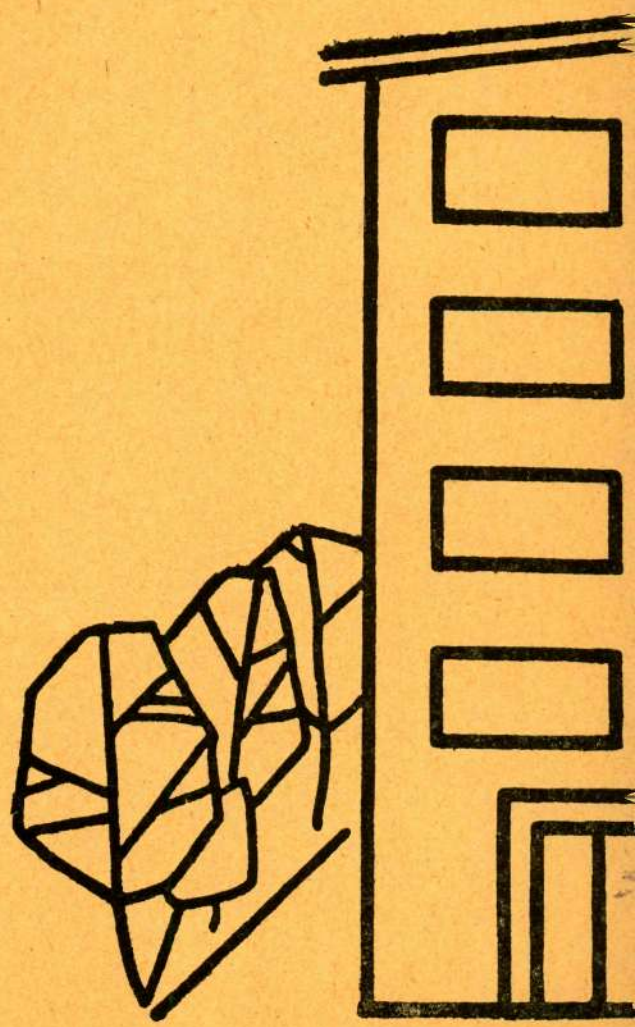


15.09.68

Nõukogude KOOL

7
1968



KAKSKÜMMEND KAHEKSA AASTAT

Nõukogude KÕOL

Eesti NSV Haridusministeeriumi

PEDAGOOGILINE
AJAKIRI

XXVI AASTAKÄIK

Nr. 7 JUULI 1968

Kirjastus „Perioodika“ Tallinn

Eesti töörahva kaks aastakümnet kestnud visa võitlus kapitalistliku rõhumise vastu jõudis lõpule nõukogude võimu taaskestamisega 1940. aasta suvel. Kukanud juunipöördega Pätsi-Laidoneri-Uluotsa fašistliku diktatuuri, valis eesti rahvas 14. ja 15. juulil uue Riigivolikogu — tõelise rahvaesinduse. Väljendades kogu rahva üksmeelset tahet, kuulutas 21. juulil kokkutulnud Riigivolikogu oma esimesel tööpäeval Eesti Nõukogude Sotsialistlikuks Vabariigiks. Rahvaosaadik J. Lauristini sõnad — «Meie nõuame ühes kogu töötava rahvaga uut võimu, kes teostab rahva tahet ja pühib raudse luuga välja kõik need rahvavaenlased, kes küllalt on juba meie töötavaid hulki rõhunud ja kurnanud. Meie peame täitma meie kõige laiemate hulkade tahet, kes kõige selgemini on end avaldanud 21. juuni sündmustes, kus Kadrioru lossi eest kostis esimest korda vali hüüd: Elagu Nõukogude Eesti!» — võtsid Riigivolikogu liikmed vastu võimsa ovatsiooniga. Otsus oli tehtud. Eesti rahvas valis ainuõige tee — sotsialismi tee.

Esmakordselt tõi eesti rahvale sotsiaalse ja rahvusliku vabanemise Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon. Revolutsiooni päevil ründas eesti töörahvas ekspluataatorite võimu tihedas koostöös teiste Venemaa töötavate hulkadega, eriti aga kangelasliku Petrogradi proletariaadiga, kellega tal olid ajalooliselt väljakujunenud revolutsioonilised sidemed ja traditsioonid. Ühise väljaastumise tulemusena kukutati mõisnike ja kapitalistide võim. Likvideeriti kodanluse võimuorganid ning nende asemele valiti üle maa töörahva saadikute nõukogud — tööliste ja töötava talurahva võimuorganid.

Oktoobrirevolutsiooni käigus võeti kapitalistidelt üle vabrikud ja tehased. Nende pereinamiseks sai töölikklass. Ekspluateerimisest vabanenud töölisel kehtestasid 8-tunnise tööpäeva. Revolutsioon hävitas parunite võimu, kes olid eesti rahvast sajandeid orjuses hoid-

nud, andis maa töötavale talurahvale, kustutas talurahva võlad ja vabastas ta rendist. Seati sisse õpetus koolides ja asjaajamine ametiasutustes emakeeles. Avanesid enneolematult soodsad tingimused eesti rahvusliku kultuuri arendamiseks.

Ent nõukogude võim kehtis Eestis toi korral üürikest aega — kõigest kolm ja pool kuud. Saksa imperialistlikud väed okupeerisid Eesti. Tööliste ja talupoegade võim uputati verre.

Eesti punased polgud astusid külg külje kõrval teiste vennasrahvastega interventide ja oma maa kontrrevolutsionääride vastu. 1918. aasta lõpul kehtestati Eestis uuesti tööliste ja talupoegade võim, loodi Eesti Tööraha Kommun. Kuid nõukogude võimu tookord kogu Eestimaa ei suudetud taastada. Eesti Tööraha Kommuni väed ei jõudnud vastu panna välisimperialistide ja eesti kodanluse ühisele survele. Eesti kodanluse õnnestus välismaise interventsiooni abiga nõukogude võim likvideerida. Kehtestati natsionalistliku kodanluse rahvavastane diktatuur. Eesti töörahvas sattus uuesti kodanluse võimu alla ja lahutati okstraadiga teistest Nõukogudemaa rahvastest, kellega teda olid sidunud ühised majanduslikud, kultuurilised ja poliitilised elu ning võitluse sidemed ja traditsioonid. Algasid kodanluse võimutsemise ränkred aastad.

Kuid ka kodanluse reaktsiooni sünngetel aastatel ei katkestanud eesti rahvas võitlust nõukogude võimu taaskehtestamise eest. Eestimaa Kommunistliku Partei juhtimisel koondas ta jõude otsustavaks võitluseks kapitalismiga. Ja see otsustav moment saabuski 1940. aasta suvel. Eesti töörahvas pühkis jäädavalt oma turjalt kodanluse võimu ja asus ise oma elu juhtima. Eesti astus NSV Liidu koosseisu võrdõigusliku liiduvabariigina.

Tänavu 21. juulil tähistame Eestis nõukogude võimu taaskehtestamise ja Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi rajamise 28. aastapäeva. See on meie rahva suur pidupäev. Me tunneme suurt ja siirast rõõmu, et oleme jäädavalt vabanenud sotsiaalsest ja rahvuslikust rõhumisest, et oleme vaba rahvas vabade rahvaste sõbralikus peres, kus toimub üksteise mõistmine ja vastastikune abistamine, oleme uhked inimkonna unistuse — kommunismi ehitamise edusammude üle meie maal, kuid meenutame ega unusta neidki eesti rahva vapraid tütreid ja poegi, kes võitluses nõukogude võimu eest andsid kalleima — oma elu. Igavesti jäävad rahva mälestusse tulihingelised revo-

lutsionäärid, rahva huvide eest võitlejad Viktor Kingissepp, Jaan Anvelt, Hans Pöggelmann, Jaan Tomp, Hans Heidemann ja paljud teised, kes andsid oma elu võitluses rahva vabaduse ja õnne eest.

Juba esimesel nõukogude aastal tehti Eestis sügavaid sotsiaalseid ja majanduslikke ümberkujundusi. Rakendati abinõusid töötajate ainelise heaolu suurendamiseks. Tööstusliku tootmise laiendamiseks likvideeriti täielikult tööpuudus, mis kodanliku võimu aastail oli tööinimese suur sotsiaalne nuhtlus. Nõukogude võim andis endistele sulastele ja maatameestele maad, täites sellega nende igipõlise unistuse. Tööinimene ajas end uhkelt sirgu, tundes end oma saatuse peremehena.

Hooga sotsialismi ehitamise Nõukogude Eestis katkestas ajutiselt hitlerliku Saksamaa röövellik kallaletung NSV Liidule. Koos kõigi Nõukogudemaa rahvastega tõusis ka eesti rahvas oma äsja kättevõidetud õnne ja vabaduse kaitsele. Ühised katsumused ja ühine võitlus Suure Isamaasõja aastatel tugevdasid meie suure kodumaa rahvaste sõprust ja ühtekuuluvust veelgi rohkem. Vennasvabariikide abiga algas Eestis majanduse ja kultuuri kiire arenemine, mis on tundmatuseni muutnud meie vabariigi ja tema rahva palge.

Omal ajal püüdsid kodanlikud riigimehed rahvast veenda, et Eesti on olnud, on ja jääb põllumajanduslikuks maaks, et tööstuse paigaltammumine ja mitmete tööstusharude tagurpidikäik on seaduspärane nähtus. See oli meelepärane lääne imperialistidele, kellele oli kasulik Eestit hoida poolkoloniaalmaana. Siin oli neil tulus realiseerida oma seismajäänud kaupu, mida sageli veeti sisse ilma tollita, mistõttu Eesti omad tööstustooted ei suutnud nendega konkureerida. Eesti talupoeg aga ei suutnud oma toodangut maailmaturule saata. Kodanlik Eesti pidi juurde maksma igale tonnile teraviljale, mis läks ekspordiks. Pole siis imestada, et aasta-aastalt järjest rohkem talusid läks oksjonihäämri alla.

Tänu sotsialistlikule korrale ja leninlikule rahvuspoliitikale on Eestist, endisest lääne imperialismi agraar- ja tooraineripatsist, nõukogude võimu aastail saanud kõrgelt arenenud tööstuse ja mehhaniseeritud põllumajandusega sotsialistlik riik. Meie vabariigi tööstuse tormilisest kasvust annab tunnistust see, kui nimetame, et praegu annab Eesti NSV tööstus ligikaudu 20 korda rohkem toodangut kui 1940. aastal. See aga tähendab, et me toodame nüüd paari-kolme nädalaga niisama

palju, kui toodeti kodanlikul ajal kogu aasta jooksul.

Energiamajandus, eriti elektrienergia toodang, on riigi majandusliku arenemistaseme tähtsaim näitaja. Ja meil on siin, mille üle uhkust tunda. Mullu toodeti meie vabariigis elektrienergiat 8,8 miljardit kilovatt-tundi. Kui see ümber arvestada ühe elaniku kohta, saame arvu, milleni pole jõudnud isegi niisugune rikas kapitalismimaa nagu USA. Balti soojuselektrijaam üksi aga annab aastas üle 40 korra rohkem elektrienergiat kui kõik kodanliku Eesti elektrijaamad kokku. Teoksil on uue võimsa Eesti elektrijaama ehitamine, mille käikulaskmisel elektrienergia toodang märgatavalt suureneb.

Jõudsalt on arenenud ja areneb meie peamise maavara — põlevkivi — kaevandamine ja töötlemine, mille vastu eesti kodanlus kuigi suurt huvi ei tundnud.

Kodanlikus Eestis oli see ala suurelt osalt antud eksploateerimiseks väliskapitalile. Püüdes välja pressida maksimaalset kasumit, ei hoolitsenud võõramaised peremehed tootmise tehnilise rekonstrueerimise eest. Alles nõukogude võimu ajal kujunes põlevkivitööstus Eestis tähtsaks majandusharuks. Rekonstrueeriti vanad kaevandused, võeti kasutusele eesrindlik tehnika ja tehnoloogia ning anti eksploatatsiooni uued võimsad kaevandused ja karjäärid, kus tootmine on täielikult mehhaniseeritud. See on võimaldanud järsult suurendada põlevkivitoodangut: 1,6 miljonilt tonnilt 1939. aastal 16,1 miljoni tonnini 1967. aastal. Lisaksime veel, et peamiselt põlevkivil baseeruvad meie vabariigi energeetika ja nõukogude võimu aastail noogsalt arenenud keemiatööstus.

Masinaehitus, mis kodanlikus Eestis oli varjusurmas, on nüüd juhtivaks tööstusharuks. Praegu toodame paljusid uusi masinaid ja seadmeid, mida Eestis varem ei valmistatud, nagu ekskavaatoreid, teehöövleid, autolaadureid, transformatoreid jt. Eriti kiiresti on kasvanud aparaaditööstus.

Koos rasketööstuse tormilise arenemisega ja tootmisvahendite tootmise suurenemisega on Nõukogude Eestis kiiretes tempus edasi läinud ka kergetööstus. Puuvillase riide tootmise poolest oleme liiduvabariikide hulgas neljandal kohal ja ühe elaniku kohta tuleva koguse poolest esikohal. Jalatseid aga toodame 10 korda rohkem, kui toodeti kodanliku Eesti viimastel aastatel. Iga aastaga suureneb laiatarbeesemete ja kultuurikaupade tootmine.

Jõudsalt kasvab toiduainete tööstus.

Väikeste poolkäsitöenduslike ettevõtete asemel on meil moodsa tehnikaga liha- ja piimakombinaadid, konservitehased ja leivavabrikud. See kõik on võimaldanud järsult suurendada tootmist, et rahuldada inimeste vajadusi kvaliteetsete toiduainete järele.

Suuri muutatusi on nõukogude võim toonud Eesti külla. Endiste hajali üksiktalude asemel laiuvad suured sotsialistlikud majandid — kolhoosid ja sovhoosid. Meie talurahva kasutuses on ajakohane võimas põllumajandustehnika, raske käsitöö on valdavas osas asendunud masinatöoga. Laialdaselt kasutatakse elektrit. Iga aastaga järjest rohkem saab põllumajandus mineraalväetisi. Ja veel: kui kodanlikus Eestis talupoeg rühkis tööd teha isaisade tavade järgi, siis tänapäeval on talle asendamatuks abiliseks ja suuna näitajaks teadus. Põllumajanduse teinistuses on teaduslikud instituudid, katsebaasid, näidismajandid, laboratooriumid jms. Talupojal endal aga on head agro- ja zootehnilised teadmised. Majandeid juhivad oma ala hästi tundvad vilunud spetsialistid.

Kõik see on võimaldanud suurendada põllukultuuride saagikust ja loomakasvatuse produktiivsust, mis on tunduvalt kõrgemad kui kodanlikus Eestis. Selle tulemusena on pidevalt suurenenud looma- ja taimekasvatussaaduste toodang. Näiteks piima toodame iga elaniku kohta rohkem, kui toodetakse USA-s, Hollandis, Rootsis ja Soomes. Põllumajanduse peamiste tootmis- harude arenemine ja rahaliste sissetulekute kasv on märgatavalt tõstnud talupoja elutaset.

Väike Eesti ekspordib nüüd oma tööstuse toodangut ja põllumajandussaadusi kõigisse vennasvabariikidesse ja ka paljudesse välisriikidesse. Kui kodanlik Eesti ekspordis peamiselt põllumajandussaadusi, siis Nõukogude Eesti väljaveos on tähtsal kohal tööstuskaubad. Välismaale saadetakse elektrimootoreid, mõõteriistu, ehitusmaterjale, tekstiiltooteid, gaasianalüsaatoreid, keemiakaupu jm.

Kuid sotsialistliku majanduse eriti rõõmustavaks tulemuseks on inimeste poliitiline ja tööalane kasv. Kommunistliku Partei mitmekülgse tegevuse tulemusena elanikkonna ideelis-poliitilisel kasvatamisel on kujunenud uus, nõukogude inimene. Järjest rohkem saavad kõigile nõukogude inimestele nii töös kui ka igapäevases elus omasteks uue, kommunistliku moraali normid.

Suur edasimineku rahvamajanduses ja selle üldine kasv on aluseks, millel

põhinevad rahva ainealine heaolu, materiaalne kindlustatus ja kultuuritaseme pidev tõus. Üksnes möödunud seitseaastaku jooksul suurenes meie vabariigi natsionaalne tulu umbes 80% võrra. See võimaldas tõsta tööliste ja teenistujate töötasu ning suurendada ka kolhoositalurahva rahalisi sissetulekuid. Tööliste ja teenistujate keskmine kuupalk oli 1967. aastal 108 rubla. Tunduvalt on meie vabariigis kasvanud toiduainete ja tööstuskaupade tarbimine. Eks seegi kinnita, et töötajad elavad meil praegu tunduvalt paremini kui kodanlikus Eestis. Ja eks kinnita seegi meie elanike jõukuse pidevat kasvu, et iga aastaga suurenevad nende hoiused. Üksnes mullu kasvasid elanikkonna hoiused hoiukassades 41 miljoni rubla võrra, ulatudes käesoleva aasta 1. jaanuariks 220,4 miljoni rublani.

Ei tohi unustada ka ühiskondlike tarbimisfondide osatähtsust elanike vajaduste rahuldamisel. Ühiskondlikest fondidest tulevat tasuta kooliõpetus ja arstiabi, puhkusetasu, toetused lasterikastele emadele ja üksikemadele, pensionid, ajutise töövõimetuse abirahad ning muud väljamaksed ja soodustused. Need fondid aastast aastasse suurenevad. 1967. aastal maksti nende arvel välja 360 miljonit rubla ehk 6% rohkem kui 1966. aastal.

Kodanliku Eesti riigitegelased armastasid palju rääkida eesti rahva kõrge kultuuri- ja haridustasemest. Kuid meie elanikkonna vanem ja keskmine põlvkond mäletab veel, missugune oli see tase: enamik töötajate lapsi ei saanud isegi 6-klassilist haridust, rääkimata keskkoolist või kõrgemast koolist, sest kõrge õppemaks, töörahva vilets majanduslik olukord ja muud kodanluse poolt töörahva laste haridusteele seatud tõkked tegid selle võimatuks. Nõukogude võim kõrvaldas kõik tõkked ja avas kõigile tee hariduse juurde. Ühtluskool, tasuta haridus kõigis kooliastmes, stipendiumid, internaadid ja ühiselamud, odavad õpikud ja koolitarbed, uute klassi- ja kooliruumide ehitamine ning rahva majanduslik kindlustatus on loonud kõigile tingimused õppimiseks. Ja sellel on olnud suur mõju rahva haridustaseme tõusule. Heidame pilgu mõnedele iseloomulikele arvudele.

● 1967/68. õppeaastal oli meie koolides kokku 269 700 õpilast. Neist õppis üldhariduslikes koolides 213 000, see on ligi kaks korda rohkem, kui oli õpilasi 1939/40. õppeaasta kodanlikus Eestis.

● Kõrgemates koolides õppis meil 1967/68. õppeaastal 22 700 üliõpilast, tehnikumides ja muudes keskk-eriõppeasutustes 26 200 noort. Kodanlikus Eestis olid 1939/40. õppeaastal vastavad arvud 3600 ja 1700.

● Üldharidusliku keskkooli lõpetas mullu 8858 noort, kaasa arvatud maa- ja töölisnoorte ning kaugõppekeskkoolide lõpetajad, kaheksaklassilise kooli lõputunnistuse said 18 136 noormeest ja neidu.

● Kõrgemad ja keskk-eriõppeasutused lõpetas 1967. aastal üle 7000 noore spetsialisti, kes siirdusid tööle rahvamajanduse mitmesugustele aladele.

● Iga 10 000 elaniku kohta tuleb meil 161 üliõpilast, see on rohkem kui kuskil mujal.

Võiksime näidete loetelu jätkata, kuid juba nendestki piisab pildi saamiseks meie saavutustest hariduse valdkonnas. Edasimineku jätkub täie hooga. Nimelt minnakse lähematel aastatel üle üldisele keskkharidusele. 30. maist 1. juunini toimunud Eesti NSV õpetajate kongressil arutati, kuidas seda ülesannet täita ja sellest tulenevaid mitmeid probleeme kõige paremini lahendada. Üleminek üldisele keskkharidusele on uueks suurepäraseks teetähiseks hariduselu tõusus, aitab paremini täita kommunistliku ühiskonna liikme õpetamise ja kasvatamise vastutusriikast ülesannet.

Nagu hariduselus, nii on ka teaduse ja teistelgi kultuurialadel toimunud enneolematu edasimineku. Kultuuri-rikkused ja -saavutused on kodanliku ühiskonna äravalitute privileegidest saanud kogu rahva ühisvaraks. See ilmneb kõikjal, ja me oleme selle üle rõõmsad ning uhked.

28 aastat on lühike aeg. Meie saavutused aga on selle aja jooksul kõigil elualadel tohutud. Me oleme tehtud töö ja saavutatu üle uhked. Eesti rahvas, koos teiste vennasrahvastega, ei säästa jõudu, et sammud kommunismi viival teel muutuksid veelgi pikemaks.

Eesti NSV õpetajate kongressi delegaatidele

Kallid seltsimehed!

Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidium ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu tervitavad südamlikult vabariigi õpetajate kongressi delegaate ja kõiki Nõukogude Eesti haridustöötajaid.

Õpetaja on kommunismiehitajate uue põlvkonna kasvataja, tema suunata ja juhtida usaldame kõige kallima — oma lapsed. Nimelt tema, nõukogude õpetaja, avab lastele teadmiste maailma, kujundab meie noorsoo marksistlik-leninliku maailmavaate aluseid ja kõrgeid moraaliomadusi, valmistab noori ette viljakaks ja sisukaks eluks. Nõukogude õpetaja on tõeline rahvalgustaja, Lenini partei aktiivne abiline, hulkade organiseerija, marksismi-leninismi ideede propageerija ja levitaja. Sellepärast kuulub õpetajale, tema raskele ja õilsale tööle Kommunistliku Partei ja kogu nõukogude rahva sügav austus ning lugupidamine.

Nõukogude õpetajad on kommunismi ehitamise kõigil etappidel auga täitnud ja täidavad neile partei poolt antud ülesandeid. Meie tulevik kujuneb tänasest veelgi helgemaks, meie lapsed ja lapselapsed kannavad auga edasi Suure Oktoobri lippu. Me oleme veendunud, et nõukogude kool täidab ka edaspidi vääriiselt ja oskuslikult oma kõrget kohust ühiskonna ees.

Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus hoolitsevad pidevalt rahvahariduse edasise täiustamise eest, rakendavad abinõusid, et kasvava põlvkonna õpetamine toimuks üha tihedamas seoses eluga, kommunismiehitamise praktikaga. See on leidnud ereda väljenduse NLKP XXIII kongressi ja NLKP Keskkomitee aprillipileenumi otsustes ning NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruses «Üldhariduslike keskkoolide töö edasise parandamise abinõudest».

Nõukogude võimu aastail on Eesti töötajad teiste vennalike nõukogude rahvastega ühises peres saavutanud märgatavat edu rahvamajanduse, kultuuri ja hariduse arendamisel. On loodud palju uusi kaasaegselt sisustatud koole. On kasvanud suurepärase õpetajate kaader, kes on õigustatult võitnud töötajate armastuse ja lugupidamise.

Kallid seltsimehed! Rahvahariduse edasine täiustamine sõltub eeskätt õpetaja ideelis-poliitilistest veendumustest, erialasest kvalifikatsioonist ja kultuurilisest silmaringist. Iga haridusala töötaja ülesanne on sihikindlalt õppida, et oskuslikult kasvatada õpilasi nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi vaimus, Suure Oktoobri ideedele ustavuse vaimus, tugevdada igas nõukogude noores kommunistlikku teadlikkust, ideelist veendumust ja leppimatust kodanliku ideoloogiaga. On vaja laiendada ning süvendada pedagoogilist uurimistööd ja laialdasemalt juurutada koolitöö praktikas teaduse saavutusi, et suurendada õppe- ja kasvatustöö efektiivsust kommunismiajastu mitmekülgset arenenud isiksuse kujundamisel.

Seltsimehed! Läheneb iga nõukogude inimese südamele kallis tähtpäev — Vladimir Iljitš Lenini 100. sünni-aastapäev. Kujunegu see kõigile meie haridustöötajale innustavaks tähiseks võitluses Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse poolt hariduse alal esitatud ülesannete täitmise eest, võitluses Lenini surematute ideede edasise võidukäigu eest.

Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidium ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu on kindlalt veendunud, et vabariigi haridustöötajad sammuvad ka edaspidi kommunismiehitajate esiridades ja pühendavad kogu oma jõu Kommunistliku Partei programmis kavandatud ülesannete elluviimisele.

Soovime teile, kallid seltsimehed, uut edu teie õilsas tegevuses, tugevat tervist ja õnne.

EESTIMAA
KOMMUNISTLIKU PARTEI
KESKKOMITEE

EESTI NSV
ÜLEMNÕUKOGU
PRESIIDIUM

EESTI NSV
MINISTRITE
NÕUKOGU

Eesti NSV õpetajate kongressi LÄKITUS kõigile pedagoogidele, haridusala töötajatele, lastevanematele ja Nõukogude Eesti üldsusele

Kallid seltsimehed!

Meie, Nõukogude Eesti õpetajate kongressi delegaadid, oleme kogunenud vabariigi pealinna Tallinna, et arutada abinõusid üldharidusliku kooli, koolieelsete ja kooliväliste lasteasutuste osatähtsuse suurendamiseks, seda, kuidas täiustada sirguva põlvkonna õpetamist ja kommunistlikku kasvatamist ning üldisele keskharidusele ülemineku kindlustamist vastavalt partei programmile ja NLKP XXIII kongressi otsustele.

Töötades väsimatult kommunistliku ülesehitustöö vastutusrikkas lõigus — hariduspõllul — on Nõukogude Eesti õpetajad koos kogu meie suure kodumaa õpetajaskonnaga alati olnud Kommunistliku Partei ustavaks abiliseks rahva haridustaseme tõstmisel, meie maa miljonite noorte õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel. Me oleme uhked selle suure usalduse üle, mida meile osutavad Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus.

Me arutasime NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruse «Üldhariduslike keskkoolide töö edasise parandamise abinõudest» täitmise käiku.

Kongressil vahetati mõtteid selle üle, kuidas tõsta õpilaste teadmiste taset ja ära hoida klassikursuse kordamist, kuidas täiustada õppeprotsessi ja kindlustada sügavam teadmiste omandamine, kuidas saavutada õppe- ja kasvatusprotsessi ühtsust ning parandada õpetamise polütehnilist suunitlust.

Kõik kongressil esiletoodud viljakad mõtted ning ettepanekud leiavad tee koolitöösse. On vaja organiseeritult üle minna uutele õppeprogrammidele ning tagada meie koolidele ajakohased õppevahendid ja sisustus.

Et kõigi eesseisvate ülesannetega edukalt toime tulla, peab iga pedagoog väsimatult tõstma oma ideelis-teoreetiliste teadmiste ja pedagoogilise meisterlikkuse taset, alati kursis olema teaduse uute saavutuste, probleemide ja mõtetega ning süstemaatiliselt kasutama üha rohkem ilmutavat pedagoogilist ja meetodilist kirjandust.

Oleme veendunud selles, et täites innukalt Kommunistliku Partei programmis ja NLKP XXIII kongressi otsustes koolidele esitatud nõudeid ei säästa meie pedagoogid ja haridusala töötajad jõudu uute, täiuslikumate õppe- ja kasvatusmeetodite avastamisel ja ellurakendamisel.

Praegu on üheks tähtsamaks ja pakilisemaks ülesandeks teha ettevalmistusi üleminekuks üldisele keskharidusele. Kongress kutsub pedagooge, haridusala töötajaid, lastevanemaid ja kogu vabariigi üldsust üles täie energiaga võitlema selle suure ja tähtsa ülesande täitmise eest.

Oleme veendunud, et Eesti NSV õpetajaskond ja kõik haridusala töötajad tihedas koostöös ühiskondlike organisatsioonide, lastevanemate ja kogu üldsusega tulevad Kommunistliku Partei juhtimisel edukalt toime koolielu ümberkorraldamise vastutusriikka ülesandega ja viivad lõpule ettevalmistustööd üleminekuks üldisele keskharidusele.

Kõigi vabariigi õpetajate ja haridusala töötajate nimel lubame Kommunistlikule Partele ja Nõukogude valitsusele töötada väsimatult selleks, et kasvatada noori nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus, et kasvatada üles kommunismiürituse jätkajate teotahteline põlvkond.

Nõukogude rahvas valmistub vääriliselt vastu võtma Vladimir Iljitš Lenini 100. sünni-aastapäeva. Me oleme veendunud, et nõukogude õpetajad teevad kõik suure Lenini ideede edasiseks levitamiseks, nende ideede alusel tõstavad veelgi õppivate noorte kommunistliku kasvatusetaset ning tähistavad vääriliselt koos kogu nõukogude rahvaga suurt juubelit.

Eesti NSV õpetajate kongress

30. maist 1. juunini s. a. toimus Tallinnas J. Tombi nimelises Kultuuripalees Eesti NSV õpetajate kongress. Sellest meie hariduselu suursündmusest võttis osa ligi 600 delegaati, samuti partei-, nõukogude ja komsomolitöötajaid vabariigi kõigist linnadest ja rajoonidest, kõigi liiduvabariikide, Leningradi linna ja oblasti ning Pihkva oblasti delegatsioonid.

Kongressist võtsid osa EKP Keskkomitee esimene sekretär **J. Käbin**, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimees **V. Klauson**, EKP Keskkomitee teine sekretär **A. Vader**, EKP Keskkomitee sekretärid **L. Lentsman** ja **F. Ušanjov**, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe esimene asetäitja **E. Tõnurist**, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja **A. Green**, Eesti NSV Rahvakontrolli Komitee esimees **O. Merimaa**, EKP Keskkomitee osakonnajuhataja **G. Sarri**, ELKNÜ Keskkomitee esimene sekretär **R. Polli-mann** ning teised vabariigi juhtivad partei- ja nõukogude töötajad.

Kongressil viibisid ka NSV Liidu haridusministri asetäitja **M. Kondakov**, NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia president **V. Hvostov**, NLKP Keskkomitee vastutav töötaja **L. Volõnkina** ning Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu Keskkomitee esimees **T. Januškovskaja**.

Kongressi avas EKP Keskkomitee esimene sekretär **J. Käbin**. Oma avakõnes rõhutas ta, et kongressi põhiküsimuseks on vabariigi õpetajaskonna ülesanded õpilaste kommunistlikul kasvatamisel ja üldisele keskharidusele üleminekul, mis peab põhiliselt lõpule viidama 1970. aastaks. See on suur ja vastutusrikas üritus, Nõukogudemaa kultuuri-revolutsiooni tähtis etapp, mille edukus oleneb suurel määral pedagoogide tegevusest, kooli ja üldsuse veelgi tihedamast koostööst.

Kõneleja märkis, et üldisele keskharidusele üleminek toob kaasa üldharidusliku kooli osatähtsuse suurenemise kommunistlikus kasvatustöös, sest senisest märksa rohkem noori on kuni täisealiseks saamiseni kooli mõjusfääris.

Nõukogude õpetaja on uue inimese kasvataja, ta kasvatab inimest, kelles on harmooniliselt ühendatud vaimne rikkus, füüsiline täiuslikkus ja kõrge kommunistlik

moraal. Selles tähtsas töös on õpetajad olnud ja on ka tulevikus Kommunistliku Partei esimesed abilised.

«Täna algaval õpetajate kongressil,» nentis J. Käbin lõpuks, «ootame häid mõtteid ja ettepanekuid meie vabariigis õppetöö tõhustamiseks ning noore põlvkonna kasvatamise parandamiseks.»

EKP Keskkomitee sekretär **L. Lentsman** luges ette EKP Keskkomitee, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu tervituse kongressi delegaatidele.

Suure vaimustusega valiti kongressi aupresiidiumi NLKP Keskkomitee Poliitbüroo.

Kongressi ettekande «Vabariigi õpetajaskonna ülesannetest õpilaste kommunistlikul kasvatamisel ja üldise keskhariduse teostamisel» esitas Eesti NSV haridusminister **F. Eisen**. Ettekanne on avaldatud ajakirja käesolevas numbris.

Ettekandele järgnesid läbirääkimised. Sõna võtsid Tallinna linna täitevkomitee haridusosakonna juhataja **F. Oper**, Pärnu 2. keskkooli direktori asetäitja **A. Kuldsepp**, Kohtla-Järve 5. keskkooli õpetaja **M. Vassiljeva**, Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi direktor **O. Nilson**, Haapsalu 1. keskkooli direktor **V. Treiman**, Tartu rajooni täitevkomitee esimehe asetäitja **V. Juhanson**, Tõrva keskkooli õpetaja **A. Lihten**, Tartu 1. töölisnoorte keskkooli direktor **H. Jürimäe**, EKP Rapla Rajoonikomitee sekretär **A. Luukas**, Tallinna 46. keskkooli direktor **L. Tärnpuu**, ELKNÜ Keskkomitee sekretär **A. Purga**, Tallinna Pedagoogilise Instituudi rektor **A. Koop**, Tõrva 8-klassilise kooli direktor **A. Sepp**, Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi direktor **E. Pirn**, Tallinna 6. keskkooli direktor **G. Zotov**, Tallinna Pioneeride Palee lastekoori dirigent **H. Kaljuste**, Põltsamaa keskkooli direktor **K. Teras** ja Tallinna 21. keskkooli direktor **A. Tiki**.

Kongressil võtsid sõna ka NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia president **V. Hvostov** ja Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu Keskkomitee esimees **T. Januškovskaja**. Kõnega esines NSV Liidu haridusministri asetäitja **M. Kondakov**.

Millest kõnelesid sõnavõtjad?

Läbirääkimistel jagati kogemusi ja tehti rohkesti ettepanekuid, kuidas koolid saaksid paremini täita oma ülesandeid kongressi päevakorra probleemide valdkonnas. Tutvustame põgusalt neist mõningaid.

Sõnavõtjad avaldasid arvamust, et seoses üldisele keskharidusele üleminekuga peaks toimuma kooli diferentseerimine, mis võimaldab paremini selgitada ja sihipärasemalt rakendada õpilaste võimeid. Keskkoolid peaksid jagunema humanitaar- ja reaalkallakuga koolideks. Samal ajal tuleks luua laialdane kesk-eriõppeasutuste võrk, kus noored, kes tahavad kiiremini tööle hakata, võiksid üldhariduse kõrval omandada ka kutseala.

Märgiti, et üldisele keskharidusele ülemineku paneb pedagoogidele uusi ülesandeid ka noorte ideelis-poliitilisel kasvatamisel. Sel alal esineb aga veel puudusi. Mõned vanemate klasside õpilased on kitsa silmaringiga, ei mõista rahvusvahelise elu sündmusi. Rohkem teadmisi sel alal on tarvis ka õpetajaile. Seda kõike tuleks arvestada õpetajate kvalifikatsiooni täiendamise seminaride ja kursuste ning poliitõppuste korraldamisel. Poliitõppust koolides peaksid juhtima kõige võimekamad pedagoogid.

Juhiti tähelepanu puudustele koolide varustamisel informatsioonimaterjalidega haridusorganite kaudu. Neid materjale on vähe. Selle all kannatavad eriti ühiskonnaõpetuse õpetajad.

Komsomolitöö puhul nenditi, et tuleks veel kord läbi kaaluda komsomoliorganisatsiooni osa koolis. Kohati arvatakse veel, et komsomolielu on üks osa klassivälisest tööst klassijuhataja järelevalvel. Komsomoliorganid piirduvad sageli koolide hooldamisega pisiasjades. Komsomoliorganisatsioon koolis peab aga aitama noortel õppida iseisestvalt mõtlema ja tegutsema, mõistma oma tegude ühiskondlikku tähtsust. Õpetajad

peaksid sügavamini mõistma komsomolitöö olemust ja sihikindlamalt suunama õpilaste initsiatiivi.

Klassi- ja koolivälise töö puhul mainiti, et siin on palju häid traditsioone: osavõtt laulupidudest, festivalidest ja näitustest, iga-aastane spartakiaadide ja olümpiaadide korraldamine. Halb on aga see, et ülevabariigilised ja rajooniasutused kohustavad koole ikka veel korraldama rohkesti mitmesuguseid üritusi, mis pole sageli omavahel kooskõlas ja mõnikord isegi dubleerivad üksteist. Seejuures ei arvestata, et osa nendest langeb õppeajale, kisub õpetajaid ja õpilasi nende otsesest tööst eemale. Sõnavõtjad märkisid, et kool peab ise otsustama, missugustest üritustest osa võtta.

Mitmeid probleeme tõstatati koolide juhtimise valdkonnas. Peeti vajalikuks laiendada direktorite õigusi, rajoonide haridusosakondadel aga tuleks hoiduda koolikollektiivide tööd piasjadeni reglementeerimast. Normaalne pole seegi, et igasugused organisatsioonid arvavad endal õiguse olevat koolielusse sekkuda. Nende asutuste arv, kes koolidesse käskkirju ja korraldusi saadavad, aina kasvab. See on ebanormaalne, koolil peab olema üks peremees — haridusosakond.

Kurdeti, et haridusosakondade koolide inspektorid on üle koormatud igasuguste aruannete koostamisega ning andmete ja materjalide kogumisega teistele organisatsioonidele ja asutustele. Inspektorid peavad ju regulaarselt tegelema koolide õppe- ja kasvatustööga ning aitama selle taset tõsta. Ka tuleks rohkem hoolitseda inspektorite kvalifikatsiooni täiendamise eest, milleks korraldada seminare, kursusi ja kogemuste vahetamisi.

Kõneldi sellest, et ka koolides tuleks üle minna viiepäevasele töönalale, sest nagu Pärnu linna koolide ja Tallinna 21. keskkooli algklasside katse kinnitab, tõusis viiepäevase töönalala puhul laste tööväime ja õppeedukus ning vähenesid märgatavalt puudumised haiguse tõttu. Ka laste kasvatamiseks perekonnas loob viiepäevane töönalal paremad tingimused. Sõnavõtjad tegid ettepaneku järk-järgult viiepäevasele töönalale üle minna kõikjal, kaasa arvatud üldhariduslikud keskkoolid ja kesk-eri-õppeasutused. Viiepäevasele töönalale üleminekut tuleks aga arvestada uute õppeprogrammide ja kooli uue põhimääruse koostamisel.

Uheks oluliseks ülesandeks pidasid sõnavõtjad vene keele õpetamise olukorra otsustavat parandamist. Nenditi, et vene keele õpetamist on halvendanud selle aine fakultatiivne õpetamine. Parandamist vajavad ka õpetamismeetodid. Neid küsimusi peavad ühiselt lahendama Haridusministeerium ja vene keele õpetajad.

Mitmed sõnavõtjad rõhutasid, et koolide materiaalse õppebaasi seisukord ei ole teisejärgulise tähtsusega küsimus, vaid sellest oleneb suurel määral õppe- ja kasvatustöö tase. Koolide materiaalse baasi tugevdamiseks on vaja veel palju teha.

Sõnavõtjad kõnelesid ka õhtu- ja kaugõppekoolide töö parandamise teedest, vajadusest võtta revideerimisele koolihoonete aegunud projektid, leida võimalusi õpetajate töö materiaalseks stimuleerimiseks ja nende korteringimuste parandamiseks. Pidevalt tuleb hoolt kanda selle eest, et õpetaja töö oleks korraldatud ratsionaalselt ja tema kallist aega kulutataks säästlikult. Räägiti vajadusest tõhustada pedagoogilist propagandat jne.

Kongressil ütlesid tervitusi külalisdelegatsioonide esindajad: Vene NFSV haridusministri asetäitja **A. Tšernikov**, Ukraina NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi liige **A. Sivets**, Armeenia NSV haridusministri asetäitja **B. Badazarjan**, Leningradi linna haridusosakonna juhataja **J. Dubkovski**, Valgevene NSV Haridusministeeriumi osakonnajuhataja **J. Jeremenko**, Usbeki NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi liige **D. Abduražakova**, Kasahhi NSV haridusministri asetäitja **R. Jessenzolova**, Gruusia NSV haridusministri asetäitja **I. Berožašvili**, Aserbaidžaaani KP Keskkomitee osakonnajuhataja asetäitja **G. Abdullajeva**, Leedu NSV haridusminister **M. Gedvilas**, Moldovaavia Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu Vaba-

riikliku Komitee esimees **V. Tšeban**, Läti NSV haridusministri asetäitja **L. Lapina**, Kirgiisi NSV Haridusministeeriumi valitsusejuhataja **S. Dzamansarõjev**, Leninabadi Pedagoogilise Instituudi direktor **K. Ibragimov**, Turkmeenia NSV Haridusministeeriumi valitsusejuhataja **G. Karadžajev** ja Pihkva oblasti haridusosakonna juhataja asetäitja **G. Namestnikov**.

