korraldatud eksperimendi tulemused. M. H. Sutton (First Grade Children who Learned to Read in Kindergarten, «Reading Teacher» 1966, 19) kirjutab katsest kokkuvõtet tehes, et lapsed, kellele lasteaias õpetati iga päev 10–15 minutit lugemist, säilitasid oma üleoleku ka 1. klassi lõpetamise järel. Nad olid neist lastest, kellele enne kooli lugemist ei õpetatud, keskmiselt ühe klassi võrra ees.

Probleemi teise aspekti kohta, s. o. kas väikelapsed peaksid varakult lugema õppima, on kirjutatud tunduvalt vähem. Ka siin on vastuseks kindel «jaa» — väikelasi tuleb varakult lugema õpetada. Seoses sellega mainitakse mitmete teadlaste seisukohti, teiste hulgas Glenn Domanit.

Ent väikelaste varakult lugemaõpetamine seotakse ühe eeltingimusega, mille olemasolust sõltub, kas on soovitatav lapsi varakult lugema õpetada või mitte. Nimelt ei tohi lugemist väikelastele muuta sunduseks ega koormaks. Väikelastele võib ja tuleb ainult sel korral lugemist õpetada, kui neil endil on selleks soov, või täpsemini: kui seda soovi saadakse esile kutsuda; maimikuid sunniviisiliselt lugema õpetada on kahjulik. Selle eeltingimusega nõustuvad kõik autorid. Kuna aga väikelaste teadmisanu on üldtuntud, siis vaevalt leidub last, kes ei tahaks lugema õppida.

Lugemaõpetamise täpse ajalise alguse kindlaksmääramisega sümposioon ei tegelnud. Selle kohta märgiti vaid, et palju oleneb emakeele struktuurist ja muudest asjaoludest. Me arvame, et dogmaatiliselt ei saagi seda küsimust otsustada, võib ainult ütelda: mida varem seda parem. Igatahes optimaalseks eaks on kahtlemata kolmanda või neljanda eluaasta algus, nagu seda on näidanud mitmed uurimused. Nimetagem uuematest autoritest juba mainitud Glenn Domanit ja R. E. Newmanit. Kuid üks paremini korraldatud ja laialt tuntud eksperiment väikelaste lugemaõpetamise alalt pärineb aastast 1931. Selle organiseerimisest ja tulemustest kõneleb Jean D. Dey teoses «Theory and Practice Governing the Time of School Entrance».». University of Alberta Monographs in Education. Monograph Number Four, Alberta 1960. Eksperiment vältas neli ja pool kuud, selle aja jooksul õpetati iga päev 10 minutit 3-aastastele lastele lugemist (Glenn Doman peab optimaalseks lugemaõpetamise ajaks sama perioodi). Nende lugemisoscuse tase ületas 1. klassi õpilaste lugemisoscuse taseme kevadel.

Et väikelaps võib lugema õppida, seda ei ole vaja enam tõestada. Väga paljudel juhtudel on nad lugema õppinud ilma täiskasvanute abita vanemate vendade ja õdede kõrval. Sageli vanemad imestavad — näe, laps loeb, kes teda õpetas, ei meie tea. Aga et ta lugeda oskab, on fakt.

Palju keerulisem on probleem, kui noort last saab lugema õpetada, kas teda võib varakult lugema õpetada ja mis sellest kasu on. Nende küsimuste üle on palju kirjutatud ja diskuteeritud. Sealjuures näib nii, et varajase lugemaõpetamise pooldajad on ise olnud ka selle praktilisteks teostajateks, ja vastupidi: skeptikud on lähtunud teiste poolt kogutud materjalist ja arvamustest. Liiga sageli tahetakse edusamme lapse psüühika ja võimete arenemises seletada andekusega. Sealjuures unustatakse aga ülimalt oluline tõik: lapse mõistus on arenev ja ka arendatav. Kuidas saab näiteks võrrelda kahte 4-aastast last, kui ühe oskusi ja mõtlemisvõimet on arendatud, teisel aga pole selleks antud võimalusi. Just antud, sest nii väike laps sõltub täielikult teda ümbritsevatest täiskasvanutest. Loomulikult võib ühe lapse mõtlemisvõime mõnikord olla keskmisest parem ja sõnavara suurem. Kas ta on seepärast veel andekas? — Ei ole. Tema võimeid vaid arendati. Katsemeetodid ei tee aga siin vahet.

Maimiku õpetamiseks peab olema suur annus usku ja veendumust, et üritus õnnestub. Sain selle veendumuse G. Doman raamatut «How to teach your baby to read» lugedes. Raamatus toodud ja hulk teisi fakte mitmetest teostest tõukasid mind ka ise katsetama. Kui G. Doman piirdub lugema õpetamisega, siis meie hõlmasime maimiku kogu õppeprotsessiga. Võib-olla pole õige öelda õppeprotsessiga, sest õpetamisest selliste meetoditega nagu koolis ei saa selles eas juttugi olla. Pigem on see lapse mänguprotsessi osa, mis rahuldab vaid lapsele loomupärast uudishimu.

KA MAIMIK ÕPIB LUGEMA

E. Jakobson

Mis me siis tegime ja mida õppisime?

Indrek oli viieteistkuine, kui me hakkasime teda sihipäraselt lugema õpetama. Ja sama vanalt luges ta ka oma esimesed sõnad: mamma, papa, aua, ata (auto). Mamma mitte ema ja papa mitte isa tähenduses, sest väikelaps tuletab oma esimesed sõnad hääliitsustest ebateadlikult.

G. Doman väidab, et last on võimalik lugema õpetada juba selles eas, kui ta veel sõnu ei räägi. Ta annab alamaks piiriks 10-kuise vanuse. Kuigi me nii noorelt ei õpetanud, usume praegu, et see on võimalik. Seepärast on põhimõtteliselt võimalik õpetada ka mitte mamma ja papa, vaid isa ja ema, kuid läheme ikka seda teed, mida pakub loodus.

Silpidest pa-pa-pa või ma-ma-mam-mom-ma tuletuvad sõnad papa, mamma jne. Väikelaps ei väljenda iga häälikulist silpi nii kergesti kui neid.

Maimiku lugemaõpetamisel peab neid lähtekohti arvestama.

Kui Inno (Indrek) oli kaheksateistkuine, oskas ta lugeda 17 sõna. Mõni võib öelda, et seda on kolme kuu kohta vähe. Tõepoolest, edu tuleb aeglaselt, aga õpetamisest keeldumise põhjuseks ei tohiks see olla. Pealegi ei ole meil kuhugi kiiret.

Ma ei puuduta selles kirjutises õpetamise metoodikat. Ütlen vaid niipalju, et tavalist, koolis kasutatavat metoodikat rakendada ei saa. Eespool palusin sõna «õppima» tõlgendada mitte nii, nagu see on koolis kasutusel.

