

NÕUKOGUDE KOOL

12-72





NÕUKOGUDE KOOL

Nr. 12 DETSEMBER 1972

Eesti NSV Haridusministeeriumi pedagoogiline ajakiri.

XXX aastakäik.

Toimetuse kolleegium:

K. Kofsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja).
Keeleline toimetaja V. Leht.
Tehniline toimetaja T. Koha.

Toimetuse aadress:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetäitja 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad 404-47. Ladumisele antud 2. XI 72. Trükkimisele antud 19. XII 72. Trükiarv 4860. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 6,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,8. Arvestuspooignaid 10,5. MB-09591. Tellimise nr. 1007.

Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk tn. 54/58.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 37, tel. 483-37.

Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuud — rbl. 1,80, 3 kuud — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kopikat.

Ilmub 1 kord kuus. Tellimisi võtavad vastu sideasutused ja Ajakirjandusliidu osakonnad.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

Esikaanel: Nõukogude rahvaste esindajaid Tapa 1. keskkooli rahvaste sõpruse festivalil.

Tagakaanel: Tantsuhoos Tapa 1. keskkooli rahvaste sõpruse festivalil.

Voldemar Maaski fotod.

50 AASTAT NSV LIITU

VÖRDSETE PERES

Eestimaal käis tänavu hulganisti välismaalasi. Küll turistidena, küll ametlikul viisiidil, küll teaduslikel eesmärkidel. Ameerika arhitektid olid külas eesti kolleegidel. Ja imestasid: til-luke rahvas nõukogude rahvaste suures peres, aga omapärase, kõrge arengufasemega kul-tuuriga. Olid külas muinasteadlased Rootsist. Ja imestasid, kuidas meil hoolitsetakse rah-vuslike kultuuritraditsioonide säilitamise ja edasiarendamise eest. Meie koolinoorte laulu- ja tantsupeol oli külalisi vististi küll kõikidelt kontinentidelt. Ja kõigile näis imepärane, kui palju laulu- ja tantsulapsi, kui palju värvi- ja loomisrõõmu.

Agal külalisi oli mitte ainult Eestimaal. Neid käis Lätimaal, Valgevenes, Ukrainas, Gruusias, Moldaavias, Kasahstanis, Turkmeeenis ja mu-jalgi. Ja ikka imestus: kui mitmepalgeline on Nõukogudemaal, kui rikas iga nõukogude rah-vuse rahvuslik kultuur. Küllap paljudel põr-mustus kodunt kaasatoodud eelarvamus meie maa rahvuste venestamisest, meie rahvuskul-tuuride nivelleerimisest ja paljust muustki. On ju kodanlikud kontseptsioonid paljuraHVu-selisest riigist alati seotud mõistetega «valit-sev rahvus» ja «vähemusrahvus». Nende mõis-tete taga aga ühe rahvuse vägivald teise üle. Midagi niisugust külalised meie maal ei näi-nud ega saanudki näha, ehkki meil on eri liiduvabariikide rahvaarv küllaltki erinev. Meil on tublisti üle saja miljoni venelase, viiekümne miljoni ümber ukrainlasi, mõned miljonid grusiinlasi, leedulasi, tadzikke, aga ka miljon eestlast, mõnisada tuhat komi jne. Ühtekokku elab NSV Liidus üle saja rahvuse ja rahvusrühma. Igal rahvusel on oma kultuur, mis järjekindlalt rikastub läbikäimises teistest rahvustest inimestega, mis aina omandab uusi nõukogulikke traditsioone ning mis omakorda rikastab teiste rahvuste kultuure.

Arusaadavalt ei ole teistsuguse ühiskondli-ku korruga maalt tulnud kuigi kerge mõista, mida õieti tähendab nõukogude rahvas, mis-sugune on mõiste nõukogude kultuur tegelik sisu.

Meenutagem, et maailmas on üldse umbes kaks tuhat rahvast — pisisuguharudest palju-miljoniliste rahvusteni. Need kõik elavad veidi üle 150 riigis. Kõige selle tõttu on paljuraHVu-seliselised riigid parafamatu nähtus. Kapita-listlikes maades on paljude rahvuste ja rah-vusrühmade saatuseks ebavõrdsus ja rõhu-mine. Umbes 1600 rahvust elab Aasia ja Aaf-rika arengumaades. Ka nendes maades ei ole suudetud tagada kõigi rahvuste võrdsust, sest koloniaalsüsteem jättis pärandiks rahvaste ja

rahvusgruppide vahelised vastuolud, mida aastasadade jooksul püüti kunstlikult terav-dada. Pealegi pole nendes maades veel hõi-murühmadest suurte rahvusrühmade kujune-mise profsessid lõppenud. Paljud Aasia ja Aafrika riikide poliitikategelased näevad rah-vusküsimust ühe tähtsaima probleemina, mille lahendamisest sõltuvad majanduslikud ja po-liitilised edusammud.

Küllap kõiki seda arvesse võttes ongi välis-maalasel mõnikord raske taibata, kuidas on Nõukogudemaal nii edukalt suudetud lahenda-da keerukatest keerukaim rahvusküsimusi.

... Kodusõja ja välismaise interventsiooni ajal panid Churchill, Wilson, Clemenceau jt. poliitikategelased peamise lootuse meie maa rahvuste vahelistele vastuoludele, ässitades ühtesid rahvaid teiste vastu.

... Kui algas sotsialistlik industrialiseeri-mine, lootsid imperialistlikud ringkonnad kõige luhumist just sel põhjusel, et mis tahes industrialiseerimine kapitalismi tingimusi oli toimunud metropoli rikastumise teel koloniaal-maade arvel. Sedasama arvati ka Nõukogu-demaast. Arvati, et Venemaa tööstuse üles-ehitamine toob kaasa ääremaade suureneva rõhumise.

... Kui fašistid alustasid 1941. aastal sõja-käiku Nõukogudemaal vastu, oli nende üks lootusi, et piisab mõnest tugevast hoobist ja paljuraHVuseline Nõukogude riik variseb kokku.

Me teame, et midagi niisugust ei juhtunud ega saanudki juhtuda. Nõukogude riik on küll paljuraHVuseline riik, kuid meil ei ole rahvus-likku rõhumist ega ühe rahvuse eelistamist teisele. Seadnud sisse sotsiaalse ja poliitilise võrdsuse, tagas sotsialism ka rahvusliku võrd-suse ja rahvaste üheõigusluse.

See kõik sai alguse Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist, mille 55. aastapäeva me novembrikuu alguses tähistasime. Nõuko-gude võimu esimesi dekreete oli rahvaste enesemääramise õiguse kohta. See vastas re-volutsiooni võidu huvidetele ja nõuetele.

Tsaari-Venemaal tuli väikerahvastel taluda mitmekordset iket. Majanduslik ja kultuuriline mahajäämus, sotsiaalne ja rahvuslik rõhu-mine — kõik see oli määratud nende päris-osaks.

Leida niisuguses olukorras õige tee rahvus-küsimuse lahendamiseks nõudis bolševike parteilt ulatuslikku teoreetilist ja praktilist fegevust. Seejuures lahendus ei tekkinud ise-enesest, fühljale kohele. Selle aluseks kuju-nes meie rahvaste sajanditepikkune ühine

võitlus tsarismi ja rahvusliku rõhumise vastu. Selle aluseks kujunes revolutsioonilise töölisklassi järjekindel võitlus sotsiaalse ülekohtu vastu. Rahvusliku vabastuse ja rahvuste sotsialistliku konsolidatsiooni otsustavaks jõuks kujunes töölisklass.

Veidi aega enne Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni kirjutas V. I. Lenin: «Me nõuame enesemääramise vabadust, s. o. sõltumatust, s. o. rõhutatud rahvuste lahkulöömise vabadust mitte sellepärast, et me unistaksime majanduslikust killustatusest või väikeriikide ideaalist, vaid vastupidi sellepärast, et me tahame suuri riike ja rahvuste lähenemist, isegi kokkusulamist, kuid tõeliselt demokraatlikul, tõeliselt internatsionalistlikul baasil, mis pole mõeldav ilma lahkulöömise vabadusefeta.»

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võidu järel tekkis endise tsariimpeeriumi territooriumil mitmeid sõltumatuid nõukogude vabariike. Nii oli see Ukrainas, nii oli see Valgevenes, Taga-Kaukaasias ja mujalgi. Oma nõukogude vabariigi — Eesti Tööraha Kommuuni — lõi ka eesti töölisklass. Soomes ja Baltikumis õnnestus kodanlusel imperialistlike suurriikide toetusel võim enda kätte haarata ja töölisklassi saavutused verre uputada. Teisteski piirkondades tõid Kodusõda ja välismaine interventsioon rahvastele kaasa suuri kannatusi. Kuid töölisklassi innustusel võitlesid kõik töötajad nõukogude võimu eest ning saavutasid võidu.

Nõukogude vabariigid ei ole kunagi olnud omavahel isoleeritud. Ühine eesmärk liitis Kodusõja rasketes heiflustes kõigist rahvastest töötajate jõupingutused. Nõukogude võimu esimese viie aasta jooksul omandati rahvuste ja rahvusrühmade vahel uute, sotsialistlike vastastikuste suhete ja koostöö arendamise rikkalikke kogemusi. Sealjuures süvenes järjest fihedama ühtekoondumise tendents, mis ei sõltunud subjektiivsetest teguritest, vaid oli tingitud ajaloo objektiivsest arengust. Nõukogude vabariikide liitumist üheks liitriigiks, nagu V. I. Lenin sügava teadusliku analüüsi alusel tõestas, põhjustasid niisugused olulised tegurid, nagu:

— Ilma selle liiduta ei ole võimalik kaitsta nõukogude vabariikide olemasolu maailma imperialismi palge ees.

— Ilma selle liiduta, ilma nõukogude vabariikide fiheda majandusliku koostööta ei ole võimalik taastada imperialismi poolt purustatud tootlikke jõude, rajada ühtset, üldise plaani järgi reguleeritavat sotsialistlikku majandust, tagada ratsionaalset ühiskondlikku tööjaotust ja loodusrikkuste efektiivset kasutamist kõigi meie maa rahvaste hüvanguks.

— Ilma selle liiduta ei ole võimalik kindlustada töötajate heaolu pidevat kasvu ning meie maa kõigi rahvuste ja rahvusrühmade kultuuri igakülgset arenemist ja õitsengut.

Märkimisväärne, et ühinemistendentsi peamiseks väljendajaks ja selle protsessi juhtivaks jõuks oli töölisklass, kes bolševistlike organisatsioonide juhtimisel kandis töörahvahulkadesse

internatsionaalse klassisolidaarsuse vaimu, koondas neid ühte nõukogude võimu ja sotsialismi eest peetava võitluse ühisel poliitilisel platvormil.

30. detsember 1922. Sel päeval võttis I üleliiduline nõukogude kongress ühel häälel vastu Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise deklaratsiooni. Sellele sündmusele olid eelnenud ulatuslikud arutelud kõigis nõukogude vabariikides. Üheks liitriigiks ühinemise lepingu sõlmisid Vene Sotsialistlik Föderatiivne Nõukogude Vabariik, Ukraina Sotsialistlik Nõukogude Vabariik, Valgevene Sotsialistlik Nõukogude Vabariik ja Taga-Kaukaasia Sotsialistlik Föderatiivne Nõukogude Vabariik. NSV Liidu esimene konstitutsioon kinnitati 21. jaanuaril 1924. a.

Ühise liitriigi moodustamisega ei lõppenud NSV Liidu rahvuslik-riiklik ülesehitamine. Soodsate sotsiaalsete ja majanduslike tingimuste tekkimise tulemusena moodustati 1924. a. Turkmeeni NSV ja Usbeki NSV, 1929. a. Tadžiki NSV. 1929. a. astusid Armeenia, Aserbaidžaan ja Gruusia NSV vahetult NSV Liidu koosseisu. 1936. aastal vastuvõetud konstitutsiooni kohaselt said iseseisvateks liiduvabariikideks Kasahhi ja Kirgiisi autonoomsed nõukogude vabariigid. Kui Baltimaade rahvad 1940. a. taastasid nõukogude võimu, astusid NSV Liitu Leedu, Läti ja Eesti NSV. Samal aastal kujundati Moldaavia ANSV ümber Moldaavia NSV-ks.

NSV Liidu moodustamine ei tähendanud automaatselt kõigi majanduslike ja sotsiaalsete probleemide lahendamist. Meie maa eri piirkondade majandusliku arenemise tase oli erinev. Kui näiteks Ukrainas oli juba tsariivõimu aastail küllaltki arenenud tööstus, siis Kesk-Aasia liiduvabariikides tuli tööstus alles rajada. Kuid sotsialistliku majanduse plaanikindla arendamise ja liiduvabariikide vahelise fiheda koostöö tulemusena hakati järkjärgult jagu saama majanduslikust mahajäämusest. Meie päevil on kõikide liiduvabariikide majanduse tase kõrge. Niisamasugusel teel lahendati ka sotsiaalsed probleemid ning arendati kultuurilist ülesehitust.

NLKP Keskkomitee otsuses «Eftevalmistuste kohta Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 50. aastapäevaks» rõhutatatakse: «Majandusliku, sotsiaalse, poliitilise ja kultuurilise aengu taseme ühtlustamine ja tõstmine oli kõigi Nõukogude Liidu vabariikide kiire ja igakülgse progressi tähtis tegur. Vennalikus ühtsuses on ebatavalise küllusega vallandunud Nõukogude riigi kõigi rahvuste ja rahvusrühmade loov energia, loomingulised võimed ja anded.»

Nõukogude rahvaste liidu tugevuse proovikiviks kujunes Suur Isamaasõda. Hitlerlaste lootustel, et see liit laguneb, ei olnud määratud täituda. Sõjakatsumusis tugevnes veelgi nõukogude rahvaste vendlus. Kõigist meie maa rahvastest sõjamehed võitlesid õlg õla kõrval inimkonna ohtlikema vaenlase fašismi vastu ning kindlustasid sotsialistlikule isa-

maale võidu. Niisamasuguse mehisusega võitles Nõukogude tagala. Kõik liiduvabariigid andsid oma panuse hitlerliku sõjamasina purustamiseks.

Meenutagem sõjajärgset taastamist. Ka siis saadi ühiste jõududega suhteliselt kiiresti jagu tohututest purustustest. Meie teame oma koduvabariigi näidete varal, missugune tähtsus oli sel ajal vennasvabariikide abil. See aitas anda elu tehastele, kaevandustele, põllumajandusele. Vennasvabariikide spetsialistid panid oma käed külge seal, kus meie omast nõust ja jõust puudus kätte tuli. Vennasvabariigid saatsid meile masinaid, toorainet, küttust ja veel palju muud, mida meie sõjatulest läbikäinud vabariigil endal ei olnud. Sõjajärgsel ajal kujunesid lõplikult välja Eesti NSV internatsionaalsed sidemed teiste liiduvabariikidega ning need sidemed on aastakümnete jooksul aina tugevnenud.

Õigusega nimetatakse meie kodumaad võrdsete pereks. Nõukogude ühiskonna ja riigi kõiki probleeme lahendavad meie maa rahvad üheskoos. NSV Liidu kõrgeimasse riigivõimuorganisse NSV Liidu Ülemnõukogusse kuuluvad kõigi rahvuste esindajad. Kuigi näiteks Vene NFSV ja Eesti NSV elanike arvu vahe on rohkem kui sajakordne, on mõlemal vabariigil NSV Liidu Ülemnõukogu Rahvuste Nõukogus omegi ühepalju saadikuid. See tagab kõigi liiduvabariikide huvide kaitse NSV Liidu keskorganeis. «Meie maa poliitilise, majandusliku ja kultuurilise arendamise mis tahes probleeme lahendamisel,» ütles L. I. Brežnev, «hoolitseb partei edaspidigi iga rahva huvide ja rahvuslike iseärasuste eest, kasvatab kõiki nõukogude inimesi proletaarsete internatsionalismi ideede vaimus, vääramatus ustavuses NSV Liidu rahvaste vendlusele ja sõprusele. See on ainuõige rahvuspoliitika. Kõik NSV Liidu arenemise kogemused kinnitavad selle elujõudu ja õigsust.»

Möödunud pool sajandit rahvaste vennalikkude liitu on kinnitanud valitud tee õigsust. V. I. Lenini käppenäidatud nõukogude vabariikide ühinemise võimalus on tõestanud oma elujõudu.

Meie maal on üles ehitatud arenenud sotsialistlik ühiskond, mida iseloomustab üleliiduline majandus — omavahel seotud rahvamajanduslik kompleks, millesse kuulub vabariikide rahvamajandus ja mis areneb ühtse riikliku plaani järgi. Ühiskonnal tervikuna ning igal rahvusel ja rahvusrühmal on ühesugune sotsiaalne struktuur, mille moodustavad töölisklass, kolhoositalurahvas ja töötav haritlaskond. Tagatud on vabariikide igakülgne arenemine liitriikluse ja rahvusriikluse lahutamatus ühtsuses demokraatliku tsentralismi, sotsialistliku föderalismiga ja nõukogude sotsialistliku demokraatia printsiipide alusel. On olemas vajalikud tingimused kõigist rahvustest töötajate aktiivseks osavõtuks teaduse, tehnika ja kultuuri arendamisest. Kindlustunud

on marksismi-leninismi, sotsialistliku internatsionalismi ja rahvaste sõpruse ideoloogia.

Meie maal on sotsialismi ja kommunismi ehitamise aastail välja kujunenud inimeste uus ajalooline ühendus — nõukogude rahvas. Nõukogude rahvast tervikuna iseloomustavad paljud suurepäraseid jooned, nagu ustavus kommunismiüritusele, patriotism, kõrge töö- ja ühiskondlik-poliitiline aktiivsus. Need jooned on omased igale nõukogude inimesele. Kogu maailm on korduvalt võinud imetleda nõukogude inimeste töö- ja võitlus-sangarlust.

Kommunismi materiaaltehnilise baasi rajamise ülesanne nõuab sotsialistliku kodumaa kõigi rahvuste edasist lähenemist, nende jõupingutuste ühendamist, iga liiduvabariigi rikkuste ratsionaalselt kasutamist, materiaalse väärtuste ja spetsialistide kaadri laiemat vahetamist. See omakorda rajab uusi aluseid meie maa sotsialistlike rahvuste ja rahvusrühmade koostöö tugevdamiseks ning nende tihedamaks ja igakülgsemaks lähenemiseks. Selle aluseks on majanduse plaanipärane ja proportsionaalne arenemine, plaanikindel tööjaotus tootmisharude ja majanduspiirkondade vahel ning tootmise kõige ratsionaalsem paigutus. Kõik see seob liiduvabariikide majanduselu omavahel tuhandete niitidega.

Rahvuste ja rahvusrühmade lähenemisprotsess johtub ka ühiskonna klassisstruktuuri muutumisest ja selle homogeensuse arenemisest. Meie ühiskonna sotsiaalsete suhete alus on töölisklassi, kolhoositalurahva ja töötava haritlaskonna tihe liit. Kõik nad on huvitatud rahvaste sõpruse tugevdamisest. Ühiskonnas toimuvale lähenemisprotsessile aitavad oluliselt kaasa suuremate erinevuste kadumine vaimse ja füüsilise töö, linna ja maa vahel, samuti kollektivismi tugevdamine.

Nõukogude kultuuris alusevad kõik rahvused ja rahvusrühmad, kellest igaüks annab oma osa nõukogude kultuuri ühisesse varasse.

Nõukogude rahvaste lähenemisel on eriline koht vene keelel, mis on paljudele mittevene rahvusest inimestele muutunud teiseks emakeeleks. Vene keele abil toimub meie maa rahvuste omavaheline suhtlemine, teaduse, tehnika ja kultuuri saavutuste vahetus. Seepärast pööravadki partei ja valitsus suurt tähelepanu vene keele õpetamise parendamisele mittevene õppekeelega koolides. On ju eesmärk niisugune, et võimalikult kõik inimesed saaksid maksimaalselt osa nõukogude kultuuri hiigelsaavutustest ning oleksid selle innukad rikastajad.

Rahvusküsimuse lahendamisel ja rahvaste suure sõprusliidu loomisel on ülemaailmne tähtsus. See on eeskuju paljudele maadele, mille asukateks on eri rahvusest inimesed. See on eeskuju kommunistlikele ja töölisparteiidele nende võitlusprogrammi väljatöötamisel ja elluviimisel.

NSV Liit arendab suhteid paljude maadega. Nende suhete aluseks on võrdõiguslikkus ja

vastastikune kasusaamine. Erilise rahvastevahelise suhete tüübi moodustavad sotsialismimaade vahel väljakujunenud suhted. Neid iseloomustavad järjest laienevad poliitilised, majanduslikud ja kultuurilised sidemed, majandusliku integratsiooni areng jpm. Sotsialismi maailmasüsteem on astunud suure sammu edasi teel rahvastevahelise tööjaotuse väljakujundamisel. Sotsialismimaade välispoliitika teenib rahu ja rahvastevahelise koostöö kindlustamise huve.

NSV Liidu moodustamise 50. aastapäeva eel on kõik meie maa töötajad innukalt töötanud, et kodumaad tema juubelil tervitada

uute suurte tööviitidega. Täites NLKP XXIV kongressi otsuseid, viivad meie maa töötajad edukalt ellu üheksanda viieaastaku ülesandeid. Nõukogude inimeste tööentusiasmis peegeldub partei ja rahva eesmärkide ühtsus, meie inimeste patriotism, ustavus kommunismiüritusele.

...Meie maal käib igal aastal palju inimesi, kellele tutvumine Nõukogudema rahvastevahelise eluga tähendab sageli uue maailma avastamist. See on rahvastevahelise ja sõbraliku koostöö maailm, see on vabade rahvastevahelise pere ühise loova töö maailm.

KULTUURI- REVOLUTSIOON NÕUKOGUDE LIIDUS

ALEKSANDER ELANGO

V. I. LENIN KULTUURIREVOLUTSIOONI ÜLESANNETEST

Tsaarivalitsuse reaktsoonilise hariduspoliitika tagajärjel elas enamik Venemaa rahvaid täielikus vaimupimeduses. 100 aastat tagasi, mil kapitalismi teele asunud Lääne-Euroopa rahvad olid juba saavutanud kirjaoskuse suhteliselt kõrge taseme, oli see Venemaal alles üsna madal. Isegi eesrindlikus Moskva kubermangus oli 1869. aastal ainult 7,5% elanikest (naisi ainult 1,3%) kirjaoskajad. 1897. aasta rahvaloenduse andmeil oli 9—49 aasta vanuste inimeste hulgas kirjaoskajaid Visla-äärsetel aladel (endised Poola ja Leedu alad) 41%, Euroopa-Venemaal koos Baltikumiga 30%, Kaukaasias 17%, Siberis 16% ja Kesk-Aasias 6%, Vene riigis tervikuna 28,4% (naiste hulgas ainult 16,6%). V. I. Le-

nin iseloomustas 1913. aastal Venemaa haridustaset järgmiselt: «Niisugust metsikut maad, kus rahvahulgad oleksid hariduse, valguse ja teadmiste poolest niivõrd paljaks röövitud — niisugust maad ei ole Euroopasse peale Venemaa enam ainsatki jäänud.» (1, lk. 116.)*

V. I. Leninile oli selge, et nii madala haridustasemega rahvaga ei saa sotsialistlikku ühiskonda ehitada. Oma esinemistes ja kirjutistes rõhutas ta alatasa, et footlike jõudude areng eeldab haridust, rahva vaimse elu põhjalikku ümberkorraldamist, s. f. kultuurirevolutsiooni.** Kultuurirevolutsiooni ette seadistati kolm põhilist ülesannet.

1. Kirjaoskamatus likvideerimine. «Te saate väga hästi aru, et elektrifitseerimiseks ei kõlba kirjaoskamatud inimesed, et selleks ei piisa ainult lihtsast kirjaoskusest», rääkis V. I. Lenin noortele (2, lk. 258). Vestluses A. Lunatšarskiga rõhutas V. I. Lenin, et ta ei tea, kas kirjaoskus on kodanlik või proletaarne nähtus, kuid teab, et see on tarvilik. Arvamatud inimhulgad tuleb õpetada lugema, kirjutama, arvutama!*** Kirjaoskamatu inimesed

* Eestis, kus kapitalistlikud tootmissuhted olid varem juurdunud ja laste kodus lugema õpetamine traditsiooniks kujunenud, oli 1897. a. rahvaloenduse andmeil lugeda oskajaid 91,2%, täiesti kirjaoskajaid 77,7%.

** Termin *kultuurirevolutsioon* võttis V. I. Lenin esmakordselt tarvitusele 1923. aastal artiklis «Kooperatsioonist».

*** V. I. Ф. Ф. Королев, В. И. Ленин и педагогика. Москва, 1971, стр. 137.

seisab väljaspool poliitikat, ta orienteerub kuulujuttude, keelepeksu ja eelarvamuste järgi. Niisuguste inimestega ei saa ehitada uut ühiskonda.

2. Inimeste teadvuse ümberkujundamine kommunismi vaimus. 1921. a. kirjutas V. I. Lenin, et Venemaal laiuvad ääretud maa-alad, kuhu mahuks kümneid hiiglasuuri kultuurriike. «Ja kõigil neil maa-aladel valitseb patriarhaalsus, poolbarbaarsus ja kõige ehtsam barbaarsus.» (3, lk. 327.) Sotsialismi tuli hakata ehitama inimestega, kes olid kasvanud vanas ühiskonnas ja keda oli rikkunud pärisorjus, kapitalism, väikesed eramajapidamised ja lakkamatu konkurents. Need inimesed oli vaja ümber kasvatada. Kultuurirevolutsioon pidi põhilistes kasvatama nende ajaloolise osa, uue elu looja osa mõistmist, vastufus- ja peremehetunnet. Eriti tähtsaks, kuid raskeks pidas V. I. Lenin talurahva ümberkasvatamist, sest nendel olid minevikugaandid eriti tugevad.

3. Sotsialistliku intelligentsi kujundamine. Teadus ja tehnika olid revolutsiooni eel kodanluse käsutuses. V. I. Lenin oli selle poolt, et kodanlikke eriteadlasi tuleb ka nõukogude ühiskonnas tööle rakendada ja luua eeldused koostööks nendega, kuid selle kõrval tuleb energiliselt astuda samme uue, tööliste ja talupoegade hulgast võrsuva ning sotsialismi vaimus kasvatatud intelligentsi kujundamiseks. Taunides proletkultlaste nihilistlikku suhtumist kodanlikusse kultuurisse, mõistis V. I. Lenin hukka ka vana intelligentsi põhjendamatu kõrvaletõrjumise.

Vaieldes revisionistidega, kes väitsid, et sotsialistlik revolutsioon ei ole võimalik enne, kui töölisklass on saavutanud teatud haridustaseme, tõestas V. I. Lenin, et kodanlikus ühiskonnas, ammuigi mitte Tsaari-Venemaal, ei lasta töölisi hariduse juurde. Kultuurirevolutsioon saab võimalikuks ainult pärast kodanluse kukutamist sotsialistliku revolutsiooni koostisosana. Nõukogude ühiskonnas on olemas kultuurirevolutsiooni kõige tähtsam eeldus: rahvahulkades on ärganud kultuuripüüd, miljonid erineva kultuuritasemega inimesed miimesugustest rahvustest pürgivad uue elu poole. «Töörahas püüab teadmiste poole, sest need on talle võidu saavutamiseks vajalikud. Üheksa kümnendikku tööraha hulka-dest on aru saanud, et teadmised on relvaks nende võitluses vabanemise eest...», ütles

V. I. Lenin juba 1918. aastal I ülevenemaalisel hariduskongressil (4, lk. 70).

KULTUURIREVOLUTSIOONI TEOSTAMINE

Kirjaoskamatus e likvideerimine ja rahva haridustaseme tõstmine. Hariduse rahvakomissar A. Lunatšarski pöördus varsti pärast Oktoobrirevolutsiooni võitu töötajate, aga eriti haritlaskonna poole, et need haridustööle, eriti kirjaoskamatus e likvideerimisele kaasa aitaksid. Nõukogude rahvaste haridustungile tuli vastu V. I. Lenini initsiatiivil koostatud «Venemaa rahvaste õiguste deklaratsioon» (2. nov. 1917 v. k. j.), mis andis võimaluse kehtestada emakeelne õpetamine kõigis koolides. Loodi kirjakeel umbes neljakümnele rahvale, kellel see varem puudus.

Partei VIII kongressil (1919) oli kirjaoskamatus e likvideerimine elavaks kõneaineks. Vastuvõetud resolutsioonis nõuti selle töö kiirendamist. Pöördepunktiks kujunes V. I. Lenini allkirjaga avaldatud dekreet «Kirjaoskamatus e likvideerimisest VNFSV elanikkonna hulgas», mis kohustas kõiki 8—50-aastasi inimesi, kes ei osanud lugeda ega kirjutada, seda õppima. Selleks lühendati nende tööpäeva õpingute ajaks 2 tunni võrra, kusjuures töötasu säilitati. Hariduse Rahvakomissariaadile anti õigus kõiki kirjaoskajaid kohustuslikus korras värvata sellele tööle. Õppusi korraldati koolimajades, lugemistubades, endistes mõisahoonetes, mõnikord ka ruumikamates talutubades. Kõnesolev dekreet oli otseku kultuurirevolutsiooni manifest, mis vallandas üldrahvaliku liikumise, millesse lülitus kogu haritlaskond ning komsomoli suunamisel õppiv noorsugu. Selle liikumise ajalugu on üks eredamaid peatükke nõukogude rahvaste kangelastegude kroonikas, kusjuures vene rahvas andis paljudele mahajäänud venasrahvastele tõhusat abi.

Juunis 1920 moodustati Ülevenemaaline Erakorraline Kirjaoskamatus e Likvideerimise Komisjon; laiemate hulkade kaasatõmbamiseks asutati 1923. a. vabatahtlik ühing «Maha kirjaoskamatus!». Niihästi komisjon kui ka ühing löid kohtadel oma allüksused. Organiseeriti kirjaoskamatus e likvideerimise nädalaid, kuid, kultuurirünnakuid jms. Esialgu töötati 16—35-aastaste inimestega, kes ei käinud koolis, hiljem ka vanematega (kuni 50-

aastased). Esialgu loodi põhiliselt 3-kuulised kirjaoskamatus likvideerimise punktid, hiljem 10-kuulised kirjaoskuse koolid. Vähekirjaoskajatele organiseeriti õpinguid algkooli programmi ulatuses. 1920.—1940. a. õppis umbes 60 miljonit kirjaoskamatut.

Pärast kohustusliku koolihariduse kehtestamist kaotas võitlus kirjaoskamatus vastu väljaspool kooli oma teravuse, sest pealekasvavad põlvkonnad said hariduse koolis. 1939. aastaks oli kirjaoskamatus probleem põhiliselt lahendatud, vähemalt linnades: 87,4% rahvast (9—49-aastased) oskas lugeda ja kirjutada (linnades 93,8%, maal 84,0%). See oli kultuuri revolutsiooni suur võit.

Muidugi ei jäädud saavutustega rahule. 1930. aastal algas liikumine maal 4- ja linnades 7-klassilise hariduse andmise eest. Eriti suuri raskusi oli sellega mahajäänud rahvusvabariikides, kuid vennasrahvaste abiga saadi nendestki üle. Kui õpilaste arv 1955/56. õppeaastaks suurenes 1914/15. õppeaastaga võrreldes NSV Liidus tervikuna 3,3 korda, siis Turkmeeni NSV-s suurenes see 32 korda, Kirgiisi NSV-s 44 korda, Usbeki NSV-s 75 korda ja Tadžiki NSV-s isegi 80(!) korda.

Oks teravamaid sotsiaalseid probleeme oli nendes vabariikides naiste haridus. Tütarlaste õpetamisel tuli pidada rasket võitlust sajan-ditepikkuste feodaal-sugukondlike iganditega ja vaimulike ägeda vastutöötamisega. Tütarlaste õppima asumise takistajaid tuli võtta isegi kohtulikule vastutusele. Mõningaid raskusi on ses suhtes veel tänapäevalgi (näit. poiste ja tütarlaste koosõpetamisel segakoolides).

Nõukogude võimu järjekindla hoolitsuse tulemusena asutati kõikides liiduvabariikides ja autonoomsetes vabariikides emakeelsed koolid, valmistati ette rahvuslikud õpetajaskaadrid, anti välja emakeelsed õpikud jne. 1971. aastal õpetati Nõukogude Liidu koolides 56 eri keeles. 20—30-ndatel aastatel hakkasid kõikides liiduvabariikides ilmuma rahvuskeelsed pedagoogilised ajakirjad ja hakati asutama vabariiklikke pedagoogika uurimise instituute, mis praegu on olemas kõikides liiduvabariikides (Ukraina ja Gruusia NSV-s ka psühholoogia uurimise institutdid). Sellega pandi alus rahvusliku pedagoogika arengule.

Kultuuri revolutsiooni hiiglaslik edu koolihariduses nähtub õpilaste arvu kasvust kõi-

kides koolitüüpides. Kui Nõukogude Liidus oli 1954/55. õppeaastal üldhariduslikes koolides 31,5 miljonit õpilast, siis 1970/71. õppeaastal oli neid 49,2 miljonit; keskeriõppeasutustes õppijate arv on samal ajavahemikul tõusnud 1,8 miljonilt 4,3 miljonini (158 õpilast 10 000 elaniku kohta) ja üliõpilaste arv 127 tuhandelt 4,58 miljonini (187 üliõpilast 10 000 elaniku kohta). Iga 1000 elaniku kohta tuli 1970. aastal kõrgema ja keskharidusega inimesi 483. Huvitav on märkida, et varem mahajäänud liiduvabariigid on eesrindlikele järele jõudmas. Kirgiisias, Tadžikistanis, Kasahstanis jm., kus tsariajal ainult üksikud noored said alghariduse, kõrgema hariduse saamise võimalused aga puudusid täiesti, õpib praegu kõrgemates koolides iga 1000 elaniku kohta 147—158 üliõpilast.

Inimeste teadvuse ümberkujundamine. Hariduse levik, eriti aga suured muudatused hariduse sisus ja rahva elulaadis on kutsunud esile olulisi muutusi nõukogude inimeste teadvuses.

Töölisklassi, kolhoositalurahva ja haritlaskonna omavahelise lähenemise, linna ja maa, vaimse ja füüsilise töö oluliste erinevuste järkjärgulise likvideerimise tulemusena on kujunenud ajalooliselt täiesti uus inimeste ühendus — nõukogude rahvas. Eri rahvustest inimeste omavahelises suhtlemises on endise vaenu ja umbusu asemele astunud vennalik koostöö, huvi ja usaldus üksteise vastu. Ohi-ses töös on tugevnenud rahvaste moraalne ja poliitiline ühtsus, üha selgemini ilmnevad kõigi nõukogude inimeste ühised huvid ja püüdlused.

Inimeste koondumine linnadesse ja linna tüüpi asulatesse on muutnud mitte ainult nende olmeelu, vaid ka iseloomu ja mõtlemisviisi: on kadunud talupoeglik piiratus, kolkalik eraldatus ja umbusk kultuuri vastu, mida K. Marx omal ajal nimetas «külaidiotismiks». Selle asemele on astunud vaba aja veetmise uued vormid klubilistes asutustes ja kultuurimajades, raadio- ja televisioonisaadete jälgimine, ajakirjanduse ja kirjanduse lugemine jms. Uurides laste koduseid kasvamis-tingimusi Kanepis ja Väändras, võisime konsfateerida meeldivalt üllatavat fõsiasja, et umbes viiesaja uuritud perekonna hulgas polnud ühtegi, kus poleks tellitud ajalehti, paljudel perekondadel olid üsna suured raamatukogud (5). Oha suurem nõudmine teatripile-

tite ja raamatute järele, väljaantava kirjanduse suured tiraažid räägivad rahva kõrgest kultuurihuvist, mis tundub otse muinasjutulisena võrreldes tsaariaegse küla vaimse mahajäämusega. «Ta (s. o. nõukogude inimene — A. E.) on ootamatult esile kerkinud silmapaistva lugejana», kirjutas A. Makarenko juba 1939. aastal. «Me anname nii palju raamatuid välja, nagu vana Venemaa neid kogu oma ajaloo jooksul välja ei andnud, ent female (s. o. nõukogude inimesele, — A. E.) on ikkagi vähe. Ta ostab need raamatud kaupluses veerand tunni vältel ära ja pahandab: miks antakse nii vähe raamatuid välja. Loeb läbi ja pahandab jälle: antagu talle kõrge kunstiväärtusega kirjandust.» (6, lk. 68.)

Haridusest religioonelementide kõrvaldamine ja ateistlik propaganda on enamiku inimesi vabastanud usulisest uimast ja võltsitud maailmapildist. Nad tunnetavad maailma sellisena, nagu ta on, kooskõlastavad oma elu tema seaduspärasustega ja peavad reaalselt, tulemusrikkast võitlust maailma paremaks muutmise eest, uinutamata end unistustega hauatagusest paradüüsimisest. Alandlikkusest, kõigele, ka ülekohtuga, leppimisest, mida kunagi peeti vene inimese iseloomulikuks jooneks, pole enam jälgegi. Selle asemele on astunud teadlik energiline oma elu pere-mehetundega organiseeriv kodanik.

Need on omadused, mida V. I. Lenin nõukogude inimestes omal ajal näha tahtis, ilma milleta ta pidas sotsialistliku ühiskonna ehitamist võimatuks. Kultuurirevolutsioon on selles osas oma ülesande põhiliselt täitnud.

Eriti põhjalikud muudatused on toimunud naiste elulaadis. Nende tee hariduse juurde oli eriti tõkestatud. Neidki, kes haridust said, aheldasid laste kasvatamise ja majapidamise mured kodu külge, mis ahendas nende silmaringi, paralüüsis nende ühiskondlikku aktiivsust. Kultuurirevolutsiooni toime on põhilised erinevused meeste ja naiste haridustasemes kadunud. 1970. a. rahvaloenduse andmeil oli 1000 inimese kohta kõrgema haridusega mehi 48, naisi 37, keskmise haridusega mehi 474, naisi 415. 1971. aastal oli naisõpilasi üldhariduslikes koolides 49,3%, keskeriõppeasutustes 47,8% ja ülikoolides 51,7%. Koolieelsed kasvatusasutused, mis kergendavad naiste koormust laste kasvatamisel, puudusid Tsaari-Venemaal peaaegu täiesti. Nõukogude Liidus oli neis 1970. a. 32% kooli-

eelses eas lastest, kusjuures lähematel aastatel on ette näha selle protsendi funduvat tõusu. Mitmesugused ühiskondliku toitlustamise ja teenindamise asutused kergendavad naiste kodust tööd ka muus suhtes.

Sotsialistliku intelligentsi kujunemine. Vanas, tsaariajal ettevalmistuse saanud intelligentsis esines kolm kihti. Ladvik, enamasti kõige kvalifitseeritum, põlvnes eksploatatorlikest kihtidest, oli reaktiooniliselt meelestatud ja asus nõukogude võimuga opositsioonis, saboteeris seda. Nõukogude võim hajutas tema.

Teine, arvukam, aga vähem kvalifitseeritud osa leppis pärast mõningaid kõhklusid nõukogude võimuga kui paratamatusega, kuid ilma erilise entusiasmita.

Kolmas, veelgi vähem kvalifitseeritud osa, näiteks rahvakooliõpetajad ja väikeametnikud, põlvnes enamasti tööraha hulga, liitus temaga ja asus siiralt koos tööliste ja talupoegade ehitama sotsialismi.

Ohel ajal vana intelligentsi piinarikka diferentseerimisega kujunes uus intelligents. Õppimine emakeeles, kõikide kooliastmete kättesaadavus, töölisfakultetide ja tehnikumide tihe võrk, kus õppijatele maksti stipendiumi, kõrgema kooli uste avamine tööliste võimaldasid kiiresti ette valmistada rahva hulga võrsunud haritud kaadrit. Sajad tuhandet proletaarse päritoluga noored läksid komsomoli lähetusel õppima kõrgematesse õppeasutustesse ja tehnikumidesse ning täiendasid õpinguid lõpetades vana intelligentsi hõredaks jäänud ridu. Saanud nõukoguliku kasvatuse, tõid nad haritlaskonda uut vaimu, muutsid varsti kogu intelligentsi palge. Osa vanast intelligentsist sulas nende hulka. Praegu on näiteks 80% partei ja nõukogude aktiivist — liiduvabariikide kommunistlike parteide keskkomiteede sekretäridest, ministrite nõukogude, krai- ja oblastinõukogude täitevkomiteede esimeestest, niisamuti 70% NSV Liidu ministritest alustanud tegevust töölistena või talupoegadena. Tööstusettevõtete juhtiv koosseis põlvneb põhiliselt tööliste ja talupoegade perekondadest.

ÜK(b)P XVIII kongressil märgiti Keskkomitee aruandes, et määratu suure kultuuritöö tulemusena tekkis ja kujunes meil uus rohkearvuline nõukogude intelligents, kes on tulnud tööliklassi, talurahva ja nõukogude teenistujate ridadest — intelligents, kes ei tunne

ekspluaterimise iket, kes vihkab seda ja on valmis siiralt teenima nõukogude rahvast. Selle uue intelligenti kujunemist iseloomustati kongressil kui kultuurirevolutsiooni kõige tähtsamat tulemust.

KULTUURIREVOLUTSIOONI NÜÜDISAEGNE ETAPP

Oleminekuga sotsialismilt kommunismi ehitamisele algas kultuurirevolutsiooni uus, nüüdisaegne etapp meie maal. Sellel etapil tuleb veelgi tõsta elanikkonna haridustaset ja poliitilist teadlikkust. Kirjaoskamatuselike likvideerimise ja kohustusliku alghariduse kehtestamise probleem on jäänud kaugesse minevikku, praegu räägime üldise keskhariiduse andmisest kogu rahvale.

Meie aega iseloomustatakse kui teaduse ja tehnika revolutsiooni ajastut. Selle revolutsiooni olemuseks on materiaalse tootmise automatiseerimine ja vaimse töö osatähtsuse kiire kasv. Teadus tungib inimelu kõikidesse valdkondadesse, kutsub esile kiireid muudatusi tootmises ja inimeste elulaadis. Teaduse ja tehnika abil suurendab inimene väga kiiresti oma tootmisvõimalusi.

Nõukogude kord ja sotsialistlik footmine loovad tehnika arenguks ja teaduslike avastuste rakendamiseks eriti soodsad eeldused; riiklik plaanipärane teaduse ja tööstuse juhtimine, laiade hulkade osavõtt uuendamise- ja ratsionaliseerimistegevusest — need on eelised, mida ei tunne kapitalistlik maailm. 1969. aastal oli Nõukogudema tööstusettevõtetes 33 000 teaduslikku laboratooriumi ja üle 15 000 konstrueerimisbüroo, mille tegevusest kõrvuti kvalifitseeritud spetsialistidega võtsid osa ka eesrindlikud töölistest ratsionaliseerijad.

Tootmise iseloomu muutumise tõttu kannatavad paljud tehased kvalifitseeritud tööjõu puuduse all. Meie maa ees seisab suure riikliku tähtsusega ülesanne tõsta tööliselukutsete prestiiži ja kujundada töölisklassi uus vahetus, kes vastaks nüüdisaja teaduse ja tehnika nõuetele.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu otsuses 1969. aastast «Kvalifitseeritud tööliste ettevalmistamise edasisest parandamisest kutsehariduse süsteemi õppeasutustes» kriipsutatakse alla üldise keskhariiduse tähtsust paljude keerukamate elukutsete jaoks.

Samade organite otsuses 20. juulist 1972 («Üldisele keskhariidusele ülemineku lõpuleviimise ja üldharidusliku kooli edasiarendamisest») rõhutatakse uuesti tõõitava noorsoo haridustaseme tõõtmise vajadust ja pannakse selleks ette parandada kaugõppekeskkoolide ja õhtukoolide tõõd ning kindlustada kõrgõõldharidusliku ettevalmistuse tase kutsekoolides.

Rakendatud abinõõude tulemusena sai 1970. aastal 68,2% vastava vanusegrupi noortest täieliku keskhariiduse. 1975. aastaks peab see protsent tõõsuma 86,6-le. Selleks suunatakse (suunati) 8-klassilise kooli lõpetanuist edasi õõppima (7):

| | 1970. a. | 1975. a. |
|-------------------------|--------------|--------------|
| õõldhariduslike kesk- | | |
| koolide 9. klassidesse | 65,6% | 73,9% |
| keskeriõõppeasutustesse | 11,1% | 11,0% |
| kutsekeskoolidesse | 2,1% | 8,8% |
| Kokku | 78,8% | 93,7% |

Nõukogude Liidu kogemustest ja marksisimi-leninismi teooriast juhindudes toimub kultuurirevolutsioon kõõigis sotsialismimaades ja sotsialismi ehitamise teele asunud arengumaades. Igal maal toimub see erisuguselt, vastavalt konkreetsetele ajaloolistele ja rahvuslikele tingimustele, ent kõõikjal on kultuuri-revolutsioonile iseloomulik sotsialistlik sisu. Selle tulemusena kujuneb «kommunismi kultuur, mis kogub endasse kõõik parima, mis maailmakultuur on loonud, ja arendab seda edasi, saab inimkonna kultuurilise arengu uueks kõõrgemaks astmeks.» (8, lk. 119.)

Kirjandus

1. V. I. Lenin, Teosed, 19. kd.
2. V. I. Lenin, Teosed, 31. kd.
3. V. I. Lenin, Teosed, 32. kd.
4. V. I. Lenin, Teosed, 28. kd.
5. A. Elango, H. Remmelt, Kaasaegse rahvapedagoogika probleeme. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 7.
6. A. S. Makarenko, Kommunistlikust kasvatusest. Tallinn, 1954.
7. E. M. Кожевников, Завершение перехода по всеобщему среднему образованию — общенародное дело. «Советская педагогика» 1972, № 8.
8. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm. Tallinn, 1965.

NÕUKOGUDE VENNASVABARIKIDE ABI NÕUKOGUDE HARIDUSELU KORRALDAMISEL EESTI NSV-s

ELMI TOMASSON

Kui Eesti töörahvas 1940. a. juulis nõukogude võimu taaskehtestas, algasid suured ümberkorraldused kõigil elualadel, sealhulgas ka hariduses. Rahvahariduse ümberkorraldus polnud aga eesmärk omaette, vaid vahend selleks, et poliitilise ja majandusliku revolutsiooniga paralleelselt teostada Eestis **kultuurirevolutsioon**.

Kultuurirevolutsiooni mõiste dešifreeris V. I. Lenin mitmes oma töös: «Lehekülgi päevikust», «Kooperatsioonist», «Meie revolutsioonist», «Pigem vähem, aga paremini» jt., kus ta märgib, et ühel ajal sotsiaalmajanduslike ja poliitiliste ümberkorraldustega on vaja inimestes formeerida kommunistlikku maailmavaadet, kasvatada neis kommunistlikku moraali, relvastada rahvahulki ideeliselt. Kultuurirevolutsioon pidi mitte ainult kindlustama rahvamasside üldise kultuuritaseme tõusu kodanliku korra tingimustes loodud kultuuriväärtuste tundmaõppimise baasil, vaid esile kutsuma uue, võimsa kultuurilise tõusu, saavutama pöörde rahvasside teadvuses.

Niisugused ülesanded seisid ka noore Nõukogude Eesti ees ning nende lahendamisel leidis Eestimaa Kommunistlik Partei sõbraliku toetust ja abi teistelt, vanematelt liiduvabariikidelt.

Milles abi avaldus? Kõige ulatuslikumaid ja väärtuslikumaid juhendeid sotsialistliku kultuuri ja hariduse korraldamiseks oli võimalik leida V. I. Lenini teoreetilisest pärandist. Teoreetilisele abile lisandus vennasvabariikide materiaalne abi, nende praktilised kogemused ja lisaks sellele oli võimalik vanematest vennasvabariikidest noorde Nõukogude Eestisse tööle kutsuda kogenud töö-

tajaid, sealhulgas ka hulgaliselt eesti rahvusest ja eesti keelt valdavaid haridustöötajaid, kes oma ettevalmistuse tööks hariduspöõllul olid saanud paljudes Nõukogude Liidu kõrgemates õppeasutustes, kõige rohkem aga Leningradi Eesti Pedagoogilises Tehnikumis, Eesti Tööraha Ülikoolis ja Herzeninimelise Pedagoogilise Instituudi juures töötanud Eesti osakonnas.

Haridustöö tõelist edu ei saanud muidugi garanteerida siia tööle kutsutud isikute kaudu. Neid oli 1940/41. aastal siiski liiga piiratud arvul selleks, et Nõukogude Eestis kultuurirevolutsiooni ülesannete lahendamiseks edukalt toime tulla. Edu võidi garanteerida rahvahulkade kultuurilisel kasvatusel sotsialismi ideede vaimus vaid siis, kui nõukogulik kultuuritöötajate armee hõivab massiliselt haridustöölisi, eelkõige rahvakoolide õpetajaid, kellel on rahvaga tihedad sidemed ja kellele kuulub rahvahulkade usaldus.

Ülesanne seisnes järelikult selles, et varustada õpetajaskond vajalike ideelis-poliitiliste teadmistega, muuta ta partei abiliseks ideoloogilise selgitustöö teostamisel ja kultuurilise töö juhendamisel rahvahulkades. Seepärast tuli õpetajatele anda võimalus oma teadmisi täiendada, uusi teadmisi omandada. Pioneeriks sel alal kujunes Tartu linna metoodikakabinet. Ja taas tuli kasutada võimalust teistest vabariikidest saabunud teadlast, partei ja nõukogude töötajaid paluda pidada meie õpetajaile loenguid marksismi-leninismi alustest, Kommunistliku Partei ajaloost jne. Üks paremaid ja kompetentsemaid lektoreid oli tolleaegne TRÜ prorektor prof. Kristjan Kure, Leningradis pedagoogilise ja erihari-

duse omandanud teadlane. Kursused alustasid Tartus tööd 16. oktoobril 1940 ja nende eeskujul soovitas Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaat korraldada töö kõigis teistes linnades. Maakondades töötavad õpetajad omandasid ideelis-poliitilisi teadmisi põhiliselt iseseisvalt, abiks õppimisel olid seminarid õppetöö talvisel ja kevadisel vaheajal. Õpiti peamiselt Üleliidulise Kommunistliku (bolševike) Partei ajaloo lühikursust ja NSV Liidu konstitutsiooni, vähem marksismi-leninismi klassikute teoseid, sest neid alles tõlgiti eesti keelde.

Et 1940/41. õ.-a. oli pedagoogilist kaadrit piisavalt, välja arvatud vene keele õpetajad, ja alles 1941/42. õppeaastal oli ette näha pedagoogilise kaadri pisukest puudujääki seoses üleminekuga üldisele 7-klassilisele koolikohustusele ja aineõpetuse süsteemile, siis erilist forsseerimist pedagoogilise kaadri ettevalmistamisel, nagu see aset leidis teistes liiduvabariikides, polnud vaja; pearõhk asetati seniste 6-klassiliste koolide õpetajate ümberkvalifitseerimisele 7-klassiliste koolide aineõpetajateks ja asuti organiseerima uusi õppeasutusi, kus valmistatakse ette 7-klassilise kooli aineõpetajaid, nagu seda tehti vanemates vennasvabariikides. Õpetajate ettevalmistamiseks pidi asutatama kaks õpetajate instituuti. Pärast Tallinna ja Tartu Õpetajate Instituudi põhikirjade heakskiitmist EK(b)P Keskkomitee büroo istungil vastavalt 29. mail ja 5. juunil 1941, esitati need kinnitamiseks Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogule.

Põhikirjad jäid sõja puhkemise tõttu kinnitamata, aga ettevalmistused instituutide avamiseks algasid, sest mõlemad instituudid pidid tööd alustama 1. septembril 1941.

Vabariigi partei- ja valitsusorganid ei kopeerinud pimesi teiste liiduvabariikide eeskujut. Meie vabariigi õpetajate instituutide õpetajate ettevalmistamise profiil oli teatud määral erinev selle poolest, et see arvestas kohaliku koolivõrgu eripära. Klassikomplektide piiratud arv, eriti väikestes maakoolides, kutsus esile vajaduse valmistada ette laia profiiliga õpetajaid, samal ajal kui teistes vennasvabariikides omandasid õpetajate instituutide üliõpilased ühe eriala. Lai profiil tingis ka pikema õppeaja. Eestis oli õppeaeg õpetajate instituutides 3 aastat, välja arvatud vene keele osakonnas, mujal vennasvabariikides 2 aastat.

Eeskujut juba töötavate õpetajate poliitilise ja ainealase kvalifikatsiooni tõstmisel oli samuti võimalik saada vanemate vennasvabariikide töökorraldusest pedagoogiliste kabinettide baasil ja ametiühingu kohalike organisatsioonide initsiatiivil. Palju aitasid selleks kaasa õppekursioonid, mida meie hariduselu juhtidele ja eesrindlikele õpetajatele korraldati. Ekskursioonidest osavõtnute tähelepanekud leidsid Eestis laialdast järgimist ja propageerimist.

Oma teadmiste teoreetilist täiendamist ja poliitilise silmaringi avardamist pidasid meie õpetajad esimesel nõukogude võimu aastal väga tähtsaks ja tulusaks. Teadmiste uuendamist ja meetoodilise ning pedagoogilise arsenalit täiustamist nõudis elu ise. Olid ju kehtestatud uued, nn. ülemineku õppeplaanid, milles teadusalastel teadmistel oli kodanliku Eesti õppeplaanidega võrreldes märksa suurem osakaal. Eriti oli kasvanud täppisteaduste tundide arv, aga ka lähenemine ainele oli sootuks uus, teadusele tuginev. Et mitte jääda paljasõnaliseks, esitagem siinkohal mõned arvulised võrdlused.

Nii oli näiteks 1939/40. õ.-a. 1.—12. klassi õppeplaanis matemaatikatunde 47, 1940/41. õ.-a. 57, loodusõpetuses vastavalt 14 ja 23, füüsikas 10 ja 16, keemias 3 ja 8.¹ Õppeplaanidest jäeti välja usuõpetus, kodanikuõpetus, juurde aga võeti mitmed uued ained: NSV Liidu ajalugu, NSV Liidu geograafia ja majandusgeograafia, NSV Liidu konstitutsioon, vene keel. Samal ajal vähenes õppeplaanis võõrkeeltele eraldatud tundide arv.

V. I. Lenin juhtis juba 1909. a. oma kirjas Capri Parteikooli õpilastele tähelepanu asjaolule, et koolitöö ideelis-poliitilist suunitlust ei määra õppeplaanide ja programmide sisu, kui eesrindlik see ka oleks, vaid õppetöö sisu määrab «tervenisti ja eranditult lektorite koosseis».²

¹ «Riigi Teataja» 1937, nr. 54, art. 497; «Eesti NSV Teataja» 1940, nr. 3, art. 26.