Kongressi teise päeva pärastlõunal jätkus probleemide arutelu juba seksioonides. Nii kuulati ja arutati läbi koolijuhtimise seksioonis õppekorralduse ja kasvatustöö vabariikliku komisjoni esimehe **A. Tiki** ettekanne, kasvatustöö seksioonis Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri juhataja, akadeemik **H. Liimetsa** ettekanne, didaktika seksioonis Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri õppejõu, dotsent **I. Undi** ettekanne ja algõpetuse seksioonis algõpetuse vabariikliku komisjoni esimehe, pedagoogikakandidaat **E. Hiie** ettekanne.

Seksioonide ettekanded on avaldatud käesolevas ajakirja numbris.

Kongressi viimasel päeval jätkusid läbirääkimised päevakorras olnud probleemide üle. Tööst kongressi seksioonides andsid ülevaate koolijuhtimise seksiooni esindaja **A. Tiki**, kasvatustöö seksiooni esindaja **J. Sõerd**, didaktika seksiooni esindaja **I. Unt** ja algõpetuse seksiooni esindaja **K. Indre**.

Lõppsõna ütles kongressil vabariigi haridusminister **F. Eisen**.

Kongressi ajal oli J. Tombi nimelise kultuuripalee III korrusel avatud pedagoogilis-metoodiline näitus. See võimaldas kongressi vaheaegadel hariduselu saavutustega tutvuda ka mitmesuguste diagrammide, skeemide ja omavalmistatud õppevahendite kaudu näituse 69 stendilt. Paljud koolid tutvustasid häid metoodilisi võtteid ühe või teise õppeaine õpetamisel ja uusi tehnilisi õppevahendeid. Huvitavaid väljapanekuid oli polütehnilise tööõpetuse alalt. Stendid jutustasid sellestki, mida on tehtud ning tehakse kõrgemates koolides ja uurimisasutustes õppe- ja kasvatustöö probleemide ning pedagoogika ajaloo uurimisel. Samuti tutvustas näitus pioneeri- ja komsomolitöös tehtut, noorte naturalistide ning Laste Turismi ja Ekskursiooni Keskmaja tööd.

Kongress võttis vastu läkituse vabariigi kõigile pedagoogidele, haridusala töötajatele, lastevanematele ja Nõukogude Eesti üldsusele.

Valiti delegaadid NSV Liidu õpetajate kongressile. Meie vabariigi esindajaiks üleliidulisel õpetajate kvoorumil on:

- | | |
|------------------------|--|
| S. Boborenko | — EKP Narva Linnakomitee sekretär; |
| F. Eisen | — Eesti NSV haridusminister; |
| E. Eisenschmidt | — Tartu Pedagoogilise Kooli õpetaja; |
| A. Green | — Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja; |
| H. Jõgisalu | — Rapla rajooni Märjamaa keskkooli direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal; |
| E. Kaas | — Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu Vabariikliku Komitee esimees; |
| I. Karusaar | — Tartu rajooni Luunja 8-klassilise kooli õpetaja; |
| H. Klaas | — Harju rajooni Kosejõe eri-internaatkooli direktor; |
| J. Kubja | — Pärnu-Jaagupi keskkooli õpetaja; |
| F. Lahi | — Rakvere 1. keskkooli kasvataja; |
| L. Lentsman | — EKP Keskkomitee sekretär; |
| H. Liimets | — Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri juhataja; |
| H. Mägi | — Viljandi rajooni Longi algkooli juhataja; |
| O. Nilson | — Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi direktor; |
| F. Oper | — Tallinna Linna TSN Täitevkomitee haridusosakonna juhataja; |
| E. Pirn | — Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi direktor; |
| A. Purga | — ELKNU Keskkomitee sekretär; |

- L. Rinken** — Võru 2. 8-klassilise kooli õpetaja;
H. Sarapuu — Tallinna 120. lastepäevakodu pedagoog;
G. Sarri — EKP Keskkomitee teaduse ja kultuuri osakonna juhataja;
L. Soovik — L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli direktor;
M. Žuravljova — NSV Liidu haridusministri asetäitja;
A. Tiki — N. V. Gogoli nim. Tallinna 21. keskkooli direktor;
L. Vahtra — Tallinna 7. keskkooli direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal;
M. Vassiljeva — Kohtla-Järve 5. keskkooli õpetaja;
H. Veskis — Jõgeva töölisnoorte keskkooli direktor;
R. Virkus — Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja.
- Sellega lõppes Eesti NSV õpetajate kolm päeva kestnud kongress.



Vabariigi õpetajaskonna ülesannetest õpilaste kommunistlikul kasvatamisel ja üldise keskhariduse teostamisel*

*Eesti NSV haridusministri F. EISENI ettekanne Eesti NSV
 õpetajate kongressil 30. mail 1968*

Rahvale hariduse andmine ja kindlate ideeliste veendumustega teotahtelise uue põlvkonna kasvatamine on meie maal kommunistliku ühiskonna ülesehitamise lahutamatu osa. Me kuulsime just praegu Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu pöördumisest kongressi poole, kui tähtsaks peavad partei ja valitsus uue inimese kasvatamist ning kui kõrgelt hinnatakse meie maal õpetaja tööd. Seda lugupidamist on nõukogude õpetaja oma tööga pälvinud ja pälvib kindlasti ka edaspidi. Mõned kuud tagasi tähistas meie maa ja koos meiega kogu progressiivne inimkond Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 50. aastapäeva. Kõigis sotsialismi võitudes ja saavutustes poole sajandi jooksul on ülehindamatu osa nõukogude õpetaja tööd ja talenti. Kommunistlik Partei ja kogu nõukogude rahvas on hoolitsenud ja hoolitseb kooli eest, on tähelepanelik tema vajaduste suhtes, kuid on ka nõudlik tema töö vastu.

Eesti NSV viimasest õpetajate kongressist on möödunud seitse ja pool aastat. 1960. aasta õpetajate kongressi põhiküsimusteks olid kaheksaklassilise koolikohustuse elluviimine ning kooli ja elu sidemete tugevdamine. Ajavahemikul, mis meid viimasest Eesti NSV õpetajate kongressist lahutab, oli meie maa elus väga tähtsaid sündmusi. Partei XXII kongressil vastuvõetud Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm esitas tähtsa ülesande: teostada lähemal aastakümnel üldine keskharidus kõigile kooliealistele lastele ja 8-klassiline haridus sellele osale noorsoost, kes töötab rahvamajanduses. Üldise keskhariduse teostamise paratamatuks eelduseks on aga kaheksaklassilise koolikohustuse elluviimine, mis oligi järgnevail aastail kooli ja haridusorganite üks peamisi ülesandeid. Ühtlasi levis pidevalt täielik keskharidus. Kahe kongressi vahelisel perioodil tehti suurt tööd koolihariduse polütehniliseerimise alal, tugevnes kooli side eluga ja kommunistliku ülesehitustöö praktikaga, paranes õpilaste töökasvatus. Tootmis-

* Ettekanne on avaldatud lühendatult.

õpetuse alal aga, mis võeti keskkoolide õppeplaani suure tundide arvuga ja millele püüti anda kõikjal kutseõpetuslikku suunda, tuli teha olulisi korrektiive. Hinnatav edasiminekuks oli neil aastail ka kommunistlikus kasvatustöös, nii selle sisu kui ka vormide mitmekesistamise alal, tugevnes õppe- ja kasvatustöö ühtsus.

Õpetajaskonna ja meetodikute loomingulised otsingud läksid õpilaste suurema aktiveerimise ja iseseisva töö meetodite kasutamise ning õppetöö individualiseerimise suunas. Pedagoogikateadlaste abiga hakkas õpetajaskond rohkem tähelepanu pöörama õpetamise ja lapsepsühholoogia probleemidele, õpilaskollektiivi ja õpilase isiksuse tundmaõppimisele ning kasvatusraskuste põhjuste uurimisele. Elavnes pedagoogiline mõte.

Neil aastail paranes märksa pedagoogiline propaganda, nimelt lastevanematele süsteematiliste pedagoogiliste teadmiste miinimumi andmise suunas.

Suur töö on sellel ajavahemikul ära tehtud koolivõrgu korrastamisel. 1960. kuni 1967. aastani ehitati 99 uut koolimaja ning tehti juurdeehitised 108 koolile, mis andsid kokku 81 279 õpilaskohta.

Muidugi oli koolide ja samuti haridusorganite töös neil aastail ka olulisi puudujääke, millest võitusaamine on meie ühine ülesanne ja ka käesoleva kongressi töö keskpunktis. Ma peataksin nendel edaspidi lähemalt.

Suuresti raskendas koolide tööd neil aastail õppeplaani ebastabiilsus, mis oli tingitud ennatlikest sammudest tootmisõpetuse korraldamisel, aga samuti õppeaja kestuse siiasinna muutmisest.

Partei XXIII kongress esitas hariduse alal ülesande viia 1970. aastaks põhiliselt lõpule üldise keskkooli sisseseadmine noortele ja ühtlasi parandada koolide tööd. Kool peab andma õpilastele kindlad teadmised kaasaja teaduste põhialustest, kooli ülesannetena rõhutas kongress õpilastes materialistliku maailmavaate ja kommunistliku kõlbluse kujundamist, nende ettevalmistamist elluastumiseks ning teadlikuks kutsevalikuks. Nõukogude kool peab arenema ka edaspidi üldharidusliku tööõpetusega polütehnilise koolina.

Partei XXIII kongressi otsuste täitmiseks võtsid NLKP Keskkomitee ja NSVL Ministrite Nõukogu 10. novembril 1966 vastu määruse «Üldharidusliku keskkooli töö edasise parandamise abinõudest», mis kujutab endast nõukogude kooli õppe- ja kasvatustöö parendamise ning tema materiaalse baasi tugevdamise konkreetset programmi pikema ajaks. Selles dokumendis on ühtlasi seatud tähtis ülesanne: täiustada üldhariduse sisu vastavalt kaasaja teaduse ja kultuuri saavutustele, kindlaks määrata keskkooli tegevuse maht ja reguleerida õpilaste koormus kohustusliku õppetöö alal. EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu võtsid 29. märtsil 1967 vastu analoogilise määruse, mis konkretiseerib neid ülesandeid ja abinõusid meie vabariigi tingimustes.

TEEL ÜLDISELE KESKKOOLILE

Üldise keskkooli elluviimine on kommunistlikus ülesehitustöös väga oluline. Seda tingib tootlike jõudude arenemine, mis nõuab kõrge kultuuriga, haritud töötajaid. Seda nõuab uue ühiskonna liikme, igakülgsest arenenud isiksuse kasvatamine.

Kõigepealt, missugused tulemused on meil 8-klassilise koolikohustuse elluviimisel?

Alustasime 8-klassilise koolikohustuse elluviimist katseliselt Võru ja endises Väike-Maarja rajoonis juba 1960/61. õppeaastal, põhiliselt teostus see meie vabariigis 1961/62. ja 1962/63. õppeaastal.

Kui rääkida koolikohustuse täitmisest formaalselt, juriidilisest aspektist lähtudes, siis võib olukorda vabariigis enam-vähem rahuldavaks pidada. Koolikohustust mittetäitvate laste arv kõigub 30—50 piires. Palju halvem on asi koolikohustuse sisulise täitmisega, s. o. kui palju noori omandab ettenähtud haridusmiinimumi normaalse aja jooksul. Meil on õpilaste väljalangevus veel suur.

Päevakoolist lahkumise põhjuseks peetakse peamiselt tööleminekut ning üleminekut õhtu- või kaugõppekooli või tehnikumi. Meil ei ole selliseid majanduslikke põhjusi, mis sunniksid noori koolist eemale jääma. On korraldatud ka õpilaste tasuta transport kooli ja kodu vahel, samuti on loodud koolide juurde internaadid. Tegelikult on õpilaste väljalangemise peapõhjus madalad õppeedukused, mis põhjustab massilist klassikursuste kordamist, nende õpilaste ülekasvamist oma klassikaaslastest ning lõpuks koolikohustuse vanusepiiri ületamisel koolist lahkumist. Üleminek õhtu- või kaugõppekooli jääb paljudel neist ainult lubaduseks või möödaminevaks katsetuseks. Kahe õpetajate kongressi vahelistel aastatel ei ole me suutnud saavutada õppeedukuses tunduvalt paranemist ja see kõigub 91,5—93,3% vahel. Möödunud õppeaastal oli õppeedukus 91,8%. Klassikursust jäi kordama 14 800 õpilast. See on mõtlemapanev. Selline õppeedukuse protsendiline näitaja signaliseerib vaieldamatult tõsisest olukorrast, mille üle tunneb muret kogu vabariigi avalikkus.

See nähtus saab alguse algklassides, kus aastast aastasse jääb ebanormaalselt palju õpilasi istuma; enamik neist kordab kursust hiljem ka vanemates klassides. Õppeedukus langeb järsult 5. klassis, kus 11,6% õpilastest ei jõua edasi. Olukord ei parane kuigivõrd ka 6. ja 7. klassis, vaid mõnes koolis langeb veelgi. Seda ei saa seletada ainuüksi algklasside töö puudustega. Tähelepanu väärib asjaolu, et puudulikke hindmeid esineb rohkesti ainetes, mille õpetamist nendes klassides alustatakse. Seda võib täheldada võõrkeeles ja geograafias 5. klassis, füüsikas 6. klassis ja keemias 7. klassis. Kas siin ei ole tegemist kergekäelise puudulike hinnete väljapanemisega, lootuses nende abil õpitava aine vastu huvi äratada ja nõudlikkust ilmutada?

Keegi ei nõua 100-protsendilist õppeedukust ega mõtle ainult protsentide järgi kooli ja õpetajate tööd hinnata. Kuid olukord vabariigis tervikuna ja paljudes koolides eriti on väga häiriv ning sunnib meid ikka ja jälle sellel küsimusel peatuma. Madal õppeedukus on kõige suuremaks takistuseks üldise keskhariduse elluviimisel. Siia lisandub veel asjaolu, et me ei täitnud möödunud aastal 9. klassi õpilaste vastuvõtu plaani-ülesannet.

Missugused on meie võimalused ja teed olukorra parandamiseks ning üldise keskhariduse elluviimiseks? Neid võimalusi ja teid tuleb otsida meie hariduselu kõigist lüliidest. Kuid otsustav koht on siiski koolil.

Meil on väga palju tublisid õpetajaid, oma ala suurepäraseid meistreid ja entusiaste, meil on ka palju terveid koolikollektiive, kes oma heade töötulemustega on pidevalt silma paistnud. Mainigem siin Põltsamaa keskkooli pedagoogilist kollektiivi eesotsas direktori Eesti NSV teenelise õpetaja K. Terasega, Tallinna 21. keskkooli kollektiivi Eesti NSV teenelise õpetaja A. Tiki juhtimisel. Tartu 5. keskkooli, kus direktoriks on J. Vene, Kuusalu 8-klassilist kooli Eesti NSV teenelise õpetaja L. Kadajase juhtimisel ja Longi algkooli, kus töötavad Eesti NSV teenelised õpetajad H. Mägi ja V. Pugal, tublid on meil Pärnu keskkoolid (direktorid Eesti NSV teeneline õpetaja L. Soovik, E. Roosna, I. Judin), Narva 6. ja 7. keskkooli kollektiivid (direktorid M. Prusova ja Z. Hantšanovskaja) ja Rakvere internaatkool (direktor Eesti NSV teeneline õpetaja A. Sillar).

Kuid koolide inspekteerimise ja Haridusministeeriumi ning rajoonide ja linnade haridusosakondade poolt koolides korraldatud kontrolltööde tulemused näitavad, et õppetöö tase meie vabariigi koolides on veel väga ebaühtlane. Sellest signaliseerib ka statistika. Meil on palju koole, kus mitteedasijõudjaid on $\frac{1}{5}$ või isegi $\frac{1}{4}$ õpilaste arvust, mõnedes klassides veelgi rohkem. Nende koolide hulgas oli möödunud õppeaasta andmete järgi 14 keskkooli, 37 8-klassilist kooli ja 18 algkooli. Käesoleva õppeaasta esimese poole tulemuste järgi suurenes selliste 8-klassiliste koolide arv peaaegu kahekordseks. Niisugune olukord ei ole tekkinud ühe aasta jooksul.

Koolides korraldatud kontrolltööd ja inspekteerimiste tulemused viitavad järgmistele puudujääkidele paljude õpetajate ja koolijuhtide töös.

Mõnede õpetajate töös esineb teatud inertsust, mis väljendub rutiiniks muutunud stiilis. Uued didaktilised ja metoodilised vahendid ja võtted, mida kursustel ja ajakirjanduses propageeritakse, ei leia sageli üldse rakendamist ega katsetamistki.

Uus õpetamise meetodis ei ole muidugi moeasi ja eesmärk omaette. Õigesti ja terviklikult tuleb uuega ühendada ka vanu, töös äraproovitud ja ennast õigustanud meetodeid, kasutada nii ühtedes kui ka teistes peituvaid võimalusi vastavalt ainele, tunnile ja õpilastele.

Rohkesti puudusi täheldatakse nende õpetajate töös, kellel ei ole aines, mida nad õpetavad, erialast ettevalmistust, kes nõutava koormuse saamiseks õpetavad seda ainet lisaks oma põhiainele. Harilikult ei võta nad osa selle aine alastest täienduskursustest ja ainesektsioonide tööst ega ilmuta huvi ja visadust õppevahendite hankimisel. Kõik see peegeldub õpilaste teadmistest.

Kuigi sihikindel ei ole töö ka õpilaste mõtlemise arendamisel. Õpilaste vähest mõtlemisoskust märgiti kõikide ainete kontrolltööde puhul. Õpilased kordavad sageli õpikust või õpetajalt ülevõetud šablooneid lauseid. Uute mõistete sisu lahtimõtestamisele ja varem õpitud seostamisele ei panda vajalikul määral rõhku. Sellise peamiselt mälu põhjeline töö esialgsed tulemused võivad näida rahuldavana, kuid õpilaste vaimsed võimed ei arene küllaldaselt ja raskused tekivad märksa hiljem.

Sellel on tihedalt seotud õpilastel iseseisva töö harjumuste kasvatamine, nende tunnetustegevuse aktiveerimine. Kahe õpetajate kongressi vahelisel ajal on siin üldiselt märgata edasiminekut. Siin on koolile suureks abiks olnud töövihikud. Neid on praegu käibel 12 nimetust, lisaks sellele on ilmunud 17 töövihikut katsetiraažidena. Levinud on programmõpetuse meetodi kasutamine kui üks iseseisva töö liike, mis võimaldab paremini arvestada ka õpilaste individuaalset edasijõudmist ja säästa õpetaja aega ülesannete kontrollimisel. Õpetajad ise on loonud ja valmistanud hulgaliselt abivahendeid ning tööjuhendeid. Raskuseks on muidugi paljundatud materjalide vähesus. Nendegi võimaluste kasutamisel on koolide tase erinev. Mitmetes koolides seisavad olemasolevadki õppevahendid kasutamata ja korrastamata. Töövihikuid kasutatakse sageli ainult koduste ülesannete andmiseks.

Õppeedukus ja koolikohustuse sisuline täitmine oleneb suurel määral õppetöö individualiseerimisest. See eeldab õpetaja individuaalset lähenemist õpilastele, õpilaste psüühiliste iseärasuste, nende võimete ja raskuste tundmist, nende mõttekäigu tabamist ning õigesti ja õigeaegselt suunamist. Järjekindla kontrollimisega tuleb õigeaegselt avastada ühe või teise õpilase teadmistes jäänud lüngad ja neile appi tulla. Siin on muidugi raskuseks suured klassikomplektid linnades. Vajaka jääb materjalist, mis abistaks õpetajat ülesannete diferentseerimisel klassis raskuse ja tempo järgi. Kuid nii mõnigi kord jääb vajaka ka õpetaja enda tähelepanelikust suhtumisest. Maakoolides on üldiselt keskastme (5.—8.) klassid väikesed ja harva liitklasse, kuid õppetöö individualiseerimiseks kasutatakse seda olukorda veel siiski vähe. Küsimust ei saa lahendada nii, et õpetaja peaks tegelema ainult nn. kahemeestega, vaid tuleb leida vajaliku pingega rakendus ka keskpärastele ja «tippudele». Viimaseid tuleks rohkem suunata osa võtma konkurssidest ja olümpiaadidest, mida rajooni, linna ja vabariigi ulatuses korraldatakse. Osa õpilaste puhul aga tuleb rohkem kasutada etteaitamise meetodit.

Puudujääke on ka sellise vana pedagoogilise nõude täitmisel, nagu on õpitu süstemaatiline kordamine ja kinnistamine, õpilaste teadmistes süsteemi loomine.

Need puudujäägid on suurel määral tingitud sellest, et juhtimine ei ole kõigis koolides nõutaval tasemel. Inspekteerimisel on pahatihti märgitud kooli sisekontrolli süsteemist ja vähest efektiivsust. Tunde kontrollivad koolide juhtkonnad enamasti ikka veel juhuslikult. See ei võimalda õpetajate töösüsteemi põhjalikult analüüsida ja nende töö parandamiseks konkreetseid ettepanekuid teha.

Paljudes koolides on juba elavnenud otsingud ja omandatud hinnatavaid kogemusi koolikollektiivi töö ratsionaalsema organiseerimise ja juhtimise teaduslikel alustel ümberkorraldamise suunas. Neid kogemusi on tarvis üldistada ja levitada.

Õpetajatel on sageli raskusi õpilastega, kellel jääb puudu töökusest ja püüdlikkusest õppimises ning vastutustundest käitumises. Need õpilased nõuavad õpetajalt palju aega ja närvide kulu ning takistavad normaalset tööd klassis. Kodudelt ei leita nendel juhtudel sageli toetust. Koolid nõuavad selliste õpilaste korrarekutusumiseks, õppetööle ja distsipliinile allutamiseks tõhusamaid vahendeid. Kuna selliste noorukite sotsiaalsed ja kultuurilised vajadused on kängunud, n.ö. deformeerunud, on neid tõepoolest raske positiivsete sotsiaalsete kontaktide ja neile tööülesannete usaldamise kaudu mõjutada, rääkimata alalisest noomisest või käskkirjadega karistamisest. On muidugi võimalus selliseid õpilasi teise kooli üle viia ja kasutada nende endiste ebatervete sidemete katkemist uute positiivsete suhtumiste sihikindlaks kujundamiseks uues kollektiivis. Raske matel juhtudel jääb üle nende erikooli suunamine või isegi koolikohustuse east ülekasvanute koolist väljaheitmine ja alaealiste asjade komisjoni vahendusel tööle suunamine. Kaalumisel on ettepanekud eri režiimiga ülekasvanute koolide loomiseks.

Samal ajal ei saa aga eitada, et noortes püüdlikkuse, vastutustunde ja teadmishimu kasvatamine on samuti pedagoogiline probleem. Tõsi, kogu vastutust ei saa siin kooli peale veeretada, noore inimese kujunemisele räägivad kaasa perekond ja kogu avalikkus. Kuid koolile ja pedagoogile kuulub siin siiski juhtiv osa. On tarvis hoolikalt tundma õppida seesuguste kasvatusraskuste nii sisemisi, s. o. õpilases eneses peituvaid, kui ka väliseid, s. o. kodus ja koolikollektiivis esinevaid põhjusi ning sellele vastavalt võtta tarvitusele pedagoogilisi ja organisatsioonilisi abinõusid (ravi ja profülaktika), et aidata nendel õpilastel leida oma kohta kollektiivis. Arvestades noorte loomulikku tungi iseseisvusele, tuleb teadliku kohuse- ja vastutustunde kasvatamist rohkem siduda koolinoorte ühiskondliku aktiivsuse, iseseisva otsustamisvõime ja tegutsemisoskuse kasvatamisega, selleks ka õpilaste kollektiivi ja organisatsioonide elu ja tegevuse õige organiseerimise kaudu võimalust anda.

Iseseisva ja teadliku distsipliiniga õpilaskollektiivi kujundamine nõuab õpetajalt ja klassijuhatajalt muidugi suurt pedagoogilist takti, peenekoelist pedagoogilist juhtimist.

Teiselt poolt on õigustatud pedagoogilises avalikkuses korduvalt avaldatud nõudmine luua noortele ka suuremaid stiimuleid õppimiseks ja hariduse omandamiseks. Pedagoogilistel konverentsidel ja nõupidamistel tehtud ettepanekuid ja avaldatud mõtteid arvestades töötas Eesti NSV Haridusministeerium välja uue eksamite korraldamise ja õpilaste klassist klassi üleviimise juhendi, mida käesoleval kevadel esmakordselt rakendame. See annab koolile suuremaid võimalusi õpilaste pideva õppimise stimuleerimiseks. Meie arvates on aeg kuulda võtta ajakirjanduses ja pedagoogilise avalikkuse poolt korduvalt esitatud nõudmist kehtestada noortele hariduse omandamiseks ka majanduslik stiimul, nimelt viia kõrgemate kvalifikatsioonijärgude andmine ja töötajate ametikohtadele edutamine sõltuvusse nende üldhariduse tasemest, teatud üldhariduslikust miinimumist, ja kõrvaldada töötasu süsteemist vastavad ebakohad. See aitaks kaasa ka töötavate noorte õppima minekule.

Meie ühiskond esitab õigustatult laste kasvatamisel suuremaid nõudeid perekondadele. Perekonnas pannakse alus uue kodaniku tõekspidamiste, harjumuste ja iseloomuomaduste kujunemisele. Peale selle annab hea perekond lapsele teatud immuunsuse halbade välismõjude vastu, laostunud perekond aga loob pinna ka halbade välismõjude vastuvõtuks. Siin on väga suured ülesanded haridusorganitel ja Haridusministeeriumil, samuti rajoonide ja linnade täitevkomiteedel ning organisatsioonidel, kes partei ja valitsuse määruse kohaselt on kohustatud kooli aitama.

Küsimus, mille koolid on täiesti õigesti üles tõstnud ja milles nad abi nõuavad, on õppevahenditega varustamise parandamine, paljundatud didaktiliste materjalidega kindlustamine. Koolide ja lasteasutuste õppevahendite ja -materjalidega varustamine pandi

vabariigi valitsuse määrusega Materiaal-Tehnilise Varustuse Peavalitsusele, mille koosseisus on loodud vastav osakond. Sellele on üle antud ka õppevahendite baaskauplus. Materiaal-Tehnilise Varustuse Peavalitsus on astunud samme õppevahendite hankimiseks NSV Liidu varustusorganitelt Eesti NSV Haridusministeeriumi tellimisavalduste põhjal.

Õppefilmide fond ja selle kasutamine on suurenenud kahe kongressi vahelisel perioodil peaaegu 8-kordseks. Kuid peab ütleva, et ka filmide õppetöös kasutamise alal valitseb meie koolides väga suur ebahütlus. Kõrvuti niisuguste koolidega, nagu Kolga-Jaani 8-kl. kool ning Misso, Kohtla-Järve 2., Narva 7. ja Loksa keskkool, kus aastas kasutatakse 100—200 filmi, on koole, kes ei kasuta kordagi õppefilmide fondi.

Õpetajate Täiendusinstituudi fonoteegis on salvestatud koolidele vajalikke helimaterjale 550 helilindile ja fonoteegis on 900 heliplaati. Täidetakse koolide tellimusi mitmesugustele helimaterjalidele. Seda pakutavat abi tuleb koolidel veelgi laiemalt kasutada.

Rohkem kui kaks aastat lähevad eetrisse telekoolisaated. On mitmekesistunud nende sisu ja vorm. Käesoleval õppeaastal on koolidele antud 180 eri temaatilist saadet pluss 109 kordussaadet. Vastutulelikult on televisioonitöötajad suhtunud kooli vajadustesse. On tarvis lähemalt uurida, kuidas ja missuguse kasuteguriga neid saateid koolides kasutatakse.

Vabariigi õpetajaskonna ja kõrgemate koolide ringkondades on mitmel korral üles tõstetud üldhariduse diferentseerimise küsimus. Keskkoolide juures on avatud eriklasse, kus ainet õpetatakse süvendatud ja laiendatud kursuse alusel. Sellised eriklassid on praegu 52 keskkooli juures, kus õpetatakse põhjalikumalt matemaatikat, füüsikat, keemiat, bioloogiat, võõrkeelt, pedagoogilisi aineid, kirjandust, muusikat jt. aineid. Õpilased ja lastevanemad, samuti kõrgemad koolid ilmutavad nende eriklasside vastu suurt huvi. Keskkoolidele, kus töötavad eriklassid, osutavad suurt abi teadusliku uurimise asutused, kõrgemad koolid ja vastavad ettevõtted.

Kuid eriklasside võrk ja töö meid veel ei rahulda. Need klassid on koondunud peamiselt Tallinna ja Tartu. Internaatide puudusel ei saa sinna vastu võtta lapsi rajoonidest ja teistest linnadest.

Teatud diferentseerimise vormiks meie üldhariduslikus koolis on ka fakultatiivsete ainete õpetamine alates 7. klassist, mis toimub õpilaste valikul. Koolivalitsuse ja vabariiklike ainekomisjonide poolt tehtud kontrollimine kinnitab, et käesoleval õppeaastal on hakatud fakultatiivseid tunde sihipärasemalt kasutama õpilaste teadmiste süvendamiseks ning nende huvide ja võimete arendamiseks. Enamikus koolides õpetatakse 9. klassis kunstiajalugu, 10. klassis psühholoogiat ja 11. klassis pedagoogikat vastavalt Eesti NSV Haridusministeeriumi soovitusetele. Reaalainete valdkonnas kasutatakse fakultatiivseid tunde peamiselt matemaatika, füüsika ja keemia erikursuse õpetamiseks; humanitaarainetest õpetatakse peajaslikult kirjandust ja võõrkeeli. Üldiselt kasutatakse praegu humanitaarainetele fakultatiivseid tunde ligi 10% rohkem kui reaalainetele, sest reaalainete õpetajaid on vähem ja enamik neist on tundidega üle koormatud. Mitmekesine on nn. üldarendavate ainete rühm, kus õpitakse kinokunsti aluseid, kodukultuuri, masinakirja jm. Vähe õpetatakse fakultatiivselt töövilumusi ja -oskusi arendavaid aineid, samuti kasutatakse neid tunde vähe põlütehnilise tööõpetuse praktikumides.

Fakultatiivsete ainete valikul ei arvestata sageli rajooni või linna majandusliku arenemise suunda, vähe tähelepanu pööratakse tööoskuste ja -vilumuste arendamisele ning maakoolides põllumajanduslikele distsipliinidele.

Haridusosakonnad ja koolide juhtkonnad on väga vähe kontrollinud fakultatiivsete tundide kasutamist. On tarvis veel enne suvevaheajale minekut arutada koolide õppe-nõukogus fakultatiivsete ainete õpetamist 1968/69. õppeaastal ning määrata kindlaks ained, arvestades õpilaste soove, materiaalselt baasi ja õpetajate kaadrit. Otstarbekohane

oleks muuta mõned fakultatiivsed ained koolis traditsiooniliseks ja vastavalt kindlustada materiaalselt baasi. Ühtlasi tuleks fakultatiivsete ainete õpetamisele senisest rohkem kaasa tõmmata teaduslike asutuste ja kõrgemate koolide õppejõude ja teisi spetsialiste.

Mõni sõna ka polütehnilise tööõpetuse korraldamisest uues olukorras.

Kutseõpetuse iseloomuga tootmisõpetuse väljajätmine keskkooli õppeplaanist ei tähenda mingil määral polütehnilise õpetuse ja töökasvatuse alahindamist. Arvestades seda, et tänapäeval leiab tehnika laialdaselt rakendamist mitte üksnes tootmisalal, vaid ka teenindus- ja kultuurisfääris, on polütehnilised teadmised vajalikud igale ellu astuvale noorele. Seda asjaolu on meie vabariigi koolides tööõpetuse korraldamisel alati silmas peetud. Ka sel ajal, kui tootmisõpetuses esinesid äärmuslikud suunad kitsaste kutsealade õpetamise näol, õppisid meie vabariigi noored kõikidel tootmisõpetuse raames õpetatavatel aladel, nn. polütehnilise tsükli õppeaineid: masinaõpetust ja elektrotehnikat, tehnilist joonestamist ja tootmise organiseerimise aluseid. Nende õppeainete õpetamist jätkatakse ka praegu, vaatamata sellele, et tundide arvu on tunduvalt vähenatud.

Polütehnilise tööõpetuse raames õpetatavate alade valikul tuleb arvestada nende seost üldhariduslike ainetega, seda, et need alad oleksid 5.—8. klassi tööõpetuse loomulikuks jätkuks, üldhariduslikes koolides ulatuslikult rakendatavad ja aitaksid kaasa õpilaste kutseorientatsioonile. Praegu õpetatakse Eesti NSV üldhariduslike koolide 9.—11. klassides 11 ala, peodes nendest on mõeldud tütarlastele.

Polütehnilise tööõpetuse raames ettenähtud kolmenädalane tootmispraktika 9. ja 10. klassis peab toimuma tihedas koostöös kooli baasettevõtete ja asutuste kollektiividega, kusjuures õpilased peaksid võimaluse korral ka tootmistööst osa võtma.

Nende küsimustega on lähedalt seotud töö õpilaste kutseorientatsiooni ja kutsenõustamise alal. See on äärmiselt tähtis nii iga noore elus kui ka ühiskonna huvide seisukohalt. Töö sel alal on küll elavnenu, kuid terviklikust hästi töötavast süsteemist oleme üpris kaugel. Seda tööd tehakse enamasti ikka veel kampaanialikult. Kevaditi käivad koolides küll kõrgemate koolide, tehnikumide ja kutsekoolide esindajad, kes agiteerivad oma kooli kasuks. Koolidele ei ole kergesti kättesaadav objektiivne informatsioon mitmesuguste kutsealade kohta, nende nõudmiste kohta, mida töötajatele esitatakse, ja kutses andvate õppeasutuste kohta. Õpilase võimete, psüühiliste ja füüsiliste omaduste põhjalik tundmaõppimine kutsenõustamise seisukohalt ja tema juhtimine õiget valikut tegema eeldab pidevat süsteemikindlat tööd. Praegu valivad paljud kutse juhuslike ajendite põhjal. See on üheks oluliseks põhjuseks, et õpilased kesk-eriõppeasutustest välja langevad.

Kongresside vahelisel ajal on pedagoogikateadlased hakanud valjemal häälel tegelema koolielus kaasa rääkima, nende abi koolile on tublisti suurenenud. NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia loomine on väga tähtis samm pedagoogikateaduse edasise arenemise seisukohalt ja tema osatähtsuse suurendamisel kommunistlikus ülesehitustöös. Eestis toimub pedagoogikaalane teaduslik uurimistöö põhiliselt kolmes keskuses: Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis, Tartu Riiklikus Ülikoolis ja Tallinna Pedagoogilises Instituudis. Nende kolme keskuse vahel on kujunenud enam-vähem kindel tööjaotus.

Uurimistöö põhisuundadeks on didaktika ja õppeainete meetodika, milles peamist tähelepanu pööratakse õppetöö individualiseerimise ja õpilaste iseseisva töö võimaluste uurimisele. Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis on ühtlasi märkimisväärset tööd tehtud õpikute ja töövihikute väljatöötamisel (41 töövihikut, millest 17 on praegu katsetamisjärgus). Suureks abiks vene keele sagedussõnastik ning E. Steinfeldi ja E. Rooveti 2.—8. klassi miinimumsõnastik. Kommunistliku kasvatusprobleemidest on uurijate tähelepanu objektiks olnud peamiselt ideelis-maailmavaateline kasvatusöö aineõpetuse kaudu, õpilaskollektiivi uurimine ja raskestikasvatatavuse probleemid. Pedagoogilises

uurimistöös kasutatakse sihikindlalt eksperimenti ja sotsioloogilise uurimise meetodeid. Uurimiste tulemustest on informeeritud pedagoogilist avalikkust monograafiliste väljaannete, pedagoogilise ajakirjanduse, konverentside ja kursuste kaudu.

Praegu on ülesandeks minna pedagoogilises uurimistöös üle ulatuslikumate probleemide komplekssele uurimisele. Suuremat tähelepanu pööratakse kommunistliku kasvatus- ja õppe- ja teatrite kasvatuse, esteetilise kasvatus- ja eesti kooli ning pedagoogilise mõtte ajaloo küsimustele, jätkates samal ajal uurimist väljakujunenud ja käsilolevates põhisuundades.

Kõik see on aga asja üks külge. Pedagoogikaalase teadusliku uurimistöö tõeline efektiivsus oleneb uurimiste tulemuste rakendamise praktikast. Siin osutub kõige tähtsamaks kool ja õpetaja. Õpetajate lugemuse ja informeerituse tase, nagu kinnitavad koolide inspekteerimise andmed ja meetodikute tähelepanekud, on ka siin ebaühtlane.

Ühenduses kõige sellega on meil tarvis lahendada ka pedagoogilise teadusliku informatsiooni korraldamine. Esimesed sammud on astunud. Ülesanne on pandud Õpetajate Täiendusinstituudile, kes hakkab seda organiseerima pedagoogilise keskraamatukogu baasil.

Teine tähtis lüli pedagoogilise kultuuritaseme tõstmisel on pedagoogiliste teadmiste levitamine elanikkonna hulgas. Ka selles jõudsime kahe kongressi vaheajal suure sammu edasi. Eriti tuleb märkida EKP Keskkomitee abi, kes pööras sellele tähtsale tööloigule ka partei-, nõukogude ja ametiühinguorganisatsioonide ja ajakirjanduse tähelepanu. On kinnitatud vastavad soovitusprogrammid koolidele. Neljandat aastat töötavad meil rahvatülikoolide juures pedagoogilised fakulteedid ja osakonnad. Praegu on 77 teaduskonda ja osakonda üle 8000 kuulajaga. Lastevanematele on viimase kolme aasta jooksul välja antud 15 brošüüri. Ajakirjandus, raadio ja televisioon käsitlevad seda küsimust mitmekülgselt, kirjutised ja esinemised on sisukamad, nende autorite hulgas on nimekaid pedagooge, teadlasi ja praktikuid.

Et selgitustööga hõlmata rohkem lastevanemaid, eriti neid, kes loengutele ja seminaridele ei tule, on tarvis sel eesmärgil enam kasutada televisiooni ja raadiot. Rohkem tähelepanu tuleb pedagoogilises propagandas pöörata koolieelse ja kasvatus- ja teatrite probleemidele, mis on seni selle töö nõrk lüli, aga see on lapse arenemises määrava tähtsusega ajajärk.

On majanduslik-organisatsioonilise töö küsimusi, mille lahendamiseks suuresti oleneb meie koolide õppe- ja kasvatus- ja teatrite edasine edu.

Koolijuhtimise parandamise üheks eelduseks on koolidirektorite maksimaalne vabastamine majanduslike küsimuste lahendamiseks, mis praegu võtab vähemalt veerandi nende kallist tööajast. Me kõik peame visalt jätkama selleks lahenduste otsimist. Me palume rajoonide ja linnade täitevkomiteesid jälgida, et selleks kohustatud majandusorganid täidaksid oma kohustused kooli vastu õigeaegselt ja kvaliteetselt. Rajoonide ja linnade haridusosakondade juures on tarvis luua koolide majandusliku teenindamise grupid. Sellega on juba algust tehtud Paide, Rapla, Rakvere ja Jõgeva rajoonis. Ka teistes rajoonides tuleks täitevkomiteedel võimalusi otsida küsimuse õigesti lahendamiseks.

Suur tähtsus on koolivõrgu edasise korraldamisel. Linnades on see peamiselt teise vahetuse järkjärgulise likvideerimise ja keskkoolide õige paigutamise probleem. Ühtlasi tuleb koolidele luua vajalikud tingimused õppekabinettide, võimlate ja sööklate näol.

Mõnevõrra teistsugune ja keerulisem on asi maakoolivõrguga. Maaelanikkonna vähenemise ja hajali asustuse tõttu on veel praegu 358 maa-alkoolist 331 ehk 92% ühe- ja kahekomplektilised, 288 8-klassilise maa-alkoolist on 198-1 samuti algklassides liitklasse, 40-1 aga on liitklasse isegi 5.—8. klasside rühmas. Samal ajal oleme aastail 1960—1967 likvideerinud 271 väikest ühe- ja kahekomplektilist kooli ja muutnud 85 väikest 8-klassilist kooli algkooliks. Rööbiti sellega on laiendatud maal juurdeehituse teel 77 perspektiivset 8-klassilist kooli ja keskkooli.

Viimastel aastatel on maaelanikkond hakanud aktiivsemalt kontsentreeruma asulatesse. Nagu rajoonide perspektiivse planeerimise skeemid näitavad, jäävad maakoolid ka edaspidi suhteliselt väikeseks, kuid meil on siiski võimalik liitklassid suures osas likvideerida. Sellepärast on meie lähim ülesanne laiendada ja moderniseerida 8-klassilisi koole perspektiivsetes ja kiiresti arenevates maakeskustes ning ühtlasi korraldada laste kooli- ja kojuvedu autobussidega.

Algõpetuse üleviimine kolmeaastasele õppeajale sunnib meid kiirustama algkoolide võrgu kindlaksmääramisega, ootamata kogu koolivõrgu ümberkorraldamist, milleks kulub tõenäoliselt 10—12 aastat.