Kõik väikelapsed tahavad mängida, kuid see ei pea toimuma ainult leludega. Ma ei ütle, et laps üldse ei pea mänguasjadega mängima. Laps on ülimalt uudishimulik. Ta tahab kõike katsuda, vaadata ja ka teada. Miks ei peaks me talle seda võimaldama? Suur vahe on,

kas anname talle papitüki, millele on kirjutatud sõna, või samasuguse ilma sõnata; kas ütleme talle: «Ära päri nii palju, niikuini sa aru ei saa» või seletame talle kannatlikult ikka ja jälle, et see sõna tähendab seda ja seda asja. Kõik saab toimuda nagu mängus. Pakkuda pole vaja. Ta ise küsib. Mäng ei ole ainult nuku, mänguauto või mõne muu mänguasjaga tegelemine. Kust saab laps sõnavara ja oskusi, kui me talle neid ei anna? Ootame vaid, et laps kasvab ja, ime küll, omandabki küllalt suured teadmised nagu poolenisti salaja. Tuleb meelde G. Domani vaimukas näide: kaks poissi vaidlevad lasteaia trepil, kas taeva all lendav lennuk on helikiirust ületav. Teine poistest väidab, et tiibade kuju järgi ei ole see võimalik. Siis tuleb kasvataja ja kutsub poisid sisse. Üks poistest ütleb teisele: jäta nüüd jutt lennukitest, nüüd hakame rohelisi helmeid nõõri järele ajama...

Võime olla veendunud, et laps kindlasti küsib lennuki kohta, mis see on (kui ta seda veel ei tea). Ei ole midagi iseäralikku ka selles, et koolieelikut huvitab ja talle ei valmista raskusi tiibade kuju järgi määrata, kas lennuk liigub helist kiiremini või ei. Muidugi juhul, kui keegi talle seda on õpetanud. Oma kogemustest võime öelda järgmist. Kui lapsega tänaval jalutades nimetada nähtud automarke, õpib maimik ilmeksimatult neid üksteisest eristama. Selleks ei ole vaja mingit erilist õpetamist. Vanem või kasvataja peab neid vaid ise ilmtingimata õigesti tundma.

Lapse peaju on õigustatult võrreldud elektronarvutiga. Mõlemad vajavad edaspidiseks normaalseks tööks informatsiooni. Siinjuures on aga üks äärmiselt oluline erinevus: arvutusmasinast saame vale informatsiooni kergesti välja võtta (kustutada), peaju salvestatud ebaõigest informatsioonist vabanemine on juba raskem.

Lapse ebapiisavast õpetamisest järgmine näide. Vaatasime pildiraamatut, milles olid lilled ja loomad. Last oli õpetatud loomi tundma nende nimede

järgi, lilli aga mitte. Indrek vaatas piltidele, öeldes: tiiger, kass, lill, lill, karu, hobune, ilves, lill, lill jne.

See näitab, et lapsele oleks pidanud ka lillede nimetusi õpetama niisama kui loomade omi. Lastele karu, orava, ilvese jt. pilte näidates me ei ütle loom, loom ja veel üks loom. Aga miks me lillede, taimede, putukate, lindude jt. puhul anname ainult liiginimetuse?

Laste küsimustele mittevastamine on lapse arengu peatamine. Laps vajab sõnavara ja teadmisi. Ta küsib vahel väga raskeid asju. Meie teaduslik vastus ei ütle talle, 3-aastasele, midagi, kuid mälu toob selle nimetuse talle hiljem kätte. Ja siis läheb vaja.

Kui kaheksateistkuine Inno oskas lugeda täpselt sama palju sõnu, kui teadis, siis edaspidi hakkas sõnavara hulk järjest ületama lugema õpitud.

Kahekümne ühe kuiselt oskas Inno lugeda 37 sõna ja proovis ka esimesi silpe õppida, neid, mis on antud aabitsas (mitte aga aabitsa abil). See üritus meil ei õnnestunud.

Võiks arvata, et mida pikem sõna, seda raskem on lapsel selle omandamine. Ka G. Doman väidab nii. Me katsetasime korduvalt ja veendusime, et sõnu, nagu küünarnukk, külmutuskapp, mootorratas jt. õpiti lugema kahekümne kahe kuiselt sama kiiresti kui näiteks sõnu käsi, jalg, kõrv jt., vahel aga kiiremini kui lühikesi sõnu. Põhjus ei ole sõna pikkuses, vaid milleski muus.

Kahekümne kolme ja poole kuiselt luges Inno ka oma esimesed laused. Need ei olnud pikad, aga ikkagi laused:

«Kes sa oled?» ja «Mina olen väike poiss.»

Tõsi, oli veel vaja näpuga igale sõnale näidata, aga laps ikkagi ise luges. Ärgu arvatu, et ta oli need laused pähe õppinud. Meie õppemetoodika seda ei soodustanud. Ta luges iga sõna eraldi ja lauseid ükskõik missuguses sõnade järjekorras.

Hulk aega oli meil lootusetu segadus sõnadega nimi, mina ja minu. Meie lugemissõnavara oli kasvanud kuni 100

sõnani. Kõnelemissõnavara oli Inno tunduvat suurem.

Kaheaastaselt oskas ta vabalt lugeda järgmisi lauseid:

Kes sa oled?
Mina olen väike poiss.
Mis su nimi on?
Minu nimi on Indrek.
Minul on üks vedur ja kaks autot.
Auto on punast värvi.
Vedur on rohelist värvi.
Auto sõitis garaaži.
Vedur sõitis garaaži.
Veduril ja autol on rattad all.
Ma mängin õues palli.
Ma süüa õuna.
Ema, anna leiba.
Ema sööb leiba.
Kukel ja oraval on suur saba.
Tädil on hall kits. Jne.

Ka oli Inno juba võimeline lugema, ilma et keegi oleks pidanud näpuga järe. Ta tegi seda ise. Ainult niisugune «iseteenindamine» ei meeldinud talle.

Me tundsimme palju muret eesti keele käände- ja pöördelõppude õige väljalugemise pärast. Kas mitte need ei muuda analüütilise lugemaõpetamise võimatuks? Meie kartus osutus asjata. Kuidas Inno need probleemid lahendas, seda me ei tea, kuid samaaegselt või natuke hiljem, kui ta hakkas tunnistama oma mina (väikelaps algul ju ei pruugi sõna mina), kadus ka kogu käände- ja pöördelõppude probleem iseenesest.

Kahekümne kuue kuiselt õppis Inno juba 2—3 uut sõna päevas. Meil oli alatasa raskusi sobiva sõnavara saamisega (see tuli meil kõik endil vastava suuruse ja kujuga tähtedega kirjutada). Samasugune oli ka olukord numbritega.

Üheaegselt lugemisega õppis Inno ka kümneni loendama ja tundis mõned planimeetrilised kujundid. Suuremate teadmiste omandamist takistas lihtsalt ajapuudus. Püüdsime hoida õppimise üldkestust päevas alla poole tunni.

Oktoobripühade ajal nägi Inno loo-

sungeid. Et ta tundis riskülikut, siis pidas ta ka loosungeid nendeks ja hüüdis: «Oi, kui palju punaseid riskülikuid täna on!»