1937. a. alates kehtinud õppeplaan on toodud võrdluseks, silmas pidades humanitaargümnaasiumi õppeplaanit. Reaalgümnaasiumides, vastavalt koolitüübile, oli reaallainetele eraldatud õppetundide arv mõnevõrra suurem.

² V. I. L e n i n, Teosed, 15. kd., lk. 433 ja 434.

Järelikult kõige olulisem probleem nõukoguliku hariduspoliitika realiseerimisel ja võitluses kultuurirevolutsiooni ürituste eduka lahendamise eest oli just õpetajate seas tehtav ideelis-poliitiline, erialane ja metoodikalane täiendamine.

Töö, mis selleks tehti, ja õpetajate eneste entusiasmi ideelis-poliitilisel enesetäiendamisel, nõukogude pedagoogika ja metoodikalaste teadmiste omandamisel oli 1940/41. õ.-a. silmapaistvalt suur. Ent selle töö katkestas Suur Isamaasõda.

Hulgaliselt nõukogude aktiviste ja nende perekonnaliikmeid evakueerus rinde lähenedes teistesse liiduvabariikidesse. Eestist evakueerunud leidsid uue, ajutise kodu Tšeljabinski linnas ja oblastis, Tšuvaši ja Tatari ANSV-s, Sverdlovski ja Tškalovi oblastis, Mari, Udmurdi, Baškiiri ja Komi ANSV-s. Neil karmide katsumuste aastail ilmnis kõige eredamalt vennasrahvaste abi eesti hariduselu korraldamisel NSV Liidu tagalas. Juba 1941/42. õ.-a. teisest poolest alustasid eesti õppekeelega koolid tööd Tšeljabinski oblastis, Tšeljabinski, Magnitogorski ja Nevjanski linnas ning Dalmatova, Uvelski, Verhne-Uvelski, Tšesma, Varna, Makušino jt. rajoonides,³ ehkki Rahvakomissaride Nõukogu sellekohane määrus ilmus alles 21. juulil 1942. Valmistudes uueks õppeaastaks, korraldas Tšeljabinski Oblasti Täitevkomitee 11. septembril 1942 nõupidamise eesti laste õpetamise kohta ning võttis vastu üksikasjalise otsuse nr. 1315 «Eesti NSV-st evakueerunud laste õpetamisest». Selles nähti ette eesti õppekeelega klassikoplektide avamine kohalikes koolides, eesti õppekeelega 7-klassilise internaatkooli avamine Verhne-Uraliski linnas, rändõpetajate töölerakendamine üks teisest kaugel elavate laste õpetamiseks, eesti õpetajate varustamine käsiraamatutega, õpilaste varustamine vene keele õpikutega; isegi õpetajate enesetäiendamise vormid olid otsuses fikseeritud.⁴

Otsus realiseeriti täiel määral. Telegrammis, mille hariduse rahvakomissari asetäitja

A. Valsiner saatis Moskvasse hariduse rahvakomissarile N. Andresenile, märgitakse, et 1942/43. õ.-a. on tööd alustanud kahekümne kolmes kohas eesti õppekeelega kool või klassikoplektid, kuues paigas töötavad rändõpetajad, Verhne-Uraliskis on eesti laste jaoks avatud koolinternaat, kus töötavad 5.—7. klassid. Õpilaste üldarvuks märgib A. Valsiner 450, õpetajaid töötas täie koormusega 20, poole koormusega 11.⁵ 23. jaanuariks 1943 oli aga koole Tšeljabinski oblastis juba 27 kohas. Samuti töötasid eesti õppekeelega klassid Sverdlovski, Kuibõševi, Tškalovi oblastis, Tatari ja Tšuvaši ANSV-s jm.⁶

1942/43. õ.-a. oli eesti õppekeelega koole avatud üldse 42 kohas õpilaste koguarvuga 550. Töötas 42 eesti rahvusest õpetajat ning vene keelt õpetasid mitmes koolis kohalikud õpetajad.

Hoolimata sõjaaja ressursside piiratusest ja vene koolides kehtinud rangest nõudest klassikoplektide täituvuse kohta, tehti eesti lastele õppimise võimaldamiseks suuri mõõndusi. Klassikoplekti avamiseks piisas kaheksast kuni kümnest õpilasest. Seesama kehtis ka õpikute kohta. Paberit oli äärmiselt vähe, aga siiski leidis seda selleks, et tagalas võis ilmuda N. Andreseni ja J. Seilenthali «Eesti lugemik keskkoolidele», kordustrukina ilmusid «Esimesed vaod» ning «Algkooli lugemik».

Leiti võimalus eesti õpetajatele täienduskursuste korraldamiseks Moskva Linna Pedagoogilises Instituudis alates 1. detsembrist 1943. Kursandid said võimaluse kasutada instituudi raamatukogu ja sööklad võrdsetel alustel üliõpilastega. Loenguid aga esitasid neile oma ala nimekad spetsialistid, nagu prof. Markov, kes luges marksismi-leninismi aluseid, prof. Smirnov NSV Liidu ajalugu, prof. Fortunatov psühholoogiat, prof. Nikitin majandusgeograafiat jne.⁷

Seisuga 10. september 1943 oli Eestist evakueerunud isikuist kõrgemates koolides haridusteed jätkamas 170 üliõpilast, 16 eestlast

³ ORRKA, fond R-14, nim. 1, s.-ü. 1076. A. Valsiner, Kolm aastat Nõukogude tagalas. «Nõukogude Kool» 1945, nr. 6, lk. 258.

⁴ ORRKA, fond R-14, nim. 1, s.-ü. 1081, l. 9, 10.

⁵ ORRKA, fond R-14, nim. 1, s.-ü. 1073, l. 25.

⁶ Eesti kool evakueeritute lastele. «Rahva Hääl», 22. I 1943, nr. 3.

⁷ Eesti õpetajate täienduskursus Moskvas. «Nõukogude Õpetaja», 21. II 1945.

kirjutasid kandidaadi- ja 7 doktoriväitekirja. Nende juhendajad ei pannud paljaks vaeva töötamisel vene keelt halvasti valdavate aspirantidega. Aspirantuuri astumisel tehti meie noortele teadlastele soodustusi. Nii näiteks võttis Moskva Riiklik Ülikool vastu 10 eesti aspiranti väljaspool konkursi.⁸ See oli vene rahva vennalik abi eestlastele ajal, mil Nõukogude Eesti oli okupeeritud ja rahvusliku kaadri ettevalmistamine toimus alles nii-öelda oraste peale.

Eriti ilmnas aga vennasrahvaste abi siis, kui Eesti oli taas okupantidest vabastatud. Sõjakeerises oli hävinud 275 koolihoonet, tugevasti purustatud oli 315 kooli, remonti vajas 453 koolimaja ja ainult 50 oli enam-vähem töökorras. Remondimaterjalide, värvide jm. vajaliku saamine ilma vennasrahvaste abita oluks lahendamatu probleem. Veelgi hullem oli olukord õppevahenditega. Need olid enamikus koolimajades, kus saksa sõjaväeosad peremehetsesid, lihtsalt puruks pekstud, ära köetud jne. Õppetöö ilma vajalike vahenditeta on mõeldamatu. Teiste liiduvabariikide õppetarvete baasid jagasid vennalikult seda, mis oli — andsid rohkemgi, kui tegelikult võimalik oluks anda oma koolide tööd kahjustamata. Meie koolid said Nõukogudemaal trükitud geograafia- ja ajalookaarte, kemikaalide komplekte, katseriistu jpm. vajalikkude juba esimese sõjajärgse aasta jooksul. Normaalse hariduselu korraldamiseks vajas Eesti NSV ka pedagoogilist kaadrit. Fašistlikud okupandid ja nende eestlastest käsilased olid eesti õpetajate koostööst nõukogude ja parteiorganitega 1940/41. õ.-a. häiritud ja asusid meie õpetajatega arveid klaarima niipea, kui olid siin kanda kinnitanud. See oli suur kaotus eesti õpetajaskonnale. Valepropaganda levitamisega oli fašistidel õnnestunud teatud osa poliitiliselt ebaküpset pedagoogide peret eksiteele viia, mistõttu osa neist oli kokumaalt lahkunud. Teatavale osale pedagoogidele, kes olid töötanud käsikäes fašistidega, ei saanud enam usaldada nõukogude noorte kasvatamist.

Administratiiv- ja majandusorganite tööle rakendamine nõudis samuti haritud kaadrit, hulk pedagooge kutsuti tööle neisse asutustesse. Aga kust saada koolidele vajalikul arvul õpetajaid? Seda enam, et 1944/45.

õ.-a. kehtestati Eestis 7-klassiline koolikohustus ja 5.—11. klassini aineõpetuse süsteem ning keskkoolidesse võeti vastu kõik sinna õppima asuda soovivad noored.

Ainus mõistlik väljapääs oli kutsuda Eesti NSV-sse pedagoogilisele tööle kõik need eesti rahvusest õpetajad, kes seni olid töötanud teistes liiduvabariikides. Sama kehtis ka kõrgemate koolide õppejõudude kohta, kellest oli samuti terav puudus. Üldse saabus teistest liiduvabariikidest Eesti NSV-sse pedagoogilisele tööle ajavahemikul 1944—1950 (incl.) 1179 pedagoogi.⁹ Nende hulgas on ka vene õppekeelega koolide õpetajad.

Paljud teistest liiduvabariikidest Eesti NSV-sse saabunud õpetajad olid pikki aastaid meie pedagoogide hulgas eeskujuks ja tooniandjaks.

Just sõjajärgseid rahvamajanduse taastamise ja sotsialismi ülesehitamise aastaid (1945—1950) võime pidada kultuurirevolutsiooni põhiliste ülesannete lahendamise ajaks. Kultuurirevolutsioon toimus Eesti NSV-s neil aastail tihedais sidemais rahvamajanduse sotsialistliku industrialiseerimisega ja põllumajanduse kollektiviseerimisega, sealjuures teravas klassivõitluse õhkkonnas. Majanduslike ülesannete pakilisus ja laiahaardelisus nõudsid sel ajal parteiorganite kõige hoolikamat tähelepanu, mistõttu mõningal määral nõrgenes tähelepanu ideoloogilise töö valdkonnas ja seetõttu said võimalikuks mitmesugused kodanliku natsionalismi avaldused kultuuri ja hariduse alal.

Neile tegi lõpu EKP Keskkomitee VIII pleenum märtsis 1950.

VIII pleenumi otsuste realiseerimisel kalduti aga pahatihti teise äärmusse. Tehti jämedaid vigu suhtumises vanasse intelligentsisse, oli nihilistlikku suhtumist mineviku kultuuripärandisse jne. Neile juhtis tähelepanu EKP Keskkomitee IX pleenum.

Hoolimata kõigest olid õpetajaskonna teened kultuurirevolutsiooni aastail (1944—1950) tähelepanuväärsed. Parteiorganite juhtimisel võttis enamik vabariigi õpetajaid aktiivselt osa rahvahulkade teadvuse sotsialistlikust ümberkujundamisest. Parteiorganid märkisid korduvalt kiitvalt asjaolu, et just

⁸ ORRKA, fond R-1, nim. 2, s.-ü. 25, l. 29.

⁹ HM arhiiv, s.-ü. 39, l. 73.

¹⁰ Sealsamas, s.-ü. 39/III, l. 404.

pedagoogide selgitustöö on tõhusalt kaasa aidanud paljude poliitiliste ja majanduslike ettevõtmiste edule, nagu valimised, kooperaerimine jne. Õpetajad olid neil aastail ka aktiivseiks riigivõimuorganite tööst osavõtjais. Nii näiteks oli 1948. a. töörahva saadikute nõukogude maakonnanõukogudes 5,1% saadikutest õpetajad, vabariikliku alluvusega linnades oli see protsent 4,0, linnarajoonide nõukogudes 4,7, maakondliku alluvusega linnade nõukogudes 7,0, vallanõukogudes 6,7, külanõukogudes 5,6, alevinõukogudes 5,4.

Kokku oli 14 565 valitud saadikust õpetajaid 867 ehk ca 6%.

Eriti tänuväärne oli pedagoogide kaasabi kultuuri- ja hariduskomisjonides.

Niisuguse täisverelise elu andis eesti pedagoogidele nõukogude võim. Oma jõudu ja oskusi rakendama õpetasid ja abistasid kohalikke õpetajaid partei ja nõukogude organite kõrval tegevpedagoogid, kes sellekohaseid kogemusi evisid oma tööst vanemates vennasvabariikides.

Kultuurirevolutsiooni ülesandeid lahendades kasvasid ideeliselt ka nende ülesannete

lahendajad ise. See avaldub ilmekalt õpetajate kommunistide ja kommunistlike noorte arvu järjekestvas kasvus. 1950. aastaks oli vabariigi üldhariduslikes koolides 7515 õpetajast NLKP liikmeid 232, liikmekandidaate 74, ULKNU liikmeid 1050. Seega oli organiseeritud õpetajaid 18,04% nende üldarvust.

Käesolevaks ajaks on tunduvalt rohkem kui 1/3 eesti õpetajaist NLKP liikmed.

Eesti NSV on nüüdisajal kõrgeltarenenud industriaalriik. Meie tööstus annab praegu 2 nädalaga niisama palju toodangut kui kodanlikul ajal aasta jooksul, põllumajanduslik toodang on kahekordistunud. Meie hariduselus on saavutatud märkimisväärseid tulemusi ja praktiliselt on teoks saamas üleminek üldisele keskhariidusele. Kõik see on võimalikuks saanud tänu sellele, et töötame käsikäes ja sõpruses teiste liiduvabariikidega, kes varustavad meid kõige vajalikuga ja garanteerivad samal ajal turu meie toodangule. Tänu rahvamajanduse stabiilsusele oleme kindlustatud ka kõige vajalikuga meie hariduselu vajaduste rahuldamisel ja edu rahva haridustaseme järjekindlal tõstmisel oleneb selle töö praktilistest realiseerijatest, meie pedagoogidest.

RIIGIEELARVE RAHVA TEENISTUSES

MIHHAIL LAPUDJEV,
ENSV Rahandusministeeriumi
Eelarve Valitsuse juhataja

Käesoleval aastal tähistavad Nõukogude Liidu töötajad, vennalike sotsialismimaade rahvad, kogu eesrindlik inimkond suurt ajaloolist tähtpäeva — Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu viiekümnendat aastapäeva.

Poole sajandi jooksul on nõukogude rahvas kangelaslikus võitluses läbinud hiiglasliku tee meie maale vanast korrast jäänud majandusliku ja kultuurilise mahajäämuse likvideerimisest kuni sotsialismi täieliku võiduni ja üleminekuni kommunismi ülesehitamise perioodi.

Selle ülesande lahendamisel kuulub suur osa NSV Liidu riigieelarvele. Kohe pärast Oktoobrirevolutsiooni sai eelarve meie riigi käes üheks tähtsamaks relvaks nõukogude võimu tugevdamisel, majanduslikus ja kul-

tuurilises ülesehituses ning leninliku rahvuspoliitika elluviimisel.

Riigieelarve kasutamine võimsa hoovana poliitiliste ja rahvamajanduslike ülesannete lahendamisel sai võimalikuks ainult sotsialistlikust ühiskondlikust tootmisest ja sotsialistliku riigi erilisest iseloomust tingituna.

Tootmisvahendite ühiskondliku omandi ja sotsialistliku majandussüsteemi tingimustes, erinevalt kodanlikest riikidest, on Nõukogude riik mitte ainult poliitiline ja majanduslik organisatsioon, kelle kätte on koonduvad riigis põhiline osa tootmisvahendeid. «Ta,» nagu räägitakse NLKP programmis, «organiseerib ja ühendab masse, juhib majanduse ja kultuuri plaanipärast ülesehitust, tagab rahva revolutsiooniliste võitude kaitsmise».

Kogu majanduslikku elu NSV Liidus määratakse ja suunatakse rahvamajanduse riikliku plaaniga, milles määratakse tööstus- ja põllumajandustoodangu, kapitaalehituse ja kaubakäibe maht, sotsiaalkultuuriliste asutuste ja teaduse areng jne. Samal ajal planeerib ja jaotab riik rahvatulu, s. o. planeerib rahaliste ressursside mahu ja allikad, mis on vajalikud rahvamajanduse plaani täitmiseks. Selle plaaniga riigi käsutusse antud rahaliste vahendite tsentraliseeritud fond ongi NSV Liidu riigieelarve.

NSV Liidu ja liiduvabariikide eelarveõiguste seaduses on öeldud: «NSV Liidu riigieelarve on Nõukogude riigi rahaliste vahendite üldriikliku fondi moodustamise ja kasutamise põhiline finantsplan. Riigieelarvesse koondatakse osa Nõukogude Liidu rahvatulust, mis suunatakse tööstuse, põllumajanduse, transpordi, kaubanduse ja teiste rahvamajandusharude plaanipäraseks arendamiseks, töötajate ainelise heaolu ja kultuuritaseme tõstmiseks, riigikaitseks, riigivõimu ja riigi haldusorganite ülalpidamiseks».

Seega on seaduses iseloomustatud eelarvet kui meie riigi põhilist finantsplaani ja määratud rahaliste vahendite üldriikliku fondi kulutamise peamised suunad.

NSV Liidu riigieelarve materiaalse baasi moodustab sotsialistlik tootmine. Seepärast vastavalt sotsialistliku tootmise laiendamisele ja rahvatulu suurenemisele kasvab ka riigieelarve tulude maht. Näiteks, 1972. aastal on 1940. aastaga võrreldes NSV Liidu riigi-

eelarve tulud kasvanud peaaegu 10 korda, 18 miljardilt rublalt 173,8 miljardi rublani.

Sotsialistliku ühiskonna arengu kõigil etappidel ja eriti kommunismi ülesehitamise kaasaegsel etapil viiakse ellu leninlikud juhtnõõrid selle kohta, et tootmisvahendite ühiskondliku omandi tingimustes riigi tulude peamine sisu seisneb laekumises sotsialistlikust majandusest. See laekumine moodustab 1972. aasta eelarves 157,8 miljardit rubla ehk rohkem kui $\frac{9}{10}$ riigieelarve kõigist tuludest, sealhulgas riiklike ettevõtete kasumimaksud 60,7 miljardit rubla, käibemaks 57,4 miljardit rubla, riiklike ettevõtete ja organisatsioonide sotsiaalkindlustuse maksed 39,6 miljardit rubla jt. Laekumised eelarvesse elanikkonnalt moodustavad 1972. aastal vaid 16 miljardit rubla, sealhulgas riigimaksud 15 miljardit rubla ehk 8,6 protsenti eelarve üldistest tuludest. Selles seisnebki NSV Liidu riigieelarve üks peamisi erinevusi kodanlike riikide eelarvetest.

Sotsialistliku majanduse ja kultuuri pideva arengu tingimustes suunatakse NSV Liidu riigieelarve kulud oma põhilises osas (üle 80 protsendi) rahvamajanduse ja sotsiaalkultuuriliste ürituste finantseerimiseks. Näiteks, 1972. aasta eelarve kulude üldsummast 173,6 miljardit rubla on ette nähtud rahvamajanduse finantseerimiseks 82,6 miljardit rubla ehk 47,6 protsenti ja sotsiaalkultuuriliste ürituste finantseerimiseks 62,9 miljardit rubla ehk 36,2 protsenti. Riigikaitseks on eraldatud 17,9 miljardit rubla ehk 10,3 protsenti ja riigihaldusorganite ülalpidamiseks 1,7 miljardit rubla ehk 1 protsent.

Riigieelarve kulude iga-aastane kasv rahvamajanduse ja kultuuri arendamiseks on aidanud kaasa riigi majandusliku potentsiaali kasvule ja selle alusel rahva heaolu tõusule. Eriti suur tähtsus oli NSV Liidu riigieelarvel kaheksandal viisaastakul.

Majanduse arendamise programmi elluviimine ja rahva heaolu kasv nõudsid hiiglaslike rahaliste ressursside mobiliseerimist. Ajavahemikul 1966—1970 laekus NSV Liidu riigieelarvesse tulusid 651,1 miljardit rubla, mis on 200 miljardi rubla ehk 45 protsendi võrra rohkem kui eelmisel viisaastakul. Samal ajavahemikul olid eelarve kulud 642,6 miljardit rubla ehk 46,3 protsendi võrra suuremad kui eelmisel viisaastakul.

Rahvamajanduse finantseerimiseks suu-

nati 293,6 miljardit rubla, mis on 52 protsendi võrra rohkem kui eelmisel viisaastakul. Nende kulude kasv tagas tootmisfondide kasvu, uue tehnika ja eesrindliku tehnoloogia juurutamise ning selle alusel tööstustodangu kasvutempo tõstmise, põllumajanduse ja majanduse teiste harude kiirema arendamise.

Kaheksas viisaastak oli töötajate heaolu kõige kiirema kasvu aeg sõjajärgseil aastail. Neil aastail viidi meie maal ellu suured sotsiaalsed üritused: tööliste ja teenistujate minimaalpalga tõstmine, kolhoosnike pensioneerimise korrastamine, samuti hulk teisi abinõusid, mille tulemusena reaaltulu ühe elaniku kohta kasvas 33 protsendi võrra eelmise viisaastaku 19 protsendiga võrreldes. Eelarve kulud sotsiaalkultuurilisteks üritusteks moodustasid sellel ajavahemikul 240,4 miljardit rubla ja kasvasid eelmise viisaastakuga võrreldes 51,6 protsendi võrra.

Uued, veelgi grandioossemad ülesanded majanduse ja kultuuri ülesehitamisel on ette nähtud lahendada üheksanda viisaastaku aastail.

Partei XXIV kongressi direktiividega NSV Liidu rahvamajanduse arendamise viie aasta plaani kohta aastateks 1971—1975 on määratud, et üheksanda viisaastaku peälesanne seisneb rahva elu ainelise ja kultuurilise taseme märgatava tõusu tagamises sotsialistliku tootmise arendamise kõrgete tempode, selle efektiivsuse tõstmise, teaduse ja tehnika progressi ja tööviljakuse kasvu alusel. Need ülesanded väljendavad nõukogude ühiskonna kõige elulisemaid huve.

Ühiskondliku produkti ja rahvatulu märgatava kasvu alusel on ette nähtud üheksandal viisaastakul rahva heaolu tõstmise suur programm. See leiab oma väljenduse eelkõige tööliste ja teenistujate töötasude tõstmises ja töö eest tasustamise edasiarendamises, vähemkindlustatud perekondadele abi osutamises, kõrgemate õppeasutuste üliõpilaste ja tehnikumide õpilaste stipendiumide tõstmises. Samal ajal on ette nähtud ära jätta maksud tööliste ja teenistujate töötasudelt kuni 70 rubla ja vähendada neid töötasudelt kuni 90 rubla. Kõigiks nendeks üritusteks suunatakse aastas 22 miljardit rubla, mis on 2,2 korda rohkem, kui kulutati eelarve tulude tõstmiseks kaheksandal viisaastakul.

Viisaastaku kahel viimasel aastal on ette nähtud enne tähtaega kustutada laenusid 2 miljardi rubla ulatuses.

Suurt tähelepanu pööratakse elamuehitusele, elanikkonna kommunaal- ja elukondliku teenindamise parandamisele ning linnade ja asulate heakorrastamisele.

Riigi majanduslik ja sotsiaalne areng üheksandal viisaastakul nõuab hiiglaslikke ressursse. Esialgsete arvestuste kohaselt võib üheksanda viisaastaku plaani rahalist programmi hinnata üle 1,5 triljoni rubla, sellest on ette nähtud kulutada NSV Liidu riigieelarve kaudu üle 900 miljardi rubla, mis on 40 protsendi võrra rohkem kui kaheksandal viisaastakul.

NSV Liidu riigieelarve koostisosaks on liiduvabariikide riigieelarved.

Nõukogude Liidu eelarve on üles ehitatud leninliku rahvuspoliitika ja demokraatliku tsentralismi printsiibi alusel. Igal liidu- ja autonoomsel vabariigil ning kõigil kohalikel töörahva saadikute nõukogudel on oma eelarve, nad on varustatud rahaliste ressurssidega ja laialdaste eelarveliste õigustega neile majanduse ja kultuuri ülesehitamise alal pandud ülesannete täitmiseks.

Käesoleval ajal finantseeritakse liiduvabariikide eelarvetest enam kui 40 protsenti riigieelarve kõigist rahvamajanduse kuludest ja üle 60 protsendi kuludest sotsiaalkultuurilisteks üritusteks. See tagab liiduvabariikidele kindla rahalise baasi leninliku rahvuspoliitika elluviimiseks, aitab kaasa rahvusvabariikide majanduslikule ja kultuurilisele arengule. Üksnes kaheksandal viisaastakul moodustas liiduvabariikide riigieelarvetes kulude üldsumma sotsiaalkultuurilisteks üritusteks 159,4 miljardit rubla ja see kasvas võrreldes eelmise viisaastakuga 48 miljardi rubla ehk 43 protsendi võrra.

Käesoleval ajal ei ole Nõukogude Liidu mahajäänud rajoone ja vabariike. Iga liiduvabariik kujutab endast nii poliitiliselt, majanduslikult kui ka kultuuriliselt kõrgelt arenenud tööliste ja talupoegade sotsialistlikku riiki. Kultuuri arengu tasemelt on nõukogude vabariigid ees paljudest Ida- ja Lääne-Euroopa välisriikidest.

Suured muudatused toimusid ka Eesti NSV-s. Ajalooliselt kujunes nii, et Eesti astus NSV Liidu koosseisu märgatavalt hiljem. See toimus 1940. aastal, mil rahva tahtel

taaskehtestati nõukogude võim ja Eesti astus võrdõigusliku sotsialistliku vabariigina NSV Liidu sotsialistlike rahvaste suurde vennalikkusse perre.

Nõukogude riigikorraldus avas võimalused põhjalike sotsiaalsete ja majanduslike muudatuste elluviimiseks ning andis töötajatele tõelised poliitilised vabadused ja õigused. Kohe pärast kodanliku korra kukutamist viidi ellu maareform, natsionaliseeriti suurtööstus ja pangad, täielikult likvideeriti tööpuudus, avanesid piiramatud võimalused rahvahariduse ja kultuuri arenguks.

Kinnitati Eesti NSV esimene riigieelarve 1941. aastaks, milles leidsid väljenduse kõik toimunud sotsiaalsed ja majanduslikud muudatused. Selle eelarve tulud moodustasid (käesoleval ajal kehtivates hindades) 58,5 miljonit rubla ja kulud 54,3 miljonit rubla. Võrreldes kodanliku Eesti 1939/1940. a. eelarvega, oli Eesti NSV 1941. a. riigieelarve maht ligi 40 miljonit rubla suurem (kursiga 1 kroon — 1,25 rubla).

Juba Eesti NSV esimeses eelarves koosnes tulude osa valdavalt (85 protsenti) laekumistest sotsialistlikelt ettevõtetelt ja organisatsioonidelt. Elanikkonna maksud olid ette nähtud 8,5 miljoni rubla suuruses summas ehk 14 protsenti eelarve üldistest tuludest; kodanliku Eesti 1939/1940. a. eelarves oli elanikkonna maksude osakaal 26,5 protsenti.

Eesti NSV 1941. a. riigieelarves nähti ette põhiliselt kulud rahvamajanduse finantseerimiseks — 20,1 miljonit rubla ehk 37,5 protsenti ja sotsiaalkultuurilisteks üritusteks — 27,0 miljonit rubla ehk 50,4 protsenti eelarve kulude üldmahust.

Sotsiaalkultuuriliste ürituste kulude koosseisus nähti ette haridusele 16,9 miljonit rubla, tervishoiule 6,9 miljonit rubla, kehakultuurile ja spordile 0,2 miljonit rubla ning sotsiaalhoidusele 3,0 miljonit rubla. Neis kuludes leidsid peegeldamist nõukogude võimu antud õigused tasuta haridusele, arstiaabile ja pensioniga kindlustatusele.

Seega juba Nõukogude Eesti esimene riigieelarve oli kujukas näide sotsialistliku majandussüsteemi üleolekust, milleks andis võimaluse Eesti astumine Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liitu.

Fašistliku Saksamaa röövellik kallaletung

Nõukogude Liidule 1941. a. juunis katkestas ajutiselt sotsialistliku ülesehitustöö, saksa fašistlik okupatsioon aga jättis raskesse olukorda tööstuse, põllumajanduse, transpordi ning elamu- ja kommunaalmajanduse. Saksa okupatsiooni ajal suleti tunduv osa koolidest, raviasutustest, rahvamajadest. Seda kõike oli vaja taastada.

Pärast Eesti NSV vabastamist saksa okupatsioonist oli vabariigi esimene sõjajärgne riigieelarve allutatud ülesandele taastada rahvamajandus ja tagada selle edasine areng. Eelarve tulude ja kulude maht kinnitati 69,7 miljonit rubla. Rahvamajanduse finantseerimiseks nähti ette 29,0 miljonit rubla ja sotsiaalkultuurilisteks üritusteks 31,7 miljonit rubla.

Eesti NSV 1945. a. eelarves eraldati hariduse finantseerimiseks 20,1 miljonit rubla. Koolivõrgus nähti ette haarata õppima kõik kooliealised lapsed; 1036 koolis planeeriti 119 200 õpilase õpetamine. Nähti ette avada koolide juurde 259 internaati 11 100 õpilasele.

Rahvamajandusplaani ja riigieelarve edukas täitmine 1945. aastal, samuti plaanide ja eelarvete täitmine järgmistel aastatel tugevdas vabariigi majandust.

Nõukogude võimu 32 aastaga on Eestis aset leidnud hiiglasuured muutused majanduse kõigis valdkondades ja kultuurielus. Küllaldane on öelda, et ainult tööstustoo-dangu maht kasvas neil aastail 30 korda.

Nendes saavutustes kuulub suur osa vabariigi riigieelarvele. Ajavahemikul 1945 kuni 1972 kasvas eelarve maht peaaegu 12 korda. Üldine kulude maht neil aastail moodustas 7820 miljonit rubla, millest rahvamajanduse arendamiseks suunati 3738 miljonit rubla ja sotsiaalkultuurilisteks üritusteks 3442 miljonit rubla.

Eesti NSV riigieelarve kasvu sõjajärgseil aastail tõestavad andmed (miljonites rubla-des) tabelis lk. 985.

Neis arvudes peegelduvad kujukalt Eesti NSV tööstuses, põllumajanduses, teistes majandusharudes ja kultuuri alal saavutatud tase. Suured, aastast aastasse kasvavad eelarvelised assigneeringud sotsiaalkultuurilisteks üritusteks andsid võimaluse järjekindlalt laiendada õppeasutuste võrku kaadri ettevalmistamiseks rahvamajandusele, suu-rendada õpilaste kontingenti koolides, iga-

| | 1945. a. | | 1950. a. | | 1960. a. | | 1965. a. | | 1970. a. | | 1972. a. plaan | |
|---|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|-------------------|------|
| | summa | % | summa | % | summa | % | summa | % | summa | % | summa | % |
| Kokku kulud, selle hulgas: | 53,4 | 100 | 107,3 | 100 | 325,3 | 100 | 453,0 | 100 | 654,8 | 100 | 683,7 | 100 |
| I. Rahvamajanduse finantseerimiseks | 20,3 | 38 | 41,2 | 38,4 | 170,8 | 52,5 | 234,0 | 51,7 | 365,9 | 55,8 | 362,1 | 53,0 |
| sellest: | | | | | | | | | | | | |
| tööstus ja ehitus | 7,5 | — | 14,7 | — | 56,1 | — | 54,1 | — | 84,3 | — | 57,9 | — |
| põllumajandus | 3,8 | — | 14,7 | — | 37,4 | — | 75,4 | — | 74,9 | — | 81,4 | — |
| transport ja side | 2,7 | — | 3,2 | — | 16,7 | — | 22,8 | — | 24,6 | — | 31,1 | — |
| elamu- ja kommunaal- majandus | 1,9 | — | 6,3 | — | 28,7 | — | 37,1 | — | 55,2 | — | 53,0 | — |
| II. Sotsiaalkultuurilis- teks üritusteks | 24,6 | 46,1 | 53,9 | 50,3 | 137,7 | 42,3 | 200,7 | 44,3 | 270,3 | 41,3 | 296,0 | 43,3 |
| sellest: | | | | | | | | | | | | |
| haridus | 15,5 | — | 31,4 | — | 67,1 | — | 97,7 | — | 129,6 | — | 141,0 | — |
| tervishoid | 5,2 | — | 13,9 | — | 30,9 | — | 44,6 | — | 56,4 | — | 60,6 | — |
| kehakultuur | 0,3 | — | 0,5 | — | 1,1 | — | 0,8 | — | 1,2 | — | 0,8 | — |
| sotsiaalkindlustus | 3,6 | — | 8,1 | — | 38,6 | — | 57,6 | — | 83,1 | — | 93,6 | — |
| selle hulgas: | | | | | | | | | | | | |
| sotsiaalkindlustuse vahendite arvel | 1,3 | — | 4,7 | — | 31,4 | — | 49,1 | — | 72,1 | — | 82,3 | — |
| III. Valitsemis- kuludeks | 7,2 | 13,8 | 9,7 | 9,1 | 8,2 | 2,5 | 8,8 | 1,9 | 12,1 | 1,8 | 11,9 | 1,7 |
| IV. Muudeks üri- tusteks | 1,3 | 2,1 | 2,5 | 2,2 | 8,6 | 2,7 | 9,5 | 2,1 | 7,1 | 1,1 | 13,7 | 2,0 |

kõlgselt arendada teadust, kultuuri ja kunsti, parandada elanikkonna meditsiinilist teenindamist.

Eesti NSV riigieelarve aktiivne osa avaldus eriti möödunud kaheksanda viisaastaku aastail. Eelarve kulud 1966/1970. aastail kasvasid võrreldes eelmise viisaastakuga 50 protsendi võrra ja moodustasid 2837 miljonit rubla, sellest suunati rahvamajanduse finantseerimiseks 1421 miljonit rubla ehk 50 protsenti rohkem ja sotsiaalkultuurilisteks üritusteks 1206 miljonit rubla ehk 41 protsenti rohkem kui eelmisel viisaastakul.

Uhiskondliku tootmise kasvu alusel suurenes vabariigis rahvatulu kaheksanda viisaastaku aastail 45 protsenti, mis kindlustas rahva materiaalse heaolu tõstmise ülesande eduka lahendamise. Töölise ja teenistujate keskmine kuutöötasu kasvas 35 protsenti,

kõlhoosnike töötasu 1,8 korda, üldine summa pensionite ja toetuste väljamaksmiseks 1,5 korda. Suurenes elamuehituse maht, laste kindlustatus koolieelsete asutustega, tugevnes koolide, kõrgemate õppeasutuste, tehnikumide, meditsiinasutuste materiaalne baas.

Vabariigi riigieelarve sotsiaalkultuuriliste ürituste üldistest kuludest peaaegu poole moodustavad kulud haridusele: 1972. aastal 141 miljonit rubla. Kaheksandal viisaastakul kulutati vabariigi eelarvest haridusele kokku 586,7 miljonit rubla eelmise viisaastaku 410,6 miljoni rubla asemel, seejuures kulud üldhariduseks ja laste kasvatamiseks, üldhariduslikuks tööks noorukite ja täiskasvanute seas moodustasid 292,2 miljonit rubla, kulud kaadri ettevalmistamiseks kõrgemates õppeasutustes, tehnikumides ja kutsehariduse süsteemis 124,5 miljonit rubla.

Sellest, millised muudatused leidsid aset viimaseil aastail hariduskulude mahus üksi-

kute gruppide järgi, annavad ülevaate järgmised andmed (miljonites rublades):

| | 1960. a. | 1965. a. | 1966. a. | 1967. a. | 1968. a. | 1969. a. | 1970. a. | Kokku 1966—1970. aastail |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Kulud haridusele selle hulgas: | 67,1 | 97,7 | 103,4 | 111,8 | 116,6 | 125,3 | 129,6 | 586,7 |
| 1. Kulud teadusele | 6,5 | 8,1 | 9,1 | 10,3 | 10,4 | 11,7 | 12,9 | 54,3 |
| 2. Kulud laste haridusele ja üldhariduslikuks tööks täiskasvanute hulgas sellest: | 30,5 | 49,2 | 50,7 | 53,6 | 57,1 | 59,7 | 61,1 | 292,2 |
| — lasteadele | 3,0 | 7,8 | 8,4 | 9,4 | 10,8 | 11,9 | 13,1 | 53,6 |
| — alg-, kaheksaklassilistele ja keskkoolidele | 17,8 | 26,5 | 27,0 | 28,4 | 29,9 | 31,3 | 31,0 | 147,6 |
| — internaatkoolidele | 2,0 | 4,1 | 3,7 | 3,6 | 3,4 | 3,2 | 3,0 | 16,9 |
| — töölis- ja maanoortekoolidele | 0,9 | 2,1 | 2,0 | 1,7 | 1,6 | 1,4 | 1,2 | 7,9 |
| — koolide internaatidele | 1,9 | 1,9 | 1,8 | 1,7 | 1,8 | 1,7 | 1,8 | 8,8 |
| — koolivälisele tööle lastega | 1,3 | 2,0 | 2,3 | 2,9 | 3,2 | 3,5 | 3,7 | 15,6 |
| 3. Kulud kaadri ettevalmistamisele sellest: | 15,0 | 20,0 | 22,1 | 23,6 | 24,8 | 26,4 | 27,6 | 124,5 |
| — kõrgematele õppeasutustele | 7,9 | 8,8 | 9,9 | 10,7 | 11,6 | 12,5 | 12,9 | 57,6 |
| — tehnikumidele ja keskeriõppeasutustele | 3,7 | 5,6 | 6,1 | 6,3 | 6,3 | 6,6 | 6,8 | 32,1 |
| 4. Kulud kultuurhariduslikule tööle | 3,7 | 4,5 | 4,8 | 5,5 | 6,1 | 6,7 | 6,7 | 29,8 |
| 5. Kulud kunstile, televisioonile ja raadiotele | 3,3 | 6,4 | 7,7 | 9,5 | 10,4 | 11,4 | 11,7 | 50,7 |

Kaheksandal viisaastakul ehitati uusi hooned üldhariduslikele koolidele 32,4 tuhande kohaga ehk 8 tuhande koha võrra üle plaani. Plaan ületati juurdeehituste arvel, mida tehti kapitaalremondi summadega, parandades mõnevõrra vahetustega õppetöö olukorda.

Kiiresti arenes koolieelsete lasteasutuste võrk. Laste üldarv koolieelsetes lasteasutustes suurenes viisaastaku aastail 40 800-ilt kuni 58 700-ni ehk 44 protsenti. Viie aasta jooksul ehitati koolieelseid lasteasutusi 18 000 kohaga ehk 28 protsenti võrra rohkem kui eelmisel viisaastakul.

Kulud kaadri ettevalmistamisele mõõdunud viisaastakul kasvasid peaaegu 25 protsenti ning moodustasid 124,5 miljonit rubla. Üliõpilaste arv kõrgemates õppeasutustes

kasvas 22 100-ni. Kõrgemate õppeasutuste lõpetanute arv kaheksandal viisaastakul moodustas 12 tuhat inimest, eelmisel viisaastakul oli see arv 8,8 tuhat. Tähelepandavalt tugevnes Tallinna Polütehnilise Instituudi ja Riikliku Kunstiinstituudi materiaalne baas, kes said uued õppekorpused ja hooned üliõpilaste ühiselamuteks.

Viies ellu üheksanda viisaastaku plaanis ettenähtud üldist programmi rahva materiaalse heaolu taseme tõstmiseks, kõrgendati käesoleva aasta 1. septembrist töötasu arstidel, õpetajatel, koolieelsete lasteasutuste kasvatajatel, samuti stipendiumi kõrgemate õppeasutuste üliõpilastel ja tehnikumide õpilastel. Vabariigi eelarve kulud suurenevad selle arvel aastas peaaegu 10 miljonit rubla.

Iga aastaga on suurenenud kulud kultuurharidusele, kunstile, raadiole ja televisioonile.

Kõik see tõendab majanduse revolutsiooniliseks ümberkorraldamiseks, kultuuri õit-

senguks ja rahva elatustaseme tõusuks riigieelarve ja nõukogude rahanduse plaanipärase kasutamise leninlike ideede võitu.

MÕNDA INTERNATSIONALISMI TÄHENDUSEST JA SELLE SISUST V. I. LENINI POLIITILISES IDEOLOGIAS

PEET LEPIK

Mõistele internatsionalism omistatava sisu põhjal tuleb internatsionalismi käsitada kas marksistliku poliitika, marksistliku poliitilise ideoloogia või humanistliku kultuuri elemendina.

Et poliitika on «klasside-, sotsiaalsete gruppide, rahvuste-, riikidevahelise suhtlemise vorm, mis otseselt või kaudselt on seotud võimuavaldustega või tegevusega võimu nimel, mida käsitatakse võimena sundida suuri inimhulki täitma neid või teisi ülesandeid ja otsuseid»,¹ siis poliitikas on internatsionalism vaadeldav poliitika subjekti tegevusena (suhtlemisavaldustena), mille põhitunnus on võimu otsene või kaudne rakendamine teatud sotsiaalse koosluse huvides.

Poliitiliseks ideoloogiaks me nimetame suhteliselt korrapärastatud ideede ja vaadete

¹ Ф. М. Бурлацкий, О материалистической теории политики. Информационный бюллетень № 43 — Ленин и социология. Выпуск II, стр. 17.

süsteemi, mille sisuks on riigivõimu kehtestamine, tugevdamine või kukutamine ja mille funktsiooniks on põhjendada teatud sotsiaalse koosluse (klass, rahvus, sotsiaalne grupp, riik) kui poliitika subjekti eesmärged ja abinõusid. Need põhjendused on himangulise tähendusega ja vastandatakse antud poliitilise ideoloogia või sellele vastava poliitika suhtes vaenulike hinnangutega. Osa koosluse poliitilistest eesmärkidest ja abinõudest on talle tähtsamad (väärtuslikumad) kui teised.²

Nii kujuneb hinnangute (vaadete) teatud hierarhia, mida võib käsitada sotsiaalse koosluse poliitiliste väärtuste süsteemina. Poliitilises ideoloogias tuleks internatsionalismi seega käsitada antud sotsiaalse koosluse poliitiliste väärtuste süsteemi elemendina.

Marksistlik ühiskonnateooria vaatab internatsionalismi nii poliitikas kui ka poliitilises ideoloogias kahes tähenduses: proletarise internatsionalismina ja sotsialistliku internatsionalismina. Internatsionalism viimases tähenduses on tekkinud ühenduses sot-

² Nagu ideoloogiasse üldse, nii ka poliitilisse ideoloogiasse lülituvate ideede väärtustamise (hinnangute) üheks kriteeriumiks on ideede teaduslikkus. Uuemates uurimustes on rõhutatud, et teaduslikkus ei ole ideoloogiasse kuuluvate ideede väärtustamise põhikriteerium. See järeldus tuleneb ideoloogia funktsioneerimise spetsiifikast ühiskonnas. Vt. selle kohta A. Aniščenko, V. Kelle ja N. Kovalsoni töid, näit. esimese kandidaadiväitekirja «Соотношение и взаимодействие идеологии и общественной психологии», М., 1967, lk. 88 jm. Siinkohal võib näitena lisada, et ehkki paljudes kapitalistlikes riikides korraga toimuva maailmarevolutsiooni idee ei leidnud poliitilises praktikas kinnitust (Lenin võttis selle tagasi 1916. a. teoses «Imperialism kui kapitalismi kõrgeim staadium»), oli selle idee kui ideaalse eesmärgi revolutsioneeriv jõud Euroopas, eriti aga Venemaal, veel hiljemgi märgatavalt suur.

sialistliku maailmasüsteemi kujunemisega ja jääb käesolevas artiklis vaatlusest välja.

Proletaarne internatsionalism poliitika elemendina on kõigi maade töölisklassi ja töötajate rahvusvaheline solidaarsus võitluses kapitalismi kukutamise ja kommunismi ehitamise eest. Poliitilise ideoloogia elemendina nimetame proletaarseks internatsionalismiks ideede ja vaadete süsteemi, mis, põhjendades kõigi maade töölisklassi ja töötajate ühise kapitalismivastase võitluse vajadust nende ühiste klassihuvidega, käsitleb viimaseid proletariaadi kõrgeimate väärtustena ja kommunistliku ühiskonna ehitamise eeldustena.

Lenini poliitilises praktikas ja poliitilises ideoloogias vastab internatsionalism vastavalt kahele viimati nimetatud tähendusele.

Lenin on öelnud, et «poliitika ei alga mitte sealt, kus on tuhanded, vaid sealt, kus on miljonid, alles sealt algab tõsine poliitika.»³

Nõukogude riigi rajaja poliitiline praktika on kooskõlas niisuguse arusaamisega poliitikast. Selleks et analüüsida Lenini internatsionalistlikku poliitikat, tuleks vaadelda väga paljude maade poliitilist situatsiooni ja selle arengut Euroopa tööliikumises, millest Lenin otseselt osa võttis. Niisugune ülesanne osutus käesoleval juhul liiga mahukaks.⁴ Seetõttu piiratakse käesolevas kirjutises Lenini poliitilises ideoloogias rõhutamat leidnud proletaarse internatsionalismi põhiideede esitamisega **vaadete süsteemina**. Eelnevalt tuleb aga veel peatuda internatsionalismil humanistliku kultuuri elemendina.

Kui kultuur «on kõik inimeste tegevuse materiaalsed ja mittemateriaalsed produktid, väärtused ja tunnustatud käitumisviisid, mis on ükskõik milliste koosluste poolt objektiivieritud ja vastu võetud ja mida antakse edasi teistele kooslustele ning järeltulevatele põlvedele»⁵, siis tuleneb sellest kultuuri ül-

disest (ja nähtavasti liialt laiast) definitsioonist, et internatsionalism nii poliitika kui ka ideoloogia tähenduses kuulub kultuuri mõistesse. Süvenemata nende mõistete detailsemasse vaatlusse ja määratledes internatsionalismi kultuuriomast tähendust laiemas mõttes, huvitab meid see osa kultuurist, mis hõlmab neid **üldhumanistlikke väärtusi ja nende vastavaid käitumisviise**, mis iseenesest on vanemad kui marksistlik teooria (meenu-tagem kas või Rousseau'd) ja mis võivad ühendada inimesi vaatama nende klassikooluvusele või -sümpaatiatele.

Sellises **üldhumanistlikus tähenduses** võib internatsionalismi defineerida kui suhtumist «kõigisse rahvasse (etnilistesse üksustesse) kui võrdseisse väärtustesse, kusjuures rahvaid ühendav moodustab kõrgema astme väärtuse kui neid eraldav.»⁶

Tuleb lisada, et ka internatsionalism üldhumanistlikus tähenduses võib muutuda poliitika võimsaks teguriks. Tarvitseb meenutada valgustusaja filosoofide ideedest haardunud kolmanda seisuse ühist võitlust feodaalide vastu Euroopa varajaste kodanlike revolutsioonide käigus või rahvaste ühinemist aatomisõja ja rassilise diskrimineerimise vastu maailmavaatelistest erinevustest hoolimata. Vajadus ««inimliku», kultuurse elu järele, ühinemise järele, oma väarikuse, oma inim- ja kodanikuõiguste kaitse järele hõlmab eranditult kõiki, ühendab kõiki klasse,» on Lenin kirjutanud.⁷

Internatsionalismi mõiste niisuguses tähenduses, nagu Lenin seda kasutab, toetub sisuliselt valgustusaja humanistide (eeskätt Rousseau) ideedele inimeste ja rahvaste võrdsusest, Hegeli ideele maailma progressiivsest arenemisest, millest omakorda lähtus Marx ajaloooptsessi materialistlikult analüüsides, ja Marxi majandusõpetusele, millest järeldus proletariaadi eksploateerimise paratamatus mis tahes kapitalistlikus riigis. Marxi analüüs viis proletaarse revolutsiooni vältimatuse ideele, antagonistlike vahekordade hävitamise ideele kogu maailma proletariaadi ühisel jõul. 1848. a. alates, mil ilmus «Kommunistliku partei manifest», kujunes

³ V. I. Lenin, Teosed, 27. kd., lk. 79.

⁴ Ühenduses sellega tuli ka loobuda Lenini internatsionalistliku poliitilise ideoloogia üksikküsimuste ja paljude ideoloogide kriitika vaatlusest, sest ilma vastava ajaloolise tausta ja poliitilise protsessi analüüsita oleks üksikküsimuste käsitletus ebakorrektna.

⁵ Я. Щепаньский, Элементарные понятия социологии. М., 1969, стр. 42.

⁶ Vt. ENE, III kd., märksõna «internatsionalism».

⁷ V. I. Lenin, Teosed, 10. kd., lk. 58.

selle teose moto «Kõigi maade proletaarlased, ühinege!» proletaarse solidaarsuse lipukirjaks kogu maailmas. Proletaarne internatsionalism kuulutas töölisklassi selleks jõuks, kelle revolutsioonilise tegevuse tulemusena täituvad inimkonna humanistlikud unistused inimeste võrdsusest ja vendlusest. Niisugune missioon omistatakse töölisklassile ka Lenini poliitilises ideoloogias.

Oma esimeses suuremas teoses «Mis on rahvasõbrad...?» (1894) kirjutab Lenin, et «ei ole muud vahendit võitluseks rahvusliku vihavaenu vastu kui rõhutute klassi organiseerimine ja liitmine võitluseks rõhujate klassi vastu igal üksikul maal, kui selliste rahvuslike töölisorganisatsioonide ühendamine üheks rahvusvaheliseks töölisarmeeks võitluses rahvusvahelise kapitali vastu».⁸ Üle kahekümne aasta hiljem, 1917. a. septembris, kritiseerides Internatsionaalis valitsevat sõnakõlksutamist, kuulutab Lenin: «Tegelik internatsionalism on üks ja ainult üks: enastalgav töö revolutsioonilise liikumise ja revolutsioonilise võitluse arendamiseks *omal* maal, *samasuguse võitluse*, samasuguse liini — ja *ainuüksi selle* — toetamine (propagandaga, kaasatundmisega, materiaalselt) eranditult *kõigis* maades.»⁹

Propageerides internatsionalismi, tuleb Leninil ületada Tsaari-Venemaa despotismi tingimustes vaevelnud rahvaste orjameelsus, rõhutatud rahvaste natsionalism ja suurvene šovinism. Isegi veel revolutsiooni künnisel häbimärgistab Lenin šovinistlikke eelarvamusi, «mis sunnivad nägema teistes Venemaa rahvastes peale suurvene rahva midagi suurvenelaste omandi või pärusvara taolist. Suurvene rahva alatu demoraliseerimine tsarismi poolt, kes harjutas teistes rahvastes nägema midagi alamat, midagi niisugust, mis «õigusega» kuulub Suurvenemaale, ei võinud *korraga* ära kaduda».¹⁰

Lenin tõstatab küsimuse, kas võib vaba olla rahvas, kes rõhub teisi rahvaid. «Ei. Suurvene rahvastiku vabaduse huvid nõuavad võitlust sellise rõhumise vastu. Rõhutatud rahvaste liikumiste mahasurumise pikk, sajanendeid kestnud ajalugu ja sellise mahasurumise süstemaatiline propageerimine

«kõrgemate» klasside poolt on loonud suurvene rahva enda vabadusele tohutuid takistusi tema eelarvamuste jne. näol», kirjutab Lenin 1914. a. artiklis «Rahvaste enesemääramisõigusest».¹¹

Paljudes töödes mõistab Lenin hukka rahvuslike nõudmistega väikekodanliku ja natsionalistliku «praktilisuse».¹² «Väikekodanlik natsionalism kuulutab internatsionalismiks rahvaste üheõigusluse tunnustamise, ja ongi kõik, säilitades (kõnelemata juba sellise tunnustamise puht paljasõnalisest iseloomust) puutumatusena rahvusliku egoismi.»¹³

Kuigi Lenin väga sageli kirjutab rahvusküsimusest, väites, et seda ei saa «maha kustutada», sest ei ole inimesi rahvuslike iseärasusteta ja seda arvestamata ei saa sotsialistlikku ühiskonda ehitada¹⁴, ei ole rahvusküsimuse isoleeritud vaatlemine Lenini poliitilises ideoloogias õigustatud. Rahvusküsimus on siin järjekindlalt allutatud kogu maailma töölisklassi poliitilistele huvidele **tervikuna**. Just nii tulebki aru saada Lenini väitest: «just rahvusküsimuses kui suhteliselt vähetähtsas küsimuses [internatsionalistile (minu sõrendus, — P. L.) on riigipiiride küsimus teisejärguline, kui mitte künnendajärguline küsimus] me oleme kohustatud tegema järeleandmisi. Tähtsad on teised küsimused, tähtsad on proletariaadi diktatuuri põhihuvid.»¹⁵ Teisal, vaieldes nii Vollmari «tõsisaks» patriotismi kui ka Hervé täieliku isamaast lahtiütlemise vastu, rõhutab Lenin, et isamaa, s. t. «antud poliitiline, kultuuriline ja sotsiaalne keskkond on kõige võimsam tegur (minu sõrendus, — P. L.) proletariaadi klassivõitluses», et ei ole õigust ka Hervél, kui ta suhtub «andestamatult ebakriitiliselt niisugusesse tähtsasse proletariaadi vabadusvõitluse tegurisse». Proletariaat võib oma maa saatusest huvitatud olla «vaid niivõrd, kui võrd see puutub tema klassivõitluse, mitte aga mingisuguse kodanliku «patriotismi» tõttu, mis sotsiaal-demokraadi suus on täiesti sündsusetu».¹⁶ Eitades iga üksiku rah-

¹¹ V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 379.

¹² Vt. näit. V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 377.

¹³ V. I. Lenin, Teosed, 31. kd., lk. 124.

¹⁴ V. I. Lenin, Teosed, 29. kd., lk. 174.

¹⁵ V. I. Lenin, Teosed, 30. kd., lk. 245—246.

¹⁶ V. I. Lenin, Teosed, 15. kd., lk. 171—172.

⁹ V. I. Lenin, Teosed, 24. kd., lk. 55.

⁸ V. I. Lenin, Teosed, I. kd., lk. 135.