Üldine keskharidus teostatakse maal enamikus nende keskkoolide baasil, mis asuvad väljakujunenud linnalistes keskustes ja teenindavad juba praegu suurel määral ümberkaudseid 8-klassilisi koole. Uute maakoolide avamisel ja seniste keskkoolide perspektiivi otsustamisel tuleb silmas pidada, et keskkoolil oleks kaks vanemate klasside paralleeli ja internaati. Selline materiaalne baas luuakse uusehituste ja eeskätt juurdeehituste teel keskkoolidele, mis teenindavad maarajoone.

Viimastel aastatel näitab õhtukoolide õpilaste arv tunduva kahanemise tendentsi. Kaugõppekoolide arv on küll veel mõnevõrra suurenenud, kuid see toimus maanoorte koolide arvel, kust enamik õpilasi läks üle kaugõppekoolidesse. Käesoleval õppeaastal aga on õpilaste arv ka seal langenud. Mõlema koolitüübi õpilaste koosseis näitab noorenemise tendentsi.

Õpilaste arvu vähenemine töötavatele noortele määratud koolitüüpides ei tähenda veel seda, nagu oleks puuduliku haridusega noorte arv rahvamajanduses juba väike või kiiresti kahanemas. Õhtu- ja kaugõppekoolide õpilaste arvu vähenemine seletub osalt sellega, et need töötajad, kes tundsid hariduse omandamise vastu tõeliselt huvi, on selle juba omandanud või siis õpivad praegu ja moodustavad õhtukoolide õpilaste kontingendi püsivama osa. Ülejäänud töötavad noored, kes katkestasid omal ajal õpingud päevases koolis, ei ilmuta enamikus soovi õppimise jätkamiseks: töökohtadel aga on nõudlikkus ja selgitustöö nende suhtes nõrk, pealegi ei ole töötavatel noortel erilist majanduslikku stiimulit hariduse omandamiseks. Teiselt poolt täienevad pooliku haridusega noorte read päevastest koolidest väljalangenute arvel. Õhtukooli vastuvõetuist on vahetult päevakoolist ületulnud kuni veerand. Sellest ka õhtu- ja kaugõppekoolide õpilaste koosseisu noorenemise tendents. Päevastest koolidest vahetult ületulnud õpilaste osavõtt tundidest ja õppeedukus on ebarahuldav. Suur osa neist katkestab üldse õppimise. Noorukite illusioon, et õhtukoolis on kergem õppida, — me ise oleme ka selle illusiooni tekkimises süüdi, — puruneb kiiresti, kui pörgatakse kokku raskustega töötamise ja õppimise ühendamisel. Sellepärast on tarvis visalt võidelda noorte kergekäelise lahkumise vastu päevastest koolidest. Teiselt poolt aga tuleb tõhustada töökohade kontrolli noorte töötajate õppimise üle.

Kontrollimine kohtadel kinnitas veel kord, et ettevõtetes tegeldakse noorte töötajate õppimisega ainult hooti. Puuduliku haridusega noorte õppima suunamise eest peavad hea seisma eelkõige ettevõtete ja asutuste juhid ning ühiskondlikud organisatsioonid. Koolide side ja koostöö nendega peab tihenema, seda kontakti tuleb otsida kahepoolsest, koolide ja ettevõtete direktioonide, partei-, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonide kaudu.

Õhtukoolides korraldatud kontrolltööd näitavad, et õppetöö tase on ka siin ebaühtlane. Pääsagu 20% õhtukoolide õpilastest ei jõua edasi, kaugõppekoolides on õppeedukus veelgi madalam. Tuleb ette õpilaste teadmiste ülehindamist ja vähest nõudlikkust. Viletsa õppeedukusega kaasneb suur väljalangemine. Väljalangemise vastu õpilaste töökohtadel ei võidelda.

Õhtukoolides töötavate pedagoogide ülesandeks on teha omalt poolt kõik mis võimalik selles tähtsas tööühtsuses olukorra parandamiseks. Ühenduses õpilaste koosseisu

noorenemisega tuleb rohkem tähelepanu pöörata kasvatustööle. On tarvis välja kujundada ratsionaalne töölis- ja kaugõppekoolide võrk, luua suuremad, alalise pedagoogilise kaadriga ja materiaalselt paremini varustatud õhtukoolid.

UUELE HARIDUSE SISULE JA MAHULE

Kommunismi laiahaardelise ülesehitamise perioodi astunud nõukogude ühiskonna objektiivsed vajadused nõuavad mitte ainult üldisele keskharidusele üleminekut, vaid ka üldhariduse enda sisulist täiustamist, kaasaja teaduse, tehnika ja kultuuri arenemistasemest mahajäämuse likvideerimist. Seda ülesannet ei saa täita lihtsalt nii, et liidetakse senistele traditsioonilistele õppeprogrammidele uusi teemasid, see suurendaks pidevalt õpilaste koormust. Õpilaste koormuse probleem on aga teatavasti väga akuutne. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 10. novembri 1966. a. määrus esitaski sellepärast kaksikülesande: ühelt poolt üldharidust sisuliselt kaasajastada, kooskõlla viia teaduse, tehnika ja kultuuri arenemisega, teiselt poolt piiritleda üldhariduse sisu õpilasele jõukohases mahus.

Selle kaksikülesande realiseerimise esimeseks sammuks oli uue perspektiivse õppeplaani koostamine.

Uutele õppeplaanidele ei saa üle minna ühe õppeaasta jooksul, sest esiteks ei luba seda õppeainete käsitlemise järjepidevus ja teiseks nõuab aega uute programmide, eriti aga uue õppekirjanduse väljatöötamine. Uus õppeplan leiab eesti õppekeeleaga koolis täielikku rakendamist alates 1973/74. õppeaastast.

Uute programmide väljatöötamisel on väga suure töö ära teinud NSV Liidu Teaduste Akadeemia ja Pedagoogika Akadeemia spetsiaalne komisjon. Komisjoni poolt väljatöötatud programmid ja tüüpprogrammid on pedagoogilises ajakirjanduses avaldatud; enamiku õppeainete programmid on NSV Liidu Haridusministeerium juba kinnitanud ja nende alusel töötatakse välja uusi õpikuid.

Üleliidulise tähtsusega õppeainetes — matemaatikas, füüsikas, keemias, ajaloos, ühiskonnaõpetuses, geograafias, bioloogias, joonestamises, tööõpetuses ja kehalises kasvatuses — on meil nüüd kasutada õppeainete sisu ja mahtu üleliiduliselt ühtlustavad ning reguleerivad dokumendid, mida rakendatakse täiesti muutumatult või mõnedes ainetes 11-klassilise kooli õppeplaani ja vabariigi muude tingimustega kohandatuna. See aga ei anna meile õigust käed rüpes istuda ja ennast ainult saaja passiivsesse olukorda asetada.

Tööd uute programmide koostamisel ja uue õppekirjanduse ettevalmistamisel alustati kohe pärast partei ja valitsuse sellekohase määruse ilmumist. Mitmes aines — ajaloos, geograafias, füüsikas, keemias, matemaatikas, võõrkeeltes, muusikalises kasvatuses, kunstilises kasvatuses ja kehalises kasvatuses, samuti algklasside õppeainetes — on programmide koostamine või kohandamine juba lõpetatud ning neid hakatakse trükkimiseks ette valmistama; mõnedes ainetes, sealhulgas ka emakeele alal, töö veel jätkub. Nii üleliidulisi kui ka vabariigis koostatavaid programme viimistletakse veel edaspidi õppekirjanduse koostamise ajal.

Et uute programmide rakendamine ilma uute või ümbertöötatud õpikuteta on kas täiesti võimatu või vähemalt tugevasti häiriv ja et uutele programmidele ülemineku tähtajad on võrdlemisi lühikesed, tuleb lähematel aastatel peaaegu kogu õppekirjandus uuendada. Selleks on graafikud juba välja töötatud ning delegaatidele väljajagatud materjalides ära toodud. Koostatav uus õppekirjandus kujutab valdavas osas õpikust ja töövihikust koosnevat komplekti, millele — olude sunnil küll teises järjekorras — lisanduvad muud abivahendid (individualiseeritud lisäülesanded, lisalektüür, mitmesugused koolisõnastikud). Siia juurde kuuluvad muidugi vahendid õpetajaile: käsiraamatud, meetoodilised juhendid jm., mille väljaandmise perspektiivplan on koostamisel.

Tuleb arvestada, et kõik see nõuab täiendavat trükkimahtu, mille vaba reservi meil

praegu ega ka lähemal aastail ei ole. On tarvis leida nn. sisemisi reserve. Peamiseks teeks siin on järkjärguline üleminek õpikutega varustamise uuele korrale. Ühtlasi tähendab varustamise uus kord õpilase ja lapsevanema seisukohalt tasuta õpikut. Uue varustuskorra kohaselt asendub õpikute müük nende laenutamisega kooliraamatukogust. See võimaldab õpiku üht väljaannet kasutada mitu aastat; vabanenud trükimahu arvel suureneb aga märksa töövihikute ja teiste õpilastele, õpetajatele ja lastevanematele vajalike töövahendite väljaandmine. Kavas on kooliraamatukogude fondide loomisele asuda klasshaaval järgmistel tähtaegadel: 1969/70 — 1. klass, 1970/71 — 2. ja 3. klass, 1971/72 — 4., 5. ja 9. klass, 1972/73 — 6. ja 10. klass, 1973/74 — 7., 8. ja 11. klass. Loomulikult on uuel varustuskorral omad kitsaskohad, kuid tervikuna on see siiski küsimuse lahendamise perspektiivseimaks teeks. On tähtis, et koolid tõhustaksid tööd õpilastes õpperaamatusse heaperemeheliku suhtumise kasvatamisel — see on praegu kõige olulisem ettevalmistustöö uuele õpikutega varustamise korrale üleminekuks.

Täiendusinstituudil on välja töötatud uute programmide rakendamisega kooskõlastatud plaan ülevabariigiliste ja kohalike kursuste korraldamiseks, mille põhisisuks ongi õpetajaile uute programmide nõuete tutvustamine.

PARANDADA KOMMUNISTLIKKU KASVATUSTÖÖD KOOLIS

Käsikäes kõige sellega, mis meil noore põlvkonna haridus- ja kultuuritaseme tõstmiseks teoksil on ja mida oleme otsustanud veel ette võtta, peab kaasnema kommunistliku kasvatustöö paranemine. Noortele hea, kaasaja teaduse ja kultuuri saavutuste tasemel oleva üldise keskhariduse andmine tähendab kasvatustöö võimaluste ja ülesannete suurenemist. Kasvatustöö edust oleneb omakorda suurel määral üleminek üldisele keskharidusele. Meie õpetajaskonnale on see ülesanne südamelähedane. Ka meie koolinoorsugu on oma põhihoiakult terve ja sirgub vääriliseks vahetuseks uue ühiskonna ehitustöö kõigil aladel. Rõõmustav on selles tunda meie pedagoogide suurt panust. Kuid kasvatusprotsess on pidev, oma probleemides alaliselt uuenev. Arenev elu esitab uusi nõudeid, toob ilmsiks meie töö puudujääke. Pealegi toimub maailmas äge ideoloogiline võitlus imperialistliku ja sotsialistliku leeri vahel. Jäädas otserünnakutes sotsialismile alla ka ideoloogia valdkonnas, püüavad imperialistliku kodanluse ideoloogid pöörata «tähelepanu» meie noorsoole, mõjutada teda kodanliku ideoloogia ja moraaliga. Partei ja valitsuse määrus üldharidusliku kooli töö edasise parandamise kohta rõhutab, et kool peab pidama otsustavat võitlust kodanliku ideoloogia tungimise vastu õpilaste teadvusse, võõra moraali nähtuste vastu.

Teaduste aluste õpetamisega käsikäes peab käima õpilastel teadusliku materialistliku maailmavaate kujundamine. Kool peab sihikindlalt viima õpilaste teadmised maailmavaatelistele järeldusteni, ühiskonna arenemise seaduspärasuste mõistmiseni ning ühtlasi kindlate ideeliste ja moraalsete veendumusteni ning kasvatama nende baasil noorte aktiivset suhtumist meie tegelikkusesse, aitama neil leida oma kohta suures ülesehitustöös.

Peamine tee õpilase kasvatamiseks, sealhulgas ka ideeliseks mõjutamiseks, on hea õppetund. Kahe kongressi vahelisel perioodil tugevnes õppe- ja kasvatustöö ühtsus. Selle vajadusele juhtis partei meie tähelepanu. Hakati otsima suuremaid võimalusi õpilaste ideelis-maailmavaatelisteks kasvatamiseks, samuti eetiliseks ja esteetiliseks kasvatamiseks õppeainete kaudu. Uurijailt ja meetodikuult ilmus abiks õpetajaile hulk töid ja artikleid sellel teemal ajakirjas «Nõukogude Kool» ja eriväljaannetena. Koolide inspekteerimine näitab, et sellele küljele on hakatud rohkem rõhku panema. See nõue ei ole ka praegu oma aktuaalsust kaotanud ega võigi kaotada. Küsimus on ainult selles, et seda tehtaks hästi läbimõeldult, veenvalt, laskumata vulgaarsesse lihtsustamisse ning ületades veel esinevaid apoliitilise «puhta teaduse» arusaamasid. Koolide kontrollimine ja korraldatud uurimised näitavad, et mitte alati ja kõikjal ei tehta siin sihipärast tööd.

Puudulikult kasutame selleks ära revolutsioonivõitlejate ja sõjakangelaste eeskujusid, sealhulgas ka pioneerimalevate nimikangelaste eeskujusid. See töö on sageli nõrga veenmisjõuga ja vähese emotsionaalsusega. Õppetunni efektiivsust ei saa hinnata ainult antud ja omandatud teadmiste hulga järgi, vaid tuleb arvestada ka seda, kuivõrd see arendas õpilaste ideelis-maailmavaatelisi tõekspidamisi, mõtlemist ja tundeelu sfääri.

Kuigi see ülesanne puudutab kõigi ainete õpetamist, on siin eriline koht ühiskonnaõpetusel. Juba 6. õppeaastat õpetatakse ja õpitakse keskkoolide lõppklassides ühiskonnaõpetust. Selle eesmärgiks on viia maailmavaatelisse süsteemi eri ainetes omandatud teadmised, kasvatada kindlate ideeliste veendumustega uue ühiskonna kodanikke, õpetada noori iseseisvalt mõtlema ja ühiskondliku elu nähtuste suhtes seisukohta võtma.

Ühiskonnaõpetus keskkoolis kujutab endast mitmete ühiskonnateaduste ühendatud algkursust, ja seda võrdlemisi väikese tundide arvuga. Ühiskondliku elu keerulisi protsesse peegeldavad kategooriad ja seadused tuleb noortele, kellel veel puuduvad vajalikud elukogemused, arusaadavaks teha. Seepärast on siin oht langeda pealiskaudsusse ja skematismi. Kontrollimine näitas, et umbes $\frac{1}{4}$ õpilastel ilmneb selles aines olulisi puudujääke, mis väljenduvad nii põhimõistete formaalses omandamises kui ka raskustes ühiskondlike nähtuste sisulisel analüüsimisel, teooria ja praktilise elu seostamise oskuses. On vaja teravdada ühiskonnaõpetuse õpetamise võitlevat hoiakut. Mitmetes kontrollitud tundides oli õpilaste aktiivsus pinnapealne ja piirdus peamiselt õpetaja küsimustele vastamisega, seda sagedamini just töölisnoorte keskkoolides. Rohkem peame õpilasi harjutama iseseisvale tööle marksismi-leninismi klassikute teostega, parteidokumentidega, teatmeteostega ja statistiliste andmetega. Üsna vähe on keskkoolides ka veel ühiskonnateaduste ringe — ainult 36 ringi. Me oleme sellele lihtsalt vähe tähelepanu pööranud. Kuid möödunud aastal korraldatud ajaloo olümpiaad, mille temaatikas oli küsimusi ka ühiskonnaõpetuse ja kaasaja rahvusvahelise elu alalt, haaras I voorus kaasa üle 14 000 õpilase 252 koolist ja II voorus 1000 õpilast 237 koolist. See näitab, et koolinoorsoo huvi ühiskondlik-poliitiliste küsimuste vastu suureneb. Hädasti on tarvis parandada ühiskonnaõpetuse õpetajatele informatsiooni andmist aktuaalsetest sise- ja välispoliitilistest sündmustest.

Mis puutub ateistlikusse kasvatustöösse, siis siin on viimastel aastatel kogu vabariigis suuri nihkeid usu mõju vähenemises. Oma osa selles on ka üldhariduslikul koolil. See töö toimub samuti peamiselt aineõpetuse kaudu, aga ka klassijuhatajatundides ning klassi- ja koolivälises töös. Siin on vaja rohkem järjekindlust ja süsteemi. Mingil juhul ei tohi lasta sellel tööil vaibuda või nürineda, kuigi usklike vanemate vahelesegamine lapse ja kooli ning õpilasorganisatsioonide vahekorda on muutunud tõesti harulduseks.

Partei ja valitsuse määrus üldharidusliku kooli edasise parandamise abinõude kohta peab väga tähtsaks meie noorsoo kasvatamist nõukogude rahva töö- ja revolutsioonitraditsioonide, nõukogude patriotismi ja nõukogude rahvaste vennaliku sõpruse vaimus.

Meie kohus on kasvatada inimesi, kes palavalt armastavad oma sotsialistlikku kodumaad ja on ustavad marksismi-leninismi suurele õpetusele, kes on valmis oma tööga osa võtma kommunistliku ühiskonna ülesehitamisest ja vajaduse korral valmis seda ka relvaga kaitsma. Me kasvatame õpilasi kalliks pidama meie maa rahvaste sõprust. Häid kogemusi selle tähtsa kasvatustöö korraldamisel on paljudel Valga rajooni, Tallinna, Sillamäe, Tartu, Kohtla-Järve, Narva, Pärnu, Haapsalu, Rakvere jt. koolidel. Ka sel alal tehakse suurt ja süstemaatilist tööd õppetundides. Kuid väga oluline on märkida, et see tööloik, nagu kasvatustöö teisedki lõigud, ei või piirduda ja enamiku õpetajate praktikas ei piirdugi ainult sõnalise vormiga, vaid on rikas õpilaste eneste ettevõtmistest ja tegudest. Ideeliselt ja moraalselt kindla inimese kasvatamine ei või piirduda ainult nende põhimõtete selgitamisega, see ei ole lihtne ideede introduktsioon noorte ajju, vaid noori on tarvis rohkem kasvatada tegude, kogemuste ja vastavate kontaktide

kaudu. Kõrge teadlikkuse ja moraaliga inimest ei kujunda muidu, kui järjekindlalt silmas pidades leninlikku printsiipi — ühendada kommunistlikud ideed kommunistlike tegudega. Meil on paljudes koolides välja kujunenud uusi sisukaid traditsioone õpilaste patriootilise ja internatsionaalse kasvatusel alal, mille kaudu need ideed jõuavad õpilaste teadvusse juba konkreetsemal kujul, mitmesuguste töövormide ja ettevõtmiste kaudu.

Õeldu ei anna aga alust arvata, et see töö areneb meil kõikides koolides hoogsalt ja et me oleme suutnud siin välja kujundada efektiivse süsteemi. Esiteks ei kasutata neid võimalusi veel sugugi kõikjal ja kasvatuslikust seisukohast küllalt mõjusalt. Teiseks tuleb selles töös meie maa kuulsusrikka mineviku kasutamise kõrval (seda teeme ka ikka veel vähe) rohkem kasutada tänapäeva fakte, kommunistliku ülesehitustöö saavutusi, ja siduda neid meie tänapäeva ülesannetega. Sõjalis-patriootiline kasvatus nõuab üldse suuremat tähelepanu. Suurt hoolt tuleb kanda meie noorukite ettevalmistamise eest teenistuseks Nõukogude armees. Peame jõudma nii kaugele, et iga kooli lõpetanud noorukil oleksid niisugused tehnilised teadmised ja oskused ning füüsiline karastatus, mis on vajalikud kompleksi «Valmis kodumaa kaitseks» normide täitmiseks. Nõukogude Liidu rahvaste sõpruse suurt tähtsust ja elujõudu tuleb õpilastele selgitada liiduvabariikide majandusliku ja kultuurilise töö ning vastastikuse abistamise näitamiseks. Suuremat rõhku tuleb panna eesti ja vene õppekeelega naaberkoolide sidemete tugevdamisele, vene keele õppimisele eesti koolides ja eesti keele õppimisele vene koolides. Meie kohus on kasvatada noortel sõprustunnet kõigi sotsialistlike maade rahvaste vastu.

NLKP Keskkomitee ja NSVL Ministrite Nõukogu määrus üldharidusliku kooli töö parandamise kohta rõhutab esteetilise kasvatusel tähtsust kui kommunistliku kasvatuselõu lahutamatu osa, kui olulist tegurit õpilaste ideelises ja eetilises kujunemises. Meie vabariigi üldhariduslike koolide töös on sel alal positiivseid kogemusi ja saavutusi, mida ka NSV Liidu Haridusministeeriumi kolleegium ära märkis. Need saavutused on delegaatidele üldiselt teada ja ma ei hakka neid siin kordama. Kuid me teame ka, et meil siin kõik kõikjal kaugeltki korras ei ole. Sellel alal on tase koolides samuti ebahütlane. Me peame tõstma mahajäänud koolid paremate tasemele. Samal ajal on tarvis suurendada kogu esteetilise kasvatuselõu inimest kujundavat mõjujõudu, tugevdada selle orgaanilisi seoseid ideelise ja eetilise kasvatuselõu. Peale kindlate teadmiste teaduste alustest on meie inimesel veel vaja arenenud tundeelu, mis omakorda aitab kujundada inimese moraalsel palet. See on tõhusaks teguriks kodanliku ideoloogia ja moraalil mõjude vastu. Me kasutame esteetilises kasvatuselõu peituvaid potentsiaalseid võimalusi veel ilmselt vähe.

Mis puutub kehalise kasvatuselõu olukorda meie koolides, siis on siin partei ja valitsuse 1966. aastal vastuvõetud määruses ettenähtud abinõude tulemusel olukord mõnevõrra juba paranenud. Õppetõu kvaliteedi tõstmiseks on koostatud uus kehalise kasvatuselõu programm, mille järgi alustatakse tööd 1. septembril 1968. Alates 1. septembrist 1967 seati väljaspool õppeplaani sisse 24-tunnine kohustuslik ujumiskursus 3. ja 4. klasside õpilastele Tallinnas, Pärnus ja Rakveres, järgmisel õppeaastal veel ka Kohtla-Järvel ja Viljandis. Koolides peetakse organiseeritud kehakultuurivahetunde. Regulaarsel töölõu alustatud tervisehäiretega õpilastega: erigrupid töötavad praegu 38 suurema keskkooli juures. Käsil on kehalise kasvatuselõu käsiraamatu koostamine õpetajatele.

Kehalise kasvatuselõu tundides tehtavat tööd täiendab klassi- ja kooliväliselt koolinoorte spordiühing «Noorus», kellel on 86 000 liiget, s. o. 86% 5.—11. klasside õpilaste arvust. «Nooruse» kehakultuurikollektiivides valmistati 1967. aastal ette 55 900 III järgu ja noortejärgu sportlast. Rohkem kui 8000 koolinoort saavad sportliku ettevalmistuse «Nooruse» spordikoolides.

Raskusi on meil praegu veel spordibaaside ja kehakultuurialase kaadriga. On välja tõotatud ja Eesti NSV Ministrite Nõukogule esitatud määruse projekt koolide spordibaaside ehitamise kohta aastail 1968—1970. Juurdeehitistena ehitamisele tulevast 47

võimlast on 25 ehitamiseks oma abi lubanud kolhoosid ja ettevõtted koopereerimise teel. Mänguväljakute rajamisel saavad koolid abi ja nõu äsja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi väljaandel ilmunud käsiraamatust.

Õpilaste kommunistliku kasvatuses tähtsaks lüliks on pioneeriorganisatsiooni tegevus. Vabariigi koolides on 75 000 pioneeeri ja 54 000 oktoobrilast. Lapsi kasvatatakse siin peamiselt nende endi toredate tegude kaudu huvialade järgi, ühiskondlikult kasulikel töödel, matkadel jne. Oleks väga hea, kui pioneeritöötajad koos oma õpilastest aktiiviga ja kooli pedagoogidega otsiksid vorme ja teid mõjusamaks kaasaaitamiseks õppe- ja kasvatusedukuse tõstmisele, sest pioneerialiste õpilaste klassides, 5.—8. klassis, on õppe- ja kasvatusedukuse tase kõige madalam. Koolide direktorite ja õpetajate kohus on õige pedagoogilise taktiga suunata pioneeriorganisatsiooni tegevust, et pioneerid ise tunneksid end oma ettevõtmistes peremeestena ja ühtlasi ka vastutajatena, et kõik pioneerid, ka kõige tagasihoidlikumad, leiaksid endale oma organisatsioonis huvitava tegevuse ja jõukohase ülesande.

Meie maa rahvad ja töötajad kogu maailmas valmistuvad tähistama 1970. aastal V. I. Lenini 100. sünni-aastapäeva. Selleks tähtpäevaks valmistudes peame eelkõige saavutama koolide õppe- ja kasvatusedukuse taseme olulise tõusu, peame kasvatama noorsugu suure Lenini eeskujuna.

ÕPETAJAD ON OTSUSTAV JÕUD

Õppe- ja kasvatusedukus on keeruline protsess. Tegureid, millest selle edu oleneb, võime üles lugeda palju, ja kõigil neil on mõju selle protsessi ühele või teisele küljele. Kuid keskseks kujuks siin on õpetaja. Tema ideelisest veendumusest, teaduslikust ettevalmistusest ja pedagoogilisest meisterlikkusest, kogu tema isiksusest oleneb selle keerulise protsessi edu kõigepealt. Ka kõikide teiste tegurite mõju, olgu see siis õppe- ja kasvatusedukuse soodustav või pidurdav, fookuseerub õpetajas ja avaldub peamiselt tema töötingimuste kaudu. Suure osa sellest, milles me kooli ees veel võlgu oleme, korvab õpetaja oma pingutustega. Tema kätes on rahva kalleim vara, tema tulevik. Kommunismi üritusele ustava, võimeka ja stabiilse õpetajaskaadri loomine on meie ühiskonna suur saavutus.

Vabariigi õpetajate kaadrist on üle 82% koolis töötanud rohkem kui 5 aastat. Nende hulgas on palju oma ala suurepäraseid meistreid. 80 õpetajat kannab Lenini ordenit, Eesti NSV teenelise õpetaja nimetus on antud 198-le Haridusministeeriumi süsteemis töötavale pedagoogile, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukiri 965-le õpetajale, 1543 õpetajat on saanud rinnamärgi «Haridustöö eesrindlane», 2577 õpetaja tööd on märgitud ENSV Haridusministeeriumi ja Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühingu Vabariikliku Komitee aukirjaga. Üldhariduslikus koolis töötab üle 5000 kommunisti, see on üle 1/3 õpetajate ja kasvatajate arvust. Parteiorganisatsioonid on kujunenud koolide pedagoogilise kollektiivi hingeks.

1.—4. klassi õpetajatest on kõrgem ja pedagoogiline keskharidus 77%—1, 5.—11. klasside õpetajatest on kõrgema haridusega 57%. Kõrgema eriharidusega õpetajate erikaal on tunduvalt väiksem oskusainete — tööõpetuse, laulmise ja joonistamise — alal, kuid rahuldav ei ole see ka kehalise kasvatuses ja vene keele (eesti õppekeelega koolis) alal. Pedagoogilise kaadriga kindlustatuse poolest on meil puudujääke matemaatika-füüsika, vene keele (eesti õppekeelega koolides), muusika ja kehalise kasvatuses erialal, millise puudujäägi likvideerimiseks on viimasel 2—3 aastal samme astunud. Samme on astunud ka defektoloogide ettevalmistamiseks.

Pedagoogilise kaadri ja koolide juhtkondade haridustase on kahe kongressi vahel tunduvalt tõusnud, kuid pingutus sellel alal, nii noorte pedagoogide ettevalmistamise liinis kui ka töötava pedagoogilise kaadri õppimise suunamisel, tuleb jätkata. Meil on

eluliselt tähtis valmistada õpetajaid ette liiterialadega, et saada 8-klassilistele koolidele, kus ei ole täit koormust nende ainete õpetamiseks, vajaliku ettevalmistusega õpetajaid. Seda teed juba läheme. Peame rohkem ja aktiivsemalt suunama vastavate eeldustega keskkooliõpetajaid pedagoogilistesse õppeasutustesse. Kõrgemat haridust mitteomavate õpetajate koosseisu analüüs näitab, et $\frac{1}{3}$ neist, s. o. vähemalt 1200 õpetajat, võiks ja peaks edasi õppima kõrgemas koolis.

Suurt tähelepanu tuleb pöörata õpetajate enesetäiendamisele, seda eriti käesoleval ajal, mil minnakse üle uutele programmidele ja sellega ühenduses toimub suuri muudatusi õppeainete sisus ja meetodikas. Õpetajate kvalifikatsiooni täiendamine on uutele programmidele üleminekul otsustav tegur. Vähemalt üks kord viie aasta jooksul peaks õpetaja osa võtma ülevabariigilistest täienduskursustest. Kuid seoses uutele programmidele üleminekul suureneb siin pinge veelgi.

Pahatihti tuleb veel ette arutat ümberkäimist õpetajate aja ja energiaga, nende äraakutsumist tundidest ja tundideks ettevalmistumise juurest. Haridusorganite ülesanne on teha omalt poolt kõik sellise olukorra likvideerimiseks. Me peame siin rohkem toetuma partei rajooni- ja linnakomiteedele ning rajoonide ja linnade täitevkomiteedele ning paluma nende abi, et säästa maksimaalselt õpetaja tööaega tema vastutusriikka ja raske põhiülesande täitmiseks. Seda nõuab meilt partei Keskkomitee ja valitsuse määrus. Me peame hoidma ka õpetaja head töömeeleolu ja tuju, sellele kutsele nii vajalikke inimlikke jooni. Õpetajale kuulub teenitult üldrahvalik austus ja lugupidamine. Kooli ja õpetaja autoriteeti peavad kõik hoidma.

Õpetajatele korterite ehitamiseks maal on vabariigi valitsus vastavad perspektiiv-arvud kuni 1970. aastani heaks kiitnud. Rohkem peaksid sovhoosid, kolhoosid ja teised ettevõtted maal oma töötajate laste õpetajate korteritingimuste parandamiseks appi tulema. Suuremat tähelepanu väärrib õpetajate korterite probleem ka linnade täitevkomiteedelt.

Muidugi on sel alal palju ära tehtud. Kuid me peame ikka meeles pidama V. I. Lenini sõnu: «Rahvakooliõpetaja tuleb meil tösta niisugusele kõrgusele, millisel ta kunagi pole seisnud, ei seisa ega saagi seista kodanlikus ühiskonnas. See on tõde, mis ei vaja tõestamist. Seda olukorda peame taotlema süstemaatilise, järjekindla ja visa tööga nii rahvakooliõpetaja vaimsel arendamisel kui ka tema igakülgisel ettevalmistamisel tema tõesti kõrge kutse jaoks ja — mis peaaegu, veel ja veel kord peaaegu — tema ainelise olukorra parandamisel» (Teosed, 33. kd., lk. 424).

Ka Eesti NSV Haridusministeeriumi töös on puudujääke. Väga aeglaselt lahendame veel kooli huvitavaid aktuaalseid küsimusi, koolide töö paljude lõikude tundmaõppimine ja kontroll on puudulik, koolide kindlustamine õppevahendite ja informatsiooniga takerdub mitmesugustes lülides. Ministeerium püüab oma aparadi tööd täiustada. On välja töötatud ja ministeeriumi kolleegiumil heaks kiidetud ministeeriumi põhiliste, perspektiivsete ülesannete plaan, et orienteerida oma valitsusi ja osakondi rohkem tegelema lahendamist nõudvate põhiülesannetega. Tuleb jätkata pingutusi, et muuta haridusosakonnad rajoonides ning linnades õppe- ja kasvatustöö tõelisteks organisatoriteks.

Meie õpetajaskond ja kool mõistavad oma suurt osa ja vastutust sotsialistliku kodumaa tuleviku eest, tema uue põlvkonna kasvatamise eest, kes jätkab kindlalt kommunismi ehitamist meie maal. Meie õpetajaskond on tänulik Kommunistlikule Parteile ja Nõukogude valitsusele meie koolile osutatud tähelepanu ja hoolitsuse eest ja me kinnitame omalt poolt, et me seda hoolt ja usaldust õigustame.

Ettekanne koolijuhtimise sektsioonis

A. TIKI,

õppekorralduse ja kasvatustöö vabariikliku komisjoni esimees

Viiimasel õpetajate kongressil 1960. aastal olid koolijuhtimise sektsioonis kõne all õppe- ja kasvatustöö vormid ja meetodid. Nüüd võime tunnista, et vahepealse perioodil on pedagoogiline mõte meie vabariigis tunduvalt elavnenud. Eluõiguse on võitnud mitmed eksperimentaalõpikud, on koostatud töövihikuid ja tehakse rohkeid eksperimente (erikallakuga klassid matemaatikas, füüsikas, keemias, võõrkeeles, ajaloos, kunstilises kasvatuses ja teistes ainetes), programmõpe koos individualiseeritud tööga on klassiruumidesse jõudnud ning meie kasutuses olevad töövormid ja -meetodid mitmekesistunud. Kogu kommunistlik kasvatus on muutunud elulähedasemaks ja pedagoogiline uurimistöö laienenud.

Ka koolikorralduses, millel me lähemalt peatume, oleme mõndagi saavutanud. Tegelikus töös on meile abiks mitmesugused juhendid, meetodilised kirjad ja haldusaktid koolitöö planeerimise, sisekontrolli teostamise ja klassivälise tegevuse organiseerimise alal. Hiljuti toimus ülevabariigiline nõupidamine töö teadusliku organiseerimise (TTO) probleemide arutamiseks, kus olid tulipunktis perfokaartide kasutamise võimalused koolitöös. Suure töö on aastate jooksul ära teinud Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut õpetajate, kasvatajate ja koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmisel.

Meie nõukogulik elu läheb edasi pikal sammul. NLKP XXIII kongressi otsused nõuavad meilt tänase kasvatustöö olukorra kainet hindamist ja uute ülesannete seadmist veelgi kiiremaks edasiminekaks. Selleks kohustab meid ka peatselt saabuv V. I. Lenini 100. sünni-aastapäev.

Nagu me Eesti NSV haridusministri F. Eiseni ettekandest kuulsime, pole olukord meie hariduspõllul kaugeltki veel rahuldav. Klassikursuse kordajate arv on endiselt suur (1966/67. õppeaastal 8,2%). Veel suurem on nende õpilaste arv, kes õigeaegselt (s. o. 8 aastaga) ei omanda kohustuslikku haridust. Muret tekitab poiste vahepealne «kadumine», vähe siirdub 8-klassilise kooli lõpetanuid üldharidusliku keskkooli 9. klassidesse ja kesk-eriõppeasutustesse (1967. a. 77,8%), rääkimata kasvatusraskustest, millega me igapäevases töös ikka ja jälle kokku puutume. Siis veel vajakajäämised õppiva noorsoo ideoloogilisel kasvatamisel ja lüngad, mis varjatult jäävad hinde «3» või noorukile ulatitava lõputunnistuse varju. Ometi on Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus kasvatustöö parandamiseks tegevusse rakendanud suured jõud. Abiks pedagoogidele ja lasteaednikele töötab Nõukogudemaal 28 uurimisinstituuti, 205 õpetajate täiendusinstituuti ja arvukalt meetodilisi kabinette. Siis veel: lastevanemad kodudes, rahvasaadikud, miilitsa-, prokuratuuri- ja kohtuorganid; ühiskondlikud organisatsioonid (komsomol, ametiühing, spordiorganisatsioonid); raadio, televisioon, ajakirjandus, teatrid, kinod, paleed ja kultuurimajad; majavalitsused, alaealiste asjade komisjonid, lastevanemate komiteed koolides, ettevõtetes, kolhoosides ja sovhoosides. Et loetelu võiks veelgi jätkata, tekib tahtmatult küsimus: kas me siis lapse kasvatamist üldse ei ole organiseerinud? Kui ei, siis — kas meil tehtava kasvatustöö kasuteguriga on kõik korras?

Niikaua, kuni me ei tungi kasvatusraskuste olemusse sisuliselt ega kasuta nende raviks ja nendest hoidumiseks õigeid diagnostilisi vahendeid, pole tagatud edasiminekü sammude pikenemine.

Me pole lahti saanud ühekülgisusest kommunistliku kasvatusmeetodite rakendamisel. Veenmismeetodi ülehindamise kõrval kasutame puudulikult ergutus- ja karistusmeetodeid ning alahindame harjutusmeetodeid. See on tinginud nähtuse, et me küllalt suure osa oma väärtuslikust pedagoogilisest potentsiaalst kulutame nn. raskete õpilaste kasvatamisele. Kõlbelise treeningu puudumine või selle vähesus teadvuse ja käitumise vahelisel distantsil on aga üheks põhjuseks, miks osa noorte teadvus pole suuteline nende käitumist reguleerima. Kas poleks otstarbekam suurendada nõudlikkust ja vastutust, selle asemel et uusi abistavaid komisjone juurde luua? Liigne veenmine kutsub esile pidurduse. Ei tohi unustada, et kasvatus töö objektiks on elav inimene — laps. Me tunneme lünklikult kaasaegset pedagoogikat ja psühholoogiat, eriti pedagoogilist ja sotsiaalpsühholoogiat, kaasaegseid noori ei saa kasvatada (mõjutada) vanaaegsete meetoditega. Rahvamajanduse alal pööratakse erilist tähelepanu teaduse ja tehnika progressi kiirendamisele ja ühiskondliku tootmise efektiivsuse suurendamisele, sedasama tuleks teha ka hariduse alal kasvatus töö aspektist lähtudes, milles erilist osa etendavad koolijuhtimise probleemistiku sõlmküsimused.

Peatume nendel alljärgnevalt.

I. KOOLITÖÖ JUHTIMISE PÄEVAPROBLEEME

Koolitöö normaalne (ratsionaalne) korraldamine nõuab juhtimistegevuse kriitilist analüüsi, sest töö tulemused olenevad mitte ainult töötajast (õpetajast), vaid ka ülemusest (direktorist, tema asetäitjast), kes talle korraldusi annab. Sellest aspektist pole me olukorda senini analüüsinud, kui mitte arvestada üksikuid kooli (Märjamaa, Vändra, Tartu 8. ja 5. keskkool jmt.), kus seda on püütud teha. Me pole toime tulnud koolitöö niisuguse ratsionaalse projekteerimisega, kus oleks otstarbekalt lahendatud õppe- ja kasvatus töö protsess ühelt poolt ja selle juhtimine teiselt poolt. Meie senised abinõud koolitöö korraldamiseks on olnud juhuslikud, mitte kompleksed. Me pole õppe- ja kasvatus töö korraldamisel küllaldaselt võidelnud tööaja kadude, kvalifitseeritud tööjõu ebaratsionaalse kasutamise ja paljude teiste negatiivsete tegurite vastu.

On piinlik, kui tööstusettevõtted, kus viimastel aastatel on hakatud mõtlema soodsa-tele psühholoogilistele, füsioloogilistele, hügieenilistele ja esteetilisestele töötingimustele ning ratsionaalse töö- ja puhkerežiimi rakendamisele optimaalse tööintensiivsuse juures, koolidest ette jõuavad. Kartuseks on alust. Selle asemel et pedagoogilised uurimis- asutused tegeleksid kaasaegsete, homsesse suunatud probleemidega (TTO organisatsioonilised alused, psühho- ja füsioloogilised probleemid, kasvatus töö mõõtmise meetodika, koolitöötajate funktsioonid), tegeldakse tihti veel mineviku küsimustega.

Kuid see ei vabanda veel õppe- ja kasvatus töö juhtimist koolis. Paljudi on leib meist endist — koolidirektoritest, aga ka haridus- ja nõukogude organitest ning ühiskondli-kest organisatsioonidest. Praegune olukord aga meid kaugeltki ei rahulda.

Paljasõnalisuse vältimiseks kasutame faktilist materjali, mida kogusime ja analüü- sisime kongressiks ettevalmistumisel.

Üldhariduslike koolide direktorite kaader

Võrreldes 1960. aastaga on meil keskkoolide direktorite kaader tunduvalt tugevne- nud. 129-st keskkooli direktorist on kõrgema haridusega 122 (94,6%), lõpetamata kõrgema haridusega 6 ja keskharidusega 1. Kaheksaklassilise kooli 346 direktorist aga on kõr-

gem haridus ainult 234-l (67,5%-l), 72-l on lõpetamata kõrgem, 35-l pedagoogiline keskharidus ja 5-l ainult keskharidus. Kõige enam kõrgema hariduseta koolidirektoreid on Viljandi (57%), Rakvere (53%), Pärnu (48%) ja Põlva (46%) rajoonis. Olukord on veelgi halvem selle tõttu, et paljud kõrgema hariduseta 8-klassiliste koolide direktorid ei õpi edasi: Põlva rajoonis 66%, Pärnu rajoonis 64%, Rakvere rajoonis 59% ja Tartu rajoonis, kus neid on küll suhteliselt vähe, 89%.