Kahekümne kaheksa kuiselt valisime õpperaamatu pikemaks perioodiks. Selleks sai esimese klassi lugemik. Me kaalusime kaua, kuid paremat raamatut ei leidnud.

Selle raamatu eelised on järgmised:

- 1) on trükitud tavalise šriftiga;
- 2) jutud (välja arvatud üksikud erandid) on mõõduka pikkusega;
- 3) pildid ei varjuta teksti;
- 4) võimaldab kasutada analüütilist lugemismeetodit;
- 5) sõnad on kirjutatud väikeste tähtedega, ainult pärisnimede ja lause alguses on suur täht, nagu olema peabki (selle reegli vastu eksimine on meie arvates aabitsa ja «AB» üks suuremaid puudusi);

6) jutustused on mõttekad ja luuletustega ei ole liialdatud.

Et raamat pole määratud nii noore lapse lugemaõpetamiseks, siis oli seal meie jaoks ka mitmeid puudusi, nagu: tähed on liiga väikesed, seepärast tuli meil kõik õppematerjal ümber kirjutada; sõnade kordumine on liiga vähene.

Kolmekümnekuiselt luges Inno uut teksti (mitte uusi sõnu) 15 sõna päevas. Lugemine läks juba kindlalt ja ilusasti. Ta ei veerinud, vaid luges. Uue pala õppimiseks piisas 2-3-kordsest lugemisest. Kahe aasta ja üheksa kuuga oli Inno jõudnud lugemikus 74. leheküljeni.

Järgmine periood Inno lugemisoskuses kvalitatiivselt midagi uut enam ei paku. Paremat väikelasteraamatut me siiani leidnud ei ole. Esialgul ei ole selleks ka vajadust. Küll õpib Inno nüüd ka aabitsat. Suured tähed enam nii väga ei sega. Kuid ka praegu see raamat talle ei meeldi, sest seda peab veerides lugema.

Lugemisoskusega on Inno 3 aasta ja 4 kuuselt jõudnud niikaugele, et tal on üsna ükskõik, kas lugeda lauses sõnu kiiresti hääldades või neid veerides. Vahe on vaid selles, et veerimine talle ei meeldi.

MITMESUGUST

8. klassi uusaja ja NSV liidu rahvaste ajaloo raudvara*

8. klassi ajaloo raudvara koostamisega tegeles Eesti NSV Haridusministeeriumi ajalookomisjon mitmeid aastaid. Raudvara projekti põhjal tehti vabariiklikud kontrolltööd, kuulati ära aineõpetajate arvamused kontrolltööde teksti kohta kontrolltööde eel ja järel. Raudvara projekt saadeti tutvumiseks ja retsenseerimiseks rajoonide ja linnade ajalooseksioonidele. Samuti arutati raudvara projekti k. a. 28. veebruaril Tallinnas toimunud rajoonide ja linnade ajalooseksioonide esimeeste seminaril. 18. mail k. a. tehti Haridusministeeriumi ajalookomisjoni istungil kokkuvõtte rajoonide ja linnade ajalooseksioonidest, EKP Keskkomitee Partei Ajaloo Instituudist ja Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajalooinstituudist saabunud retsensioonidest. Selgus, et enamik retsensioone kiitis 8. klassi ajaloo raudvara projekti heaks. Ainult kahe rajooni retsensioonis leiti, et uusaja raudvara pole 8. klassi õpilastele jõukohane ja ainult ühes retsensioonis tehti konkreetseid ettepanekuid, mida 8. klassi raudvarast kui õpilastele üle jõu käivast välja jätta. Haridusministeeriumi ajalookomisjon arutas ettepanekud läbi, nõustus mõnega neist, kuid ei nõustunud välja jätma 8. klassi uusaja raudvarast kodanluse kolme kihti (nende teadmine ei raskenda, vaid kergendab esimeste kodanlike revolutsioonide kolme arenguperioodi mõistmist). Samuti ei saa raudvarast välja jätta kodanlike revolutsioonide liigitust nende tulemuste põhjal — on ju kodanlikud revolutsioonid 8. klassi uusaja kursuse üks põhiprobleeme — ega 19. saj. 20. aastate revolutsioonilise liikumise nurjumise põhjusi, nendeta ei kujune õpilastel õiget arusaamist rahvamasside osatähtsusest revolutsioonilise liikumise tulemustele.

Kuna enamikest rajoonidest ja linnadest saabunud retsensioonidest nähtus, et ajalooõpetajad on õigesti aru saanud 8. klassi ajalookursuse vastutusrikkast osast õpilase maailmavaate ja ajaloo-alase mõtlemisoskuse kujundamisel, siis võib alljärgnevalt avaldada 8. klassi ajaloo raudvara ilma pikemate kommentaarideta. Pealegi on kommentaarid ilmunud juba varemalt «Nõukogude Kooli» veergudel ja Haridusministeeriumi brošüüris seoses 8. klassi vabariiklike ajaloo kontrolltööde tulemuste analüüsiga.

* Sissejuhatuse kirjutas ja uusaja ajaloo raudvara koostas A. Ö n g o, NSV Liidu rahvaste ajaloo raudvara koostas M. T e r a s.

UUSAJA I OSA RAUDVARA 8. KLASSILE

Periood, probleemid, seaduspärasused ja mõisted	Daatumid ja ajaloolised isikud
1	2
Kodanlikud revolutsioonid Inglismaal, Põhja-Ameerikas ja Prantsusmaal	
Kodanlike revolutsioonide majanduslikud ja sotsiaalsed põhjused	
Kodanlike revolutsioonide eelse ideoloogia tekimise osatähtsus revolutsiooni ettevalmistamisel	1640—1649 — Inglise kodanlik revolutsioon Oliver Cromwell
Revolutsiooniline situatsioon Kodanlike revolutsioonide kandvad ja juhtivad jõud XVII—XVIII saj.	1775—1783 — Põhja-Ameerika iseseisvussõda George Washington
Revolutsiooniline kodusõda Kodanlike revolutsioonide võidu tulemused kodanlusele ja rahvamassidele	1776 — iseseisvuse deklaratsiooni väljakuulutamine Põhja-Ameerikas
Kodanluse kolm kihti (suur-, kesk- ja väikekodanlus), nende ühised ja erinevad huvid	Voltaire, Montesquieu, Rousseau
Absoluutse monarhia ja piiratud (konstitutsioonilise või parlamentaarse) monarhia võrdlus	14. VII 1789 — Bastille vallutamine Kodanliku revolutsiooni algus Prantsusmaal Louis XVI
Kodanlikud reformid Inimese ja kodanike õiguste deklaratsiooni kodanlik piiratus	1793—1794 — Prantsuse kodanliku revolutsiooni kõrgperiood Robespierre, Marat, Danton
Parlamentaarne monarhia ja vabariigi võrdlus Revolutsioonilise diktatuuri mõiste Žirondiinid, jakobiinid, «pöörased» Jakobiinide diktatuuri olemus, tähtsus ja languse põhjused Kodanlike revolutsioonide liigid tulemuste põhjal (võitnud, lõpetamata ja nurjunud revolutsioon) Kodanliku revolutsiooni võidu sotsiaal-majanduslikud tulemused: tööstusliku pöörde tehniline külg tööstusliku pöörde ühiskondlik külg proletariaat tööstuslik kodanlus	
Vabriku erinevused manufaktuurist	
Kodanliku riigi sisepoliitilised ülesanded Riigipöörde ja revolutsiooni mõistete erinevus	1799. a. 18. brümääri riigipööre Napoleon Bonaparte
Kodanluse suhtumine religiooni ja kirikusse enne ja pärast kodanlikku revolutsiooni	1805 — Trafalgari ja Austerlitzi lahingud Admiral Nelson 1807 — Tilsiti rahu
Prantsuse impeerium ja selle nõrkuse allikad (1808—1812)	