¹⁰ V. I. Lenin, Teosed, 24. kd., lk. 46.

vuse isoleeritud poliitilisi ja sotsiaalseid väärtusi, tuleb rõhutada — kuigi see leninlik tees on küllap vist üldtuntud —, et V. I. Lenin teeb erandi rahvuslikule kultuurile: «...me ei ole mitte «rahvusliku kultuuri» poolt, vaid *internatsionaalse* kultuuri poolt, kuhu igast rahvuslikust kultuurist kuulub ainult osa ja nimelt: ainult iga rahvusliku kultuuri järjekindlalt demokraatlik ja sotsialistlik sisu.»¹⁷ Nüüd ei vaja ka enam täiendavat selgitamist Lenini kaks põhinõuet proletaarsele internatsionalismile: esiteks nõuab see «ühe maa proletaarse võitluse huvide allutamist selle võitluse huvidele ülemaailmses ulatuses; teiseks nõuab see kodanluse üle võidu saavutanud rahvuselt, et ta oleks võimeline ja oleks valmis tooma rahvusvahelise kapitali kukutamiseks suurimaid rahvuslikke ohvreid».¹⁸ Lenini eesmärk oli murda läbi rahvusliku vaenu, viha ja eraldatuse: «Meie taotleme maailma kõigist rahvustest tööliste ja talupoegade tihedat ühinemist ja täielikku liitumist...»¹⁹

Huvitav on veel jälgida, kuidas Lenini internatsionalistlikus ideoloogias on omavahel seotud maailmarevolutsiooni (internatsionalistliku ühinemise) ja rahvuste poliitilise enesemääramise ideed.

Oma varajases artiklis «Reformide ajastu» (1903. a.) väidab Lenin, et «vabrikandid ja politsei püüavad igati raskendada tööliste solidaarsust ja ühinemist, et tekitada ja õhutada vaenu mitte ainult kutselade vahel, vaid ka — erinevast rahvusest... jne. tööliste vahel. Tööliste esindus võib olla ja ongi töölistele kasulik ainult selle poolest, et töölistel liituvad üheks massiks, sest..., rõhutatud, töö läbi rusetud palgaorjade ainsaks jõuallikaks on nende ühinemine, nende organiseeritus, nende solidaarsus.»²⁰ Aastaid hiljem kirjutas Lenin, et «eri rahvustest tööliste klassisolidaarsus võidab sellega, kui vägivaldsed, feodaalsed, sõjalise jõule rajatud sidemed asendatakse vabatahtlike sidemetega.»²¹ Samas artiklis «Rahvuspoliitika küsimusest» kirjutab Lenin, et «demokraatlik

riik peab tunnustama mitmesuguste piirkondade, eriti elanikkonna erisuguse rahvusliku koosseisuga piirkondade ja ringkondade autonoomiat. Niisugune autonoomia ei ole sugugi vastuolus demokraatliku tsentralismiga; vastupidi, suures ja rahvuslikult koosseisult kirevas riigis võib ainult piirkondade autonoomia abil teostada tõelist demokraatlikku tsentralismi (minu sõrendus, — P. L.). Demokraatlik riik peab tingimata tunnustama eri keelte täielikku vabadust ja kõrvale heitma ühe keele igasugused eesõigused. Demokraatlik riik ei luba ühegi rahvuse mahasurumist, majoriseerimist teise poolt ühelgi alal, üheski ühiskondlike asjade valdkonnas.»²²

Kuid Lenini vaadete kohaselt tuleb iga rahvuslikku nõudmist hinnata tööliste klassivõitluse vaatevinklist. VSĐT(b)P VII ülevenemaalise aprillikonverentsi «Resolutsioon rahvusküsimuse kohta» (1917) märgitakse, et «rahvuse vaba lahkulöömise õiguse küsimust ei tohi segi ajada küsimusega ühe või teise rahvuse lahkulöömise otstarbekusest ühel või teisel momendil. Selle viimase küsimuse peab proletariaadi partei otsustama igal üksikjuhtumil täiesti iseseisvalt, lähtudes kogu ühiskondliku arengu huvidest ja sotsialismi eest peetava proletariaadi klassivõitluse huvidest.»²³

V. I. Lenini internatsionalistliku ideoloogia süstemaatiline vaatlus lubab järeldada, et kõrgeimaks väärtuseks internatsionalistlike väärtuste süsteemis on Lenini jaoks kogu maailma proletariaadi revolutsioonilise võitluse idee, millele on allutatud kõik eri rahvuste rahvuslikud, kultuurilised, sotsiaalsed ja poliitilised väärtused. Tuleb konstateerida Lenini vaadete äärmist järjekindlust, kui ta ei väsi kordamast: «Töölised ei lase endid üksteisest lahutada mitte mingisuguste magusate kõnedega rahvuslikust kultuurist või «rahvuslikust kultuurautonomiast». Üksmeelselt, üheskoos, ühistes organisatsioonides kaitsevad kõigist rahvustest töölistel täielikku vabadust ja täielikku üheõiguslikkust — tõelise kultuuri tagatist.»²⁴

¹⁷ V. I. Lenin, Teosed, 19. kd., lk. 93.

¹⁸ V. I. Lenin, Teosed, 31. kl., lk. 124.

¹⁹ V. I. Lenin, Teosed, 30. kd., lk. 266—267.

²⁰ V. I. Lenin, Teosed, 6. kd., lk. 464.

²¹ V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 199.

²² V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 201.

²³ V. I. Lenin, Teosed, 23. kd., lk. 273—274.

²⁴ V. I. Lenin, Teosed, 19. kd., lk. 72.

AASTA 1972 JA ÕPILASTE MAAILMAVAATE KASVATAMINE

On loomulik, et kooli erutab ennekõike õpilaste edasijõudmine. Positiivne suhtumine teadmiste omandamisesse avaldab olulist mõju nooruki vaimsele kasvule, tema isiksuse kujunemisele, arendades tahet, järjekindlust, püüet ületada raskusi. See määrab õpilaste enesetunde koolis, mis omakorda kergendab kasvatustööd selle sõna kõige laiemas tähenduses.

Õpilased süvenevad ühiskondlike nähtuste ja protsesside olemusse. Nõnda kujuneb õppeprotsessis nooruki kodanikupositsioon.

Huvi arendamine teadmiste vastu kasvab niisiis üle kitsalt hariduslikest raamidest ning omandab sügavalt sotsiaalse tähenduse. Õpilaste maailmavaateline kasvatamine on tihe- das seoses nende teadliku suhtumisega õppetöösse.

1972. aasta ja õpilaste maailmavaateline kasvatamine. Toimetus palus seda probleemi kommenteerida EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhatajal **GUSTAV SARRIL**.

Õpilaste poliitiline küpsus on kooli kogu õppe- ja kasvatustöö tulemus. See kujundatakse väga erinevate võtete ja vahenditega.

Mille alusel võime otsustada, kui sügavalt on välja kujunenud õpilaste kommunistlikud vaated ja veendumused? Nähtavasti nende töö ja käitumise alusel.

1972. aastale kõige iseloomulikum tunnusjoon on valmistumine kodumaa poole sajandi juubeliks. Loomulikult kajastub nimetatud tähtpäev ka koolielus: õppetundides, kooli- ja klassivälises tegevuses.

Kasvatustöös väljendub see erilise tähelepanu ja sügavuse andmises rahvaste sõpruse ning proletariaarse internatsionalismi teemale.

Kui Haridusministeerium hiljuti spetsiaalselt tutvus NSV Liidu moodustumise 50. aastapäevaks valmistumisega Paide rajoonis, tõsteti näiteks esile Türi keskkooli tööd.

Õpilaste poliitring pidas loenguid «Suur ja lai on maa, mis on mu kodu». Oli ülekooli-

line joonistusvõistlus «Töös huuga, tehas, vili, nurmel vooga...» Juubelile pühendati viktoriinid ja kooliraadiosaadete sari «Tunne oma nõukogude kodumaad». Toimus ansambelite, solistide ja deklamaatorite ülevaatus «Sinust laulame, kodumaa». Valmistati arvukalt suveniire ja ekliibriseid sõprusnädala külalistele. Viimane toimub 25.—30. detsembrini. Osa võtavad Läti NSV ja Leedu NSV ning Pihkva oblasti koolinoored. Komsomolikomitee korraldab sel puhul konverentsi «50 aastat NSV Liit». Koos külalistega antakse suur sõpruskontsert.

Paistab silma, et nooremates klassides rõhutavad pedagoogid sel puhul tunnetuslikku ja emotsionaalset külge, vanemate õpilaste puhul aga langeb põhiline tähelepanu ideelis-poliitilisele, teoreetilisele küljele (lektoritegrupi töö, õpilaskonverents, lahingukuulsuse toa sisustamine jms.).

Järva-Jaani keskkooli kommunistlikud noored tegutsevad juba aastaid aktiivselt õpilasklubi loomises. Tänavu esineti nelja juubelitemalise loenguga: «NSV Liidu kujunemine», «Oleme internatsionalistid-patrioodid», «Liiduvabariikide vahelised kultuurisidemed» ning «Nõukogude sport olümpia-aastal».

Õpilased tõstavad esile lektooriumi temaatika huvitavust, räägivad vaimustusega Nõukogude armee sõjameeste lahingukuulsuse teede tundmaõppimisest, meenutavad mitmeid temaatilisi klassiõhtuid.

Kahtlemata on siin loetelu kõige otsemas seoses õpilaste maailmavaatelise arenemise, poliitiliste veendumuste ja ühiskondliku aktiivsuse kasvuga.

Võib nimetada veel hulgaliselt juubeliga seotud töid ja tegemisi: käesoleva aasta suvel toimus ühiskonnaõpetuse õpetajate vabariiklik teaduslik-metoodiline konverents, pedagoogilised loengud, õpetajatest kommunistlike noorte kokkutulek ning V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 50. aastapäevale pühendatud üritused.

Vabariigi 45 koolis töötab edukalt rahvaste sõpruse klubi. Tallinna ja Narva koolides toimusid hästi ettevalmistatult foorumid «Noorsugu paljastab imperialismi». Suure kasvatusliku väärtusega on sõprusfestivalid, mida regulaarselt korraldatakse Valga 1. keskkoolis, Kadrina keskkoolis ja Rakvere internaatkoolis ning mitmetes Tallinna, Tartu, Kohtla-Järve ja Pärnu koolides.

Paljude koolide õpilased hooldavad järjekindlalt vennashaudu ja fašismiohvrite matmispaiku.

Loetelu võiks aina jätkata. See kõik näitab, et möödunud aastal osutati erilist tähelepanu ka kasvatustöö vormide mitmekesisusele: kohutumised, kirjavahetus, referaatide koostamine, loengute korraldamine, seminarid ja näitused, ekskursioonid ja matkad, koosolekud, konverentsid ja miitingud — kõik õpilaste mõtte- ja tundemaailma avardamise ning rikastamise teenistuses.

Töö jätkub. Juubelipidustuste kulminatsioon, mis on planeeritud aasta lõpunädalale, seisab praegu veel ees.

Meie ülesanne on seda tööd jätkata kogu õppeaasta vältel ning ka edaspidi, kasutada seniseid kogemusi, töövorme ja võtteid.

Nii nagu nüüdki, peaks õpetaja ka edaspidi vajama iga toimunud ürituse järel tagasisidet õpilastelt: kas ja missugusel määral see neid rikastas, mille poolest meeldis, mida andis uuf, kui palju võimaldas tegutseda neil endil.

Õhukond areneb edasi. Tema ette kerkivad järjest uued probleemid, millega igal sammul kokku puututakse. Kõigi nende probleemidega algavad noorukite kokkupuuted juba koolis, mitte alles pärast selle lõpetamist. Isiksuse sotsialiseerumise protsess toimub koolis. Õppur elab koolis üle neidsamu sotsiaalseid probleeme ja vastuolusid, mis on vanema põlvkonna elu sisuks.

Siin omandab ta teadmised, nende alusel kujunevad välja veendumused ning sellega koos realiseerub kõik tema tegudes.

Mulle tundub, et üha tungivam on vajadus kindla süsteemi järele niihästi kasvatustöös üldse kui ka selle üksikküsimustes. Õpetajale oleks suureks abiks, kui tema käsutuses oleks materjal, milles kommunistliku kasvatuskomponendid lahti mõtestataks. Jääks vähemaks juhuslikkus, vähemaks kordamine, oleks võimalik süstemaatilisemalt kaasa tõmmata õpilasorganisatsioone.

Õppeprotsess, nagu teada, toimub õppeplaani alusel. Vastavalt sellele omandavad noored kindlaksmääratud aja jooksul õppe- ja kasvatustöö tähtsuse. Sellega haridusorganid ja paljud koolid tegelevad, kuid kogu kooli õppe- ja kasvatustöö vajab süstematiseerimist ja perspektiivse planeerimise alusele viimist.

Selles mõttes oli huvitav lehitseda Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumi teaduslik-metoodilise kabineti koostatud näidisplaani ideelis-poliitilise kasvatustöö kohta keskeriõppeasutustes.

Plaan haarab kogu õppimise aja, näeb ette töö korralduse kõigis peamistes suundades:

- kommunistliku maailmavaate kujundamine;
- nõukogude patriotismi ja proletarise internatsionalismi kasvatamine;
- ateistlik ja kõlbeline kasvatus;
- kommunistliku suhtumise kasvatamine töösse ja ühiskondlikku omandisse;
- kollektivismi ja sotsialistliku humanismi kasvatamine;
- esteetiline ja füüsiline kasvatamine.

Perspektiivplaani iga osa määratleb ülesanded ja nende lahendamise teed.

Niisugune moodus võimaldab haarata kasvatustöö kõiki külgi; määrata selle sisu, vormid ja meetodid kogu õppeajaks, arvestades õpilaste vanuselisi iseärasusi, nende teadmiste ja oskuste taset; määrata kindlaks kasvatustöö eest vastutavad isikud, haarates võimalikult kogu pedagoogilist kollektiivi.

Järjekestvus on üks selle plaani põhioõndeid. 1. kursusega võrreldes muutuvad töö sisu ja vormid aasta-aastalt keerulisemaks, diferentseeritakse poliitilist kasvatustööd vastavalt õpilaste teadmiste, oskuste ja harjumuste kasvule.

Näidisplaan pöörab suurt tähelepanu õpilase isiksuse arendamisele.

Niisiis, asjalikud juhendid, mille alusel iga kool ja õpetaja töötavad välja oma perspektiivplaani, mille järgi töötavad loovalt ja rikastavad seda isikliku mõtte ja kogemusega. Seda vajaks väga üldhariduslik kool.

1972. aasta andis meie partei ja valitsuse määruse üldisele keskeriharidusele ülemineku lõpuleviimise kohta. See on üks tähtsamaid dokumente meie hariduse ajaloos, see konkretiseerib haridussüsteemi ülesanded NLKP XXIV kongressi otsuste täitmisel.

Ma ei hakka siinkohal peatuma nende kolme põhilise süsteemi ülesannetel ja koostöö vajadusel, kelle kohustuseks jääb üldise keskhariduse ellurakendamine. Need on üldhariduslik kool, keskeriõppeasutused ja kutsekeskkool. Eriti viimane süsteem vajab edasiarendamist, arvestades seda, et kutsekeskkoolide võrk käesoleval viisaastakul laieneb.

Rõhutan veel, et erilist tähelepanu vajavad õhtu- ja kaugõppekoolid, sest viimastel aastatel on see langenud. Tehastes ja ettevõtetes on palju suhteliselt noori inimesi, kes nüüd elukogemusi saanuna mõistavad hariduse vajalikkust ning on võimelised selle omandama. Meie kõigi kohus on neile selle ülesande täitmisel abiks olla.

Üldharidusliku kooli ülesandeks jääb ka järgnevatel aastatel õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmine. Selle poolest ei anna meie vabariigi saavutusi paraku ikka veel kõrvutada mitmete vennasvabariikide koolide töö resultaatidega.

Haridusministeeriumile kuulub organisaatorlik osa meie hariduspoliitika elluviimisel. Samuti on kõik teised ministeeriumid ja keskasutused kohustatud selle probleemiga sügavamalt tegelema: looma tingimusi, osutama tähelepanu, kontrollima. Ei aita ainuüksi Haridusministeeriumi agitatsioonist, kui teiste süsteemide asutuste ja ettevõtete juhtkonnad ning ühiskondlikud organisatsioonid oma töötajate (ja ennekõike noorte) haridustasemesse küllaldase nõudlikkuse ja perspektiivitudendega ei suhtu.

Üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimine eeldab ka majandite, ettevõtete ja asutuste senisest tõhusamat materiaalselt abi koolidele. See tähendab õppekabinettide sisustamist, aga ka senisest elavamalt õhtu- ja kaugõppekoolide osakondade või filiaalide loomist suurte ettevõtete juurde. See tähendab kogu üldsuse tähelepanu, õppimiseks soodsa ja tunnustava õhkkonna loomist.

Meie ülesanne on luua niisugune õhkkond, et kõik inimesed veenduksid üldise keskhariduse vajalikkuses, selle plaani realiseerimise mõõdapäasmatuses.

Skeptikuid oli ka siis, kui nõukogude võimu algaastail alustati väga laiahaardeliselt ja organiseeritult kohustuslikule algharidusele üleminekut. Leidus arutlejaid: «On seni niisama läbi saadud, kas seda koolitarkust just hädasti vaja ongi?»

Tänapäeval enam ei kahelda, et kaheksaklassilise hariduseta toime ei tule. On loomulik, et lähema kümne aasta möödudes ei kahelda ka keskhariduse vajalikkuses. Teaduse ja tehnika areng, rahvamajanduse areng muudavad töötajate vaimse arengu mõõdapäasmatult vajalikuks.

Meie ühiskond ei saa juba põhimõtteliselt minna seda teed, et osa tema liikmeist saab vajaliku keskhariduse, osa aga jääb sellest ilma. Ühiskonna areng nõuab, et kõik tema liikmed lähtuksid ühistest eesmärkidest ning et kõigil oleksid ka võrdsed võimalused nende realiseerimiseks.

Kõik eespool nimetatud suurendab omakorda niihästi iga õpetaja, kooli juhtkonna kui ka parteiorganisatsiooni vastutust meie ühiste plaanide elluviimise eest.

Õppeasutuste parteiorganisatsioonide töösse tõi 1972. aasta palju uut. Mõtlen siinjuures ennekõike NLKP XXIV kongressil antud administratsiooni tegevuse kontrollimise õiguse praktilist ellurakendamist.

Ühelt poolt andis see parteiorganisatsioonidele suuremad õigused, teiselt poolt tõstis aga nende vastutust kogu töö eest.

Koolide parteiorganisatsioonid on suured ja elujõulised — ligi 40 protsenti meie pedagoogidest on NLKP liikmed. Mõned näited: Tallinna 14. keskkoolis töötab 38 kommunisti, Tartu 6. keskkoolis 39, Rakvere 2. keskkoolis 34, Põltsamaa keskkoolis 28.

Kuigi töö sisu ja tulemusi ei määra ainuüksi parteiliikmete arv, on nende ja paljude teiste koolide parteiorganisatsioonidele iseloomulik süvenemine koolielu põhiprobleemidesse, kitsaskohtade kiire ja oskuslik lahendamise.

1972. aastale on iseloomulik ka partei rajooni- ja linnakomiteede suurem tähelepanu noorsoo kasvatamisele, selle töö kontroll, abi suurenemine.

Aasta 1972 andis ja annab meie koolidele palju uut, eriti maailmavaatelse kasvatamise valdkonnas. Erinevate vabariikide, linnade ja koolide kogemused, mida agaralt tundma õpitakse, näitavad, et kasvatustöö vajab süsteemi, läbimõeldud lähenemist selle vormidele ja vahenditele, noorte eneste initsiatiivi arendamist. Erinevate paikkondade noored kohtuvad, ja nagu selgub, juurdlevad ühesuguste probleemide kallal. Näiteks: «Milles avaldub sinu arvates inimese kohustus iseenda, ko-

«duste, kollektiivi ja kodumaa ees?», «Kuidas sa vaatad teadmistele — kas kui oma eluplaanide realiseerimise eesmärgile või vahendile?»

Vähem tähtis pole ka see, et õpilane tunnetab: ta ei kuluta aega ainuüksi enda jaoks, vaid on osaline kommunismi ehitamises. See sunnib mõtlema elu nõuetele, omadustele, mida iga inimene peab endas kasvatama.

1972. aasta tõi meie paljurahvuselise Nõukogudemaa paikkondi ja inimesi üksteisele veelgi lähemale. Üksteise elu jälgimine, sõpruse, solidaarsuse, austuse ja arusaamise arendamine niihästi eakaaslaste üldhuvide kui ka spetsiifiliste iseärasuste puhul, erinevasse sotsiaalsesse keskkonda ja erinevatesse rahvuslikesse tingimustesse süvenemine — kõik see allub vähe üldistele reglementidele. See on kõige enam kõnelus südamest südamesse, veendumuste karastumine isiklike kokkupuudete pinnal.

Vladimir Iljitš Lenin märkis omal ajal, et revolutsiooni võidud võib kindlustada ainult kool.

Kasvatamisega kindlustada niisugust olulist revolutsiooni võitu kui proletaarne internatsionalism ja vennalik solidaarsus, see on meie kodumaa ja sotsialismi võidukäigu jaoks kogu maailmas esmajärgulise tähtsusega.

Selle ülesande lahendamisel on meie kooli saavutused 1972. aastal kahtlemata märkimisväärsed.

Iga kooliõpilase kujunemises kommunistlikult teadlikuks kodanikuks ja ühiskondlikult kasulikuks isiksuseks etendab tähtsat osa kooli pioneerimalev ja õpilaste komsomoliorganisatsioon.

«Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu peamiseks ülesandeks on kasvatada noormehi ja neide marksismi-leninismi suurte ideede, revolutsioonilise võitluse kangelaslike traditsioonide, tööliste, kolhoosnikute ja haritlaste ennastsalgava töö eeskujude vabal, kujundada ning süvendada noore põlvkonna klassiteadlikku lähenemist kõigile elunähtustele, ette valmistada kindlameelseid, hea haridusega ja töökaid kommunismiehitajaid,» öeldakse ÜLKNO põhikirjas.

Kooliõpilaste hulgas tehtavat kogu kommunistlikku kasvatustööd läbib Nõukogude Liidu rahvaste sõpruse ja proletaarne internatsionalismi idee, mille avaldumisvormid on tugevnenud eriti just viimastel aastatel mitmeteks suurteks juubeliteks ettevalmistumisel. Paljurahvuselise Nõukogude Liidu moodustamise 50. aastapäevaks valmistumine on vajutanud pitseri klassi- ja koolivälisele kasvatustööle, põhjustanud süstemaatilise ja järjekindluse enamike koolide pioneeride ja kommunistlike noorte, samuti kooliväliste lasteasutuste, laste- ja noorsooväljaannete sellealases töös.

Kooliõpilaste ideelis-poliitilise kasvatamise aluseks on leninism. Meil ei ole vastutusrikamat ülesannet, kui õpetada lapsi töötama, võitlema ja elama leninlikult. Selleks on vaja, et õpilased tunneksid hästi V. I. Lenini elu ja tegevust, tema ideelist pärandit. Pioneerikoostudel ja komsomolikoosolekutel, temaatilistel õhtutel ja konverentsidel, loengutel ja kohtumistel, poliitringides ja lektoritegruppides käsitletakse teemasid «V. I. Lenin, paljurahvuselise riigi rajaja,» «Rahvuspoliitika põhiprintsiibid V. I. Lenini teostes», «Suurte ja väikeste rahvaste võrdõiguslikkusest nõukogude korra tingimustes V. I. Lenini järgi» jt. Oskuslikult näidatakse, et NSV Liidu moodustamine oli üks otsustavaid tegureid, mis kindlustas soodsad tingimused ühiskonna ümberkorraldamiseks sotsialistlikel alustel, samuti kõigi nõukogude liiduvabariikide majanduse ja kultuuri tõusu; et NSV Liidu moodustamine on leninliku rahvuspoliitika elluviimise resultaat.

Maailma esimese sotsialistliku riigi ajaloo

OLEME PATRIOODID — INTERNATSIONALISTID

(Üldist ja üksikut vabariigi pioneerimalevate ja koolide komsomoliorganisatsioonide töökogemustest)

SILVI VILLO,
ELKNO Keskkomitee sekretär

tundmaõppimise kaudu avatakse õpilastele sügavalt mõistete demokraatia, vabadus, proletariaadi diktatuur, vastutus ühiskonna ees, töölisklassi ja talurahva liit, rahvaste sõprus, nõukogude patriotism, sotsialistlik ja proletaarne internatsionalism, õigus tööle ja kohustus töötada jms. sisu. Lähtudes programmi «Oriiir» nõuetest, tehakse pioneerias seda aga hoopis lihtsamalt. Kodumaa mõiste algab kodulinnast, kodurajoonist, kodukülast. Kodukandi ajaloo ja tänapäeva saavutuste tundmaõppimiselt minnakse keskmises pioneerias samm edasi, selleks et teada saada NSV Liidu edusammudest kommunismi ehitamisel, ühek-sanda viisaastaku ülesannete täitmisel. Pioneerirühm abistab pionee-re NSV Liidu rahvaste töösaavutuste, nende kultuuri ja kunsti tundmaõppimisel, loob sõprussidemeid tootmiskollektiividega žeflusettevõtetest, kaitseb loodust, ajaloo- ja kultuurimälestisi.

Kommunistliku Partei ja kogu nõukogude rahva võitlus- ja töötraditsioonid pakuvad ammendamatuid võimalusi kooliõpilaste kommunistliku ideelisuse kujundamisel, NSV Liidu rahvaste sõpruse ja proletaar-se internatsionalismitunde kasvatamisel. Vabariigi pioneerid ja kommunistlikud noored võtavad agaralt osa retkedest revolutsiooni, lahingu- ja töökuulsuse paikadesse, koguvad materjali koolimuuseumide ja lahingukuulsuse tubade jaoks, hoolitsevad kangelaste mälestussammaste eest, kodumaa kaitsel langenud sõjameeste haudade eest jne.

Eelmisel ja käesoleval õppeaastal on meie kodumaa ajaloo, partei ja rahva töö- ning võitlustraditsioonide tundmaõppimine matkadel toimunud järgmistes suundades:

— esimese sotsialistliku paljurahvuselise riigi ajaloo uurimine ning nõukogude võimu ajal igas liiduvabariigis, igas linnas ja rajoonis toimunud sotsiaalsete ja majanduslike ümberkujunduste tundmaõppimine;

— leninliku rahvuspoliitika, NSV Liidu rahvaste sõpruse, NSV Liidu moodustamise ajaloolise tähtsuse laialdane propaganda noorte hulgas;

— Nõukogude Liidu rahvaste massilise töökangelaslikkuse tundmaõppimine maa industrialiseerimisel, põllumajanduse kollektiviseerimisel ja kommunismi materiaal-tehnilise baasi loomisel;

— nõukogude rahva tänapäeva töösaavutuste laialdane propaganda ja vanema põlv-

konna töötraditsioonide aktiivne kasutamine sotsialistliku võistluse organiseerimisel;

— kõigi nõukogude rahvaste kangelastegude uurimine Suures Isamaasõjas, sotsialistliku kodumaa kaitsmisel ja mälestuse jäädvustamine kangelastest.

Vabariigis on noorte matkad mööda isade lahingu- ja töökuulsuse radu koondatud matkavõistlusesse «Tunne oma kodumaad». See on noorte tõeline patriootiline liikumine, mis süvendab õppeprogrammides omandatud teadmisi ja püüet kogu oma tegevusega vääriliselt jätkata ja edasi arendada vanema põlvkonna traditsioone.

Niiviisi **kooliõpilaste poliitiliste teadmiste täiendamise ükskõik millist teemade valdkonda käsitledes leiame sealt sügava rahvaste sõpruse ja koostöö, sotsialistliku ja proletaar-se internatsionalismi sisu.**

Praktilised kogemused sellealases töös lubavad üldistada seda **põhitemaatikat**, milles õpilaste teadmised on tunduvalt laienenud NSV Liidu moodustamise 50. aastapäevaks ettevalmistamisel. Kokku võttes võib teemad grupeerida järgmiselt:

● leninlik rahvuspoliitika, meie paljurahvuselise kodumaa ajalugu ja tänapäev, edusammud kommunistlikus ülesehitustöös; Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse välispoliitiline tegevus, imperialismivastase võitluse ülesanded;

● ÜLKNÜ, nõukogude noorsoo ja V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni tegevus ja internatsionaalsed traditsioonid;

● vennialike sotsialismimaade noorsooühingute ja pioneeriorganisatsioonide tegevus, saavutused sotsialismi ülesehitamisel;

● kommunismi eest võitlejate, rahvusvahelisest kommunistlikust liikumisest osavõtjate elu ja tegevus, rahvaste võitlus rahu ja vabaduse eest;

● laste elu ja töölisnoorsoo klassivõitlus kapitalistlikes maades; maailma demokraatlik noorsoo- ja lasteliikumine.

Küllap võiks temaatikat veelgi laiendada, kuid teadmiste omandamine ei ole olnud kunagi eesmärk omaette. Peamine on veendumuste kujundamine. Suhtumiste, väärtushinnangute kujundamine, mis formeeruvad tegutsedes organisatsioonis, aktiivselt osa võttes pionee-ri- ja komsomoliorganisaatsiooni ühiskondlik-poliitilist iseloomu kandvatest

praktilistest tegudest ja üritustest, individuaalseid kohustusi ning pioneeri- ja komsomoli-ülesandeid täites.

Enamikus koolides on kooliõpilaste rahvaste sõpruse alane ja internatsionalistlik kasvatustöö koondatud **rahvaste sõpruse klubisse**, s. t. RSK on keskus, mis organiseerib kõige mitmekesisemate töövormide kaudu noorte patriootide-internatsionalistide kasvatamist.

Rahvaste sõpruse klubi on 4.—11. klasside õpilaste vabatahtlik koondis, kes tegutseb pioneerimaleva nõukogu ja komsomolikomitee juhtimisel ja kelle tegevust juhendavad õpetajad kommunistid. **Rahvaste sõpruse klubi ülesanne on järjekindlalt kasvatada õpilasi nõukogude patriotismi ja proletarise internatsionalismi vaimus, internatsionaalse kohusefunde sügava mõistmise vaimus, imperialismi vastu võitlejatega klassisolidarsuse vaimus, laiendada ja tugevdada pioneeride ja kommunistlike noorte sidemeid liiduvabariikide ja sotsialismimaade noortega, pioneeride ja tööliste lastega eri maadelt ja kontinentidelt.** Igas konkreetse koolis või koolivälises lasteasutuses määrab RSK põhikiri ülesanded kitsamalt, valitud nimi ja deviis täpsustavad sageli ka klubi töö sisu. Et küllalt paljud klubid meil seni koolides vaid tinglikult (õigemini vahest meelevaldselt) klubi nimetust kannavad, siis arvan, et koolid peaksid jõudma ka niikaugele, et lastele romantikat pakkuva vormilise külje korda seaksid. Mitmetest vabariigi parimatest RSK-dest on varem palju kirjutatud. Need on Tallinna 31. keskkooli E. Thälmani nimeline rahvaste sõpruse klubi (deviis: «Olgu jääv meile päike, olgu jääv meile rahul»), Tallinna Pioneeride ja Kooliõpilaste Palee rahvaste sõpruse klubi «Gloobus», mis kannab Iraagi kangelase Fadöl Džamali nime, ja mitmed teised. Seekord siis Pärnu Pioneeride Maja rahvaste sõpruse klubist «Orbiit». Noorest (asutatud 1971. a. jaanuaris), aga tublist.

Klubi põhikirja järgi kasvatatakse pioneerides armastust sotsialistliku kodumaa vastu ja sõprus- ning solidarsustunnet kogu maailma töörahva vastu. Klubi ülesanne on tutvustada liikmetele laste elu vennasvabariikides ja välismaal.

Klubi liikmeteks võivad olla kõik pioneerid alates 4. klassist ja kommunistlikud noored keskkooli lõpetamiseni, kes on läbi teinud

aastase kandidaadiaja ja täidavad klubi põhikirja. Tööd juhib 3—7-liikmeline presiidium eesotsas presidendiga, presiidium valitakse üheks aastaks iga aasta septembrikuu esimesel nädalal.

Klubi töö korraldamisel on arvestatud liikmete kogemusi ja vajadust iga aastaga süvendada ja laiendada temaatikat. Nii näiteks esimese aasta, nn. kandidaadiaasta jooksul tutvutakse klubi töö põhieesmärkidega ja kahekuuliste ajavahemike järel omandatakse teadmisi kirjavahetuse, poliitinformatsioonide ja näitliku agitatsiooni korraldamiseks ning töötamiseks giidina. Aasta lõpeb klubi peoga, kus toimub uute liikmete pidulik vastuvõtt ja tehakse kokkuvõtte aastasesst tööst. Teisel aastal tutvutakse põhjalikumalt laste eluga vennasvabariikides. Selle aasta liikmete korraldusel saab teoks 5. detsembril konstitutsioonipäevale pühendatud sõpruspidu. Kolmandat aastat klubi tööst osavõtavad õpilased õpivad tundma sotsialismimaad. Nende abil tähistatakse 29. aprillil klubi aastapäeva. Õpilased, kes on klubi liikmed neljandat aastat, tutvuvad kapitalistlike maade tööliste eluga ja rahuvõitlusega maailmas. Nende tähtsaim ülesanne on noore kangelase päeva tähistamine 8. veebruaril. Neid õpilasi, kes võtavad Pärnu Pioneeride Maja rahvaste sõpruse klubi «Orbiit» tegevusest osa viiendat või rohkemgi aastat, kasutatakse klubi nooremate liikmete õpetamisel ja organiseerimisel. Kogu klubi liikmeskond valmistab ühiselt ette igal märtsivaheajal sõprusfestivali. Viimasest sõprusfestivalist võttis osa 6 külalisdelegatsiooni: sõbrad Jelgavast, Jessentükist, Gukovost, Sumgaitist, Harkovist ja Leningradist. Kirjasõpru on aga klubil veel mitmetes teisteski Vene NFSV, Ukraina, Aserbaidžaa, Kasahhi, Usbeki, Läti, Leedu, Moldaavia ja Tšuvaši linnades. Välisriikidega sügavat tutvumist on alles alustatud. Klubi vanematel liikmetel on võimalik õppida ka esperanto keelt, esimene kollektiivne esperantokeelne kirigi läks teele Prantsusmaale. Angela Davisele saatsid klubi liikmed sünnipäevaõnnitluse.

Klubi liikmete õigused ja kohustused on kirja pandud põhikirjas. Nii on näiteks klubi liikmel õigus olla valitud klubi presiidiumisse, kanda klubi vormi, embleemi ja eraldusmärke, kontrollida klubi presiidiumi ülesandel rahvaste sõpruse alast tööd pioneerirühmades ja teha oma ettepanekuid klubi töö parandami-

seks. Samal ajal on klubi liikmetel kohustus aktiivselt osa võtta kõigist klubi üritustest, kasutada omandatud teadmisi ja oskusi oma rühma ja maleva töö organiseerimisel, täita õigel ajal kõik klubi presiidiumi antud ülesanded, pidada kirjavahetust vähemalt ühe õpilasega vennasvabariikidest või olla rühma kollektiivse kirjavahetuse aktiivne organiseerija. Klubis on läbimõeldud eraldusmärkide süsteem (lindid, tärnikesed), samuti ergutus- ja karistusvahendid.

Sõprusklubi sünd tähendab seega kindlat organisatsioonilist struktuuri. Kui klubi ühendab väga erineva vanusega lapsi ja tahab koordineerida koolis kogu sõprus-tegevust, siis on peetud õigeks moodustada seksioonid. Näiteks Kohtla-Järve 2. keskkooli rahvaste sõpruse klubis oli esialgu 4 seksiooni: huvitavate kohtumiste, kirjavahetuse, kultuuritöö ja lektorite oma; möödunud õppeaastal asutati seksioonid ajaloo huvilistele ja kolleksionääridele ning et kool on vene õppekeelega, siis ka seksioon «Eesti NSV»; Mikitamäe 8-klassilises koolis kuulub klubisse «Gloobus», mis moodustati aasta tagasi, üle 60 õpilase, kes jagunevad kolleksionäärideks, ajakirjanikeks ja kirjasõpradeks. Eraldi seksiooni moodustab huvitavate kohtumiste klubi. Hoopis toredasti mõistetakse rahvaste sõpruse klubi tegevust Viljandi internaatkoolis. RSK «Vikerkaar» 11 seksiooni moodustavad lastekollektiivid: poistekoor, lastekoor, puhkpilliorkester, rahvatantsuring, kunstiring, eraldi poiste ja tüdrukute käsitöömeistriring, 4. ja 6. klassi pioneeride agitatsioonibrigaadid, tantsu- ja mängujuhtide brigaad ja kirjavahetuse organisatorid. Iga kollektiiv vastavalt oma eripärale valmistub NSV Liidu moodustamise 50. aastapäeva tähistama, tutvudes erinevate liiduvabariikide majandus- ja kultuurieluga, samuti sotsialismimaade lasteorganisatsioonide tegevusega jm. 1970/71. õ.-a. korraldati koolis seeria üritusi «15 head venda», 1971/72. õ.-a. suurüritusi ühendas teema «Kõigi maade demokraatlikud noorsoo- ja lasteorganisatsioonid teritavad V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni juubelit». Nende õhtute sisustamisest võtsid osa kõik klubi seksioonid, mis minu arvates õigema nimega kollektiivsed liikmed peaksid olema. Kuid nimi ei mõjuta töö sügavat sisu.

Et rahvaste sõpruse klubide tööst vabariiki

gis ülevaadet saada ja parimate klubide eeskujul kogu vabariigi rahvaste sõpruse klubide aktiivi õpetada, kuulutas ELKNÜ Keskkomitee 1971. a. detsembrist tänaseni välja rahvaste sõpruse klubide ülevaatuse «Sõprusring — NSV Liit — 50». Veel oli meie eesmärk tõhustada ja suunata koolide RSK tööd NSV Liidu rahvaste elu ja tegevuse tundmaõppimisel, süvendada sõprust vennasvabariikide kooliõpilastega, saada ülevaade koolide sõprussidemetest, tõsta RSK-de osatähtsust nõukogude patriotismi ja proletaarse internationalismi kasvatamisel. Mida ülevaatus kokkuvõttes meile andis, on veel vara öelda. Oks on selge, detsembris 1971 — jaanuaris 1972 loodi mitmetes vabariigi koolides RSK-d, mis tähendab, et peeti vajalikuks õpilaste sedalaadi tegevuse koondada ja hakata neid juhendama, et oleks võimalik teha järeldusi internationalistliku kasvatustöö efektiivsusest koolis. Nii sündisid Mõisaküla keskkoolis RSK «Ramepü» (loe: Rahu me püüd) — deviis: «Sõpruse side on tugevaim pide», Kihelkonna 8-klassilise kooli V. Komarovi nim. pioneerimalevas klubi «Sõprus» ja mitmed teised. Meie ühine ülesanne on, et elavnemine rahvaste sõpruse alases töös, uute RSK-de loomine, mis eelnes mitme aasta jooksul NSV Liidu moodustamise 50. aastapäevale, ei vaibuks ka siis, kui suurüritused möödaks. Tuginedes saadud kogemustele ja õpilastes tekkinud huvidele, peavad pioneerimalevad ja komsomoliorganisatsioonid rahvaste sõpruse klubide tegevust veelgi laiendama ja edasi arendama. Kokkuvõttes ülevaatuses lubavad enne uue õppeaasta algust anda koolidele konkreetseid soovitusi rahvaste sõpruse klubide tegevuse kohta, seada eeskujuks tublime tööd.

Õpilaste kirjavahetusele erinevatest rahvastes kooliõpilastega võime kasvatustöös sagedasti toetuda. Iga päev saame tuhandeid kirju nendelt, kes kirjasõpru otsivad. Komsomolikomiteed ja pioneeride majad on vahendajaiks esimeste nii isiklike kui kollektiivsete tutvuste sõlmimisel. Kui aga kirjavahetus on regulaarseks muutunud, organiseeritakse kooliraadios, seinalehes, stendidel, klubiõhtutel ja mujal kirjas sisalduva kasuliku informatsiooni tutvustamist kooliõpilaste hulgas. Jutustused vennasvabariikide kooliõpilaste elust, kodukoha ajaloo ja tänapäeva tutvustamine, postkaartide vahetamine jms.

muudab laste teadmised konkreetsemaks, sõprustunde sügavamaks. Soodsalt mõjub kirjavahetus vene keele õppimisele: vajadus keeleoskuse järele tekitab huvi, muutub suhtumine vene keele õppimisse. Õpilaste kirjavahetus peaks olema täiskasvanute kontrolli all, muidu juhtub nii, nagu ütles kord Pärnu 1. keskkooli komsomolialgorganisatsiooni sekretär Lembi Mõts, et kirjavahetusest saab õige kõhku kaubavahetus. Kirjades on ülekaalus sellised palved: saatke meile Eesti NSV lipp, hümn, rahvariided, laulude sõnu ja noote või heliplaate vms. Mida lähemale juubelipäevadele, seda rohkem sisaldavad kirjad ka huupi küllakutseid. Kõigil on hästi kiire, sest koonduse või sõpruspeoni on jäänud vaid paremal juhul nädal. Arvan, et meiltki on teele läkitatud samasisulisi palveid, kui õpetaja ei ole jõudnud neid ennetada ja laste huvi ja tegevust õigetes raudmidesse seada. Me oleme igati isiklike kontaktide, suveniiride vahetamise jms. poolt, kui need taotlevad kindlaid kasvatustlikke, emotsionaalseid eesmärke ja on tekkinud varasema regulaarse kirjavahetuse taustal. Üpris vähe ühist sõprustunde kasvatamisega on esimesel kirjal, mis sisaldab kohe suuri soove, kuid kirjutajat ennast, tema kollektiivi ja tema koduvabariiki ei tutvusta sõnagagi. Siit tekib peale kirjavahetuse reguleerimise vajaduse veel teinegi mõte: on vaja rohkem õpetada õpilasi kasutama kirjandust ja ajakirjandust, teatmaterjale jmt. ning esitada nõue, et enne kui kirja kirjutama hakata, peab õpilane looma endale elementaarsegi ettekujutuse sellest maakohast, liiduvabariigist ja tema rahvast. Igal juhul oleks aeg loobuda uisapäisa kirjade kirjutamisest, niisugustele ei vasta meie õpilased ise ja niisugustele ei saa nad vastuseid ka teistelt. Seepärast, eriti nooremates klassides, tuleks eelistada kollektiivset kirjavahetust, s. t. kirjavahetust pioneerirühmade või klassikollektiivide vahel. RSK kirjasõprade sektsioon peaks aga reguleerima kirjavahetust kogu kooli ulatuses ning olema abiks noorematele kirjajutajatele hea nõuga, millest ja kuidas kirjutada. Tavaliselt kujuneb kahepoolset huvitavaks kirjavahetus, mis areneb pärast kollektiivide või õpilaste kohtumist sõpruspeol, spordivõistlustel, sõpruslaagrites, festivalidel koolides või suurtel üleliidulistel üritustel — kokkutulekutel või näiteks «Artekis», «Orljonokis».

Rahvaste sõpruse ja nõukogude patriotismi kasvatamisel on koolide käsutuses **hulgaliselt häid töövorme**. Ohe kooli ulatuses kohtame veel mõnigi kord ühekülgst või ühetaolisust vormide valikul, aastast aastasse samade töövormide kasutamist. Seetõttu peame otstarbekohaseks siinkohal tuua meie vabariigi koolide pioneerimalevates ja komsomoliorganisatsioonides rohkem levinud vormide loetelu, mida kasutatakse koolinoorte kasvatamisel internatsionalismi ja patriotismi vaimus. Järjestus ei pretendeeri pingereale tähtsuselt.

- regulaarne informatsioon loengutel, vestlustel, poliitringides ja -klubides, elavates ajakirjades, kooliraadios artikli algul loetletud teemadel;

- rahvaste sõpruse ja nõukogude patriotismi kasvatamise küsimuste arutelu pioneerikoondustel ja komsomolikoosolekutel;

- kokkuvõtlikud õpilaskonverentsid (1972/73. õ.-a. põhiliselt teemal «50 aastat NSV Liitu»);

- seinalehed, informatsioonilised bülletäänid, stendid, vitriinid, näitused jms.;

- raamatute ja ajaleheartiklite lugemine ja arutelu;

- kohtumised partei- ja komsomoliveteranidega, vanade revolutsionääride ja sõjaveteranidega, kommunistlike parteide ja noorsoo-organisatsioonide esindajatega välismaalt, nõukogude inimestega, kes on viibinud välismaal, ajakirjanikega, tööeesrindlastega, väliskommentaatoritega jne.;

- solidaarsusmiitingud ja -päevad rahvastega, kes võitlevad imperialismi vastu, sõltumatus, demokraatia ja rahu eest;

- allkirjade kogumine progressiivsete inimeste kaitseks, vabadusvõitlejate kaitseks, keda jälitavad reaktsioonilised võimud;

- hoogtööpäevakud, töövalve, makulaatuuri ja vanapaberi kogumine, tasuliste kontsertide korraldamine rahu fondi;

- foorumid, konverentsid teemal «Noorus paljastab imperialismi» (samanimelise üleliidulise aktsiooni ulatuses);

- konkursid parimale poliitilisele plakatile ja võitlus- ning protestilaulule;

- koondused, festivalid, peod, õhtud, päevad ja nädalad, mis on pühendatud Nõukogude Liidu rahvaste sõprusele, sotsialismi- ja rahvaste sõprusele;

- matkad, ekskursioonid, reiseid mööda

Nõukogude Liitu ja välisriike (viimased on põhiliselt kaardimatkad);

— korrespondents-olümpiaadid matemaatikast, füüsikast, keemiast, ajaloost, geograafiast jne. sõpruskollektiivide vahel;

— korrespondents-spordivõistlused «Sõpruse» karikale;

— sõpruskoolidega ühised kirjandusliku omaloomingu, parima joonistuse, parima poliitilise plakati, sõpruse, rahu ja solidaarsuse teemaliste fotode konkursid;

— konkursid ja festivalid, kus selgitatakse välja parimad nõukogude liiduvabariikide laulude ja tantsude esitajad (sama välisriikide laulude, tantsude kohta);

— kinolektuuriumid (kõige sagedamini teemal «15 võrdset»), kinofilmide ühised arutelud;

— fotonäituste ja laste joonistuste näituste vahetamine sõpruskollektiivide vahel;

— sõpruskollektiivide ühiste töö- ja puhke-laagrite korraldamine õppevaheaegadel.

Nende ja mitmete teiste töövormide kaudu rikastub õpilaste teadvus arusaamadega internatsionalismist ja nõukogude patriotismist. **Et selles töös iga õpilane, iga pioneer ja kommunistlik noor aktiivselt kaasa lööks, organiseeritakse pioneeriseaduste «Pioneer on ustav kodumaale, parteile, kommunismile», «Pioneer on kõigi maade pioneeride ja tööliste laste sõber» täitmist marsruutide «NSV Liit — minu kodumaa» ja «Rahu ja solidaarsus» ning leninliku arvestuse isiklike kompleksplaanide kaudu.**

Rahuloluks ei ole põhjust enne, kui iga õpilase teadvusse on jõudnud rahvaste sõpruse ja koostöö, nõukogude patriotismi üllas idee. Tegevuse kogu edu kindlustavad õpilaste endi initsiatiiv, energia, looming, nende aktiivne püüd anda oma jõukohane panus nõukogude noorsoo võitlusesse solidaarsuse, rahu ja sõpruse eest. Viimane on aga omakorda hinnang kogu pedagoogilise kollektiivi püüdlustele.

NSV LIIDU RAHVASTE KULTUURI- ALASEST KOOSTÖÖST

ILSE ŠEVTŠUK, ajalookandidaat

Rahvaste kultuurialase sõpruse kindlustamine on mitmetahuline ja väga keerukas protsess. Kõiki rahvuslike vahetuste küsimusi lahendab partei proletaarse internatsionalismi seisukohast lähtudes. «Marksism on natsionalismiga leppimatu, — märkis V. I. Lenin, — olgu see ka kõige «õiglasem», «puhtam», peenem ja tsiviliseeritum. Marksism tõstab igasuguse natsionalismi asemele internatsionalismi, kõigi rahvaste ühtesulamise kõrgemas ühtsuses...»¹

Rahvaste ühtesulamine inimkonna internatsionalistlikus ühtsuses ei tähenda seda, et kommunistlikus formatsioonis peab kujunema inimühiskond, kellel on üks keel, ühetüübiline kultuur ja vaimne elu.

Nõukogude kultuuri arenemine on kahepoolne protsess: tema koosseisu kuuluvate rahvuskultuuride progress ühelt poolt ning nende ühtsuse tugevnemine vastastikuse vaimse rikastumise ja vahetuse kaudu teiselt poolt. Seejuures võtab nõukogude kultuur omaks ka välismaa progressiivse kultuuri paremad saavutused. Kommunistid on rahvusliku suletuse resoluutsed vastased, sest viimane toob kaasa kultuuri kängumise, ühekülguse ja seisaku. Alistumine ühekülgsele teatavasti surmab kunsti.

Internatsionaalsed jooned ei eksisteeri tegelikkuses ilma rahvusliketa. Käsitledes Lev Tolstoi ülemaailmset tähtsust otsib V. I. Le-

¹ V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 17.

nin selle põhjusi nii kirjaniku kunstilises jõus kui ka tõstatatud vene elu probleemide olulisuses kogu maailmale; ta seob Tolstoi tähtsuse esimese vene revolutsiooni ülemaailmse tähtsusega. «Seda Venemaa ajaloolise elu perioodi kujutades suutis L. Tolstoi oma töödes üles tõsta niipalju suuri küsimusi, suutis tõusta niisuguse kunstilise jõuni, et tema teosed on saavutanud maailma ilukirjanduses ühe esikoha.»²

Internatsionaalset kui üldinimlikku ei tohi rahvuslikule vastandada, võtta seda kui midagi omaette olevat ja erilist. Tegelikult eksisteerib internatsionaalne just rahvuslikus ja avaldub rahvusliku kaudu.

Järelikult on internatsionaalne rahvuslikust lahutamatu. Sellel dialektilisel ühtsusel on oma juhtiv külg, milles avalduvad tööliste üldised klassihuvid ja eesmärgid olenemata rahvusest. Et olla tõeline internatsionalist, märkis V. I. Lenin, «ei tule mõelda ainult oma rahvusele, vaid tuleb temast kõrgemale seada kõigi huvid, nende üldine vabadus ja üheõiguslus... igal juhul peab võitlema väiklaselt-rahvusliku kitsarinnalises, endassesulgumise ja eraldumise vastu, terviku ja üldise arvessevõtmise eest, selle eest, et osa huvid allutataks üldise huvidele».³

Järelikult «tööliste internatsionaalne ühtsus on natsionaalsest tähtsam.»⁴

Marksistile on ühtemoodi vastuvõtmatu nii rahvusliku fetišeerimine kui ka selle ignoreerimine ja alahindamine. «...internatsionaalne kultuur», kirjutab V. I. Lenin, «ei ole mitterahvuslik. Keegi ei ole seda õelnud. Keegi ei ole kuulutanud «puhast» kultuuri, mis ei ole ei poola, ei juudi, ei vene jne. kultuur...»⁵ Tema sõnad sellest, et kunstiteoses on kogu asja tuum individuaalses olukorras, antud tüüpide iseloomu ja psüühika analüüsis, annavad võtme rahvusliku kui erilisel viisil väljendatud sotsiaalse nähtuse mõistmiseks eelkõige konkreetse karakterina, mis avaldub rahvusliku tegelikkuse prisma kaudu.⁶

Niisiis on V. I. Lenini metodoloogia rahvusliku ja internatsionaalse dialektiliste su-

hete uurimisel klassikaline näide selle kohta, kuidas tuleb läheneda kultuuriprobleemidele ka meie ajal, s. t. mitte vastandada rahvusliku ja internatsionaalse elemente teineteisele, vaid jälgida internatsionaalse kvaliteedi väljakujunemist rahvuslikus, ühtlasi aga näha rahvuskultuuride üha tugevnevaid kontakte ja seoseid, mis on eriti iseloomulikud sotsialismile, ning mõista, mida need seosed rahvuskultuurile annavad.

Nõukogude võimu tingimustes, kus puuduvad rahvuste lähendamist takistavad vaevalikud klassid, on erinevate rahvuste kultuurisidemetel erakordselt suur tähtsus.

Kõigi nõukogude rahvaste sõpruse loomulikuks tulemuseks on rahvuskultuuride tihe vastastikune side. Kogu oma kordumatus eripäras ning algupärasuses on neil ühine ideeline platvorm — parteilisuse ja rahvuslikkuse leninlikud printsiibid. 1940. aastast alates on eesti kirjandus ja kunst olnud paljurahvuselise nõukogude kultuuri lahutamatu koostisosana.

Juba sotsialismi ülesehitamise aastatel kujunesid mitmesugused erinevad vormid vennasvabariikide kultuurialaseks koostööks. Viimastel aastatel on vennalike kultuuride vastastikuse lähenemise ja rikastamise protsessi aktiveerumine tingitud sügavatest kvalitatiivsetest muudatustest kõigi vabariikide sotsiaal-poliitilises sfääris, kultuuris ja kunstis ning väljendab objektiivseid ajaloolisi olusid. Sünnivad loominguliste kontaktide ning kõigi meie suurte ja väikeste rahvaste kultuuri- ja kunstisaavutuste propaganda uued vormid.

Kirjanduse ja kunsti dekaadid ning nädalad, liiduvabariikide teatripäevad, filmifestivalid, külalissetendused ja kunstnike külalisenäitused — kõik need on kindlalt juurdunud meie igapäevasesse ellu.

Eesti NSV kultuurialane koostöö teiste liiduvabariikide ja sotsialismimaadega kulgeb kahes suunas:

- a) pidevalt süvenevad ja tugevnevad juba traditsioonilised sidemed;
- b) võetakse kasutusele üha uusi kultuuri-väärtuste vahetamise vorme.

Sõpruse ja sotsialistliku internatsionalismi pidupäevadeks on saanud kirjanduse ja kunsti dekaadid ning kultuurinädalad. Olgu selle kinnituseks alljärgnev tabel viimase kümne aasta andmetega:

² V. I. Lenin, Teosed, 16. kd., lk. 296.

³ V. I. Lenin, Teosed, 22. kd., lk. 321.

⁴ V. I. Lenin, Teosed, 35. kd., lk. 203.

⁵ V. I. Lenin, Teosed, 35. kd., lk. 146.

⁶ V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 8.