Need on halvad näitajad, millega ei tohiks leppida.

Kui õpetajate kaader on koolides feminiseerumas (meesõpetajate arv aasta-aastalt väheneb), siis direktorite kohta seda öelda ei saa. Käesoleval õppeaastal on keskkoolide direktoreist ligi 80% (129-st 101) ja 8-kl. koolide direktoreist 69% (346-st 230) mehed. Üldise pedagoogilise tööstaazi poolest on keskkoolide ja 8-klassiliste koolide direktorid üherikkad. Nurisemiseks pole põhjust ka siis, kui direktoreid hinnata koolijuhitumise staaži järgi, kuigi 8-klassiliste koolide direktorid jäävad siin keskkoolide direktoreist suuresti maha (vt. tabel 1).

Üldhariduslike kesk- ja 8-klassiliste koolide direktorite tööstaaz

Tabel 1

Tööstaaz aastate järgi	Direktorite arv tööstaazi eri lõikudes								
	üldine pedagoogiline staaž			tööstaaz koolidirektorina			üldine tööstaaz juhtiva töötajana		
	keskkool	8-kl. kool	kokku	keskkool	8-kl. kool	kokku	keskkool	8-kl. kool	kokku
1—5	3	2	5	19	97	116	29	68	97
5—10	9	28	37	25	99	124	33	98	131
10—15	22	56	78	46	69	115	39	73	112
15—20	49	134	183	28	59	87	18	72	90
20—25	32	75	107	9	22	31	7	35	42
Üle 25	14	51	65	2	—	2	3	—	3
Kokku	129	346	475	129	346	475	129	346	475

Erialade järgi esindavad direktorid järgmisi aineid: ajalugu 136, matemaatika-füüsikat 83, eesti keelt 57, algõpetust ja pedagoogikat 42, vene keelt 35, geograafiat-bioloogiat 34, keemiat-bioloogiat 25, kehalist kasvatust 20, õigusteadust 10, agronoomiat 7, mehhaanikat 4, majandusteadust 3, võõrkeelt ja metsamajandust ä 2 direktorit ning veel üksikuid teisi aineid (joonestamine, ökonomia).

Enamiku direktorite eriala kuulub humanitaarainete valdkonda (vastavad näitajad keskkoolides 25,3% ja 66,0% ning 8-kl. koolides 20,6% ja 59,0%). Suurem osatähtsus peaks aga olema just reaalainete erialadega direktoreil, sest selles läbilõikes on õpilastel edasijõudmises kõige rohkem takistusi.

Juhtimine on sisuliselt raskem siis, kui direktoril ja tema asetäitjal on kas üks ja sama või üksteisele lähedaste ainete eriala. Koolide juhtiva kaadri komplekteerimisel tuleks muidugi seesuguseid olukordi vältida.

Direktorite kui juhtijate üldist tööstaazi arvesse võttes võiks arvata, et koolide juhtimine toimub eriliste raskusteta ja nõuetele vastavalt. Kahjuks pole see nii.

Koolitöö juhtimiseks on tarvis õppe- ja kasvatustöö kõiki lõike põhjalikult tunda. Selleks läheb vaja tohutul hulgal informatsiooni. Kuidas on aga asi informatsiooni saamise, säilitamise, süstematiseerimise ja läbitöötamisega ning järelduste tegemisega, see selgub järgmistest inspekteerimisaktidest.

Peamiseks õppe- ja kasvatustöö kontrollimise viisiks on õpetajate tundide kuula-

mine. Märkmed selle kohta tehakse tavaliselt vastavatesse raamatutesse (direktoril ja tema asetäitjal eraldi või ka ühine) või halvemal juhul isegi lahtistele lehtedele. Perfo-kaarte kasutatakse sel eesmärgil ainult üksikutes koolides (Kose-Jõe eri-internaatkoolis, Märjamaa keskkoolis, Tartu 5. ja 8. keskkoolis). Tunde kontrollitakse aga vähe — 10—20 tundi õppeveerandi kohta ja sedagi üksikute tundidena. Teemade kaupa pole tunde suutnud kuulata näiteks ükski koolidirektor Harju rajoonis.

Inspekteerimisaktides on märgitud saavutuste kõrval koolijuhtimises ka rohkesti puudusi. Neist on olulisemad sisekontrolli süsteemitus, õpetajate töösüsteemist ülevaate puudumine ja pedagoogilise protsessi pealiskaudne suunamine. Sageli on muljed kuulatud tundidest head, laste teadmised aga halvad. Direktoritel pole igakord õiget ülevaadet õpetajate tundide ettevalmistamise tasemest, klassivälise töö olukorrast, klassijuhatajatundide kvaliteedist, pioneeri- ja komsomolitööst, kontrollitööde sagedusest, individualiseeritud ja diferentseeritud tööst, ühtlustatud nõuete täitmisest töövihikutes jne. Harya kontrollitakse klassipäevaraamatuid ja õpilaspäevikuid, veel harvem leitakse märkmeid õpilaste õppevahendite, kooliinventari olukorra, õpilaste hilinemiste ja puudumiste, koolivormi kandmise, pikapäevarühma ja internaadikasvatavate töö kohta. Kõik koolijuhid ei pööra tähelepanu internatsionalismi, nõukogude patriotismi, kollektivismi ja ateismi süvendamisele, samuti sõjalis-patriootilisele ja ideelis-poliitilisele kasvatustööle. Mitmetes koolides on vaeslapse osas kehalise kasvatus, laulmis-, joonistus- ja tööõpetuse tunnid.

Direktorite poolt kontrollitavad tunnid annavad vähe andmeid laste tegelikest teadmistest ja oskustest. Sellest järeldus: kontrollimise kvaliteet jätab soovida.

Kuid õigustatud on ka direktorite nõudmised, et sisekontrollile peaksid tänapäeval appi tulema teadus ja tehnika (näiteks raadio- ja televisioonisüsteem).

Palju nurinat on tundide kuulamisel tehtud ettepanekute kvaliteedi üle. See viitab direktorite vähestele teadmistele ja oskustele kontrollija funktsiooni täitmisel. Tundide nõrgast analüüsist ja laekunud pealiskaudselt läbitöötatud informatsioonist on õpetajal tegelikus töös vähe abi.

Niisugune järeldus tuleneb ka TRÜ diplomandi H. Ojassoni uurimisest, mis hõlmas 440 õpetajat. Küsimusele «Kui poleks kontrollimist kooli juhtkonna poolt, kas õpetaja töö siis paraneks, jääks endiseks või halveneks?» vastas enamik õpetajaid (65%), et kontrolli kaotamine midagi oluliselt ei muudaks. Sellest järeldab uurija: «...praegune kontroll ei abista küllaldaselt, on liiga harv ja juhuslik.» Samas on huvitav märkida, et kontrolliga juhtkonna poolt on kõige enam nõus ajalooõpetajad (47,1%). See tundub olevat seaduspärane, sest nagu juba eespool öeldud, on meil ajaloo erialaga direktoreid kõige rohkem.

Üldised järeldused

1. Informatsiooni laekub kooli juhtkonnale vähe. Paljud õppe- ja kasvatustöö lõigud jäävad direktoritel kahe silma vahele.

2. Kogutud informatsioon on madalakvaliteediline, õppeprotsessi põhiolemust vähe hõlmav.

3. Paremini korraldamist vajab saadud informatsiooni salvestamine ja süstematiseerimine, samuti selle läbitöötamine ja järelduste tegemine.

4. Soovida jätab õppe- ja kasvatustöö protsessi analüüs tervikuna (nii jooksvas töös kui ka õppeaasta lõpul, eriti õppe- ja kasvatustöö planeerimisel uueks õppeaastaks).

Miks see nii on? Sellele püüdsime jälile saada eriuurimisega, küsitledes 57 koolidirektorit (Rakvere ja Pärnu rajoonist 38 ja Tallinnast 19). Kahtlemata ei piisa nendest andmetest ulatuslikumate järelduste tegemiseks, kuid mingi objektiivsele lähedase pildi direktorite tööst peaksid need siiski andma.

Millega siis direktorid peamiselt tegelevad?

Pingerida tööloikudest, millele direktorid kulutavad peamise osa oma tööajast, kujuneb alljärgnevaks (näitajad % %):

Tabel 2

Tööloikude nimetused	Kulutatav aeg	
	Tallinnas	maarajoonides
1. Majandus	23,8	27,6
2. Informatsiooni kogumine ja läbitöötamine	18,3	15,0
3. Organiseerimised küsimused ja aruandlus	12,2	15,9
4. Töö planeerimine ja juhtimine	10,6	12,3
5. Töö raskestikasvatatavate õpilastega	7,5	6,7
6. Koosolekute osavõtmine	10,3	6,2
7. Töö klassijuhatajate ja aineõpetajatega	3,5	5,7
8. Klassiväline töö	3,2	5,3
9. Töö lastevanematega	6,1	3,2
10. Pioneeri- ja komsomolitöö	4,5	2,1

Pole normaalne, et direktorid kulutavad $\frac{1}{4}$ oma tööajast majanduslike küsimuste lahendamiseks, ja seda olukorras, kus keskkoolide direktoritel on asetäitjad majanduse alal olemas. 8-klassiliste koolide direktorid on siin märksa halvemas olukorras. Suhteliselt vähe aega (ca $\frac{1}{6}$) kasutatakse informatsiooni kogumisele ja läbitöötamisele, palju aga mitmesugustele koosolekutele, eriti Tallinnas (10,3%). Kalliks läheb tegelemine nn. raskete õpilastega (ja pole saladus, et seda õige väikese kasuteguriga), kus üldiseks näitajaks on Tallinnas 7,5 ja maarajoonides 6,7%. Tallinna direktorid kulutavad suhteliselt vähe aega elavale tööle õpetajatega (3,5%), samuti klassivälisele tööle (3,2%). Arusaamatuks jääb, miks kasutatakse maarajoonides nii vähe aega pioneeri- ja komsomolitööks (2,1%). Ja ega see protsent Tallinnaski palju suurem ole (4,5%). Suurem ajakulu lastevanematele linnakoolides (6,1%) on mõistetav. Ülejäänud loikudes võib olukorra üldiselt rahule jääda.

Üldine järeldus: direktorid on ajahädas, vaatamata sellele, et nende tööpäev ületab niigi 10 tunni piiri.

Ebakõlad on ilmsed ka direktorite asetäitjate töös (näitajad % % pingereas esitatud loikudest).

Tabel 3

Tööloigu nimetused	Kulutatav aeg	
	Tallinnas	maarajoonides
1. Informatsiooni kogumine ja läbitöötamine	15,9	28,0
2. Dispetšeritöö	23,4	16,5
3. Metoodiline töö	12,0	13,5
4. Tunniplaani koostamine ja dokumentatsiooni korrastamine	5,8	13,6
5. Kasvatustöö küsimustega tegelemine	10,9	5,3
6. Töö raskestikasvatatavate õpilastega (lisaks pkt. 8-le)	7,5	8,4
7. Koosolekute osavõtmine	6,3	5,3
8. Aruandlus	6,5	2,8
9. Pioneeri- ja komsomolitöö	7,3	2,4
10. Klassiväline töö	4,4	4,2

Kuigi direktori asetäitjad kulutavad direktoriga võrreldes informatsiooni kogumisele ja läbitöötamisele veidi rohkem aega (4,6% võrra), on sellest siiski vähe, eriti Tallinnas, kus see näitaja maakoolide näitajatest tervelt 12,6% võrra maha jääb. Lubamatult palju aega kulub nn. dispetšeritööle (keskmiselt 20,6%); Tallinnas on see näitaja 6,9% võrra suurem kui maal. Kui metoodilisele tööle kulutatud ajava võiks üldiselt rahule jääda (keskmine 12,6%), siis jääb arusaamatuks, miks maarajoonides vajab tunniplaani koostamine ja dokumentatsiooni korrastamine Tallinnaga võrreldes üle kahe korra rohkem aega. Kas siin ei ole üheks põhjuseks asjaolu, et maarajoonides rikutakse rohkem NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1966. a. määrust üldharidusliku kooli töö edasise parandamise kohta, mis keelab õpetajaid ja õpilasi õppetöö juurest ära kiskuda. Samal ajal ei saa märkimata jätta, et viimastel aastatel on tunniplaani koostamisel hakatud arvestama mitte õpilaste, vaid õpetajate huve. See on üheks madala õppeedukuse põhjuseks.

Nagu direktorid, nii kulutavad ka nende asetäitjad suhteliselt palju aega (keskmiselt 7,8%) tööks raskestikasvatatavate õpilastega. Rohkem aega peaksid maakoolide direktorite asetäitjad pühendama pioneeri- ja komsomolitööle, kus see näitaja on ainult 2,4.

Et direktorid on teiste küsimuste lahendamiseks üle koormatud, selgub ka vastustest, mis saadi küsimusele «Missuguste tööloikude arvel võiks koolidirektori töökoormust vähendada?».

Tabel 4

Tööloikude nimetused	Tallinnas	Maarajoonides
1. Majandus	26,2	44,0
2. Paberlik asjaajamine	20,4	19,4
3. Korralduste koordineerimine	17,0	15,3
4. Koosolekud	9,1	12,2
5. Informatsiooni kogumine ja läbitöötamine	14,8	6,0
6. Töö raskestikasvatatavate õpilastega	12,5	3,1

Mida võib nendest ettepanekutest järeldada?

1. Kohalikel nõukogude organitel ja samuti koolidel enestel tuleks põhjalikult kaaluda, kuidas vähendada direktori majanduslike küsimuste lahendamise koormat, eriti maal, kus koormus on linnaga võrreldes peaaegu kaks korda suurem (vastavad näitajad 44,0 ja 26,2). Koolis tuleks aga direktori asetäitja majanduse alal suurema kasuteguriga tööle rakendada. Praktika, et majanduslikke küsimusi lahendavad ainult direktorid, tuleks kohalike nõukogude ja parteiorganite kaasabil lõpetada.

2. Kohalikud haridusorganid peaksid seisma selle eest, et mitmesugused ühiskondlikud organisatsioonid koole koordineerimata korraldustega üle ei külvaks.

3. Piirata tuleb paberliku informatsiooni hulka. Sel puhul on kohane meenutada NSV Liidu Ministrite Nõukogu Arhiivide Peavalitsuse ülema G. Belovi sõnu: «Selleks et paberivool ei lämmataks ega uputaks inimesi ja tööd, tuleb viivitamatult abinõud kasutusele võtta, et asjaajamine, see juhtimise üks hoobasid, joonde seada ning seda täiustada.» See on maksev ka koolide kohta.

4. Vähendada tuleb koosolekuid nii koolis kui ka väljaspool kooli. Eriti niisuguseid, kuhu kutsutakse välja mitu töötajat korraga (direktor, partei-algorganisatsiooni sekretär, ametiühingukomitee esimees). Võtta uurimisele nõupidamiste ja koosolekute kasutegurid. Asendada nn. üldsõnalised ettekanded kohtadelt probleemide konkreetsete aruteludega.

5. Ei saa nõustuda sellega, et koolide direktorid soovivad töökoormust vähendada informatsiooni kogumise ja läbitöötamise arvel. See on niigi nõrgal tasemel. Küll aga tuleb õigeks pidada, et koolid vabastataks vähe viljakast tööst raskestikasvatatavate

õpilastega, keda polegi nii palju. Nende jaoks on tarvis luua erikooli. Küsimuse tuum ei seisa ju selles, et koolid püüavad oma töökoormust vähendada (kuigi seda on vaja), vaid selles, et õpetajad saaksid oma pedagoogi-energiat kasutada sihipärasemalt nende hoolde usaldatud teiste (s. t. enamiku) õpilaste paremaks õpetamiseks ja kasvatamiseks. Samaaegselt tuleb välja arendada kindlam süsteem õpilaste kasvatamiseks mõjutamiseks (sanktsioonid halva käitumise puhul). Lühidalt: tuleks arendada asotsiaalset käitumist reguleerivaid mehhanisme.

Töö teadusliku organiseerimise seisukohaga on ilmses vastuolus mammutkoolide (ajakirjanduse andmeil koolid kuni 2000 õpilasega) idee praegu kehtivate tüüpkoosseisude juures. Saksa Demokraatliku Vabariigi pedagoogikateadlaste uurimised kinnitavad, et kooli maksimaalseks suuruseks võib olla kuni 500—800 õpilasega kool. Meie suuremates koolides on kaugelt üle 1000 õpilase. Niisugustes koolides tuleks juhtimise normaliseerimiseks luua direktori asetäitjate ja õpetajate vahelülisid, kas õppeosakonna või vähemalt õppesekretäri näol, kusjuures juhtimist tuleks mõnevõrra detsentraliseerida, suurendades samal ajal funktsionääride õigusi, kohustusi ja vastutust.

Uute koolimajade tüüpprojektide koostamisel peab arvestama mitte ainult kaasaegse kooli pedagoogilisi ja sanitaarhügieenilisi vajadusi, vaid ka kooli juhtimisest tulenevaid nõudeid. Sama tuleb öelda kooli inventari moderniseerimise kohta.

Juhtimise operatiivsus ja efektiivsus olenevad paljudest teguritest. Üks tähtsamaid neist on juhtimise maht, mis reljeefselt peegeldub organisatsiooni juhtimise skeemist. Niisugune skeem on aga olemas ainult üksikutel meie koolidel. Sellest tingituna esineb õppe- ja kasvatustöö juhtimisel mitte ainult segavat müra, vaid ka minevikust pärinevat rutiini, mis surmab loova suhtumise kasvatustöösse üldse. Asjaolu, et koolidirektorid pole kehtestanud funktsionääride personaalset vastutust oma tööülesannete täitmise eest ega ole kindlaks määranud nende põhiülesandeid, põhjustab mitte ainult nõrka või tegemata jäetud tööd alamsüsteemides, vaid ka ülemsüsteemide ülekoormatust ebaolulisega tegelemisest tingituna. Selle tõttu muutub kooli juhtkonna töö sageli rabelevaks. Säärasest tööstiilist tekkinud raskuste olemasolu tunnistavad direktorid päris üksmeelselt. See selgub ka uurimisest, mis korraldati 16 Tallinna ja 12 Tartu koolis. Järeldused sellest on järgmised:

1. Koolides puudub üks-ühene alluvus tööloogi juhtimise seisukohalt. Juhtimine segatakse ära tegelemisega (teatud tööloogikutes).

2. Juhtimises domineerivad küll planeerimine ja organiseerimine, kontrolli aga alahinnatakse (Tartus ja Tallinnas eelviimasel kohal).

3. Mõtlemata paneb kogutud informatsiooni kasuliku kasutamise koefitsient. Enamikul juhtudel domineerib informatsiooni osalise kasutamise võimalus.

4. Liialt suur on dubleeriv juhtimine. Tavaliselt on direktor ja tema asetäitja õppetöös peaaegu samaväärsel tasemel juhtijaks, rääkimata distsipliinist, mille eest vastutavad samal ajal kõik (direktor, tema asetäitja, klassivälise töö organisaator, vanempioneerijuht, partei-algorganisatsiooni sekretär, ametiühingukomitee esimees ja ühel juhul isegi direktori asetäitja majanduse alal).

5. Paljudes koolides ei ole selged klassivälise töö organisaatori kohustused. Esineb kaks äärmust: organisaator on kas tööga üle- või alakoormatud. Hiljuti ilmunud määrus peaks ka selles valdkonnas stabiilsema olukorra looma.

6. Suuremat selgust on vaja riiklike ja ühiskondlike organisatsioonide esindajate funktsioonides, eriti koostöö seisukohast lähtudes.

7. Direktorid on oma otsesele juhtimisele võtnud liiga palju tööloike, alahinnates teiste funktsionääride osatähtsust juhtimises.

Üldine järeldus: direktorite töös pole keskendatust, pihustatus põhjustab rabelemist.

Direktorite ja nende asetäitjate ettevalmistamise ja nende kvalifikatsiooni tõstmisega tegeletakse nii rajoonides kui ka vabariigi ulatuses (kursused, seminarid, nõupidamised).

Kahjuks on aga koolijuhtide läbilaskevõime Õpetajate Täiendusinstituudi süsteemis väike (kuni 100 direktorit või asetäitjat aastas), mistõttu osal koolijuhtidel pole ega saa ka lähematel aastatel olema nõuetele vastavat erialast ettevalmistust. Seetõttu ei orienteeru nad koolijuhtimise ja organisatsioonilise töö küsimustes küllalt hästi. Samal ajal on häiriv heade kogemuste mehhaaniline kopeerimine, mis pole vaba koolipoisile omasest spikerdamise mentaliteedist.

Koolitöö juhtimisega seoses olevad probleemid pole meil kaugeltki lahendatud. Käsil on vaid suure töö algus. Sisemised reservid õppe- ja kasvatustöö tõhustamiseks on selles liinis üsnagi suured. Töökultuuri parandamise eesmärgil oleks tarvis esma- ja teisejärgeliseks eraldi koolitöötajate ülesandeid ja kohustusi. Teiselt poolt peaksime hoolitsemata jätta ainult selle eest, et kõik töötajad oma tööalaseid funktsioone tunneksid, vaid ka selle eest, et nende täitmiseks oleksid reaalsed võimalused. Muret tekitab asjaolu, et juhtivate koolitöötajate tegevus on loovast tööst ikka veel kaugel. Sisuliseks pedagoogiliseks tööks jääb neil suhteliselt vähe aega. Ei tohi aga leppida olukorraga, kus direktori asetäitja loovad tööd takistab dispetšeritöö või kus direktor ise tunneb loomisrõõmu ainult varustusbarjääride ületamisel. Juhtimisteooria nõuab küsimuste lahendamist seal, kus need üles kerkivad. Juhul, kui direktorid ise ei suuda seda tagada, peaksid neid abistama kohalikud nõukogud ja parteiorganid.

Kooli elavat organismi ei tohi lasta häirida kõrvalistel asjaoludel. Selle asemel et amortisaatorina neid leevendada, põhjustatakse nende tekkimist mõnikord isegi koolis endas. Kindel rütm ja režiim koolitöös peab säilima. Praktika, kus mõned ühiskondlikud organisatsioonid (Vabatahtlik Tuletõrjeühing, Ühiskondlike Autoinspektorite Nõukogu jt.) püüavad oma plaanilisi ülesandeid täita mitte oma organisatsiooni, vaid kooli administratsiooni liinis — seega riikliku funktsionääri kaudu, tuleks hukka mõista. Kasvatustöös peab olema iga samm läbi kaalutud ja kogu tegevus sünkroniseeritud. Esmaajoones peavad koolitöö stabiilsuse eest vastutama direktorid ise.

II. ÕPETAJATE KVALIFIKATSIOONIST JA TÖÖTINGIMUSTEST

Vastutusrikkaks ülesandeks koolitöö juhtimisel on mitte ainult kaadri komplekteerimine, vaid ka õpetajate kvalifikatsiooni täiendamine ja neile sobivate töötingimuste loomine. Nendele komponentidele, eriti teisele ja kolmandale, pole me nõutavat tähelepanu pööranud.

Suureks takistuseks keskharidusele üleminekul on klassikursuse kordamine. Tegureid, mis seda põhjustavad, on palju. Küllaltki suur osa süüst langeb õpetajale.

Sellele komplitseeritud küsimusele lähenemise üht võimalikku varianti nägime järgmises: 1966/67. õppeaastal korraldatud ülevabariigiliste ainealaste kontrolltööde tulemuste põhjal moodustasime võrdlevaks analüüsiks kaks võrdlusgruppi. Esimese grupi moodustasid 30-ne esimese (parema) viie hulka tulnud klasside õpetajad (eesti keel, matemaatika, füüsika, võõrkeel), teise grupi aga viimase viie hulka jäänud klasside õpetajad. Olgu kohe märgitud, et teise grupi tulemused olid esimese grupi tulemustest üle kahe korra madalamad.

Kuigi sel viisil on raske määrata õpetaja kui isoleeritud faktori ja õppe edukuse vahelisi sõltuvusi, võib siiski saada pildi, missugune on haridustase, kvalifikatsioon ja enesetäiendamise olukord õpetajatel, kes töötavad tulemustelt erinevates klassides (andmete töötlus Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõult A. Tedrelt).

Uurimise tulemustest nähtub, et kõrgema haridusega õpetajaid oli esimeses grupis 68%, teises 50%. Kui arvesse võtta ka lõpetamata kõrgemat haridust, siis kujuneb näitajate vahe veelgi suuremaks — I grupis 83% ja II 63%. Arvestades nõutava hariduseta õpetajatele kolmeaastase tööstaaži ühe puuduva haridusaasta kompensatsiooniks (nagu on avaldatud arvamust), saame I grupis vajaliku haridustaseme ja II grupi kohta järelduse: ühtedel kogemuste vähesus, teistel vähe tahtmist edasi õppida.

Seega on töötulemused otseses sõltuvuses haridusest ja edasiõppimisest.

Ilmselt on II grupis töötulemuste madaldumisele avaldanud mõju ka asjaolu, et pedagoogilisele tööle on rakendatud kutseta inimesi (agronoomid, ehitustehnikud). Kutsega õpetaja töö mitte oma erialal vähendab samuti töö tulemusi, kuigi mitte nii suures ulatuses kui kutseta õpetajatel.

Halvem on olukord nimetatud gruppidesse kuuluvate õpetajate enesetäiendamisega. Õpetajate Täiendusinstituudi süsteemis. Uuritava grupi liikmed (60) on ühtekokku täienduskursustest osa võtnud ainult 66 korral: I grupis 12 õpetajat à kahel korral, 10 õpetajat à ühel korral ja 8 õpetajat mitte ühelgi korral; II grupis on need näitajad 7, 13 ja 10. Olukord on jällegi, kuigi vähemal määral, I grupi õpetajate kasuks. Keskelt läbi on need õpetajad täienduskursustest osa võtnud üks kord 14 aasta jooksul. Kas see ei anna tunnistust kooli juhtkonna puudulikust tööst õpetajate kvalifikatsiooni täiendamisel?

Oleks vaja täiuslikuma meetodikaga ning õpetajate ja nende töötingimuste kohta täielikumaid andmeid kogudes välja selgitada tegurid, mis komplekselt mõjutavad õppe- ja kasvatustöö tulemusi. Sellelega peaks tegelema iga koolidirektor.

Sageli peetakse esmaseks ja hinnatakse olukordi selle järgi, kui palju üritusi, nõupidamisi, koosolekuid, seminare ja kursusi on õpetajaile ühes või teises koolis ja rajoonis korraldatud. Me pole aga huvitunud sellest, missugune on olnud nende komponentide kasutegur õpetajate tõelise kvalifikatsiooni tõstmisel.

Suuremad eeldused on tarvis luua õpetajate iseseisvale enesetäiendamisele. Selleks tuleks:

1) Vabariigi Tehnilise Informatsiooni Keskbüroo eeskujul luua ka Pedagoogilise Informatsiooni Keskbüroo;

2) teha pedagoogiline kirjandus kättesaadavaks kõigile õpetajatele ja samuti lastevanematele;

3) anda välja kirjanduse soovitusnimestikud, temaatilised loetelud ja bibliograafilised nimestikud;

4) varustada haridussüsteem tükisõnalise materjali paljundamise vahenditega;

5) luua vabariigis pedagoogiline muuseum;

6) reorganiseerida õpetajate koolisisese enesetäiendamise kollektiivsed vormid (poliitiline ja teaduslik-metoodiline enesetäiendamine) õppe- ja kasvatustöö ühtsuse printsiibist lähtudes;

7) rajoonide täitevkomiteedel lahendada metoodiliste kabinettide ruumivajadused.

Partei programmis on öeldud, et kommunistliku elustaseme saavutamiseks on tarvis luua mitte üksnes materiaalsete ja vaimsete hüvede küllus, vaid põhjalikult muuta ka töötingimusi. Mida soodsamad on töötingimused, seda suurem on inimese tööviime ja seda kõrgem tööviljakus. Eriti kehtib see õpetaja kui kasvataja kohta.

Töö raskus on keeruline nähtus. Kui süsteem tootmine—töö—inimene pole tasakaalus või kui esineb häireid töökollektiivi mikroliimas, kahjustab see mitte ainult töötaja füüsilist, vaid ka tema vaimset tervist. Õpetajatöös annab see eriti tunda. Selle üle kurdab 31 õpetajat 440 küsitlusest ja seda, nii piinlik kui see ka on, juhtivate isikute (direktorite ja nende asetäitjate) halva suhtumise pärast nendes (H. Ojassoni uurimus). Kas me oleme sellele mõelnud? Või sellele, et 20,4% uuritud õpetajatest kurdab paberliku asjaajamise rohkuse üle, millega kooli juhtkond neid üle külvab?

Reglementeeritud töö, puhkeaegade sagedus ja kestus on Nõukogude seadustega kindlaks määratud, kuid halvasti organiseeritud pedagoogitöös pole nendest alati kinni peetud. Sellest aspektist pole ei koolide direktorid ega ka kõrgemad organid olukorda analüüsinud.

1966/67. õppeaasta I veerandil uuriti Pärnu rajoonis õpetajate tööaja kestust. Arvesse võeti järgmised lõigud: õppetundide arv, tundideks ettevalmistumise aeg, järeltöö õppetunnile (vihikute parandamine, vigade analüüsimine), ainealane töö õpilastega väljas-

pool tunniplaani, õppeainega mitte seotud töö (komsomoli- ja pioneiritöö, korripidamine), õpilastega mitte seotud ühiskondlik töö, enesetäiendamine ning tööle- ja koju mineku aeg. Uurimise korraldas haridusala töötajate ametiühingu Pärnu rajoonikomitee õppe- ja kasvatustöö komisjon 81 õpetaja hulgas.

Misugune oli siis õpetaja otseselt õpilastega seotud tööaeg nädalas? Alla 41 tunni nädalas on see 15 ja üle 41 tunni 66 õpetajal. Seejuures oli kõige rohkem neid õpetajaid, kelle tööpäevade pikkus oli 45—54 tundi (4—13 ületundi nädalas). Ületunnitöö tekkis peamiselt sellest, et enamik (76) õpetajaid töötas tundide andmisel ülekoormusega. Kehtiva korra kohaselt ei peeta õigeks töötamist üle 1,5-kordse koormusega (27/36 tundi). Uuritult töötas poolteise koormusega 9 õpetajat ja veelgi suurema koormusega 22 õpetajat. On teada, et õpetajate suur ülekoormus toob kaasa õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi languse. Miks siis sellelaolisi liialdusi lubatakse?

Õppetundide ettevalmistamisele kulutavad õpetajad 8—9 tundi nädalas, vihkute parandamisele 6—7 tundi, iga õppetunni järeltööks 10—14 minutit. Kas seda kogusummas pole palju? Tõsi, tundideks ettevalmistumine ja tunnijärgne töö on väga suure tähtsusega. Sellest olenevad töö tulemused. Kuid ilmselt pole me nendele küsimustele vajalikku tähelepanu pööranud. Teatud ökonoomsust pakuks see, kui õpetajatel oleks kasutada piisavalt didaktilist ja bibliograafilist materjali (seda on koolis võimalik korraldada) ja teatmeteoseid. Tundideks ette valmistuda peaks saama koolis, kuid selleks võimaluste loomisele pole me mõelnud. Suuremates koolides on ainult üks õpetajate tuba, kus viibib korraga kuni kolmkümmend õpetajat. Sellistes tingimustes pole õpetajatel isegi vahetunni ajal võimalik rahulikult puhata, rääkimata tööst, mis nõuab vaikust ja segamatust.

Pole mõistetav, miks töövihik kui perspektiivikas töövahend pole ikka veel jõudnud õpetaja ja õpilase töölauale, samal ajal kui Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut on neid koostanud tervelt 41 eri nimetust. Ometi rõhutame me kõik individualiseeritud tööviisi tähtsust. Didaktiliste ja meetoodiliste uuenduste praktikasse viimine peab olema tagatud materiaalselt. Õpetaja kasutuses peab olema erialast ja meetoodilist kirjandust, mida ta peaks leidma otse koolist. Ka õpetajate töös peab tähtsat osa etendama töövõtete ja -meetodite täiustamine, mis tagab tööprotsessi otstarbekohasuse, liigsete ja väsitavate liigutuste kaotamise ja töö meeldivamaks muutumise. Praegu aga kulutab õpetaja oma kallist aega didaktilise materjali ettevalmistamisele (tööjuhendid, küsimustikud, jaotusmaterjalid).

Väiksema tähtsusega pole töökoha organiseerimine ja seadistuse täiendamine, samuti töö planeerimine ja katkematu töö kindlustamine (töö kahes vahetuses, aknad nädalatuuniplaanis). Päevakorrale on tõusnud tehniliste vahendite hooldamine. See käib õpetajale üle jõu.

Enamik õpetajaid teeb väljaspool tunniplaani ainealast tööd 2—3 tundi nädalas, on aga ka neid, kes kulutavad selleks kuni 13 tundi. Õpilastega mitteseotud ühiskondlikuks tööks kulutab enamik õpetajaid 1—3 tundi nädalas, kuid on ka neid, kes ei kuluta selleks ühtegi tundi. Nähtavasti puudub siin kooli juhtkonna reguleeriv käsi.

Suurem osa õpetajaid elab kooli lähedal, kulutades tööle ja koju minekuks umbes kaks tundi nädalas. Kuid meil pole vähe neid õpetajaid, kellel puuduvad normaalsed elamisvõimalused. Kodustel tingimustel on oluline osa õpetajate füsioloogilise ja psüühilise seisundi taastumisel pärast koolitööd. Kesknärvisüsteemi ja emotsioonide olukorras sõltub pedagoogi järgmise päeva töövõime. Mida saab aga nõuda nendelt, kellel pole omaette korterit?

Tallinnas näiteks ei varustata noori õpetajaid kui noori spetsialiste elamisvõimega. Kui teiste erialade töötajate töötingimused jõudsalt paranevad (on mindud 5-päevasele töönädalale), siis õpetajate kohta seda ütelda ei saa. Uuritult 81 õpetajast oli ainult ühel kolmandikul üks vaba päev nädalas, 54 õpetajat aga tegid õpilastega tööd 7 päeva

nädalas. Pealegi muudab õpetaja olukorra raskeks töötamine kahes vahetuses, mille likvideerimiseks suuremates linnades puuduvad võimalused.

Õpetajate töö korraldus koolides on kaasaja nõuetest maha jäänud. Tööjõu puudusest tingitud ülekoormatus on suur. Õpetaja tööaeg on piiritlemata. Et ka tööks vajaliku informatsiooni korraldamatus teeb õpetaja töö vähe ökonoomseks, siis pole harvad juhud, kus õpetaja jätab oma kutseala maha ja siirdub mujale tööle. Ainuüksi Tallinna linna ettevõtteisse on üle läinud kaugelt üle paarisaja õpetajakutsega inimese. Sellekohane uurimus, mis hõlmas küll ainult 76 lahkunut, kinnitab järgmist:

1. 40% TRÜ ja 33% Pedagoogilise Instituudi lõpetanuist, kes loobusid õpetajakutsest, kurtsid, et õpetajatöö ei jätnud neile hädavajalikku vaba aega. Rohkete lisäülesannete üle kurdab ka 169 õpetajat (37,5%) H. Ojassoni uurimustes.

2. Muret tekitab asjaolu, et 15 lahkunut, kes olid lõpetanud TRÜ, polnud õpetajana üldse tööle asunud 12, kuigi nad riikliku komisjoni otsusega kooli tööle suunati.

3. Lahkunute hulgas on ülekaalus kirjandusõpetajad (76-st 38), väike pole matemaatikute-füüsikute arv (16). Viimastest on aga koolides eriti suur puudus.

Pedagoogikutse on noorte hulgas ebapopulaarne. Sellest ka meesõpetajate arvu vähenemine koolis. Süüdi selles oleme suurel määral ise. Küsimusele, kas soovitate oma pojal või tütrele õpetajaks hakata, vastati 706 laekunud vastusest (H. Ojassoni uurimus) 540 juhul eitavalt. Kes siis veel peaks meie elukutset hindama kui mitte meie ise? Me peaksime joonduma nende 252 õpetaja järgi (küsitletud 440-st 55,9%), kes peavad õpetajatöös kõige meeldivamaks loova töö võimalust. See eeldab aga eelkõige soodsaid töötingimusi, mille eest peavad vastutama koolide juhtkonnad.

III. MEIE SOOVID JA ETTEPANEKUD

A. Koolidele

1. Määrata kindlaks koolitöötajate funktsioonid ning nõuda nende täpset täitmist vastavalt kooli juhtimisskeemile.

2. Lähtudes tegevuse kooskõlastamise põhimõttest luua koolitöö juhtimisel tihedam koostöö kooli ühiskondlike organisatsioonidega (partei- ja komsomoliorganisatsiooniga ning ametiühingukomiteega).

3. Tagada õpetajate osavõtt kvalifikatsiooni täiendamise kursustest ning luua õpetajatele soodsad töötingimused.

4. Tõsta sisekontrolli kvaliteet kaasaja nõuetele vastavaks. Arvestada töö teadusliku organiseerimise nõudeid informatsiooni kogumisel, süstematiseerimisel, salvestamisel ja läbitöötamisel.

5. Normaliseerida õpilaste õppetöö koormus didaktiliselt põhjendatud nädala-tunniplaani koostamise, koduste õppeülesannete mahu korrigeerimise ja õppetundide kvaliteedi edasise tõstmise kaudu.

6. Kasvatustöös arvestada senisest rohkem massikommunikatsioonivahendite mõju laienemist, tekkinud muutusi laste ja vanemate vahelistes suhetes, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonist tulenevaid mõjusid klassivälisele tööle ning õpilaste ideoloogilisele kasvatamisele.

7. Jõuda niikaugemale, et kooli direktor ja tema asetäitja oleksid oma pedagoogilise kollektiivi tšelisteks juhtideks, eestvedajaiks nii pedagoogilise meisterlikkuse kui ka oma eruditsiooni poolest.

B. Vabariigi direktiivorganitele (sealhulgas Eesti NSV Haridusministeeriumile)

1. Astuda konkreetseid samme koolidirektorite õlgadel lasuva majanduslike küsimuste lahendamise raske koorma vähendamiseks.

2. Koordineerida vabariigi ulatuses kooli- ja klassivälisest tööd, aidata kaasa õppe- ja kasvatustöö muutmiseks rütmi- ja režiimikindlaks.

3. Suunata pedagoogilise propaganda teravik koolieelses eas laste kasvatamisele.

4. Muuta koolidirektorite ja nende asetäitjate kvalifikatsiooni täiendamine regulaarsemaks ja kvaliteetsemaks.

5. Laiendada erikooli rasketikasvatatavatele õpilastele.

6. Anda õpetajate kasutusse kogumikud standardiseeritud testide ja kontrolltöödega. Avada roheline tee töövihikute jõudmiseks koolidesse.

C. Üleliidulisele õpetajate kongressile

1. Astuda samme hariduse stimuleerimiseks.

2. Üldharidusliku keskkooli sisu ja mahu lõplikul kindlaksmääramisel tagada:

a) õpilaste töökoormuse vähendamine,

b) programmide õpetaja ja õpilase kasutuses oleva reaalse ajabilansiga vastavusse viimine ja

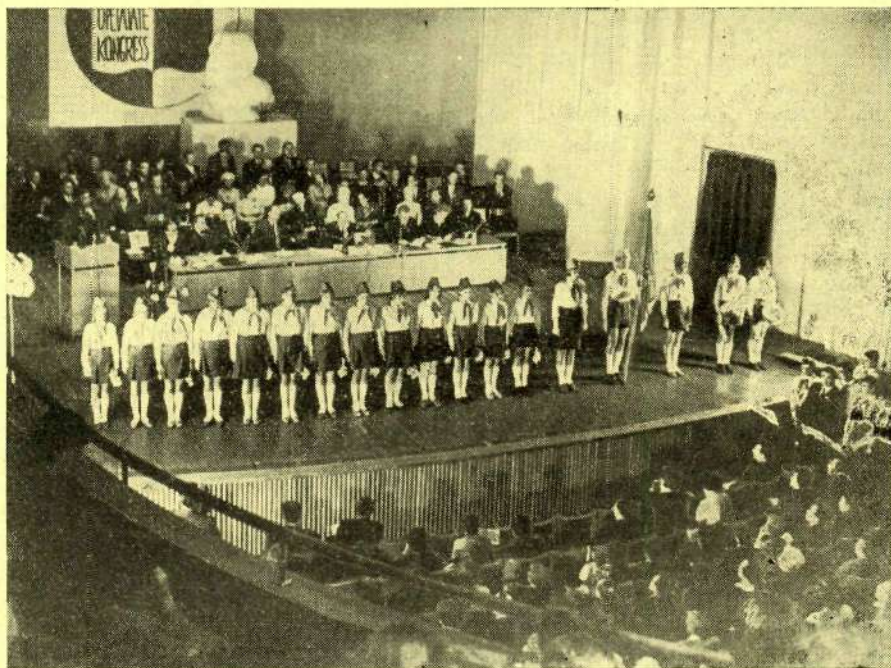
c) keskhariduse faktilisele realiseerimisele üleminek keskkooli vanema astme diferentseerimise kaudu.