1	2
Kontinentaalblokaad	
Kodanliku Prantsusmaa võidukuse põhjused Lääne-Euroopas ja kaotuse põhjused 1812.—1814. a.	1814.—1815. a. Viini kongress
Viini kongressi tähtsamad tulemused (Euroopa kaardi muutused ja poliitilise reaktsiooni algus)	1815 — Püha Liidu loomine
Püha Liidu tähtsamad liikmesriigid ja selle organisatsiooni ülesanded	1830 — juulirevolutsioon Prantsusmaal
Hispaania, Itaalia ja Venemaa 19. saj. 20. aastate revolutsioonilise liikumise nurjumise peapõhjused Ladina-Ameerika maade revolutsioonide üldised tulemused	
Kapitalismi arenemine ja selle vastuolude süvenemine 19. saj. 30.—40. aastatel	
Kapitalistliku tootmise suuremad pahed: plaanipäratu tootmine kapitalisti isikliku kasumi nimel ületootmiskriisid tööpuudus ja töötute armee kasv töölisklassi pidev vaesumine kapitalistliku ekspuataerimise tagajärjel	1831 ja 1834 — Lyoni ülestõusud 1844 — Sileesia kangrute ülestõus 1832—1848 tšartistlik liikumine
Töölisklassi võitlusvormid: a) majanduslik võitlus b) poliitiline võitlus	Saint-Simon, Fourier, Owen
Lyoni ülestõusude tugevad ja nõrgad küljed Tšartistliku liikumise tugevad ja nõrgad küljed Utoopilise sotsialismi tekkimise eeldused, tähtsus ühiskondliku mõtte ajaloos ja puudused	K. Marx (1818—1883) Fr. Engels (1820—1895)
Teadusliku kommunismi tekkimise eeldused ja paratamatus	
Teadusliku kommunismi põhiteesid: a) ükski ühiskondlik kord pole igavene, ta asendub uue ja progressiivsemaga; b) kapitalismi hauakaevajaks saab proletariaat c) proletariaat saavutab võidu ainult siis, kui ta asub poliitilise võitluse teele, mille lõppeesmärgiks on kodanluselt riigivõimu äravõtmine ja proletariaadi diktatuuri kehtestamine d) proletariaati juhivad selles võitluses tema eesrindlik väesalk — kommunistlik partei	1847 — Kommunistide Liidu loomine
Organisatsiooni programmi ja põhikirja mõisted	1848 — ilmus «Kommunistliku partei manifest»
Kodanlik-demokraatliku revolutsiooni mõiste 1848. a. revolutsiooni põhjused ja eesmärgid Prantsusmaal, Saksamaal ja Austrias	1848 — kodanlik-demokraatlikud revolutsioonid Prantsusmaal, Saksamaal ja Austrias
1848. a. revolutsioonide kandvad ja juhtivad jõud	Louis Napoleon ehk Napoleon III

1	2
Kodanluse ja rahva osa neis revolutsioonides	Sandor Petöfi
Kapitalistliku maailma arenemine ja selle vastuolude süvenemine 19. saj. 50.—60. aastatel	
Põhja-Ameerika kodusõja põhjused ja revolutsiooniline iseloom: plantaatorid farmerid Vabariiklik partei Demokraatlik partei	1861—1865 — Põhja-Ameerika kodusõda John Brown Abraham Lincoln
Põhja-Ameerika kodusõja tulemuste tähtsus Inglismaa kui «maailma töökoja» positsiooni põhjendus Inglismaa tähtsamad koloniaalvaldused 19. sajandi 50—60. aastatel	1850—1864 — taipingide ülestõus Hiinas
Sipoide ja taipingite ülestõusude kaotuse põhjused ja tagajärjed	1857—1859 — sipoide ülestõus Indias
Itaalia ühendamise kaks etappi («altpoolt» ja «ülaltpoolt» ühendamine)	1860—1870 — Itaalia ühendamine Giuseppe Garibaldi
Saksamaa ühendamise iseloom ja selle põhjendus (miks?)	1866—1871 — Saksamaa ühendamissõjad Bismarck A. Bebel
I Internatsionaali tekke eeldused, põhiülesanded ja struktuur	1864 — I Internatsionaali loomine Londonis 1867 — «Kapitali» I köite ilmumine
Uusaja I perioodi kultuur: klassitsism romantism realism, revolutsioonilis-demokraatlik suund võitlus progressiivsete ja reaktsiooniliste ideede vahel kunstides	

NSV LIIDU AJALOO RAUDVARA 8. KLASSILE

Periood, mõisted ja seaduspärasused	Daatumid ja ajaloolised isikud
1	2
I. Feodaal-pärisorjusliku süsteemi lagunemine ja kriis Venemaal 19. saj. I poolel	
Kontinentaalblokaad Isamaasõda Partisanisõda	1812. a. Isamaasõda 26. VIII 1812 — Borodino lahing M. I. Kutuzov M. B. Barclay de Tolly P. I. Bagration

1	2
Tsarism — Euroopa sandarm Araktseejevlus Tsensuur	
Interregnum Dekabristid	1825—1861 — aadlietapp Venemaa vabadusliikumises 1821 — «Lõunaühing» P. Pestel 1822 — «Põhjaühing» N. Muravjov, K. Rõlejev 14. dets. 1825 — dekabristide ülestõus Peterburis Nikolai I
Pärisorjusliku korra kriis	1843—1851 — Peterburi—Moskva raudtee ehitamine
Kapitalistlike suhete arenemine Venemaa tööstuses ja põllumajanduses	
Revolutsioonilis-demokraatlik liikumine ja selle erinevused dekabristide vaadetest	V. G. Belinski, A. I. Herzen, T. G. Ševtšenko
«Ida-küsimus»	1853—1856 — Krimmi sõda Sevastopoli kaitsmine P. S. Nahhimov
Tsarismi reaktsiooniline kultuuripoliitika Kultuur ja teadus	N. I. Lobatševski, B. S. Jakobi, N. I. Pirogov, C. Rossi, K. I. Brüllow, A. J. Kruzenstern, F. G. Bellingshausen
II. Kapitalismi võidulepääs 19. saj. II poolel	
Kapitalismi ameerikalik areng põllumajanduses	1861 — I revolutsiooniline situatsioon Venemaal; pärisorjuse kaotamine Venemaal
Kapitalismi preisilik areng põllumajanduses Reformijärgsed pärisorjuslikud igandid Semstvo	Aleksander II Aleksander III
Kapitalismi arenemise iseärasused Venemaal	19. saj. 60.—70. a. — kodanlikud reformid Venemaal
Talupoegade kihistumine: kehvik keskmik kulak	
Revolutsiooniline narodniklus Liberaalne narodniklus	1861—1895 — revolutsioonilis-demokraatlik ehk raznotšiinetsite periood Venemaa vabadusliikumises N. G. Tšernõševski N. A. Dobroljubov S. Perovskaja