KIRJANDUSE JA KUNSTI DEKAADID
NING KULTUURIPÄEVAD

| Jrk nr. | Aeg | Eesti NSV-s | Külas-tajaid | Eesti kultuuri päevad mujal | Külas-tajaid |
|---------|------|----------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|
| 1. | 1962 | | | Moldaa-vias | 60 937 |
| 2. | 1963 | Moldaavia NSV | 134 984 | | |
| 3. | 1964 | Armeenia NSV | 119 268 | Armee-nias | 173 570 |
| 4. | 1965 | | | | |
| 5. | 1966 | Vene NFSV | 317 408 | Vene NFSV-s | 315 654 |
| | | Saksa DV | 306 272 | Saksa DV-s | 67 247 |
| 6. | 1967 | | | Soomes | 26 435 |
| | | | | Ulja-novskis | 121 135 |
| 7. | 1968 | Soome Usbeki NSV | 59 441 | Saksa DV-s | 40 000 |
| | | | 163 176 | Usbeki-tanis | 190 685 |
| 8. | 1969 | | | Tšehho-slovak-kias | 90 000 |
| 9. | 1970 | Tšehho-slovakkia Mari ANSV | 25 745 | | |
| | | | 3 344 | | |
| 10. | 1971 | Gruusia NSV | 92 139 | Gruusias | 110 000 |

Nimetatud dekaadide ning kultuuripäevade poliitilist ja kunstialast tähtsust on raske ülehinnata. Nad ei tutvusta ainult üht rahvust teisega, vaid aitavad koguda ja kontsentreerida parima sellest, mis moodustab nõukogude kunsti. NSV Liidu eksisteerimise 50 aasta jooksul on nõukogude vabariikide kultuuritase märgatavalt kasvanud. Kirjanikud ja kunstnikud tõstavad oma teostes tähtsaid ühiskondlikke probleeme ega tammu kitsalt rahvuslike, spetsiifiliste küsimuste ringis. Seepärast on vene, ukraina, eesti, armeenia — absoluutselt kõigi nõukogude rahvaste kultuurisaavutused vastuvõetavad kõige laiemale vaatajaskonnale ükskõik missuguses vabariigis. Kui varem meie juurde sõitsid põhiliselt vene kunsti esindajad (ja eestlaste kultuurisidemed tihti Moskvast-Leningradist kaugemale ei ulatunud), siis 60-ndail aastail tutvusid eesti töötajad mitte ainult arvukate rahvusvabariikide (Moldaavia, Armeenia, Usbeki NSV jt.), vaid ka paljude Vene Fö-

deratsiooni kuuluvate rahvaste kultuuriväärtustega, samuti sotsialistliku sõprusühenduse maade rahvaste ja Soome Vabariigi kultuuriga.

Nende aastate kogemused on ilmekalt kinnitanud, et mida sagedamini toimuvad kohatumised, seda sügavamalt ja viljakamalt avaldub nende mõju, seda rohkem neid külastatakse. Et mitte paljasõnaliseks jääda, heidame pilgu Saksa DV kultuuripäevadele ja nendest osasaamisele meie vabariigis.

Saksa DV kultuuripäevade dünaamika kujunes külastatavuse poolest järgmiseks: näitusi vaatas 75 000*, filmifestivale 190 000, loenguid kuulas 5781 ja kontserte 24 491 inimest. Kohtumistest võttis osa 11 000 inimest.

Saksa DV, samuti Tšehhoslovakkia jt. kultuuripäevad kinnitavad veel kord, kui ammentamatu on sotsialistliku kunsti varamu.

Vennasrahvaste kultuurisidemete intensiivistumine on seaduspärane. See võimaldab reaalselt hinnata oma rahvuse panust ühisesse kultuurivaramusse, soodustab niihästi rahvusliku iseteadvuse kui ka internatsionalismi kasvu. Kultuurialase koostöö iga vorm kannab endas ühtlasi suurt tunnetuslikku ja emotsionaalset kaasautotlust laengut. Koostöö kultuuri valdkonnas mõjutab tunduvalt rahvuskultuuride kasvu ning samal ajal ka nende lähenemist. Iga rahva kultuuritaseme tõus soodustab meie maa kõigi rahvaste kultuuritaseme ühtlustumist, mis on omakorda olulise tähtsusega nendevahelise sõpruse tugevdamisel. Lähikäimine vennasrahvastega on kiirendanud eesti kultuuri sotsialistliku sisu kujunemist, aidanud vabaneda kodanliku natsionalismi ilminguist ning rikastanud teda internatsionalismi ja rahvaste sõpruse üllaste ideedega. «Rahvaste sõpruse leninlikud ideed kehastuvad kujukalt paljudes kirjandus-, muusika- ja kujutava kunsti teostes, teatrietendustes ja filmides,» märgitakse EKP Keskkomitee V pleenumi otsuses «Töötajate internatsionalistliku kasvatamise ülesannetest NLKP XXIV kongressi otsuste valguses».

Nii on Nõukogude Eesti teatri üheks kõige ulatuslikumaks koostöövormiks saanud

* Siia ei ole arvatud filmiplakatite ja foto-näitust, mis oli eksponeeritud kinode fua-jeedes.

repertuaari vahetamine vennasrahvastega, nende näidendite paremiku hoogne tõlkimine ja lavastamine. Toome õeldu kinnituseks 1966. aasta statistilise analüüsi RAT «Vanemuises». Viimast on Nõukogudemaa teiste rahvuste teatritegelased nimetanud mitte ainult eesti rahvusteatri laboratooriumiks, vaid ka teatriks, kellel on eeldusi saada nõukogude paljurahvuselise teatri laboratooriumiks. Niisugune oli järeldus, mis tehti ühel järjekordsel teatrilasel seminaril Tartus 1968. aastal, kui «Vanemuises» olid külas mordva, baškiiri, karjala, tatari, jakuudi, tšuvaši, udmurdi jt. teatritegelased.⁷

MUUSIKALAVASTUSED

| Millise maa autor | Eten- duste arv | Külas- tajate arv | % eten- dustest | % külas- tajatest |
|-------------------|-----------------------|-------------------------|--------------------|----------------------|
| Eesti | 43 | 17 817 | 23,75 | 26,17 |
| Vene | 9 | 2 659 | 4,98 | 3,92 |
| Aserbaidžaan | 27 | 13 062 | 14,91 | 19,19 |
| Ukraina | 15 | 6 564 | 8,30 | 9,64 |
| Ungari/Austria | 19 | 6 474 | 10,50 | 9,51 |
| Saksa | 52 | 15 719 | 28,72 | 23,09 |
| Itaalia | 8 | 3 210 | 4,42 | 4,72 |
| Prantsuse | 4 | 1 319 | 2,21 | 1,94 |
| Muud | 4 | 1 232 | 2,21 | 1,82 |
| Kokku | 181 | 68 056 | 100,00 | 100,00 |

DRAAMAETENDUSTE DUNAAMIKA JA KULASTATAVUS RAHVUSTE LÖIKES A. 1966—70

| Millise maa autor | Eten- duste arv | % | Külas- tajate arv | % |
|-------------------|-----------------------|------|-------------------------|------|
| Eesti | 1 102 | 68,6 | 355 408 | 69,3 |
| Vene | 131 | 8,15 | 40 595 | 7,93 |
| Saksa | 91 | 5,59 | 38 058 | 7,43 |
| Prantsuse | 88 | 5,47 | 19 580 | 3,83 |
| Inglise | 61 | 3,79 | 14 590 | 2,74 |
| Norra | 55 | 3,42 | 9 260 | 1,81 |
| Ameerika | 31 | 1,93 | 9 468 | 1,85 |
| Läti | 18 | 1,12 | 6 671 | 1,31 |
| Bulgaaria | 15 | 0,93 | 3 257 | 0,64 |
| Soome | 10 | 0,62 | 15 733 | 3,08 |
| Tšehhi | 6 | 0,37 | 791 | 0,15 |

Analüüs näitab, et «Vanemuine» on rahvuslik teater: aastail 1966—1970 on 68,6 protsenti draamaetendustest eesti autorite teosed. Ometi on «Vanemuise» repertuaar samal ajal ka internatsionaalne.

⁷ «Edasi», 9. aprill, 1968.

Õeldu kehtib mitte ainult «Vanemuise» kohta, vaid on iseloomulik vabariigi kõikidele teatritele.

Uhtlasi tuleb märkida, et rahvuskultuuride vastastikune rikastumine on tähtis, kuid mitte ainus kultuuride arengu ja lähenemise aspekt. On vaja peatuda veel rahvuste arengu ja lähenemise seaduspärasuse teisel küljel — rahvuste ja rahvaste kultuurilisel kasvul ühiste joonte arenemisel nende kultuurilises pales. Selle protsessi konkreetsemaks mõistmiseks on otstarbekas vaadata rahvuste kultuuritaseme ühtlustumist meie maal. Kultuuritaset iseloomustab eelkõige hariduse levik, kultuuri eri liikide tarbimine, kirjanduse lugemine, teatris ja kinos käimine, isetegevusest osavõtt. Sotsialismi ajal on tublisti tõusnud töötajate haridustase, kõrgemate õppeasutuste arv, iseäranis üliõpilaste hulk. Õeldu kinnituseks heidame pilgu alljärgnevale tabelile, mis näitab selle protsessi ulatust ja suurust, neid eeldusi, mis on ajalisel lühikesel perioodiga võimaldanud tõusta sotsiaalse progressi tippudeni rahvastel, kellel enne revolutsiooni polnud ühtegi kõrgemat kooli.

KÕRGEIMATE ÕPPEASUTUSTE JA ÜLIÕPILASTE ARV

| | 1940/41. õ.-a. 1970/71. õ.-a. | | | |
|------------------|-------------------------------|----------------------|----------------|-------------------------|
| | õppe- asut. | üli- õpil. arv | õppe- asut. | üli- õpil. (tuh.) |
| NSV Liit | 817 | 811,7 | 805 | 4580,6 |
| Vene NFSV | 481 | 478,1 | 487 | 2671,7 |
| Ukraina NSV | 173 | 196,8 | 138 | 806,6 |
| Valgevene NSV | 25 | 21,5 | 28 | 140,0 |
| Usbeki NSV | 30 | 19,1 | 38 | 232,9 |
| Kasahhi NSV | 20 | 10,4 | 44 | 198,9 |
| Gruusia NSV | 21 | 28,5 | 18 | 89,3 |
| Aserbaidžaan NSV | 16 | 14,6 | 13 | 100,1 |
| Leedu NSV | 7 | 6,0 | 12 | 57,0 |
| Moldaavia NSV | 6 | 2,5 | 8 | 44,8 |
| Läti NSV | 7 | 9,9 | 10 | 40,8 |
| Kirgiisi NSV | 6 | 3,1 | 9 | 48,4 |
| Tadžiki NSV | 6 | 2,3 | 7 | 44,5 |
| Armeenia NSV | 9 | 11,1 | 12 | 54,4 |
| Turkmeeni NSV | 5 | 3,0 | 5 | 29,1 |
| Eesti NSV | 5 | 4,7 | 6 | 22,1 |

Võrdluseks olgu märgitud, et praegusel NSV Liidu territooriumil oli 1914/15. õppeaastal kokku vaid 105 kõrgemat õppeasutust, kus õppis 127,4 tuhat üliõpilast. Neist olid praeguse Vene NFSV territooriumil vasta-

valt 72 ja 86,5 tuhat, Ukraina NSV territooriumil 27 ja 35,6 tuhat, Gruusia NSV territooriumil 1 ja 0,3 tuhat, Läti NSV territooriumil 1 ja 2,1 tuhat ja Eesti NSV territooriumil 4 ja 3,3 tuhat.

Üliõpilaste arv 10 000 elaniku kohta 1971/72. õppeaastal oli NSV Liidus tervikuna 187, seejuures Vene NFSV-s 204, Ukraina NSV-s 168, Valgevene NSV-s 156, Usbeki NSV-s 187, Kasahhi NSV-s 149, Gruusia NSV-s 186, Aserbaidžaanis NSV-s 188, Leedu NSV-s 182, Moldaavia NSV-s 119, Läti NSV-s 170, Kirgiisi NSV-s 159, Tadžiki NSV-s 148, Armeenia NSV-s 211, Turkmeeni NSV-s 128, Eesti NSV-s 158. Kõrvutamiseks toome ära samad andmed ka mõnede kapitalistlike riikide kohta: Prantsusmaal 117, Itaalias 91, Inglismaal 87, Saksa FV-s 56, Türgis 40, Brasiilias 30, Iraanis 21.

Tänapäeval on ükskõik millisest rahvusest Nõukogudemaat töötaja põhjalike teadmistega, laia kultuurialase silmaringiga, teadliku ja loova töösuhetumisega inimene, kes tunneb end vastutavana kõige eest, mis ühiskonnas toimub.

KINO- JA TEATRIKÜLASTATAVUS LIIDUVABARIIKIDES⁸

| Vabariik | Kinokülastatavus keskmiselt ühe elaniku kohta | | | Teatrikülastatavus keskmiselt ühe tuhande elaniku kohta |
|--------------------|---|------|------|---|
| | 1950 | 1960 | 1970 | |
| NSV Liit | 6 | 17 | 19 | 460 |
| Vene NFSV | 7 | 19 | 22 | 537 |
| Ukraina NSV | 6 | 16 | 18 | 365 |
| Valgevene NSV | 4 | 12 | 15 | 286 |
| Usbeki NSV | 4 | 9 | 12 | 276 |
| Kasahhi NSV | 6 | 17 | 22 | 246 |
| Gruusia NSV | 4 | 12 | 12 | 653 |
| Aserbaidžaanis NSV | 5 | 10 | 11 | 292 |
| Leedu NSV | 3 | 13 | 15 | 428 |
| Moldaavia NSV | 3 | 10 | 17 | 335 |
| Läti NSV | 6 | 17 | 16 | 887 |
| Kirgiisi NSV | 5 | 13 | 15 | 415 |
| Tadžiki NSV | 5 | 10 | 13 | 400 |
| Armeenia NSV | 4 | 9 | 12 | 659 |
| Turkmeeni NSV | 5 | 14 | 15 | 339 |
| Eesti NSV | 7 | 19 | 17 | 944 |

⁸ Народное хозяйство СССР в 1970 г. «Статистический ежегодник», Москва, 1971, стр. 675, 677.

On realiseerunud V. I. Lenini idee, et ainult proletariaat, kes on saanud poliitilise võimu, loob eeldused kogu rahva kultuuritaseme tõusuks.

Tuleb rõhutada vennaskultuuride otseste kontaktide ulatuslikku aktiveerumist. Teiste vennasvabariikide ja ka välisriikide kunst pani võrdlema, otsima kokkupuutepunkte ja erinevusi. Ta võimaldas tähelepanelikumalt näha neid ühiseid jooni, mis kujunevad sotsialistlike rahvuste vahel kommunismi ehitamise käigus. Meie kultuuri rikastamine kõige selle väärtuslikuga, mis toodi meie rahvani arvukate kultuuriürituste kaudu, on olnud väga oluline eesti kirjanduses ja kunstis sotsialistliku realismi printsiipide edasisel kindlustamisel.

Kultuuripäevade üks loominguilisi põhi-jooni on repertuaari rikastamine teiste rahvaste mitmekesise sisu ja vormiga eri žanreis teostega. Nõnda laiendatakse ja uuendatakse oma loomingulisi aluseid. Suurenevad võimalused kunsti kaudu suhelda üha uute ning arvukamate inimhulkadega. Tugevnevad kunsti internatsionaalsed jooned.

Oma repertuaari täiendamine moldaavia, armeenia, vene, usbeki, gruusia jt. rahvaste loomingu paremikuga ei kujuta endast ainult traditsioonilist lõivumaksmist nimetatud rahvustest kuulajaile. Osakesegi kavva võtmine nende loomingu paremikust on ilmselt ajendatud ka eesti kollektiivide loominguprintsiipidest, soovist üha paremini mõista teiste rahvaste kunsti.

Meie kultuurielu vastastikune rikastamine selliste uute suurvormidega nagu vennasrahvastevahelised kirjanduse ja kunsti nädalad muutusid mitte ainult kultuurielu seaduspärasuseks, vaid ka laiade töötavate masside kasvatamise tähtsaks faktoriks rahvaste sõpruse ja nõukogude patriotismi vaimus. Kultuuriväärtuste vahetus andis elanikkonna hulgas tehtavale internatsionalistlikule kasvatustööle suure emotsionaalse jõu, tugevdas meie inimeste teadvuses paljurahvuslikku nõukogude rahvasse kuuluvuse tunnet. Iga üksikrahvuse ja kogu Nõukogude Liidu rahvuste sõprusühenduse huvidele vastavad rahvaste sõpruse ja koostöö suhted on sotsiaalse progressi võimsad kiirendajad.

Nõukogude paljurahvuseline kultuur kujuneb kõigi meie maa rahvaste vaimse tegevuse resultaadina. Iga rahvuse panus palju-

rahvuseline kultuuri ühisesse varamusse suureneb sedamööda, kuidas ta on omandanud nüüdisaja kultuuri parimaid saavutusi. Elu kinnitab M. Gorki sõnade õigsust, et rahvarv ei avalda mõju talentide kvaliteedile, et sotsialismi teele asunud maades on talentide õitsenguks eriti soodsad tingimused. Nii märkis ka Soome ajaleht «Kansan Uutiset» RAT «Estonia» külalissetenduste puhul Helsingis imestusega: «...näib täiesti arusaamatuna, kuidas võib vähem kui 1,5-miljoniline rahvas luua sellise ooperiteatri, kes suudab võistelda suurte rahvaste ooperiteatritega, kel on palju võimsam materiaalne baas. Tuleb just rõhutada, et «Estonia» on ehtsalt rahvuslik teater; tema lauljad ja dirigendid on eestlased, samal ajal kui näiteks Stokholmi ooper kogub oma truppi parimaid lauljaid Põhja-Euroopa kõigist maadest; aga dirigente kutsub lõunast... niisugust dirigenti (nagu Neeme Järvi) on meeldiv omada igal maailma ooperiteatril... Pole imestada, et Neeme Järvit loetakse oma põlvkonna üheks juhtivamaks dirigendiks maailmas.»⁹

Kõnesolevate aastate eesti kultuuri areng kinnitab veenvalt K. Marxi mõtet selle kohta, et «iga natsioon võib õppida ja peab õppima teistelt natsioonidelt»¹⁰ ja et kommunistliku ülesehitustöö tingimustes «langeb ära kunstniku allutatuse kohalikule ja rahvuslikule piiratusele.»¹¹

SÕBRALIKUD SIDEMED

AHTO JÕGI

Eesti loomastiku ja taimestiku uurimisel on juba rohkem kui 150-aastased traditsioonid. Kuni 1947. aastani oli meie loomastiku ja taimestiku uurimine katkendlik, plaanipäratu. Seda tegid enamasti asjaarmastajad ja vähesed kutselised loodusteadlased (sedagi enamasti muu töö kõrvalt). Eesti loomastiku ja taimestiku uurimine sai kindla aluse ja suunitluse seoses nõukogude võimu kehtestamisega ja Eesti NSV astumisega NSV Liidu paljurahvuselisse perre. Veel kestis Suur Isamaasõda, kui juba arutati teadusliku uurimistöo keskuse organiseerimise vajadust vabariigis. 1946. a. aprillis sai mõtte teoks: asutati Eesti NSV Teaduste Akadeemia. 1947. a. jaanuaris alustas aga tööd Eesti NSV TA Bioloogia Instituut (alates 1952. a. Zooloogia ja Botaanika Instituut), kelle põhiülesandeks seati vabariigi loomastiku ja taimestiku looduslike ressursside uurimine, rekonstrueerimine ja kaitse. Need ülesanded on aktuaalsed ka tänapäeval.

1947. aastal tööd alustades oli botaanikute ees vajalik ja tähtis ülesanne viia lõpuni 1934. a. T. Lippmaa alustatud Eesti taimestiku kaardistamine. Instituudi endi töötajaid selle ulatusliku töö tegemiseks ei jätkunud ja seepärast tõmmati kaasa ka ülikooli õppejõude ja üliõpilasi. Ühiselt viidi töö lõpule põhiliselt 1954. a. Vabariigi taimestiku kaardistamisel on mitte ainult teaduslik väärtus, vaid ka laialdane tähtsus rahvamajanduses. Taimestiku kaardistamine võimaldab asuda vabariigi taimestikku rajoneerima ning selle alusel rahvamajandust ratsionaalselt planeerima. Kaardistamisel selgusid paljude haruldaste ja dekoratiivse väärtusega taimeliikide,

⁹ «Kansan Uutiset» 1967, nr. 117.

¹⁰ K. Маркс, Капитал, Tallinn 1953, lk. 7.

¹¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинение, том. 3. Москва, 1955, стр. 3937.

ravimtaimede ning mitmete teiste rahvama-
janduses tähtsate taimeliikide levik ja varud. Taimkatte kaardistamise kõrval on botaanikud kogunud ka rikkaliku herbaarmaterjali, mille läbitöötamine toimub senini. Taimkatte kaardistamine ja rikkaliku herbaarmaterjali kogu olid aluseks prof. L. Laasimeri «Eesti NSV taimkate» (1965) ja 11-köitelise kriitiliselt läbitöötatud monograafia «Eesti NSV floora» koostamisele. Esimeses on kõigile kättesaadavaks tehtud Eesti taimkatte uurimise tulemused, ent teine on unikaalne emakeelne botaaniline teos ja abivahend taimestiku uurimisel. Praeguseks on juba enamik köiteid sellest suurteosest ilmunud. Sellele lisaks ilmus botaanikute kollektiivse tööna «Eesti taimede määraja» (1966). Raamat on mõeldud laiale tarvitajaskonnale, eeskätt aga õpetajale. Teoses on ligi 2000 taimeliigi diagnoosid, kusjuures käsitlemist on leidnud peaaegu kõik meie kodumaa floorasse kuuluvad liigid, valdav osa tulnuktaimi ja rohkesti levinumaid kultuurtaimi (põllu- ja aiakultuurid, ilutaimed). Ilmumisel on koolidele mõeldud kodumaiste taimede hästi illustreeritud määraja.

Taimestiku omaduste ja struktuuri tundmine on suure praktilise tähtsusega näiteks selektsioonitöös, heintaimede söödaväärtuse hindamisel, metsakasvatuses, taimsete ressursside hindamisel, võitluses taimekahjuritega, umbrohtudega jne. Praegu jätkub looduslike niitude uurimine ning nende tootlikkuse suurendamise teede leidmine. Selgitatakse, kuidas muuta loodusliku rohukamara liigilist koostist pealtväärtamisega. Nimetame siinkohal töid, mis toimuvad Pedja luhas ja Laelatu puisniidul.

Praegu on käsil ka taimegeograafilised uuringud, mille esimese ulatusliku kokkuvõttena ilmus H. Rebasoo «Hiiumaa floora genees» (1967). Jätkub saarte taimestiku uurimine ja kujunemise teede selgitamine. Koostöös soome botaanikutega koostatakse praegu materjali kaardistatavate taimeliikide kohta, et siis välja anda mahukas detailselt läbitöötatud Euroopa taimestikku käsitlev teos.

Ka alamate taimede kohta on instituudis tõhusat tööd tehtud. On ilmunud «Eesti NSV tähtsamate maksasammalde määraja», «Eesti NSV tähtsamad turbasamblad» ning mitmed vetikaid käsitlevad väljaanded. Viimase

kümnekonna aasta jooksul on märkimisväärset edu saavutatud mükoloogia valdkonnas. Süvendatud uurimise objektiks on saanud mitmed seni väheuuritud seenerühmad, eriti majandusliku tähtsusega taimi kahjustavad mikromütseedid ja suurt majanduslikku kahju põhjustavad puitu lagundavad seened. Seejuures tuleb mainida, et mükoloogide tööpiirkonnaks on saanud kogu NSV Liit. 1968. a. ilmus dr. E. Parmastolt monograafiline ühe seenesugukonna süstemaatika käsitus, mis on leidnud laialdase tunnustuse kogu maailmas. Kõigile peaks hästi tuttav olema 1966. a. ilmunud mahukas hästi illustreeritud raamat «Seened» ja 1972. a. ilmunud A. Raitviiru «Kevadeseenid». Seeneuurimused on osutunud väga tähtsateks ja vajalikeks nii põllumajanduses, metsamajanduses kui ka inimese igapäevases elus. Eks seda ole kogunud igauks, kes neist raamatuid on õppinud tundma hulga uusi söödavaid seeneliike. Meie seeneteadlased tegelevad mitte ainult seente uurimisega, vaid ka tutvustavad neid laiadele elanikkonnakihtidele nii näitustel kui ka vabas looduses.

Instituudi asutamisel seati tema üheks põhilisemaks ülesandeks uurida kodumaa loomastikku, see rekonstrueerida ja leida võimalused looduslike ressursside ratsionaalseks kasutamiseks rahvamajanduse huvides. Need ülesanded püsivad instituudi ees senini, ainult neid on vastavalt aja nõuetele täpsustatud ning varieeritud.

Algul tegeles instituut loodusmaastiku loomastiku ja loomade bioloogia perioodiliste nähtuste uurimisega. Alates 1951. a. saavad zooloogilised uuringud kindla suunitluse ja toimuvad sellest ajast peale põhiliselt rahvamajanduse huvisid silmas pidades.

Algusaastail oli uuringute pearõhk asetatud soomassiivide linnustiku ja putukate uurimisele. Uuriti karusnahaloomi ja näriliste-metsakahjurite bioloogiat ja tõrjeviise. Sel ajal oli tähelepanu keskpunktis ka haigusikandvate lestaliste (puukide) uurimine. Aastatega on entomoloogide tegevusväli laienenud üle Eesti NSV piiride, kusjuures mõne rühma puhul on vaatluse alla võetud kogu NSV Liit. Seni on ilmunud monograafilised kokkuvõtted-määrajad Eesti rohutirtsude kohta, Eesti jooksiklaste, Eesti hüppikpoilaste, Eesti tirtide (I osa), Eesti ämbliklaste (I osa) ja liblikate määraja. Need mo-

nograafiad on vajalikud paljudele spetsialistidele taimekaitstes, samuti õpetajatele ja igale asjaarmastajale. Siinkohal tahaks märkida, et Eesti ämblikud olid kuni viimase ajani väga puudulikult uuritud, nüüd aga on juba kindlaks tehtud üle 470 liigi esinemine. 1971. a. ilmunud J. Viidalepa «Liblikate määraja» on kahtlemata viimase aja üks paremini illustreeritud raamatuid ning vajalik õppeabinõu igale õpetajale. On ju liblikad selgrootute üks kõige silmapaistvamaid loomariühmi, kelle vastu paljud õpilased suurt huvi tunnevad.

Tirtide uurimine on meil võtnud väga laialdase ulatuse. 1965. a. ilmus trükist J. Vilbaste raamat Altai tirtide ja 1968. a. samalt autorilt Primorje kraai tirtide kohta. Et tirdid on NSV Liidus väga puudulikult uuritud, siis pakub suhteliselt kaugete alade fauna uurimine rohkesti uudet materjali. Nii on J. Vilbaste Altaist ja Primorje kraist kirjeldanud ligi sada seni teadusele tundmatut tirdiliiki.

K. Elberg uurib plaanipäraselt NSV Liidu kärbe faunat. Kirjastamiseks on juba esitatud NSV Liidu mitmete kärbesugukondade määravad. 1970. a. alates uuritakse instituudis ka Läänemere idaosa põhjaloomastikku.

Aastaid tegelevad instituudi teadlased biotõrje probleemidega. On ju need küsimused väga tihedalt seotud metsa- ja põllumajandusega ning seepärast ongi uurimise alla võetud ohtlik männikahjur — punakas männivaablane, mitmete ristõieliste põllukultuuride entomofaagid. Tähtsal kohal on metsasipelgate uurimine (V. Maavara), kellel on suur osa metsakaitstes. Selgitatakse sipelgapesade paljundamise võimalusi. Biotõrjega on väga tihedalt seotud ka putukate külmakindluse uurimine, mis lõpptulemusena võimaldab prognoosida taimekahjurite arvukust üksikuil aastail.

Suure praktilise tähtsusega on fütohelmintholoogia-alased uurimused. Selgitatakse taimedel parasiteerivate helmintide liigilist koostist, levikut, üksikute nematoodiliikide ja peremeestaimede vahelisi suhteid. Sel alal on silmapaistvaid tulemusi saavutanud E. Krall, kes peale arvukate teaduslike artiklite on ka kahekõitelise monograafia «Taimeparasiitsed nematoodid ja nende tõrje abinõud» üks autoreist. Suurt tööd on seni tehtud kartulikiduussi, meie ühe ohtlikuma

kartuliparasiidi uurimisel ning antud põllumajandusorganeile soovitusel selle parasiidiga võitlemiseks.

Aastaid on instituut tegelnud meie lindudefauna uurimisega. On selgitatud lindudefauna liigiline koostis, levik. Viiekümnendatel aastatel saab hoo sisse lindude rände uurimine, mille tulemusena on selgitatud lindude rände dünaamika üldised seaduspärasused, lindude liigiline koostis ja jaotumine ja mitmed muud rändega seotud küsimused. Lindude fenoloogia alal ja rõngastamisel on tõhusat kaastööd teinud paljud kooliõpilased ja õpetajad. Käesoleval ajal on üks põhilisi suundi veelindude leviku, ökoloogia ja etoloogia uurimine, milles on silmapaistvaid saavutusi S. Onnol.

Mainigem siinjuures, et praegu on trükis «Eesti NSV lindude välimääraja» uus väljaanne, mis peaks huvitama paljusid õpetajaid ja õpilasi; on ju linnud üks looduse tähelepanuväärsemaid objekte, kelle tundmaõppimise abimaterjalidest tuntakse napust.

1955. a. alustati selgroogsete jääajajärgse ajaloo süstemaatilist uurimist, mis 1967. a. lõppes dr. K. Paaveri Eesti NSV preemia vääriliseks tunnustatud monograafia «Ida-Baltikumi teriofauna kujunemine ja imetajate muutlikkus holotseenis» ilmumisega. Töös käsitletakse jahinduslike imetajaliikide dünaamikat, inimese ja fauna vastastikuseid suhteid, imetajate muutlikkust ajas, muutlikkuse suundi ja kiirust. Praegu jätkab K. Paaver imetajate mikroevolutsiooni uurimist luumaterjali alusel, mis on eeskätt üldteoreetilise tähtsusega.

Alates 1966. a. toimub Puhtu ornitoloogia-jaama baasil lindude ökoloogilis-füsioloogiline uurimine, kusjuures on abiks võetud väikesed raadiosaatjad. Need annavad edasi linnu füsioloogilise seisundi näitajaid, nagu keha temperatuur, hingamise sagedus, südame tegevus, pulsi sagedus ja muud parameetrid. Sel alal on saanud J. Keskspaik mitmeid huvitavaid tulemusi.

Instituudi asutamise peale kuni tänaseni tegeldakse seal küllalt laialdaselt meie siseveekogude mitmekülgse uurimisega. Algul oli põhiülesanne kõigi meie järvede uurimine ja arvelevõtt, mis põhiliselt jõudis lõpule 1960. a. Selle suure töö tulemusena sai võimalikuks kapitaalset monograafia «Eesti jär-

ved» ilmumine. Selle suurteosega on kindlasti paljud tuttavad ja teavad, et sellesse on koondatud andmed suuremate järvede planktoni, bentose, ihtüofauna, taimestiku, kemismi ja muude küsimuste kohta ning analüüs iga järve kalamajandusliku tähtsuse kohta. See on vajalik käsiraamat kalandustöötajatele ja õpetajatele. Praegu on koostamisel «Eesti järved» II köide.

Aastatepikkuse töö järel on selgitatud enamiku meie tähtsamate töönduskalade levik, ka arvukus, mille alusel on välja töötatud soovitusel ühe või teise kalaliigi ratsionaalseks kasutamiseks ja kaitseks. Praegu toimub ühe väärtuslikuma siseveekala, latika igakülgne uurimine. Viimasel aastakümnel on olnud meie kalauurijate tähelepanu pööratud põhiliselt kõige suurematele siseveekogudele Võrtsjärvele ja Peipsi-Pihkva järvele, mis on väärtuslike mageveekalade peamisi elutsemispaiku.

1964. a. läks käiku tol ajal NSV Liidu kõige moodsam limnoloogiajaam Võrtsjärvel, mille eeskujul on nüüd ehitatud ja ehitamisel mitmed teised limnoloogiajaamad Nõukogudemaal. Jaama asutamisega saadi võimalused hüdrobioloogiliste ja ihtüoloogiliste protsesside katseliseks kontrollimiseks, teooriate kontrollimiseks ja mitmesuguste praktiliste soovitusel väljatöötamiseks. Selleks on jaam varustatud mitmesuguste basseinidega, keerulise vesivarustuse süsteemiga ning vajaliku aparatuuriga. Peale eespool nimetatud tööde on aastate jooksul kogutud rikkalik materjal siseveekogude planktoni bentose kohta ning see ka osaliselt läbi töötatud; on koostatud monograafiline ülevaade jõevähi kohta vabariigis.

Praegu on viimistlemisel «Eesti NSV kalade määraja» käsikiri. Raamatu ilmumisest on huvitatud paljud, nii kalandustöötajad, asjaarmastajad, õpetajad kui ka õpilased. See raamat peaks kujunema vajalikuks abimaterjaliks just bioloogiaõpetajatele.

Paralleelselt hüdrobioloogiliste uuringutega toimusid vabariigis aastaid mitmete sisevete, eriti aga pinnavete keemilise koostise, formeerumise uurimine. Nüüd on see jõudnud lõpule H. Simmi doktoritööna, mis annab rohkesti soovitusi meie hüdrogeoloogidele ja on edaspidi aluseks joogivee probleemide lahendamisel.

1960. a. loodi geobiokeemialaboratoorium,

kus peale bio- ja hüdrokeemiliste analüüside dateeritakse esemeid radioaktiivse süsiniku ^{14}C täpsustatud meetodil. Laboratooriumis on dateeritud materjali mitmetest geoloogilistest ja arheoloogilistest allikatest meie vabariigist kui ka naabervabariikidest. Need dateeringud on tublisti aidanud ajaloolasi ja geolooge mitmete vaidlusaluste küsimuste lahendamisel. Nimetamisväärsed tulemusi on laboratooriumis saadud mitmete nisurühma kõrreliste ensüümide omaduste ja fraktsioonide koostise võrdleval uurimisel. Need pakuvad lähteandmeid mitmete evolutsiooniliste küsimuste lahendamiseks.

Alates 1967. a. töötas instituudi juures Tallinnas asuv protozoologia sektor. Selles tegeldakse põhiliselt algloomade uurimisega. Aastaid on sektori uurimisobjektiks olnud inimorganismis parasiteerivad algloomad, eriti perekonda *trihhomonas* kuuluvad liigid. Peale selle uuritakse praegu sektoris Tallinna veevärgi vees leiduvaid algloomi ja töötatakse välja soovitusi Tallinna veevärgi vee sanitaarhügieeniliste omaduste parandamiseks.

Rääkides sellest laialdasest ja mitmekülgsest uurimistööst, mida instituudis tehakse, tuleb kohe öelda, et see poleks olnud mõeldav kodanliku riigikorra ajal. Alustame kaadriküsimustest. Praegu on instituudis 81 teaduslikku töötajat, kellest kaheksal on doktorikraad ja 55 on kandidaadid. Kogu instituudipere tegeleb ainult teadusliku uurimistööga ja vähesel määral ka õppetööga. Selle mitmekesise spetsiaalsusega töötajatekaadri ettevalmistamine on osutunud võimalikuks tänu Moskva, Leningradi jt. teaduslike keskuste omakasupüüdmatule abile. Sealt on saadud vajalikke juhendeid, juhendajaid ja materjale. Kodanliku korra ajal poleks spetsialistide kaadri nii kiire kasv olnud mõeldav.

Uurimistöödeks vajalik aparatuur on saadud vennasvabariikidest ja vennasvabariikides käiakse tihti omandamas kogemusi ning tutvumas uurimismeetoditega. Tihedad erialased sidemed on instituudil peaaegu kõigi NSV Liidu tähtsamate bioloogia uurimisasutustega. Sageli toimuvad ühised uuringud ja tööd. Mainime siinkohal mükoloogide laiahaardelisi töid kogu NSV Liidu ulatuses, mis toimuvad käsikäes paljude teiste vabariikide teadlastega; ühiseid uurimistöid tehakse Le-

rid! Kirjutage oma elust, ärge häbenege, et halvasti kirjutate. Saatke: Kursk. Töölise Palee. Proletaarlaste klubi.» Niisugune oli meie maa esimese pioneeriajalehe esimene number. Selle tiraaž oli tolle aja kohta suur — 1000 eksemplari, pioneere oli aga kubernangus 700...

Aasta hiljem leidis Moskvast aset noorte kommunaaride paraad, mis oli pühendatud pioneeriorganisatsioonile V. I. Lenini nime andmisele. Sel ajal oli meie maal 161 000 pioneeeri ja rohkem kui 20 pioneeriajalehte.

Kuidas siis tekkis pioneeriajakirjandus?

Pioneeriajakirjanduse ajalugu on lahutamata seotud pioneeriliikumise arenemisega meie maal.

Pioneeriajalehtede eelkäijad olid proletaarsete laste kohalike organite väljaanded, mis eksisteerisid kogu maal 1918. aastast alates. Tuntud on, näiteks, Saraatovi ühepäeva-ajaleht «Детская правда» (1918. a.), «Муравей-гудодей» — ajaleht, mis 1920. aastal ilmus Permi lasteklubi «Муравейник» väljaandel, 1922. aastal anti Tuulas välja igakuist ajalehte «Наша газета».

Nõukogude lasteajakirjanduse sünni märkis ära keskajakirjandus. See ei ole juhuslik. Esimestel nõukogude võimu aastatel jätkasid ilmumist mitmed dekadentlikud religioossed ja skautlikud väljaanded, mille sisu oli võõras ja vaenulik proletaarsetele lastele. Noored lugejad tulid vabastada kodanliku propaganda mõju alt, avada noortele tee meie maal nende endi silme all toimunu selgeks mõistmiseks. Esimeste lasteajalehtede edukäik näitas, et vajadus massiliste perioodiliste lasteväljaannete järele oli ammu olemas. Samal ajal hakatakse partei- ja komsomoliväljaannetes avaldama lehekülgi lastele. Avaldatul oli didaktiline iseloom, tihti õpetati lihtsalt elementaarset kirjaoskust. Huvipakkuvad olid rubriigid «Meie laste kirjad». Ajalehed suhtusid tähelepanelikult oma lugejate märkustesse, toetasid laste initsiatiivi, sellega aga valmistasid ette lastest kirjasatjate liikumist.

Pioneeriajakirjanduse arengulukku on nimetamisväärt panuse andnud Ukraina ajaleht «Юный спартак». Sellenimeline organisatsioon oli eesmärkide poolest lähedane noorte pioneeride omale. Just «Юный спартак», mis ilmus Harkovis 1922. a. det-

sembrist alates, määras esimesena kindlaks tulevase pioneeriajalehe tüübi: külgede ja veergude mõõtmed, temaatika, põhilised osakonnad ja töövormid noorte kirjasatjatega.

Oluline koht pioneeriajakirjanduse kujunemisel ja kirjasatjate aktiivi kasvatamisel oli kohalikel seinalehtedel (стенгазы), elavatel ajalehtedel (живгазы), väljaannetel книжки-самоделки, kus populaarses vormis ja joonistustega illustreeritult kajastati tähtsamaid sündmusi kodu- ja välismaal. Samuti pioneeride lehekülgedel komsomoli- ja parteiväljaannetes, ühepäeva-ajalehtedes (газеты-однодневки), mis ilmusid ulatuslike ülevaemaalistel kampaaniate ajal: rahvusvahelisel laste nädalal, Revolutsioonivõitlejate Abistamise Rahvusvahelise Organisatsiooni (МОПР) nädalal jne.

1924. a. maikuu avaldati VK(b)P XIII kongressi resolutsioon «Ajakirjandusest», kus viidati vajadusele «välja anda pioneerikirjandust, tõmmata sellele tööle komsomolile abiks partei- ja ametiühinguorganisatsioonid ja nõukogude organeid». Resolutsioonis konkretiseeriti lastekirjanduse ja -ajakirjanduse kasvatuslikke eesmärgi. Nende hulgas oli: laste kaasatõmbamine jõukohasele osavõtule rahvamajanduse taastamisest, võitlusest usuliste ja rahvuslike eelarvamustega, järelevalvetuse nähtudega, iganditega igapäevases elus. Selleks pidid aitama lapsi ette valmistada ka pioneeriajakirjad ja -ajalehed. 1924. aasta, pärast XIII kongressi resolutsiooni avaldamist, osutus pioneeriajakirjanduse arengus murranguliseks.

Kurski ajalehe «Юный пионер» järel hakkasid ajalehed ilmuma Krasnojarskis, Penzas, Irkutskis, Tuulas, Gomelis, Uljanovskis, Vladivostokis, Habarovskis, Leningradis ja teistes linnades. Tuleb märkida kohalike väljaannete kiiret kasvu: Kaug-Idas, Siberis ja Kaukaasias hakkasid ajalehed ilmuma varem kui keskrajoonides. See on nähtavasti seletatav sellega, et Moskva ja Leningradi pioneeridel olid 1924. a. alguseks juba olemas ühiskondlik-publitsistlikud ja kunstiajakirjad «Юные товарищи», «Барабан», «Юные строители», Leningradis «Новый Робинзон». Need väljaanded, kuigi mitte alati järjekindlalt, kajastasid samuti pioneerielu, mistõttu rahuldusid osaliselt esimeste väikesearvuliste rühmade nõudeid. Kommunistliku lasteliikumise arenemine nõu-

dis aga veelgi operatiivsemat vahendajat rühmadele — ajalehte.

Missugused olid 20. aastate pioneeriajalehed?

Need olid noorte pioneeride kubermangubüroode häälekandjad, mis ilmusid kord nädalas kaheksal leheküljel. Keskmise tiraaži oli 4000 eksemplari. Põhiliselt olid need määratud nii linna- kui maapioneeridele. Maa raske majanduslik olukord ei võimaldanud pioneeriajalehti lugejate järgi diferentseerida, nagu seda tehti parteiajakirjanduses ja nagu see sai ka lasteajakirjanduses teoks 1928. aastal ajalehe «Колхозные ребята» ilmumisega.

Esimeste pioneeriajalehede toimetusekolleegiumidesse kuulus üks-kaks aktiivselt noorsooühingu tööst osavõtvat kommunistlikku noort, endist gümnaasiumi- või realkooliõpilast, kellel enamasti puudus igasugune ajakirjandusalane ettevalmistus. Nad organiseerisid enda ümber toimetuskolleegiumi kuuest-seitsmest 12—15 aasta vanusest toimekamast pioneerist-kirjasaatjast (toorkordse nimetusega пиореры).

Informatsiooni ja artiklite temaatika kajastas ajalehede veergudel nõukogude tegevlikkuse sündmusterohkust. Tihti võtsid ajakirjanduses sõna partei- ja valitsustegelased. Lastele arusaadavas vormis kirjutasid Jelizarova-Uljanova, Kržižanovski, Dzeržinski, Budjonni, Frunze; juhtivad komsomolitöötajad Krupenina, Zorin, Volkov, Šamet, Stremjakov, Jaroslavski, Koni, Bontš-Brujevitši ja Semaško populaarteaduslikud artiklid sisendasid lastele loodusnähtuste materialistlikku mõistmist, tutvustasid neile teaduse ja tehnika saavutusi, ülesandeid, mis seisid Nõukogudema töötluse ees.

Pioneeriväljaannete tööst võtsid osa N. Krupskaja, A. Lunatšarski ja M. Kalinin. Nad osalesid toimetusenõukogudes, kuulusid konkursside žüriisse, selgitasid trükisõnas Nõukogudemaal asetleidvate suurte ümberkorralduste mõtet. Eriti aktiivselt tegi seda N. Krupskaja ajalehes «Пионерская правда», mille esimene number ilmus Moskvas 6. märtsil 1925. aastal.

Ajalehtedes avaldatud materjalid jagunesid tinglikult nelja gruppi: informatsioon, juhtkirjad, olukirjeldused ja kirjanduslik materjal (luuletused, jutustused). Olid olemas järgmised rubriigid: poliitika, NSV Liidu

pioneeride elu, kommunistlike lastegruppide elu välismaal, pioneerijuhtide vestlused pioneeriseadustest ja -sümboolikast, populaarteaduslik ja kirjanduse ning kunstirubriik, sport, oktoobrilaste nurk, bibliograafia, puhketundideks, kirjasaatja nurk, postkast. Pidevalt ilmusid kõigis ajalehtedes veerud «Meile kirjutatakse» ja «Postkast». Seal avaldati noorte kirjasaatjate kirju. Rubriigis «Postkast» avaldati tavaliselt vastuseid küsimustele ja lühiretensioonide saadetud kaastöö kohta. Näiteks: «V. M-le. Sinu kaastöö ei kõlba. On kuivalt kirjutatud. Ebahuvitav. Kirjuta veel, kuid paremini.»

Ajalehete aktiivsete kirjasaatjate arv kasvas järjekindlalt ja 1925. aasta maiks oli neid 7000. Esimene dokument, mis fikseeris vajaduse organiseerida lastest kirjasaatjate liikumist ja mis määras selle eesmärgid ning ülesanded, oli pioneeritöötajate II nõupidamise otsus («О деткоровском движении») 10. juulist 1925. aastast. Noorte kirjasaatjate tegevust vaadeldi ühest küljest kui maa- ja tööliskirjasaatjate liikumise üht osa, teisest aga kui pioneeritöö erisuunda ja kasvatusmeetodit. Kirjasaatjate aktiivi olid kutsutud välja selgitama pioneerijuhid. Noortel kirjasaatjatel ei tohtinud olla eri tunnuskirju ega eesõigusi, neid peeti kirjasaatjateks ainult siis, kui nad kirjutasid artikleid ja võtsid elavalt osa rühma seinalehe väljaandmisest.

Et kirjasaatjate liikumine haaras mitte ainult pioneere, vaid ka organiseerimata lapsi, tehti nüüd ettepanek nimetada kõiki ajalehetele kirjutavaid lapsi lastest kirjasaatjateks (деткоры).

Toimetustele tulenes ülesanne pidevalt juhendada oma autoreid kirjasaatjate nurga kaudu. Toimetajad olid kohustatud VLKNU Keskkomitee ajakirjandussektorile regulaarselt aru andma tööst lastest kirjasaatjatega.

1925. a. suve vältel hakkasid kirjasaatjate nurgad ilmuma kõigis ajalehtedes. Seal avaldati juhendavat materjali, samuti jutustusi kirjasaatjate elust ja tegevusest. Noorte kirjasaatjate esimesed reeglid olid niisugused:

«Oluline on mitte lugude arv, vaid kvaliteet. Tunne hästi oma teemat. Ära lükka homsele seda, mida võib teha täna. Kontrolli fakte. Kaastöö kirjuta lühidalt, lihtsalt, selgelt. Jutusta elavalt. Ära loetle fakte, vaid kirjuta, kuidas töötatakse. Too elavaid näi-

teid. Pea meeles piasjasju: kirjuta lehe ühele küljele, puhtalt ja korralikult. Alla kirjuta perekonnanimi, aadress ja kuupäev.»

Peab ütlema, et paljud ajalehed avaldasid laste kaastöö arvulisel jahil noorte autorite tihtipeale peaaegu redigeerimata kirjatükke, säilitades meelega nende tahumatu stiili, žargooni ja isegi keelevead. Pioneeriajalehtede algupäevil hakkas lasteväljaannete keel alles kujunema, mistõttu ei suudetud ka vigu vältida: kord jäljendati otsekui laste lalinat (товальси, блигада), kord kasutati rohkesti jämedaid väljendeid, mis autorite arvates «elustasid» materjali.

Komsomol pidas otsustavat võitlust avaldatavate kaastööde kvaliteedi parandamise eest. Juba 1925. aasta sügisel võis täheldada ajalehtede keele ja materjalide edasiandmise vormi paremist. Muutus ka väljaannete väline ilme: veerud on paigutatud läbimõeldumalt, kasutatakse rohkem eri kirju ja joonistatud illustratsioone. See on seotud nii ajalehtede trükibaasi mõningase paremisega, aga samuti komsomoli Keskkomitee otsusega pioneeriajalehtede võrgu stabiliseerimise kohta.

Hea trükitehnilise ja illustratsioonide kvaliteediga, oskusega leheküljel peamine esile tuua paistsid silma tolle aja paremad ajalehed. Need olid «Пионерская правда», «Ленинские искры», «Юный ленинец» (1924. aastast kandis seda nimetust Harkovi ajaleht «Юный спартак»), Smolenski «Юный пионер», Habarovski «Знамя пионера» ja Doni-äärse Rostovi «Ленинские внучата». Nendel oli noorte leninlaste hulgas suur populaarsus, nende ühekordsed tiraažid küündisid 15 000 eksemplarini.

Väljaannete edu sõltus paljuski tellimiskampaaniate korraldamisest. Avaldati loosungeid üleliidulise pioneeriajalehe tarvis mõtles selle veidi hiljem välja V. Majakovski, selle alaline kirjasaatja, joonistusi, karikatuure, luuletusi, korraldati toimetuse väljastõite. Levinud oli lugejate küsitlemine ankeetide abil. Nende analüüs aitas mitte ainult ajalehe kvaliteeti tõsta, vaid soodustas selle kujunemist kindlat tüüpi väljaandeks, aitas lahendada küsimust, missugune peab olema nõukogulik lasteajaleht. Viimast küsimust arutati 20. aastatel üpris elavalt. Ajalehtedes «Правда» ja «Комсомольская правда» ning ajakirjades «Красная печать» ja «Юный

коммунист» ilmusid regulaarselt ülevaated pioneeriajalehtedest, retsensioonid ühe või teise väljaande kohta, kirjutised lasteajakirjanduse iseärasustest, pioneerväljaannete funktsioonidest. Kui kurb ka on, aga tuleb öelda, et praegu on perioodikas hoopis vähem esinemisi sel teemal, ülevaated pioneeriajalehtedest on aga hoopis unustatud asi...

4. mail 1925. aastal saadab VLKNU Keskkomitee toimetajatele kirja pioneeriajalehtede kohta. Selles vaadeldakse pioneeriajalehtedest on aga hoopis unustatud asi...

Aasta lõpuks oli pioneeriajakirjandus teinud oma arengus nimetamisväärsed edusamme: ajalehti oli juba 28, neist 7 väljaannet rahvuskeeltes; üldtiraaž oli 165 000 eksemplari; oli tehtud lõpp perioodika stiihilisele kasvule, tänu ajakirjanduse juhtimise paranemisele ja laiaulatuslikule lastest kirja saatjate liikumisele hakkasid väljaanded üha rohkem kajastama pioneeriorganisatsiooni põhiülesandeid, maikuust alates hakkas ilmuma üleliiduline informatsiooniline bulletin pioneeriajalehtedele.

Osa küsimusi, mis oli seotud esimeste väljaannete kasvuraskustega, jäid pioneeriajalehe sünni algetapil veel lahendamata. Ei jätkunud ajakirjanike kaadrit, eriti rahvuslikele väljaannetele. Ajaleht jäi kalliks iga liiki trükitehnoloogiate kõrgete hindade tõttu. Ees seisis ajalehtede sisu ja välimuse parandamine, noore lugeja iseärasuste tundmaõppimine. Seda tegid ajalehtede toimetused järjekindlalt juba järgmisel etapil, kui pioneeriajaleht kui omaette väljaande tüüp lõplikult välja kujunes.

1925. aasta sügiseks oli aga tehtud peamine — loodud pioneeriajaleht, millest sai kommunistliku ja komsomoliajakirjanduse tugev ja ustav abiline.

PROBLEEME MATEMAATILISTE MEETODITE KASUTAMISEL PEDAGOOGIKAS

JÜRI AFANASJEV

Teaduste matematiseerumine kaasajal¹ on jõudmas ka seni humanitaar-kogemusliku teadusena tuntud teadusharusse — pedagoogikasse². Tõuke selleks annab eelkõige tõsiasi, et pedagoogika naaberteadustes — psühholoogias ja sotsioloogias — on matemaatilised meetodid juba mõnevõrra rakendamist leidnud.

Põhiline raskus pedagoogikaalases uurimistöös on uuritava objekti komplitseeritus. Sellest tingituna ei ole veel leitud küllalt täpseid meetodeid õpetamis- ja kasvatamisvahendite efektiivsuse mõõtmiseks ja hindamiseks.

Matemaatika rakendamist pedagoogikas raskendavad järgmised põhjused:

1) pedagoogilised põhiprintsiibid ja karakteristikud on formuleeritud ebapiisava täpsusega;

2) on veel väga vähe pedagoogikateadlasi, kes valdavad matemaatilisi ja statistilisi meetodeid sisuliselt, mistõttu neid meetodeid kasutatakse mõtestamatult ja ebakorrektselt;

3) ei ole küllaldaselt välja töötatud spetsiaalseid programme ega eraldatud piisavalt materiaalseid vahendeid, mis võimaldaksid koguda ja läbi töötada vajatavat suuremahulist informatsiooni;

4) pedagoogika kui ühiskonnateaduse tulemused sõltuvad uurijast ning seda sõltuvust

saab ainult vähendada, mitte aga täielikult kõrvaldada.³

Pedagoogika matematiseerumist võib ette kujutada kahes suunas.

A. Üks neist seisneb juba olemasolevate matemaatiliste meetodite kasutamises. Kõne alla tulevad mitteparameetrilised statistilised meetodid ja mitmemõõtmeline matemaatiline statistika (faktor-, dispersioon-, diskriminantanalüüs). Tuleb muidugi silmas pidada, et pedagoogika objekt erineb oluliselt loodusteaduslikest ja bioloogilistest, mille uurimiseks traditsioonilised matemaatilise statistika meetodid on loodud. Sellest tingituna ongi tekkinud nn. täppisteaduslik suund nende pedagoogiliste uurimuste kritiseerimisel, kus nimetatud meetodeid on kasutatud. Tuues esile küsitavusi ning nõrku kohti, loevad täppisteadusliku suuna esindajad kõik tehtud järeldused vääradeks.

B. Teine suund on uute, nn. matemaatilise pedagoogika meetodite väljatöötamine.

Selleste meetodite vajalikkust illustreerib järgmine lihtne näide pedagoogilise väljavõtte representatiivsusest.

Olemasolevad statistilised meetodid lubavad küll probleemi korrektselt lahendada populatsioonide (süsteemide) puhul, mille struktuur on teada. Et aga õpilase kui süsteemi struktuur ei ole kaugeltki selge, siis ka tavaliselt õppeedukuse uurimiseks konstrueeritava väljavõtte, mis lähtub kooli tüübist, asukohast, suuruselt ning õpetaja tööstaazist ja haridusest, representatiivsus ei ole korrektselt põhjendatud. Ei ole ju selge, kas loetletud tun-

¹ Vt. E. Tiit, Matemaatilise statistika arengust teaduste matematiseerimise käigus. «Matemaatika ja kaasaeg» XVII, Tartu, 1970, lk. 46 ja lk. 51—54.