3. Võtta koolis kursis viiepäevasele õppenädalale üleminekuks.

4. Suunata uurimisasutuste pilk tulevikku, seda eeskätt töö teadusliku uurimise seisukohalt lähtudes.

*

Koolijuhtimise seoses olevaid probleeme on rohkesti. Kõik nad ei mahu käesoleva ettekande raamidesse. Teha tuleb palju ja seda meie sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatamise nimel. Meie noorsugu on seda väärt, et pingutada.



Kongressi delegaate on tulnud tervitama pioneereid.

A. Rammo foto.

Kuidas on kahe kongressi vahel toime tulnud kasvatusülesannetega? Sellele küsimusele on raske vastata. Kui me õppetöös saame päris hõlpsalt mõõta õpilase teadmisi, vähemalt tema mäletöö mahtu, siis kasvatusel puhul on meil selline võimalus ainult osaliselt. On ju mõeldav kontrollida, kuidas teavad õpilased käitumisreegleid ja moraallialaseid mõisteid, kuidas nad tunnevad kunstnikke ja nende teoseid, kuidas orienteeruvad poliitilistes sündmustes. See on aga paraku ainult teadvuslik külg. Peale selle on veel tegelik käitumine, õpilase suhtumised ja hinnangud, mis on hoopis raskemini hinnatavad. Kasvatustöö objektiivsema hindamise probleem on ka ajakirjanduses ikka ja jälle kõneaineks olnud. Kahjuks pole jõutud kõigis koolides kasutatavat mõõtmismetoodikat välja töötada. Teaduse jõupingutusi selles suunas tuleks intensiivistada.

Teiseks raskuseks on asjaolu, et eelmisest kongressist pole säilinud kuigi head kasvatustöö konkreetset olukorda iseloomustavat pilti. Seega puudub võrdlemise võimalus.

Neid raskusi arvesse võttes lubage iseloomustada kasvatustöö olukorda mõnede, kahjuks küll piiratud uurimiseandmete alusel, mis TRÜ pedagoogika kateedri kaastöölistel ning kateedri ja Õpetajate Täiendusinstituudi uurimistöö metoodika kursustest osavõtjail on kogutud. On kasutatud ka Eesti NSV Haridusministeeriumi ja mõnede haridusosakondade inspektorite, samuti Eesti NSV Pioneeriõukogu töötajate kogutud andmeid.

Enne kasvatustöö olukorra iseloomustamisele asumist peaksime küsima, missugustel kasvatusel näitajatel tuleks esmajoones peatuda.

Meie arvates tuleb esmajoones jälgida õpilase isiksuse neid külgi, mis eriti oluliselt määravad tema tegevust ja käitumist. NLKP programm rõhutada peamise kasvatusülesandena isiksuse kommunistlikku suunitlust. Väga tähtsaks isiksuse suunitlust määravaks teguriks on **isiklikud ideaalid**.

Ettekanne kasvatustöö seksioonis

Akadeemik H. LIIMETS

Tänapäeva õpilaste isiksuse suunitlusest annab teatud pildi Tartu õpilaste üldine küsitlus 1965. aasta veebruaris ja mõnede Paide rajooni koolide õpilaste küsitlus. Need uurimised näitavad, et meie õpilaskond on oma põhihoiakult terve ja hästi arenenud. Ideaalisiksuste allikana on esikohal vene ja nõukogude kirjandus, kust on pärit 17,63% tütarlaste ja 18% poeglaste konkreetne ideaal. Märkimisväärse kohal ideaalisiksustena on meie sportlased (11,1%-l poistest ja 5,21%-l tüdrukutest). Uue nähtusena kodanliku Eesti andmetega võrreldes esineb meie õpilastel, eriti vanemates klassides, nn. üldistatud ideaal teatavate positiivsete joonte kompleksina. Ühe 17-aastase tütarlapse sõnastuses kõlab see järgmiselt: «Tahaksin olla leninlikult töökas, makarenkolikult humaanne, meresjevlikult julge ja tahtejõuline ning tšehhovlikult tähelepanelik elu ja inimeste suhtes.» Üldistatud ideaali leiame 9,20%-l tüdrukutest ja 5,8%-l poistest. Üldistatud ideaali olemasolu viitab heale intellektuaalsele arengule ja üsnagi suurele kriitilisusele.

Positiivseid muutusi on ka ideaalide valiku motiivides. Domineerivad isiku teened ja oskused 29,53%-l tüdrukutest ja 37,7%-l poistest kodanliku aja 12,1% vastu. Vähenenud on isiku välisete tunnuste osatähtsus valiku motiivina. Seda leiame ainult 1,64%-l tüdrukutest (kodanlikul ajal 17,6%) ja 1,1%-l poistest (33,5%).

Negatiivsete isikutena mainitakse enamasti tegelasi ajaloo- ja kirjandusest, fašiste ja bandiite, tööpõlgureid,

joodikuid ja huligaane. Nooremad õpilised mainivad ka vargaid.

Tüdrukutel on esikohal isiku sündsusetu käitumine, poistel aga rahvavastased teod (massimõrvad, reetmine). Tütarlastel järgnevad sageduse alanevas järjekorras negatiivsed iseloomuomadused, rahvavastased teod, ühiskonna hukkamõist. Poistel on teisel kohal ebameeldiv käitumine, siis negatiivsed iseloomuomadused, inetu välimus ja ühiskonna hukkamõist.

Õpilaste ideaalide puhul tekib aga ka küsimusi. Mõtleva panevad järgmised jooned: 1. Ajaloolised tegelased etendavad õpilaste ideaalide hulgas veel väikest osa. Miks on see nii? 2. Alates 14. eluaastast kasvab pidevalt nende õpilaste arv, kes deklareerivad, et nad ei taha kellegagi sarnaneda. Kui 14-aastaste hulgas on selliseid 8,7%, siis 17-aastastest on neid juba 21,5%. 3. Varasema ajajärgu (sõja- ja revolutsiooni perioodi) kangelased esinevad ideaalidena ainult noorematel õpilastel.

Märgitust lähtudes tuleb oletada, et õpilaste ideaalide kui isiksuse suunitluse olulise komponendi kasvatamises on meil puudusi. Paljudes koolides ei tehta sellealast sihipärast tööd, ei tutvustata õpilastele ajalooliste isiksuste, väljapaistvate sõja- ja revolutsioonitegelaste elu. Pioneerimalevate ja -rühmade nimikangelasi on ideaalisiksuste hulgas haruharva. Koolides tehtav kasvatustöö on siin ühekülgne. Väljapaistvaid isiksusi käsitatakse ainult kui tegude kordasaatjaid, nende elu kogu mitmepalgelisust ei näidata. Selles ei saa süüdistada ainuüksi õpetajat ja kooli. Väljapaistvate inimeste elu tutvustavat emotsionaalselt mõjuvat biograafilist materjali on vähe. Ajalooliste isikute ja sõjakangelaste kui ideaalisiksuste osatähtsuse suurendamisele peaks kaasa aitama ka üldine sõjalis-patriootiline kasvatuse, mis võimaldab paremini sisse elada nende isikute tegevusse. Selles valdkonnas on koolidel tähelepandevaid saavutusi õpilaste suuremal aktiivsusel baseeruvate töövormide kasutamisel, nagu koduko-

hast pärit sõjameeste mälestuste kirjanemine, kohtumine nendega, vennaskalmistule maetute biograafia uurimine, kirjavahetus nende sugulaste ja tuttavatega.

Peale ideaalide määravad inimese suunitlust tema **vajadused**. Kurjategijate ja raskestikasvatatavate uurimine on näidanud, et nende käitumist on mõjutanud ühekülgsest arenenud ja sagedeli primitiivsed vajadused. Silmas pidades inimese kujundamist elamiseks kommunismiajastu jaotusprintsipi kohaselt, on eriti oluline õigesti kujundada tema vajadusi. Ühenduses üldisele keskkharidusele üleminekuga suurenevad võimalused intellektuaalsete vajaduste arendamiseks. Teiselt poolt aga eeldab see noortelt, juba 8-klassilise kooli astmel, arenenumaid intellektuaalseid vajadusi.

Teatud pildi meie noorte kultuuriliste vajaduste tasemest annavad nende harrastused ja huvid. Uuringu põhjal, mille tegi E. Kolju Tallinna õpilaste hulgas, on valdaval enamikul õpilastel ikka mõni harrastusala. Mingeid harrastusi pole 18,1%-l poistest ja 13,1%-l tüdrukutest. Veelgi paremad näitajad on saanud J. Taul, kes uuris õpilaste osavõttu klassivälisest tööst Valga rajooni mõnedes koolides. Tema järgi pole mingeid harrastusi 5,5%-l poistest ja 0,9%-l tüdrukutest.

Mõnel määral näitab intellektuaalsete vajaduste arengu taset see, missugust haridustaset nõudvat kutset keegi taotleb. Selleski valdkonnas tekitavad muret poiste kohta saadud andmed. 7. klassis taotleb ainult 19,5% poistest kõrgemat haridust eeldavat kutset, tüdrukutest taotleb seda aga 52,8%; 9. klassis on see eesmärk 51,1%-l poistest ja 76,2%-l tüdrukutest. Kui jälgida päevakoolis õpingute poolelijätjaid ja õhtukooli siirdujaid, siis paistab jällegi silma poiste ülekaal. Arvatavasti on siin tegemist osalt vähe arenenud intellektuaalsete vajadustega ja osalt teiste puudujääkidega arengus. Vajaduste, eriti intellektuaalsete vajaduste rahuldamine nõuab

suutlikkust end pingutada, teatud tahetomaduste vastavat arenemist. Tähtnõrkust soodustavad meie koolides nähtavasti mitmed asjaolud, eriti suurtes koolides puudulik kontroll ja süsteemitu rakendatus.

Inimese mitmesuguste vajaduste hulgas on olulisel kohal **esteetilised vajadused**. Kui hinnata nende olemasolu harrastuste alusel, siis E. Kolju andmeil võtab kunstilis-loomingulistest ringidest osa 32,1% poistest ja 67,2% tüdrukutest. See pole muidugi korrekten vajaduste arengu mõõt, vaid näitab osal õpilastel nende vajaduste mõningast olemasolu.

Esteetilist kasvatust on sageli peetud meie vabariigis heal tasemel olevaks. Need hinnangud tuginevad paraku muljele, mis on saadud koolinoorte näituste, ülevaatuste, laulupidude vms. alusel. Nende näitajate alusel ei saa me siiski mingit üldist hinnangut anda.

Kahe kongressi vahelisel ajal ei ole õppeplaanis märgata olulisi nihkeid esteetilise tsükli osatähtsuse kasvus.

Kahjuks pole lootusi ka olukorra märkimisväärseks paranemiseks. Õppeplaani koostajad ei ole saanud kaugeemale esteetilise kasvatuse tähtsuse paljusõnalisest deklareerimisest ja lohutamisest, et klassiväline töö kompenseerib puudujääva.

Näitajad	Klassid		Katseklassid		Kontrollklassid	
	2-a	3-a	4-b	2-c	3-g	4-a
Eesti keel	1,68	1,97	1,18	4,22	4,30	3,74
Vaimse arengu katse	69,90	77,80	85,40	65,90	72,50	75,00

Need andmed viitavad muusikaõpetuse suurele üldharivale väärtusele ning ajendavad küsima, kas õppeplaanis ei tuleks suurendada muusikalise ja samuti kunstilise kasvatuse osatähtsust. Seni, kuni asjaosalised komisjonid küsimuses orienteeruvad, on meil ilmselt alust võimaluste piires laiendada muusikaklasside ja muusikalise kallakuga klasside võrku.

Kunstilise kasvatuse alal on õppeplaani võimalused veelgi kitsamad.

Nädalatundide arv esteetilisele tsüklile

1958	1960	1968
37 tundi, s. o. 1,1% nädalatundide mahust	44 tundi, s. o. 1,2% nädalatundide mahust	39 tundi, s. o. 1,1% nädalatundide mahust

Esteetilise kasvatuse ahistatus õppeplaanis on ajendanud otsima teid puudujääkide kompenseerimiseks. Viimastel aastatel on loodud üle 90 kooli juures lastevanemate kulul muusikaklassid, kus 3330 õpilast saavad nelja nädalatunni ulatuses täiendavat õpetust.

Nendele lisanduvad nn. muusikakallakuga klassid Tallinnas, Tartus, Kohtla-Järvel ja Haapsalus, kokku 11 klassi 341 õpilasega, kus muusikaline ettevalmistus on veelgi ulatuslikum. Muusikalise hariduse erikaalu positiivset mõju üldisele arengule on täheldatud juba varem Ungaris. Eesti NSV-s on muusikakallakuga klasside õpilaste üldist arenemist jälginud õpetaja-uuriija H. Voore. Tema andmeil on algselt võrdse tasemega kontrollklasside ja eksperimentaalsete muusikaklasside õpilaste arengunäitajad võrdlevalt järgmised:

Siingi on nähtud üht võimalikku teed kunstiklasside ja veelgi ulatuslikuma programmiga kunstikallakuga klasside loomises. Käesoleval õppeaastal töötas meie vabariigis 98 kunstiklassi 1296 õpilasega lastevanemate kulul, peale selle veel 15 kunstikallakuga klassi 491 õpilasega (nendest 6 klassi tarbekunsti ja 9 üldise kunsti alal).

Õppeplaani raames on suurimad võimalused esteetiliseks kasvatuseks kirjanduse õpetamise kaudu. Näib, et

siin on toimunud positiivseid nihkeid õpetamise üldises suunitluses, et lapsed õpetamise protsessis saaksid esteetilisi elamusi ning õpiksid lähenema kirjandusele kui kunstile. Teatud lisa on siin pakkunud kirjandusalane klassiväliline töö, eriti õpilaste omaloomingu arendamine. Omaloomingu baasil väljaantud õpilasalmanahhid annavad tunnistust võrdlemisi heast kirjanduslikust maitsest ja võimetestki. Tähelepandav on seegi, et meie kirjanike kõige noorem põlvkond (M. Unt, J. Kaplinski, L. Seppel jt.) on oma esimese karastuse saanud kooli almanahhi veergudel. Praegu antakse almanahhi välja 30 koolis.

Teatud lisa esteetilisele kasvatusel annavad fakultatiivsed tunnid, mida on kasutatud kunstiajaloo, teatriajaloo, teatrikunsti ja kinokunsti aluste õpetamiseks. Eraldi tahaks rõhutada kinokunsti aluste õpetamise suurt perspektiivi. Kinokunst on massilisem kõigist kunstiliikidest ja tugeva mõjujõuga. Kirjandusest ja muusikast osasaamiseks valmistab üldhariduslik kool õpilasi ette, filmi mõistmiseks ja teadlikumaks vaatamiseks aga mitte. Oleks siiski seaduspärane, et kinokunsti aluseid õpetataks kõikidele kohustuslikus korras õppeplaani raames. Niikaua, kuni seda ei tehta, on ilmselt kaks teed: kas moodustada koolis kinoringid ning anda vajalikke teadmisi ja oskusi ringitöö kaudu või siis pühendada sellele osa fakultatiivseid tunde. Kinokunsti aluste süstemaatilist kursust on katseliselt õpetatud neljas koolis.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et esteetilise kasvatusel alal on kahe kongressi vahel tähelepandavaid saavutusi. Need põhjenevad suurel määral eriklassidel ja lastevanemate kulul tehtaval tööel.

Kuid on ka suuri puudusi. Praegu kehtiv õppeplan ei võimalda normaalset esteetilist kasvatusetööd. Lootused klassivälisele tööle on aga petlikud.

Olemasolevate võimaluste juures peaks laiendama eriklasside võrku. Selleks tuleb aga Haridusministeeriumil koos Kõrgema ja Kesk-erihariduse

Ministeeriumiga tarvitusele võtta tõhusamad abinõud esteetiliste alade õpetajate kaadri ettevalmistamiseks.

Õpilase suunitlust määravad ideaalide ja vajaduste kõrval veel **maailma-vaatelised ja poliitilised veendumused.**

Dialektilismaterialistliku maailmapildi kujunemise kõrval õppetundides on eriti klassijuhatajatundides püütud analüüsida religioossete kombetalituste mõtet ja sisu. Ateistlikus kasvatusetöös on silmas peetud kohalikke iseärasusi.

Õpilaste poliitilisi veendumusi on tugevdanud koduloolise töö keskendamine kohaliku revolutsioonilise mineviku uurimisele, väärtuslik on rahvusvaheliste suhete ja ühiskonnateaduste ringide arvu suurenemine meie koolides. Peame aga leidma teid, kuidas saavutada, et need ringid rajataks kõigis keskkoolides.

Saavutusi laste ideelis-poliitilisel kasvatamisel kahe kongressi vahelisel ajal on meie pioneeriorganisatsioonil. Pioneeride arv on suurenenud 74 602-ni, oktoobrilapsi on 54 368. Ainult 1. septembrist 1. jaanuarini astus pioneeriorganisatsioonist ÜLKNÜ-sse 3931 pioneeri.

Pioneeriorganisatsioonis on tugevnenud kommunistlik kasvatusetöö. Pioneeriorganisatsioonide tööd on muutunud süsteemikindlamaks metoodiline materjal — orientiir. Tulemusrikas on punaste jäljeküttide tegevus, kohtumised möödunud sõja- ja revolutsioonisündmuste elavate tunnistajatega. Elavnenud on osavõtt üleliidulisest sõjamängust «Zarnitsa II» (501 malevast võttis osa 362), mis on andnud mitmete koolide (Tartu 3. 8-kl. kool, Tapa 1. keskkool, Tallinna 25. keskkool, Pärnu 5. 8-kl. kool jt.) klassivälisele ja sõjalis-patriootilisele kasvatusetööle kindla suunitluse ja süsteemi. Sõjamängu «Zarnitsa» tõttu on viimasel aastal pioneerimalevates suurenenud poiste aktiivsus. Kuid pioneeriorganisatsiooni töös on siiski veel puudusi. Sellele viitab pioneeride, eriti poiste huvi langemine organisatsiooni töö vastu alates 7. klassist.

Arvatavasti on huvi langemisel peamiseks teguriks vähene pioneeride isetegevuse ja omaalgatuse arendamine, liialt otsene on õpetajate ja vanempioneerijuhi juhtimine, nii et pioneerid ei tunne toimuvat enam omana. Mõju võib avaldada ka see, et vähe on jälgitud pioneeritöö emotsionaalset külge. Kõiki neid puudusi teravdab pioneeritöö juhtiva kaadri suur voolavus. Aastajooksul vahetub 27% juhtivast kaadrist. Ainult 1—2 aastat on töötanud 294 vanempioneerijuhti, 3—4 aastat 80, 5—10 aastat 96 ja üle 10 aasta 31 vanempioneerijuhti. Väga suur on ka nende pioneeritöötajate arv (257), kellel ei ole pedagoogilist ettevalmistust. Pioneeritöötajate kaadri probleem näib olevat üks pakilisemaid lahendamist nõudvaid küsimusi.

Õpilase soovitatavat tegevust ei määra ainuüksi tema isiksuse suunitlus — ideaalid, vajadused ja veendumused. Olulised on veel isiksuse **omadused**, mis võimaldavad realiseerida ideaale, rahuldada vajadusi ja seista oma veendumuste eest. Siin märgiksime esmaajoonese tahtemadusi, nagu püsivust ja enesevalitsemist, siis veel enesekriitilisust ning kohuse- ja vastutustunnet. Isiksuse omaduste kasvatamisel näib meie koolides olevat veel suuri puudujääke. Sagedamini on kõneldud kohuse- ja vastutustunde puudumisest. Paremad pole lood ka püsivuse ja enesevalitsemisega. Sellele viitab asjaolu, et paljud õpilased ei tule toime oma käitumise reguleerimisega. Teatud pildi olukorrast annab K. Indre poolt ühes Tartu koolis korraldatud katse. Õpetajaid paluti iseloomustada õpilaste käitumist 5-astmelise skaala järgi, mille on välja töötanud SDV kolleegid W. Kessel ja G. Stoppe.

- + 2 *Õpilane mõistab korraldusi ja eeskirju ning allub neile täiesti vabatahtlikult. Pole vaja mingeid täiendavaid abinõusid.*
- + 1 *Õpilane üldiselt mõistab korraldusi ja eeskirju ning allub neile enamasti vabatahtlikult. Harva läheb vaja täiendavaid mõjutusvahendeid.*

0 *Õpilasel on raske kooli korraldustest ja eeskirjadest kinni pidada. Tuleb kasutada täiendavaid mõjutusvahendeid.*

- 1 *Kooli korraldusi ja eeskirju täidetakse harva või ei täideta kunagi vabatahtlikult. Alles täiendavad pedagoogilised abinõud tagavad nende täitmise.*
- 2 *Kooli eeskirju ja korraldusi täidetakse ainult surve- ja sunniabinõude mõjul.*

606 õpilase hinnangud jagunesid järgmiselt:

+ 2 — 223	— 1 — 25
+ 1 — 231	— 2 — 10
0 — 117	

Seega umbes 75% õpilastest käitub väga hästi või hästi, 25%-ga aga on raskusi.

Õpilaste käitumise teatud indikaatoriks on käitumishinne. Harju ja Pärnu rajooni ning Tallinna Keskrajooni koolidest saadud andmed näitavad, et käitumishinnet on alandatud vähestel õpilastel (1,5—2%-l). Käitumishinde alandamine hõlmab 90%-l juhtudest poisse ja on põhiliselt 5.—8. klassi probleem. Kõige raskemaks klassiks on siin 7. klass. Käitumishinne on muutunud karistusvahendiks ja peaaegu minetanud hinde ilme; ta ei orienteeru olukorras ei õpetajat ega õpilast ennast.

Isiksuse omaduste arendamisel puudub õpilasel koolitöös sageli võimalus selle omaduse kohast käitumist harjutada, oma käitumist reguleerida. Õpilast ei saa kohusetundlikuks kasvatada aina kohustustest rääkides ja kohustusi meenutades, vaid peab olema tegelikke olukordi, kus ei olegi võimalik teisiti käituda kui kanda vastutust, täita kohustusi, ennast kriitiliselt analüüsida.

Võib öelda, et õpilastel on kohustused ja vastutus õpetajate, vanemate ja ühiskonna ees. Tundub siiski, et me pole tegelikult kasvatustöös küllalt arvestanud asjaolu, et kohuse täitmine tuleb tihedalt siduda õpilase vajadusega sotsiaalse tunnustuse järele kollektiivi poolt. Seda arendab aga kollektiivne töö, kus õpilased üksteisest

vastastikku sõltuvad. Seda laadi ilme puudub õppetööl, kus igaiüks on ainult enda eest väljas ja mingit sisulist kooperatsiooni pole. Ka klassiväline töö on peaaegu sama ilmega.

Isiksuse omaduste kasvatamisel oleme ilmselt puudulikult analüüsinud ja arvestanud kogu kasvatuslikku olukorda, milles meie noorsugu areneb. Me ei ole igakord ära kasutanud positiivset, mida olukord võimaldab, ega välistanud negatiivset.

Mida peaksime arvesse võtma edaspidiseks ja kuidas kavandama kasvatus-tegevust tulevikus?

1. Peaksime täpsemalt fikseerima kasvatusülesanded, mida meilt nõuab kaasaeg, eriti üleminek üldisele keskharidusele.

2. Peaksime analüüsima olukorda, milles meie noorsugu praegu areneb.

Meile on hästi teada, et Nõukogude-maa majanduselu kulgeb praegu reformi tähe all. Sellest tulenevad teatud nõuded ka kasvatusle. Peame arendama suuremal määral õpilaste omaalgatust ja iseseisvust. Seda nõuavad nii majanduselu kui ka poliitiline elu. Tänapäeva poliitilise võitluse tingimustes on oluline, et noor suudaks iseseisvalt orienteeruda meie Nõukogude riigi ja Kommunistliku Partei poliitikas, langetada keerulises olukorras ise otsuseid oma käitumise ja tegevuse poliitilise otstarbekuse kohta. Samasugust omaalgatust ja iseseisvust nõuab ka majanduselu, nagu see majandusreformi tulemusena välja kujuneb.

Tähtsaks kasvatusprobleemiks on üldise keskhariduse tagamine. See pole kitsalt didaktiline küsimus. Paljusid noori takistavad keskharidust omandamast puudulikult arenenud tahtomadused ja vähe arenenud intellektuaalsed vajadused.

Tundub, et meie vabariigis on viimase aastakümnel toimunud väga olulisi nihkeid noorsoo kasvatamise tingimustes.

1. Iseloomulik on vanemate rakendatuse suurenemine. 1967. aastal ulatus

elanikkonna rakendatus 94%⁰-ni. Sellest tingitult ei jätku isal ja emal vajalikult aega lastega tegelemiseks. See toob kaasa kontrolli ja järelevalve nõrgenemise või vanaemade ja -isade osatähtsuse suurenemise koduses kasvatuses. Hea pole kumbki. Oletada võib, vähemalt esialgu, ka psühhohügieeniliste tingimuste halvenemist. Teadmine, et lastel puudub õige kontroll ja järelevalve, erutab vanemaid, teeb nad murelikuks, mis omakorda loob psüühilise pinna konfliktide tekkimiseks nii lastega kui ka tööil.

Järelikult peame kaaluma, kuidas kompenseerida vanemate suure rakendatuse tõttu koduses kasvatuses puudujäänut.

2. Ühenduses tööstuse intensiivse arenemisega toimub meie vabariigis väga kiiresti urbanisatsioon. Kui 1939. a. oli Eestis linnaelanikke 33,7%⁰, siis 1959. a. oli neid 56,5%⁰ ja 1967. a. 63,6%⁰. See aga tähendab, et paljud vanemad pole kohanenud oma lapsi kasvatama linna tingimustes, neil pole ettekujutust linnaoludes ähvardavatest ohtudest ja raskustest. Meie pedagoogiline propaganda ei ole seni seda asjaolu arvestanud.

Linnaelu ise on muutunud. Märkimist väärivad eriti kaks asjaolu. Elanikkonna kiire kasvu tõttu on mõnedel juhtudel korteriolud kitsad, nii et lapsel pole normaalseid võimalusi tööks. Pikapäevarühmad on küll olukorda mõneti leevendanud, mitte aga lahendanud.

Teiselt poolt aga on muutunud kasvatus-tingimused nendeski perekondades, kellel on head, kõigi mugavustega korterid. Linnaoludes üldse, eriti uutest majades, on vähenenud laste kodune rakendatus. Tartus uuriti 5.—8. klassi õpilaste kodust tegevust. Enam-vähem pidevaid ülesandeid oli neist 25%⁰-l. Perekonna ja vanemate heaks oli üldse tegev 32%⁰ õpilastest.

Võib öelda, et suur osa linnalapsi ei tee perekonna heaks midagi, ja needki, kes teevad, teevad vähe. Meie arvates on sellel nähtusel kasvatuslikult üpris

halb mõju. Lapse sidemed perekonnaga jäävad ühe külge: laps muutub peamiselt perekonnalt mitmesuguste väärtuste vastuvõtjaks, saajaks; tal endal on vähe võimalusi täita kohustusi, anda perekonnaliikmeile vastu väärtusi. Võib arvata, et see ongi üheks teguriks, mis tingib õpilaste kohusetunde nõrgenemist, tarbijamentaliteedi tugevnemist.

3. Laste koduse rakendatuse vähenemise kõrval näeme aga täiesti uue nähtusena õpilaste osavõttu mitmesugusest tootmistööst, mille eest saadakse tasu. See on üldine maal ja küllalt ulatuslik ka linnades. On võimalik, et saadav tasu on mõnel määral kaasa aidanud raskuste puhul koolis tööle siirdumise püüde tekkimisele. Et agaramad palgatöö tegijad on poisid, siis võib sellel mõju olla isegi nende hariduse ideaalide iseloomule. Töökäte puudus võimaldab noortel juba varakult tööle asuda.

4. Perekondliku kasvatusel olukord muutub, kui muutub perekonna struktuur. Abielulahutusi esineb tänapäeval küllalt sageli. Et perekonna ebatäiuslikkus on puudus, sellele viitavad asjaolud, et raskestikasvatatavate ja seaduserikkujate hulgas on palju niisuguseid, kelle perekondades puudub üks vanematest, enamasti isa. Perekonna koosseis mõjutab ilmselt ka õppeedukust. TRÜ pedagoogika kateedri aspirant E. Vapper uuris võrdlevalt 100 normaalselt edasijõudvat, 100 ühe korra klassikursust korranud ja 100 korduvalt klassikursust korranud 6. klassi õpilast. Ilmnes, et klassikursuse kordajaist on ligi 60% ilma isata.

On selge, et kool ja õpetaja ei saa oluliselt parandada vanematevahelisi suhteid, perekonda ühte liita. Küsimus saab ilmselt olla vaid selles, et kool vajaduse korral õigeaegselt algatab ebasoodsates tingimustes kasvavate laste paigutamise internaatkooli või nende pikapäevarühmast osavõtu.

Oleks muidugi mõeldav ja tuleks taotleda, et ametiühingud koostöös ter-

Tabel 2¹

Perekonna koosseis	Normaalselt edasijõudjad	1 kord kursust korranud	Korduvalt kursust korranud
Ei ole isa	19	25	27
Isa-ema lahus	15	37	33
Hälbiv perekonna koosseis	34	62	60

vishoiu- ja haridusorganitega võtaksid päevakorraks abielu- ja ka kasvatusnõuandlate loomise. Sellesse sotsiaalsesse probleemis on seni suhtunud kahetsusväärset üksskoikselt.

Üldisele kodusele olukorrale avaldab mõju ka raadio ja televisiooni lai levik. Sellest võib oodata positiivset laste teadmiste ja silmaringi avardamisel, kuid puhuti võib nende mõju olla ka negatiivne (rohkem televisioonil), kui vaatamiseks kulutatakse liiga palju aega.

5. Kodusele kasvatusel ei jäta mõju avaldamata seegi, kui vanemate ja laste arusaamad tähtsamatest elunähtustest suuresti lahu lähevad. Vanemad ei pea muutustega sammu ja nende seisukohad hakkavad noorte omadest suuresti erinevama. Diplomand Aina Laguse katsest noorte ja vanade vaadete erinevusi selgitada² ilmnes, et mõnedel aladel olid lahkuminevad üsnagi suured, nagu kinoskäimise ja spordi hindamisel. Kahjuks pole noorte ja vanade vaateid ulatuslikumalt uuritud ja me tunneme seda võimalikku allikat alles vähe.

¹ E. Vapper, Koduste tingimuste ja koolimiljöö mõju kursuse kordamisele. Kogumik «Nõukogude pedagoogika ja kool» II. Tartu, 1966. Lk. 81.

² Aina Lagus, Noorte ja vanade vaadete erinevusi tänapäeval. EPA diplomitöö. Tartu, 1967.

Teatud muutused kasvatuslikus olukorras on toimunud ka koolides. Peamistena võib esile tõsta järgmisi ebasoodsaid asjaolusid:

1. Linnades on rajatud suuri koolimaju, mis on kasvatuslikult seisukohalt mõneti ebasoodsad. Suurtes koolides väheneb avalikkuse kontroll iga üksiku õpilase käitumise üle (õpilased muutuvad anonüümseks) ja üldine distsipliinitase jääb madalaks. Individuaalne lähenemine õpilastele ja kogu kasvatus töö on raskendatud.

2. Linnades raskendab kasvatus tööd suuresti üldine vahetustega koolitöö.

3. Mitmesugused massiüritused ja kampaaniad rikuvad õpilaste normaalset tööreežiimi. Selle pahe vastu on küll sageli häält tõstetud, kuid tulemusi on veel vähe.

4. Õpilaste laialdane reisimine, nii koos vanematega ja koolide ekskursionide korras kui ka päris omaette. Võib oletada, et sellest suureneb didaktiline tulu: õpilaste silmaring laieneb, nad näevad oma silmaga objekte, mida õpitakse geograafia, ajaloo või bioloogia kursuses. Missugune on aga selle nähtuse kasvatuslik mõju? Kas varajane palju nägemine ei tekita pealiskaudsust? Kahjuks ei ole meil reisisamise kasvatuslikku mõju uuritud.

Nagu näeme, on meie vabariigis perekondliku ja ka koolikasvatuse olukorras toimunud nihkeid, mis sunnivad otsima teid kasvatuslike kahjude vältimiseks ja senisest kõrgema taseme saavutamiseks.

Kui oleme konkretiseerinud kasvatus ülesanded ning selgitanud praegused raskendavad ja häirivad asjaolud, nõuab lahendamist küsimus, mida tuleks kasvatus töö süsteemis teha, et saavutada eesmärgid ja muuta minimaalseks negatiivsete tegurite mõju.

1. Üldised abinõud, mida Haridusministeerium ja vabariigi valitsus peaksid rakendama, oleksid:

a) töötasu haridustasemega vastavusse viimine;

b) õpetajaid ja perekondi kasvatus töös abistavate asutuste loomine kas-

vatus- ja abielunõuandlate näol. Kasvatusnõuandlate ülesandeks oleks diagnoosida keerukamaid kasvatusjuhtumeid ning aidata õpetajatel ja vanematel leida tõhusaid vahendeid olukorra parandamiseks. Sellega realiseeritaks ühtlasi idee, mille väljendas N. Krupskaja juba 1929. aastal;

c) klassivälise töö organisaatori ametikoha küsimuse kaalumisele võtmine ja lahendamine uuel kujul. Selle ametikohal töötav pedagoog ei peaks olema ürituste organiseerija ja koordineerija, vaid kasvatus tööd sisuliselt suunav isik;

d) uurimisasutuste suunamine kasvatus taseme diagnoosimise meetodite väljatöötamisele. Uurimist tuleks jätkata ka koolide õppeplaanide täiustamise alal. Praegused õppeplaanid jätavad, eriti esteetilise kasvatuses suhtes, väga palju soovida. Spetsiaalset uurimist vajab intellektuaalsete vajaduste arendamine, eriti poistel;

e) parema kooskõla loomine kooli ning mitmesuguste teiste asutuste ja organisatsioonide vahel, kes oma eesmärkide realiseerimiseks peavad töötama õpilastega (Tuletõrjeühing, Punane Rist, ALMAVÜ).

2. Koolid peaksid:

a) välja töötama kohalikke olusid arvestava ja koduloolist materjali kasutava ideelis-poliitilise kasvatus töö süsteemi, mis haarab nii teadvuse mõjutamist kui ka praktilist tegevust. Ideelis-poliitiline kasvatus töö tuleb muuta keskseks komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooniks;

b) tundma õppima koduse kasvatuses iseärasusi oma kooli ümbruskonnas ning neid arvestama koolikasvatuses ja pedagoogilise propaganda organiseerimisel;

c) võimaldama ebasoodsates tingimustes arenevatele õpilastele kompensatsiooni kooli juures pikapäevarühmade ja klassivälise töö kaudu;

d) pioneeritööd paremini diferentseerima vanuseastmete järgi ja arendama rohkem pioneeride endi initsiatiivi.

Ettekanne algõpetuse sektsioonis

E. HIIE,

algõpetuse vabariikliku komisjoni esimees

Praegusajal seostub enamik kooliprobleeme üldisele keskharidusele ülemineku vastutusrikka ja töömahuka ülesande täitmisega. Siin sõltub palju sellest, kui võrd õiged alused rajatakse õpilase haridusteele selle esimesel etapil — algklassides.

Algklasse on meie vabariigis 4614. Algklasside õpilasi on ligi 50% õpilaste üldarvust ja algklasside õpetajaid umbes neljandik meie arvukast õpetajasperest. Sellest, kui võrd teadlikult ja sihipäraselt õpetajad oma tööd teevad, sõltub suuresti õpilase kogu edasine areng.

Kiire areng ühiskonnas ja teaduses on viinud kvalitatiivsetele muutustele, mis omakorda esitab kõrgendatud nõuded haridusele. Sellega seoses tuleb eelkõige selgitada, missugune on **algõpetuse asend koolisüsteemis**, missugused on algõpetuse põhieesmärgid ja -ülesanded.

Aastakümneid tagasi, kui 4-klassiline kool moodustas omaette lõpetatud kontsentrü, pidi algkool olema kindel haridustsükkel teatud ulatuses lõplike teadmiste ringiga.

Käesoleval ajal on algõpetuse tähendus põhjalikult muutunud. Algklassid on vaid **eelastmeks järgnevale haridusteele**. Seepärast, rääkides heatasemelisest õppetööst nooremates klassides, tuleb silmas pidada mitte ainult algkooli programmimaterjali omandamist, vaid ka lapse **perspektiivse arenemise eelduste** loomist. Mitte vähem oluline kui lugema ja arvutama õppimine on see, et a) õppetöö käigus areneksid õpilaste tähelepanu ja vaatlusoskus, loogiline mõtlemine ja tahtelised omadused; b) kasvaks huvi ja vajadus uue teadasaamiseks, vaimseks tegevuseks; c) kujuneks oskus iseseisvalt teadmisi omandada ning lahendada uusi ülesandeid varem omandatu põhjal; d) süveneks vastutustunne tehtud töö eest.

Need omadused koos kindlalt omandatud programmalaste teadmiste, oskuste ja vilumustega on vundamendiks, millele tugineb kogu hilisemate aastate õppe- ja kasvatustöö.

Inimese võimed, huvid, harjumused ja iseloom kujunevad ning arenevad tegevuses. Õpilaste peamiseks tegevuseks on õppetöö. Sellest, missugune on õpitava materjali **sisu**, missuguseid **meetodeid** selle omandamisel kasutatakse ja missugused **nõuded** õpilastele esitatakse, sõltuvad ka tulemused.

Et luua tõeliselt arendavat õppesüsteemi, tuleb eelkõige üle saada ekslikust, pedagoogide hulgas levinud vaatest, et 7—8-aastastele lastele ei ole loogiline mõtlemine jõukohane, et algklassides on lastel arenenud ainult mehhaaniline mälu jms. Õppetöö nooremates koolieas **ei tohi** piirduda üksnes faktilise materjali kogumise ja mõningate vilumuste kujundamisega. Igal sobival võimalusel tuleb lapsi virgutada iseseisvalt nähtusi vaatlama, fakte analüüsima, võrdlema, nendest järeldusi ja üldistusi tegema, tuleb anda õpilastele enestele võimalus teha «avastusi», asetada nad uurija ossa.

Ühtaegu tuleb õpilastele süstemaatiliselt tutvustada ratsionaalseid töövõtteid, **õpetada neid õppima**. Lastele tuleb mitte ainult öelda, **mida** nad peavad tegema, **mida**

teada saama, **mida** selgeks õppima, vaid ka selgitada, **kuidas** tuleb tegutseda, **kuidas** vaadelda, **kuidas** kirjeldada, **kuidas** selgeks õppida. Õpilaste varustamine õppetöös vajalike tööviiside ja -võtetega, n.-õ. vaimse töö tehnikaga, peaks olema õppeprotsessi koostisosaks juba algklassidest peale.

Vaimsete võimete arendamiseks on tarvis teha tööd, mis nõuab **vaimset** pingutust. Sellepärast on õpilaste vaimsete võimete arendamisest rääkides üha sagedamini hakanud kõlama tees, et õpetada on tarvis **kõrgel raskusastmel**. See ei tähenda õpilasele üle jõu käivate ülesannete esitamist, vaid seda, et õpilane peaks teadmisi omandades pidevalt ületama jõukohaseid raskusi, et **õpilasele esitatavate nõudmiste tase ei oleks madalamal tema võimete arenemisastmest**.

Me läheme üle 3-klassilisele algõpetusele ja praegu on käsil algklasside programmide ümbertöötamine. Uutele programmidele üleminekuga suurenevad ka algklasside õpilastele esitatavad nõudmised. See ei tähenda niivõrd faktiliste teadmiste **hulga** suurenemist, kuivõrd programmeemade põhjalikumat käsitlemist, s. o. **tööd sügavuti** ja pearõhu asetamist õpilaste iseseisvale mõtlemisele, iseseisvatele vaatlustele, tööle raamatuga jne.

Uute programmide edukaks rakendamiseks on tarvis õppeprotsessi täiustada nii, et see garanteeriks algõpetuse uue kvaliteedi.

Pärast viimast õpetajate kongressi on algõpetuses toimunud mitmeid **positiivseid nihkeid**. Algklasside õpetajate tunnid on nüüd nii sisult kui ka metoodilisest küljest märksa paremad. On loobutud standardsest, jäigast tunnistruktuurist, õpiku materjalidele tuuakse lisaks näiteid ümbritsevast elust, kasutatakse õpilasi aktiveerivaid töövotteid, on hakatud rohkem tähelepanu pöörama õpilase isiksusele, tema individuaalsete psüühiliste iseärasuste arvestamisele.

Tõusnud on õpetajate kvalifikatsioon. Kõrgema haridusega algklasside õpetajate arv ulatub meil juba poole tuhandeni (543 õpetajat). Mitmed eesrindlikud õpetajad on lülitunud õpetajate uurimisgrupi töösse.

Ometi ei saa algõpetuse olukorda vabariigis üldkokkuvõttes praegu rahuldavaks pidada.