1	2
Marksismi levik Venemaal	1875 — «Lõuna-Venemaa Töölisühing» 1878 — «Põhja-Venemaa Töölisühing» 19. saj. 80.—90. a. — proletariaadi kui klassi lõplik väljakujunemine Venemaal Aleksander III
Marksistlik ring	1883 — «Töö vabastuse rühma» loomine G. Plehhanov 1885 — Morozovi streik V. I. Lenin (1870—1924) 1895 — vabadusliikumise proletaarse etapi algus; «Töölisklassi Vabastusvõitluse Liidu» loomine 1898 — VSDTP I kongress 19. saj. lõpp — ülemaailmse revolutsioonilise liikumise keskuse kandumine Venemaale
Kultuur 19. saj. II poolel Peredviiznikud «Võimas rühm»	I. J. Repin, V. I. Surikov, M. P. Musorgski, A. P. Borodin, N. A. Rimski-Korsakov, P. I. Tšaikovski, D. I. Mendelejev, A. S. Popov, I. M. Setšenov

ÜHTLUSKOOLI LÄTTEIL

H. KURM,
pedagoogikakandidaat

Kooli tuleb saata mitte ainult rikaste või aadli lapsed, vaid ühte viisi kõik, aadel ja mitte-aadel, rikkad ja vaesed, poeg- ja tütarlapsed, kõigis linnades, asulates ja külates.

J. A. Komensky (1, 93)

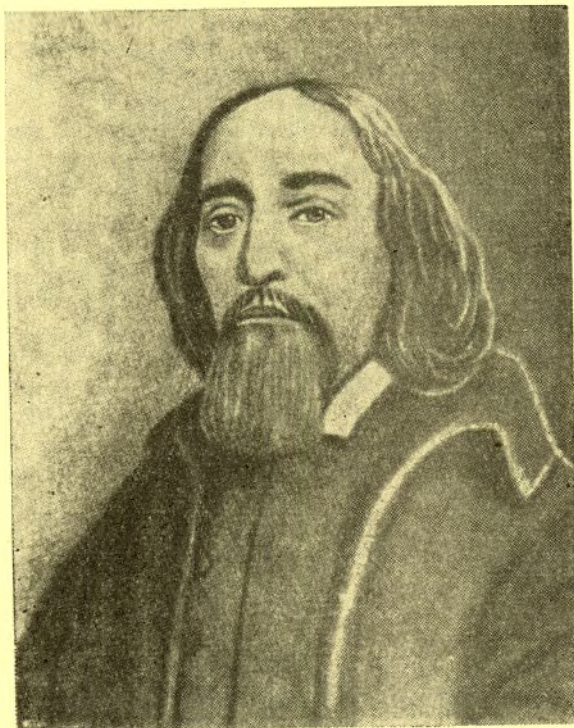
Viieteistkümnendal septembril kolm sajandit tagasi suri Amsterdamis pedagoogika isa Jan Amos Komensky (vanemas eestikeelses kirjanduses tuntud latini-seeritult Johannes Amos Comenius).

Komensky dramaatiline elukäik langeb ajaloo sellesse epohhi, kus erakordse hooga pörkusid kokku vastandlikud jõud eelkõige majanduslik-sotsiaalses, ent ka poliitilise ja kultuurielu valdkonnas. Ajajärgu iseloomustamiseks meenutagem, et just sel ajal toimusid kodanlikud revolutsioonid Madalmaades ja Inglismaal, puhkes Kolmekümneaastane sõda, mis ränkraskelt laastas Komensky kodumaadki. Otsustav heitlus toimus ka ideoloogilisel rindel keskaja skolastika traditsioonide ning uusaja humanistlike ideede vahel. Komensky kaasaegsed R. Descartes, G. Galilei, F. Bacon, B. Spinoza, G. D. Campanella, J. Kepler, G. W. Leibniz — kõik nad võitlesid arengut ja progressi pidurdavate reaktsiooniliste seisukohtadega. See oli murranguline üleminekuaeg. J. A. Komensky ise, oma sajandi üks imposantsemaid esindajaid, kandis selle vastuolulise aja pitseret. Tema vaadetes

põimus uus vanaga. Kui me selle pedagoogika suurmehe tegevust ja teoste tulevikku suunatud elemente teadlikult esile tõstame, siis ei või mööda minna tema seisukohtadest, mis on juurtega möödunud ajastus.

Komensky maailmavaade kujunes feodalismi ja kapitalismi terava võitluse tingimustes. Tekkiva kapitalismiga sidusid Komenskyt mitmed niidid. Rahvuselt tšehh, katoliku kiriku vastu võitleva sektantliku organisatsiooni tšehhi vendade

vaimulik, tihedalt seotud protestantlike, kapitalismi teele siirduvate Madalmaadega, asus ta feodalismivastaste jõudude leeris. Inglise kodanluse esindajad Samuel Hartlib ja šotlane John Dury jagasid temaga pansoofia (kõige tunnetamise) koostamise ideed. Komensky positiivne suhtumine Inglismaa ja Madalmaade progressiivsetesse õpetlastesse toetus suuresti ühistele eesmärkidele — reformida teadust, poliitikat, religiooni, koostada omalaadne entsüklopeediline teos, mis haaraks kõiki teadusi. Komensky maailmavaate väljakujunemist mõjustasid tookord kiiresti arenevad loodusteadused. Filosoofide F. Baconi, B. Spinoza ja R. Descartes'i vaated avaldasid mõju ka Komenskyle. F. Baconi teost «Teaduste suur taastamine» pidas ta saabuva uue



Jan Amos Komensky (1592—1670).

sajandi kõige silmapaistvamaks teoseks. Baconi tunnetusteooria rakendas Komensky oma õpetamisteoorias, väitis: «Teadmiste lätteks on vältimatult, alati aistingud (ei ole ju mõistuses midagi, mida varem poleks olnud aistinguis)» (2, 207). Erinevalt teistest kaasaja teadlastest, kes püüdsid eelkõige avasada teadustes uusi fakte ja seaduspärasusi, taotles Komensky teaduste arenemist selleks, et muuta kõiki inimesi teadmiste kaudu tublideks, kõlbelisteks, õnnelikeks ja vagadeks (1, 13). Oma teoses «Via lucis» väidab Komensky, et ta taotleb muuta kogu maailma targaks, õpetada inimesi «mitte õppimise pärast, vaid teadmiste pärast, teadmisi aga tuleb omandada mitte selleks, et teada, vaid et oma käsi tegevusse rakendada ja seda mitte ainult tegevuse pärast, vaid eesmägil kõike osata, saavutada rahu ja õnne».