² Vt. näiteks: О методах педагогических исследований. Доклады и семинары. Таллин, 1971.

³ Vt. Н. Винер, Кибернетика. М., 1958, стр. 201—202.

nused on olulised või on määravad hoopis mingid muud näitajad.

Matemaatilise pedagoogika meetodite väljatöötamisel tuleb silmas pidada, et need võivad tekkida ainult väga laiaulatuslikule ja mitmekesisele empiirilisele materjalile tuginedes. Nagu igas teises teaduses, ei tule ka siin uusi meetodeid otsida kusagilt väljastpoolt, vaid need peavad välja kasvama olemasolevate matemaatiliste meetodite rakendamisest pedagoogilistes üksikküsimustes.

Eeskjuju peavad siin andma eelkõige näberteadused — sotsioloogia ja psühholoogia.

II. MÕOTMINE

Alljärgnevalt vaatleme küsimusi, mis on seotud andmete kogumisega — mõõtmisega pedagoogikas.

Mõõtmine on kvalitatiivsete tunnuste adekvaatne peegeldamine kvantitatiivsetes näitajates. Kaasaja tuntumaid psühholooge S. Stevens väidab, et kvalitatiivsete tunnuste mõõtmine osutub võimalikuks, sest «...eksisteerib isomorfism arvuridade ja empiiriliste operatsioonide vahel.»⁴

Mõõtmise protsessi võime seega kirjeldada järgmiselt. Olgu meil ülesanne mõõta uuritavate tunnuste hulka $P(p_1, p_2, \dots)$. Meie käsituses on teatud matemaatilise struktuuriga objektide hulk $B(b_1, b_2, \dots)$, milleks tavaliselt on arvude hulk. Mõõtmine seisneb nüüd isomorfismi (või homomorfismi) konstrueerimises hulkade P ja B vahel ning B struktuuri kindlakstegemises ehk nn. **skaala** konstrueerimises. On tehtud katseid ka skaalade formaaloloogiliseks konstrueerimiseks ja iseloomustamiseks.⁵

Omaette vaidlusprobleemiks on kujunenud küsimus statistiliste protseduuride rakendatavusest ühel või teisel kasutataval skaalal.

S. Stevens seab lubatavad statistilised protseduurid rangesse sõltuvusse kasutatavast

⁴ Vt. C. C. Стивенс, Экспериментальная психология, т. 1. М., 1960, стр. 51.

A. A d j u k i e w i c z, Logika pragmatyzna. Czecs III. Warszawa, 1961.

⁵ Näiteks: П. Суппес, Дж. Зинес, Основы теории измерения. В сб. «Психологические измерения», М., 1967. М. А. Патругин, Об измерении качественных признаков. В сб. «Моделирование социальных процессов», М., 1970.

A. A d j u k i e w i c z, Logika pragmatyzna. Czecs III. Warszawa, 1961.

skaalast⁶. Skaala tüüp on omakorda määratud temal lubatavate teisendustega ning isomorfse vastavuse tõttu seega empiiriliste objektidega teostatavate teisendustega. Nimetades skaalaid tegelikkuse «vaesteks» mudeliteks, loeb ta vajalikuks oluliselt kitsendada statistiliste protseduuride kasutatavust. Seda suunda nimetatakse ka nõrga mõõtmise (weak measurement) koolkonnaks.

Oluliselt erineval arvamusel, mida hiljem on mõnevõrra rangemalt põhjendanud Andersen ja Hays, on Burke⁷. Nad väidavad, et statistiliste protseduuride kasutamine ei ole piiratud skaala tüübiga. Statistiliste näitajate piiramatult kasutamise lubamise tõttu nimetatakse neid tugevate statistikute (strong statistics) koolkonna esindajateks.

Alljärgnevas vaafleme lähemalt nimetatud kahe suuna ja lisaks ühe kompromissi taotluse põhiseisukohti statistiliste protseduuride kasutamise lubatavuse kohta (vt. tabel lk. 1014).

A. Märkides, et kasutatava skaala tüüp oleneb lubatavatest empiirilistest operatsioonidest, esitab S. Stevens järgmise skaalade klassifikatsiooni⁸.

Tabeli teine ja neljas veerg on kumulatiivsed, s. t. et igal vastaval skaalal on teostatavad ka kõik eespool märgitud operatsioonid.

Toome lisaks mõned seletused skaalade kohta.

Nimetuste skaala. Sellel skaalal on objektidele arvude omistamine piiramatult; igale objektile võib lugeda vastavaks mis tahes

⁶ S. S. Stevens, On the Theory of Scales of Measurement. In «Principles of Educational and Psychological Measurement», ed by W. A. Mehrens and R. L. Ebel, Chicago 1967, 3—10.

⁷ C. J. Burke, Additive Scales and statistics. Lk. 10—14.

⁸ Selline skaalade liigitus on üks võimalikest. Põhimõtteliselt eksisteerib loenduv hulk skaalaid, kuid praktiline tähtsus on peamiselt siin nimetatutel. Vt. ka E. Koppel, E. Tiit, Sotsioloogilise uurimise statistikast I. «Matemaatika ja kaasaeg» XVIII, 1972, lk. 7—11.

⁹ Lugeses Spearmani järjendkorrelatsiooni (ρ) vahemikskaalale kuuluvaks, jätab S. Stevens tähele panemata asjaolu, et on kasutatav täiesti suvaliste järkude korral. Sel juhul see näitab monotoonse seose olemasolu ega ole funktsionaalselt lineaarkorrelatsiooni kor-daja (r) kaudu avaldud.

| Skaala nimetus | Põhiline empiiriline operatsioon | Skaala invariantset säilitavad teisendused | Lubatavad statistilised näitajad |
|---|---------------------------------------|---|---|
| Nimetuste skaala (Nominaalskaala) | Objektide ekvivalentsus | $x' = f(x)$ Teisendus f on üks-ühene | Elementide arv Mood Kooskõlakordajad (C, x^2) |
| Järjestatud skaala (Ordinaalskaala) | Järjestuse määramine (väiksem-suurem) | $x' = f(x)$ Teisendus f on monotoonne, kasvav funktsioon | Mediaan Protsentilid |
| Vahemikskalaala (Intervalliskaala) | Intervallide leidmine objektide vahel | $x' = ax + b$ | Keskmine Standardviga Lineaar- ja järjendkorrelatsioon ⁹ |
| Suhete skaala (Multiplikatiivne skaala) | Objektidevaheliste suhete määramine | $x' = ax$ | Variatsioonikordaja |

arvu. Silmas peetakse üksnes seda, et erinevatele objektidele vastaksid parajasti erinevad arvud. Näiteks on igal jalgpallimeeskonna mängijal seljal temale vastavaks loetav arv. Neid arve tuleb vaadelda üksnes kui tunnuseid. Elemente, millel on ühesugused tunnused, võib rühmitada klassidesse. Näiteks rühmitatakse sportlased oma sportlike tulemuste alusel järkudesse. Osale järkudest on seatud vastavusse arvud (I, II jne.), osale nimetused (meistrisjärk jne.). Seepärast on arusaadav, et nimetuste skaalal võib leida ainult elementide arvu ja klassijaotuse korral ka kõige suurema elementide arvuga klassile vastavat arvu (mood) ning kooskõlakordajaid.¹⁰

Eriti huvipakkuvad pedagoogiliste mõõtmiste seisukohalt on järjestatud skaala ja vahemikskalaala.

Järjestatud skaala. Arvude omistamine toimub objektide mõõdetavate omaduste «intensiivsuse» kasvamise järjekorras. Omaduse suuremale «intensiivsusele» peab vastama suurem arv.

Klassikalise näitena võib tuua mineraalide kõvaduste Mohsi skaala, millel mineraalid järjestatakse ja varustatakse arvudega (1 kuni 10) nii viisi, et mineraali, mis jätab teisele jälje (kriimustab teist), tähistatakse suurema arvuga.

Pedagoogika seisukohalt on oluline märkida, et koolihinnete («1» kuni «5») skaala on üldreeglina järjestatud skaala, kus suurem arv tähistab vastavalt kõrgemat teadmiste taset.

Ei saa leida intervallide pikkust erinevate «intensiivsuste» vahel. Seega ei saa näiteks öelda, et mineraalid kõvadusega 3 ning 4 erineksid teineteisest samapalju kui mineraalid 7 ning 8. Ka pedagoogikas ilmneb enamasti, et kaks õpilast, kes said vastavalt hinned «3» ja «4», erinevad teineteisest teadmiste tasemelt rohkem kui õpilased hinnetega «4» ja «5».

Nagu tabelist näha, on järjestatud skaalal lubatud suvaline monotoonselt kasvav teisendus. See tähendab, et hinnete «1» kuni «5» asemel võiks põhimõtteliselt kasutada suvalisi arve, mille vahe ei pea olema isegi mitte 1. Näiteks võiksime õpilasi sama edukalt hinnata skaalaga 1, 3, 4, 9, 12, ilma et oleksime millegagi eksinud hinnete skaala kui järjestatud skaala olemuse vastu.

Omaette probleem on pedagoogikas tavaliselt kasutatavate statistiliste näitajate — aritmeetilise keskmise ja standardvea arvutamise lubatavus järjestatud skaalal.

Nagu tabelist näha, ei anna järjestatud skaala mingit alust nende arvutamiseks. Kuid isegi S. Stevens märgib, et «illegaalselt» on need näitajad siiski kasutusel ja annavad mõningatel juhtudel häid tulemusi.

¹⁰ Vt. näiteks: H. E. Garrett, *Statistics in Psychology and Education*. New York—London, 1960, lk. 392—395.

Olles üldiselt väga reserveeritud statistiliste näitajate kasutamise lubatavuse suhtes, väidab S. S. Stevens, et isegi järjestatud skaalal lubatavate statistiliste näitajate leidmisel ja eriti interpreteerimisel tuleb olla ettevaatlik, sest eeldatakse järjestatud skaala lineaarsust. Viimase nõude kehtivus jääb aga üldjuhul lahtiseks.

Vahemikskala. Vahemikskaalal on võimalik leida vahemike pikkusi objektide omaduste «intensiivsustaseme» vahel. Alljärgnevas mõistame vahemikskala all võrdsete vahemikega skaalat. Tüüpilised vahemikskaalad on Celsiuse ja Fahrenheiti temperatuuriskaalad. Nagu tabelist näha, on üks skaaladest viidav teiseks lineaarteisenduse $x' = ax + b$ abil. Vahemikskala nullpunkt on kokkuleppeline. Seepärast ei ole ka võimalik võrrelda erinevate näitajate suhet. Ei saa öelda, et temperatuur 20°C on kaks korda kõrgem kui temperatuur 10°F . Et vahemikskala lubab kasutada juba küllalt võimast statistilist aparatuuri, on tema konstrueerimine pedagoogilises uurimistöös väga otstarbekohane. Vahemikskala konstrueerimisega puutume kokku näiteks korrektse testi koostamisel. Seal tuleb testiülesanded (annused) valida nii, et nende raskused moodustaksid vahemikskala.

Suhete skaala. Pedagoogilistes uurimustes ei ole suhete skaala üldreeglina rakendatav. Märkime vaid, et suhete skaalal on nullpunkt määratud ning seepärast on seal mõte kahe suuruse suhtel. Suhete skaala näiteks on Kelvini absoluutne temperatuuriskaala.

Resümeerides nõrga mõõtmise koolkonna seisukohti, tuleb rõhutada, et nende arvates on statistiliste protseduuride kasutamine oluliselt kitsendatud. Need seisukohad on küllalt levinud põhiargumendina pedagoogiliste uurimuste kritiseerimisel.¹¹ Sellega suletakse aga ühtlasi tee olemasolevate statistiliste meetodite kasutamisele pedagoogikas, sest «puhaste» vahemikskaalade konstrueerimine ja rakendamine on sel puhul väga komplitseeritud ning kohati isegi võimatu.

B. Teise äärmusliku suuna esindajate (J. Burke jt.) põhiseisukoht on, et mõõtmistulemusena saadud arve peame vaatlema

ainult kui arve. Nad väidavad, et statistika algab ja lõpeb arvudega ning seepärast on uurimisel saadud arvude jaoks leitavad mis tahes näitajad.

On ilmne, et selle seisukoha nõrgaks küljeks jääb saadud statistiliste näitajate interpreteerimine. Et aga pedagoogikas ei ole niivõrd oluline saadud arv kuivõrd selle adekvaatne tõlgendus, siis selle suuna esindajatega nõustuda ei saa. Näiteks kui üks õpilane lahendab ülesande hindetele «3» ja teine hindetele «5», siis vastuvaidlusi ei tekita nende hinnete kui arvude liitmine ja keskmise leidmine. Lahtiseks jääb aga tulemuste interpreteeritavus. Ei saa ju väita, et samad õpilased üheskoos lahendaksid ülesande hindetele «8»(1) või ka hindetele «4».

C. Kahe äärmusliku seisukoha nõrku külgi arvestades on püütud leida kompromisslahendusi.¹² Edasises esitame olulisemaid sellealaalaseid tulemusi.

Teatavasti on pedagoogikas sageli esinev järjestatud skaala. Olgu lähtekohaks nõrga mõõtmise koolkonna seisukohad. S. S. Stevensi arvates on sel skaalal kasutatavad ainult need statistilised näitajad, mis skaala lubataval teisendusel jäävad invariantseteks. Ta oletab seega, et järjestatud skaala monotoonne teisendus muudab oluliselt ka female mittekooluvaid statistilisi näitajaid (näiteks aritmeetiline keskmine ja standardviga). Invariantseteks jääksid ainult protsentiilid ja mediaan.

S. S. Stevensi väidete kontrollimiseks vaadeldakse erinevaid järjestatud skaalasisi ning konstrueeritakse hulk nende teisendusi.¹³ Arvutused tehakse arvutil. Kompromissvariandi autorid väidavad, et järjestatud skaalal saadud arvudele võib leida aritmeetilise keskmise ja standardvea ning nende kohta langetada t-kriteeriumi abil tõenäosuslikke otsuseid usaldusnivooga kuni 99⁰/₁₀₀. Sealjuures tuleb siiski arvestada järgmisi kitsendusi:

¹² B. O. Baker, C. O. Hardyck, L. F. Petrinovich, Weak Measurement Vs. Strong Statistics: An Empirical Critique of S. S. Stevens's Proscriptions of Statistics. In «Principles of Educational and Psychological Measurement», ed by W. A. Mehrens and R. L. Ebel, Chicago, 1967, lk. 17—23.

¹³ Kasutatud teisendusi ja skaalade liike ei ole täpsemalt kirjeldatud. Öeldakse vaid, et neid oli küllalt lai klass.

¹¹ Vt. Л. М. Фридман, О корректном применении статистических методов в психолого-педагогических исследованиях. «Советская педагогика» 1971, № 3.

1) vahemikud peavad olema enam-vähem võrdsed või

2) erineva pikkusega vahemikud asetsegu skaalal juhuslikult;

3) hüpoteeside kontrollimiseks ei tohi kasutada ühepoolset testi.

Kuigi lahtiseks jääb see, kuipalju oleneb statistiliste näitajate täpsus näiteks skaala pikkusest, lubavad need järeldused siiski ulatuslikuma statistilise aparatuuri kasutamist.

Pedagoogilise eksperimendi puhul on meil vaja ja võimalik saavutada hinnete vahel enam-vähem võrdsed vahemikke. Praktilises koolitöös on nende suured erinevused peamiselt tingitud pedagoogikavälisest teguritest. On alust arvata, et teatud ettevaatlikkusega (eriti, kui teeme statistilisi otsustusi madalama usaldusnivooga) on võimalik kasutada pedagoogilises uurimistöös laialdast käepärast allikmaterjali — õpilaste hindeid.

Esitatud ülevaatega on fahetud rõhutada pedagoogikateaduse matematiseerimise vajalikkust ja selgitada selle teostatavuse võimalikkust, ühtlasi aga viidata vajadusele intensiivistada uurimistöid pedagoogilisteks uurimusteks vajalike statistiliste meetodite väljatöötamisel.

PROBLEEMÕPPE VÕIMALUSI 6.—8. KLASSI MATEMAATIKAS*

ENN NURK

Paar näidet õpilaste koostatud ülesannetest 6. klassis protsendi leidmisele arvust ja lõikude liitmisele või lahutamisele.

Ülesanne 1. Üks individuaalmajade tänav koosnes kolmest lõigust. Pikim neist oli 1. lõik, mis moodustas 50 protsenti tänava pikkusest, ja see oli 200 m. 2. lõik oli tänava pikkusest 40 protsenti. Tänav lõpust anti veel välja 4 krunti. Nende kruntide pikkuste summa oli võrdne 2. lõigu pikkusega. Mitme protsendi võrra pikenes tänava 3. lõik endisega võrreldes? Kui pikk on nüüd tänav?

Ülesanne 2. Koolitee pikkus on 8000 m. 20 protsenti sellest on metsavahelist teed ja $\frac{2}{5}$ majadevahelist teed. Kui palju on lagedat teed?

ÜLESANDED PUUDUVATE ANDMETEGA (AVATUD) VÕI ÜLELIIGSETE ANDMETEGA

Õpilastele antakse lahendada mingit elulist situatsiooni puudutav ülesanne, kusjuures osa andmeid tuleb neil endil koguda. Eriti tuleb rõhutada ülesande elulisust, ainult siis on tal mõtte ning võimaldab koguda

* Algas «Nõukogude Koolis» 1972, nr. 11.

reaalseid andmeid. Seda liiki ülesandeid võivad õpilased lahendada individuaalselt või rühmadena. Rühmatööna on sobiv lahendada selliseid ülesandeid, kus andmete kogumine on keerukam, nõudes asutuste või ettevõtete külastamist, suuremaid mõõtmisi või vaatlusi. Puuduvate andmetega ülesanded võimaldavad rakendada matemaatilisi oskusi tegeliku elu probleemide lahendamiseks ja sunnivad neid matemaatika seisukohalt põhjalikult analüüsima, arendades sellega matemaatilist mõtlemisvõimet.

Õpetaja osa selliste ülesannete lahendamisel seisneb töö organiseerimises ja keerulisemate ülesannete korral õpilaste juhendamises.

Individuaalseks lahendamiseks sobib näiteks selline ülesanne: «Korteri remontimisel värvitakse põrandad. Arvuta oma korteri põrandate värvimiseks kuluva värvi maksumus.»

Õpilase tegevus ülesande lahendamisel on järgmine:

- a) analüüsi, milliseid andmeid on vaja ja kust neid hankida,
- b) värvitavate põrandate mõõtmine ja pindalade arvutamine,
- c) värvide valimine,
- d) otsusta, mitu korda värviga katta,
- e) värvi kulu 1 m^2 -le,
- f) kogu värvi maksumuse arvutamine.

Ülesande lihtsamaks muutmiseks võib anda värvi kulu 1 m^2 kohta. Analoogilised on ülesanded seinte tapeediga katmise, aastase kütuse maksumuse, kodu- või kooliaia tulude arvutamise jne. kohta.

Rühmatööks sobib näiteks järgmine ülesanne: «Meie klass kavatseb kevadel korraldada 3-päevase ekskursiooni teatud marsruudil (marsruudi tähtsamad punktid tuleb anda). Sõidu- ja toiduraha kavatseme teenida kolhoosis töötades. Mitu päeva tuleb igal õpilasel töötada vajaliku summa saamiseks?»

Ülesande lahendamine nõuab mahukat eeltööd. Tuleb koguda järgmised andmed: marsruudi pikkus, andmed bussi maksumuse kohta, eakohase töö valimine ja keskmine tasu selle eest, kulud toidule. Iga erinev andmete rühm tuleks koguda eri grupi poolt, kusjuures iga gruppi tuleks eraldi juhendada.

Matemaatilise analüüsi võime arendamise

seisukohalt on olulised ka liigsete andmetega ülesanded. Õpilane peab analüüsi käigus jõudma järeldusteni, missugused suurused on ülesande lahendamiseks vajalikud, missugused mitte. Näiteks ülesanne, milles on antud rööpküliku mõlemad küljed ja üks kõrgus ning tuleb arvutada pindala. Nooremate klasside õpilased kasutavad sageli ära kõik andmed, kuigi nad teavad rööpküliku pindala arvutamise eeskirju. L. Landa (9) leiab vajaliku olevat, et õpilased peale asjade, nähtuste objektiivsete omaduste teaksid veel, mida peab nendega tegema, kuidas nendega opereerida.

Üleliigsete andmetega ülesannete koostamine on suhteliselt kerge, tarvitseb kas või õpiku ülesandele lisada mõned andmed.

ÜLESANDED KÜSIMUSELE «MIDA SAAD ARVUTADA? TEE NEED ARVUTUSED!» JA GEOMEETRIA ÜLESANDED KÜSIMUSELE «MIDA SAAD JÄRELDADA?».

L. Landa (9) ütleb, et õpilastele tuleb anda mitte ainult teadmisi, vaid neid tuleb õpetada mõtteliseks tegevuseks. Üks asi on teada näiteks mingi kujundi tunnuseid, teine asi on neid avastada ja liigitada. G. Polya (11) on veendunud, et matemaatika on huvitav seni, kuni ta annab tööd meie arutlusvõimele ja leidlikkusele. Neid nõudeid aitavad hästi täita ülesanded üldistatud küsimustele «Mida saad arvutada?..» ja «Mida saad järeldada?»

Kui õpilane traditsiooniliste küsimuste «Kui suur on kolmnurga pindala?», «Mitu rubla maksavad sisseostud kokku?» jne. asemel leiab eest nõude teha kõik võimalikult mõtet omavad arvutused, siis võib ta esialgu segadusse sattuda, sest ta ei oska tähelepanu pöörata ülesande põhjalikule analüüsile. Kogemuste omandamisel hakatakse kõigepealt analüüsima, milliseid matemaatilisi ja sisulisi võimalusi ülesanne üldse pakub. Suuruste endi leidmise protsess toimub pärast analüüsi. Üldistatud küsimusega «Mida saad arvutada?..» ülesannetes peaks sisalduma kaks suuruste ringi: üks, mis on kergesti avastatav, ja teine, mille avastamine nõuab sügavamat analüüsi. Ainult siis on need probleemsed kõigile õpilastele. See ülesannete liik kuulub nn. iseeneslikult arenevate ülesannete hulka — nõrgem õpilane leiab

vähem võimalusi arvutuste tegemiseks, tu-
gev rohkem. Selliseid ülesandeid sobib anda
lahendamiseks klassis, kodus või ka kont-
rolltöös. Ühesuguse huviga lahendavad neid
nii keskestme kui ka keskkooli õpilased.
Alustada tuleks mitte väga suure võimaluste
arvuga ülesannetest, kus mõningate suuruste
leidmine on kergesti avastatav. Hästi sobi-
vad selleks geomeetria joonisülesanded, kus-
juures andmed on kantud joonisele, ning
lihtsamad tekstülesanded. Näiteks «Ristküliku
küljed on 5 m ja 8 m. Mida saad arvutada?
Tee need arvutused!»

Isegi selle lihtsa ülesande korral on kaks
suuruste ringi. Lihtsamalt leitavate suuruste
alla kuuluvad pindala ja ümbermõõt (dia-
gonaali ei osata veel leida). Teise suuruste
ringi moodustavad külgede erinevus (mitme
m võrra, mitu korda protsentides). Ettehei-
teid ei tohiks õpilastele teha ka vastuste
kõik nurgad on 90° või sisenurkade summa
on 360° eest. *Õpilast tuleb ergutada*
leidma nii palju suurusi kui võimalik; sel-
leks tuleks esimeste ülesannete lahendusi
koos analüüsida, lisades juurde nimetamata
jäänud võimalusi või juhtides tähelepanu
mõnede ebaõigetele arvutustele (näit. üm-
bermõõdu ja pindala võrdlus).

Lihtsamatele ülesannetele järgneb raske-
mate ülesannete tsükkel, kus leitavate suu-
ruste arv on juba suurem ning osa nendest
küllaltki hästi varjatud. Pidevalt sobib anda
geomeetria joonisülesandeid (vastavalt tee-
male), näit. trapetsi või ristküliku lõikamine
ringiga jne.

Mõningaid näiteid ülesannete kohta küsi-
musele «Mida saad arvutada?..»

1. **näide.** Ühes keraskas on $60\frac{1}{4}$ m traati,
kusjuures temas on $6\frac{3}{4}$ m võrra rohkem
kui teises keraskas.

2. **näide.** Turistil tuli läbida 60 km. Esime-
sel päeval läbis ta 25 protsenti sellest ja tei-
sel 0,4 ülejäänud teest.

3. **näide.** Ristküliku üks külge on $\frac{a}{2}$ m,
teine $\frac{a}{3}$ m võrra pikem. Ristkülik jaotatakse
ühe küljega paralleelse lõigu abil kahte
ossa, kusjuures ühe osa pindala on $\frac{a^2}{4}$ m².

4. **näide.** Kahest kontsentrisest (ühise
keskpunktiga) ringist suurema raadius on

8 cm ja väiksema ringjoone pikkus 40 prot-
senti suurema ringjoone pikkusest.

4. **näide** lahendati 7. klassi lõpptöös. Õpi-
laste lahendustes olid järgmised vastused:

a) mõlema ringjoone raadiused ja dia-
meetrid,

b) mõlema ringjoone pikkused ja mõlema
ringi pindalad,

c) ringjoonte vahelise rõnga pindala, rõnga
laius,

d) rõngast piirava piirjoone pikkus,

e) ringide pindalade, ümbermõõtude, dia-
meetrite ja raadiuste erinevus (võrra, korda,
protsentides).

Vastused a ja b moodustavad selliste suu-
ruste ringi, mis on kergesti avastatav ja
peaks olema jõukohane kõigile, ülejäänud
moodustavad aga varjatuma suuruste ringi,
mis on tavaliselt jõukohane tugevamatele
õpilastele.

Kuigi käesolev artikkel valgustab proble-
emõppe küsimusi keskestmes, siiski on so-
biv esitada üks näide 9. klassi kohta. Põh-
juseks on asjaolu, et selles näites ilmneb
õpilase loominguline lähenemine ülesande
lahendamisele.

5. **näide.** Maatükk, mille piirjoon on esita-
tud võrrandiga $x^2+y^2=10\,000$, jaotati sir-
gega $x+y=100$ kahte ossa. Mõõdud on
meetrites.

Kui enamik õpilasi tegi joonise ning ar-
vutas tekkinud lõikude ja kaarte pikkusi
ning pindalaid, siis üks õpilane läks arvu-
tustega sealt veel edasi, leides:

a) kui palju traati kulub maatükkide pii-
ramiseks kaherealise traataiaga; b) kunst-
väetiste ja sõnniku kulu; c) heinaseemne
kulu; d) loomade arvu, keda saaks teatud aja
jooksul seal karjatada; e) kui palju keskmis-
elt saab maatükk sademetest vett. Ülesanded
küsümusele «Mida saad arvutada?..» on
võimalik igal õpetajal ise koostada, sageli
ainult õpikuülesande küsimust ümber sõnas-
tades.

Geomeetria ülesanded küsimusele «Milli-
seid järeldusi saad teha?» teenivad järgmisi
eesmärke (lisaks selle punkti alguses esitatud
üldistele eesmärkidele):

a) ette valmistada õpilasi geomeetria teo-
reemide tõestamiseks;

b) õpetada lugema joonist, seda täiendama
ning leidma seal peituvaid seoseid;

c) ette valmistada õpilasi keerulisemate geomeetriaülesannete lahendamiseks.

Ülesanded järeltuste tegemisele on samuti iseindividualiseerivad ülesanded, õigete järeltuste arv sõltub õpilase võimekusest. Neid ülesandeid saab lahendada kollektiivse, individuaalse või rühmatöö korras nii klassis kui ka kodus. Sobiv on alustada 6. klassis. Individuaalsele või rühmatööle peaks järgnema tulemuste kollektiivne analüüs. Arutluse käik näitab, milliseid võimalusi peitub ülesandes veel, annab põhjendusi väidetele, lükkab ümber valed väited. Arutelu rikastab nii tugevamat kui ka nõrgemat õpilast. Mõne üleande analüüs võib kesta 20—25 minutit, kuid see pole kasutult kulutatud aeg. Kõigi järeltuste põhjalik tõestamine pole ilmselt otstarbekas.

Mõningaid ülesannete näiteid küsimusele «Mida saad järeltada?».

1. näide. Kolmnurgal on kaks võrdset kesk- lõiku.

2. näide. Trapetsil on kaks võrdset diagonaali.

3. näide. Kahe ruudu külgedel on 4 ühist punkti.

4. näide. Ruudu külgedel ja ringjoonel on 4 ühist punkti.

4. näites esitatud ülesanne oli 7. klassi lõpptöö ülesanne. Vastustes vaatlesid õpilased kahte korrapärast võimalust (sise- ja välisringjoont). Tehti joonised (see on väga vajalik!), täiendati neid ning kirjutati järeltused. Vaatleme neid siseringjoone korral:

a) ruudu külje on ringi diameeter;

b) pool, ruudu küljest on raadius;

c) ühised punktid jaotavad ruudu küljed pooleks ning ringjoone neljaks võrdseks kaareks;

d) diagonaalide lõikepunkt on ringjoone ja ruudu külgede sümmeetriakeskpunkt;

e) diagonaalid on ruudule ja ringjoonele sümmeetriateljed; joonestati ka teised sümmeetriateljed;

f) ringjoon eraldab ruudu nurkadest võrdsed kujundid;

g) ruudu diagonaalid jaotavad ruudu neljaks võrdseks kolmnurgaks ja ringi neljaks võrdseks sektoriks;

h) ruudu küljed on ringjoonele puutu- jateks.

Lisaks nendele vastustele vaadeldi veel ringjoone ja ruudu külgede punktide ühen-

dit ja ühisosa jm. Kahjuks ainult üksiku- vaatlesid juhtu, kui ringi ja ruudu keskpunkt ei ühti.

5. näide. Ruudu külje keskpunkt on ühen- datud ruudu kahe vastastipuga.

6. näide. Võrdkülgse kolmnurgal ja ring- joonel on 3 ühist punkti.

7. näide. Rööpkülki diagonaalid on teine- teisega risti.

8. näide. Kolmnurgas on joonestatud me- diaan.

Otstarbekaks osutuvad ka järgmist tüüpi järeldamisülesanded.

9. näide. Joonesta ühte koordinaatteljes- tikku funktsioonide

$$y=x^2+2, y=x^2-2,$$

$y=-x^2+2$ ja $y=-x^2-2$ graafikud ja tee järeltused, mis võimalik.

KOKKUVÕTTEKS

Probleempe pole kõikvõimas õpetamisvõtete süsteem, mis asendaks kõik ülejäänud en- nast õigustanud õpetamisvõtteid. Kirjeldatud võtteid on sobiv kasutada sõltuvalt teemast arvestusega, et ühe võtte liiga sagedane kasu- tamine võib selle muuta tüütavaks.

Kirjandus

1. В. Оконь, Основы проблемного обу- чения. Москва, 1968.

2. Л. Аристова, Активность учения школьника. Москва, 1968.

3. М. И. Махмутов, Некоторые осо- бенности проблемного обучения. «Совет- ская педагогика» 1970, № 9.

4. А. М. Матюшкин, Теоретические вопросы проблемного обучения. — «Со- ветская педагогика» 1971, № 7.

5. Дж. Поля, Обучение через зада- чи. — «Математика в школе» 1970, № 3.

6. П. И. Пидкасистый, Воспроизво- дящая и творческая самостоятельная дея- тельность учащихся. — «Советская педа- гогика» 1969, № 5.

7. У. Отавалиева, Самостоятельная работа учащихся по математике в 5—8 кл. Автореферат кандидатской диссертации. Душанбе, 1967.

8. И. И. Финкельштейн, Самостоя- тельная работа учащихся классов ускорен- ного обучения. — Изд. АПН РСФСР. Мо- сква, 1962.

9. Л. Н. Ланда, О некоторых недо- статках умственной деятельности учащихся, затрудняющих самостоятельное реше- ние задач. — «Известия академии наук РСФСР», выпуск 115. Москва, 1961.

10. J. Käis, Isetegevus ja individuaalne tööviis. Võru, 1935.

11. G. Pölyä, Kuidas lahendada ülesannet. Tallinn, 1967.

12. V. Marvet, Iseseisva töö ja mõtlemise rakendamise võtteid matemaatika tundides. — «Nõukogude Kool» 1962, nr. 6.

13. E. Nurk, Probleemõppe rakendamise võimalustest 6. ja 7. kl. matemaatikas. — «Nõukogude pedagoogika ja kool» VIII. Tartu, 1972.

ÕPETAMIS- ALGORITMID EESTI KEELE ÕPETAJA PILGUGA

MAIA RÕIGAS

«Harjumus kasutada algoritme muutub praktilises töös ajastu nõudmiseks, millest kool ei saa mööda minna. Seda enam, et lihtsaimate algoritmide õpetamine ja nende kasutamine koolitöös distsiplineerib õpilast, sisendab talle mõtlemise korrastatust ja organiseeritust. Veelgi enam: võime kinnitada, et see töötab välja mõtlemistegevuse erilise stiili — mõtlemine lakkab olemast midagi määramatut, amorfset, omandab kindlad piirjooned, muutub juhitaavaks.» Nii alustavad B. V. Gnedenko ja B. V. Birjukov sissejuhatust L. N. Landa raamatule «Õpetamise algoritmimine» (13, lk. 12).

Õpetamisalgoritmide päevakorda kerkimise põhjus on tähelepanek, et koolis domi-

neerib probleem, *mida õppida*, mitte aga *milliste võtete abil omandada õpitavat*.

Õpetaja hoolitseb sageli rohkem selle eest, et anda teadmisi õpitava sisust, kui nende teadmistega opereerimise viiside andmise eest. Tuntud on ju olukord, et õpilane küll teab reegleid, aga ei tea, millist neist teatud juhul kasutada (13, lk. 24).

Algoritmi definitsiooni — operatsioonide range järjestus, mis lahendab (kõik) antud tüüpi ülesanded — on tutvustatud ka eesti pedagoogilises kirjanduses (1; 2; 3; 5; 7).

Algoritmi iseloomustavad jooned on: 1) determineeritus — ülesande lahendamine algoritmi järgi on rangelt juhitud protsess; 2) massilisus — algoritm on ette nähtud kogu ülesannete klassi lahendamise jaoks; 3) resultatiivsus — algoritmi kasutades saame alati täpselt sama resultaadi.

Õpetamise algoritmimine on täppisteaduste meetodite pedagoogikasse juurutamise üks haru. Käesolevas artiklis võtame vaatluse alla algoritmide rakendussfääri, omadused ja väljendusviisi. Kui L. N. Landa nimetab õpetamisalgoritmi algoritmi-tüüpi ettekirjutuseks (13, lk. 14), siis L. M. Fridman peab seda tautoloogiaks, sest algoritm ise tähendabki just ettekirjutust (21, lk. 79).

Algoritmid jaotatakse lahendus- e. teisen-dusalgoritmideks ja äratundmisalgoritmideks (16, lk. 105). Alljärgnevas räägime põhiliselt viimastest, millega kui humanitaarainetele sobivamatega on artikli autor rohkem tege- nud. Tegelikult sisaldavad küll mõlemad tüü- bid harilikult ka teineteist.

L. N. Landa ei vaatle algoritmimist univer- saalse vahendina, mis lahendaks kõik õpetaja ja metoodiku probleemid (13, lk. 15). Tema seisukohta jagab ka L. M. Fridman kriitilis- tes märkustes N. N. Ržetski artikli (19, lk. 93—99) kohta ja A. P. Sidelkovski (20, lk. 127—132). Loodetavasti on asjatu ka N. G. Aleksejevi kartus, et varsti kuuleme eetilistest ja esteetilistest algoritmidest (9, lk. 140). Ehkki kahjuks tõepoolest uute mõis- tete ja meetodite puhul kipub tekkima ten- dents nende liiga valimatuks kasutamiseks, mis sellisena hakkab meetodit populariseeri- mise asemel diskrediteerima.

Algoritmid on rakendatavad mitte kõigi ülesannete lahendamiseks. Paljudel juhtudel on need aga olemas ja vajavad avastamist,

mis kujutab endast loomingulist protsessi (10). Matemaatika valdkonda kuulub probleem, kas antud ülesande või ülesannete klassi jaoks on algoritm olemas. Selle leidmine, omandamine ja õpetamine on aga juba psühholoogiline ja didaktiline küsimus.

Kui mittematemaatiliste ainete meetodika näitab, kuidas teatud tingimustes on vaja toimida vajaliku resultaadi saamiseks, siis formuleerib ta lahendusalgortime (15, lk. 104). Algoritmiks ei nimetata aga mitte igasugust tegutsemisjuhust. Mõiste ja termini *algoritm* kasutamine psühholoogias ja pedagoogikas on otstarbekas ainult siis, kui on võimalik ja vajalik: 1) eraldada laiematest, mitte eriti määratletud terminitest, nagu *reegel*, *ettekirjutus*, *üldine meetod* jt., rangelt määratletud ja kitsam algoritmi mõiste; 2) luua algoritmi mõistele kohandatud kirjeldamise formaalne matemaatiline aparaat ja erilised uurimismeetodid (21, lk. 77).

Pole õige N. N. Ržetski väide (19, lk. 93), et ühe teaduse mõistete ja meetodite ülekandmisega teise teadusse tuleb anda neile mõistele uus määratlus vastavalt uutele suhetele. Sel viisil kaotaks mõiste oma mõtte ja olemasolu põhjenduse süsteemis, kuhu ta üle kantud (21, lk. 77). Puudub ka vajadus liigitada algortime abstraktseteks ja konkreetseteks, sest juba oma definitsiooni järgi on algoritm alati konkreetne. Ka on *reegel* laiem mõiste kui *algoritm*. Täiesti nõus võime aga olla N. G. Aleksejevi esitatud algortimide rakenduspiirkonnaga mittematemaatilistes ainetes, mille järgi seal algortime kasutatakse: 1) konkreetsetel juhtudel, nn. mõiste alla viimise protsesside, s. t. äratundmise korral; 2) paljude tunnuste olemasolu korral (9, lk. 142). Neile nõudmistele vastavad ka nii lause kõrvalliikmete (2, lk. 118) kui ka lauseliikide määramise algoritm (vt. skeem lk. 1022).

Algoritmide on üldine mõtlemismeetod vaid operatiivse protseduuride süsteemina ühe või teise tunnuse kontrollimiseks, vastuse otsimiseks, kas see või teine erijuhtum mahub antud reegli alla või ei. Ehk kokkuvõtlikult: algoritmide luuakse ühetüübiliste ülesannete korduvaks lahendamiseks.

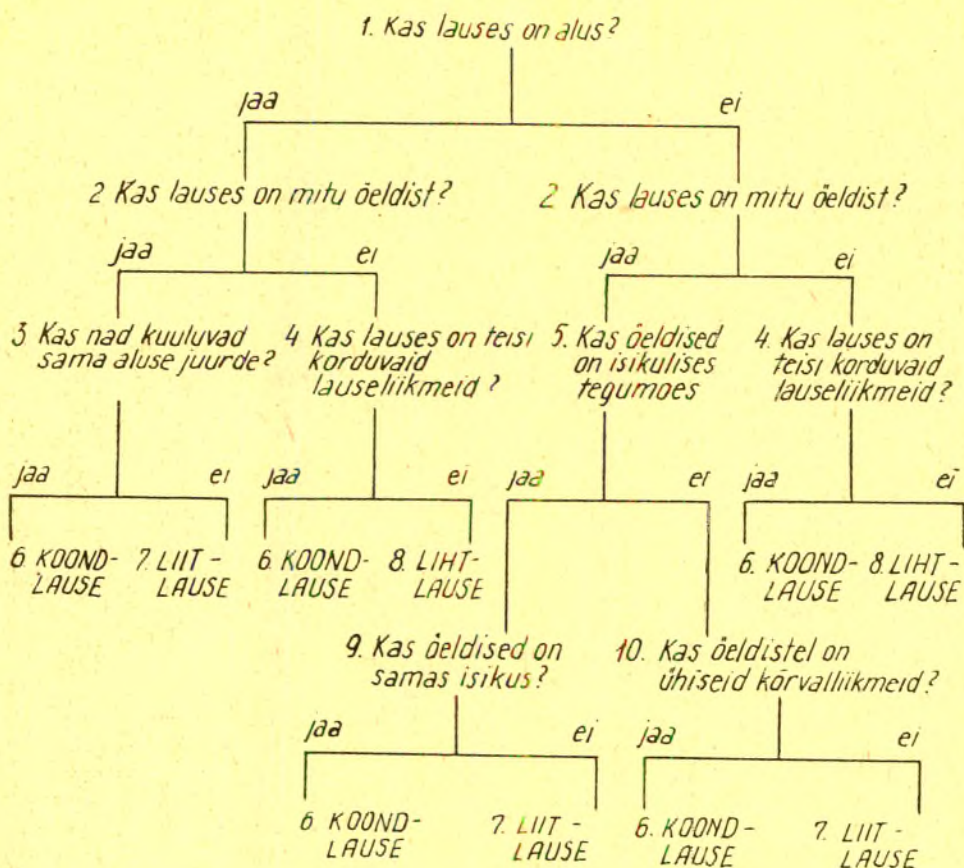
Lahendusmeetodid jagunevad: 1) algoritmi tüüpi, 2) mittealgoritmi tüüpi (heuristilised ja poolheuristilised). Algoritmi tüüpi meetodid determineerivad täielikult ja ran-

gelt mõtlemisprotsessi, kirjutavad täpselt ja ühetähenduslikult ette, millisel juhul kuidas tegutseda. Poolheuristiliste ülesannete puhul on tundmatuks objekt, mis tuleb leida, antud aga otsimispiirkond, n. o. iseseisva valiku ülesanded. Heuristiliste ülesannete puhul on tundmatu nii objekt, mis tuleb leida, kui ka piirkond, kust seda leida. Need on iseseisva otsingu ülesanded, tõelised loovülesanded (14, lk. 34).

J. N. Kuljutkini ja G. S. Suhhobskaja järgi (12) läheb inimene ülesannete lahendamisel harva algoritmi mööda: vahel seda polegi, vahel on see liiga keerukas. Jäävad 3 teed: 1) kõigi olemasolevate lahendusvõimaluste analüüs (tihtipeale astronoomilise ulatusega); 2) katse ja eksimuse meetod; 3) heuristika — sihiteadlike katsetuste meetod, ehkki õige lahenduse tõenäosus pole absoluutne. Ainuõige nendest ülejäänutest on kolmas tee. Õpilastega tehtud katse aga näitas, et osa õpilasi (13%) on võimetu seda meetodit kasutama ja sunnitud piirduma huupi mõistatamisega. Igal juhul tuleb aga silmas pidada, et kui M. Kampmann nimetab õpikut mitte õppetöö lähtepunktiks, vaid sihtjaamaks (4, lk. 169), siis algoritm igatahes olgu lähtepunkt. Ka L. N. Landa rõhutab, et isegi programmõppe puhul ei tule kasuks piirdumine ainult algoritmiga (14, lk. 40). Pedagoogika jaoks seisneb algoritmi tähendus selles, et õpetades teatud ülesande lahendamise algoritmi, anname me õpilasele ka vahendi iseenese suunamiseks, oma mõtlemise ja praktilise tegevuse suunamiseks.

Üldjuhul realiseeruvad vilumused algoritmide protsessidena, s. t. vilumusest võime rääkida siis, kui algoritmide protsess on saavutanud automatiseerituse. See, mis ühel etapil võib olla inimese jaoks operatsioonide kogum, võib teisel etapil esineda tervikliku üksikaktina, ühe lihtsa operatsioonina. Siit ka elementaaroperatsioonide mõiste suhtelisus.

Analüüsiprotsessil ongi 2 võimalikku põhilist ülesannet: 1) äratundmine; 2) valik (aga ka see äratundmise alusel). Äratundmine on ühtlasi ka eelduseks kõigile asendus- ja muutmisprotsessidele. Äratundmisalgoritmi struktuur määratakse tunnuste loogilise struktuuriga, milleks nimetatakse tunnuste seost teatud loogilise sidesõnaga (näiteks *ja* või *või*), mis näitab tunnuste sisemisi suhteid.



Lauseliikide määramise põhiskeem

Tunnuste struktuursed skeemid on: a & b & c ja a V b V c (& = ja; V = või), neist esimese puhul tuleb kindlaks teha, kas vaadeldaval nähtusel on kõik 3 nimetatud tunnust, teise puhul aga, kas vaatlusobjektil on üks loetletud tunnustest. Jaatava vastuse korral võime mõlemal puhul konstateerida objekti kuuluvust vaadeldavasse klassi, eitava korral — mittekuulumist. Tavaliselt küll esinevad harva sellised «puhtad» struktuurid. Harilikult on meil tegemist kahe esitatud variandi kombinatsioonidega, näit. (a V b) & (c V d).

Algoritmide moodustamiseks kasutatavad tunnused peavad vastama järgmistele nõuetele: 1) operatsioonilise väljaselgitamise võimalus; 2) arusaadavus, mõistetavus (ärgu vajagu enda väljaselgitamiseks omakorda algoritme); 3) ühetähenduslikkus (see mõiste

pole küll absoluutne); 4) väljaselgitamise lihtsus.

Tunnuste loogiline struktuur ei määra nähtuse äratundmise ainsat algoritmi, kuid määrab teatud lõpliku hulga neid algoritme. L. M. Fridmani järgi pole küll ühe ja sama nähtuse jaoks olemas erinevaid algoritme, on ainult ekvivalentsed (21, lk. 81). Võiksime niisiis rääkida algoritmi eri variantidest.

Äratundmisalgoritmi väljatöötamise etapid on: 1) tunnuste väljaselgitamine; 2) tunnuste loogilise struktuuri määramine; 3) viimase põhjal ühetähenduslikult määratud analüüsioperatsioonide struktuuri (algoritmi) väljatöötamine.

Pärast algoritmi koostamist kerkib küsimus, kuidas seda kirjeldada. Selle võimalused (11, lk. 233—237):

1. Operatsioonide järjestuse sõnaline üles-

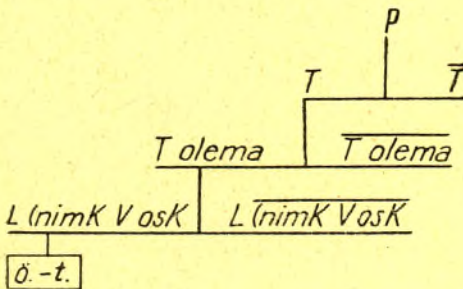
kirjutus reeglite kindla süsteemina. (Keeruliste algoritmide puhul kohmakavõitu, tihti-peale tarbetugi.)

2. Sümbolitega üleskirjutus valemil kujul (ka 18) e. implikatiivse struktuuriga algoritm matemaatilise loogika sümbolitega (6, lk. 96). Näiteks:

$P \text{ sihT} \wedge L(\text{nimK} \vee \text{omK} \vee \text{osK}) \rightarrow s$. (Kui põhisõnaks on sihiline tegusõna ja laiendi käändeiks nimetav, omastav või osastav, siis on laiend sihitis.)

L. M. Fridman ei ole nõus (21, lk. 81) L. N. Landa väitega, et valemis pole antud tegevuste kindel järjekord ja ta kujutab endast seetõttu objektiivsete suhete kirjeldust, mitte aga tegutsemisjuhist (15, lk. 145). Kindla järjekorra säilitamine on eriti oluline koolialgoritmide korral, kus õpilasel peab välja kujunema kindel süsteem. Näiteks on lauseliikmete määramise puhul vajalik harjumus kõigepealt alustada põhisõna leidmisest. Eeltoodud sihitise valemil puhul tuleb niisiis kõigepealt kindlaks teha, kas põhisõnaks on või ei ole sihiline tegusõna.

3. Skeem — nõuetele kõige vastavam, mis peegeldab kõiki võimalikke tegevusvariante sõltuvalt eelmise tegevuse resultaadist. Näiteks öeldistäite määramise algoritm:



Kriips tähe või avaldise kohal (\bar{T}) tähistab eitust.

L. N. Landa analüüsib ka algoritmimise ja loovmõtlemise vastuolu võimalikkust, mille kummutab järgmiste argumentidega. 1. Iga-suguse loova tegevuse aluseks on teatud vilumus (sama probleemi vt. ka 8), mida algoritm aitabki kujundada. 2. Õige algoritmide õpetamine eeldab nende ehitamise õpetamist, mainitu aga ongi seotud loovmõtlemisega. 3. Algoritmid ei püüa sugugi piirata õpilase enesealgatust jne., vaid pakuvad ainult teatud kindlatel juhtudel kõige ratsionaalsemat

teed, mille individuaalseks vaevarikkaks ja pikaajaliseks «leiutamiseks» pole otstarbekas aega kulutada. Katse ja eksimuse meetod on küll efektiivne, kuid liiga aeganõudev. Siit vabanev aeg on üks reserve loomingulise ja emotsionaalse intellekti arendamiseks. Kokku võttes: loovmõtlemisele on oht mitte algoritmide õpetamine, vaid nende vähene õpetamine /loe: õpetamata jätmine/ (13, lk. 145, 146).

Õpetamine on efektiivne ainult juhul, kui pedagoog tunneb nii algoritmiliste kui ka loominguliste protsesside mehhanisme (17, lk. 81).

Kirjandus

1. U. Agur, K. Toim, I. Unt, Programmõpe ja õpimasinad. Tallinn, 1967.
2. V. Jalakas, Mõningaid algoritme lause kõrvalliikmete määramiseks. «Nõukogude pedagoogika ja kool» IV, TRÜ rotaprint, Tartu, 1969.
3. V. Jalakas, Üks võimalus astmevahelduse käsitlemisel. «Nõukogude Kool», 1972, nr. 1.
4. M. Kammann, Eesti keele õppeviis. Tallinn, 1918.
5. E. Koit, Süntaksi käsitlemine 8-klassilises koolis. TRÜ rotaprint, Tartu, 1970.
6. I. Kull, Matemaatiline loogika. Tallinn, 1964.
7. J. Mikk, Mõtlemine ja algoritmid. «Nõukogude Opetaja» 1967, nr. 127.
8. V. Tohver, Teadmistest, mõtlemisvõimetest ja mõnedest tendentsidest hariduselus. «Edasi» 1972, nr. 2—5.
9. Н. Г. Алексеев, Правомерен ли «алгоритмический» подход к анализу процессов обучения? — «Вопросы психологии» 1963, № 3.
10. П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия учащихся. — «Вопросы психологии» 1957, № 1.
11. Л. Б. Ительсон, «Математические и кибернетические методы в педагогике. Изд. «Просвещение», 1964.
12. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Эвристический поиск при решении задач. — Новые исследования педагогических наук XI, изд. «Просвещение», 1966.
13. Л. Н. Ланда, Алгоритмизация в обучении. Изд. «Просвещение», 1966.
14. Л. Н. Ланда, Алгоритмические и эвристические модели мышления и программированное обучение. — «Советская педагогика» 1970, № 12.
15. Л. Н. Ланда, Алгоритмический подход к анализу процессов обучения правомерен. «Вопросы психологии» 1961, № 1.

17. Л. Н. Ланда, О кибернетическом подходе к теории обучения. «Вопросы философии» 1962, № 9.

18. А. А. Ляпунов и Г. А. Шестопал, Об алгоритмическом описании процессов управления. «Математическое провещение» 1957, № 2.

19. Н. Н. Ржецкий, О содержании

надежности и алгоритм. «Вопросы психологии» 1969, № 3.

20. А. П. Сидельковский, Алгоритмический подход к анализу процессов обучения правомочен. «Вопросы психологии» 1964, № 5.

21. Л. М. Фридман, Еще раз о понятии алгоритма в психологии. «Вопросы психологии» 1971, № 5.

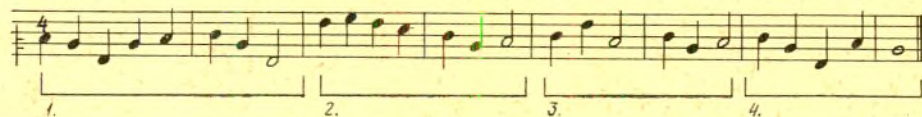
ÕPILASTE SUULISE KÜSITLUSE METOODIKAST MUUSIKAÕPETUSES*

RIHO PÄTS

Ka rändnoodi abil või etteütluks kaudu tabatav heli kannab improvisatsiooni iseloomu, kuigi see on ainult õpetajapoolne. Õpetajal tuleb hoolitseda, et tema näidatud või suuliselt öeldud rändnoodid ei oleks lihtsalt juhuslik heliastmete rivi, vaid et sel kujuneks oma loogiline arengu ilme ja selge vorm. Arengu ilme ja emotsionaalne toime saavutatakse õpetaja kujundliku muusikalise mõtlemise baasil meloodiliste tunglevuste ja lahenduste kaudu, selge vorm aga fraseoloogilist struktuuri (motiivid, fraasid, laused) silmas pidades.

Sei alal võib küsitlus mõnikord seisneda ülesandes: «Nüüd laulame üksikult (või ka õpetaja poolt määratud gruppides) ahelkorras minu käemärkide järgi.» (Õpetaja annab hääleliselt JO ja laseb häälestamiseks laulda JO-MI-SO või RA-JO-MI, millele järgneb laulmine käemärkide järgi.) Näit.

Jo So, Jo Le Mi Jo So, So Ra So Na Mi Jo Le Mi So Le Mi Jo Le Mi Jo So, Le Jo



* Algus «Nõukogude Koolis» 1972, nr. 10.

Niisugune ahellaulmine rakendab kõiki õpilasi tähelepanelikult käemärke jälgima ja nende järgi vajalikku motiivi tabama. Kuid niisuguse toimingu juures on õpetajal vaja hoolitseda selle eest, et üksikosad, millest ettenähtud (või improvisatsiooniline) meloodia koosneb, oleksid oma vormistruktuurilt selgesti tajutavad ja moodustaksid üksteisega orgaaniliselt areneva seose.

Sama on kehtiv ka musitseerimisel rändnoodi järgi.

Hästi läbimõeldult tuleb küsitleda ka kuulatud muusika arutamisel. Siin tuleks eriti hoiduda esitatavate küsimuste formaalsest kallakust, et mitte muuta muusika kuulamisel õpilaste tundeelu haaranud emotsionaalset seisundit lihtsalt teoreetiliseks arutluseks, mis viib esteetilise tunnetamise protsessist eemale või koguni hävitab selle. Siin piirdugu ühine arutelu peamiselt muljete vahetamise ja selle raames kerkinud küsimuste lahendamisega. Küsimused võivad tekkida õpilastel (millele õpetajal tuleb vastata, või suunata õpilasi ise ligilähedast vastust leidma), neid aga esitab ka õpetaja. Sellises kollektiivses arutluses on oluline, et see oleks ettenägelikult läbimõeldud, piirduks rohkem muusikaliste kujundite iseloomustamisega, temaatilise karakteristikaga, väljendusvahenditega ja vanemal astmel ka dramaturgiaga.