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi teadusliku töötaja K. Saksa uurimise andmeil on **enamik ülekasvanud õpilasi jäänud esimest korda klassikursust kordama just algklassides**. Esimestel õppeaastatel istuma jäänud õpilased on ka vanemates klassides murelasteks. Kui õpilane ei suuda esimesel õppeaastal omandada lugemises, kirjutamises ja arvutamises klassi lõpetamiseks vajalikke algteadmisi ja oskusi, pidurdub vastavate võimete kujunemine üldse. 6.—8. klassis tuleb harva ette nende õpilaste istumajäämist, kes lõpetasid algklassid edukalt. Seega on õpilase rahuldav edasijõudmine algklassides märksa suurema ja kaugemale ulatuva tähendusega, kui tavaliselt arvatakse. Seda arvesse võttes on väga mõtlemapanevad algklasside **õppeedukuse statistilised näitajad**.

1966/67. õ.-a. lõpul jäi algklassides 4,8% õpilastest kursust kordama. 1967/68. õ.-a. I poolaasta andmeil ei jõudnud algklassides rahuldavalt edasi 6,7% kõigist algklasside õpilastest.

Täpsemad andmed näitavad, et algklasside õppeedukuses pole viimase 5 aasta jooksul peaaegu mingeid positiivseid nihkeid toimunud.

Paljudes koolides on probleemiks 5. klasside õppeedukus. 1966/67. õ.-a. andmed kursuse kordamise kohta klasside järgi on järgmised:

1. klassis jäi istuma 3,48% õpilastest, 2. klassis 5,01%, 3. klassis 5,89%, 4. klassis 6,70%, 5. klassis 10,78%, 6. klassis 9,67%, 7. klassis 9,35% ja 8. klassis 6,72%.

Andmeist nähtub, et 5. klassis kursuse kordajate arv järsult suureneb. Selle juuri tuleb otsida samuti algklassidest.

Õppeedukuse madalat protsenti püütakse mõnikord seletada ja vabandada õpetaja erilise ranguse ja nõudlikkusega või jälle õpilaste vähese võimekusega. Olukorrast

selgema pildi saamiseks hakkas Haridusministeerium paljudes koolides üheaegselt kasutama süstemaatilisi standardiseeritud kontrolltöid ühes õppeaines. Kontrolltööde analüüsimisel ilmnedid suured lüngad õpilaste teadmistes. Selgus, et paljudes koolides ei ole isegi praegu kehtivate programmide nõudeid täidetud, rääkimata psüühiliste eelduste loomisest õppimiseks vanemates klassides. Eriti suured on puudujäägid lugemisoskuses ja matemaatika tekstülesannete lahendamisel.

Kontrolltööde andmeist ilmned samuti õpilaste teadmiste suur ebaühtlus. On koole, kus ühe ja sama kontrolltöö andmed on head, ja teisi, kus need on väga kehvad. Ja mitte üksnes koolide, vaid ka klasside suur erinevus, või erinevus ühes klassis eri õppeaineis (ainesüsteemi puhul). Asi ei ole siin ju õpilaskonna «halvas või heas kokkusattumises», nagu mõnikord püütakse seletada, vaid hoopis milleski muus. Ei saa vastu vaielda, et — suuresti õpetamises.

Õeldut kinnitavad inspekteerimiste andmed ja õpetajate töö põhjalikum analüüsimine.

Kõrvuti eesrindlike õpetajatega, kes rakendavad pedagoogilises tegevuses väga mitmesuguseid võtteid, lähenevad tööle loovalt ning saavutavad suurepäraseid tulemusi, on neid, kellel nii õpetamise kui ka õppeedukuse tase on tunduvalt allpool keskmist.

Eriti tihti patustatakse töös sügavuti: õpilaste mälu koormatakse tohutu hulga faktidega, nende põhjalik mõtestamine aga puudub; räägitakse küll õppetöö aktiveerimisest, kuid taotletakse seejuures vaid välist efekti; rakendatakse mitmesuguseid uuendusi ainult uuenduse pärast, mõistmata nende pedagoogilist mõtet. Nii on näiteks õpilaste iseseisva tööga. Mõni õpetaja annab õpilastele tunnis pidevalt iseseisva töö ülesandeid, tegemata endale selgeks isegi seda, mida sellega tahetakse saavutada, rääkimata otstarbekohasest ülesannete valikust, nende raskusastme järkjärgulisest suurenemisest ja iseseisva töö oskuse süsteemipärasest arendamisest.

Paljudes õppetundides **puudub õpetamine selle sõna õiges mõttes**. Uut ainet esitatakse läbimõtlematult, kiirustades ja pinnapealselt. Sageli jäetakse teadmised kinnistamata, neid ei seostata varemõpituga. Õpilasi ei õpetata õppima. Koduseid ülesandeid antakse mõtlematult ja huupi. Nende kontrollimisel liialdatakse ühelt poolt ajaliselt pika individuaalse küsitlusega, teiselt poolt — primitiivse ja probleemivaese frontaalse küsitlusega, mis ei virguta õpilaste aktiivset mõttetööd.

On selge, et puuduste kõrvaldamine ja **õppetundide õpetusliku funktsiooni suurendamine on meie esmane ülesanne**.

Pinnapealsust ja läbimõtleamatust tuleb ette ka töös mahajäänud õpilastega. Ühe või teise õpilase mahajäämus avastatakse pahatihti hilja ja selle tõelisi põhjusi ei selgitata. Seepärast alustatakse mahajäämuse likvideerimist sageli valest otsast — ei osata näha asja tuuma.

1. klassi astub pahatihti õpilasi, kelle vaimse arengu tase on nõutavast madalamal. Selle asemel et õpilast juba 1. koolipäevast peale veidi järele aidata (näiteks mitmesuguseid mõtlemist ja tähelepanu arendavaid harjutusi teha), hakatakse temaga tegelema alles siis, kui mahajäämus mingis konkreetses programmiosas on juba tekkinud. Kõige tavalisemaks tööviisiks on tunnis õpitu kordamine pärast tunde.

Oletame näiteks, et õpilane ei tule toime üleminekuga liitmise ja lahutamise 20 piires. Põhjuseks võib olla näiteks mõtlemise aeglus või ka lihtsalt arvude koostise mitteküllaldane tundmine. Siin tuleks alustada just raskuste põhjuste likvideerimisest. Selle asemel aga hakatakse õpilasega küll tunnis, küll pärast tunde drillima ainult seda konkreetset arvutusvõtet. Kui see osa on vaevaga selgeks saadud, tekivad uued raskused liitmisel-lahutamisel 100 piires, ülesannete lahendamisel jne., sellega ühenduses uued korduvad pärast tunde istumised — raskuste tekkimise peapõhjus aga jääb kõrvaldamata.

On väga tõenäoline, et **töö tulemused** algklassides, eriti 1. klassis, on määravad kogu järgneva koolitee ja lapse edasise arenemise seisukohalt. Raskused ja nendest tule-

nevad ebameeldivad elamused kohe õpingute algul kutsuvad esile mitmesuguseid isiksuse vääristusi ja negatiivse hoiaku koolitöö vastu.

TRU pedagoogika kateedri uurimiste andmeil puudulik õppeedukus: 1) kutsub esile rusuvaid emotsioone, mis mõjutavad tugevasti töötahet; 2) ebaedu hävitab eneseusaldust, muutes mõtlemise väheliikuvaks ja inertseks; 3) ebaedu mõjul vähendab õpilane oma nõudlikkust. Ta lakkab paremaid tulemusi tahtmast ja rahuldub vähesega; 4) rusuvatest elamustest pääsemiseks, enesekindluse ja kaaslaste hulgas soodsa asendi saavutamiseks püüab mahajäänud õpilane silma paista teistlaadi tegevusega, näiteks korranõuete ignoreerimisega, kaasõpilaste suhtes füüsilise jõu tarvitamisega jms.

Seepärast on tarvis põhjalikult uurida iga mahajäämuse juhtumit, leida selle põhjused ja aegsasti välja selgitada, kas õpilase üldine areng ja kodused tingimused võimaldavad edukat õppimist normaalkoolis.

Haridusministeeriumi poolt Põlva, Võru, Rapla jt. rajoonides tehtud valikkontrolli põhjal oli peaaegu poolte kursusekordajate puhul tegemist kas debiilsusega või mõnede kodude sotsiaalse mahajäämusega (alkoholism, perekondade laostumine). Selle küsimuse lahendamine nende õpilaste vastavasse õppeasutusse suunamisega peaks olema koolide esmane organisatsiooniline ülesanne.

Suuremaid raskusi on debiilsete laste paigutamise ja erirežiimiga koolidesse ning abikoolidesse ja -klassidesse.

Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi otsusega 1. veebruarist 1968. a. on tehtud kohustuslikuks kooliuisikute arstlik läbivaatus enne koolitöö algust, et välja selgitada füüsiliste defektidega ja vaimse alaarenguga lapsed ning astuda samme nende abikoolidesse suunamiseks. Abikoole aga on praegu vähe. Näib, et tsentraliseeritud korras seda probleemi ei lahenda. Seepärast tuleb hakata otsima **kohapealseid** võimalusi abikoolide loomiseks. Lisaks Haridusministeeriumi pingutustele vastavate koolide täiendavaks avamiseks tuleb igal rajooni ja linna haridusosakonnal planeerida olemasoleva koolivõrgu arvel oma abikool või see välja arendada abiklasside baasil.

Organisatoorseid laadi abinõudena võiksid klassikursuse kordamise vältimisel arvesse tulla ka järgmised võtted:

1) õpilaste suhtes, keda ähvardab klassikursust kordama jäämine ebaedu pärast mõnes üksikus aines, võiks rakendada tingimisi järgmisse klassi viimist. Tingimisi üleviidud õpilased tuleb järgmises klassis võtta vastavates ainetes erilise hoole alla mõningate täiendavate õppetundide lisamisega. Sellega oleks võimalik takistada üle kasvavast paljusid suhteliselt püüdlikke õpilasi, kellel on millegipärast mõne aine õppimisel tekkinud raskusi;

2) õpilasi, kes mõnedel põhjustel kipuvad õppetöös maha jääma, võiks ajutiselt, pooleks aastaks või aastaks, suunata nn. tasandamisklassidesse, kus neid aineid, mille omandamine õpilastele raskusi valmistab, õpetatakse rohkem tunde. Väiksem õpilaste arv klassides ja osavamad õpetajad peaksid võimaldama saavutada ettenähtud aja jooksul normaalse taseme, nii et need õpilased suudaksid õppimist jätkata endises klassikollektiivis. (Seesuguseid tasandamisklasse on loodud Poola Rahvavabariigis ja need oleksid võimalikud ka meie linnades.)

Kõrvuti nende organisatoorseid laadi abinõudega tuleb tunduvalt tõsta õppe- ja kasvatustöö taset, **leida võimalusi õpilaste potentsiaalsete võimete täielikumaks ära kasutamiseks** ja püüda mahajäämusest üle saada enne, kui raskused õpilasele ülelammatuks muutuvad.

Sellele eesmärgile on suunatud algõpetuses tehtavad uuendused ja sellest lähtekohast tuleb kaaluda, mida teaduse saavutustest eelkõige ellu rakendada.

Algklasside õpilaste mahajäämus on suuresti tingitud kooliuisikute väga erinevast arenemistasemest ja õpilaste individuaalsete erinevuste mitteküllaldasest arvestamisest õppetöös. Sellest tulenevalt peaks mahajäämuse ennetamise olulisemateks reservideks

olema: 1) lapse ettenägelik ja läbimõeldud kasvatamine koolieelses eas ja 2) õpetuse senisest ulatuslikum diferentseerimine.

Lapsi võetakse meil kooli teatavasti ainult vanuse, mitte aga arenemistaseme järgi. Uurimiste andmeil võib 7-aastastel lastel täheldada $\frac{1}{2}$ —1 aasta pikkusi arenemisvahesid. Samuti võib kooliuisukite vanuses esineda peaaegu 1 aasta pikkusi erinevusi. Seega õpilaste faktiline arenemisvahe 1. klassis võib mõnikord ulatuda $1\frac{1}{2}$ —2 aastani, mis õpetaja tööd suuresti raskendab. Seejuures ei ole kaugeltki kõik lapsed kooliastumise momendiks saavutanud **kooliküpsust**, s. t. niisugust füüsilise, psüühilise ja sotsiaalse arengu taset, mis vastaks kooli nõuetele ning tagaks õpilase normaalse edasijõudmise 1. klassis. (Õpilasi, kellel puuduvad 1. klassi astudes eeldused õppimiseks, on K. Saksa andmeil 19%, TRU pedagoogika kateedri õppejõu K. Indre andmeil koguni 20—30%.)

Viimastel aastatel on üha rohkem kõneldud **lapse ettevalmistamisest kooliminekuks**. Üksmeelselt ollakse nõus, et lapse kooliks ettevalmistamine on vajalik, õigemini vältimatu. Mõnevõrra erinevad seisukohad koolieelse ettevalmistuse sisu, vormide ja meetodite osas.

Võib kahelda, kuivõrd õigustab end laste lugema õpetamine 2—3-aastaselt. Tõsiasi tundub aga olevat see, et laste **mängude ja tegevuse suunamine** nii, et see rohkem arendaks nende vaatlemis-, mõtlemis- ja väljendusoskust, aitab tunduvalt tõsta nende intellektuaalse töö taset koolieas.

Käesoleval ajal on paljudes koolides juba tööd alustanud nn. koolieelikute rühmad. (Veidi organiseeritumalt töötati koolieelses eas lastega Põlva rajooni koolides. Üheaastase töö põhjal võib seal täheldada mõningaid edusamme.) Raskusi ja kitsaskohti vastava süsteemi väljaarendamisel on aga veel väga palju:

1. Koolieelikele õpetatakse praegu eeskätt tähti, numbreid, arvutamist, kirjutamist — seega peatähelepanu on **õppetööalastel** oskustel. Õpetaja teeb lihtsalt ette ära osa sellest, mida ta peaks tegema 1. klassiga töötades.

Laste **vaimsete võimete** arendamiseks ei tehta peaaegu midagi. Just nende mitteküllaldane arenemistase on aga kõige sagedamini õpilaste halva edasijõudmise põhjuseks. (Kooliküpsuse seisukohalt on eriti tähtis diferentseeritud tajude olemasolu, võime tähelepanu keskendamiseks ja mõtlemise teatud arenemistase.)

Haridusministeeriumi **programmijuhend** (ilmus «Nõukogude Õpetajas» 1. IV 1967) annab küll orientatsiooni lapse **igakülgseks** arendamiseks enne kooli ja esitab n.-õ. **arenemise miinimumnõuded** kooli astuval lapsele. Õpetajad pole aga suutelised seda juhendit täitma, sest neil puuduvad teadmised tööks koolieelses eas lastega, samuti vajalikud abimaterjalid (didaktilised mängud, kõnearenduspildid).

2. Koolieelikute rühmades on töö **diferentseerimata**: ühesuguse programmi alusel (kui see programm üldse olemas on) tegeldakse nii nendega, kelle arenemine on nõutavast ette jõudnud, kui ka arenemises mahajäänutega ja nendega, kellele kodus jätab soovida mitte ainult kasvatamine, vaid ka hooldamine. Viimased jäävad pahatihti rühma tööst koguni kõrvale, sest vanemad ei suvatse neid ettevalmistusrühma tuua.

Seega jäävad kõrvale just need lapsed, kellele oleks vaja tõhusamat koolieelset ettevalmistust, kellega hiljem koolis on raskusi, s. t. need, kellele koolieelikute rühmad tegelikult ongi mõeldud.

3. Laste kooliks ettevalmistamisel **võrdub lastevanemate osa praegu tegelikult nulliga**. Õpetaja teeb seda, mida oskab, ja niipalju, kuipalju jõuab; vanematelt ei nõuta faktiliselt muud kui lapse kooli toomist. On ilmne, et hooletu vanem püüab isegi sellest (s. t. lapse ettevalmistusrühma toomisest) kõrvale hiilida, sest tema ju lapse kooliküpsuse eest ei vastuta.

Selleks et laste kooliks ettevalmistamine tõepoolest kujuneks mõjusaks mahajäämuse ennetamise vahendiks, on tarvis:

1) komplekteerida enamiku koolide juurde vastavad rühmad ja korraldada rühmadega töötavate õpetajate tasustamine;

2) koolieelse kasvatuspeaesmärgiks peaks olema **puudujääkide likvideerimine laste üldises arengumises**. Selleks on tarvis eelkõige selgitada erinevused mitte ainult kooliuisikute, vaid juba 5—6-aastaste laste arengumistasemes; diagnoosimisel saadud andmete põhjal võtta arvele olulisemad, koolitööd kõige enam mõjutavad puudujäägid; puudujääkide iseloomule vastavalt töötada välja spetsiaalsed harjutused, didaktilised mängud jm. materjalid raskuse järkjärgulise suurenemise printsiibil selleks, et maha jäänud lapsi juba enne kooli diferentseeritud töö abil järele aidata;

3) märgatavalt tuleks suurendada **lastevanemate osa** laste kooliks ettevalmistamisel. See tuleks vastavate seadusandlike sätetega otse kohustuslikuks teha. Lapse üldine arendamine peab ju algama mitte 6-aastaselt, vaid palju varem. Psühholoogide andmed näitavad, et lapse arengus on määrava tähtsusega esimesed viis eluaastat. Seega ettevalmistusrühmad üksi õppetööks vajalike psüühiliste eelduste loomise probleemi ei lahenda. Süsteempärasem töö selleks toimub lasteaedades. Need ei hõlma aga kaugełtki kõiki lapsi. (0—6-aastasi lapsi on meie lasteasutustes 35%; perspektiivplaanis on hõlmata lasteaedadesse lapsi 1970. a. ca 50%, 1980. a. — ca 66%.)

Lastevanematele suuremate kohustuste panemine eeldab nende pedagoogilisi teadmisi. Seepärast on kooliastujate ühtlase taseme saavutamiseks tingimata vaja anda vanematele pedagoogilist haridust, laiendada ja tõhustada pedagoogilist propagandat. Eriti oluline on anda pedagoogilisi teadmisi kõige vähem vastuvõtlikule osale lastevanematest. Pedagoogilise propaganda tugevdamiseks tuleb massikommunikatsiooni kanalite hulgas peamiseks teeks muuta pedagoogiliste tõdede süstemaatiline propageerimine raadio, televisiooni ja ajakirjanduse kaudu, sest loenguid ja lektoriume need vanemad, kellel seda kõige rohkem vaja oleks, tavaliselt ei kuula.

Pedagoogilise propaganda raskuspunkti tuleks nihutada kaugele ettepoole. Vajalik on pedagoogiliste õppuste organiseerimine noortele emadele, pedagoogilise käsi-raamatu koostamine ja väljaandmine noorele emale ja selle kohustuslik levitamine lapse sünni registreerimisel, propaganda tõhustamine koolieelikute vanemaile, vastavasisulise kirjanduse avaldamine ja laste vaimset arendamist soodustavate mängude märgatavalt rohkearvulisem väljaandmine. Ajakiri «Täheke» peaks kujunema koolieelikute ajakirjaks.

Esimesi samme kõigeeks selleks on juba astutud:

1) TRÜ pedagoogika kateedri õppejõududelt ilmub käesoleva aasta jooksul «Nõukogude Koolis» seeria artikleid, kus antakse näpunäiteid koolieelikute võimete ja oskuste diagnoosimiseks;

2) tulevast õppeaastast alates hakkab «Nõukogude Õpetaja» süstemaatiliselt avaldama materjale koolieelikute töötavate õpetajate abistamiseks;

3) Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi algõpetuse sektor töötab hiljemalt 1970. aastaks välja konkreetset metoodilised juhendid ja didaktilised vahendid koolieelikute arendamiseks ning õpetamiseks;

4) uurimisinstituut on kirjastusele «Valgus» üle andnud raamatu «Nullist kolmeni» käsikirja, mis sisaldab nõuandeid väikelapse kasvatamiseks;

5) uurimisinstituudi töötajad on koostanud ka «Lapse päeviku» (kaheosaline: 0—7-a. ja 7—15-a.), mis suunab lapsevanemaid lapse arengumist teadlikult jälgima ja mõjutama;

6) ümbertöötamisel on lastevanematele mõeldud brošüür «Meie laps läheb kooli», mis parandatud ja täiendatud kujul peaks ilmuma lähemal aastail;

7) ilmmas on raamat «AB» (autor V. Parbo), mis sisaldab materjali tähepildiga tutvumiseks, jutustamisoskuse arendamiseks, häälikute eraldamiseks, lugemaõppimiseks, lugemise harjutamiseks (ca 32 lk.) ning arvude ja numbritega tutvumiseks;

8) ettevalmistamisel on «Karu-aabits» koolieelses eas lastele (autorid M. Terri ja

H. Raigna), mis sisaldab tekste lastele ettelugemiseks, lugemistekste lastele, näidiseid käelise tegevuse arendamiseks jne.;

9) Haridusministeerium on astunud samme koolieelikutega töötavate õpetajate tasustamiseks.

Omaette probleemiks laste kooliks ettevalmistamisel on **lugema õpetamine**, selle aeg ja meetodid.

Uurimised näitavad, et paljude asjade õppimiseks on olemas nn. **kriitiline faas**. See tähendab, et teatud vanus ehk arenemisaste on eriti sobiv mingite teadmiste omandamiseks. Õpetamine ja õppimine peab nendest arenemisetaappidest kinni pidama, vastasel korral võib juhtuda, et mida Juku ei õppinud, seda Juhan ei suudagi õppida (nii on näiteks kõnelemisega). Siit tekibki probleem, **millal** on siis õige aeg lugemise ja paljude teiste **oskuste** õppimiseks.

Me ei tunne eri alade õppimise kriitilist faasi veel kuigi täpselt. Lugema õppimise aega on järjest nihutatud nooremate eluaastate poole. Mõni aeg tagasi arvati, et 7-aastaselt, 1. klassis on selleks õige aeg. Praegu on juba läbi löönud seisukoht, et lugema tuleks õppida enne kooli, s. o. hiljemalt 6-aastaselt. Viimasel ajal on meieni ulatunud teated, et sobiv ja õige aeg lugema õppimiseks on 1,5—3-aastaselt. Iseenesest ei ole selleski midagi üllatavat, sest meil on küllalt lapsi, kes 3-aastaselt oskavad lugeda.

Eri arvamusi on ka lugema õpetamise **meetodi** kohta. Koolis õpetatakse praegu lugema nn. häälikulisel analüütilis-sünteesilisel meetodil. Defektoloogid on aga tulnud järeldusele, et see meetod praegusel kujul, kus lugemise ühikuks on silp, desorienteerib last, mõnikord isegi soodustab vigade tekkimist. Liigne tähelepanu fikseerimine silbile moonutab lugemisel sõna ja kutsub esile spetsiifilised vead kirjas.

Võib arvata, et lugema õppimine onoleb mitte ainult vanusest või meetodist, vaid ka lapse arenemistasemest ja õppimisviisist. Lapsed erinevad oma õppimisvõime poolest. See, mis on ühele kerge, võib teisele olla liiga raske. Võib arvata ka seda, et kui laps õpib lugema 3-aastaselt, siis toimub õppimine teisiti kui 6- või 10-aastaselt. Järelikult peaks ka lugemismaterjal olema teistsugune.

Kõigi nende küsimuste lahendamine on laste kooliks ettevalmistamisega seoses hädavajalik.

Probleemiks on seegi, **mida teha** siis, kui laps kõigile pingutustele vaatamata ei omanda 7-aastaseks saamise ajaks kooliküpsust.

Saksa DV-s käivad kõik lapsed üks aasta enne koolikohustuse algust läbi sellekohasest komisjonist, kes otsustab, kas perekond on lapse kooliastumiseks ettevalmistamiseks rakendanud kõik vahendid. Kui seda pole tehtud, võetakse ühiskondlike kasvatusasutuste abiga tarvitusele täiendavaid abinõusid. Lastel, kes koolikohustusliku vanuse ajaks ei ole kooliküpsust saavutanud, võidakse kooli astumine ühe aasta võrra edasi lükata ja suunata nad nn. null- e. tasandamisklassidesse.

Kooliastumise edasilükkamist ja aeglasema arenemisega laste täiendavat ettevalmistamist kooliastumiseks tuleks praktiseerida meilgi. See oleks otstarbekohasem kui teiseks aastaks 1. klassi jätmine, sest vastavad uurimised kinnitavad, et klassikursuse kordamine ei tõsta kordaja hariduslikku ega üldist arenemistaset. (Ta võimaldab ainult mõnes õppeaines parandada hinde «kaks» hindele «kolm», et formaalselt oleks alus õpilase järgmisse klassi üleviimiseks.)

Nõuetekohase koolieelse ettevalmistuse ja kooliküpsuse katse tulemusena peaksid algklassid muutuma tunduvalt homogeensemaks. Täielikku homogeensust aga harilikus klassikollektiivis ei esine (see ei saagi olla eesmärgiks).

Psühholoogid on arvukate katsete abil tõestanud, et õpilastel on suured individuaalsed erinevused õppimisvõimes (eelkõige omandamise kiiruses ja mõtlemise omadustes).

Kongressi vahe-
aegadel tutvusid dele-
gaadid ja külalised
näituse väljapaneku-
tega.

E. Saare foto.



Erinev on õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste tase klassi piires (see sõltub mälu omadustest, lünkade tekkimisest puudumise tagajärjel jm.), erinevad on õpilaste tahtelised omadused jne. Neid erinevusi tuleb õppetöö organiseerimisel arvestada. Eelkõige on see vajalik selleks, et tagada **kõigi õpilaste aktiivne osavõtt õppeprotsessist** (mis omakorda on teatavasti õppetöö edukuse üks põhitingimusi) ja garanteerida iga õpilase võimete maksimaalne väljaarendamine ühiskonna huvides.

Kui me juba kooliks ettevalmistamisel rõhutame eriti koolieeliku **üldist arenemist** ja õppimise suhtes positiivse hoiaku kujundamist, siis on loomulik, et kool kõike seda ka jätkab.

Huvi vaimse tegevuse vastu ei teki saavutusteta ja liiga kergesti saavutatust. Üle jõu käiv ülesanne kahandab töötahet, tekitab alaväärsustunnet, liiga kerge töö aga õpetab laisklema, töösse pealiskaudselt suhtuma. Et õpilaste võimed on erinevad, siis on vajalik **õppetöö individualiseerimine**, s. t. töö selliselt korraldamine, kus õppeülesanne on mitmetel õpilastel või õppegruppidel erinev ja kohandatud nende individuaalsete omadustega.

Õppetöö individualiseerimise **peaesmärgiks** algklassides on igale õpilasele jõukohase vaimse pingutuse tagamine ja mahajääjatele õigeaegselt abi osutamine.

Õpetuse individualiseerimise printsiibi **realiseerimise eelduseks** on:

1) lapse võimete ja koolitööd oluliselt mõjutavate individuaalsete erinevuste kindlaksmääramine. Selleks on tarvis lähimas tulevikus välja töötada nii diagnoosimise meetodika kui ka selleks vajalikud materjalid (testid jms.). Sel teel saaks õigel ajal eraldada ka vaimselt alaarenenud lapsed, kelle kuulumine klassi takistab normaalset õppetööd ja samuti tema enda õiget kohtlemist (eeltööd vastavate materjalide välja-töötamiseks on TRÜ pedagoogika kateedris teoksil);

2) õppetöö individualiseerimise eri võimaluste efektiivsuse võrdlemine, algõpetuse individualiseerimise didaktiliste aluste selgitamine ja õppetöö individualiseerimist võimaldavate õppevahendite ning diferentseeritud töö meetodika väljatöötamine eri õppe-ainetes. (Selle ülesande on endale võtnud uurimisinstituudi algõpetuse sektori kollektiiv.)

Ülemaailmses ulatuses on kasutatud õppetöö individualiseerimiseks väga erinevaid mooduseid. Meie vabariigis on seni rakendamist leidnud põhiliselt kaks teed: **homo-geensete klasside ja gruppide moodustamine** õpilastest, kes oma huvide, teadmiste või võimete poolest üksteisega sarnanevad, ja õppeülesannete individualiseerimine tavalises, s. o. **heterogeenses klassis õpilaste iseseisva töö kaudu**.

Homogeensed klassid on paratamatult vajalikud haigetele ja füüsiliste defektidega lastele (kurdid, pimedad, poliümüeliiti põdenud jt.).

Viimasel ajal on hakatud looma ka spetsiaalseid klasse muusika, kujutava kunsti, keelte, matemaatika jne. alal. Psühholoogid on avaldanud seisukohti, et mõnedel kunstil-aladel (kujutav kunst, muusika) ja matemaatikas ilmnevad õpilaste anded suhteliselt varakult ning nõuavad seetõttu ka varasemat arendamist. Mitmesuguste eriklasside levik ja populaarsus näivad tõendavat, et selliste klasside järele on vajadus. Teiselt poolt aga oleme teadlikud ohust, mis varitseb meid liiga varajase diferentseerimise ja spetsia-liseerimise puhul. Oleks kahjulik ära lõigata mitmesugused arenemisvõimalused lapsel, kelle huvid ja kalduvused pole veel välja kujunenud. Samuti oleks nõukogude peda-googika põhiprintsiipidega vastuolus laste suunamine ühekülgse arenemise teele (nende igakülgse ja harmoonilise arenemise kahjuks).

Seega: eriklasside moodustamise probleemi lahenduse saavad anda vaid uurimised psühholoogia valdkonnas, mis selgitaksid **optimaalse** ea õpilaste huvide ja annete kindlaksmääramiseks ning edasiarendamiseks.

Homogeenseid gruppe on püütud katseliselt luua ka **laste kooliks ettevalmistatuse alusel** (Tartu 8. ja Põlva keskkool), nii et lugeda oskavad õpilased paigutatakse ühte ja nõrgema ettevalmistusega õpilased teise, paralleelklassi. Et teaduslike katsetuste puhul tekib sageli nende fetiseerimise oht ja nimetatud individualiseerimise viisi ümber on olnud palju poleemikat, siis tutvustame siin lühidalt selles küsimuses avaldatud poolt-ja vastuargumente.

Pooltargumendid:

1) õpetajal on hõlpsam kohandada õppetööd õpilaste võimetega, sest taseme erine-vused on väiksemad;

2) homogeensed grupid on kasulikud tugevamatele õpilastele, sest need peavad end pingutama, et suhteliselt tugeva klassi seisukohalt headele tulemustele jõuda; õpilane ei saavuta hea õpilase renomeed ilma tööta, sest tugev on tugevale konkurendiks;

3) nõrgemal õpilasel ei tarvitse üle elada alaväärsustunnet ja masendust selle tõttu, et teised on temast palju tugevamad, et on lootusetu neile järele jõuda. Seega: igauks töötab jõukohase pingega.

Vastuargumentid:

1) on kasulik, kui klass koosneb mitmesuguse tasemega ja eripalgelistest õpi-lastest. Vaja on n.-õ. tippe. Mahajäänud ja keskpärasele õpilastele tuleb kasuks, kui klassis on heade võimetega õpilasi. Tugevamad õpilased on nõrgematele eeskujuks, nad aitavad klassi üldist nivood tõsta, tööd huvitavamaks ja mitmekesisemaks muuta;

2) madalama tasemega klassi õpilased saavad nii või teisiti teada, et nad on «nõrgemas» klassis (ka siis, kui seda maskeeritakse a-klassiks nimetamisega või muul viisil). See võib tekitada neis alaväärsustunde ja nende vanemates protesti. Samuti võib tugevamate klassi õpilastel tekkida üleolekutunne ja vanematel soov iga hinna eest oma last sellesse klassi panna. Seega: homogeenised grupid sellisel kujul on kasvatuslikult kahjulikud;

3) lugemisoskus või selle puudumine on liialt juhuslikud ja **ajutised** näitajad, et hakata nende alusel **alaliseks** klasse komplekteerima. See oleneb ju eelkõige koolile ettevalmistusest. (Homogeensete gruppide moodustamine laste **üldise** õppimisvõime alusel on aga taunitav, kuna selline õpilaste jaotamine lähtub intelligenti konstantsuse teooriast ja määrab laste arenemistee juba ette kindlaks.)

Üheks mõeldavaks võimaluseks on komplekteerida 1. klassid lugemisoskuse alusel (et neid siis diferentseeritult õpetada), 2. õppeaasta algul aga klassid ümber komplekteerida, et eespool mainitud negatiivseid asjaolusid kõrvaldada (nii olevat tehtud Räpina keskkoolis). Sellise moodusega on aga ühenduses uued negatiivsed asjaolud (klassi-kollektiivi lõhkumine, osal õpilastel esimese õpetaja kaotamine jms.);

4) klasside homogeenus pole absoluutne, vaid ainult suhteline. Igas, esialgu homogeeneski klassis omakorda tekib aegamööda paratamatult individualiseerimise vajadus.

Seega: homogeenete klasside loomine laste kooliks ettevalmistatuse alusel on huvipakkuv teaduse seisukohalt, massiliseks rakendamiseks seda aga veel soovitada ei saa. Huvi pakub ja tundub, et eelkirjeldatud moodusest otstarbekohasem on selline individualiseerimise vorm homogeenete gruppide loomise põhimõttel, mida katsetati Nõo, Elva ja Tartu 5. keskkooli algklassides E. Jaanvärgi algatusel. Nimelt on aastate vältel ilmnenud, et algklassides tekib osal õpilastel mahajäämus eelkõige põhianetes — emakeeles ja matemaatikas. Need õpilased ei omanda piisavalt õigekirjavilumusi või aritmeetika põhihteid ja seetõttu kujuneb juba 3. või 4. klassis ebaedust tingitud negatiivne suhtumine õppetöösse. Õpetajal ei ole suures klassis võimalik nendele kuigi-võrd rohkem tähelepanu pöörata. Kui ta aga seda teeb, jäävad edukamad lapsed tegevusetu. Sellise olukorra ärahoidmiseks jaotatakse klass mõnedeks ainetundideks kahte gruppi. Vähem edukad õpivad individualiseeritud plaani alusel, neile tehakse järkjärgult selgeks emakeele õigekirja ja matemaatika põhitõed; õpitud treenitakse seni, kuni kõik väljendavad rahuldavaid teadmisi. Ja alles pärast seda, kui õpilased on teatud aineosa kohta sooritanud testi korrektselt, minnakse edasi järgmise raskusastme juurde. Sel viisil saavad ka aeglasema omandamisviisiga lapsed olulisema õpitavast selgeks, saavad ka esimesed head hinded ja nende töötahe suureneb, rõõm kooli tulla taastub. Edukamatele lastele õpetatakse samal ajal lastevanemate kulul võõrkeelt. Esialgseil andmeil on selline individualiseerimise viis taganud kõrge õppeedukuse ja õpilaste rahuldava ettevalmistatuse keskastmes õppimiseks. Kahtlemata väärib see kogemus põhjalikumat uurimist ning üldistamist. Tundub, et sellise tööviisi massilisem kasutamine ei ole millegagi vastunäidustatud.

Küll aga tekib homogeenete gruppide loomisega puht-organisatoorseid raskusi, sest 82,2% vabariigi koolidest töötab paralleelklassideta (üldse on kooli 865, nendest pole paralleelklasse 711-s).

Seepärast tuleb põhiliseks õppetöö individualiseerimise viisiks pidada **õppeülesannete individualiseerimist tavalises, s. t. heterogeenses klassis**. See ei too endaga kaasa suuri organisatoorseid ümberkorraldusi ega riskantseid eksperimente. Ta seisab selles, et õpilastele ei anta alati ühesuguseid ülesandeid, vaid varieeritakse neid aegajalt õpilaste teadmistest, võimetest ja huvidest lähtudes. Varieerimine võib hõlmata tööd nii klassis kui ka kodus.

Õppeülesannete individualiseerimine heterogeenses klassis toimub peaaegu eranditult **iseseisva tööna**, sest see eeldab individuaalselt erinevate ülesannete andmist, mis kol-

lektiivses töös pole praktiliselt võimalik. (Frontaalses töös võib ju küll esitada raskemaid ja kergemaid küsimusi õpilaste võimeid arvestades. See aga pole ratsionaalne aja kasutamine: liiga lihtsa küsimuse ja sellele vastuse kuulamine ei paku midagi tugevamale õpilasele; liiga keeruline küsimus pole aga nõrgemale arusaadav, ta kuulab vastuse lihtsalt ära, ise aga mõttes ei tööta.)

Õpetamise individualiseerimisel heterogeenses klassis on esinenud erinevaid tendentse: mõni aeg tagasi räägiti ainult mahajäänute abistamisest, seejärel koondati kogu tähelepanu võimekamatele õpilastele. On vist ütlematagi selge, et õige on n.-õ. kuldne kesktee — võrdne tähelepanu mõlematele.

Õpetamise individualiseerimine iseseisva töö abil toimub kaht viisi — töö **tempo** individualiseerimisega ja töö **sisulise** individualiseerimisega.

Olulisem ja põhilisem on teine, milleks esimene loob eelduse, s. t. individuaalne töötempo võimaldab õpilastele anda õpetust sellises ulatuses, milleks nad on suutelised ja millest nad on huvitatud.

Mooduseid õpilaste iseseisva töö individualiseerimiseks on mitmeid. Praktikas kõige rohkem levinud, kuid oma vähesese efektiivsuse tõttu kõige vähem õigustatud on selline moodus, kus võimekamatel õpilastel lastakse teha lihtsalt rohkem ülesandeid. Nii tekib olukord, et võimekamad õpilased teevad näiteks mingi oskuse kujundamiseks rohkem harjutusi kui nõrgemad. Seda nad aga ei vaja, harjutamine muutub sel juhul igavaks, annab ainult mehaanilist tööd ja kujuneb formaalseks ajatäiteks.

Märksa otstarbekamad on iseseisva töö individualiseerimise sellised moodused, kus nõrgematele õpilastele antakse kergemaid ja tugevamatele raskemaid ülesandeid; õpilastele antakse peale üldkohustusliku miinimumi täitmist lisaülesandeid, mis võivad osaliselt isegi programmi nõudeid ületada; õpilastele esitatakse iseseisva töö ülesanne nn. kompleksülesandena, mis koosneb abiülesannetest, põhi- e. sõlmülesannetest ja lisaülesannetest.

Õpetuse individualiseerimine eeldab koolide materiaalse baasi otsustavat parandamist. Tarvis on suurendada töövihikute (emakeel, matemaatika, loodusõpetus, vene keel) väljaandmist algklassidele. Vajalik on algklasside õpilastele sobiv võõrsõnade sõnastik ja väike õigekeelsuse sõnaraamat, samuti materjalid lisalugemiseks loodusõpetuse ja ajaloo valdkonnast jne.

Kõige kiiremat lahendamist vajab didaktiliste õppevahendite tsentraliseeritud valmistamine, sest nende käsitöönduslikku tootmist õpetaja unetute ööde hinnaga ei saa küll loomulikuks pidada. Liiatigi nõudmine didaktiliste vahendite järele järjest suureneb. Neid ootavad nüüd juba ka lasteasutused ja arvukad ettevalmistusrühmad.

Siingi on juba samme astutud.

Uutele õppeprogrammidele ülemineku tõttu koostatakse praegu vastavat õppekirjandust. Seejuures on emakeeles, matemaatikas, loodusõpetuses ja vene keeles kõigis algklassides ette nähtud **töövihikud** õpilastele.

Mitmesuguseid võtteid õppetöö individualiseerimiseks algklassides iseseisva töö kaudu on esitatud 1966. a. ilmunud raamatus «Õpilaste iseseisv töö algklassides».

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi algõpetuse sektor töötab välja õppetöö individualiseerimiseks vajalikke didaktilisi vahendeid. Sellesse töösse on liitunud ka grupp õpetajaid-uurijaid.

On välja töötatud algõpetuses vajalike didaktiliste materjalide soovitusnimestikud ja nende tootmise perspektiivplaan.

Lähema paari aasta jooksul on loota järgmiste materjalide ilmumist: aabitsakursuse doomino 1—2—3-silbiliste sõnade moodustamiseks; emakeele loto 1. ja 2. klassile (ilmub arvatavasti 1968. a. lõpupoole); lotomängud antonüümidele ja sünonüümidele 3.—4. klassi emakeele tundideks (ca 15+15 kaarti); 4. ja 5. klassi jaoks eesti keele omadussõnalised sünonüümid (loto põhimõttel) ja tegusõna sünonüümid (ca 150 sõna); 6—10

keeleõpetuse tabelit 4. klassi emakeele õpiku juurde; matemaatika loto 1. klassile; arvutusdoomino 2. klassi matemaatikatundideks (24 kaarti); kella mudel (suur õpetajale, väikesed õpilastele); pildiseeria «Aastaajad» — iga kuu kohta iseloomustav pilt. Neid saab kasutada emakeele, loodusõpetuse jt. tundides. Aplikatsioonid magnet- või flanell-tahvlile emakeele, loodusõpetuse ja matemaatikatundideks (ca 100 tk.).

Üheks reservallikaks õppe edukuse tõstmisel ja mahajäämuse likvideerimisel on ka otsingud **õpilaste õppimistahte suurendamiseks**, nende stimuleerimiseks paremaid tulemusi saavutama.