Suure pedagoogi teiseks tüüpiliseks jooneks on demokratism. Ta nõuab haridust eranditult kõigile, sest kõik inimesed on looduse poolest võrdsed. Komensky jagab teiste nn. looduspärasuse printsüübi pooldejate vaateid. Õigusteaduse alal oli selleks H. Grotius, moraali valdkonnas B. Spinoza, religioonis H. V. Cherbürg. Kõik nad nõudsid lähtumist loodusest, andsid sellele aga ühiskondlik-poliitilise

suuna, nimelt nende arvates ei ole ajalooliselt väljakujunenud õiguse, moraali, usu, ühiskonna klassidesse jagunemise nõuded loodusega kooskõlas. Feodaalsed privilegid on ebaloomulikud ja need tuleb kõrvaldada, seda ka hariduse valdkonnas.

Komensky maailmavaate formeerumisele aitab kaasa ka renessansi ideede viljastav mõju. Komensky jagas renessansiajastu seisukohta, et maailm on täis rikkusi ja ilu ning inimenegi on loodud selleks, et ta võiks looduse varasid kasutada ja sellest mõnu tunda. Kui keskaegsed kirikuisad nägid inimeses ainult patust olevust, siis Komensky vastandas sellele seisukohale, et «inimene on täiuslikum, kauneim olend, imepärane mikrokosmos, keha ja hinge harmoonia» (I, 42, 59).

Ent Komensky maailmavaadet kujundasid ka teised jõud. Õigusega on teda nimetatud hussiitlike traditsioonide edasikandjaks ja pärijaks (3, 214). Päripäris ta ju usklikust miljööst, oli vennaskonna vaimulik. Tšehhi vennaskonnalt omandas ta sügava sümpaatiat kõigi töötajate vastu ning eitava suhtumise aadlisse ja katoliku kirikusse. See ilmneb kõige eredamalt tema teoses «Maailma labürint» (4). Komensky järgi on maailm «jumala looming» ja selle maailma tunnetamine on «kõikjal jumala otsimine». Kogu kasvatus eesmärgiks pidas ta ettevalmistust hauataguseks eluks (I, 60). Komensky maailmavaates põimlevad stiihilise materialismi ja realismi elemendid — pürgimine elule, kogemusele — ning religioon.

Komensky sotsiaalpoliitilised, filosoofilised ja pedagoogilised vaated (kajastuvad kõige ilmekamalt 1645.—1670. aastal loodud teoses «Consultatio catholica de emendatione rerum humanarum» (Üldine nõu inimeste elutingimuste parandamiseks), mis jäi lõpetamata, sest surm haaras väsimatult raugalt sule. Sellest seitsmeköitelisest teosest tunti hilise ajani ainult kahte köidet. Pärast Teist maailmasõda leiti ulatuslik materjal ülejäänud köidetest. Nende teoste pealkirjad osutavad sellele, missugused probleemid kõige sügavamalt Komenskyt haarasid. Need on: «Pannegresia» (Üldine ärkamine), «Panaugia» (Üldine valgus), «Pansofia» (Kõige teadmine), «Pampedia» (Üldine kasvatus), «Panglotia» (Ühine keel), «Panorthosia» (Üldine parandamine), «Pannuthesia» (Üldine ettenägemine). «Üldine nõu inimeste elutingimuste parandamiseks» oli eelkõige mõeldud õpetlastele, poliitikutele ja teoloogidele, kellelt Komensky eeldas abi uue, parema ühiskonna loomiseks. Oma teoses «Unum necessarium» (Ühte on tarvis) väidab ta: «Me istume maailma suures teatris, mis siin toimub puudutab meid kõiki, sest päike paistab meile kõigile.»

Kolmekümneaastase sõja koledusi talunud inimene apelleerib inimeste südame-tunnistusele, mõistusele, tahtele (5, 19). Teravalt taunis ta sõda kui üldinimlikku õnnetust, nõudes: «Seepärast peaks uue poliitika eesmärgiks olema maailma rahvaste taasühendamine üksmeeles, kõikide tüliküsimuste rahulik lahendamine ja sõdade vältimine, isegi sõdade põhjuste kõrvaldamine» (5, 16). Ühiskondlikust elust tuleks kõrvaldada kõik see, mis võiks ühiskonda kahjustada, tuua kaasa rahunusi, majanduslikke häireid. Komensky taotles kõikide rahvaste sõbralikkust koostööd teaduse, kultuuri ja rahu huvides. Ta proponeeris kollektiivset kontrolli rahu säilitamiseks ja ühtset seadusandlust kõigi tähtsamate küsimuste otsustamiseks. Oma viimases teoses «Pannuthesia» vannutas ta õpilasi ja pedagooge: «Ma palun teid, valgustatud mehed, tulevaste aegade nimel, et teie teaduste valgust ainult endale ei hoiaks, veel rohkem, et te ei keelduks seda valgust levitamist. See on tõeliselt inimlik teisi oma valgusega sütitada» (9, 141, 156).

Uue ühiskonna kujundamisel on erakordselt suur osa uue põlvkonna kasvatamisel. Lapse arenemine ei toimu automaatselt, iseenesest, vaid ainult õigesti korraldatud kasvatus ja õpetuse kaasabil. Loodus annab inimesele ainult teadmiste ja kõlbluse seemned, arendama ja kujundama peab neid aga organiseeritud

ja plaanipärane kasvatus. Komensky peab vajalikuks õpetada mitte ainult valitseva klassi lapsi, vaid eranditult kogu noorsugu. Ta oli nõrдинud sellest, et vaeste hulgas jäävad sageli märkamata ja hukuvad silmapaistvamad võimed. Komensky unistas sellest, et vaestele andekatele lastele võimaldada vennaskonna kulul õpinguid kesk- ja isegi kõrgemas koolis.

Kõigile lastele hariduse andmisel lähtus Komensky endaloodud ealisest perioodiseeringust ja sellele vastavast koolisüsteemist. Kasvatus tuleb korraldada ainult geneetilises plaanis vastavalt laste ealistele iseärasustele. Iga kooliastme jaoks töötas Komensky üksikasjaliselt välja ka õpetuse sisu.