Mõnikord harrastatakse muusika kuulamisel (eriti nooremas astmes) mõistatusküsitlust. Näit. vesteldakse pisut loomaaiast ja

loomadest ning siis esitatakse mõistatuseks V. Rebikovi «Karu», küsides: «Missugust looma kujutab see lookene?» Sedalaadi küsitlusega tuleb ettevaatlik olla, sest küsiteldav laps võib väga kergesti teisiti määratleda. Pretendeerides suuremale täpsusele väljendusvahendite määratlemisel, oleks otstarbekam valida paar kontrastset pala, näit. V. Rebikovi «Karu» ja P. Tšaikovski «Lõoke», teatada küll palade nimed, ent kuulanud neid, lasta mõistatada, küsitledes: «Kumb ettemängitud paladest oli «Lõoke» ja kumb

«Karu»? «Miks sa arvad, et 1. pala oli «Karu»? «Miks sa arvad, et 2. pala oli «Lõoke»?» Olenevalt vastustest peame oskama küsitlust edasi arendada **kujundilisel alusel**, nii et vastused lastele aimu annaksid ka väljendusvahenditest.

Keskastmes mõnevõrra nõudlikumad palad, nagu näit. H. Elleri «Liblikas», võimaldavad kujundilise arutluse ja väljendusvahendite vaatluse (iseloomulikult **ringlev** algmotiiv seoses **lendleva** kõrvalmotiiviga, mis üheskoos loovad õhulise kujundi liblika rahunust



lendamisest ja selle omapärasest ilust) kõrval küsimusi esitada ka pala **vormi** kohta (näit. «Millist tantsužanri meenutab see pala?» — «Valssi.» «Millised valsi iseloomulikud omadused on olnud selle ajendiks?» («Nõtkus, tujukus, kerge liikuvus») ja siduda seda sisulise küljega. «Kas on selles palas väliselt illustratiivne pilt liblika lennust või suunab see mõtteid ja tundeid ka pisut sügavamale? Millele?»

Sel astmel esitatakse küsimusi **hilloojate** kohta. Mõnikord kipuvad niisugused küsimused jääma liiga üldsõnaliseks ja väheütlevaks. «Näit.: «Jutusta, mida tead Gustav Ernesaksast» annab õpilasele küll võimaluse end iseseisvalt väljendada, pealegi veel kui tahes ulatuslikult. Ent sageli esitatakse küll õigeid fakte, kuid laialivalguvalt ja ideelise sisuta. Niisugusel juhul peab õpetaja lisa küsima. Otstarbekohasem oleks juba algusest peale kogu küsitlus rajada läbiloetud materjalile (vt. L. V). Näit. «Kas mäletad, mis oli G. Ernesaksa nooruspõlve harrastus?» «Milline oli muusikalises mõttes ta kodune ümbrus?» «Kuidas see mõjutas ta muusikaharrastusi?» «Millist mõju avaldas G. Ernesaksale kui konservatooriumi õpilasele üldlaulupidu ja millise soovi see noorukis tekitas?» «Milline on see G. Ernesaksa laul, mis kõlas ühel järgmisel üldlaulupeol?» «Niimetage veel mõni sinule tuntud G. Ernesaksa lauludest.» «Kas saaksite nimetada ka mõnda tema suurteost?» «Mis on G. Ernesaksa loo-

mingu iseloomulik joon.» «Missuguse koori juhina G. Ernesaks on saavutanud eriti suure kuulsuse ja mis on olnud selle põhjus?» jne.

Lõpuks. Kõikide küsimuste esitamisel ükskõik millises vanuseastmes on küllaldase praktilise tähendusega ka see, et oskaksime küsimusi esitada nii, et eriti **esimesed vastused oleksid ladusad**. See loob vajaliku töödistsipliini ja tõsise suhtumise ning vastustunde. Et seda kindlustada, peaks õpetaja oma õpilasi nii hästi tundma, et võiks esimesed küsimused esitada niisugustele õpilastele, kes tõenäoliselt suudavad rahuldava vastuse anda. See stimuleerib ka kaasõpilasi end kokku võtma ja mobiliseerib pingelisele aktiivsusele. Kui üksikute õpilaste vastustes ka konarusi ilmneb, siis pole alati soovitatav neid siluma hakata (see võiks häirida õpilase mõttekäiku), vaid vastuse või vastuste lõpul anda lühidalt kommentaar.

Muidugi on küsitluse metoodika valdkonnast veel sadu probleeme. Ent need vähesedki, mida eespool puudutatud, on mõeldud peamiselt tõukena küsitlusprobleemaatika kallal juurdlemiseks.

SELGITUSI TÄIENDI KÄSITLEMISEKS

ELLI RIIKOJA

Täiendi käsitlemine koolis pole kahtlemata mitte kõige komplitseeritumaid ettevõtmisi, sest atribuut oma põhijoontes on lause liigendamisel enamasti tabatav ja läbinähtav. Grammatikaõpikutest saame teada kõige olulisema täiendi vaatluseks, ent kooliraamatute napist esitusest ei selgu sootukski, kui värvikas ja huvitavatest juhtudest tulvil kategooria on täiend. Grammatikais pakutu najal ei ulatu me nägema kaugeltki mitte kõike selle lauseliikme mitmepalgelisusest ega ole meil võimalik rohkem kui ligikaudu kogeda täiendi ulatuslikku ja põnevat toimesfääri. Mõistagi ei saa õpikute lakoonilisuse tõttu kõnelda kõigest, mida atribuut kätkeb. Õpikute ülesanne on lauseliikme mõistmiseks peajoonte kättenäitamine ning tema käsitlemiseks üldise sõrestiku pakkumine. Seepärast ongi grammatikais täiendist räägitud laias laastus ning ära märgitud üksnes kõige selgemad ja markantsemad atribuudirühmad ning -tüübid. Et traditsioonilise esituse varju on jäänud mõnedki kõitvad atribuudijuhtumid ning muud täiendiga seotut, peaks olema õpetlik ja otstarbekas kas või nippenäppeliselt jutuks võtta see pealtnäha liigagi tuntud ja tuttav, ent ometi

paljude teadmata ja nimetamata tagamaadega lauseliige.¹ Järgnevas märgitagu mõningaid täiendiseiku, mis üksikult võivad pilgust mööda libiseda, ent koondatult on küllaltki kõnekad ja mõjusad.

Kõige värskemast ja asjalikumast käsiraamatust loeme: «**Täiend e. atribuut on lause kõrvalliige, mis laiendab nimisõna, näidates oma põhisõna kuuluvust või omadust.**»² Tõsi küll, atribuudi esmane funktsioon on olla substantiivi laiend, ent teatavasti võib täiend laiendada kõiki substantiivi funktsioonis talitlevaid sõnu või keelendeid, ilma et need sõnad tarvitseksid olla täielikult substantiveerunud. Meie kõige uuem kooliõpik ütleb: «**Täiend e. atribuut on lause kõrvalliige, mis laiendab nimisõna või selle tähenduses tarvitatud sõna...**»³ See definitsioon avardab küll atribuudi haardulatust, ent juhib mõttele, nagu peaks iga nimisõna tähenduses tarvitatud sõna laiend olema tingimata täiend. Ometi see nõnda pole. Definitsioon ei kehti täielikult nimisõna funktsioonis kasutatud omadussõnade ja kesksõnade laiendite suhtes, sest need ei pea sugugi alati olema atribuudid. Nende sõnade laiend võib olla täiend, kuid neil võib esineda ka adjektiivile ja verbile omaseid laiendeid: nimisõnana talitleva omadussõna laiendiks võib olla veel määrus, nimisõnana tarvitatud kesksõnal võib peale täiendi olla laiendiks määrus, sihitis ja öeldistäide. Lauses «**Kõike seda liiga kirevat ümberringi ei pidanud me hea maitse näitajaks**» laiendavad põhisõna *kirevat* ühilduvad täiendid *kõike* ja *sed*a ning määrused *liiga* ja *ümberringi*. Lauses «**Küllap tekib siin kõike seda tublisti peamurdmist põhjustavat**» veel õige rohkesti, kuid *see* keerukas ja ränk *näiv* on hõlpsasti lahendatav» laiendavad substantiivina kasutatud kesksõna *põhjustavat* kõigepealt ühilduvad täiendid *kõike* ja *sed*a, määrus *tublisti* ja sihitis *peamurdmist*; kesksõna

¹ Arutlusi mitmete täiendijuhtude kohta vt. E. Riikoja, Lihtsat ja keerulist täiendimaalt I. «Keel ja Kirjandus» 1972, nr. 2, lk. 95—102; E. Riikoja, Lihtsat ja keerulist täiendimaalt II. «Keel ja Kirjandus» 1972, nr. 3, lk. 165—170.

² J. Valgma, N. Remmel, Eesti keele grammatika. Tallinn, 1970, lk. 177.

³ E. Väari, Eesti keele õpik keskkoolile. Tallinn, 1968, lk. 100.

näiv laiendeiks on täiend see ning öeldistäited *keerukas* ja *ränk*.⁴

Kooligrammatika ütleb targasti: «Täiendi määramisel on kõige olulisemaks teguriks põhisõna leidmine.»⁵ Ent õpikud seda leidmist ei soodusta ega juhata kätte, mis või missugune võib üldse olla täiendi põhisõna. Seetõttu silmatagu põgusalt, missuguste sõnade või lauseliikmete juurde võib täiend kuuluda.⁶

Täiend laiendab lauses kõigepealt *n i m i s õ n u*, kusjuures need võivad olla kas üldnimed või pärisnimed (*pedagoogi väärikus*, *võistlemast loobunu*, *uus helehall «Volga»*), *n i m i s õ n a l i s i a s e s õ n u* («*Kõik nad lähevad oma teed*»; «*Ma ise sõidan kaasa*»; «*Ta tänas igauhte meist*»; «*Sinu näos on midagi kindlat ja visa*»; «*Ta unistab olla hoopis keegi teine*») ja *p õ h i a r v u*, kusjuures see on kas nimisõna täiendiks («*Edu on saavutatud viimase viite aastaga*»; «*Kõik see juhtus tolle kahe nädala kestel*») või arvsõnaühendi põhisõnaks ja seisab nimetavas või osastavas käändes ning tema täiendiks on kas nimisõna või nimisõna funktsioonis sõna osastavas või seestütlevas («*Reinu võidu-aeg oli kolm minutit üksteist sekundit*»; «*Hämaravõitu ruumis jõi kohvi inimest kuuskümmend*»; «*Esimene kaart hõlmab kaht kolmandikku Kuu tagaküljest*»). Seejuures võib põhiarvu laiendada veel eesasendis omadus-, ase-, kesk- ja määrsõna, samuti järgarv või nimisõna genitiivis («*Puhkuse esimesed kaks päeva*» ollakse mere ääres, *viimased kolm päeva* aga ekskursioonil); «*Needsamad neli professorit* käisid ka meie instituudis»; «*On selgunud ka võistluste ülejäänud kuus finalistit*»; «*Riie on täpselt poolteist meetrit lai*»). Kui põhiarv märgib olendeid või esemeid, võivad teda laiendada juba nimetatud

täiendiliigid («*Need kaks puuksal* on leevikesed»; «*Esimesed kolm vasakult* on meister-sportlased»). Arvsõna asemel võib täiendi põhisõnaks olla number («*Kõik nad õppisid algul 10—12 tundi järjest*»). Märgitagu, et põhiarvu ja kaassõna *üle*, *alla*, *ümber*, *pealt* vms. ühendit laiendav täiend on kas omastavas või seestütlevas («*Seal elab alla saja inimese ruutkilomeetril*»; «*Üle poole kirjan-dist* on juba valmis»). Põhiarvu laiendavad määrsõnad *ligi*, *ligikaudu*, *kuni*, *umbes*, *keskmiselt*, *umbkaudu*, *täpselt*, *peaaegu*, *kõigest*, *napilt*, *vähemalt*, *ainult* jt. või ühendid *rohkem kui*, *vähem kui*, *enam kui*, *kõige rohkem* jt. on täiendid («*Ligi 80 protsenti* toodangust läheb välismaale, *peaaegu 70 riiki*»).

Peale nimi-, arv- ja nimisõnaliste asesõnade laiendab täiend lauses mitmesuguseid sõnu, mis talitlevad nimisõnana. Siia kuuluvad 1) *o m a d u s s õ n a d*, mida võib laiendada nimi-, omadus- kesk-, ase- ja arvsõna («*Perekonna noorimana* tuli mul karjaseame-tit pidada»; «*Teos on köidetud koredasse koltunud punasesse*»; «*Nad võitlevad eksitava «vana» vastu meie külas*»; «*Kui juba niisugune kannatlik ja vaikne midagi ütleb*, on otsus raudne»; «*See on kõigi aegade kümne parima* edetabel»); 2) *v - ja t a v - kesksõna*, mida täiendina laiendavad tavaliselt asesõnad või nimisõna («*Kõik see tekkima hakkav*, pooleli *olev* ja *valmiv* tegi mõttetormakaks»; «*Ärge te selle oma vanaisa eest-laetavaga* hoobelge, vanasti oli ka *haid tagantlaetavaid*»); 3) *iga liiki sõnad* ja keelendid mis tahes vormis, samuti numbrid ja märgid, mida kasutatakse nimisõnana ja mis esinevad kas ülekantud tähenduses, millegi sõnalise tähistusena või nimenä. Seesuguseks põhisõnaks võib olla *k ä ä n d s õ n a* («*Üle turu kajab müüjate kutsuv «Õunale!*»»; «*Missugused haruldased püksid! Rahvakeelne «pooletoobised» andis ettekujutuse nende pikkusest*»; «*Sammu viis sellest «millestki» seisatas ta äkki*»; «*Aga siis oli Karla tunnistusel kõver kaks*»); *v e r b i - vorm* («*Mis see sinu «võtan» tähendab?*»; «*Piisab vaid esimesest «ei saa'st», ja teine tuleb palju hõlpsamalt*»); *m u u t u m a t u s õ n a* («*Kõik paistis väga segase ja õhulise «võib-ollana»*»; «*Ta ei saanudki teada, mis sellele «agale» pidi järgnema*»; «*Üks avaneb koduse «terega»*»; «*Mitte igale vene «dlja»- sõnale ei vasta eesti «jaoks»*»); *t ä h t*,

⁴ Kõnealuse probleemi kohta vt. E. Riik-oja, Mis nimi on substantiivina talitleva omadussõna ja kesksõna laiendil? «Keel ja Kirjandus» 1971, nr. 5, lk. 276—282.

⁵ E. Vääri, Eesti keele õpik keskkoolile, lk. 100.

⁶ Täiendi põhisõna vaatluses on järgitud töid: L. Rannut, Alus. — Eesti keele süntaks I. Tallinn, 1964, lk. 34 jj.; L. Kettunen, Lauseliikmed eesti keeles. Tartu, 1924, lk. 9 jj.

⁷ Enamik näitelauseid pärineb kirjandusteostest ja perioodikast, osa on autori koostatud või modifitseeritud.

sõnaosa, number või märk («Võõras keeles kõlasid loendamatud *s*-id ja tugevad põrised *r*-id»; «Läbi igasuguste *ismide*» põimumise näeme realismi arengut»; «Korraga sai tantsijatest murale suur «30»»; «Päevakangelane — uhiuus, valge, korrektnel TU-4 nr. 001 — seisab lennukite rivis»); sõnaühend või lause («Mis tähendab see «nagu ikka»?»; «Te käisite selle ma-eitea-kellega»; «See tema õeldud «oma tundeist vaiki sa» ei käi sinu kohta»).

Nimisõna või nimisõnana talitlev sõna, mida täiend laiendab, võib olla igaks lause liikmeks peale õeldise. Nii laiendab täiend alust («Sõna võttis üks pikk hallipäine vesiste silmadega mees»), õeldistäidet («See on sihuke lillakate õitega tagasihoidlik lilleke»), sihitist («Ta jätkas teed lõuna poole»), määrust («Mind on kujutatud suuremal osal joonistustest»), täiendit («Ta surus käed sügavamale presenitriidest vihmamantli laptaskuusse»), lisandit («Neid meelitas Viru tänav, see Tallinna tuiksoon»), ütet («Ilus meri, ära meelita!»).

Koos oma põhisõnaga moodustab täiend süntaktilise ühendi. Sellesse ühendisse kuuluvad substantiivi laiendid on oma tähenduselt ja esinemuselt mitmekesised ja eripalgelised, mistõttu kogu atribuudilist ühendit võib tema sisu ja vormi poolest pidada mahukaks ja komplitseeritud süntaktiliseks moodustiseks. Lauses «Ükse kõrval on kõrge raamseljatoega kulunud kunstnahkne diivan kitsa raamaturiiuliga ülaservas» iseloomustavad täiendid esēt tema kuu, kvaliteedi, materjali ja tema juurde kuuluva poolest, kusjuures selleks karakteristikaks on kasutatud täiendina nimisõna, omadussõna ja verbi kesksõna. Atribuudilise ühendi sisulist mahtu avardab asjaolu, et tema täiendkomponent võib olla põhisõnaks mõnele teisele atribuudilisele ühendile, mida konkretiseerivad nn. teise astme täiendid, mille järele omakorda võib olla täiendeid. Lauses «Komandörid seisid jämedatest palkidest seinetega, madalate akendega, värketest männilaudadest laega ja hõõveldatud põrandaga metsavahitares tihedalt operatiivkaardi ümber» laiendavad põhisõna metsavahitares esimese astme täiendid seintega, akendega, laega, põrandaga, ruumikas. Teise astme täienditeks on sõnad palkidest, madalate, männilaudadest ja hõõveldatud, kolmanda

astme täienditeks aga sõnad jämedatest (laiendab teise astme täiendit palkidest) ja värketest (laiendab teise astme täiendit männilaudadest).

Atribuudilises ühendis nagu igas teiseski süntaktilises rühmas on sõnade ühendamise aluseks mõtteline seos selle rühma komponentide vahel. Sõnade seostamist vormistavad ja fikseerivad niihästi morfoloogilised kui ka süntaktilised vahendid. Morfoloogiliste vahendite abil kujuneb atribuudilises ühendis komponentide ühildumine ja sõltumine. Süntaktilisteks vahenditeks atribuudilise ühendi vormistamisel on komponentide asend, sõnade järjestus ja raamühend. Raamühend on spetsiifiline vahend süntaktiliste seoste vormistamisel. Ta kujuneb siis, kui põhisõnaga väga tihedalt seotud komponendid eralduvad põhisõnast ja paigutuvad atribuudilise ühendi algusse, vahele aga asetuvad kõik teised liikmed, kaasa arvatud määruslikud elemendid. Raamühendi alguses seisab kas asesõna, omadussõna, arvsõna või genitiivis olev substantiivatribuut, näit. «Selle ülalt mütakaks kokkukasvanud, aga alt harvade tüvikasekste põõsa tagant paistsid kellegi jalad»; «Kogu veidi juba lüüvajanud pudedal vooderdisega puumaja ümbrus oli täis mürsulehtreid»; «Platsi keskel on üksildane esimese Hollandi-India kuberneril Jan Pieterzoon van Coeni vaserohelisest söödud rinnakuju»; «Tantsupoel esinesid tuhanded selleks suursündmuseks pikka aega ettevalmistunud rahvatantsijad»; «Toolileeni tagant ilmus korraks nähtavale mehe kastanpruunide laines juustega turske kukal». Raamühendi rakendamisealga saavutatakse struktuuriline ühtsus, mis süvendab atribuutide seost põhisõnaga.

Grammatikaõpikute järgi on üldiselt teada, mis liiki sõnu täiendina pruugitakse. Ent õppekirjandus piirdub üksnes otseses tähenduses atribuutsõnade äramärkimisega. Pole nimetatud, et täiendiks võib olla mis tahes sõnavorm või sõnaosa, kui see pole kasutatud otseses tähenduses, vaid millegi nimetuse või tähistusena nimisõna funktsioonis, näit. «Tema «sina» oli see ülemuslik «sina», mis eeldab «telega» vastamist»; «Selles lauses pole soovitatav «on» ja «oli» väljajätmine»; «Järgnes veel mitu «miks'i!»»; «Tähenduslik vahe -lik ja -line vahel pole mitte alasti selge».

Tavaliselt on õpikuis täiendijuhtude illustreerimiseks toodud üksnes ühesõnalised atribuudid. Ei ole nimetatud, et peale ühes sõnas väljenduvate täiendite võib atribuudina toimida mitmesõnaline väljend, milleks on kas pärisnimi, jutumärkides või sidekriipsuga ühendatud deskriptiivne väljend, ka erikirjas võõrsõnaline väljend, reduplikatiivne ühend või absoluuttarind, ja et täiendiks võib olla täht, lühend, number, märk või graafiline kujutis.

Täiendina talitlevate mitmesõnaliste väljendite hulka kuuluvad kõigepealt mitmesõnalised pärisnimed. Need võivad olla kas ilma jutumärkideta, nagu «Siin näete kõige roosamate õitega ülekülvatud *Dianthus Musalae puhmast*», või jutumärkides, nagu «Puumanni Jaanil oli «*Hollmann & Tihu*» laeva-äris paarituhandeline osa»; «Nad õngitsesid vanast «*Lucky Strike'i*» pakist sigareti». Omaette sarja moodustavad jutumärkides ja liigilis-laadilise tähendusega sõnaühendid, millel on kas genitiiv- või adjektiivatribuudi värving, näit. «Ta oskab säilitada «üks mõtleb ja teine ütleb» harmoonilist vahekorda»; «Selles pole ohtlikku «lõõme mütsiga maha hoiakut»; «Ta on tolle «kõik või mitte midagi» nõudja üks variatsioon». Analooilise atribuutiksuse moodustavad kompaktsed ühendid, kus kaks või enam sõna või terve lause on sidekriipsuga seotud liitsõnataoliseks konstruktsiooniks, nagu «See on tõlgendatav *iga-hinna-ees-õpetamise nõökami-sena*»; «Kumb oli etem, kas Jüri või see poiss *aidake-mind-ometi silmadega?*»; «Tema luule on tee üksindusest välja, kuid ei tule-nutame-koos ega oot-ma-tulen-naeran-telega-koos laadis». Seni ei ole tähelepanu juhitud asjaolule, et täiendiks on kinnitava ja tugevdava varjundiga reduplikatiivne sõnaühend, mis kordamise abil rõhutab põhisõnaga väljendatut, näit. «Aadu on *töömees mis töömees*»; «*Tõsi mis tõsi*, nii see on».

Täiendiks võib olla ühe lauseliikmena funktsioneeriv fraseoloogiline ühend, mis märgib põhisõnaga väljendatu laadi, näit. «Need on *ajast ja arust meetodid*»; «Igal pealaest *jalatallani daamil* on väarikas kõnnak»; «Niisugune asjade *pildumine kus seda ja teist* on tema komme»; «*Trall et hoia ja keela* kestis hommikuni»; «Kolmas, neljas, viies ja nii edasi *ettevõtmine* on imelihtne». Ühendid *ajast ja arust meetodid, pealaest*

jalatallani daam ei ole samastatavad juhtudega *sõit jaamast hotelli, laskumine mäetipust orgu*, sest viimastes ühendites seostub kumbki täiendkomponent põhisõnaga eraldi ja mõttekalt (*sõit jaamast ja sõit hotelli*), fraseoloogilise ühendi mõtte ja tähenduse ütlevad ära üksnes komponendid koos: esimesel juhul on tegemist iganenud meetoditega, teisel juhul tõelise daamiga. Üheks atribuutiivseks lauseliikmeks võib olla koguni terve lause, nagu «Ta on *tüdruk et las aga olla*». Seesuguses täiendis kätketud predikaatsus ei ole põhilause seisukohast arvestatav, küll aga tuleb ta kõne alla lauseliikmesisesse teise astme liigenduse korral.

Mitmesõnaliseks täiendiks võib arvata absoluuttarindid, mis märgivad põhisõnaga väljendatu viisi või laadi, nagu «Järgmiseks harjutuseks on *käed puusas*, siis *käed õlgadel hüplemine*»; «*Elamine isad-emad toeks seljataga* ei kasvata noori iseseisvaks». Neid ühendeid enam edasi ei analüüsita. Seda laadi täiendeid on varem käsitletud L. Kettunen, ta on pidanud neid «lauselühenduslik-adverbiaalseteks atribuutideks».⁸ Siia rühma võib arvata ka laused, milles kasutatud tarindid oma struktuurilt mõneti erinevad tavalistest absoluutkonstruktsioonidest, kuid kuuluvad lauses nimisõna juurde seda laadi poolest iseloomustades, näit. «*Jalgratastege, abikäru ees ja taga*, on mõnel maal harjutud vedama kõikvõimalikke kaupu» (missugused jalgrattad? — ees ja taga olevate abikäru dega jalgrattad); «*See laev, pardal 88 meest*, taheti saata Aafrika vetesse» (pardal oleva 88 mehega laev); «*Need lood, üks hullem teisest*, on tõeliselt juhtunud»; «Viimaks leitakse *auto, mootor välja lülitatud*, ühe kõrge plangu tagant» (väljalülitatud mootoriga auto). Neis lauseis ei saa tarindeid pidada verbi laiendavaiks konstruktsioonideks, sest nad ei täpsusta verbi semantikat, vaid iseloomustavad ja konkretiseerivad nimelt substantiiviga väljendatut.

Produktiivseid täiendirühmi on põhisõnaga väljendatu viisi ja laadi märgivad ühendid, kus tagasõnaga seostub üks ja sama nimisõna nominatiivis ja genitiivis, näit. «Tõega *silm silma vastu jäämine* kohutas teda»; «Kogu teose *leht lehe järel läbivaatamiseks*

⁸ Vrd. L. Kettunen, Lauseliikmed eesti keeles, lk. 86.

kulub nädal». Käsitletud rühmale on lähedased ühe ja sama nimisõna elatiivist ja illatiivist kujunenud ühendid, mis märgivad viisi ja ka ajalist või lokaalset pidevust, nagu «See **palgest palgesse nägemine** oli neil esmakordne»; «**Toast tuppa** või **nurgast nurka kõndimine** oli märgiks, et mees ping-salt mötleb».

Sageli toimivad eesti keeles täiendina võõrkeelsed väljendid, mis tavaliselt märgitakse erikirjas, nagu «**Pluralia tantum sõnade** täiend on mitmuses»; «**En détail müügi** juures on kaod paratamatud»; «Seal olid **totod** profiilis ja **en face**»; «See on **standardmööbel anno domini 1955**»; «See kujutab endast **lauluvõistlust à la Sopot**».

Peale nimetatud juhte võib atribuudiks olla kas täht või number, näit. «Tema kõnele on iseloomulik «**r**»-ide **ragisemine**»; «**4×7,5 teatesõidus** on norralased kogu aeg teised olnud»; «Seda kõike võib lugeda **aastaraamatust 1960**». Täiendina talitleb ka numbriest koosnev ühend, mida kasutatakse spordivõistluste tulemuste märkimiseks, näit. «Nad saavutasid veel ühe **4:0 võidu**»; «Epeemeeskonnal tuli relvad maha panna napi **6:7 kaotusega**».

Levinud ja täiendina harilik on suurtähtedest lühend, mis toimib substantiivatribuudina, näit. «**EKS-i** keeleteoimkonna otsustes oldi sunnitud mitut **EÖS-i normi** revideerima». Nimetatu kõrval on atribuudiks ka väiketähtedest lühend, nagu lausetes «Ameerika olemasolust teati juba 1500. **aastal e. m. a.**»; «Spordivõistluste, tsirkusenumbrite **jms.** tohutu **menu** seisab nende äärmuseni teravdatud konfliktis»; «Huvitavad olid ploomikujulised, südamekujulised **jt. toma-tid**».

Uks atribuutiivseid lauseliikmeid on aadressi märkiv ühend, mis koosneb tänava (tee) nimest ja majanumbrist (viimasele lisandub mõnikord ka korterinumbrist), näit. «Nägus on metsviinapuu **Pargi 6 maja** seinal»; «Kirjade vool **Gagarini puiestee 11-a maja** aadressil jätkub»; «Veekadudest informeerisid toimetust **Ristiku 17—14 elanikud**».

Täiendiks on lühend või sümbol, mis märgib ilmakaart, füüsikalist suurust, keemilist elementi vm., näit. «Kadunud on öösine sära ja sire **SW tuul**»; «Aparaat tuleb häälestada sagedusele **67,375 MHz**»; «Kas see on **N₂** ja **O₂** mehaaniline segu?»; «Elektrijaama

võimsus on **1,6 miljonit kW**». Siia rühma kuuluvad ka täiendiks olevad meetermõõdustiku lühendid, näit. ««Volga» võtab kiirust kuni **145 km/t**»; «Gaasbetoonist väikeplokkide mahukaal on **alla 700 kg/m³**».

Täiendiks võib olla mingi märk, mis funktsioneerib nimisõnana, näit. «Kraadiklaas näitas **3—4°** sooja»; «Omahind tuleb **30⁰/0** odavam»; «**+ - i** ja **0/0 - i kirjutamiseks** ei ole sellel masinal märke». Täiendina talitlevaks märgiks on ka suurtähtede ja numbrite kombinatsioon, mis näitab masinate ja aparatuuride tüüpi, mudelit või marki, näit. «Esikohal on **STB-7270 meeskond**»; «**LAZ-695-M mootori** võimsus on 180 hj»; «Nägid — **rivi TU-124-sid!**». Tähest, sõnast ja numbritest koosnevat märki kasutatakse täiendina muusikateoste nimetamisel, nagu «Mõlema II vooru kavas kõlas Mozarti **Es-duur (K 477) kontsert** ladusalt».

Eri rühma atribuutide hulgas moodustavad võrdlustäiendid, mis iseloomustavad põhisõnaga nimetatut võrdlemise teel mõne olendi, eseme või nähtusega ning märgivad, mis kujul või näol põhisõnaga väljendatu eksisteerib, näit. «Kadakad põlesid ruttu ja katsid leparondid valge võbiseva **tuha kui udemega**»; «Nad seisid **selle nagu** suure kilbi all, mees mehe kõrval»; «Sinisesse märtsitaevasse kerkivad **rünkpilved nagu** valged **lambad** kodukarjamaal». Võrdlustäiend ei ole samastatav **kui**-lisandiga. Võrdlustäiend näitab põhisõnaga nimetatut sarnasust millegagi, lisand seevastu märgib, kes või mis põhisõnaga nimetatut tegelikult on.⁹

⁹ Võrdlustäiendi kohta vt. E. Riikoja, Lihtsat ja keerulist täiendimaalt II, lk. 165 jj.

MÕNEST KOOLIJÕUDLUSE PROBLEEMIST SEOSES INTELLEKTUAALSETE OSKUSTEGA

SILVIA HERMAN

Sajandi vältel pole väsitud uurimast põhjusi, miks osa lapsi (ajamomendil) ühiskonnas vajalikuks peetud programmi kohaselt koolis edasi ei jõua. 1916. a. leidis C. Burt (1), et mahajäämus on tingitud ligikaudu 61 protsendi ulatuses õpilastest tulenevatest, s. o. seesmistest (vaimsetest) põhjustest. J. Babanski (2) poolt 1972. a. esitatud andmetel oli mahajäämuse põhjuseks 1.—3. klassis 59 protsendil ja 4.—8. klassis 27 protsendil mitteküllaldane arengutase (puudujäägid mõtlemises, mälus). Arvestades, et J. Babanski andmetel sotsiaalolustikuliste põhjuste osatähtsus langeb — 1927. a. 50 protsenti (P. Efruss), 1952. a. 27 protsenti (A. Gelmont), 1972. a. 13 protsenti (2), siis on edaspidistes uuringutes mahajäämuse põhjustena suurem kaal vaimse töö oskustel ja võimtel. Tema andmetel on vaimse töö oskuste madal tase istumajäämise põhjuseks 18 protsendil, episoodilise mahajäämuse korral kuni 50 protsendil.

Katsed meie vabariigi 12 keskkoolis 6. ja 7. klassis klassikursuse kordajate ja edasi viidutega näitasid, et vaimse töö oskustel ja võimtel on koolijõudluses suur tähtsus. Edasijõudmine on edukam, kui need oskused ja võimed on kõrgemal tasemel. Varem (3) on esitatud osa uurimistulemusi lugemis- oskuse ja sõnatähenduste tundmise kohta koolijõudluses.

Käesolevas kirjutises tahame peatuda veel

teistel komponentidel, mis võiksid pakkuda mingit abi õppetöö korraldamisel.

Peale lugemisoskuse ja sõnatähenduste tundmise katse tehti veel võrdlevad katsed arutlusvõime, induktiivse mõtlemise, vaimse tegevuse paindlikkuse, olulise eraldamise oskuse, tähelepanu ja mälu kohta. Kontrolliti programmiteadmisi matemaatikas ja geograafias. Tulemusi arvestati ja analüüsiti 27 erinevas võrdlusrühmas. Korrelatsioonianaalüüs näitas, et katsetulemuste ja õppeedukuse vahel valitseb arvestatav seos. Esitame tabelis 1 keskmise hinde alusel rühmitatud mõnede, käesolevas artiklis vajaminevate rühmade katsetulemused punktides.

Tabel 1.

KESKMISE HINDEGA 3,5, 3,2, 2,9 RÜHMADE KATSETULEMUSED

$$\Delta \bar{x} = 0,3$$

| Katkse | Keskmise hinne (\bar{x}) | | |
|-------------------------------------|------------------------------|-------|------|
| | 3,5 | 3,2 | 2,9 |
| Lugemisoskus (Lo) | 10,5 | 10,0 | 9,2 |
| Sõnatähenduste tundmine (Sõ) | 15,5 | 14,0 | 12,9 |
| Arutlusvõime (Sa) | 13,2 | 11,1 | 9,7 |
| Induktiivne mõtlemine (Ar) | 6,8 | 6,4 | 6,2 |
| Olulise eraldamine (Te) | 6,3 | 5,6 | 5,3 |
| Vaimsete operatsioonide sujuvus (F) | 104,5 | 100,8 | 95,9 |
| Mälu (Mä) | 94,8 | 93,1 | 92,7 |
| Tähelepanu (Tä) | 64,8 | 62,5 | 61,8 |
| Matemaatika (Ma) | 4,4 | 3,7 | 3,7 |
| Geograafia (Ge) | 8,9 | 8,2 | 8,0 |

Kõikide katsetulemuste alusel võib öelda, et mida kõrgema keskmise hindega rühm on, seda paremad on katsetulemused. Järelikult oleks eduka edasijõudmise kindlustamiseks koolis kasulik teada, milline vaimse töö oskuste ja võimete tase on ühel või teisel õpilasel, et neid siis diagnoosist sõltuvalt abistada mitte veel vajalikul tasemel olevate oskuste ja võimete arendamisel. Samuti saaksime katsete põhjal öelda, kas õpilane õpib võimete kohaselt. Kui hinded on madalamad ja katsetulemused head, on alus hakata uurima teisi põhjusi, mis võiksid olla takistavad tegurid lapse võimetekohases õppetöös.

Tabeli 1 põhjal võime lugeda katsematerjali sobivaks mõõtma intellektuaalseid oskusi ja võimeid. Nende oskuste ja võimete alu-

sel on võimalik õpilasi diferentseerida, rühmitada ja ka prognoosida. Praktiliselt abi pakub ka seaduspärasus, et mõõtmise tulemused korreleeruvad just keskmise hindega. See tähendab, et koolis võiksime usaldada lapse arengu hindamisel rohkem keskmist hinnet kui istumajätmist. Kas takistab puudulik hinne ühes aines õpilase õpinguid järgmises klassis, kui tal mõni teine aine on hinnatud «neljaga», ta ise soovib õppida ning teda abistatakse lünkade kõrvaldamisel programmimaterjalis? Sellele annab vastuse nähtavasti meie vabariigi tasandusklasside töötulemuste uurimine. Õpilane ei ole lihtsalt kokku pandud eesti keele, vene keele, matemaatika jne. teadmiste osakestest. Ilmselt ei sõltu terviku tase üksikosakeste tasemest. Selles ongi ka nähtavasti saladuse algus, miks mõnede suurte teadusmeeste kohta (Newton, Einstein, Darwin, Lobatševski) räägitakse, et nende edasijõudmine koolis polnud eriti hiilgav. Ometi ei ole takistanud see neil saavutamast silmapaistvaid tulemusi teaduses. Ja vastupidi, kõikidest koolis «väga headele» õppinud õpilastest ei ole saanud suurkujud. Eelolev on seotud nähtavasti ka hindamisprobleemidega. Koolihinne teadmiste eest sisaldab veel väga mitmeid funktsioone (puhtus, töökus, distsipliin). Töö hinnet alandatakse halva käekirja pärast. Kuid ei ole peetud vajalikuks, et hinne kajastaks ka võimekust. Koolis asetame pearõhu töökuuse kasvatamisele isegi teadmiste eest saadava hinde abil. Sellest lähtudes ilmneb, et koolis ülehindame osa tütarlapsi. Suvetöödele jäänutest on 79 protsenti poisid ja ainult 21 protsenti tütarlapsed, sest poisid ei oska oma tööd organiseerida, õpivad süsteemilt, on tundides distsiplineerimatud (2).

Poisid saavad koolis madalamaid hindeid, kui nende võimete põhjal võiks oodata. Praegu puuduvad koolides vahendid, mille abil võiks otsustada oskuste ja võimete taseme üle. Praktikas aetakse tihti segi õppe- edukus ja võimed. Õpetaja ei suuda oma õpilaste võimete üle täpselt otsustada ainetundide põhjal. Juba L. Terman sai õppe- edukuse ja võimete testide tulemuste vaheliseks korrelatsioonikoefitsiendiks ainult 0,48. Meie andmete põhjal korreleerub matemaatikaõpetajate arvamus õpilaste võimete kohta kõrgemalt testi tulemustega kui eesti keele õpetajail. Omaette probleemiks kujuneb see

veel tütarlaste ja poiste objektiivsel hindamisel. Poiste hinnete avaldavad negatiivset mõju nende endi püsimatus, huvide kadumine väljapoole õppetööd ja sellest tulenev õpetajate suhtumine neisse. See avaldub eriti õppetöös mahajäävate poiste hindamisel. Kui võrrelda klassikursust kordama jäetud tütarlaste ja poiste katsetulemusi, on poiste näitajad paremad. Koolihinded on aga tütarlastel paremad. Miks siis meie poisid ei õpi nii, nagu nende võimed lubaksid? Osa tütarlapsi kindlustab oma püüdlikkusega ja kuulekusega edasimineku klassist klassi. Keskmised hinded on neil kõrgemad (vt. tabel 2). Istumajäänute kontingendist moodustavad ligikaudu kaks kolmandikku poisid.

Tabel 2.

TUTARLASTE JA POISTE KESKMISED HINDED

| Rühm | Keskmised hinded (\bar{x}) | | | | |
|---|--------------------------------|-------------------|--------------|----------|-----------|
| | Üldine | Humanitaarainetes | Reaalainetes | Laulmine | Tööõpetus |
| 6. klassis kursust kordavad tüdrukud (It) | 3,3 | 3,2 | 3,1 | | 3,7 |
| 6. klassis kursust kordavad poisid (Ip) | 3,2 | 3,0 | 3,1 | | 3,6 |
| 7. klassi edasi- viidud tüdrukud (Et) | 3,4 | 3,3 | 3,2 | | 3,7 |
| 7. klassi edasi- viidud poisid (Ep) | 3,1 | 2,9 | 2,9 | | 3,6 |

Tabelist 3 näeme, et üldiselt on katsetulemused poistel paremad. Ja seda isegi matemaatikas ja geograafias, milles neil on tütarlaste hinnetest madalamad hinded. Madalamad tulemused on poistel mälu, tähelepanu ja olulise eraldamise oskuse katsetes. Viimane näitab, et 6.—7. klassi poistel nähtavasti on raskusi kontsentreerumisega. Võrreldes samaealiste tütarlastega, on nende tähelepanu vähem püsiv. Edukamad on poisid sõnatähenduste tundmises, arutlusvõimes, mõtlemises. Üldse on nende mõtletegevus liikuvam. Eelneva põhjal võib veenduda, et puudulike hinnete saamise alusel ei või teha järeldust õpilase vaimse arengu taseme ja intellektuaalsete oskuste kohta (seda eriti

Tabel 3.

POISTE JA TÛTARLASTE KATSETULEMUSED PUNKTIDES

| Katse Rühm | It | Ip | Et | Ep |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|------|
| Lugemisoskus (Lo) | 8,5 | 10,2 | 10,1 | 9,9 |
| Sõnatähenduste tundmine (Sõ) | 10,5 | 15,4 | 13,3 | 15,4 |
| Arutlusvõime (Sa) | 10,4 | 11,3 | 13,3 | 10,9 |
| Induktiivne mõtlemine (Ar) | 5,4 | 6,8 | 6,3 | 6,9 |
| Matemaatika (Ma) | 3,1 | 3,9 | 4,3 | 4,6 |
| Geograafia (Ge) | 6,1 | 9,1 | 7,7 | 9,5 |
| Vaimsete operatsioonide sujuvus (F) | 100,7 | 100,8 | 101,0 | 98,9 |
| Olulise eraldamine (Te) | 6,0 | 5,5 | 6,7 | 5,4 |
| Mälu (Mä) | 95,5 | 92,2 | 100,4 | 89,7 |
| Tähelepanu (Tä) | 64,8 | 61,6 | 70,8 | 58,9 |

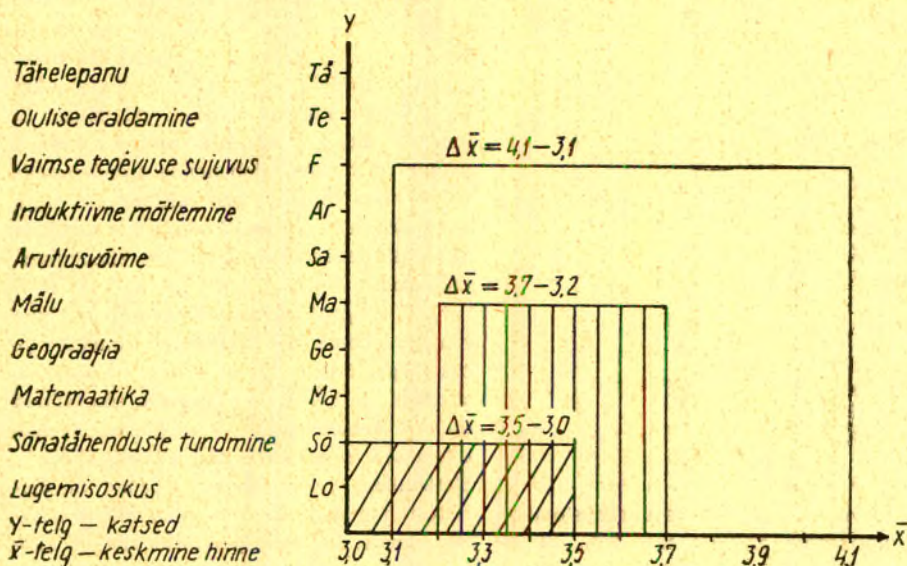
poiste suhtes). Ka prantslaste uurimuste järgi oli normaalne arukuse tase 86% põhikooli lõpuklasside õpilastel, kellel oli edasijõudmisega raskusi. Et koolihinne täidab meil nii programmikohaste teadmiste hindamise kui ka kasvatuslikke funktsioone, siis ei ole ühtki näitajat, mis peegeldaksid otseselt õpilase intellektuaalset taset. Õpilaste normaalselt edasijõudmisel pole selleks vahet erilist vajadustki. Teada on seda aga vaja kutsesobivuse määramisel ja klassikursust kordama jätmisel. Meie andmetel iseloomustab õpilast intellektuaalselt rohkem keskmine hinne kui klassikursuse kordamine. Katsetulemuste põhjal näeme (vt. tabel 3), et klassikursust kordajad poisid orienteeruvad ka ainetes paremini kui sama saatusega tütarlapsed. Geograafias annavad nad isegi paremaid vastuseid kui edasiviidud tütarlapsed. See sunnib meid pöörama rohkem tähelepanu poiste individuaalsetele iseärasustele. 6. ja 7. klassi poiste kontsentratsioonivõime ei ole veel samal tasemel kui samaealistel tütarlastel. Siinkohal on kasulik kaaluda ka ameerika teadlaste poolt avaldatud mõtteid poiste ja tütarlaste arengu ebaühtlasest tempot. Kuueaastase poisi käe muskulatuurne koordineerimine pole nii hästi arenenud kui tütarlastel. Sellest tulenevad juba esimesest klassist alates ebakõlad õpetaja ja poiste vahel, kelle käekiri jätab soovida. Hiljem võib see põhjustada poistel

kooli suhtes negatiivse hoiaku kujunemise. On avaldatud arvamusi, et sellest lähtudes võiksid poisid isegi pool kuni üks aasta hiljem või varem kooliteed alustada. Samasse klassi kuuluvad poisid oleksid siis klassiõdedest kuni aasta vanemad. Sel juhul oleks õiglasem esitada koolis nii tütarlastele kui ka poistele kõiges võrdseid nõudmisi. Et õppetöö praegu baseerub suuresti tähelepanule ja mälule, tuleb nende arendamiseks igapäevases koolitöös just poistele eriti palju hoolt pühendada. Samuti peaks iga aineõpetaja just poisse õpetama olulist ebaolulisest eraldama.

Nagu eespool nägime, oli keskmine hinne rohkem kooskõlas vaimsete võimete ja oskustega. Sama järeldub ka klassikursuse kordajate ja keskmise edukusega edasiviidud õpilaste katsetulemuste võrdlemisest. Nende tulemused ei erinenud statistiliselt oluliselt. Statistiliselt olulisi erinevusi leiame, kui õpilaste rühmitamise kriteeriumiks valime keskmise hinne. Et saada paremaid hinneid koolis, peab olema teatud kindel vaimse töö oskuste ja võimete tase. Võrdlesime õpilaste rühmi keskmiste hinnetega $\bar{x} = 4,1$ ja $\bar{x} = 3,1$. Nende rühmade keskmised hindened erinesid ühe palli võrra. Statistiliselt olulised erinevused ilmnisid kaheksas katses (vt. joonis 1). Erinevused olid lugemisoskuse, sõnatähenduste tundmise, arutlusvõime, induktiivse mõtlemise, mälu, vaimse tegevuse sujuvuse, matemaatika ja geograafia katsetulemustes.

Kui võrdlusrühmade keskmiste hinnete vahe oli 0,5 palli ja rühmade kriteeriumiks keskmised hindened 3,7 ja 3,5, ilmnis statistiliselt oluline erinevus viies katses (lugemisoskus, sõnatähenduste tundmine, matemaatika, geograafia ja mälu). Võtnud keskmiste hinnete vaheks 0,5 palli hinnete skaala madalamas osas ($\bar{x} = 3,5$ ja $\bar{x} = 3,0$), ilmneb statistiliselt oluline erinevus ainult kahes katses (lugemisoskus ja sõnatähenduste tundmine). Võrreldes klassikursuse kordajate ja edasiviidud rühmade katsetulemuste, kus keskmine hinne oli vastavalt 3,2 ja 3,3, ei ilmnenuki vaimse töö oskustes ja võimetes statistiliselt olulisi erinevusi. Need tulemused näitavad, et õpilased, kes õpivad koolis keskmiselt hinne alla 3,5, ei erine kvalitatiivselt vaimse töö oskustes ja võimetes. Kõrgema keskmise hinne saamiseks läheb

KATSETULEMUSTE STATISTILINE ARVESTATAVUS SEOSSES KESKMISE HINDEGA



neid oskusi ja võimeid rohkem tarvis. Käesolevas uurimuses ei selgitatud, kui suurt osa etendavad koolijõudluses oskused ja võimed ning kui suur osa on tahtejõul ning visadusel.

Õpetöös arvestame ealiste iseärasustega, kuid nähtavasti vähe arvestame veel sooliste iseärasustega ja nendest tulenevate individuaalsete iseärasustega. Osaliselt võib see olla tingitud ka meesõpetajate puudumisest algklassides. Sellel väga vajalikul etapil puudub poistel eeskuju. Poiste huvi suunamine koolitegevusele, nende koolijõudluse parandamine ja koolist väljalangemise tõkestamine jääb kõigi pedagoogide ja kooli pioneeriorganisatsiooni mureks.

Kõik eelöeldu teenib eesmärki, et õpetaja oma raskes igapäevases töös suudaks leida eneses jõudu, aega ning tahtmist ka «rasket» (eriti aga poiste) põhjalikumaks tundmaõppimiseks, nende tööoskuste analüüsimiseks ja siis ka abistamiseks ning mõistmiseks.

Kirjandus

1. C. Burt, The Distribution and Relations of Educational Abilities. London, 1916.
2. Ю. К. Бабанский, Об изучении причин неуспеваемости школьников. «Советская педагогика» 1972, № 1.
3. S. Herman, Edukuse aluseks on intellektuaalsed oskused. «Nõukogude Kooli» 1968, nr. 8.
4. S. Herman, Edasiviidud ja klassikursust kordama jäetud õpilaste vaimse töö oskuste erinevusi. Kandidaadidissertatsioon, TRÜ, 1970.

ABIKOOLI ÕPILASTE SUHETEST JA KOLLEKTIIVI STRUKTUURIST

VLADIMIR VÄÄRÄNEN

Sotsiaalsetel suhetel on määratu suur tähtsus inimese psüühika ja kogu isiksuse arengus. Viimastel aastatel on meil intensiivistunud isiklike suhete uurimine ka vaimselt alaarenenud laste kollektiivides, sest õpilaste omavaheliste suhete tundmine võimaldab edukamat korrektsioonitööd.

Nimetatud probleemile pöörati defektoloogias tähelepanu juba 20.—30. aastatel (2, lk. 17—28).

Isiklike suhete formeerimise vajadusele pööras erilist tähelepanu L. Vögotski (1), pidades koostööd ja suhtlemist üheks tähtsamaks teguriks lapse üldises arengus. Ta rõhutab, et lastekollektiivil on primaarne osa isiksuse arengus ja psüühiline areng on sõltuv ümbritsevast keskkonnast, kuid elamistingimused ei mõjuta otseselt lapse psüühilise arengu käiku: psüühilise arengu käik oleneb sellest, millistes suhetes on laps ümbritseva keskkonnaga.

Suurt mõju lapse arengule avaldab koostöö kollektiiviga. Vaimselt alaarenenud laps aga ei võta osa kollektiivsest tegevusest. Defekt ei võimalda vaimselt mahajäänud lapsel normaalselt suhelda eakaaslastega, vendade-õdedega, naabritega. Vaimselt alaarenenud laps lülitub välja kollektiivsetest rollimängudest, ta mõistab puudulikult täiskasvanute ühiskondlike suhteid, ei omanda neid. Seega jäävad vaimselt alaarenenud lapsel õigel ajal (alates imikueast) omandamata inimkonna kultuuriväärtused. Nii tekivad vaimselt mahajäänud lapsel psüühika sekundaarsed defektid ja seoses sellega isiksuse alaareng, mis väljendub primitiivsetes reaktsioonides, negatiivismis, tahte puudulikkuses. L. Vögotski arvates on

«koostöö üks tsentraalseid faktoreid lapse kultuurses arengus». Lastekollektiiv etendab kõrgemate psüühiliste funktsioonide arendamisel esmajärgulist osa. Iga kõrgem psüühiline funktsioon ilmub «lavale» kaks korda: esmalt kui kollektiivse käitumise funktsioon, teine kord kui individuaalne tegevus, kui lapse seesmise mõtlemise viis, kui intrapsüühiline funktsioon.

L. Vögotski rõhutab, et defekti tuleb arvestada, kuid mitte sellega kohaneda: tuleb võidelda nende sotsiaalsete tagajärgedega, mis põhjustavad sekundaarseid hälbmeid isiksuse arengus. Pedagoogilise töö peamine objekt peab olema suhete kujundamine, kirjutab L. Vögotski.

Vaimselt alaarenenud laste kasvatamise keerukus seisnebki selles, et on äärmiselt raske formeerida õigeid suhteid. Tegelikud suhted kasvavad välja reaalse, konkreetse, individuaalse ja ühiskondliku elu kogemustest. Laste sotsiaalsühholoogiline situatsioon (suhted) on sageli nii ebasoodsad, et tekivad neuroosid ja kahjustub närvi- ja psüühilise tegevuse dünaamika (6, 1936).

Suhted lapse ja keskkonna vahel on eriti olulised arengu kriitilistel momentidel. Sõltuvalt sellest, millised on suhted keskkonna ja lapse vahel, kujuneb karakter. Halvad suhted kujundavad halva suhtumise töösse, langeb tunnetustegevuse produktiivsus, kannatab emotsionaalne ja tahteline sfäär.

Alates 60. aastatest hakati jälle uurima õpilaste omavahelisi suhteid, alguses normaal-koolis ja hiljem ka abikoolis (3; 2).

Välismaal on uuritud defektiivsete laste suhteid peamiselt kahest aspektist:

— kuidas ühiskond defektiivseid vastu võtab,

— millised on defektiivsete laste suhted teiste isikutega ja kuidas ühiskond mõjutab lapse käitumist (2, lk. 28—30).

Iseloomustades vaimselt alaarenenud laste suhteid, seostavad paljud autorid staatuse andekusega. On leitud, et vähem andekad lapsed on vähem populaarsed, ja vastupidi, andekad on alati grupielu keskpunktis (R. Dentler, B. Macler, R. Miller jt), vähem andekad püüavad suhelda andekamatega (L. Festinger).

Sotsiaalsed suhted on seda keerukamad ja diferentseeritumad, mida areneum on grupis iga liige (G. Winter).

Vaimself alaarenenud lapsed kohanevad uutes tingimustes aeglaselt ja suurte raskustega, kuid sisseelamine kollektiivi toimub kiiremini ja kergemini, kui kohatakse ees sõbra või tuttavat. Kõige olulisemalt mõjutab asendit käitumine, suhtlemisel arvestatakse mõningal määral ka intellekti, õppeedukus oluliselt ei mõjuta õpilase asendit. L. Vigier püüdis välja selgitada vaimself alaarenenud kõurikute populaarsuse ja ebapopulaarsuse põhjusi ning adapteerumist erinevatel elualadel. Katseisikud olid ühesuguse intellektuaalse koefitsiendi ja ühesuguse õppeedukusega.

Populaarsed õpilased suhtuvad seltsimeheliikult kaaslastesse, nendel puuduvad agressiivsed käitumisjooned, enesehinnang on reaalne, uues keskkonnas adapteeruvad kiiresti.

Tõrjutud õpilased on väga sensitiivsed, halva karakteriga, kaaslastega käituvad halvasti, adapteeruvad suurte raskustega.