Vanemates klassides pakub sel alal mõningat lahendust uus klassist klassi üleviimise ja eksamikord. Nooremate klasside jaoks tuleks samuti leida lisastiimuleid (meie endi koolide ja vennasvabariikide Gruusia, Leedu, Ukraina jt. positiivsetele kogemustele toetudes).

Mõeldav oleks rahuldavalt edasijõudvatele õpilastele 5-päevase töö nädala kehtestamine. Kuuendaks päevaks võiks anda neile mitmesuguseid loova iseloomuga kodutöid (kirjandid, iseseisvad vaatlused vastava juhendi järgi). Samal ajal saaks õpetaja segamatult töötada mahajääjatega, tasandada tekkinud lünki ning valmistada õpilasi uue materjali omandamiseks ette nn. etteõpetamise põhimõttel.

Õeldu kokkuvõtteks rõhutagem veel kord, et **põhiteeks mahajäämuse ennetamisel on kaasaegse pedagoogika nõuete kohaselt hoolikalt ja vastutustundega tehtav õppetöö, kusjuures igale õpilasele lähenetakse individuaalselt ja kõrvaldatakse õigeaegselt igasuguse mahajäämuse algmed.**

Olemasolevate võimaluste tööpoolest täielikuks ärakasutamiseks on tarvis:

1) rajoonide ja linnade haridusosakondade juhatajatel tugevdada kontrolli algklasside töö üle rajoonide (linnade) koolides ning tõsta koolidirektorite vastutust õppe- ja kasvatustöö tulemuste eest algklassides;

2) suurendada nõudlikkust koolide ja õpetajate suhtes, kes ei tööta oma võimete kohaselt;

3) tugevdada rajooni (linna) metoodiliste kabinettide abi koolidele ja nõuda algõpetuse metoodiliste komisjonide töö parandamist;

4) võtta Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi poolt korraldatavate täienduskursuste plaani loengud laste kooliks ettevalmistamisest, õppetöö individualiseerimisest algklassides ja defektoloogia alustest ning seada täienduskursustel sisse arvestuste süsteem;

5) suunata pedagoogilistesse õppeasutustesse edasi õppima õpetajad, kellel puudub vajalik kvalifikatsioon.

Võib loota, et enamik nendestki õpetajatest, kes praegu veel ei ole oma tööalal meistrid, selleks saavad, kui nad enesekriitiliselt analüüsivad oma töö tulemusi ning kasutavad kogunud kolleegide ja pedagoogikateaduse abi.

Loomulik on, et iga **normaalselt arenenud** laps lõpetab 1. klassi ja samuti teisedki klassid. Eesrindlike koolide ja õpetajate kogemused näitavad, et see eesmärk on saavutatav.

Ettekanne didaktika sektsioonis

I. UNT,

pedagoogikakandidaat

Viimasest kongressist möödunud ajavahemikul on didaktikas ja õppetöö korralduses tehtud suuri muudatusi. Ulatuslikke nihkeid on olnud õppetöö sisus. Muudatusi on ka õppeprotsessi meetodikas, kus tulipunktis on olnud õpilaste aktiviseerimine õppetöös. Didaktika probleemide lahendamisel on lähtepunktiks õppimisprotsess ja õpilase isiksus oma psüühiliste iseärasustega. Sellealane probleemide ring on olnud hariduse sisu kõrval didaktikas domineeriv.

Koolil ja õpetajaskonnal on praegu täita ülimalt vastutusrikas ülesanne — üle minna üldisele keskharidusele. Seepärast tuleb meil sektsiooni töös peamiselt vaagida, mis suunas peame edasi liikuma, missuguste probleemide lahendamine on esmajärgulise tähtsusega, missugused kitsaskohad peamiselt meie arenemist takistavad (programmides, õpikutes, õppevahendites, õppetöö korralduses, üldises kasvatustöös). Analüüsimine on eriti oluline selle tõttu, et praeguse olukorraga ei saa rahul olla; õppeedukuse protsendiline näitaja ilmutab mõnevõrra languse tendentsi, ülevabariigiliste ja piirkondlike kontrolltööde tulemustest on selgunud, et üsnagi suurel osal õpilastel ei ole programmid rahuldavalt omandatud; põhjendatud nurinaid on olnud õpilaste iseseisva mõtlemise ja teadmiste rakendamise oskuse üle.

Kõikide nende kaasaja didaktika seisukohalt aktuaalsete probleemide käsitlemisel lähtume käesolevas ettekandes teatud üldistest seisukohtadest, mis tunduvad kõige olulisemadena ja mille põhimõttelisest lahendusest sõltuvad paljud teised.

1. Kõiki meetodilisi nõudeid, uuendusi ja määrusi tuleks kaaluda sellelt vaatekohalt, kuidas neid saab rakendada õpetajatöö üldisse süsteemi, nii et see süsteem oleks õppetöö eesmärkide saavutamise ja töökulu seisukohalt optimaalne. Nõukogude pedagoogikas, ka meie vabariigis, on uuritud ja kirjeldatud õpetajate kogemusi väga mitmesugustes tööolükudes. Samuti on tehtud eksperimentaalseid uurimisi, mis tõestavad mitmesuguste õppemeetodite, õpetamisvõtete jm. efektiivsust. Ent peab arvestama, et kõik need uuendused on tavaliselt väga tömahukad, õpetaja ajabüdzett aga on pingeline. Teiselt poolt on teaduse saavutuste rakendamine äärmiselt vajalik. Nii tekib vastuolu kooli vajaduse ja õpetaja võimaluste vahel. Seda vastuolu on meie arvates võimalik kaotada: 1) toetades esijärjekorras neid uuendusi, mis on õppe- ja kasvatustöö kõige olulisemate eesmärkide realiseerimise teenistuses; 2) hinnates uuendusi ka sellelt seisukohalt, missuguse aja- ja energiakuluga need on rakendatavad, ja 3) koostades konkreetseid plaanid, missugused õppevahendid, trükitud materjalid jm. õpetajale kätte anda soovitud uuenduste realiseerimiseks, sest väga paljude kasulike uuenduste realiseerimine jääb toppama materjalide paljundamise taha.

2. Teine lähtekoht seostub eelmisega. Didaktikas on eksperimentaalselt tõestatud mitmesuguste võtete ja meetodite, iseseisva töö, audiovisuaalsete vahendite, programmi-õppe jt. efektiivsus. Probleem on selles, kuidas luua optimaalne õppesüsteem, milles oleksid orgaaniliselt liidetud traditsiooniliseks peetud õppetöös kasulikuks osutunud

õppemeetodid ja efektiivsed uuendused. Uuendusi on vaja senise õppetöö puudujääkide korvamiseks, õppetöö kvaliteedi tõstmiseks.

Neid kaht lähtekohta silmas pidades vaatleme järgnevalt kõiki, eriti aga õpetamise meetodika probleeme.

1. HARIDUSE SISU JA MAHU KUJUNDAMISE PROBLEEMID

Hariduse sisu ja mahu alal toimuvad nõukogude koolis ulatuslikud muutused. Need seisavad eelkõige programmide põhjalikus muutmises, nende kaasaja teadusega kooskõlla viimises. Ühenduses üldisele keskharidusele üleminekuga loobutakse niipalju kui võimalik kontsentrilisusest ja programmid koostatakse lineaarsuse põhimõttel.

Hariduse sisu kujundamisel on probleemideks olnud eri ainetel proportsioonid ja õppeainete valik. Uus õppeplaan vähendab seniste õppeplaanide üht olulist puudust — suurt nädalatundide arvu. Selleks on tulnud ohvreidki tuua. Need ohvrid on olnud ilmselt liiga suured esteetiliste ainete tsükliks. Meie vabariik on tuntud heade saavutuste poolest esteetilise kasvatuse valdkonnas, vastavate ainete metoodikaga tegeldakse tõhusalt Tallinna Pedagoogilises Instituudis. On karta, et uus õppeplaan ei võimalda seda taset hoida, eriti kujutava kunsti alal.

Seniseid programme ja õpikuid on sageli kritiseeritud nende liigse mahukuse, iga-suguse detailse materjaliga ülekujatuse poolest, mistõttu harjutamiseks, kordamiseks ja süvenemiseks jääb vähe aega ning nõrgemate võimetega õpilased ei suuda sageli kõige olulisemat materjali kuigi kindlalt omandada.

Ka mitmeid uusi programme ja programmiprojekte (näit. keemias ja üldbioloogias) kritiseeritakse liialt suure mahu ja detailide rohkuse pärast. Sama pahe on mõnedel uutel (näit. ajaloo) õpikutel. Programmide mahu määramisel tuleb senisest rohkem arvestada tundide kadu pühade, spordipäevade jms. arvel, nii et tegelik tundide arv ei lange programmis olevaga üldse kokku.

Programmide ülekujatus tingib õpilaste koduse tööga ülekoormamise. Olukorra selgitamiseks koguti käesoleva aasta veebruaris kolmest koolist materjale õpilaste koduse töökoormuse kohta ja võrreldi neid 1962. aastast pärinevate andmetega, mis olid samuti kogutud kolmest koolist märtsi lõpul (s. t. veerandi lõpul, mil koduse töö pinge peaks olema suurem). Andmed näitasid, et koduse töö koormus oli keskmiselt tublisti suurenenud, eriti 3.—5., 7. ja 9.—11. klassis. Tuleks püüda leida lahendust, kuidas vähendada õpilaste koduste ülesannete koormust esmaspäevaks, s. t. muuta õpilaste töönalal vähemalt kuuepäevaseks nende vanemate viiepäevase kõrval.

Hariduse sisu kindlaksmääramisel tuleb lahendada mõned printsipiaalse tähtsusega küsimused. Programmid on teatavasti üldiselt üleliiduliselt kehtivad, kuid see ei vabasta meid mitmete probleemide lokaalsest lahendamisest. Esiteks on meil 11 õppeaasta tõttu tundide arv ja paigutus kooliastmeti mõnevõrra erinev, mõnedes nn. rahvuslikes ainetes koostatakse programmid kohapeal. Teiseks annab programm õppematerjali lühikese loetelu, millele on tarvis anda konkreetne sisu.

Printsipiaalse tähtsusega ja ühtlasi väga tihedalt seotud küsimused, mis tuleks õppematerjali valikul lahendada, oleksid järgmised:

1) õppematerjali valikul peaksime iga mõiste, näite jne. puhul silmas pidama selle väärtust üldhariduse, praktiliseks eluks ettevalmistamise ja materialistliku maailmavaate kujundamise seisukohalt;

2) tuleb leida optimaalne õppematerjali hulk, mis oleks küllaldane aine seisukohalt vajalike teadmiste saamiseks, samal ajal aga jätaks võimaluse tunnis õpitavasse süvenemiseks, iseseisvaks tööks ja mõtlemiseks selle õppematerjali baasil ega sunniks materjali üleliia kiires tempos läbi võtma;

3) tuleb fikseerida nn. miinimumprogramm kõige olulisemast, põhilisest materjalist, nn. raudvara, mille omandamine oleks ühtlasi reaalne, jõukohane ja otstarbekas.

Need probleemid kerkivad üles eriti nendes ainetes ja nendel juhtudel, kui on kasutusel originaalõpikud, seega ainetes ja aineosades, mis baseeruvad Eesti NSV materjalidel (emakeel, kirjandus, Eesti ajalugu ja geograafia). Kuid originaalõpikute järgi on vajadus eriti suur ka nendes ainetes ja aineosades, kus tuleb eriti toetuda lapse olemasolevatele, ümbrusest pärinevatele mõistetele ja kujutlustele, et oleks võimalik järgida printsiipi lähemalt kaugemale. Nii siis puudutab see kõiki algklasside õpikuid, ajaloo, geograafia ja bioloogia algkursusi ja loomulikult keeleõpikuid (siin on tarvis lähtuda emakeelest). Ent originaalõpikud on vajalikud ka nendes ainetes ja aineosades, kus juba on saadud häid tulemusi uute programmide katsetamisega (näit. matemaatikas, kus tulemused uute ainealade õpetamisel TRÜ matemaatika meetoodika kateedri juhtimisel on äratanud üleliiduliselt tähelepanu). Samuti on kohalikud õpikud vajalikud seal, kus on olemas häid metoodilisi traditsioone (näit. keemias ja füüsikas).

Kuid programm ei konkretiseeru ainuüksi õpikuis. Programmi materjali edasine täpsustamine ja olulise rõhutamine leiab aset tööviikuis, kus saab ülesandeid ja harjutusi valida nii, et omandatakse raudvara. Kõige olulisemat, esmajärgulise tähtsusega materjali saavad omakorda rõhutada ainetestid ja teised tsentraalselt levitatavad kontrolltööd.

Oleks tarvis ühtlustada printsiibid, millele peavad vastama kõik meil koostatavad õpikud ja tööviikud ning mida kõik autorid peavad arvestama lisaks oma aine spetsiifilistele põhimõtetele (näit. ühtlustatud nõuded tööjuhendeile, täiendava materjali andmine ainet huvitatuile, erineva raskusastmega harjutuste andmine). Vastasel korral ei suuda me üldist tunnustust leidnud didaktilisi uuendusi ellu viia.

On astunud esimesi samme hariduse sisu diferentseerimiseks. Tegelikult toimub keskhariduse diferentseerumine pärast 8. klassi lõpetamist sel teel, et õpilased jagunevad kolme gruppi: üks grupp jätkab õpinguid üldhariduslikus keskkoolis, teine läheb keskeriõppeasutusse ja kolmas kutsekooli.

Diferentseerumine üldhariduslikus keskkoolis eneses toimub praegu kolmel viisil: 1) **eriklassid keskkooli vanemas astmes**; 2) **erikoolid ja -klassid 1. klassist alates**; 3) **fakultatiivsete ainetes õpetamine**. Eriklassid on moodustatud matemaatika, füüsika, keemia, bioloogia, ajaloo (esimene Nõukogude Liidus), eesti keele ja kirjanduse, geograafia ja vene keele alal. Eriklassid võimaldavad õppematerjali tavalisest ulatuslikumalt ja põhjalikumalt omandada nendel õpilastel, kellel on vastavate ainetes suhtes suuremad võimed ja huvid. Eriklassidele esitatakse praegu järgmised nõuded: on tarvis teha eriklassid ka teistes ainetes niisama kättesaadavaks, nagu need on füüsikas ja matemaatikas, sel teel, et suurendatakse nende arvu, paigutatakse neid territoriaalselt ühtlasemalt ja luuakse koolide juurde internaate. Viimane teeb eriklassid kättesaadavaks ka maakoolide õpilastele ja suurendab konkurentsi nendes astumisel. See on nende klasside töö kvaliteedi tõstmiseks väga oluline.

Vaadeldaval ajajärgul on loodud mõned võõrkeele koolid, millede töö on tulemusrikas. Nendes koolides õpetatakse juba 6. klassist alates mõningaid aineid võõrkeeles. Samuti on paljudes koolides moodustatud algklassides grupe, kus õpitakse lastevanemate kulul võõrkeelt. Võõrkeelekoolidesse vastuvõtu katsete meetoodika vajab edasist täiustamist. Selleks läheb vaja psühholoogide abi. On loodud ka esimene kehakultuuri erialaga internaatkool. Samuti on asutatud mitmed muusika- ja kunstiklassidega koolid.

Kõik need sammud hariduse diferentseerimiseks tuleb arvata kõnesoleva perioodi saavutuste hulka.

Samal ajal ei tule aga lakata otsimast uusi teid hariduse diferentseerimiseks. On võimalik, et praegune erialaklasside süsteem on liialt kitsas, sest ta ei võimalda diferentseeritud haridust kõikidele ning jätab üldharidusliku kooli kokkuvõttes endiselt

ühetaoliseks. Tasuks katsetada ka laiemat profiiliga erialaklassidega, sest eesmärgiks pole ju õpilaste varajane professionaalne ettevalmistamine, vaid süvendatum materjali andmine vastavalt nende huvid ja võimete suunale.

Järgnevalt fakultatiivsetest ainetest, mis on õppeplaanides juba mõnda aastat ja millete hulka uus õppeplaan suurendas. Fakultatiivsed ained annavad võimaluse muuta õppeplaani paindlikumaks, kooli võimalustele ja õpilaste huvidele vastavamaks. Seni on õpetatud fakultatiivsete tundide arvel paljusid aineid, sealhulgas Haridusministeeriumi soovitusel pedagoogika ja psühholoogia aluseid. Meie andmeil on õpetajad ja lapsevanemad viimase aine õpetamise üldiselt heaks kiitnud ja selle õpetamist tuleks jätkata. Fakultatiivsed ained võimaldavad (uute õppeplaanide tundide arvu puhul) mõnevõrra parandada olukorda nende ainetega õpetamisel, mis on õppeplaanis jäänud vaeslapse ossa. Näiteks esteetilise kasvatuses kuuluvad ained on praegu õppeplaanis vähesel hulgal arvuga, kujutava kunsti õpetamine lõpeb juba 6. klassis. Nii ei saa garanteerida esteetilise kasvatuses üldiste ülesannete täitmist, eriti kui arvestada seda suurt tähtsust, mis on nendel ainetel tulevase ühiskonna inimese kasvatamisel. Fakultatiivsete ainetega valikuga saab puudusi esteetilise ainetega õpetamisel leevendada, küsitavaks jääb aga, kas vajalikul määral. Sellepärast on hea, kui koolis leiavad kindla koha kunstiajalugu, kinokunsti alused, kirjanduse erikursused ja teised sellised ained. Põhimõtteliselt tuleb väärtustada fakultatiivsete ainetega tundide kulutamist õpilaste õppeplaanis olevate ainetega programmimaterjalide õppimisel «järeleaitamiseks».

Senisest rohkem oleks vaja teada ja arvestada õpilaste arvamusi. Ka õpilasel endal peaks olema võimalus valida paari variandi vahel, alles siis täidavad fakultatiivsed ained oma tõelist pedagoogilist funktsiooni. Et seda soodustada, tuleks luua väikestes koolides grupe ka eri klasside õpilastest, näiteks liita osa 9. ja 10. klassi õpilasi ühe aine õppimiseks. Uute ainetega õpetamise vajadus on ühtlasi loomulikeks stiimuliks õpetajale, on vahend stagnatsiooni ja rutiini vastu, mille üle on samuti nurisetud. Uute õppeainetega õpetamise kergendamiseks tuleb õpetajaile korraldada kursusi, kus peaaegu pandaks selle teaduse alal saavutatule.

Küllalt tõhus pole meil debiilsete laste õpetamine. Erikoole ja -klasse debiilkute jaoks on vähe, eriti rajoonides. Debiilsust ei diagnoosita igakord õigeaegselt, mistõttu 5. ja 6. klassis on veel õpilasi, kes on faktiliselt debiillikud. Korrigeerimist vajaks määrus, mille kohaselt last saab erikooli paigutada ainult vanemate nõusolekul.

Rahuldavalt on lahendatud kurtide ja pimedate laste paigutamine koolidesse. Puudus on sanatoorsetest koolidest, koolidest raskete kõnehäirete, kuulmishäirete ja närvisüsteemi kurnatusega lastele, samuti psühhopaatilistele lastele. Et TRU juures avataks defektoloogia osakond, siis laheneb lähemas tulevikus nende erikoolide kaadri probleem.

2. ÕPETAMISE METOODIKA PROBLEEME

Õpetamise metoodika alal on vaadeldaval perioodil tehud palju muudatusi. Otsitakse teid traditsioonilise õppesüsteemi paindlikumaks muutmiseks. On loobutud ülemäärast ühtlustatud nõuetest õppetunnile, mis tingib šabloonsust, ja väiklastest ettekirjutustest. Sellega on loodud eeldused õpetajate loova aktiivsuse arenemiseks. Metoodikaalastes otsingutes on keskne õpilaste aktiveerimine õppetöös kui sõlmpunkt, mille lahendamiseks olenevad paljud teised (teadmiste kvaliteedi ja iseseisva mõtlemise taseme tõstmine, koduse töö koormuse vähendamine, igavuse ja tuimuse ärahoidmine tunnis, distsipliin, töökasvatuse õppimise kaudu, kohusetunde suurendamine).

Õpilaste aktiveerimise võtetest on meil kõige populaarsem õpilaste iseseisv töö tunnis, s. t. õpetaja antud tööjuhendi järgi omaette toimuv töö. Selle kohta on kirjutatud ka kaks dissertatsiooni (algklasside ja Eesti geograafia alal), on ilmunud mono-

graafilisi töid ja arvukalt artikleid. On koostatud ligi 50 töövihikut (enamik neist küll katsetöövihikud). Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis on iseseisev töö üheks keskseks uurimisteemaks. Kuid see on vaid väike murdosa sellest, mida vajatakse. Meie andmeil peavad õpetajad iseseisvat tööd üldiselt väga vajalikuks. Seepärast ongi õpetajate üheks pretensiooniks, mida ajakirjanduses ja nõupidamistel on kümneid kordi avaldatud, et tööjuhendeid iseseisvaks tööks, eelkõige töövihikuid, antaks välja tsentraliseeritult, et nende alusel saaks töötada kõikides ainetes ja kõikides klassides nii tunnis kui ka kodus. Sama on taotlenud Haridusministeeriumi õpikute osakond oma senises töös ja olemasolevates plaanides, samuti ministeeriumi ainekomisjonid oma plaanides. Kongressi materjalide hulgas on trükitud perspektiivplaan, millest näeme, et antakse trükituna välja õpikust ja töövihikust koosnev komplekt peaaegu kõigis ainetes. Tuleks kaaluda võimalust planeerida töövihikute väljaandmist ka füüsilikas, ajaloos, kirjanduses ja geograafias kõikides klassides, eriti kui arvestada, et eeltööd selleks on tehtud ja et tegemist on ainetega, kus saab eriti hästi kasutada niisuguseid tööliike, millel on mõtlemist arendav väärtus. Samade õpikute kasutamine 3—4 aasta vältel (mille kohta on teatavasti olemas määrus) võimaldaks kergendada trükibaasi olukorda ja leevendaks paberipuudust, nii et töövihikute väljaandmise perspektiiv peaks olema reaalne.

Ühtlasi on tarvis töövihikute puhul, nagu õpikuteגי puhul, välja töötada ja kooskõlastada üldised printsiibid, mida ainete autorid peaksid silmas pidama. Mõistagi ei tohi see ühtlustamine piirata nende loomingulist individuaalsust. Töövihikuga peavad kaasnema üksikasjalikud meetodilised juhendid õpetajale.

Vaadeldaval perioodil on Nõukogude Liidus tekkinud ja areneb uus õppeviis — programmõpe. See kujutab endast didaktika seisukohalt üht iseseisva töö liiki, mis primitiivsemal kujul erineb tavalisest iseseisvast tööst eelkõige selle poolest, et õpilased saavad vahetult iga ülesande järel teada, kas nad sooritasid selle õigesti. Keskkoolis, nii meie vabariigis kui ka üleliidulises ulatuses, ei ole programmõpe levinud niivõrd õpimasinate kasutamise ja tervete ainete või programmilõikude programmeerimise suunas, nagu see on kõrgemates koolides. Otsingud programmõppe alal on seisnenud peajasjalikult programmõppe elementide rakendamises traditsioonilisse õppesüsteemi, kusjuures on kasutatud lihtsaid tehnilisi vahendeid. Sellel näibki keskkooli seisukohalt olevat kõige suurem tulevik. Meie vabariigis on kõige levinumaks programmõppe tehniliseks vahendiks perfokasset. Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi organiseerimisel on seda massiliselt toodetud, samuti on instituut välja andnud harjutustikke (kahjuks küll väikeses tiraažis) perfokassetiga töötamiseks. Täiendusinstituudis ja TRÜ pedagoogika uurimise kursusel töötab programmõppe sektsioon, millest osavõtvad õpetajad on välja töötanud mõned programmeeritud katsevihikud. Programmõppe alal tehtud eksperimendid on näidanud uudse tööviisi efektiivsust. Täiendusinstituudis on välja töötatud õpiraam, mida aga seni massiliselt ei toodeta. Üldse tõkestab programmõppe rakendamist sama takistus mis iseseisvat töödki — on vaja paljundada harjutusi koos vastavale tehnilisele vahendile kohandatud koodiga. Ilma nende trükitud vahenditeta on programmõppe laialdasem rakendamine võimatu, sest tehniline töö materjali koostamisel ja paljundamisel on väga suur. Sel viisil ei saa kuidagi täita üht programmõppe ülesannet — vähendada õpetaja mehhaanilist tööd õpilaste tööde parandamisel ja vabastada ta loovate ülesannete jaoks. Sellepärast on tarvis planeerida koos töövihikutega ka programmeeritud harjutustike väljaandmine; muidugi võib programmeeritud harjutused trükkida otse töövihikuisse.

Õpilaste teadmiste kontrollimisel on toimunud nihked. Kontrollimise meetodika on mitmekesisestunud ja kirjaliku kontrolli osatähtsus suurenenud. Püütakse kasutada niisuguseid kontrollimise liike, mis võimaldavad õpilaste teadmisi süsteemikindlamalt ja sagedamini kontrollida ning kulutavad seejuures vähe klassi tööaega. Tunnustatud kontrol-

limise liigiks on ainetest, mis annab hästi võrreldavaid andmeid ja toob ülevaatlilikult esile lüngad teadmistes. Järjest rohkem levib tava otsustada koolide töö üle mitte õppeedukuse protsendi, vaid ainetesti tulemuste põhjal. Standardiseeritud aineteste on koostatud õpetajate uurimistöö kursusel. Peaks suurenema ainetestide kui diagnoosivahendite kasutamine õppeaasta algul, et välja selgitada lüngad õpilaste teadmistes ja asuda nende ravimisele. Ent ka aineteste ei saa massiliselt kasutada, kui neid pole võimalik paljundada. On tarvis tsentraliseeritult koostada ja välja anda ainetestide seeriad. See oleks ühtlasi hea võimalus kõige olulisema rõhutamiseks, raudvaraliste teadmiste kinnistamiseks. Sel teel saaks ka õpilaste teadmisi süstemaatilisemalt kontrollida; saaks parandada praegu sagedasi olukordi, kus õpilased likvideerivad oma ühe aineosa eest saadud puudulikke hindede teise aineosa eest saadud paremate hinnetega, teadmistesse aga jäävad lüngad.

Eelöelduga on tihedalt seotud veel üks, viimasel kolmel-neljal aastal aktuaalne probleem — õppetöö individualiseerimine, selle mõningane kohandamine õpilaste individuaalsetele erinevustele. See ongi olnud paljude koolide metoodilise töö teemaks ja õpetajate uurimistöö kursusel töötab sellealane sektsioon. Esimesed uurimised näitavad, et individualiseeritud õppimine võib õppetöö taset suuresti tõsta, sealhulgas ka neljade ja viite arvu suurendada, tugevamate õpilaste võimeid realiseerida, õppimises uusi stiimuleid luua.

Õppetöö individualiseerimise üheks vahendiks on eriklasside loomine ja fakultatiivsete ainetes õpetamine. Peale selle tehakse katseid õppeülesannete individualiseerimiseks klassis, mis ongi õppetöö individualiseerimise kõige massilisem viis. Vajadus õppeülesannete individualiseerimise järele on suur, kuid sellegi täitmist takistab võimaluste puudumine õppevahendite paljundamiseks. Individualiseeritud õppetöö vajab erineva tasemega ülesannete ja harjutuste koostamist ning paljundamist, et neid oleks võimalik õpilastele kätte anda tööks tunnis ja kodus. Väga suurt vajadust tuntakse trükitud kordamisharjutuste järele, mida saaks õpilastele anda vastavalt lünkadele, mis neil ilmsid kontrolltöödes. Kõiki neid harjutusi ja ülesandeid tuleks paigutada töövihikute lisadesse.

Õppetöö individualiseerimine eeldab aga ka teist laadi materjalide trükkimist, nimelt täiendava populaarteadusliku kirjanduse ja ülesannete kogude väljaandmist vastavast ainetest eriti huvitatutele. Seesugust materjali saab kasutada olümpiaadide ettevalmistamiseks ja samuti ringide töös. Eriti vajavad sellist kirjandust keskastme õpilased, vanema astme õpilased saavad osaliselt kasutada täiskasvanuile määratud kirjandust.

Õpikute muutmise koolide raamatukogude omandiks ja õpilastele ajutiseks kasutada andmine tõstab üles veel ühe probleemi: oleks vaja igas aines kokkuvõtlikku käsi-raamatut, mis esitaks ainetest kõige olulisema kogu kooliastme ulatuses ja mille alusel õpilane saaks korrata ka eelmiste aastate kursusest peamist.

Meil on katsetatud ka nn. homogeensete klassidega, s. t. õpilased paigutatakse paralleelklassidesse nende teadmiste taseme ja võimete järgi. Seda on tehtud eelkõige algklassides, alates 1. klassist. Probleemi uuritakse TRÜ pedagoogika kateedris. Häid kogemusi sel alal on Tertu 8. keskkoolil. Teiselt poolt aga võib esitada nende klasside loomisele ka vastuargumente, mistõttu massiliseks kasutamiseks neid esialgu soovitada ei saa. Kahtlemata väärib probleem edasist uurimist.

Kuna õpilaste õppeedukus algklassides on seotud nende edasijõudmisega kogu koolipõlve kestel, siis on väga oluline koolieelikute kooliks ettevalmistamine. Selline koolieelne õpetamine, mis ei hõlma kõiki lapsi, suurendab kohati veelgi laste ettevalmistatuse erinevusi.

Huvitavaks eksperimendiks õppetöö individualiseerimise valdkonnas on E. Jaanvärgi initsiatiivil tehtud katsed Elva, Nõo ja Tartu 5. keskkoolis. 2. klassist alates eraldati õppeplaanis olevatest tundidest osa (kaks tundi eesti keelt ja 1 tund matemaatikat

nädalas) ainult nõrgemate õpilastega materjali kordamiseks, tugevamatele õpetati sel ajal võõrkeelt. Viimastel mahajäämist ei tekkinud, mahajääjate järeleaitamisel aga saavutati häid tulemusi. Võiks kaaluda ka sellist varianti, kas või esialgu algklassides, et edukalt õppijaile muudetakse tööna 5-päevaseks, laupäeviti käivad koolis üksnes mahajääjad ja maha jääma kaldujad.

Vaadeldaval perioodil pandi alus süsteemikindlale olümpiaadide korraldusele kõigis teoreetilistes ainetes. Alustati matemaatikast, füüsikast ja keemiast. Meie ülevabariigiline ajaloo olümpiaad oli esimene selletaoline Nõukogude Liidus.

On intensiivistunud kooliraadio töö, õppetöös on hakatud kasutama televisiooni. Uuritakse kooliraadio-saadete kuulamise ulatust ja efektiivsust. Õpetajate Täiendusinstituudi ja televisioonikomitee on pannud aluse süstemaatilistele telekoolisaadetele, mis annavad tundideks lisamaterjali.

Raadio ja televisioon teevad tänuväärset tööd õpilastele klassiväliste teadmiste andmisel ja selle töö hoogustamisel (loodusesõprade viktoriinid, «uudishimulike klubi»). Ent nii raadio kui ka televisiooni kasutamine koolis on alles algstaadiumis. On tarvis koostada kooliraadiosaadete perspektiivplaan, kasutada ära võimalusi, mida pakub raadio spetsiifika, ja varuda koolides või vähemalt pedagoogilistes kabinetites saadetest heliliintide kogu. Telekoolisaadetele heidetakse ette, et nendes kasutatakse peaausjalikult filme, oleks aga vaja ka reportaaže mitmesugustelt objektidelt, kuhu koolide ekskursioonid kergesti ligi ei pääse, samuti koolipäraseid stuudiosaateid. Muidugi vajavad koolid suurekraanilisi televiisoreid ja korralikke teleklasse.

Suur puudus on koolidel magnetofonidest ja heliplaatidest, samuti mitmesugustest näitlikest vahenditest, katseriistadest, kemikaalidest jm. See pidurdab laboratoorseid töid. Paljud kooliraamatukogud on puudulikult varustatud kohustusliku kirjandusega. Väga suurt vajadust tuntakse mitmesuguste õppematerjalide järele, eriti praegu, mil neid tsentraliseeritud korras on väga vähe saada. Seepärast vajavad koolid paljundusvahendeid. Paaris keskkoolis on rotaatorid olemas. Neid oleks vaja vähemalt igale haridussektorile. Massiliselt oleks aga vaja odavamaid paljundusvahendeid. Samuti tuleks laborandi tööjõudu osaliselt kasutada materjalide paljundamiseks.

Praegune käsitöönduslik paljundamine on õpetaja kui kvalifitseeritud töötaja tööaja äärmiselt ebaratsionaalne kulutamine.

Käesoleval kevadel muudeti eksamite korda, vähendati lõpueksamite arvu ja toodi sisse üleminekuksamid 6. klassist alates. Eksamiaineks võib olla mis tahes aine ja see teatatakse alles mai alguseks, mis loodetavasti stimuleerib õppimist ja õpetamist kvaliteetsemaks muutma kõigis ainetes. Arvatavasti annab tulemusi ka hea õppeedukusega õpilaste eksamitest vabastamine, mis on väikeseks lisastiimuliks paremini õppimiseks.

*

Murrang peaks toimuma töölisnoorte koolide töös. Siin on palju nurinat olnud õpilaste teadmiste kvaliteedi, suure väljalangevuse jm. üle. Eelkõige vajab täpsustamist õhtukooli funktsioon. Rahutust tekitab õhtukooli õpilaste koosseisu noorenemine. Õhtukool ei ole filiaal koolist nõrga edasijõudmise ja halva käitumise pärast väljalangenute jaoks, kes loodavad seal kergemini läbi saada ja keda sinna pealegi vägisi suunatakse. Õhtukool on ikkagi eeskätt nende jaoks, kes õppida tahavad, kuid pole mingitel tõsistel põhjustel seda seni teha saanud. Sellise õhtukooli kogu õppesüsteem vajab reformeerimist ja õppetöö vormide poolest mõneti lähendamist kõrgemale koolile. Esimesi samme selleks on juba astunud.

Didaktika ja pedagoogilise psühholoogia areng tingib vajaduse pedagoogilist psühholoogiat ulatuslikumalt rakendada kooli praktikas. Aktuaalne on õpilaste vaimsete

võimete ja lugemisoskuse diagnoosimine. Viimane, nagu uurimised näitavad, on praegu paljudel keskastme õpilastel madalal tasemel ja takistab edukat õppimist. Igas suuremas koolis peaks kaadri komplekteerima selle arvestusega, et õpetajate hulgas oleks üks, kel on tavalisest parem ettevalmistus pedagoogilise psühholoogia valdkonnas. See õpetaja võiks siis juhendada teisi oma kooli ja väiksemate naaberkoolide õpetajaid. TRÜ-s töötab pedagoogilise psühholoogia alal mittestatsionaarne osakond ja luuakse ka statsionaarne osakond, nii et kaadrit, kes seda ala tunneb, hakkab tulema.

Muutused, mis toimuvad praegu hariduse sisus ja õpetamise meetodikas, nõuavad õpetaja kiiret ja operatiivset informeerimist. Täiendusinstituudi kursused suudavad korraga hõlmata vaid väikest osa õpetajaid. Seepärast oleks vaja ka raadio ultralühilaine kaudu hakata õpetajaile andma informatsiooni, kusjuures pedagoogilised kabinetid võiksid selle materjali lindistada, et see oleks kõigile kättesaadav. Samuti oleks vaja taastada «Nõukogude Õpetajas» lisaleht, mis oleks pühendatud üksikute ainete õpetamise meetodikale ja võimaldaks anda õpetajaile operatiivselt informatsiooni.

Õpetamine on tihedalt seotud kasvatamisega. Õppetöö kasvatusliku efektiivsuse suurendamisele on pööratud viimasel ajal pidevat tähelepanu. On uuritud (eriti Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis) kasvatuslikke võimalusi eri õppeainete kaudu õpilaste teadusliku ja ateistliku maailmavaate kujundamiseks. Need probleemid vajavad edasist uurimist ja häid tulemusi saavutanud koolide ja õpetajate kogemuste arvestamist. Senisest ulatuslikumalt tuleb uurida õppeprotsessi mõju õpilaste töökuse, distsiplineerituse ning kohuse- ja vastutustunde arenemisele. Teiselt poolt on need isiksuse omadused aluseks edukale õppetööle, milleta ka kui tahes täiuslike didaktiliste vahendite ja meetodite rakendamine ei anna soovitud efekti. Kasvatuslike probleemide ulatuslikum käsitlemine ei kuulu käesoleva ettekande raamidesse, seda tehakse kasvatuseteooria sektsioonis.

Kokkuvõttena rõhutaksin, et praegune hariduse sisu reformimine ei tohi mingil määral nõrgendada meie tähelepanu meetodilistele küsimustele. Kõik kavatsetavad plaanid hariduse sisu täiustamiseks on realiseeritavad üksnes kaasaja didaktika tasemel oleva õpetamismetoodika kaasabil.



Abiks algklasside õpetajale

A. LINTS

Ajakirjanduses on tihti juttu olnud matemaatika õpetamisest 1. klassis, mõndagi on kõneldud ka sellest, kuidas töötada 2. klassis. Nüüd, mil 1. klassid on juba üle aasta töötanud uue programmi järgi ja eelolevast sügisest 2. klassides hakatakse rakendama uut programmi, on aeg hakata rohkem tähelepanu pöörama ka järgmistele klassidele.

Suur tähtsus uuele programmile ülemineku ettevalmistamisel oli entusiastide-katsetajate töö, kes, omandades ise kogemusi uut viisi töötamiseks, julgustasid sellega ka teisi.

Nende eesrindlaste abistamiseks on mõeldud ka järgnevad read. Jutt on siin sellest, kuidas korrata 3. klassis õppeaasta algul matemaatikat seal, kus 1. ja 2. klassis juba katsetati uut viisi õpetada, mida selles osas lisada uut.

* * *

Nagu see on tavaks, alustatakse ka 3. klassis tööd varem õpitu kordamisega. Selleks kasutame õpikus «Elavad arvud III» 19. lk-ni toodud materjale. Osa korduvatest ülesannetest võib vahele jätta ning lisaks võtta mõningaid teistlaadi ülesandeid, näiteks:

- Arvuta $100 - (m + n)$.

Võta m asemele järgemööda arvud 8, 6, 7, 9, 5 ja n asemele iga kord 8.

Missuguse tehte pead sa alati esimesena teostama?

- Kui palju on arvude 13 ja 9 summa suurem samade arvude vahest?
- Liida iga arvuga a iga arv b .

a	43	35	56	48	51	53	44	39	50
b	8	9	10	20	30	27	35	24	19

Lahuta igast arvust a iga arv b .

- Missugused arvud saab asetada tähe asemele, nii et võrratus jääks õigeks?

$$\begin{array}{lll} 17 + a < 25 & 72 + m < 81 & 38 > 26 + x \\ 22 + b < 31 & 86 + n < 99 & 55 > 46 + y \end{array}$$

- $3 + 4 \cdot 7$ $(3 + 4) \cdot 7$ $16 - 7 \cdot 2$ $(16 - 7) \cdot 2$
 $4 + 5 \cdot 6$ $(4 + 5) \cdot 6$ $15 - 3 \cdot 5$ $(15 - 3) \cdot 5$

- $12 + 42 : 6$ $(12 + 42) : 6$ $(72 - 54) : 9$ $72 - 54 : 9$
 $15 + 25 : 5$ $(15 + 25) : 5$ $(80 - 64) : 8$ $80 - 64 : 8$

- Arvuta $100 - m \cdot n$.

Võta m asemele järgemööda arvud 7, 9, 6, 5, 8, 4 ja n asemele alati 8.

Missugune tehe tuleb alati esimesena teostada?

- $3 \cdot 19 + 35$ $97 - 3 \cdot 23$ $10 \cdot 10 - 42$
 $28 \cdot 2 - 48$ $24 + 38 \cdot 2$ $15 + 26 \cdot 3$

● Täida järgmine tabel:

a	b	c	$a \cdot b$	$a \cdot b + c$	$a \cdot b - c$
5	8	3			
7	9	2			
4	7	3			
7	8	5			

● Kirjuta märkidega ja lahenda:

- | | |
|------------------------|---------------------------|
| a) 5 korda 7. | e) Leia 18 ja 48 summa. |
| b) 48 jagada 4-ga. | f) Leia 62 ja 37 vahe. |
| c) Leia pool 96-st. | g) Leia 7 ja 19 korrutis. |
| d) Leia veerand 84-st. | h) Leia 63 ja 3 jagatis. |

- i) Leia arv, mis on 7 korda suurem 12-st.
 j) Leia arv, mis on 5 võrra väiksem 45-st.
 k) Leia arv, mis on 5 korda väiksem 45-st.
 l) Suurenda 8-t üheksa võrra.
 m) Suurenda 8-t üheksa korda.