Esimese astme tema planeeritud haridussüsteemis pidi kujundama emakool kuni kuueaastastele lastele. Ta väitis, et kasvatus suure jõud ja võimalused realiseeruvad ainult siis, kui seda esimestest elupäevadest õigesti tehakse. «Kõik oksad, mis puule kasvavad, ajab puu välja esimesel aastal tüvest... nii tuleb ka inimlast kõigeiks, mida ta eluks vajab, kujundada esimeses koolis» (7, 43). Selleks esimeseks kooliks on kodu, perekond ja esimesteks kasvatajateks-õpetajateks vanemad, eelkõige ema. Tundehellade elu lõpuni püsivate seoste loomiseks peab ema ise olema lapse toitja, leidma aega lapsega tegelemiseks, vastama ta paljudele küsimustele. Lapse meeltevärvavad on selles eas eriti avari, tema psüühika kõige kergemini vormitav. Arenemiseks vajab laps uusi muljeid, elamusi. Ohtlik on tegevusetus ja seepärast andis Komensky lausa tänapäevasele kõlavaid nõuandeid lapse, alati tegeva olendi juhtimiseks. Mida laps selles vanuseastmes peab õppima, selle kohta koostas Komensky üksikasjalise programmi, toetudes oma tähelepanekutele ja lastepsühholoogia heale tundmisele. Emakoolis peaks harjutama lapse väliseid meeli, et «lapsed õpiksid õigesti kasutama neid ümbritsevad esemeid ja neid ära tundma» (2, 265). Laps pidi omandama esialgsed kujutlused tēda ümbritsevast loodusest ja ühiskondlikust elust. Loodusteaduste alalt peaksid lapsed teadma, mis on vesi, maa, õhk, tuli, vihm, lumi, jää, kivi, raud, puu, rohi, kala jne. (7, 48). Astronoomiast saab laps teada, mida nimetatakse päikeseks, kuuks, tähtedeks, kust need tõusevad, kuhu loojuvad (7, 49). Ajaloo valdkonnas omandavad mõisted eile, täna, aasta jt. (7, 49) Matemaatikast õpivad eristama mõisteid palju, vähe, suurem, vähem, paaris ja paaritu arv, õpivad loendama esialgu 20-ni, siis 60-ni (7, 50). Kõlbelise kasvatusse seisukohalt on see vanuseaste väga oluline. Tööarmastuse, kuulekuse, aususe, õigluse, humaansuse, distsipliini kujundamine algab esimestest elukuudest. Kodune keskkond, harjutamine ja eeskuju määravad, missuguseks laps kujuneb.

Komensky oli seega esimene pedagog, kes mitte üksnes osutas vajadusele sihipäraselt ja organiseeritult kasvatada koolieelses eas lapsi, vaid detailselt avas selle kasvatusse sisu ja käsitles ka meetodikat.

6- kuni 12-aastastele lastele pidas ta vajalikuks avada igas keskkuses emakeelse kooli. See kooliaste pidanuks põhiliselt harjutama kindlate esemete tundmaõppimist ja nn. sisemisi meeli, kujutlusvõimet ja mälu, koos nendega kätt ja kõnet. Tol ajal olid üksikud elementaarkoolid 2—3-aastase õppeajaga. Neis piirduiti lugemise, kirjutamise ja elementaarse arvutamisoskusega. Komensky leidis, et alla kuue õppeaasta ei ole võimalik toime tulla programmiga, mida tema emakeelsele koolile ette nägi. See programm nõudis lugemise, kirjutamise, joonistamise, laulmise, arvutamise, mõõtmise ja kaalumise õpetamist. Lisaks ajaloo tundmine, oskus orienteeruda majanduses ja poliitikas ning uusimad teadmised maailmajagudest, Euroopa riikidest ja oma kodumaast. Ta pidas vajalikuks, et kooli juures oleks farm, kus õpilased võiksid saada mitmeid praktilisi teadmisi ja oskusi. «Õpilased peavad tutvuma kõikide üldisemate käsitöövõtetega, osalt sellel eesmärgil, et mitte jääda võhikuks milleski, mis puudutab inimese tegevust, osalt selleks, et kergemini avastada oma sünnipärasest kalduvust, milleks

keegi tunneb peamist kutsumust» (9, 365). Seega esitas Komensky ühe esimesena pedagoogika ajaloos küsimuse kooli sidemetest eluga. Koolist peaksid tulema inimesed, kes toimekalt ja aktiivselt võtavad elust osa.

Emakeelses koolis pidi olema kuus klassi. Iga klassi jaoks tuli Komenskyl endal kirjutada õpikud. Esimese klassi õpik kandis nimetust «Kannikeste peenar», teise oma «Rooside aed» jne. Need õpikud olid käsikirjas ja hukkusid Leszno tulekahju ajal (8, 49). Kui otsustada nende kohta säilinud andmete järgi, siis olid need esimesed õpikud, mis laiaade rahvahulkade lastele tõelisi teadmisi andsid, piirdumata piiblitekstide ümberjutustamisega (8, 49, 9, 365, 366). Komensky leidis, et õpikute «käsitus peab olema põhjalik ja täpne, et need annaksid kogu maailmast õige pildi... Ja mida ma eriti soovin ja mida ma nõuan, on see, et need raamatud oleksid kirjutatud selgelt ja arusaadavalt ning annaksid õpilastele sellise selgituse tänu millele nad mõistaksid kõike ise, isegi ilma õpetajata» (2, 197). Emakeelses koolis nõudis ta, et last tuleb tutvustada asjade enestega; kui see pole võimalik, siis nende meeleliste kujutlustega (piltidega), aga mitte kaudsete kirjeldustega asjadest, mida keegi on kuskil näinud või kuulnud. Komensky ei sallinud õpetamisel toetumist autoriteetidele, vaid «... on vaja õpetada nii, et inimesed, kuivõrd see on võimalik, omandaksid teadmised mitte raamatutest, vaid taevast ja maast, tammedest ja pöökidest, s. o. teaksid ja õpiksid asju endid, mitte aga ainult võõraid tähelepanekuid ja tunnistusi asjade kohta» (2, 179).

Emakeelse kooli põhjendamise, selle õppetöö sisu väljatöötamisega omandas J. A. Komensky rahvakooli isa nimetuse. Rahvakooli mõiste aga järgnevatel sajanditel muutus: ta kujunes elanikkonna kõige vaesema osa kooliks ja andis oma õpilastele hariduse krõömikesi, mis olid kaugel talle Komensky omistatud ideaalist.