Üldiste teadmiste andmise, professionaalsete oskuste, harjumuste ja vilumuste kujundamise kõrval on abikool kohustatud andma vaimself alaarenenud õpilastele ka õige suhtlemisioskuse, kuid seni on vähe uuritud kasvatusprotsessi sotsioloogilist aspekti.

Käesolevas kirjutises püüame valgustada mõningaid abikooli kasvatusrühma struktuuri iseärasusi ja faktoreid, mis määravad õpilase nii või teistsuguse asendi selles struktuuris.

METOODIKA

Staatus ja omavahelised suhted määratleti sotsiomeetriliselt. Täieliku pildi saamiseks kasutati kolme kriteeriumi, piiratud valikute arv 3:

— foakaaslase valik (Kelle sa võtaksid oma magalakaaslaseks?)

— kinopileti kinkimine (Kui sul ei ole võimalik kinno minna, kellele sa siis kingiksid oma pileti?)

— töökaaslase valik (Kui sind määratakse kõõgitoimkonda, kelle sa siis võtaksid endale abiliseks?).

Asendi määramisel kasutati statistilist meetodit, mis töötati välja sotsiomeetriliste meetodite sümposioonil Tartus 1968. aastal.

Tavaliselt kasutatakse sotsiomeetrias ka valikute põhjendamist. Kuna eelkatsed näitasid, et abikooli õpilased ei ole võimelised

oma valikuid kirjalikult motiveerima, siis kasutati iseloomuomaduste väljaselgitamiseks lihtsamat moodust. Nimelt anti igale õpilasele ümbrik 16 positiivse ja 16 negatiivse iseloomujoonega, mis olid kirjutatud eraldi lipikutele. Iga õpilane põhjendas oma valikuid, valides 5 sildikest 16-st.

Populaarse ja ebapopulaarse õpilaste iseloomuomaduste väljaselgitamiseks kasutatakse andmeid kirjanditest «Minu parim sõber».

Elustiilid (kollektivism ja egoism) määratleti «Vello» testi põhjal.¹ Selle testi abil selgitatakse õpilase käitumine vastavas situatsioonis varjatud küsimusega. Katsealune püüab ära arvata teise isiku, antud juhul Vello käitumise, teod ja mõtted, kuid tegelikult samastab end testi kangelasega ning avaldab isikliku suhtumise.

Näide:

Vello otsustas kõik homsed tunnid ette valmistada ja alles siis õue minna. Vaevalt sai ta tööle asuda, kui tulid sõbrad ja kutsusid Vellot palli mängima.

A. Vello ei läinud.

B. Vello läks kohe õue.

C. Vello lubas pärastpoole minna.

(Kuidas toimis Vello? Valida tuleb üks vastustest.)

Vaimse arengu tase (intellekt) määratleti Raveni testi, psühhiaatri tõendi ja üldise õppeedukuse põhjal.

Katsed tehti Raikküla ja Kosejõe eriinteraatkooli üheksas poiste ja kahe tüdrukute kasvatusrühmas, põhiliselt 5.—8. klasside õpilastega 1968.—1970. a.

TULEMUSTEST

On teada, et abikooli õpilaskollektiiv on vähem integreeritud kui normaalkooli kollektiiv.

Kollektiivi integratsioonile mõjuvad väga paljud tegurid: grupi suurus, vanuseline koosseis, koosveedetud aja pikkus, psühhosomaatilised defektid, isiksuse omadused (karakter, huvid, vajadused, temperament jne.), õpetaja juhtimisstiil jms.

Milline on siis abikooli kasvatusrühma struktuuripilt?

¹ TRO Paljundusbüroo. 3. VII 69. Tell. nr. 407.

Meie vabariigis on abikooli klassikollektiivid ja kasvatusrühmad oma koosseisult väga muutlikud, eriti eriinternaatkoolide vanemate klasside õpilaste kollektiivid, sest igal aastal komplekteeritakse klassid ja kasvatusrühmad uute õpilastega täielikult või osaliselt. Õppeaasta algul on õpilased üksteisele võõrad. Mõne aja möödudes selgub, kes õpilastest on õppimises edukam, kes on töökam, hea sportlane — tubliduse alusel kujuneb välja klassi, kasvatusrühma vertikaalstruktuur. Samuti võib jälgida horisontaalstruktuuri tekkimist: klass, kasvatusrühm liigendavad õpilasi rohkem või vähem seotud alagruppideks, osa õpilasi leiab endale palju sõpru, osa jääb üksikuks. Vertikaal- ja horisontaalstruktuur kokku moodustab klassi, kasvatusrühma struktuuripildi, mis normaalkoolis kujuneb mõne kuuga ja tavaliselt järgmistel aastatel muutub vähe, kuid abikooli kollektiivis aeglaselt, tavaliselt kulub selleks aasta või isegi rohkem, kuid hiljem on see samuti stabiilne, kuid mitte nii integreeritud kui normaalkoolis.

Abikoolis jagunevad õpilased staatusgruppidesse (vertikaalstruktuur) järgmiselt: liidreid 5,4%, eelistatuid 11,8%, keskmises asendis (vastuvõetavad) 61,1%, eelistamatuid (pooltõrjutuid) 7,9%, tõrjutuid 13,8%.

Kõige rohkem õpilasi on keskmises asendis, peaaegu $\frac{2}{3}$ kõigist õpilastest. Heas asendis (liidreid ja eelistatuid e. populaarseid) on vähem õpilasi kui halvas (pooltõrjutuid ja tõrjutuid e. ebopopulaarseid) asendis (17,2% ja 21,7%). Õpilaste arv staatusgruppides on püsiv ega sõltu kriteeriumi tüübist ning katse ajast. Erandi moodustavad uued, äsjaorganiseeritud kasvatusrühmad, kus diferentseerimine staatusgruppidesse on lihtsam. Uutes kasvatusrühmades puuduvad kõige sagedamini liidrid ja tõrjutud. Kasvatusrühmad, mis eksisteerivad 3—5 aastat, on stabiilsemad ja õpilased jagunevad kõikidesse staatusgruppidesse.

Võrreldes vaimselt alaarenenud õpilaste suhteid üldharidusliku kooli õpilaste omavaheliste suhetega, ilmneb, et heas asendis õpilasi on rohkem normaalkoolis ja halvas asendis vähem kui abikoolis.² Abikooli õpi-

² Abikooli andmeid võrreldi J. Kolominski (4) andmetega.

laste hulgas puuduvad ka «tähed», õpilased, kes saavad väga palju valikuid ($S > \bar{s} + 3\delta$).

Kasvatusrühma struktuuripilt näitab, et abikooli õpilased ei kohane sotsiaalsetes suhetes nii kiiresti kui normaalsed. Ka S. Pleisner kirjutab, et mida madalam on lapse intellekt, seda aeglasemalt ta kohaneb kollektiivis. Edukas ja kiire kohanemine aga soodustab koolijõudlust ja kogu isiksuse arengut. Uued õpilased kohanevad kollektiivis paremini, kui kohatakse ees sõpra või tuffavat, kui kollektiivis on säilinud endine tuumik. Ainult uutest õpilastest moodustatud kasvatusrühm kohaneb koolieluga halvasti, käitumis- ja tegutsemisnormid omandatakse aeglasemalt, see aga põhjustab konflikte õpilaste ja ka õpilaste ning pedagoogide vahel.

Kasvatusrühma seotust, kokkukuuluvust iseloomustab vastastikuste valikute hulk. Vastastikuseid valikuid on aga abikooli kasvatusrühmades 2 kuni 3 korda vähem kui normaalkoolides. Järelikult on abikooli kasvatusrühma liikmed üksteisega nõrgalt seotud, kokkukuuluvustunne on väiksem kui normaalkoolis. Sellest ka väiksem vastutustunne kollektiivi ees, kollektiivi mõju üksikliikmetele on minimaalne. Iga rühmaliige tegutseb enda nimel, kollektiivi ja rühma aust ei peeta lugu. See aga ei tähenda, et abikooli kollektiiv jääbki arenemisvõimetuks, et kollektivismi kasvamine ei anna tulemusi. Praktika kogemused ja ka eksperimendi tulemused näitavad, et õppe- ja kasvatusstöö suureneb ühtekuuluvus, paranevad suhted õpilaste vahel. Seda tõendavad ka vastastikuste valikute koefitsiendid. Nii on uutes rühmades see koefitsient keskmiselt 12% ja vanades 25% (2, lk. 51). Vastastikuste valikute koefitsiendid on suuremad ka neis kasvatusrühmades, kus kasvatusstöö on paremal järjel. Tähendab, kollektiivi seotus on parem neis kasvatusrühmades, kus kasvatusstöö kvaliteet on kõrgem.

Kasvatamise objektiks peab olema kollektiiv kui tervik. Kollektiiv ei ole niikaua kasvataja, kuni puudub kokkukuuluvustunne, seotus. Kollektiivi nõrka seotust näitavad ka paarissuhted. Kui neid on kollektiivis palju, siis kohesiooni indeks on suur, kuid kollektiivis võib puududa üksmeel. Abikooli kasvatusrühmades esineb paarissuhteid sagedamini kui normaalkoolis (1—3 iga kasvatusrühma kohta).

Kollektiiv kui tervik kujuneb isiksustevaheliste praktiliste suhete tulemusena. Järelikult,

rühma saab siduda, ühendada kollektiivse tegevuse kaudu; luues tingimused mitmekülseks tegevuseks, laiendame suhteid. Mida laiem, mitmekesisem on rollide struktuur, seda kiiremini ja paremini seostub kollektiiv, seda avaramaks muutub isiksuse silmaring ja väärtuste orientatsioon, kujunevad õpilase sisemised omadused. Seega ei korrigeeri ühistegevus ainult suhteid, vaid ka vaimselt alaarenenud lapse peamist defekti — vaimse tegevuse puudulikkust, vaimne areng aga avaldab omakorda mõju suhetele. Järelikult on kogu kasvatus töö fähitis alus grupitegevus, mille lõpptulemus sõltub iga liikme operatsioonide edukusest.

Praktika näitab, et oligofreenid täidavad meelsamini individuaalseid ülesandeid. Koostöö on vastumeelsem, sest ühistegevuses tekiavad kergesti vaidlused, arusaamatused, üks-teise süüdistamine ja isegi kaklused, kuid individuaalsete ülesannete liialdamisega süvendatakse veelgi rohkem egoistlikke omadusi. See aga ei tähenda seda, et üldse tuleks loobuda individuaalsest tegevusest, individuaalsete ülesannete andmisest. Ka grupitöös saab kasutada individualiseeritud ülesandeid, tegevust, mis aktiveerib õpilasi ja aitab lülitada neid kollektiivsesse tegevusse. Grupitöök on head võimalused professionaalse tööõpetuse tundides, mitmesugustel majanduslikel töödel, sporditöös ja mujalgi.

Grupitööga saame rikastada ja laiendada suhteid, kuid see töö eeldab õpilastevaheliste suhete fundmist: kellega üks või teine õpilane püüab suhelda, kellele kuulub sümpaatiat.

Tegelikud ja soovitud suhted saame määratleda antud ja saadud valikute põhjal. Antud ja saadud valikute analüüs näitas, et enamasti heas asendis õpilased suhtlevad omavahel, halvas asendis olevad õpilased soovivad suhteid nendega, kellel on parem asend kollektiivis, kõrgem staatus (2, lk. 57—59). Abikoolis valitakse sagedamini suhtlemisobjektiks madalama staatusega õpilane. Enamasti on need paarissuhted pooltõrjutud ja tõrjutud õpilaste vahel. Et madala staatusega õpilasel jääb suhtlemisvajadus rahuldamata, siis valitaksegi partneriks endast madalama staatusega kaaslane, ehkki sümpaatiat kuulub hoopis teistele. Nii kujunevad paarissuhted tõrjutute vahel, mis avaldavad nega-

tiivset mõju isiksuse arengule ja ka kollektiivile.

Kollektiivi kui tervikut iseloomustab ka suhete dünaamika. Üldiselt ollakse arvamusel, et abikooli õpilaste omavahelised suhted on väga labiilsed, kuid päris nii see siiski ei ole. Seda on täheldanud ka L. Vögotski (1). Ta kirjutab, et vaimselt mahajäänud lapsel on kalduvus «struktureerimisele kas nii või teisiti» (или-или) reegli järgi, mis iseloomustab suhteid ümbritseva keskkonnaga. Nõrgamõistulik laps võib viibida palju kauem ühes või teises situatsioonis kui normaalne, kuid vaimselt alaarenenud laps satub palju kergemini abitusse olukorda, kui ülesanne nõuab situatsioonide seostamist või ühel ja samal ajal osavõttu kahest situatsioonist. Sellest tingituna ilmutabki vaimselt alaarenenud laps suurt püsivust ja energiat teatud eesmärgi saavutamisel, ta jõud ja tähelepanu on keskendunud ühes «väljas». Aga kui välismõjude tõttu tekivad olukorra muutused, siis sellisama seaduspärasuse «ehk-ehk» tõttu asetab vaimselt alaarenenud laps end palju kergemini kui normaalne laps teise situatsiooni ja jätab täielikult maha endise.

Uurimistöös selgus, et suhete dünaamika abikooli õpilastel on väga mitmekesine. Suhete dünaamika põhjal jagunevad abikooli õpilased järgmistesse gruppidesse: püsivad, pikaajalised suhted 2—3 kaaslasega (13%), muutlikud suhted, kuid piirduvad 3—4 kaaslase vahel (32%), ebapüsivad suhted 5—6 kaaslasega (51%), situatiivsed suhted, juhuslikud, suhtlemisring amorfne (17%).

On ka niisuguseid õpilasi, kes väljendavad negatiivset arvamust sõprussuhete kohta. Näiteks, 7. klassi õpilane H. Kalmel kirjutab: «Mul ei ole sõpru. Ma tahan üksinda olla, mitte teistega». Ilmselt on niisugustel õpilastel suhtlemisvaegus, mis avaldub negatiivismis. Õpilane püüab nagu õigustada ennast. Mis on isiklike suhete kujunemise alus? Selle süsteemi põhielemendid I. Koni (7, lk. 82) arvates on 1) lapse tegevuse sisu, 2) tema sotsiaalsete rollide struktuur, 3) tema eneseteadvuse sisu ja struktuur.

Püüame iseloomustada abikooli õpilaste omavahelisi suhteid nendest kolmest aspektist.

Abikooli nooremate klasside õpilased põhjendavad oma valikuid pealiskaudselt, ühekülgsest. Motiveeringud on ebapiisavalt üldis-

tatud või konkreetset laadi (ta meeldib, ma tahan, ta on mu sõber, ta on hea, annab mulle kommi ja igasuguseid asju). Õpilased omistavad kaaslastele niisuguseid iseloomujooni, mida neil ei ole. 30—35% motiveeringutest on emotsionaalset laadi. Nooremate klasside õpilased tajuvad ja hindavad omadusi, mis ilmnevad vahetus suhtlemises, konkreetset suhtlemise situatsioonis. Omadused, mis ilmnevad suhtlemises teistega, ei ole arvestatavad, kuid mõned 3. ja 4. klasside õpilased on juba võimelised tähele panema ja hindama isiksuse kõlbelis-psühholoogilisi omadusi, samuti iseloomustama kaaslasti kollektiivi seisukohalt. Abikooli 1. ja 2. klassi õpilased orienteeruvad peamiselt hinnanguile, mida väljendab pedagoog, omavahelised suhted peegeldavad õpetaja suhteid õpilastega. Kuid juba 3. ja 4. klassi õpilaste omavahelised suhted muutuvad keerulisemaks, esialgne difuusne suhtumine kaaslastesse muutub valikuliseks, suureneb orienteerumine enesehinnangule, kuna orienteerumine «välisele» hinnangule väheneb (3).

Vanemate klasside õpilased oskavad hinnata oma valikuid põhjalikumalt, sügavamalt kui algklasside õpilased. Kõige sagedamini hinnatakse omadusi, mis ilmnevad suhtlemis-sfääris kaaslastega (48%). Esikohal on siin abivalmidus. Teisel kohal on omadused, mis on seotud praktilise tegevusega (37%), ja eelkõige oskus mängida, sportida, töötada. Kolmandal kohal on intellektuaalsed omadused (8,6%) — õpib hästi, taibukas, tark. Neljandal kohal on välimust iseloomustavad omadused (6,4%) — puhas, ilus, korralik jne.

Vanemate klasside õpilased oskavad tähele panna ja hinnata juba kõlbelis-psühholoogilisi iseloomujooni (tagasihoidlik, aus, lihtne, lõbus, viisakas, hoolas, lahke), kuid ei motiveeri oma valikuid «seesmise suhtlemisvajadusega», nagu «koos unistada», «ühiselt luua tulevikuplaane», mis on iseloomulik normaalsetele noorukitele.

Poiste ja tütarlaste motiveeringutes on mõningaid erinevusi. Tütarlapsed hindavad rohkem neid kaaslasti, kes õpivad hästi, on korralikud, puhtad ja ilusad. Poised suhtuvad sallivamalt neisse, kellel puuduvad ülalmainitud omadused, kuid suurema osatähtsuse annavad füüsilistele omadustele (tugev, osav jne.), ei salli lapselikkust, imponeerivad «mehelikkuse» jooned.

Õpilaste iseloomujooned on tihedas seoses asendiga. Heas asendis õpilased on aktiivsed, seltsivad, füüsiliselt hästi arenenud, käitumises tasakaalukad, neil on head tööoskused ja vilumused, praktilised võimed.

Halvas asendis õpilased on tasakaalutud, ägedad, kipuvad kaklema, või vastupidi, on liialt pidurdatud, kohmakad, aeglased, rämpaka välimusega. Halb õppeedukus ja füüsilised defektid ei ole otseselt halva asendi põhjustajad, vaid mõjutavad staatust tegevuse kaudu.

Asend korreleerub mõningal määral ka elustiiliga (kollektivistlike ja egoistlike omadustega). Heas asendis õpilastel on enamasti kollektiivne suuniflus, halvas asendis on rohkem egoistlike kalduvustega õpilasi. Liidripositsiooni saavutavad üldreeglina õpilased-kollektivistid. Erandi moodustavad «valitsejad», kes hõivavad liidripositsiooni vägivaldaga. Abikoolis kohtame selliseid liidritüüpe sageli, tavaliselt on nad vanemad ja egoistliku suuniflusega.

Vanemate klasside õpilaste hulgas on egoistliku suuniflusega õpilasi 22% ja nooremates klassides peaaegu pooled. Tüdrukutel on kollektiivsuse aste suurem kui poistel, kuid üldiselt on kollektiivsuse aste nii tüdrukutel kui ka poistel väga madal, mis näitab, et kollektiiv on nõrgalt integreeritud. Isiklikud huvid on esiplaanil, ei osata arvestada ühiste soovide ja vajadustega. Omavahelises suhtlemises on sagedased konfliktid, jäme käitumine kaaslastega. Mida sügavam on vaimne mahajäämus, seda väiksem on kollektiivsuse aste.

Õpilase asend korreleerub ka kooliedukusega, kuid see seos on küllaltki madal. Mõlemas asendis on nii edukaid kui ka edutuid õpilasi, mis on seaduspärane, sest halva õppeedukuse põhjused on mitmesugused: laiskus, huvi puudumine õppetöö vastu, kõnepuuded, kodused tingimused jne. Sellepärast ei olegi otsesest seost õppeedukuse ja staatuse vahel. Kõige paremini korreleerub liidripositsioon õppeedukusega matemaatikas. Liidripositsioonil olevatel õpilastel on head ja väga head hinded matemaatikas, kõrged näitajad Raveni testi tulemustes.

Grupitegevuses on staatus paratamatult seotud osava ja mõistefava kõnega (9). Selles mõttes oli ootuspärane, et heas asendis oligofreenid kirjutasid kirjandi paremini,

nende väljendusoskus on parem ja ladusam, sõnavara laiem. Nagu näeme, annab kõrgem intellekt eeldused parema asendi saavutamiseks omavahelistes suhetes. Seega mõjutab juba vaimse tegevuse korrektsioon oluliselt grupitegevust ja parandab suhteid kollektiivis.

Mõnes kasvatusrühmas on 3—5 õpilast, kes ei saa üldse kaaslastelt valikuid. Neil on raske oma asendit muuta, kuid teades seost asendi ja mitmesuguste faktorite vahel, võivad need oskusliku kasvataja käes tänuväärselt vahendiks muutuda. Nii näiteks, avastades õpilasel spordihuvide, muusikalised võimed või mõned teised praktilised kalduvused, võib kasvataja suunata last neid eeldusi täiendama ja hiljem kasutada need oskused kollektiivi jaoks. Õpilane pälvib pikkamööda kaaslaste tunnustuse ja parema suhtumise.

Komplitseeritum on kasvatus töö õpilastega, kellel esinevad mitmesugused lisadefektid³ (pareesid, kõnepuuded ja teised somaatilised anomaaliad). Seos staatuse ja lisadefektidega on ilmne. Halvas asendis olevatel lastel esineb viis korda rohkem lisadefekte kui heas ja kaks korda rohkem kui keskmises asendis olevatel. Pedagoog ei saa kõrvaldada lisadefekte, kuid saab mõjutada kaaslaste suhtumist defektiga lapsed ja kujundada normaalsed suhted nende vahel.

Mida homogeensem on kasvatusrühm, seda integreeritum ta on. Rühma keskmisest vanusest 2—3 aastat nooremad liikmed satuvad favaliselt halba asendisse, seda tuleks arvestada kollektiivi komplekteerimisel.

Kollektiivi organisatsiooniline struktuur abikooli kasvatusrühmas ei lange alati kokku isiklike suhete funktsionaalse struktuuriga. Kollektiivi juhtimine ja kasvatamine on kergem, kui need kaks struktuuri langevad kokku. Ühiskondlike rollide täitjad (rühmanvanemad, toavanemad jt.) ei ole abikoolis alati emotsionaalsed liidrid rühmas, kuid see ei ole ka tingimata nõuav, sest tihtipeale ei ole emotsionaalsed juhid võimelisedki täitma neid funktsioone. Tuleb aga silmas pidada seda, et organisaatorid ei muutuks «elukut-

³ Vaimselt alaarenenud laste peamine, esmane defekt peaaegu orgaaniline kahjustus põhjustab kõrgemate psüühiliste funktsioonide hälbeid. Esmase defektiga kaasnevad sageli mitmesugused psühhosomaatilised lisadefektid.

selisteks», sest abikoolis kujunevad nendel väga kiiresti ebasoovitavad iseloomuomadused: laiskus, käsutamine, nad ei taha osa võtta pisimajanduslikest töödest, hakkavad ennast tähtsaks pidama. Nii kujuneb «valitseja», kes ei ole harjunud millestki loobuma, oskab ainult käsutada, kuid teistele alluda ei oska. Organisatsioonilist struktuuri oleks soovivat muuta õppeaasta jooksul vähemalt kaks korda.

Omavahelised suhted on seotud ka enesehinnanguga, mis avaldab mõju isiksuse kõigile väljendusvormidele — käitumisele, iseloomule, tegevustempole ja tulemustele, kaasa arvatud ka isiklikud suhted. Suhete kriitiline analüüs võimaldab parandada ka enesehinnanguid ja suhtumist kaaslastesse.⁴

Eeltoodud andmed annavad vaid väikese ülevaate abikooli õpilaste omavahelistest suhetest. Paljud küsimused vajavad veel hoolikat uurimist, millest sõltub suurel määral kasvatus töö abikoolis.

Kirjandus

1. Л. С. Выготский, Коллектив как фактор развития аномального ребёнка. «Вопросы дефектологии», М., Учпедгиз, 1931, № 3 (15).
2. В. А. Вярнен, Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы. Канд. дисс., М., 1971.
3. Л. И. Даргевичене, Особенности личных взаимоотношений между учениками младших классов вспомогательной школы. Канд. дисс., М., 1971.
4. Н. Л. Коломинский, Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, изд. «Народная асвета», 1969.
5. В. Н. Мясичев, Личность и неврозы. Л., изд. ЛГУ, 1960.
6. В. Н. Мясичев, Личность и труд аномального ребёнка. В сб. «Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей. Л., 1936.
7. I. Kon, Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.
8. I. Kraav, Füüsika-matemaatika eriklasside õpilaste vastastikustest suhetest. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12.
9. H. Liimets, U. Kala, Loovusest omavahelistes suhetes. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12.

⁴ Vaata «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12.

**ВСЕСОЮЗНАЯ НАУЧНАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ
ПО ПРОБЛЕМАМ
ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ
МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО
ОБЩЕНИЯ НАРОДОВ СССР**

ЭВИ ШТЕЙНФЕЛЬДТ

В городе Кишиневе 27-го октября закончила свою работу Всесоюзная научная конференция по проблемам обучения русскому языку как языку общения между народами Советского Союза.

Конференция была посвящена 50-летию образования СССР и в ней приняли участие представители всех республик Советского Союза.

Одновременно работало шесть секций, где было заслушано около 150 докладов и выступлений.

В связи с переходом на всеобщее среднее образование основной задачей последних лет было составление в республиках обновленных программ и учебников по русскому языку, поэтому в целом ряде докладов рассматривались вопросы, связанные с программами и учебниками. Несмотря на то, что переход на обновленные программы и учебники ещё находится в стадии завершения, почти все докладчики

уже указывали на ряд недостатков новых учебников. Эти недостатки связаны с неразработанностью самых основных вопросов методики, как сказала в своем докладе И. Г. Васильева (Москва) «сейчас так же остро, как и много лет назад... стоит вопрос о том, чему мы обучаем — языку или знаниям о языке»¹. «Действующая школьная программа во многих случаях не ориентирует на овладение... закономерностями, управляющими русской речью, а рассчитана на усвоение теоретического курса грамматики, «свода школьных правил». Те же недостатки, — говорит Е. Ю. Фукс (Вильнюс), — характерны и для некоторых учебников русского языка, которые страдают отсутствием коммуникативной направленности...

Методика построения и проведения уроков русского языка... в большинстве своем не обеспечивает формирование умений и навыков пользования русским языком как средством общения»².

«Основным типом речи, на который ориентирована школа, — отмечает в своем докладе Е. Г. Галстян (Ереван), — является репродуктивная, а не продуктивная речь...»³.

Подобные недостатки отмечались и в докладах, связанных с преподаванием в вузе: «Наблюдения над развитием диалогической речи студентов узбекских групп, — говорит Г. И. Львова (Фергана), — дают основания утверждать, что практическая цель обучения русскому языку как средству общения не достигается»⁴.

«Сложность подготовки студентов из числа окончивших национальную школу состоит в том, что прежде чем изучить теорию русского языка, а также методику его преподавания, они должны научиться владеть русским языком как средством общения..., — говорит Л. И. Мамедова (Ашбад)»⁵.

¹ Всесоюзная научная конференция по проблемам обучения русскому языку как средству межнационального общения народов СССР. Тезисы докладов. Кишинев, 1972, стр. 152.

² Там же, стр. 56.

³ Там же, стр. 17.

⁴ Там же, стр. 271.

⁵ Там же, стр. 231.

«Большое количество часов, предусмотренное учебным планом для совершенствования уже имеющихся навыков устной и письменной речи студентов, по существу уходит на то, чтобы научить их элементарному владению русской речью», — гооврит И. Б. Мошеев (Душанбе)⁶.

«Переход на обучение по новым программам и учебникам и первые итоги работы с ними делают необходимым пересмотр и дальнейшее изучение вопросов теории создания учебников вообще и начального учебника русского языка... в частности», — сказала Е. Ш. Габунина (Тбилиси)⁷.

«Определение содержания обучения», считает Т. А. Казесалу, как и многие другие докладчики, «было и остается одной из самых главных задач методической науки»⁸.

Таким образом, самыми важными вопросами методики на современном этапе её развития являются: 1) научное обоснование программ, т. е. содержания обучения языку как средству общения и 2) проведение научных исследований и экспериментов, связанных с разработкой теории и практики построения учебников. Это подтверждают и приведенные в нашем обзоре высказывания представителей различных республик: Литовской, Армянской, Узбекской, Туркменской, Таджикской, Грузинской, Киргизской и Эстонской ССР.

К сожалению, на конференции конкретные пути решения проблем содержания обучения и теории учебника не были намечены, отсутствовала и четкая перспектива дальнейшего развития методической науки. Ценность конференции заключается в том, что в ней приняли участие представители всех республик и в своих докладах они поднимали наиболее актуальные для них вопросы. Благодаря этому было получено общее представление о состоянии методической науки в республиках. При этом выяснилось, что имеется много воп-

росов, общих для ряда республик. Однако, к сожалению, выяснилось и то обстоятельство, что силы специалистов разобщены, тематика исследований разрознена и для решения поднятых научных проблем сделано очень мало, главным образом, исследуются отдельные стороны проблем и проводятся эксперименты частного характера. Сами по себе исследования нужные и ценные, эксперименты полезные, но до тех пор, пока не будут скоординированы усилия специалистов вокруг решения основных проблем методики обучения языку как средству общения, основная задача современности в обучении русскому языку решена не будет, т. е. республики без общесоюзной координации не смогут только своими силами в минимально короткий срок создать «научно обоснованные программы, учебники и методики, обеспечивающие учащимся овладение языком как средством общения».

Докладчики среди других основных проблем отмечали необходимость выявления психологических и психолингвистических закономерностей овладения языком как средством общения, однако на конференции доклады по психологии обучения языку отсутствовали совсем, несмотря на то, что «создание возможности перехода от учебной модели к свободному владению языком лежит не столько в плоскости лингвистического совершенствования программ и учебников, сколько в изучении и использовании ряда психологических и психолингвистических механизмов»⁹.

Относительно выявления лингвистических основ обучения языку как средству общения в докладах отразилось следующее противоречие: ставится цель — обучать языку как средству общения, однако при этом исходят не из функционального подхода к языку, не из выяснения того, как в каждом из видов речевой деятельности язык работает, а из статического описания системы языка, из описания того, из каких частей, компонентов язык состоит. М. Н. Канн, говоря о необходимости «четкого определения принципов

⁶ Там же, стр. 249.

⁷ Там же, стр. 141.

⁸ Там же, стр. 142.

⁹ Там же, стр. 17.

отбора содержания обучения» русскому языку, считает исходным «современное учение о языке и речи» и выяснение характеристики описания «грамматической системы языка (как статической структуры и как порождающего механизма) и выяснение значения характера описания языка в решении задач обучения».¹⁰

В целом на конференции среди поднятых проблем можно выделить из основных проблем как первоочередные следующие:

1. Необходимость осмысления ситуативного подхода к обучению¹¹ и выявления единиц обучения¹². При этом отмечалось, что центральное место должно отводиться «не слову, и даже не словосочетанию, а более крупным речевым единицам — синтаксическим структурам»¹³.

2. Необходимость создания системы коммуникативных упражнений, исходя из специфики видов речевой деятельности¹⁴.

3. Необходимость исследования грамматических явлений с точки зрения закономерностей их функционирования в различных видах речевой деятельности¹⁵.

4. Необходимость синхронного сопоставления функциональных грамматик русского и родного языков с целью предупреждения языковой интерференции¹⁶.

5. Необходимость создания различного рода научно обоснованных минимумов и составлений школьного типа словарей.

6. Необходимость разработки теории учебника.

7. Необходимость выявления принципов построения курса русской литературы в школах с нерусским языком обучения.

8. Необходимость осмысления и разделения понятий «русский литературный язык» и «язык художественной литературы».

Как известно, курс литературы в средней школе, подобно любому другому курсу (например, курсу истории, географии), имеет свою специфику. Если в школах с нерусским языком обучения курс литературы будет на русском языке, то мы должны обеспечить языковую базу к началу курса, так как специфика курса литературы включает свои трудности и проблемы, которые нельзя решать без чтения учащимися художественных произведений в определенной системе, не отвлекаясь при этом на понимание самого языка. В настоящее время в ряде республик владение языком с точки зрения восприятия художественного произведения не находится на нужном уровне: «В девяти случаях из десяти дополнительная семантизация слова для понимания художественного образа идет через обращение учащихся к средствам родного языка. Это подтвердил эксперимент, проведенный в VIII классах киргизской школы на материале поэмы М. Ю. Лермонтова «Мцыри»».¹⁷

Это положение не было учтено при построении типовой программы по русской литературе для национальных школ союзных республик.

Говоря о типовой программе для старших классов, К. В. Мальцева (Москва) считает, что должен быть «краткий систематизированный курс литературы, цель которого — познакомить учащихся с произведениями выдающихся русских писателей, дать представление о процессе развития литературы... При этом группировка материала хронологическая»¹⁸.

Курс литературы при этом рассматривается К. В. Мальцевой без уточнения вопроса о том, как обеспечить учащимся такой уровень владения русским языком, чтобы они понимали содержание произведений русских писателей, не говоря уже об «осложненности восприятия, вызванной спецификой языка художественной литературы: наличие наряду с коммуникативной функцией функции эстетической».¹⁹

¹⁰ Там же, стр. 229—230.

¹¹ Там же, стр. 38, 91—92, 102, 112, 120, 157, 160, 161, 163, 271.

¹² Там же, см. стр. 38, 81—83, 138.

¹³ Там же, стр. 138.

¹⁴ Там же, стр. 91, 92, 94, 118, 123—124, 139—140, 141, 147, 151, 155, 157.

¹⁵ Там же, см. стр. 142—143, 145, 147, 148, 223, 228, 230.

¹⁶ Там же, см. стр. 41, 42, 117, 118, 174, 175, 176, 259.

¹⁷ Там же, стр. 284.

¹⁸ Там же, стр. 280, (разрядка наша, — Э. Штейнфельдт).

¹⁹ Там же, стр. 283.

«В условиях нерусской аудитории, — отмечает в своем докладе М. В. Черкезова (Москва), — приобретает чрезвычайно важное значение изучение языка литературного произведения в его соотносительности с общелитературным языком»²⁰.

Р. Р. Бегзи (Кызыл) считает, что «одним из принципиальных вопросов... является признание необходимости разграничивать понятия литературного языка и языка художественной литературы...», потому «что только художественные тексты не могут дать учащимся ни необходимого словарного минимума, ни набора готовых конструкций для пользования языком в разных целях».²¹

Если в школах с нерусским языком обучения будет курс русской литературы (со всей присущей ему спецификой) на русском языке, то это одна цель, если будет изучение функциональных стилей общелитературного языка, то это другая цель, если — синхронное подкрепление к курсу русской литературы, читаемому на родном языке, то это третья цель. Значит первое необходимое условие целенаправленного изучения русской литературы — уточнить задачи курса с учетом стилей литературного языка. «Одним из принципиальных вопросов современной лингвистической теории является признание необходимости разграничивать понятия литературного языка и языка художественной литературы. Из этого разграничения с необходимостью вытекают выводы для методики и практики преподавания русского языка... в национальной школе».²²

Вопрос о том, какой можно найти выход из создавшегося положения был довольно подробно освещен в очень интересном и полезном докладе Л. А. Шеймана (Фрунзе) «К проблеме структурной педагогической организации литературно-художественного текста как учебного материала».²³

В целом работа в секциях была организована по возрастному признаку (начальное обучение; IV—X (XI) классы, вуз). При этом были еще отдельные секции по общим проблемам, по проблемам содержания обучения русскому языку и секция по методике преподавания литературы. Подобная организация привела к раздробленности восприятия одной и той же проблемы, освещаемой в разных секциях. Например, проблема ситуативного подхода к обучению рассматривалась в четырех параллельных секциях. Надеемся, что на следующей конференции работа в секциях будет организована по проблемному принципу. Надеемся также, что до следующей Всесоюзной конференции республики, имеющие общие проблемы, скоординируют свои усилия вокруг решения основных проблем целостного исследования, конечной целью которого является составление в республиках научно обоснованных программ, учебников и методик, обеспечивающих учащимся овладение языком как средством общения. Это придавало бы следующей конференции более целенаправленный характер.

²⁰ Там же, стр. 298.

²¹ Там же, стр. 222—223.

²² Там же, стр. 222 (разрядка наша, — Э. Штейнфельдт).

²³ Там же, стр. 280—282.

ВСТРЕЧА С ПРЕКРАСНЫМ

АННА КРЮКОВА,

учительница
Тартуской 8-ой средней школы

В последние годы усилия всех словесников направлены на воспитание у учащихся любви к родной природе, вовлечение их в искусство, вечно молодое и прекрасное.

Я поделюсь некоторыми методами своей работы по эстетическому воспитанию учащихся на уроках русского языка в эстонской школе. Учителями делается немало: проводятся экскурсии в природу, происходит знакомство с картинами художников-пейзажистов, изучается описание пейзажа в произведениях писателей. Но задача словесника состоит и в том, чтобы **научить детей выражать в речи свои впечатления от природы.**

Мною накоплен небольшой опыт проведения сочинений-этюдов с натуры и с картины, связанных с изучением различных тем.

Так, например, при изучении темы «Существительные, которые употребляются только в ед. числе», в 7 классе, можно провести описание ягод или овощей названия, которых употребляются в ед. числе.

Беседа начинается с того, что лес — это краса и гордость нашей страны, зелёное **ожерелье** (дать перевод) земли. Летом леса превращаются в огромные ягодные сады. Каждый год в борах, черничниках и брусничниках поспевают очень много земляники и малины, черники и брусники. Ягодный сезон открывает земляника. Цветёт она белым цветом в мае—июне, лепестки её округлые, листья зелёные. Зрелые ягоды появляются у нас в июне—июле. Растёт земляника в лесах, на лугах,

среди кустарников. Чуть позднее поспевают в лесу черника. Растёт она в сыром бору, в ельнике, в лиственном лесу. Это сочная, красновато-фиолетовая ягода, приятная на вкус, кисловатая, вяжущая. Цветёт она в мае—июне, созревает в июле—августе. Приводятся стихи Б. Трутнева о землянике, Н. Некрасова о чернике, Л. Холдковского о бруснике и т. д. Таким образом можно побеседовать и о других лесных, а так же и о садовых ягодах.

Затем ученики выбирают полюбившуюся им ягоду и описывают её, красочно иллюстрируют свою работу, а это играет большую роль в выполнении такого рода заданий.

В 8-ом классе можно провести работу над составлением календаря цветов. Как правило, учитель должен заблаговременно готовить учащихся к такой работе: вести календарь наблюдений за природой, подбирать соответствующую лексику, разучивать стихи, знакомить с образцами подобных описаний в художественной литературе (например, чудесное описание лилии в романе А. Фадеева «Молодая гвардия»).

Ещё в 6 классе учащиеся описывали свой любимый цветок.

В 8-ом же классе о цветах можно говорить более подробно. Проводится беседа о том, какие цветы распускаются в каждом месяце. И зимой мы ведь можем любоваться чудесными цветами, выращивать их в горшках или в специальных помещениях (оранжереях). Вот и получается, что цветы растут круглый год.

В заключение беседы учащимся на определённый срок было дано задание: составить календарь цветов, используя в качестве иллюстрационного материала рисунки, открытки, диапозитивы, марки, гербарии с непременно описанием их на русском языке.

Цель такой работы — обогатить словарный запас учащихся, постепенно подвести к более сложной работе по цветам, которая будет проводится в 9-ом, 10-ом и 11-ом классах, научить элементарно описывать любой цветок. Такая работа вызывает большой интерес в результате которого учащиеся создали интересные, непохожие друг на друга календари в зависимости от своей фантазии, умения, находя-

щегося под рукой материала. Рекомендую подобные задания, которые полезны не только для успешного овладения ярким, красочным русским языком, но и для общего развития учащихся, для более детального внеклассного знакомства с естественными науками.

В 9-ом классе после прохождения темы «Встреча с прекрасным» и разбора картины Бакшеева «Голубая весна» можно побеседовать на тему «Голубенький, чистый подснежник-цветок».

Материалы к уроку: на доске написан голубым мелком заголовок, некоторые слова. Всё закрыто бумагой. Перед классом висит картина Б. М. Неменского «Дыхание весны». На партах лежат подснежники (для каждого ученика по цветку), перед всем классом букет подснежников. Учащиеся раскрывают «Календари наблюдений» (было дано задание — вести такой календарь по временам года). Об осени говорили в начале года при прохождении темы «Осень» и описании картины И. Левитана «Золотая осень». А теперь, когда учащиеся накопили целый ряд ярких слов о весне, беседуем о ней. В результате беседы был рассмотрен цветок, его строение, цвет, чувства, которые он вызывает, обстановка, в которой он растёт, и выписаны слова и выражения, которые учащиеся должны были употребить в своих сочинениях.

Вот некоторые из них: как будто, точно, словно, радость, сожаление, расцветать, увядать, благоухать, блеклый, пригорок, орешник, треск почек, лесные звуки и т. д.

Прослушиваются сообщения двух учеников; один рассказывает сказку Андерсена «Подснежник», другой знакомит товарищей с книгой Б. Неменского «Солдат и подснежник», в которой автор рассказывает ребятам о том, как он создал картину «Дыхание весны».

Выражения, выписанные на доске, сравниваются с эпитетами, метафорами, которые встречаются у поэтов при описании этого весеннего цветка. Брали стихи Бунина, Майкова, Маршака, Урусова. Учащиеся получили задание: записать эпитеты и сравнения о цветке, а затем наиболее удачные выражения выписываются

на доске. В конце урока составляется коллективный план будущего сочинения.

I. Вступление. Тёплые апрельские дни.

II. Описание подснежника.

1. Сам цветок, сердцевина, лепестки.

2. Листья, стебелёк.

3. Где вырос подснежник?

4. Что он видел и слышал?

III. Заключение. Цветок приносит радость, а подснежник, как первый вдвойне.

В 10-ом классе можно провести работу на тему: «Ветка черёмухи» или «Ветка вишни». Примерно за месяц до сочинения учащимся было дано задание провести наблюдение над растениями весной. На доске слова: белоснежная, полностью распутившаяся, хрупкая, пушистая, благоухающая, соцветие.

Запах: сладкий, тонкий, пряный, опьяняющий.

Состояние: никнет, трепещет, благоухает, увядает, олицетворяет.

Оценка: скромная, милая, нежная.

Читаются стихи А. С. Пушкина «Роза» и М. Ю. Лермонтова «Пальма». Проводится беседа.

— На какие размышления натолкнула ветка пальмы Лермонтова?

— Где ты росла? Где ты цвела? Каких холмов, какой длины ты украшением была?

А дальше учащиеся рассказывают о поляне, где росла наша черёмуха, о самой черёмухе.

— Какие чувства вызывает эта ветка?

(хочется сберечь, сохранить эту нежную веточку, насладиться её красотой).

Читаются стихи А. Барто и С. Есенина «Черёмуха», выписываются незнакомые выражения, с которыми проводится работа.

Затем подбираются эпитафии, составляется коллективный план.

1. Раннее весеннее утро.

2. Раскрытое настежь окно в классе.

3. Ветка черёмухи:

вид веточки;

наше к ней отношение;

4. История её появления.

5. О чём мне говорит ветка черёмухи.

О результате проделанной работы пусть прозвучит сочинение ученицы 10-го класса Элле Пеерна.

Ветка черёмухи.

«Я, белая, душистая,
Роняю лепестки
цвету, цвету черёмуха
в лесочке, у реки».

(Прокофьев)

Когда берёзы открывают свои маленькие зелёные листочки, начинает цвести и черёмуха. Она, как королева зелёного царства, величественная и гордая, очень нежная и белая. Откуда попала черёмуха к нам? Как начинается сказка о черёмухе? А может быть так: Там, где кончаются горы и моря, и где нет темноты, ночи, там всегда светит яркое солнце. В этом белом государстве царствовала королева, которая была такая беленькая и сверкающе нежная, как снег. Это была замечательная королева. Она любила всех, но больше всего, конечно, свою дочь, которая была настоящей красавицей. Вдруг весной, когда королевство было удивительно красивое и белое, маленькая принцесса тяжело заболела. В королевстве не было врачей: там никогда не было больных. Надо было везти больную туда, где жили люди, где была ночь и врачи. Долго-долго они ехали и, наконец, прибыли. Но когда наступила ночь, маленькая белая принцесса умерла. Темнота убила её. Долго и горько плакала королева. Но наступило утро и солнце начало свой утренний поход, королева увидела, что там, где лежала её умершая дочь, выросло белое дерево — черёмуха, которая напомнила ей образ нежной маленькой принцессы из королевства. Соцветие черёмухи похоже на кристальные слезы матери, кисточки атласные, горят жемчугом, зеленовато-серебристые листья покрыты бархатом.

Черёмуха — красавица весны, цветёт в мае. Резкий опьяняющий запах переполняет все наши сады, парки, но я уверена, что люди не могут жить без черёмухи. Как, маленький подснежник, так и черёмуха, — частичка Родины.

Пожалуй, ещё больший интерес вызвала у учащихся работа над сочинением «И в космосе нужна ветка сирени». Большой эмоциональный заряд вызвало то обстоятельство, что сирень благоухала в классе, когда за окном лежал ещё глубокий снег.

Этот урок запал в душу учителя и учеников, как целая Поэма о сирени, так красочно, эмоционально звучали высказывания учащихся о великих людях, любивших эти прелестные цветы с чуть горьковатым ароматом: о Рахманинове, который получал всегда в дар белую сирень после каждого своего выступления, Кончаловском, любившем писать её, Ван Клиберне, увезшим саженец сирени на Родину, чтобы посадить его на могиле Рахманинова; Юре Гагарине, не расстававшемся с этим цветком в космосе. Такими же эмоциональными как урок, получились и сочинения учащихся.

Мерике Ф. пишет:

«И в космосе нужна ветка сирени
И на Марсе будут яблоки цвести...»

(из песни)

Когда-то, может быть через сто лет, человеку родная планета станет тесной. В те грядущие времена космическое пространство больше никому не будет являться страшной тайной, и люди будущего заселят Марс или Венеру.

Ясно и то, что человек — существо, которое не может жить без природы, а поэтому как только укроются магнитные штормы и другие стихии Венеры, человек привезёт сюда маленький упорный кустик сирени. Почему? А что же может ещё майским вечером наполнить комнату таким тонким и приятным запахом, как не наша скромная сирень?

Прекрасные соцветия напомнят жителям Венеры родную Землю, скажут, что они не одни, их защищает и ждёт всегда эта голубая далёкая планета и миллионы людей.

Влюблённый юноша Венеры подарит своей девушке букет белой сирени, где найдете и счастье и грусть, как в жизни каждого человека. Малыши Венеры, конечно, любят сказки. Вечером, когда полностью распустившаяся белоснежная сирень за окном создаёт такое грустно-счастливое настроение, матери расскажут им о земле, о своём детстве там, и это станет для ребят самой удивительной сказкой. Мама обязательно вспомнит и сказку о персидской сирени, которая ей так мила.

На глазах детей появятся слёзы — ведь так грустен этот рассказ о юноше, спасшем мать из плена дракона. Сам юноша превращается навсегда в густой цветущий куст сирени, прячет мать в своих ветвях и спасает её для восьми других сыновей.

Вечером закрываются окна, но в комнате остаётся запах сирени, детям снится далёкая голубая планета со многими белыми, лиловыми и фиолетовыми лепестками.

В 11-ом классе учащиеся уже достаточно владеют русским языком, а поэтому беседы о цветах становятся более интересными. Начать можно с истории создания букета. Проводится изложение по чудесной книге Б. Лаврюнека «Встреча с цветами».

Это изложение вызывает огромный интерес к истории создания букета.

Следующий урок можно посвятить беседе на тему: «Что такое икебана?». Выслушивается ученик, который готовит доклад, используя данную учителем литературу. И выслушиваются все учащиеся, которые что-либо могут добавить по этому вопросу. В заключение беседы учитель может рассказать о выдающемся мастере японского искусства цветочной арэнджерки «Икебана» профессоре Софу Тесигахаре, пробывшему у нас в СССР целый месяц в 1968 г. и показавшем своё мастерство. И ещё на этом уроке можно прослушать сообщение о сокровищах Мухеты, о работе М. Мумулашвили, которому почти уже 100 лет, но он ежедневно выходит в сад, внимательно следит за распустившимися бутонами цветов, бережно их срывая и составляет знаменитые композиции цветов. Кто из нас не знает его чудесные корзиночки с цветами? (Показать открытки.)

Третий урок посвящается словарной работе, детальному, подробному описанию цветка. Урок начинается с беседы.

— Вы видели когда-нибудь радугу?

— Обратили ли вы внимание, из каких цветов состоит это прекрасное явление природы? (Показать радугу на картине.)

Учащиеся знают из физики, что существует 7 цветов и множество цветовых оттенков.

Беседа продолжается:

— В искусстве, словно радуга в небе, сверкает и переливается богатство и разнообразие красок, а поэтому один художник придумал фразу, в которой скрывается семь цветов радуги.

Вот эта фраза:

«Каждый охотник желает знать, где сидят фазаны.»

Первые буквы слов обозначают начальные буквы цветов солнечного спектра: красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, фиолетовый. В каждом слове мы должны найти цветовую гамму.

Например, красная гамма — цвет революции, крови. Эта гамма имеет множество оттенков. В русском языке существует специальное название для каждого оттенка.

| | |
|-----------|----------------------|
| Розовый | (щёки) |
| Малиновый | (губы) |
| Алый | (паруса) |
| Пурпурный | (королевская мантия) |
| Багряный | (лист) |
| Пунцовый | (платье) |
| Вишнёвый | (ягоды) |

При разъяснении оттенков используется цветовая шкала (цветные бумажки) или открытки цветов.

Таким же образом проводилась работа по другим цветовым гаммам. Дальше описывается сам цветок, место его в природе, цветовая гамма, лепестки, листья, стебель, оформление цветка, фон, ваза, общее впечатление от цветка.

Берётся для описания — роза.

Начинается словарная работа: подбор синонимов, прилагательных, сравнений, эпитетов.

Цветовая гамма розы богата: красная, пурпурная, пунцовая, розовая, тёмно-жёлтая, нежно-жёлтая, ослепительно белая, даже чёрная.

Лепестки овальные, завитые.

Листья глянцевиные, точно покрытые воском, с зазубринками на концах.

Стебель стройный, колючий, весь в шипах.

Оформление цветка, фон, ваза, общее впечатление объясняются по открыткам,

на которых видно всё: цветовая гамма, лепестки, листья, стебель и т. д.

Прослушивается сказка Анны Сакс о розе, а другой ученик, специально подготовленный, делает сообщение об истории роз.

В XVI веке розы дарили артистам, недавно пришедшим на сцену, красные с белыми — актёрам, покидающим театр.

Роза была у древних персов символом безответной любви, у нас роза — символ любви и крепкого брака и дружбы.

Родиной розы считают то Италию, то южно-западную Азию, но ясно одно, что сейчас ни одна нация не может утверждать, что роза является её собственностью, ибо роза сейчас принадлежит всему миру. Многочисленные списки сортов роз пополняются всё новыми названиями.

Затем учитель даёт описание розы — царицы цветов, изображённой на большой цветной открытке.

Опишем розу — жёлтую.

Перед нами чайная роза, но этим названием не исчерпывается её красота. В ней мы сразу же замечаем множество оттенков: при первом взгляде можем сказать, что роза жёлтая, но внимательно присмотримся и видим белые светлые пятна, словно в лепестках играет **солнечный зайчик** (объяснить) местами золотистый, **точно**, впитала в себя золото солнечных лучей, коричневый, напоминающий нам ароматный напиток крепкого чая, в центре — совсем тёмный оттенок, который **как-будто** скрывает от нас какую-то тайну.

Лепестки розы **словно** искусно завитые парикмахером. Они то прозрачно шёлковые, то атласные, прошитые тончайшим шёлком. На лепестках капельки розы, словно просвечивающие жемчугом, восхищают нас.

Цветок по форме — чашеобразный.

Листья дополняют прелесть цветка, они глянцево-зелёные, словно покрытые тончайшим слоем воска, прекрасной овальной формы, с искусными зазубринками, как-будто природа украсила их, придала им красоту гигантскими ножницами.

Стебель. Царица цветов роза — гордая, красивая **недотрога**, не каждому она даётся в руки, т. е. её стебель покрыт колю-

чими шипами, больно кусающими того, кто посягает на её красоту.

Здесь **фон** — серовато-зелёный (роза лучше всего смотрится, конечно, на чёрном или голубом фоне. Показать). А этот фон как бы сливается с цветком.

Ваза. Роскошный цветок требует и роскошную вазу. Роза слишком горда, чтобы с кем-нибудь поделить свою красоту и предпочитает одиночество. Лучше всего для неё подходит высокая хрустальная ваза, где так прекрасно переливается её гордый, стройный стебелёк.

Моя роза в полной своей красоте раскрыта навстречу солнцу, радости, нашему восхищению.

Роза — традиционный цветок для свадьбы, даже для золотой.

На следующих двух уроках аналогично рассматриваются и другие цветы, встречающиеся у нас: гвоздики, тюльпаны, нарциссы, гладиолусы, маки, ландыши, ромашки и т. д.

Эти уроки проходят очень интересно, так как прослушиваются сказки Анны Саксе о каждом цветке, сам цветок описывается теперь очень живо и быстро. В итоге можно сказать о том, что же приносят цветы людям, кому и когда их дарят. Теперь предлагается написать сочинение о любимом цветке по плану.

I. История создания букета.

II. Описание цветка:

1. Сам цветок, его цветовая гамма.
2. Лепестки, листья, стебель.
3. Фон, ваза.
4. Наше впечатление от цветка.

III. Цветы — символ счастья, радости и уважения.

К сожалению, рамки журнальной статьи не дают возможности перечислить все многочисленные пути, которыми учитель может вести своих учеников в прекрасную страну Искусства.

Предлагаю некоторые сочинения по этому плану:

Сочинение Тийю Тоомеметс.

Сочинение о нарциссе

Цветы — символ счастья, радости и любви. По-моему, полной радости не может быть без цветов. Но как же дарить людям цветы? В древности букета не знали. Дарили венками и гирляндами. И

только в XVI веке во Франции создали первый букет. Оттуда и в Россию пришло искусство создания букета. Но в Индии до сих пор нет букетов.

Я хочу рассказать историю о нарциссе. О его внешности, о том, откуда он получил своё имя.

Жил-был однажды юноша, которого звали Нарциссом. Уже в детстве он был очень-очень красивый, и когда он вырос, его отец должен был уничтожить все зеркала в царстве, так как ему нагадали, что Нарцисс умрёт от своей красоты. И так Нарцисс ни разу не видел своего лица. Пришла пора жениться. У Нарцисса уже давно была своя девушка, которую он любил. Но вот в день свадьбы Нарцисс пошёл к реке, чтобы принести невесте цветок. Но, к несчастью он увидел отражение своего лица в воде и случилось так, что он забыл всё. Забыл о своей невесте, о свадьбе. Он стоял у реки и всё любовался своим лицом. Когда к нему подошла невеста, он её оттолкнул гордо и не отошёл от реки. Так он стоял там днями, неделями и наконец умер. Его невеста была очень грустная. Она посадила на этом месте, на берегу реки нарциссы. Гордые нарциссы.