Pärast emakeelse kooli lõpetamist järgneks 12—18-aastastele noorukitele *l a d i n a k o o l*. Viimaseid tuli asutada igas linnas ja nad pidid kujundama «... arusaamist ja otsustusvõimet kogu meeltega kogutud materjali üle dialektika, grammatika ja ülejäänud reaalteaduste ning kunstide abil, mida on õpitud küsimuste mis? miks? kaudu (2, 265). Ka selles koolitüübis püüab Komensky leida kohta reaalinetele ja jõuda mingile kompromissile senise «seitsme vaba kunsti» õpetamisega. Enne «vabade kunstide» õpetamist pidi toimuma koolitöö füüsikas (s. o. loodusteadustes), geograafias, ajaloos ja eetikas emakeeles, millele siiani üheski ladina koolis ruumi polnud. Ladina koolis pidi õpetatama nelja keelt: emakeelt, üht võõrkeelt, ladina ja kreeka keelt (9, 369, 370). Komensky plaani kohaselt tuli aasta jooksul õppida ühte teadust või sugulusaineid ja alles siis asuda teiste ainete läbivõtmisele. Selle koolitüübi sisu kujundamisel sattus ta mõningasse vastuollu tema enda poolt esitatud põhimõtetega, et «sõnade ja asjade teadmisi» tuleb samaaegselt esitada. Ka ei selgu, kuidas ta kavatses reaalteadmisi ühendada «seitsme vaba kunstiga», raskuspunkt selles kooliastmes püsis keskajast pärit traditsioonilistel õppeainetel. Seda koolitüüpi püüdis Komensky Ungaris Sáros-Patakis rajada ja oma ideede realiseerimiseks kirjutas ta õpikud kolmele esimesele klassile: Vestibulum (vestibüül — esik), Janua (uks) ja Atrium (saal, hall). Sáros-Patakis valmis 1652. a. ka tema «Orbis sensualium pictus» (Meeltega tajutav maailm piltides) (10, 104). Siin koostas ta 1653. a. «Hästikorraldatud kooli reeglid», mida ta laskis jagada kõigile õpilastele, et parandada kooli korda ja esitada kindlad nõuded käitumise kohta hommikust kuni hilisõhtuni (10, 109).

Ühtluskooli viimase astme moodustas akadeemia, kuhu pidid pääsema kõige andekamad ladina kooli lõpetanud (9, 373). Akadeemias tulnuks arendada «valdavalt seda, mis puudutab tahte valdkonda, nimelt: võimeid, mis õpetavad säilitama harmooniat» (9, 147). 18.—24. eluaastani pidi noormehed siin õppima kolmes

traditsiooniliseks kujunenud fakulteedis: teoloogilises, juriidilises ja meditsiinilises. Pansoofiale kui kõiki teadusi koondavale teadusele pidi kuuluma aukoht.

Komensky esitas nõude, et igal maal tuleb luua collegium didacticum. Tema arvamuse kohaselt pidi see nii teadust uurima kui ka levitama ning varustama kooli toitvate mahlade elu ja jõuga (9, 378). Kollegium pidi andma oma osa selleks, et uued, erakordselt vajalikud avastused parandaksid inimeste seisundit.

J. A. Komensky oli seega ühtluskooli idee üks esimesi põhjendajaid. Komenskyst alates on kõik nimekad pedagoogid, nagu J. J. Rousseau, H. Pestalozzi, A. Diesterweg, N. I. Pirogov ja K. D. Ušinski, ühtluskooli põhimõtet kõige innukamalt kaitsnud. Kaasajal on see idee realiseeritud kõigis progressiivsetes koolisüsteemides: emakool — kodune kasvatus ja lasteaed, emakeelne kool — üldharidusliku kooli esimene aste, keskkool — teise astme üldhariduslik kool, akadeemia — ülikoolid ja instituudid, collegium didacticumi funktsioone täidavad uurimisasutused.

J. A. Komensky töötas välja koolitöö uue sisu, mis aitas inimesi ette valmistada praktiliseks tegevuseks, ja kavandas haritud inimese uue tüübi. Üheks tema juhtideeks oli seegi, et kõigil õpetuse astmel on vaja anda igakülgset haridust. Komensky poolt avastatud klassi õppetunni süsteem, kooliaasta, tema didaktika põhinõuded on meile nii omaseks muutunud, et vaevalt mõtleme pedagoogile, kes neile esimesena põhjendatuse andis oma «Opera didactica omnia». Päris kaasajast kõlavad aga Komensky nõuanded siis, kui ta rõhutab õpilase isetegevust ja iseseisvat mõtlemist, kui ta elukaage mäletöö asemele soovitab meeltetööd, näitlikkuse optimaalset rakendamist, ainete koondamise põhimõtet ehk keskustust, nagu me seda praegu nimetaksime.

J. A. Komensky ideed inimühiskonna parandamiseks jäid utoopilisteks, sest selleks puudusid reaalsed ühiskondlikud eeldused. Hariduse ja kooli alal andis ta inimühiskonnale hindamatu pärandi, mida on hoolikalt hoitud ja edasi arendatud. Nõukogude Eesti õpetajad vajaksid, et selle omaaegse pedagoogika suurmehe teosed eesti keeles kas või valikuna kord nendeni jõuaksid.

Kirjandus

1. Jan Amos Comenius, Grosse Didaktik. Berlin, 1957.
2. Я. А. Коменский, Избранные педагогические сочинения, Т. I, Москва, 1939.
3. Z. Nejedlý, Dějiny národa českého I. Praha, 1949.
4. Johann Amos Comenius, Das Labyrinth der Welt. Weimar, 1958.
5. J. A. Comenius, Allgemeiner Weckruf (Panegersia) in Religion und Politik. Leipzig, 1924.
6. J. Hendrich, J. A. Komensky v svetli svých spisů. Praha, 1941.
7. Ян Амос Коменский, Материнская школа. Москва, 1947.
8. Роберт Альт, Прогрессивный характер педагогики Коменского. Москва, 1959.
9. Ян Амос Коменский, Избранные педагогические сочинения. Москва, 1955.
10. Franz Hofmann. Jan Amos Komensky. Berlin, 1963.

SISUKORD

... 50 aastat Suure Oktoobri teed ..	801	O. Nilson. Troopilised vihmametsad	848
... Üldharidusliku keskkooli põhi- määrus	805	A. Lints. Liitmine ja lahutamine 10 piires	854
Uurimusi ja üldistusi			
R. Virkus. Sügavamate teadmiste nimel	812	Klassijuhataja-, komsomoli- ja pioneeritöö	
A. Teder. Eri vanuste seose print- siip kasvatases	819	I. Oltarževskaja. Tulemus on käes	860
J. Mikk Lugemisprotsessi mikro- analüüs	825	Koolieelne kasvatus	
A. Kõverjalg. Õpilaste kutseuun- nitlus ja -valik	829	P. Kees. Lugemaõpetamine ja väi- kelaps	864
H. Piirimäe. Mõningaid probleeme XVII saj. Inglise kodanlikus re- volutsioonis	835	E. Jakobson. Ka maimik õpib lu- gema	866
S. Tamm. Varjatud reumast kooli- õpilastel	838	Mitmesugust	
Töökogemusi ja metoodilisi artikleid		8. klassi uusaja ja NSV Liidu rah- vaste ajaloo raudvara	869
A. Jürimäe. Uute töövormide otsin- gul	841	H. Kurm. Ühtluskooli lätteil	874

**Toimetuse kolleegium: K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik,
H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja), A. Valsiner.
Tehniline toimetaja O. Leidmaa. Korrektor V. Leht.**

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel.: toimetaja ja asetäitja — 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad — 404-47. Ladumisele antud 11. X 1970. Trükkimisele antud 4. XI 1970. Trükiarv 4800. Trükipaber nr. 2, 70×108/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspooznaid 7,76. MB-09414. Tellimuse nr. 1890. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. просв. ЭССР

На эстонском языке

Выходит один раз в месяц.

30 кр.

Индекс
78189

Raamatupalalet

70-1157a