Вот и сейчас нарциссы не любят расти в тени, они гордо показывают себя. Каждый из них цветёт отдельно друг от друга.

Цветовая гамма у нарцисса жёлтая и белая. Бывают и кремовые и цвета цыплёнка. Самый простой и самый красивый всё-таки белый цветок. На этой открытке художник показывает нарцисс в икебана. Как прекрасно! На чёрном фоне как-будто четыре солнца.

Нарцисс — цветок лилейного типа с прекрасными игольчатыми лепестками. Стебель стройный. Стройный и слабый.

Наконец хочу сказать, если бы у меня на столе стояла такая же икебана нарцисс, такие же четыре солнца, я думаю они всем помогут создать хорошее настроение и могут всем желать много счастья.

Аннели Партс

Сочинение о розе

Нет на свете некрасивых цветов...

Роза, пышная королева цветов! Тебя

воспевали и воспевают поэты, над тобой лили и льют слёзы счастья влюбленные, из-за тебя вечно ревнуют горбуны, как это было в сказке. И всё это за твою прелесть! Поднимая кокетливо свою «кудрявую» головку к солнцу, сидишь ты на троне тёмно-зелёных глянцевиных листьев и дурманишь природу своим запахом. И, как перед богиней, кланяются другие цветы перед твоими хрустальными нежными лепестками и держатся скромно в сторонке... Потому, что сторожа — острые шипы на стройном стебле — защищают твоё волшебство.

Теперь дарят цветы букетами, и в Японии даже существует школа, где учат созданию букета. Девушка не может выйти замуж, если не пройдёт эту школу.

Я знаю, что в древние времена цветы дарили венками и гирляндами. Не представляю, как мог юноша идти на свидание с гирляндами. Он должен был быть великаном тогда... А цветы — всё-таки прекрасный подарок природы. Они помогают забыть гнев и горе, среди них душе хорошо и легко.

PSÜHHO- HÜGIEEN LAPSEEAS

ANNE AERO

Tänapäev esitab igale inimesele kõrgendatud nõudmisi, sest tõuseb vaimne pinge, suureneb informatsiooni maht ja keerulisemaks muutuvad inimestevahelised suhted. Sellele kõigele suudab vastu panna vaid füüsiliselt ja vaimselt täiesti terve inimene. Psühhügieeni seisukohalt ei saa meditsiinilis-bioloogilist probleemi sotsiaalsest lahutada, kuigi erinevas vanuseastmes on esiplaanil kas üks või teine. Võitlus terve, harmooniliselt arenenud isiksuse eest peab algama juba enne tema sündi. Geneetiliste uuringute alusel saab vältida pärilikke perekondlikke haigestumisi, millest võivad tuleneda järeltulijate rasked psüühilised häired. Oluline on lapse õige hooldamine esimestel eluaastatel, sest varajases eas põetud lastehaigused, sealhulgas peapõrutused, võivad tekitada terviserikkeid. Nii võivad tekkida suhteliselt kerged kahjustused, nagu näiteks neurootilised häired, kuid ka rasked ja ravimatud kesknärvisüsteemi haigestumised nagu oligofreenia. Mitte ainult orgaanilise iseloomuga kahjustused, vaid ka ebaõige suhtumine väikelapsesse võib põhjustada tagasi-pöördumatuid terviserikkeid. On kindlaks tehtud, et emotsionaalselt külm ja armastuseta suhtumine lapsesse, ema leebuse ja õrnuse puudumine võib viia oligofreenia kergema astme, debiilsuse tekkeni, rääkimata sellest, et karmis ja õrnuseta perekonnas viibimine kujundab patoloogiliselt või disharmoniliselt arenenud isiksuse või annab raskeid neurootilisi nähte, mille all laps võib kannatada aastaid. Nimetagem selliseid raskeid funktsionaalseid närvisüsteemi häireid

nagu öine urüni pidamatus, kogelemine jms. Seega on oluline keskkond, kus laps kasvab, ning olulised on ka omavahelised suhted kodus perekonna keskel, lastekollektiivis sõimest koolini, sest just lapse ja noorukieas pannakse alus tulevase isiksuse kujunemisele.

Seetõttu on vaja, et iga pedagoog, kasvataja ja lapsevanem tunneks psühhohügieeni aluste miinimumi. Paljud neurootilised seisundid ja psühhopaatiliste iseloomujoonte arenemine johtuvad just psühholoogiliselt ebaõigest kasvatusest. Ei tunta psühhohügieeni A B C-d. Kodanlike maade psühhohügieeni õpetuses on käesoleval ajal eriti pööratud tähelepanu inimese emotsionaalsetele psüühilistele elamustele, konfliktile tema psüühika ja «stresselamuste» vahel. Kirjandusest on teada, et 5% ameerika lastest on täisikka jõudmisel psüühiliselt haiged, kannatades ühe või teise vaimse haiguse all. Eelkõige on põhjuseks sotsiaalsed tegurid, psüühiliste häirete tekkimisel on otsene side tsivilisatsiooniga, progressiga, mehhaniseerimise ja automatiseerimisega.

Sotsiaalpsühholoogia seisukohalt on olulised inimestevahelised suhted väikestes sotsiaalsetes gruppides: perekonnas, söimes, lasteaias, koolis jm. Väikelapsel ongi sageli väga raske minna söime või lasteaeda, sest see on seotud lahkumisega kodust ja rõhkete uute ärritajate tekkimisega uues miljöös. Kui sellega kaasneb veel halb suhtumine kollektiivis, mõni mõtlematult öeldud sõna, mis tekitab lapses negatiivseid emotsioone, võib järgneda neurootiline või psühhopaatiline reaktsioon. Hiljuti kurtis keegi tuttav, et ta peab iga päev viima lasteaeda oma kolme- ja nelja-aastase poja. Alati on kiire, seda dikteerib meile igapäevane kiire elutempo, poisid on aga aeglased nagu enamik selles eas lapsi. Lasteaias noomitakse igal õhtul ema, et poisid ei oska end ise korralikult riietesse panna, on liiga aeglased ja passiivsed. Seda juttu räägitakse laste juuresolekul ning tagajärg on see, et noorem poiss hakkas lasteaias püksi roojama, mis omakorda kutsus esile nii lapse kui ka ema sagedase näägutamise. Negatiivsed emotsioonid kuhjusid ning tekitasid neurootilise seisundi, mille juhtivaks sümptomiks oli väljaheite pidamatus. Ema oli sunnitud oma poja lastekollektiivist mõneks ajaks eemaldama. Koolieas

avaldab närvisüsteemile suurt pinget juba ainuüksi seegi, et laps saab koolis viibides rohkesti välisärritajaid, nii positiivseid kui negatiivseid emotsioone, rääkimata õppetööst. Suhteliselt tundlikum iga on lastel 7. kuni 8. ja 12. kuni 18. eluaastani, mil närvisüsteem on välisärritajate suhtes tundlikum kui teistel eluaastatel. Peab meeles pidama, et iga laps ei reageeri halvale sõnale ühesuguse tundlikkusega. Nõrk närvisüsteem võib olla kaasasündinud, seega kas pärilik, tulenev ema raseduse või sünnituse ajal üleelatud kahjustustest. Selline kahjustatud pinnas on eriti vastuvõtlik negatiivsetele ärritajatele. Lapsele võib olla raskeks psühhotraumaks ka mõni sündmus või sõna, mis täiskasvanul ei tekita mingisuguseid elamusi. Näitena tooksin loo 9-aastasest tütarlastest. Ta on pärit korralikust kodust. Emale oli sünnitus raske, kuid lapse varajane areng oli igati normile vastav. Kooli läks ta 7-aastaselt, praegu on 3. klassis ja õpib väga hästi. Esimesse klassi läks ta suure innuga, koolis aga selgus, et kõik tema lasteaiakaaslastel paigutati paralleelklassi ning nad hakkasid koolis käima eri vahetuses. Laps oli sellest nii pettunud, ei tahtnud kuu aega üldse kooli minna, käis seal vastumeelselt ning nuttis peaaegu iga päev. Mõne kuu jooksul reaktiivne neurootiline seisund süvenes, protestireaktsioonile lisandusid tõmblused silmalaugudes ja paremas õlas. Need tõmblused on püsinud vahelduva intensiivsusega kolm aastat. Nüüd on haiguse tekitanud põhjus juba ununenud, laps on leidnud endale uued sõbratarid ning on kohanenud praeguse kollektiiviga, kuid haigus ei ole möödunud. Näos ja õlgades on rohkesti sundliigutusi. Laps ise tunnetab sundgrimasse, piinleb nende käes ja häbeneb neid. Käesoleval juhul on tegemist kergel kujul nõrgenenud närvisüsteemiga (läbitehtud sünnitrauma) ja reaktiivse üleelamisega esimesel koolipäeval. Lapse ema palus korduvalt kooli juhtkonda, et laps viidaks üle paralleelklassi, kuid ema palvetele ei tulnud vastu. Nüüd peavad arstid ravima raske neuroosi all kannatavat last.

Teaduse ja tehnika nüüdisaegne areng seab igale õpilasele suured nõudmised järjest täielikumate õppeprogrammide näol. Igal õpilasel on aga omad individuaalsed võimete piirid. Normaalseks arenemiseks on

vaja, et laps peale õppetöö ka iga päev mängiks, spordiks ja viibiks õues. See on jõukohane täiesti tervele lapsele, kuid kahjustatud närvisüsteemiga lapsele sageli üle jõu käiv. Kui täiskasvanud seda ei taipa ja nõuavad lapselt nagu tervelt, võime saada tagasipöördumatuid psüühikahäireid. Kõige sagedasem ja kergem on kõrgendatud väsitatavus koos emotsionaalse labiilsusega. Viimastes tundides kaebavad lapsed pea uimasust, väsimust, tähelepanu ja kontsentratsioonivõime alanemist, langeb ka töövõime. Ka terved lapsed võivad väsida ja nii tulebki osata eristada füsioloogilist väsimust patoloogilisest. Igav ja ebahuvitav tund tekitab väsimustunde kiiremini kui huvitav ja hästi ettekantud õppetund. Oluline on südamlilik kontakt lapse ja vanemate, lapse ja õpetaja vahel. Kui lapsele ükskõikseltselt öelda, et õppimine on vajalik tarkuse omandamiseks kogu eluks, siis see ei veena teda. Niisuguse ütlamisega peaks kaasnema soojus, südamlikkus ja usaldus.

Tavaliselt tekib ebakõla õpetaja ja õpilase vahel just eelkõige nende laste puhul, kes ei ole kas füüsiliselt või psüühiliselt harmooniliselt arenenud. Miks peakski tekkima konfliktne situatsioon, kui laps on andekas, õpib hästi ja käitub igati korrektselt? Arusaamatused tekivad sagedamini siis, kui lapse närvisüsteem on juba kahjustatud. Selle tõttu on nad negatiivsetele välisärritajatele hoopiski tundlikumad ja vastuvõtlikumad kui terved eakaaslastel. Peale haiguste, millest oli põgusalt juttu eespool, ei saa mööda minna lapse kujunemisel miljööst. Juba 1. klassi tulles võib laps olla neurootiline või patokarakteroloogilise arenemisega. See ilmneb ka väga headest majanduslikest tingimustest pärit laste puhul, mil lapse iseloomu võib muuta kas väga pehme ja järeleandlik kasvatus, või vastupidi, ülemäära karm ja range kasvatus, mispuhul lapse isiksus ei saa vabalt areneda. Kolmas variant on nn. pendeldav kasvatus, mispuhul ollakse kord ülimalt karm, kord liialt leebe. Neuroosi ja iseloomu väära arenemist võib põhjustada ka halb sotsiaalne miljöö. Kodus peetavad joomingud, vanemate omavahelised lahkhelid, puudulik sotsiaalne hooldamine jms. Ülaltoodud momendid on eelsoodumused konfliktsete situatsioonide tekkimisele õpetaja ja õpilase vahel. Kui õppeedukus vähegi langeb või

tekivad käitumishäired, otsitakse abi psüh-
hiaatril. Põhimõtteliselt ei ole halb, kui
psühhiaater koos ema ja õpetajaga analüü-
sib kas halva käitumise või halva õppe-
edukuse põhjusi ja koos töötatakse välja
õppe- ja raviplaan, kui see vajalik on. Hoo-
piski halvem aga on see, et nõrga õppe-
edukusega lapsi tembeldatakse liiga kerge-
käeliselt debiilseteks ja käitumishäiretega
lapsi kiiresti psühhoopaatideks ning informee-
ritakse sellest kogu klassi ja, mis veelgi hul-
lem, ka last ennast. Mis usaldust saab siis
veel õpetaja vastu tunda? Möödunud aastal
tuli lastekabinetti vastuvõtule kunstikal-
lakuga kooli seitsmendas klassis õppiv tü-
tarlaps palvega lasta end läbi vaadata ja
anda tõend koolile, et ta ei ole debiilik. Pä-
rast mingit sõnavahetust klassis oli õpetaja
teda tituleerinud debiilikuks, millest tüdruk
sügavalt solvus. Niisuguse hinnangu andis
õpetaja mõistagi puht ägedusest. Konflikt viis
kuni psühhomotoorse rahutuseni, kiirabi
väljakutsumiseni ja haiglasse toomiseni hil-
juti ühe eriklassis õppiva 9-aastase poisi.
Õpetaja ei teadnud, et peale kõnehäirete oli
õpilasel ka alanenud kuulmine. Poiss oli

pandud istuma viimasesse pinki, kus ta õpe-
taja kõnet ei kuulnud ega saanud seega
ka aru, mis talt nõutakse. Raskeid käitumis-
häireid esines ka kümneaastasel poisil. Ta
oli reaktiivses seisundis, mis väljendus käi-
tumishäiretes: rahutuses, kapriissuses, dist-
siplineerimatuses, ebatsensuurse väljenduses
ja muus sellises. Selline seisund oli tekkinud
pärast vanemate lahutusprotsessi. Kuigi poiss
elas isa ja kasuemaga, kes teda hoidis, igat-
ses poiss väga oma ema järele, kes aga ei
lasknud poissi üldse enda juurde koju, sa-
muti keelas poisil kohtuda oma väiksema
vennaga, keda poiss väga hoidis.

Ülaltoodu põhjal ei tohiks jääda arvamus,
et koolis toimiksid õpilastele ainult negatiiv-
sed ärritajad. Vastupidi, kool ja õpetaja on
igale õpilasele autoriteedid. Ja seepärast
õppigem tundma lapsi, kellega me koos ole-
me, varustagem end rahulikkuse, heataht-
likkuse ja leebusega, ärgem rääkigem mõt-
lematusi, säästkem niiviisi oma ja laste ter-
vist, piirates neurooside, psühhoopaatiliste
iseloomujoonte ja teiste psüühika häirete te-
ket või süvenemist.

TALLINNA PEDAGOOGILINE INSTITUUT 25-AASTANE

Oktoobrikuus tähistasime vabariigi kõrgema
pedagoogilise õppeasutuse, Eduard Vilde
nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi
25. aastapäeva.

Instituudi kujunemistee kaasaegseks kõrge-
maks õppeasutuseks on olnud õige pikk ja
mitmeastmeline. Selle juured ulatuvad juba
aastasse 1919, mil hakkas tegutsema Tallinna
Õpetajate Seminar algkooliõpetajaid etteval-
mistava õppeasutusena. Läksid aastad ja
1928. a. reorganiseeriti seminar Tallinna Pe-
dagoogiumiks. Kuid seegi õppeasutus ei

eksisteerinud kaua. Juba 1937. aastal avati
taas Tallinna Õpetajate Seminar, seekord
9-klassilise hariduse baasil. Pedagoogium jäi
oma tegevust lõpetama. Otsustavaks kujunes
aasta 1947, mil Tallinna Õpetajate Seminari
baasil asutati Tallinna Õpetajate Instituut.
Seda sündmust loebki Tallinna Pedagoogiline
Instituut oma sünnipäevaks, millest möödus
tänavu 25 aastat. 1952. aastal reorganiseeriti
Tallinna Õpetajate Instituut Tallinna Pedago-
ogiliseks Instituudiks, kõrgema haridusega
õpetajaid ettevalmistavaks pedagoogiliseks
õppeasutuseks. Eesti kirjanduse klassiku
Eduard Vilde 90. sünniaastapäeva tähistamisel
1955. aastal anti Tallinna Pedagoogilisele
Instituudile Eduard Vilde nimi.

Instituudi 25. aastapäeva pidustused alga-
sid 13. oktoobril instituudi õppejõudude
järjekordse teadusliku konverentsiga. Pärast
rektor J. Jakobsoni avasõna esitati plenaar-
istungil kolm efekkanne instituudi õppejõu-
dudelt: «E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoog-

gilise Instituudi üliõpilaste kommunistliku kasvatuse teaduslikest lähtesuundadest» [R. Murel], «Teaduse arenemise ja funktsioneerimise seadused» [L. Valf] ja «E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõudude teadusliku uurimistö suundadest» [E. Vapper].

Seejärel algas töö sektiioonides, mis jätkus ka 14. oktoobril. Töötasid 14 sektiiooni: ühiskonnateadused, pedagoogika ja psühholoogia, algõpetuse, eesti keele ja kirjanduse, vene keele ja kirjanduse, võõrkeelte, füüsika-matemaatika, tööpühholoogia ja tööõpetuse, kunstõpetuse, tervishoiu, eesti kooli ajaloo, kultuurharidustöö, kultuuri- ja spordimeditsiini sektiioon. Esitati üle saja uurimustööliku ettekande. Ettekannete teesid anti välja kogumikuna, mis soodustas sektiioonide tööd.

14. oktoobril kogunesid instituudi õppejõud, üliõpilased, teenistujad ja külalised «Estonia» kontserdisaali õppeasutuse 25. aastapäeva fähistamise aktusele.

Pärast aktuse avamist andis rektor J. Jakobson sõna EKP Keskkomitee sekretärile V. Väljasele, kes luges ette EKP Keskkomitee tervituskirja. Selles antakse kõrge hinnang E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi tegevusele pedagoogilise kaadri ettevalmistamisel vabariigi koolidele. Paljudest instituudi lõpetanuteft on saanud tuntud teadlased, hariduselu juhid ja ühiskonnategelased, paljudele lõpetanutele on antud valitsuse autasusid. Kirjas soovitakse instituudi kollektiivile uusi lomingulisi võite tulevaste pedagoogide ettevalmistamisel.

Peokõne pidas instituudi rektor J. Jakobson. Ta meenutas instituudi kujunemise teed, kõneles 1947. aastal asutatud Tallinna Õpetajate Instituudi tegevusest, selle õppeasutuse ülekasvamisest kõrgemat haridust andvaks Tallinna Pedagoogiliseks Instituudiks. 25 aasta jooksul on instituudi lõpetanud kokku ligi seitse ja pool tuhat noort, kellest viis ja pool tuhat on saanud kõrgema hariduse Pedagoogilises Instituudis.

E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi osakaal kõrgema haridusega pedagoogilise kaadri ettevalmistamisel vabariigis on järjest suurenenud. Käesoleval ajal õpib instituudis 1200 üliõpilase ümber, kellest saavad kõrgema haridusega pedagoogid ja kultuurharidustöötajad. Üle 900 kaugõppija valmib saama diplomit töö kõrval õppides.

Tulevasi spetsialiste õpetab ja kasvatab ligi 200 kvalifitseeritud koosseisulist õppejõudu, kellest kuuekümmet kolmel on kas teaduslik kraad või kutse. Lisaks neile tegutseb instituudis funnitasu alusel veel üle 100 õppejõu. Õppejõudude teaduslikus töös on keskel kohal aktuaalsed pedagoogilised probleemid. Regulaarselt toimuvad õppejõudude teaduslikud konverentsid, kus tutvustatakse uuringute tulemusi.

Järjekindlalt on tugevnenud instituudi materiaalne õppebaas. On ehitatud uusi maju, rajatud õppekabinette ja laboratooriume, muretsetud kõik vajalik õpetamiseks kaasaja tasemel. Palju uut ja head toob kaasa käesolev viisaastak nii materiaalse õppebaasi tugevdamisel kui ka teistes valdkondades.

Aktusekõne lõpetas rektor tänusõnadega Kommunistlikule Parteile ja Nõukogude valitsusele järjekindla hoolitsuse ja tähelepanu eest ning kinnitas, et instituudi kollektiiv teeb omalt poolt kõik mis võimalik tublide pedagoogide ja kultuurharidustöötajate kasvatamiseks.

Pidupäeval tervitasid instituudi kollektiivi EKP Tallinna Linnakomitee esimene sekretär N. Johanson, Eesti NSV kõrgema ja keskerihariduse minister A. Purga, Eesti NSV haridusminister F. Eisen, ELKNÜ Keskkomitee sekretär S.-A. Villo ja EKP Tallinna Mererajooni Komitee esimene sekretär M. Gorlatš. Tallinna Polütehnilise Instituudi, Eesti NSV Riikliku Kunstiinstituudi, Tallinna Riikliku Konservatooriumi ja Tartu Riikliku Ülikooli tervitused sünnipäevalapsele andsid edasi A. Aarna, J. Vares, V. Gurjev ja H. Liimets. Tervitusi töid veel Saksa DV Güstrovi Pedagoogilise Ülikooli rektor H. Lutter, samuti Leningradi Pedagoogilise Instituudi ning Vilniuse, Šiauliai ja Liepaja sõsarinstituutide esindajad.

Aktusel olid EKP Keskkomitee osakonnajuhatajad J.-K. Jürna ja G. Sarri.

Instituudi teenekamatele õppejõududele andis Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirjad üle EKP Keskkomitee sekretär V. Väljas.

Aktusest osavõtnud saatsid tervituskirja Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomiteele.

Aktus lõppes sisuka kontserdiga.

25 AASTAT TALLINNA PEDAGOOGILIST KOOLI

Oktoobrikuu viimasel nädalavahefusel tähistas Tallinna Pedagoogiline kool oma 25. aastapäeva.

Piduliku sündmuse tähistamine algas 28. oktoobril koolieelse pedagoogika konverentsiga, mis oli pühendatud NSV Liidu 50. aastapäevale ja kooli 25. aastapäevale. Pärast kooli direktori asetäitja V. Reiljani avasõna kuulati effekendeid «Isiksuse kujunemise põhiprobleeme» (NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia professor A. Sironina), «Koolieelse perioodi mõju arengule» (Tartu Riikliku Ülikooli dotsent H. Liimets), «Vaimsete võimete stabiilsusest» (Tartu Riikliku Ülikooli dotsent E. Koemets), «Lapse enesearengust» (pedagoogikakandidaat A. Lange Tartu Riiklikust Ülikoolist) ja «Koolieelikute sõnavara seosest arenguoludega» (Tartu Riikliku Ülikooli aspirant H. Lupp).

Konverentsi vaheajal oli osavõtjail võimalik tutvuda sisuka õpilastööde näitusega.

Aktuseks kogunesid kooli õpetajad ja õpilased, vilistlased ja külalised 29. oktoobril Tallinna Polütehnilise Instituudi aulasse.

Aktusekõne pidas kooli direktor Eesti NSV teeneline õpetaja L. Kokk. Ta nentis, et Tallinna Pedagoogiline Kool ei tekkinud tühjale kohale; tal on olnud mitmeid eelkäijaid. Ent kooli sünnipäevaks sai 25. oktoober 1947. a., mil vabariigi valitsuse määrusega asutati iseseisva koolina Tallinna Eelkoolikasvatuse Pedagoogiline Seminar.

Edasi kõneles L. Kokk kooli arenemise teest, materiaalse õppebaasi rajamisest, meenutas endisi direktoreid ja õpetajaid, peatus kooli tegevusel lasteasutustele pedagoogilise kaadri ettevalmistamisel.

Oluline tähtsus kooli tegevuses oli uue koolihoone valmimisel 1966. aastal, millele lisandus veel viiekorruseline ühiselamu. Nüüd on koolil kaasaegse sisustusega õppekabinetid ja laboratoorium. Õppeprotsessi juhivad 78 põhikohaga õpetajat, kellel kõigil on kõr-

gem haridus. Koolis tegutseb metoodiline nõukogu, 6 ainekomisjoni ja klassijuhatajate nõukogu. Kooli pedagoogikakabinet on kujunenud mitte üksnes oma kooli õpetajatele ja õpilastele suureks abiks õppe- ja kasvatustöös, vaid see on ka kogu vabariigi lasteasutuste töötajatele koht, kust saadakse konsultatsiooni, uusimaid metoodilisi materjale jne. Tihedad sidemed on koolil Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogikateedriga, Tallinna Pedagoogilise Instituudiga ja Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudiga ja vennisvabariikide pedagoogiliste koolidega, kellega vahetatakse töökogemusi.

Oma 25-aastase tööaja vältel on kool saanud koolieelseste lasteasutustesse 3070 diplomiga kasvatajat, kellest paljud on omandanud hiljem kõrgema hariduse. Mitmest kooli endisest kasvandikust on saanud kogu vabariigis tuntud metoodikud ja haridustöötajad. Praegu õpib koolis 1007 õpilast, neist 653 päevases ja 354 kaugõppeasakonnas. Õppetöö toimub eesti ja vene gruppides.

Lõpuks ütles direktor L. Kokk, et kooli kollektiiv teeb kõik selleks, et olla abiks NLKP XXIV kongressi otsuste elluviimisel kõige nooremate kasvatamisel.

Sünnipäevalast tervitasid ja andsid üle auhasud Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumi kolleegiumi liige L. Gordejev, Eesti NSV haridusministri asetäitja A. Tükk, Tallinna Linna Keskrajooni TSN Täitevkomitee esimehe asetäitja R. Kivila ja ELKNÜ Tallinna Linnakomitee sekretär A. Sepp. Südamlikke õnnitlusi ütlesid veel Tallinna Pedagoogilise Instituudi, Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi, Tartu Pedagoogilise Kooli, Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumi teaduslik-metoodilise kabineti, Tallinna Ehitustehnikumi, Tallinna Kooperatiivkaubanduse Tehnikumi ja lasteaedade, samuti pedagoogiliste koolide esindajad Lätist, Leedust, Moldaaviast ja Leningradist jm.

Staažikamatele ja parematele pedagoogidele anti üle Eesti NSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumi ja Eesti NSV Haridusministeeriumi auhasud.

Paljudele endistele ja praegustele õpetajatele ning õpilastele avaldati kiitust kooli direktori käskkirjas.

Paljudele lasteasutustele anti kooli aukiri. Aktus lõppes õpilaste kontserdiga.

SISUKORD

969. Võrdsete pere.
972. A. Elango. Kultuurirevolutsioon Nõukogude Liidus.
977. E. Tomasson. Nõukogude vennasvabariikide abi nõukogude hariduselu korraldamisel Eesti NSV-s.
981. M. Lapudjev. Riigieelarve rahva teenistuses.
987. P. Lepik. Mõnda internatsionalismi tähendusest ja selle sisust V. I. Lenini poliitilises ideoloogias.
991. Aasta 1972 ja õpilaste maailmavaate kasvatamine.
994. S. Villo. Oleme patrioodid-internatsionalistid.
999. I. Ševšuk. NSV Liidu rahvaste kultuurialasest koostööst.
1004. A. Jõgi. Sõbralikud sidemed.
1008. J. Višnevskaja. Pioneeriajalehe sünd.
1012. J. Afanasjev. Probleeme matemaatiliste meetodite kasutamisel pedagoogikas.
1016. E. Nurk. Probleemõppe võimalusi 6.—8. klassi matemaatikas.
1020. M. Rõigas. Õpetamisalgoritmid eesti keele õpetaja pilguga.
1024. R. Päfs. Õpilaste suulise küsitluse meetodikast muusikaõpetuses.
1026. E. Riikoja. Selgitusi täiendi käsitlemiseks.
1031. S. Herman. Mõnest koolijõudluse probleemist seoses intellektuaalsete oskustega.
1035. V. Vääränen. Abikooli õpilaste suhetest ja koolikollektiivi struktuurist.
1041. Э. Штейнфельдт. Всесоюзная научная конференция по проблемам обучения русскому языку как средству межнационального общения народов СССР.
1045. А. Крюкова. Встреча с прекрасным.
1051. А. Аэро. Психогигиена в детском возрасте.
1053. Tallinna Pedagoogiline Instituut 25-aastane.
1055. 25 aastat Tallinna Pedagoogilist Kooli.

СОДЕРЖАНИЕ

969. В семье равных.
972. А. Эланго. Культурная революция в Советском Союзе.
977. Э. Томассон. Помощь братских советских республик при организации системы образования в Эстонской ССР.
981. М. Лапудьев. Государственный бюджет — в распоряжении народа.
987. П. Лепик. Об интернационализме в политической идеологии В. И. Ленина.
991. 1972 год и проблемы формирования мировоззрения учащихся.
994. С. Вилло. Учитель — патриот-интернационалист.
999. И. Шевчук. О сотрудничестве народов Советского Союза в области культуры.
1004. А. Йыги. Дружеские связи.
1008. Ю. Вишневская. Рождение пионерской газеты.
1012. Ю. Афанасьев. О проблемах использования математических методов в педагогике.
1016. Э. Нурк. О возможностях проблемного обучения в курсе математики 6—8 классов.
1020. М. Рыйгас. Об алгоритмах обучения с точки зрения учителя эстонского языка.
1024. Р. Пятс. О методике устного опроса учащихся при обучении музыке.
1026. Э. Рийкоя. Некоторые пояснения к прохождению приложения в эстонском языке.
1031. С. Херман. О некоторых проблемах школьной успеваемости в связи с интеллектуальными умениями.
1035. В. Вярянен. О взаимоотношениях учащихся вспомогательной школы и о структуре школьного коллектива.
1041. Э. Штейнфельдт. Всесоюзная научная конференция по проблемам обучения русскому языку как средству межнационального общения народов СССР.
1045. А. Крюкова. Встреча с прекрасным.
1051. А. Аэро. Психогигиена в детском возрасте.
1053. Таллинскому педагогическому институту 25 лет.
1055. 25 лет существования Таллинской педагогической школы.

NÕUKOGUDE KOOL

XXX AASTAKÄIK

SISUKORD

JUHTKIRJAD, ÜHISKONDLIK-POLIITILISED ARTIKLID

| | | |
|--|------|------|
| L. SIIMASTE. Meie ja viisaastak | (1) | 1 |
| ● Üldisele keskharidusele | (2) | 89 |
| L. TÜRNPUU. Juhtimisprobleeme NLKP XXIV kongressi materjalide valgusel . | (2) | 91 |
| ● Läheneb NSV Liidu 50. aastapäev | (3) | 177 |
| ● Kasvatada patriotismi ja rahvaste sõpruse vaimus | (4) | 265 |
| E. LEBAKOVA. Internatsionaalse ja patriootilise kasvatustöö mõnest aspektist . | (4) | 267 |
| E. PIRN. Mõnda leninlikust juhtimisest | (4) | 274 |
| ● Pioneeriorganisatsiooni pidupäevaks ja kaugemalegi mõeldes | (4) | 298 |
| S.-A. VILLO, J. RENZER, H. PUKK, B. NEDZVETSKI. Pioneeriorganisatsiooni juubeli künnisel | (4) | 299 |
| A. KELAM. Töötava naise ühiskondlik seisund kodanlikus Eestis ja tänapäeval | (4) | 323 |
| ● Kommunismi kool | (5) | 353 |
| I. ŠEVTSUK. Kasvatame internatsionaliste (5) 356; | (6) | 441 |
| ● Õpilassuve piirjooni | (5) | 364 |
| ● Noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimisest ja üldharidusliku kooli edasiarendamisest | (7) | 529 |
| ● Koduvabariigi kolmekümne teisel sünnipäeval | (7) | 532 |
| B. KOBZAR. Ühises vabas peres | (7) | 535 |
| ● Tõusu teed | (8) | 617 |
| ● Sügis, talv, kevad — pilgeni täis tööd | (8) | 618 |
| V. TINT. Hoolitsus. | (8) | 621 |
| ● Kõrgema hariduse rajajooned | (9) | 705 |
| H. MÖTTUS. Internatsionalistlik kasvatus — kommunistliku kasvatusel lahutamatu osa | (9) | 707 |
| ● Oktoobrirevolutsiooni ideed võivad | (10) | 793 |
| M. VABAR. Eesti NSV väliskaubanduslikud sidemed | (10) | 859 |
| H. ROOSVEE. Keskharidusele üleminekust ja koolielu edasiarendamisest | (11) | 881 |
| ● Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogikakateedris | (11) | 888 |
| ● Võrdsete pere | (12) | 969 |
| A. ELANGO. Kultuurirevolutsioon Nõukogude Liidus | (12) | 972 |
| E. TOMASSON. Nõukogude vennasvabariikide abi nõukogude hariduselu korraldamisel Eesti NSV-s | (12) | 977 |
| M. LAPUDJEV. Riigieelarve rahva teenistuses | (12) | 981 |
| P. LEPIK. Mõnda internatsionalismi tähendusest ja selle sisust V. I. Lenini poliitilises ideoloogias | (12) | 987 |
| ● Aasta 1972 ja õpilaste maailmavaateline kasvatamine | (12) | 991 |
| S. VILLO. Oleme patrioodid-internatsionalistid | (12) | 994 |
| I. ŠEVTSUK. NSV Liidu rahvaste kultuurialasest koostööst | (12) | 999 |
| A. JÕGI. Sõbralikud sidemed | (12) | 1004 |

UURIMUSI JA ÜLDISTUSI

| | | |
|---|-----|------|
| I. UNT. Aktseleerimine — üks individualiseerimise võimalusi | (1) | 4 |
| V. RATASSEPP. Õpilaste iseseisva töö individualiseerimise vajadus keemia õpetamisel | (1) | 9 |
| H. UUDELEPP. Õppetöö individualiseerimise materjalid värvikodeerimisega kaartidel | (1) | 12 |
| N. LEVITOV. Perseveratsioon ja rigiidsus kui psüühilised seisundid (1) 43; | (2) | 121 |
| K. TOIM. Kõne mõistmine | (1) | 47 |
| E. LEPIK. Düsgraafia põhjustest | (1) | 54 |
| ● Õpilastest kommunistlike noorte ühiskondlikud ülesanded | (1) | 60 |
| ● Mille üle kasvatustöö valdkonnas praegu mõtteid vahetatakse | (2) | 95 |
| V. PINN. Kiitmisest ja karistamisest | (2) | 100 |
| H. LAHT. Õpilased ja lastevanemad päevikumärgusest | (2) | 103 |
| M.-I. PEDAJAS. Positiivse mõjustamise printsiipe kasvatustöös | (2) | 107 |
| L. AUVÄART. Seadumuse osa isiksuse kujunemise algstaadiumis . (2) 113; | (3) | 196 |
| L. TALTS. Maaõpilaste tulevikukavatsusi mõjustavaid tegureid | (2) | 117 |
| I. PILV. Õppimisraskuste diagnoosimisest | (2) | 126 |
| E. VÄARI. Eesti keel keskkooli vanemas astmes | (2) | 130 |
| M. KÄRNER. Õpetajate hinnanguid matemaatika õpetamise kohta 4. klassis | (2) | 135 |
| I. KRAAV. Sotsiaalne arenemine | (3) | 179 |
| M. BARKAUSKAITE. Tutvumise tegurid uues kollektiivis | (3) | 184 |
| R. URING. Televisiooni ja raadio osa lapse elus | (3) | 190 |
| Ü. UUSMA. Psühopaatiate formeerumisest ja dünaamikast | (3) | 200 |
| A. TELGMAA, J. NURMIK, O. KÄRNER. Õppeedukuse seos õppeainete ja klassidega | (3) | 206 |
| P. KEES. Õppimismotivatsioon, selle tähtsus ja olemus | (3) | 213 |
| A. KREITSMAN. Inglise keele kontrolltöö tulemusi 5. klassis | (3) | 219 |
| A. VASSIL. Keskkooli trigonomeetriakursuse omandamisest | (3) | 223 |
| M. RUTE. Zooloogiakursuse mõistete süsteem ja mõistete omandatus | (3) | 227 |
| A. HEINING. Juhil isik ja tema tööstiil | (4) | 279 |
| L. TÜRNUPUU. Vastunäidustusi funktsionalismile | (4) | 284 |
| K. PILT. Mõningaid koolijuhitumise probleeme | (4) | 287 |
| ● Süsteemide süstemaatika | (4) | 294; |
| A. TEDER. Ühe organisatsioonilise printsiibi pedagoogiline efektiivsus | (4) | 305 |
| K. LUTS. Direktori asetäitja koolis | (5) | 384 |
| I. UNT. Õpilaste algteadmised õppeaines ja nende seos õppeedukusega | (5) | 392 |
| K. KARLEP, L. VESKER. Mõningaid emakeele algõpetuse probleeme logopeedi pilguga | (5) | 399 |
| T. ÖUNAPUU. Võitjast, võidetuist ja muustki | (5) | 405 |
| A. SUKAMÄGI. Õpilaste kutsesoovid ja nende muutumine kutseinformatsiooni vältel | (5) | 414; |
| | (6) | 470 |

| | | |
|---|------|-----|
| A. KULBOK. Mõtteid õhtukoolide õpilaste õppima õpetamisest | (5) | 416 |
| H. LAHT. Kujundagem ühiskondlikult aktiivseid inimesi | (6) | 450 |
| A. ILVES. Tee enesekasvatusele | (6) | 455 |
| J. KOLOMINSKI. Pioneerirühma psühholoogia | (6) | 476 |
| U. IHLEFELD. Isiksuse bioloogilise ja sotsiaalse arenemise dialektikast | (6) | 479 |
| J. MIKK. Testi reliaablus | (6) | 484 |
| R. VIRKUS. Vabariigi pedagoogikateaduste põhitemaatikast käesoleval viis-aastakul | (7) | 546 |
| ● Õpilane eakaaslaste kollektiivis | (8) | 549 |
| A. KÕVERJALG. Statistilised meetodid pedagoogilises uurimistöös | (7) | 552 |
| M.-I. PEDAJAS. Näha peamist | (7) | 563 |
| S. KERA. Tegevuste ja võimete osatähtsus isiksuse arengus | (8) | 624 |
| H. OJASILD. Mõtteid pioneeritööst ühenduses konformistlike joontega lapse isiksuses | (8) | 628 |
| Ü. UUSMA. Mõningaid ravipedagoogilisi momente psühhopaatiliste laste kasvatustöös | (8) | 631 |
| H. EISO. Oligofreenia etioloogiast Tallinna eriinternaatkooli õpilaskontingendi põhjal | (8) | 636 |
| L. TAMM. Võimalusi kainikute sõnatähenduse tundmise mõõtmiseks | (8) | 640 |
| K. SAKS. Kontrolltööde kavandamisest ja analüüsimisest | (8) | 644 |
| V. RUUS. Mõtteid õppetunni kasvatuslikust funktsioonist seotuna aine spetsiifikaga | (9) | 725 |
| R. VIRKUS. Kehalise kasvatus osast isiksuse igakülgsele arendamisel | (9) | 730 |
| J. VEIMER. Õpilaste väärtusorientatsioonide uurimise tähtsusest | (9) | 734 |
| M. HENK. Biorütmide mõjust õpilastele õppeprotsessis | (9) | 738 |
| A. SUKAMÄGI. Üks võimalus muuta suhtumist elukutsetesse | (9) | 743 |
| O. KÄRNER, A. TELGMAA. Matemaatikatestidest 6. klassis | (9) | 764 |
| H. TIITS. Kolmanda klassi õpilaste teadmiste eluta looduse kohta | (9) | 773 |
| J. NURMIK. Õpilaste emakeele-alaste teadmiste ja oskuste mõõtmisest | (9) | 778 |
| A. LEINBOCK. Tegevuse ja käitumise stabiilsusest | (10) | 800 |
| T. ORAV. Kas pärilikkus või kasvatus | (10) | 805 |
| H. LAHT. Pedagoogilised juhtimislülid ja nende mõju kollektiivi ja isiksuse arengule | (10) | 810 |
| A. TEDER. Õpilaste grupeerimisest grupistruktuuri kujundamisel | (10) | 815 |
| A. KREITSMAN. Operatsioonianalüüs | (10) | 819 |
| A. KÕVERJALG. Uurimistulemuste kokkuvõtu meetodid | (10) | 821 |
| V. MAANSOO. Eesti keele õpetamise eesmärkidest ja üleminekust uuele programmile | (10) | 826 |
| H. LIIMETS. Kuhu liigub didaktika | (11) | 896 |
| J. ORN. Interpersonaalne pertseptsioon kasvatuslikust aspektist | (11) | 900 |
| U. KALA. Õpilaste kirjandusliku loovuse probleemidest nõukogude psühholoogias | (11) | 905 |
| M. PUUSAAR. Suhtlemise valdkonnas loovatest Tallinna koolide 4.—8. klasside õpilaste hulgas | (11) | 909 |
| Э. АНТОН. Об анализе речевого взаимодействия между учителем и учащимся на уроке | (11) | 911 |
| R. URING. Õpilase asendi ja informeerituse seostest kooliklassis | (11) | 915 |
| K. TARRO. Mida mõistame väärtuste all | (11) | 918 |
| M.-I. PEDAJAS. Professionaalse adaptatsiooni kontseptsioon | (11) | 923 |
| I. UNT. Seostest 4. ja 5. klassi õpilaste õppeedukust iseloomustavate näitajate vahel | (11) | 928 |
| A. BENNO. Rühmatöö mõju erineva edukusega õpilastele geograafia õpetamisel | (11) | 934 |
| J. MIKK. Testi valiidsus | (11) | 943 |

| | | |
|--|------|------|
| H. KURM. Kaheksandate klasside õpilaste teadmised seksuaalsest tervishoiust isikliku hügieeni kursuse põhjal | (11) | 947 |
| J. AFANASJEV. Probleeme matemaatiliste meetodite kasutamisel pedagoogikas | (12) | 1012 |
| S. HERMAN. Mõnest koolijõudluse probleemist seoses intellektuaalsete oskustega | (12) | 1031 |
| V. VAARÄNEN. Abikooli õpilaste suhetest ja koolikollektiivi struktuurist | (12) | 1035 |

TÖÖKOGE MUSI JA METOODILISI ARTIKLEID

| | | |
|---|-----|------|
| V. JALAKAS. Üks võimalus astmevahelduse käsitlemisel | (1) | 17 |
| A. TÖLDSEPP. Keemilisest eksperimentist gaasidega | (1) | 22 |
| V. MAANSO. Sõnastus- ja kirjandiõpetusest 3. klassi emakeeletundides | (1) | 33 |
| A. ALL. Kommunikatiivsuse printsiip saksa keele õpetamisel | (1) | 38 |
| E. SÕOT. Südameasjaks kollektiivi käekäik | (2) | 93 |
| S. ÖISPUU. NSV Liidu ajaloo õpetamisest 4. klassis | (2) | 139 |
| I. SAULEPP. Küsitlus kui kehaliste harjutuste õpetamise metoodiline võte | (2) | 143 |
| G. KIVIVÄLI. Muutustest inglise keele grammatilises struktuuris | (2) | 144 |
| A. LANG. Füüsika ja ühiskonnaõpetus | (2) | 149 |
| G. KARU. Jäävusseadused 9. klassi mehaanikakursuses | (3) | 232 |
| L. LEVALD. NLKP XXIV kongressi materjalid ajalootundides | (4) | 308 |
| H. KARIK, A. TÖLDSEPP. Orbitaalide hübridisatsioon keemiakursuses | (4) | 312 |
| H. VIIR. Teemaatiline planeerimine 5. klassi sõnavara käsitlemisel | (4) | 319 |
| M. ROOSMÄE. Iseseisev töö ajaloo õpikuga | (5) | 417 |
| M. JÖGEVA. Ajalehematerjalid füüsikatundides | (5) | 425 |
| M. TRIIK. Internatsionalistlik kasvatus Rapla keskkoolis | (6) | 446 |
| M. KOKLA. Klassijuhataja ja aineõpetaja koostöö | (6) | 462 |
| S. MÄE. Kasvatustöös ei ole allahindlust | (6) | 467 |
| A. SIMONOVA. Ainetevahelised seosed bioloogiliste distsipliinide õpetamisel | (6) | 489 |
| G. TKATŠEVA. Võimalusi botaanika seostamiseks teiste ainetega | (6) | 491 |
| J. MARRAN. Tahvlijoonised füüsikatunnis | (6) | 493 |
| A. ÖNGO, R. ROSIN. 9. klassi ajaloo raudvara | (6) | 496 |
| S.-A. VILLO. Leninlik arvestus üldhariduslikus koolis | (7) | 539 |
| A. TÖLDSEPP. Õppeaine ülesehituse loogilisi probleeme | (7) | 557 |
| A. PIKHOF. Mõtteid kirjanduse kasvatuslikust osast | (7) | 573 |
| V. PENNONEN. Ühiskonnaõpetuse kontrollimise süsteemist kontrolltööde põhjal | (7) | 576 |
| A. VALMIS. Eesti keele lisandi esinemisvormid | (7) | 579 |
| A. LINTS. Matemaatika 3. klassis (7) 586; | (8) | 656 |
| L. HONE. Eesti kooliõpilaste vigu inglise konsonantide häälendamisel | (7) | 591 |
| L. PARE. TPI üliõpilaskandidaatide eesti keele eksamikirjandeid lugedes | (7) | 597 |
| M. TRIIK. Mõistete kujundamisest ühiskonnaõpetuse ja ajaloo kursuses | (8) | 649 |
| J. VENE. Suurema raskusastmega keemiaülesannete lahendamine kui üks võimalus õppetöö individualiseerimiseks | (8) | 653 |
| R. JUURIKAS. Algoritmilised ja heuristilised meetodid füüsikaülesannete lahendamisel | (8) | 660 |
| E. NOOR. Hulga mõiste algklasside matemaatika lähtemõistena | (8) | 671; |
| | (9) | 757 |

| | | |
|--|----------------|------|
| J. SOONVALD. Mõningate saksa keele grammatika spetsiifiliste raskuste ületamise võimalustest | (8) | 675 |
| S. ÕISPUU. Internatsionalistliku kasvatuse elemente Eesti NSV ajaloo fakultatiivkursuse õpetamisel | (9) | 709 |
| S. UNT. Rahvaste sõbrusest ühenduses algklasside lugemistundidega | (9) | 714 |
| Э. РООВЕТ, Э. ШТЕЙНФЕЛЬДТ. Русский язык как средство интернационального обидения | (9) | 717 |
| S. ALUMÄE. Aktiivsusest ja selle kasvatamise võimalustest | (9) | 749 |
| A. SALANDI. Küsimus koolitunnis | (9) | 754 |
| A. SAVIK. Õpiraami kasutamisest füüsikatundides | (9) | 759 |
| H. SEMA. Tööjuhendid 6. klassi uusaja kursuses | (9) | 769 |
| K. SAKS. Tund tasandusklassis | (9) | 783 |
| M. ROOSLEHT. Õigekirja õpetamisest esimeses klassis | (9) | 788 |
| ● Parteiline kontroll koolis | (10) | 796 |
| A. VALMIS. Eesti keele lisandi ühildumisest | (10) | 831 |
| Т. ВАЛИУЛИНА. Исследование кинофильмов на уроках русского языка в эстонской школе | (10) | 837 |
| R. SELG. Saksa keele kontrolli- ja hindamismetoodika täpsustamisaotlusi | (10) | 842 |
| L. AARNE. Iseseisvast tööst tütarlaste tööõpetuses | (10) | 849 |
| R. PÄTS. Õpilaste suulise küsitluse metoodikast muusikaõpetuses | (10) 853; (12) | 1024 |
| M. LÕHMUS. NSV Liidu moodustamise probleemid ajalootundides | (11) | 892 |
| E. NURK. Probleemõppe võimalusi 6.—8. klassi matemaatikas | (11) 940; (12) | 1016 |
| M. RÕIGAS. Õpetamisalgoritmid eesti keele õpetaja pilguga | (12) | 1020 |
| R. RIIKOJA. Selgitusi täiendi käsitlemiseks | (12) | 1026 |
| Э. ШТЕЙНФЕЛЬДТ. Всесоюзная научная конференция по проблемам обучения русскому языку как средству межнационального общения народов СССР | (12) | 1041 |
| A. КРЮКОВА. Встреча с прекрасным | (12) | 1045 |

KOOLIEELNE KASVATUS

| | | | |
|--|--------------|----------|-----|
| A. TÕLDSEPP. Perekond — kasvataja — laps | (1) | 65 | |
| H. EISO. Vasakukäelisus | (2) | 152 | |
| E. JAKOBSON. Väikelapse psüühilisest arengust | (2) | 154 | |
| E. LOOTSAR. Koolieelsete lasteasutuste mänguväljakud | (3) | 235 | |
| K. INDRE. Laste pidurdamatus | (4) | 333 | |
| V. LULLA. Mõningaid lapse sotsiaalse väärarengu probleeme | (5) | 429 | |
| H. LUPP. Kuidas uurida laste sõnavara | (6) | 508 | |
| L. PIIRSALU. Laste joonistuste uurimisest | (6) | 512; (7) | 584 |
| K. INDRE. Koolieelikute mõtlemise arendamise võimalusi õpetamise kaudu | (7) 607; (8) | 686 | |
| E. LAIDO. Uus võimlemisvahend laste lamppöia vältimiseks ja raviks | (8) | 689 | |
| P. KEES. Kooliküpsuse intellektuaalsuse aspekt ja testide koostamine | (10) | 864 | |
| H. NOVIKOVA. Õppematerjalide kasutamine algõpetuses | (10) | 869 | |
| H. LUPP. Uuringuid lapse keele ja vaimse arengu seostest | (11) | 952 | |
| A. AERO. Psühhohügieen lapseas | (12) | 1051 | |

ARTIKLEID KOOLI JA PEDAGOOGILISE MÖTTE AJALOOST

| | | |
|---|--------------|------|
| V. SIRK. Uheaastased keskkooliõpetajate ettevalmistuskursused Tartu Ülikooli juures | (1) | 71 |
| L. ANDRESEN. Hindamissüsteemi kujunemine eesti rahvakoolis | (2) | 169 |
| J. TAUL. Ado Grenzsteini keeleõpetuslikud vaated ja tema tegevus õpikute koostajana | (3) | 253 |
| E. ERNITS. Koolide juhtimis- ja järelvalveasutuste dokumentaalmaterjalid Eesti NSV Riiklikus Keskarhiivis | (3) 256; (4) | 348 |
| Õ. ELANGO. Noorsoo-organisatsioonid kodanlikus Eestis | (5) 434; (6) | 516 |
| H. RANNAP. Tallinna Koolinoorsoo Muusika Ühingu tegevusest | (6) 519; (7) | 611 |
| E. ERNITS. Linnades asunud üldhariduslike koolide dokumentaalmaterjalid Eesti NSV Riiklikus Ajaloo Keskarhiivis | (8) | 692 |
| L. ANDRESEN. Põhja-Eesti talurahvakoolid 18. sajandi teisel poolel | (8) | 698 |
| V. SIRK. Eesti merekoolide õppetööst 19. sajandi teisel poolel | (10) | 876 |
| E. MAKRJAKOV. Metoodilisi otsinguid loodusloo õpetamisel kodanliku Eesti algkoolis | (11) | 956 |
| A. ELANGO. S. Šatski ja tänapäeva nõukogude pedagoogika | (11) | 960 |
| J. VIŠNEVSKAJA. Pioneeriajalehe sünd | (12) | 1008 |

MITMESUGUST

| | | |
|--|-----|-----|
| M. POOLA. Mõnda koorijuhtide ettevalmistamisest | (1) | 68 |
| M. ARUJA. Vilsandi — uus looduskaitseala | (1) | 75 |
| I. KAASIK. Kuidas leida pedagoogikakirjandust | (1) | 79 |
| ● «Nõukogude Kool» 1972 | (1) | 83 |
| ● Uurimismetoditele pühendatud seminar | (1) | 86 |
| ● VII vabariiklik konverents | (1) | 87 |
| I. SIIMON. Koolitoitlustamine, õpilased, kool | (2) | 158 |
| A. TIITS. Organogenees taimedel | (2) | 161 |
| ● VÕT — 50-aastane | (2) | 164 |
| ● Uut kirjandust | (2) | 175 |
| A. HEINING. Haridus ja ökonomika | (3) | 240 |
| ● Mõnda esteetilise kasvatusel Prantsusmaal ja Poola Rahvavabariigis | (3) | 245 |
| ● Maailma hariduse piirjooned | (3) | 251 |

| | | |
|--|------|------|
| E. UVERSKAJA, I. KAASIK. Metoodilist kirjandust algklasside õpetajatele | (3) | 259 |
| ● Aleksander Elango 70-aastane | (3) | 263 |
| R. VIRKUS. Sotsialistliku kooli arengust Saksa Demokraatlikus Vabariigis | (4) | 340 |
| ● Pedagoogika ja pedagoogilise psühholoogia alane konverents | (4) | 346 |
| ● Õpitud teadmised kinnistatakse praktikas | (5) | 366 |
| ● Sõna juttu majavalitsuse pedagoogiga | (5) | 469 |
| ● Õpetaja ja suvi | (5) | 471 |
| ● Turismirajad kutsuvad | (5) | 474 |
| ● Täienduskursus ja kursuslane | (5) | 476 |
| V. MILLER. Õpilaste kodu-uurimisalased konverentsid | (5) | 411 |
| L. TÕNISSON. Konverents Tatari ANSV-s | (5) | 438 |
| M. KOKLA. Kilde koori- ja orkestrijuhitide konverentsil räägitust | (5) | 439 |
| I. KAASIK. Metoodilist kirjandust algklasside õpetajaile | (6) | 522 |
| ● «Nõukogude Kool» teisel poolaastal | (6) | 526 |
| M. BORMEISTER. Esteetiline kasvatus Jaapani koolides | (7) | 601 |
| ● Metoodilist kirjandust algklasside õpetajaile | (7) | 613 |
| ● Uue õppeaasta eel | (8) | 680 |
| ● Esteetilise kasvatusprobleemi ja suundi Inglismaa koolides | (8) | 681 |
| A. NURK. Boriss Ananjev | (8) | 684 |
| ● Taas on september | (9) | 706 |
| ● Aleksander Valsineri meenutades | (11) | 966 |
| ● Tallinna Pedagoogiline Instituut 25-aastane | (12) | 1053 |
| ● 25 aastat Tallinna Pedagoogilist Kooli | (12) | 1055 |



Esinejaid 3. ja 4. detsembril Tallinnas toimunud õpilaste agitatsioonibrigaadide esimesel vabariiklikul ülevaatusel, mis oli pühendatud NSV Liidu 50. aastapäevale.

V. Maaski fotod.



30 коп.

Индекс
78189

Крәйт ашупалат
72-1681а