● Leia puuduvad arvud:

$a \cdot 8 = 56$	$a : 8 = 6$	$72 : 8 + a = 45$
$a \cdot 9 = 72$	$a : 7 = 8$	$36 : 4 + a = 80$
$a \cdot 6 = 42$	$a : 6 = 7$	$48 : 6 + a = 62$
$a \cdot 8 = 64$	$a : 9 = 7$	$45 : 5 + a = 81$

Järjekindlalt rakendatakse nii kordamisel kui ka edaspidises töös nimetusi *liidetav, summa, vähendatav, lahutatav, vahe, tegur, korrutis, jagatav, jagaja, jagatis*, et need õpilastele kindlalt meelde jääksid.

Põgusa kordamise kõrval, kus tuletatakse meelde nelja tehet arvudega 100-ni, korraldatakse kõike seda, mis senini on omandatud hulkadest. Neid teadmisi nüüd ühtlasi süvendatakse ja laiendatakse. Käsitlus võiks olla näiteks järgmine.

Vaadeldakse pilte.

- Missuguseid hulki näed sa pildil?
- Missuguseid hulki leidub klassis? kodus? metsas? ehitusel?

Tehakse kokkuvõte: Hulk võib koosneda ükskõik missugustest esemetest või olenditest. Igat hulka kuuluvat eset nimetatakse hulga **elemendiks**.

● Missugustest esemetest koosneb pildil kujutatud lelude hulk? Missugustest elementidest koosneb pildil kujutatud lindude hulk? (Varesest, varblasest, tuvist, harakast.)

● Nimeta nädalapäevade hulga elemendid.

Hulkade kirjutamisel kasutatakse loogelisi sulgusid: $\{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9\}$.

See on ühekojaliste arvude hulk. Nimeta selle hulga elemendid.

- Kirjuta: a) 1 ja 9 vahel asuvate paarisarvude hulk,
b) ühekojaliste paaritute arvude hulk.

Hulkade tähistamiseks kasutatakse suuri trükitähti. Näiteks võime tähistada ühekojaliste 3-ga jaguvate arvude hulga nii viisi:

$$A = \{0, 3, 6, 9\}$$

Seda kirjutist loetakse: «Hulk A koosneb arvudest 0, 3, 6, 9».

Tähe A asemel oleksime võinud kasutada mis tahes teist tähte.

(Järgneb.)

Esimeseks sammuks oleks katse saada ettekujutust elanike arvust Euroopas üldse.

Rooma riigi päevilt on säilinud andmeid seal toimepandud rahvaloendustest. Uheks kindlamaks pidepunktiks on Rooma riigi elanike arvu arvestused umbes meie aja alguses, millel põhinevad K. J. Belochi arvestused.⁶ Esimesel paaril sajandil pärast meie ajaarvamist kasvas rahvaarv Rooma Euroopa provintssides võrdlemisi ulatuslikult. Sellest annab tunnistust nende provintside üldine majanduslik tõus. Euroopa alad väljaspool Rooma riigi piire olid suhteliselt harvalt asustatud.

III sajandist alates aga käis Rooma riigi lääneosa majandus alla ja rahvaste rändamine koos lõpmatute sõdadega põhjustas Euroopas rahvaarvu tunduva languse. Kas see langus oli nii suur, nagu seda võib järeldada tabelist 1, pole sugugi kindel.⁷

Pärast rahvaste rändamise lõppu hakkas rahvaarv jälle suurenema. X—XIV sajandil toimunud rahvaarvu märgatavast tõusust Lääne-Euroopas annab tunnistust sisekolonisatsioon: metsi ja rohumaid võetakse rohkesti põldude alla, mägedes tõuseb asustus kõrgemale, asutatakse palju uusi külasid, elustuvad vanad linnad ja tekib palju uusi. Püütakse vallutada ning koloniseerida naaberalu: eurooplasi asub elama ristiõidijate riikidesse, sakslased ja skandinaavlased tungivad peale slaavlastele, balti ja soome sugu rahvastele, osaliselt nende alasid asustades. Viikingite asundused tekivad Islandil, Gröönimaal ja koguni Ameerikas.

Rahvaarvu suurele kasvule järgnes kiire ja sünge katastroof. 1346. aastal puhkes Kaffas (Krimmis) katk, mis oli sinna toodud kas Hiinast või Indiast. Katk levis Konstantinoopolisse, sealt 1347. a. Sitsiiliasse ja Genuasse, 1348. a. Prantsusmaale, mujale Itaaliasse, Inglismaale ja Hispaaniasse. Järgmisel aastal kandus katk Saksamaale ja 1350. a. Skandinaaviamaadesse.

* Lõpp. Algus „Nõukogude Koolis“ nr. 6 1968.

⁶ K. J. Beloch. Die Bevölkerung der griechisch-römischen Welt. Historische Beiträge zur Bevölkerungslehre. I. Leipzig, 1886. Lk. 502.

⁷ Arvud tabelis enne aastat 1100 põhinevad enamasti kaudsetel arvestustel.

INGLISMAA, PRANTSUSMAA, SAKSAMAA JA ITAALIA RAHVASTIK LÄBI SAJANDITE*

H. PALLI,

ajalookandidaat

Katku suri ligi kolmandik elanikkonnast. Hävitavale epideemiale järgnesid uued, kuigi väiksemad puhangud. Euroopa elanike arv langes kuni 40 protsenti. Alles XVI sajandi esimesel poolel saavutas Euroopa rahvaarv selle taseme, mis tal oli enne „musta surma“. Seega võiks nagu täheldada Euroopa rahvastiku kasvus omamoodi tsükleid: kuni III sajandini tõus, siis langus, kusjuures III sajandil saavutatud tasemele jõutakse uuesti alles XIII sajandil. Uus tõus kestab XIV sajandi keskpaigani, millele järgneb langus, ja alles XVI sajandi esimesel poolel tõuseb Euroopa rahvaarv eelmise „rekordini“. Asustuse vähenemisele, linnade ja külade tühjendamisele ning põldude söötijäämisele on pühendatud palju uurimusi. Teatava üldistava kokkuvõtte nendest teeb W. Abel.⁸ Tema arvates on sajandite läbilõikes tege- mist vaid suhteliselt väikese sündimuse ja suremuse vahekorra kõikumisega,⁹ kuid pika aja peale andsid ka väikesed muutused suure kumulatiivse efekti. Kuigi

⁸ W. Abel, Die Wüstungen des ausgehenden Mittelalters. Stuttgart, 1955.

⁹ W. Abeli arvates tõusis aasta keskmine sündimus Euroopas XI—XXIII sajandil ja XVI—XVIII sajandil 42‰-ni, keskmine suremus oli 36‰ ja iive +6‰; XIV—XV sajandil oli keskmine sündimus 39‰, suremus 41‰, iive —2‰ (W. Abel, Die Wüstungen des ausgehenden Mittelalters, 1955. Lk. 62).

W. Abeli seisukohti on arvustatud ja rahvaarvu langusi on peetud palju väiksemaiks ning lühemat aega kestnuiks¹⁰, on need siiski tõsiasjad, kusjuures Lääne-Euroopas ilmnes esitatud tsükkel kõige selgemini. Ida- ja Kagu-Euroopa demograafiliste andmete läbitöötamine aga võib ilmselt tuua senistesse arvestustesse tunduvalt korrektiive.

XV sajandi esimesest veerandist alanud üldine rahvaarvu kasv Euroopas sellest peale jätkub, kuigi üksikutes Euroopa maades on olnud võrdlemisi suuri tagasiminekuksid. Eriti kiireks muutus rahvaarvu kasv XIX sajandil, kui tehniline revolutsioon lõi Euroopa maades eeldused kiireks majanduslikuks tõusuks ja arstiteaduse edusammud põhjustasid suremuse languse ja keskmise eluea pikenemise. Aastal 1400 elas Euroopas ainult 12,1 protsenti maakera rahvastikust, 1900. a. juba 24,9 protsenti.¹¹

*

Euroopa üksikute riikide kohta hakkab rahvastiku hindamiseks kindlamaid pidepunkte ilmuma XI sajandist peale. Uheks tähtsamaks andmete allikaks XI sajandist on Inglismaa kuulus „Domesday Book“ — revisjoniraamat, mille William Vallutaja laskis aastail 1083—1086 koostada, et saada ülevaadet oma kuningriigi maksuvõimest. Selle järgi oli Inglismaal tollal üle 283 000 majandi. Olenedes sellest, mitu inimest arvestada keskmiselt ühe majandi kohta ja kui täielikuks pidada arvestust (osa majandeid, samuti osa territooriumi jäi ilmselt arvestamata), on saadud Inglismaa elanike arvuks 1,1 kuni 2,5 miljonit inimest.¹² Tänapäeval on J. C. Russell, kes muude allikate alusel arvestab ka nende sajandite demograafilisi protsesse, jäänud peatumata minimaalsel arvul, oletades, et järgmise kahe ja poole sajandi jooksul toimus Inglismaal rahvaarvu väga kiire kasv (kuni 3,7 miljonini).¹³

¹⁰ Näiteks Uralnis 1941, lk. 344—347 ja mujal.

¹¹ Народное хозяйство СССР в 1962 году. Статистический ежегодник. М. 1963. Lk. 645.

¹² Uralnis 1941, lk. 50—51.

¹³ Vt. tabel 2.

Prantsusmaa elanike arvu on püütud arvutada majandite („feu“) arvu järgi. Et aga osa neist on vaid fiskaalsed ühikud ja ühes majandis elanud inimeste keskmise arvu kohta tehtud oletused kõiguvad, on rahvaarvu Prantsusmaal XIV sajandil hinnatud üsnagi erinevalt. Ilmselt oli see kuskil 17 miljoni lähedal.¹⁴ Saksamaa rahvaarvu hinnatakse samal ajal 14 miljonile¹⁵, Itaalias 10—11 miljonile.¹⁶ Tuleb aga arvesse võtta, et kaks viimast maad ei moodustanud ühtseid riike. Itaalias toimus X sajandiga võrreldes maa lõunaosa, eriti Sitsiilia majanduslik degradeerumine, millega vähenes seal ka rahvaarv.¹⁷ Üldse võib oletada, et rahvaarv kasvas Itaalias ja Prantsusmaal XI sajandiga võrreldes aeglasemalt kui Saksamaal ja Inglismaal.¹⁸

„Musta surma“ löödud haavadest toibusid Euroopa maad aeglaselt. Inglismaa, kes (pärast 100-aastase sõja lõppu) suutis eemale jääda Euroopa mandril möllavatest laastavatest sõdadest, muutus pikkamisi, kuid pidevalt rahvarikkamaks.¹⁹ Eriti kiiresti hakkas elanike arv Inglismaal suurenema XIX sajandil, ajal, millal Suurbritannia muutus „maailma töökojaks“.

Prantsusmaal pidurdasid rahvastiku kasvu rohkearvulised sõjad ja usuvaenud (hugenottide pagendamine).²⁰ XIX sajandil seletub rahvaarvu aeglane kasv perekonna teadliku reguleerimisega, mida hakkasid teostama kõik rahvakihid.²¹

Saksamaale, mis jäi killustatuks, andis tohutu löögi 30-aastane sõda (Vürtembergis oli enne sõjategevuse kandumist tema territooriumile 458 000 elanikku, pärast ainult 97 000).²² Preisimaa elanike arvu kiire kasv toimus peaaesjalikult territoor-

¹⁴ Vt. tabel 3. 1328. a. piires 13,5 milj. ümber.

¹⁵ Vt. tabel 4.

¹⁶ Enciclopedia Italiana, t. XIX. Roma, 1933. Lk. 742.

¹⁷ Sitsiilias oli X sajandil 2 miljonit, XIV sajandil ainult 1 150 000 elanikku (Uralnis 1941, lk. 65, 162. F. Maggiore-Perni järgi).

¹⁸ Vrd. tabelid 4 ja 2.

¹⁹ Vt. tabel 2.

²⁰ Vt. tabelid 3 ja 5.

²¹ Vt. tabel 5.

²² Vt. tabel 6.

riumi laienemise, mitte niivõrd loomuliku juurdekasvu arvel.²³ XIX sajandil aga hakkas Saksamaal rahvaarv kiiresti kasvama.²⁴ Ka Itaalia rahvaarv, mis XVIII sajandini kasvas aeglaselt, hakkas XIX sajandil kiiresti suurenema.²⁵

Nii toimusid XIX sajandil märkimisväärsed muutused nelja Lääne-Euroopa suurriigi jõudude vahekorras. XIX sajandi algul oli Prantsusmaa Lääne-Euroopa rahvarikkaim riik ja Napoleon võis tugineda mitte ainult oma sõjalisele geeniusel, vaid ka rohkele nekrutite juurdevoolule.²⁶ Pealegi olid Saksamaa ja Itaalia killustatud. Kuid 1861. aastal Itaalia ühendati (1861. a. rahvaloenduse järgi oli Itaalia kuningriigis ilma paavsti ja Austria valduses olevate Itaalia maadeta 21,8 miljonit elanikku)²⁷, 1871. aastal ühines Saksamaa.

Nagu teada, sai Prantsusmaa aastail 1870—1871 Saksamaaga sõdades lüüa (1866. a. oli Prantsusmaal 4,4 miljonit 20—34 aasta vanust meest, Saksamaal 1871. a. aga 4,7 miljonit).²⁸ Esimeses maailmasõjas suutis Prantsusmaa vastu pidada vaid tänu Inglise ekspeditsioonikorpuse abile ja eriti asjaolule, et Saksamaa pidi sõdima kahel rindel (20—34-aastasi mehi oli Prantsusmaal 1911. a. — 4,5 miljonit, Saksamaal 1910. a. — 7,7 miljonit).²⁹

Nii peegeldavad muutused elanike arvus teataval määral ka riikide osatähtsuse

²³ Vt. tabel 6.

²⁴ Vt. tabel 7.

²⁵ Vt. tabel 8. Itaalia rahvastiku ajaloo klassikalise ülevaate andis juba K. J. Beloch. *Bevölkerungsgeschichte Italiens*. Bd. I. Berlin, 1937; Bd. II. Berlin, 1964; Bd. III. Berlin, 1961. (K. J. Beloch suri 1929. a., II ja III köide anti välja käsikirja järgi.) Uuemad uurimised (toodud tabelites) on mõneti muutnud K. J. Belochi esitatud arve.

²⁶ Prantsusmaal oli XIX sajandi algul 28,3 (vt. tabel 5), Saksamaal 24 (W. Abel, tsit. teos, lk. 62), Itaalias umbes 19 ja Suurbritannias umbes 10,3 miljonit elanikku.

²⁷ *Enciclopedia Italiana*, t. XIX. Roma, 1933. Lk. 742.

²⁸ D. Kirk. *Population and Population Trends in Modern France*. „Population Movements in Modern European History“. New York, 1964. Lk. 96.

²⁹ Sealsamas.

muutumist. Suurbritannia tõusis väikesest riigist mitte ainult maailmariigiks, vaid ka üheks rahvarikkamaks Euroopa maaks. Prantsusmaa minetas oma endise juhtiva osa ja koha Lääne-Euroopa rahvarikkaima riigina. Saksamaa majanduslik esilekerkimine XIX sajandil oli seotud ka tema rahvaarvu kiire kasvuga.

Rahvaarvu muutumine peegeldab vaid mitmesuguste rahvastikus toimunud protsesside (vanuselise koosseisu ja keskmise eluea muutumise, loomuliku liibe, migratsiooni) kogusummat. Omaette probleemiks on linnad ja linnastumine. Ilmselt oleks otstarbekas neid edaspidi üksikasjalikumalt käsitleda.

Tabel 1
Rahvaarv Euroopas (miljonites)¹

Aasta	Rahvaarv	Aasta	Rahvaarv
400 e. m. a.	23	1400	45
1 p. m. a.	37	1450	60
200	67	1500	69
700	27	1550	78
1000	42	1600	89
1050	46	1650	100
1100	48	1700	115
1150	50	1750	140
1200	61	1800	188
1250	69	1850	266
1300	73	1900	401
1350	51		

¹ B. H. Slicher von Bath. *The Agrarian History of Western Europe*. A. D. 500—1850. London, 1963. Lk. 78 (M. K. Bennett'i järgi).

Tabel 2
Rahvaarv Inglismaal, Walesis ja Sotimaal (tuhandetes)¹

Aasta	Inglismaa	Wales	Sotimaa
1086	1100	100	275
1348	3700	200	550
1430	2100	125	350
1545	3220	250	688
1570— —77	4400		
1695	5000		
1750	6100		1300
1801	8893		
1811	10 164		1806
1821	12 000		2092
1831	13 897		2364
1841	15 914		2620

1851	17 928	2889
1861	20 066	3062
1871	22 712	3360
1881	25 974	3736
1891	29 002	4026
1901	32 528	4472
1911	36 070	4761

¹ J. C. Russell, *British Medieval Population*. Albuquerque. 1948. Lk. 235, 361, 362 (a-d 1086—1545); M. R. Reinhard, A. Armengaud, *Histoire générale de la population mondiale*. Paris, 1961. Lk. 87 (1570—77); D. V. Glass, *Two Papers on Gregory King*. „Population in History”. London, 1965. Lk. 203 (1695); E. A. Wrigley, *A Simple Model of London's Importance in Changing English Society and Economy 1650—1750*. „Past and Present” № 37, July 1967. Lk. 44 (1750 Inglismaa ja Wales); H. Moller, *Introduction*. „Population Movements in Modern European History”. New York, 1964. Lk. 5 (1750, Šotimaa); *The Statesman's Year-Book 1957*. Ninety-fourth Annual Publication. London, 1957. Lk. 64, 70 (1801—1911, rahvaloenduste andmed).

Vanemate aegade kohta on ka teisi arve. 1086. a. Inglismaa ja Walesi rahvaarvu on hinnatud 1,8—2 miljonile; 1700. a. — 5,8 miljonile; 1750. a. — 6,5 miljonile.

Tabel 3

Rahvaarv Prantsusmaal¹
(tänapäeva territooriumil; miljonites)

1328	17,6
1500	15
1577	18
1650	20
1700	21—22
1750	22,7
1871	37,8
1881	39,2
1901	40,7
1911	41,5

¹ Reinhard, Armengaud, tsit. teos, lk. 88 (1577); A. Sauvy, *La population*. Paris, 1959. Lk. 84 (1650); L. Henry, *The Population of France in the Eighteenth Century*. „Population in History”, lk. 455 (1700); A. Sauvy, *Some Lesser Known French Demographers of the Eighteenth Century*. „Population Studies” V, Nr. 1. 1951. Lk. 15 (1750).

Annuaire statistique de la France. 66 vol. Retrospectif. Paris, 1961. Lk. 34—36 (1871—1911); J. C. Russell, *Late Ancient and Medieval Population*. „Transactions of the American Philosophical Society”. New Series. Volume 48. Part. 3. Philadelphia 1958. Lk. 105 (1328, 1500).

Tabel 4

Rahvaarv Saksamaal¹
(1871. a. territooriumil; miljonites)

1200	8
1340	14
1470	10
1500	12
1600	20
1620	16
1740	18

¹ W. Abel, tsit. teos, lk. 62 (1200, 1340, 1470, 1620, 1740); Reinhard, Armengaud, tsit. teos, lk. 89 (1500, 1600).

Tabel 5

Rahvaarv Prantsusmaal (tuhandetes)^{1, 2}

1776	25 612
1786	26 596
1791	27 022
1796	27 578
1801	28 288
1811	29 561
1821	31 065
1831	32 991
1841	34 414
1846	35 386
1851	35 783
1856	36 039
1861	37 386
1866	38 067
1872	36 103
1876	36 906
1881	37 672
1891	38 219
1896	38 343
1901	38 962
1906	39 252
1911	39 602

¹ J. Bourgeois-Pichat, *The General Development of the Population of France since the Eighteenth Century*. „Population in History”, lk. 498; *Annuaire statistique de la France*, 66 volume. Retrospectif. Paris. 1961. Lk. 11 (rahvaloenduse andmeid).

² 1776—1856 ilma Savoja ja Nizzata; 1861, 1866, tänapäeva territooriumil; 1872—1911 ilma Elsass-Lotringita.

Tabel 6

Rahvaarv mõnes Saksa riigis (tuhandetes)

Aasta	Riik	Rahvaarv
1598 ¹	Vürtemberg	414
1623 ¹	„	458
1639 ²	„	97
1645 ²	„	121

1652 ²	"	166
1669 ²	"	218
1673 ²	"	251
1707 ²	"	343
1700 ³	"	340
1740 ³	"	472
1775 ³	"	516
1794 ³	"	614
1800 ³	"	660
1834 ⁶	"	1633
1700 ⁷	Preisimaa	1300
1755 ⁴	"	3865
1764 ⁴	"	3616
1800 ⁵	"	5129
1805 ⁵	"	5379
1834 ⁶	"	13 691
1834 ⁶	Baier	4251
1834 ⁶	Saksi	1596
1871 ⁸	Preisi	24 691
1871 ⁸	Baieri	4863
1871 ⁸	Saksi	2556
1871 ⁸	Württemberg	1819

- ¹ Uurlanis, 1941, lk. 125.
² Sealsamas, lk. 128.
³ Reinhard, Armengaud, lk. 175.
⁴ Uurlanis, 1941, lk. 332.
⁵ Sealsamas, 1941, lk. 133.
⁶ B. Gleitze, Statistisches Lexikon, Leipzig, 1935. Lk. 462.
⁷ H. Moller, Introduction. „Population Movements in Modern European History“. New York, 1964. Lk. 5.
⁸ Brockhaus' Konversations-Lexikon. Leipzig, 1883. XIII Aufl., B. V. Lk. 221.

Tabel 7
 Rahvaarv Saksamaal¹
 (1871. a. piirides, Elsass-Lotringiga)

Aasta	Rahvaarv (tuhandetes)
1816	24 833
1830	29 768

1840	32 785
1849	35 129
1856	36 260
1861	38 003
1866	39 787
1871	40 997
1880	45 095
1890	49 241
1900	56 046
1910	64 568
1913	66 978

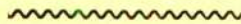
¹ A. 1816—1871 B. Gleitze, Stat. Lexikon, lk. 48. A. 1880—1913 K. Witthauer, Die Bevölkerung der Erde. Gotha, 1958. Lk. 184.

Tabel 8

Rahvaarv Itaalias
 (tänapäeva territoorium 301 000 km²)¹

Aasta	Milj. el.
1500	üle 10
1550	ligik. 11
1600	" 12
1660	" 11
1700	" 13
1770	" 17
1820	20,4
1840	23,3
1861	26,1
1871	28,0
1881	29,8
1891	31,8
1901	34,0
1911	37,0
1921	37,9
1931	41,2
1941	44,5

¹ C. M. Cipolla, Four Centuries of Italian Demographic Development. „Population in History“. London, 1965. Lk. 573.



Kodanlik-natsionalistliku propagan-
 da peamiseks loosungiks kodanlikus
 Eestis kogu tema eksisteerimise vältel
 oli «iseseisvuse» idee, kodusõda ja
 välisinterventsiooni Nõukogude-Vene-
 maa vastu kujutati eesti rahvusliku
 üritusena, s. o. eesti rahva «vabadus-
 sõjana». Vaatleme fakte ja arvude
 varal, mida kujutasid endast «Eesti
 vabadussõda» ja kodanlik «iseseisvus».

Kodanliku Eesti tekkimise ajaks tu-
 leb pidada 1918. a. novembri- ja det-
 sembrikuud, millal Esimeses maailma-
 sõjas lüüasaamise ja 9. novembril

„Iseseisva“ kodanliku Eesti riigivõlgnevus

M. KODRES

1918. a. puhkenud revolutsiooni taga-
 järjel Saksamaa oli sunnitud kapitu-
 leeruma. Saksa okupatsioonivõimudel
 Eestis ja nende käsilastel, balti paru-
 nitel, oli selge, et nad ei suuda sõjast

tüdinud saksa sõdureid enam kaua kinni pidada. Sellepärast, kartes eesti töörahva relvastatud väljaastumist ning 1917. a. Oktoobrirevolutsiooniga kehtestatud nõukogude korra taastamist, otsustasid saksa okupandid võimu eesti kodanlusele üle anda enne Saksa okupatsioonivägede Eestist lahkumist.

11. novembril 1918. a. moodustas eesti kodanlus Saksa imperialistide toetusel oma ajutise valitsuse ning 19. novembril vormistati Riias võimu üleandmine nn. üleandmise lepinguga, millele kirjutasid alla Saksa valitsuse nimel A. Winnig ja eesti kodanluse poolt teedeminister F. Peeterson, dr. K. Konik, advokaat A. Birk ning kaupmehed W. Puhk ja L. Luht.¹

See sobing saksa okupatsioonivõimude ja eesti kodanluse vahel kutsus esile revolutsiooniliselt meelestatud eesti töötajate pahameele ning 19. novembril 1918. a. Tallinnas valitud tööliste saadikute nõukogu pöördus läkitusega Venemaa proletariaadi poole abi saamiseks Eesti kodanluse diktaatori kukutamiseks ja nõukogude võimu taastamiseks.

Revolutsiooni puhkemine Saksamaal andis Nõukogude Venemaale võimaluse 3. märtsil 1918. a. keiserliku Saksamaaga sõlmitud Bresti rahulepingu tühistamiseks ning võitluse alustamiseks saksa okupantide poolt vallutatud maa-aladel, sealhulgas ka Eesti territooriumi vabastamiseks. Tallinna Nõukogu üleskutses vastu tülles andis Nõukogude valitsus Punaarmee eesti ning teistele väeosadele käsu vabastada Eesti territoorium välismaistest imperialistidest. 22. novembril 1918. a. alustas Punaarmee pealetungi Narva rindel.

Kokkunenud eesti kodanlus avaldas samal päeval üleskutses «Eesti Vabariigi kaitsjatele», milles Eesti ajutise valitsuse peaminister K. Päts ja sõjaminister A. Larka püüdsid eesti rahvast hirmutada «punase terroriga». Üleskutses öeldi muu seas: «Kui enamlastel korda peaks minema üle Narva jõe Eestimaa piiridesse tungida, siis tähendaks see Eesti Vabariigile ja tema elanikkudele kõige tõsisemat hädaohtu, hävitavat korralagedust ja üldist veresauna».

Samas üleskutses avaldas Eesti ajutine valitsus veendumust, et «Saksa sõjaväed, kelle hooleks Eesti idapiiri kaitsmine on usaldatud, oma kohust

vana vahvusega täidavad».² Kuid saksa tääkide abil püsinud kodanliku valitsuse see lootus ei täitunud. Eesti kodanliku vabariigi piiride kaitsmine ei olnud muidugi sõjas väsinud saksa sõdurite huvides ja pärast esimesi lahinguid Punaarmeeaga alustasid Saksa okupatsiooniväed üldist taganemist.³

Saksa okupatsioonivägede revolutsiooniline meelsus ja nõrk võitlusvõime sundisid Eesti ajutist valitsust abi otsima Antandi imperialistidelt, kes olid samuti mures Punaarmee edusammude pärast. Kuigi Antandi valitsevad ringkonnad Eesti ajutist valitsust ei tunnistanud, olid nad huvitatud Eestis kontrrevolutsioonilise rinde säilitamisest, sest nad taotlesid koos vene valgekaartlastega Venemaal kapitalismi ja tsarismi taastamist.⁴

Ühenduses Saksa okupatsiooniar mee Eestist lahkumisega asus eesti kodanlus oma armee loomisele. Antandi valitsevad ringkonnad aga suunasid Balti merele Inglise sõjalaevastiku, hakkasid saatma Eestisse relvi ja sõjamoona ning värbama palgasõdureid Soomest, Rootsist ja Taanist ning lääneriikide vangilaagritest endise Vene armee sõjaväelaste hulgest.⁵

Nõukogude-vastase sõja pidamine nõudis raha, sellepärast andis Eesti ajutine valitsus 11. detsembril 1918. a. välja määruse 30 miljoni eesti marga suuruse siselaenu mahutamise kohta, kusjuures peaminister K. Päts ja rahandusminister J. Kukk esitasid üleskutses, milles muu hulgas konstateeriti järgmist: «Sõjapidamiseks on vaja — raha, raha ja veel kord raha! Vaja on väljamaalt sõjariistu osta, sõjameestele moona osta ja palka maksta. See kõik nõuab hulka miljoneid.»⁶ See 30 miljoni marga suurune siselaen ei suutnud muidugi eesti kodanlust päästa, sest et isegi tema enda ringkondades polnud Eesti markadel mingit usaldust, kuna nende väärtust ei olnud kindlaks määratud ja neil polnud mingit katet.⁷ Et aga palgasõduritele oli vaja tasu

² RT — 1918, nr. 2, lk. 5.

³ J. Raid. Okupatsiooni ikkes. Tallinn, 1966. Lk. 189.

⁴ Eesti NSV ajalugu..., lk. 378, 386; P. Vihalem, Eesti kodanlus imperialistide teenistuses. Tallinn, 1960. Lk. 78.

⁵ RT — 1918, nr. 1, lk. 4; J. Raid. Okupatsiooni ikkes, lk. 193, 196.

⁶ P. Vihalem, Eesti kodanlus, lk. 430; RT — 1918, nr. 6, lk. 1.

⁷ О. Сепре, Зависимость буржуазной Эстонии от империалистических стран, Таллин, 1960. Lk. 84, 85.

¹ Riigi teataja (RT) 1918, nr. 1, lk. 7. Eesti NSV ajalugu. Tallinn, 1957. Lk. 383, 384.

maksta, siis suunas Eesti ajutine valitsus oma esindajad (O. Strandmann ja A. Rei) välismaale Antandilt raha paluma ja uusi «vabatahtlike» värbama.⁸ 1918. a. detsembris sai Eesti ajutine valitsus Soomelt laenuks 20 milj. Soome marka, millest 16 milj. marka läks Soome «vabatahtlikele» palga maksmiseks.⁹ Imperialistid aga ei kaatsenudki eesti kodanlusele laenu anda — nad hakkasid saatma Eestile võlgu relvi ja muud varustust omal äranägemisel ja spekulatiivsete hindadega.¹⁰

Sooses Antandi sõjakäigu organiseerimisega Petrogradile anti Eesti varustamine toiduainete ja muude kaupadega 1919. a. maist alates «Ameerika Abistamise Komiteele» (American Relief Administration ARA-le, kellega Eesti kodanlik valitsus 10. mail 1919. a. sellekohase lepingu sõlmis. Ainuüksi 1919. aasta jooksul suunasid imperialistid Eestisse 1387 laeva, mis toimetasid kohale 210 519 tonni sõjavarustust. Kogu interventsiooniperioodi jooksul toimetati Eestisse 62 240 tonni mitmesuguseid toiduaineid, sellest USA-st 53 554 t, Inglismaalt 8224 t ja Taanist 462 t.¹¹ Peale selle said eesti valged veel Saksa okupatsioonivõimudelt tasuta päranduseks hulgaliselt relvi ja muud sõjavarustust sellistes kogustes, et mõnedest neist jätkus talle kuni klassisõja lõpuni.

Prantsusmaalt USA likvideerimisele määratud sõjavarustuse ladudest 1919.—1920. a. Eestisse saadetud kaupade tasu maksmise kindlustamiseks andis kodanliku Eesti valitsus USA valitsusele kolm võlakohustust kogusummas 15 miljoni dollari peale, maksutähtaegadega 30. juuni 1922., 1923. ja 1924. a. ning 5% -ga aastas alates 30. juunist 1919.¹²

Pärast Antandi poolt 1919. a. oktoobris Petrogradile organiseeritud sõjakäigu lõplikku läbikukkumist, — selles sõjakäigus toetas kindral J. Laido-

⁸ P. Vihalem, Eesti kodanlus..., lk. 326.

⁹ «Eesti Majandus». Tallinn, 1925. Nr. 11, lk. 167; P. Vihalem, Eesti kodanlus..., lk. 485; O. Сепре, Зависимость буржуазной Эстонии от империалистических стран, lk. 84.

¹⁰ Eesti Entsüklopeedia, II. Tartu, 1933. Lk. 596; P. Vihalem, Eesti kodanlus..., lk. 491.

¹¹ P. Vihalem, Eesti kodanlus..., lk. 492, 493, 199.

¹² Riigikogu protokollide lisad 11. jaan. — 26. märtsini 1926. a. (X istungjärk), lisa nr. 170, veerg 297.

neri armee valgekaartliku Loodearmee pealetungi, — otsustas valge-eestlaste väejuhatuse desarmeerida oma endised relvavennad — vene valgekaartlased — nende üle Narva jõe taganemisel, sest eesti kodanlus kartis, et valgekaartlaste jälitamisel võivad Punaarmee väeosad Eesti territooriumile tungida.

Sooses Antandi poolt Petrogradile alustatud pealetungiga alustas eesti töötav rahvas Kommunistliku Partei üleskutsel massilist võitlust sõja lõpetamise ja Nõukogude Venemaaga rahu sõlmimise eest. 1919. a. sügisel toimusid pidevalt streigid, käärimine eesti valgearmees muutus ähvardavaks.¹³ Need sündmused sundisid eesti kodanlust Nõukogude Venemaaga rahuläbirääkimisi alustama ja 2. veebruaril 1920. a. kirjutati Tartus alla rahulepingule. Rahulepingu alusel sai kodanlik Eesti 15 milj. kuldrubla, s. o. 11,6 tonni kulda (1 rubla sisaldab 0,7742 g kulda) ja Nõukogude valitsus vabastas ta tsaristliku Venemaa võlgadest.¹⁴

V. I. Lenin andis kodanliku Eestiga sõlmitud rahulepingule kõrge hinnangu. Ta kirjutas: «Me sõlmisime rahu Eestiga, — esimese rahu, millele järgnevad teised, avades meile võimaluse kaubavahetuseks Euroopa ja Ameerikaga.»¹⁵

Eesti kodanlus ei eitanud, et tema sõjavõlad Antandi riikidele olid tekkinud Nõukogude-vastase võitluse tagajärjel, kuid eesti kodanlik-natsionalistlik propaganda püüdis kujutada seda klassisõda eesti rahva «vabadussõjana». Nii väitsid riigivanem K. Päts, rahandusminister G. Vestel ja riigisekretär K. Terras 1922. a. riigieelarve projekti seletuskirjas demagoogiliselt, et kodusõjas «kogu rahva (loe: eesti kodanluse — M. K.) esimene tähtsam ülesanne seisis selles, et maksku mis maksab oma olemasolu pealetungiva vaenlase vastu kaitsta», s. o. kaitsta end Punaarmee ja nõukogude võimu eest.¹⁶ Antandi imperialistid mõistsid väga hästi, et eesti kodanlus püüab «maksku mis maksab» võimule pääseda, sellepärast saatsid nad kodusõja aas-

¹³ A. Кооп, NSV Liidu ja kodanliku Eesti suhted aastail 1920—1928. Tallinn, 1966. Lk. 45, 49.

¹⁴ Relvaga Oktoobrirevolutsiooni kaitsel..., lk. 460; Eesti NSV ajalugu... lk. 419, 420.

¹⁵ V. I. Lenin, Teosed, 30. kd., lk. 319.

¹⁶ ORKA, f. 80, nr. 1, s.-ü. 1071, lk. 2, 5, 93.

tail Eestisse ainult relvi, toiduaineid ja tarbeesemeid, mis kõik ebatootlikult sõja otstarbeks ära kulutati. Seda tõendab rahandusminister J. Kuke sõnavõtt Asutavas Kogus, milles ta tunnistas, et ajavahemikul 1918. a. novembrist kuni 1919. a. aprillini moodustasid sõjakulud üle 80% riigikassa kogu väljaminekust.¹⁷

Eesti kodanlusele osutatud abi eest kirjutasid Antant ja teised kapitalistlikud riigid esialgu kodanliku Eesti võlakontosse: USA — 14,1 milj. dollarit, Inglismaa — 0,34 milj. naelsterlingit (toitlusvõlg ja Inglise admirali-teedi laen), Prantsusmaa — 13,1 milj. franki, Taani — 0,6 milj. Taani krooni ja Soome — 21,5 milj. Soome marka, mis kõik kokku oli 6,2 miljardit Eesti marka.¹⁸ 1. jaanuariks 1921. a. suurenesid Eesti sõjavõlad 6,5 miljardi margani¹⁹ ehk 67,32 milj. Eesti kroonini* ning jagunesid riikide vahel järgmiselt: USA-le 58,31 milj., Inglismaale — 5,72 milj., Prantsusmaale 2,95 milj. ja Taanile 0,34 milj. Eesti krooni.²⁰ Eesti sõjavõlg Soomele oli tasutud 1921. a. kogusummas 24,2 milj. Soome marka, millest 2,6 milj. marka olid protsendid.²¹

USA valuutas oli 67,32 milj. Eesti krooni 18,3 milj. dollarit, Inglise rahas aga 4,4 milj. naelsterlingit.²²

Et 1. jaanuariks 1922. a. oli Eestis 1 097 733 inimest, siis oli sõjavõlgade koormus ühe elaniku kohta, kaasa arvatud lapsed ja raugad, 61,3 Eesti krooni.

Kodanliku Eesti sõjavõlgade (6,8 miljardit marka) tohutut koormust iseloomustab veel see, et oma mahult võrdusid need ühe riigieelarve aastatulu-dega (1921. aastal 6,4 miljardit marka), kuna kodusõja üldkulud ulatusid eesti kodanluse enda andmeil 179 miljoni kroonini (ca 18 miljardi margani), s. o.

¹⁷ A. K o o p, NSV Liidu ja kodanliku Eesti suhted... lk. 25, 26.

¹⁸ ORKA, f. 80, nr. 2, s.-ü. 1161, lk. 314; Riigikogu istungjärgude protokollide lisad, 1924, lisa nr. 12, veerud 93, 94.

¹⁹ «Eesti statistika» 1922, nr. 1—2, lk. 206, ja «Eesti 1920—1930». Tallinn, 1931, Lk. 262.

* 1921. a. 1 Eesti kroon — 98,3 Eesti marka (vt. «Eesti 1920—1930», lk. 262).

²⁰ «Eesti 1920—1930», lk. 262.

²¹ Riigikogu istungjärgude protokollide lisad, 1924, lisa nr. 12, v. 94.

²² 1922. a. 3. jaan. kursi järgi 100 dollarit = 368 Eesti krooni ja 100 naelsterlingit = 1535 Eesti krooni (vt. «Eesti 1920—1930», lk. 262).

ületasid nelja riigieelarve aasta kulusid (1918/19—1922).²³ Et aga kodanlikus Eestis, nagu teisteski kapitalistlikes riikides, riigieelarve tulud koosnesid peamiselt elanikkonnalt võetavatest maksudest, siis lasusid need sõjavõlad sõjajärgseil aastail raske koormana eesti töörahva õlgadel. Vihjates kodanliku Eesti majanduslikule ja poliitilisele sõltuvusele imperialistlikest ringkondadest, kirjutas V. I. Lenin: «Eestimaa on väike maa, väike vabariik, kuid ta on tuhandel viisil nii majanduslikult kui sõjaliselt ülemaailmse imperialistliku kapitali ülemaailmsele maha surutud, et selle surve all kannatab kogu tema elanikkond.»²⁴

Kodanlik Eesti langes esimesena välja Nõukogude-vastases sõjast sel ajal, kui teistel interventsioonirindel lahingud veel kestsid. Sellest tingituna ajas eesti reaktiooniline kodanlus sõjajärgse revolutsioonilise kriisi aastail (1920—1924) nn. tööstusliku orientatsiooni poliitikat, mis seisnes endise Venemaa turust sõltunud suurtööstuse ja eraettevõtlikkuse ohtras finantseerimises rahulepingu alusel saadud kulla arvel ja riigieelarve summadest («lahtiste kraanide» poliitika), palavikuliselt uute äride ja ettevõtete asutamises, spekulierimises ja lattu tootmises lootuses, et pärast nõukogude võimu kukutamist ja kapitalismi taastamist Venemaal avanevad seal Eesti tööstustoodangule piiramatud realiseerimisvõimalused. Kuid need lootused ei läinud täide. See Nõukogude-vastane poliitika ja riigiraha raiskamine viis Eesti majanduse pankrotini ning 1923.—1924. a. puhkes Eestis esimene raske majanduskriis, mis kasvas üle poliitiliseks ja üldrahvalikuks kriisiks ja kutsus 1. detsembril 1924. a. esile eesti töörahva ülestõusu. Et rahulepingu alusel saadud kuld oli lõpukorral, siis oli kodanlik valitsus rahanduskriisist ülesaamiseks ja langenud eesti marga kursi stabiliseerimiseks sunnitud tegema uut välislaenu. 1924. a. õnnestus tal saada Rootsi valitsuse nõusolekut 900 tuh. Rootsi krooni (90 milj. Eesti marga) suuruse kaubakrediidi saamiseks kuue aasta peale 6% ga aastas. 1925. a. suurendati seda laenusummat ühele miljonile Rootsi kroonile ja pikendati krediidi kasutamise aega 13 aastani. 1924. aastal sai kodanlik Eesti selle laenu arvel 433 362 Rootsi

²³ ORKA, f. 80, nr. 3, s.-ü 936, lk. 377, 378; P. Vihalem, Eesti kodanlus..., lk. 654.

²⁴ V. I. L e n i n, Teosed, 30. kd., lk. 292.

krooni* ehk 43,3 milj. Eesti marka.²⁵ Kriisi tõttu oli kodanlik valitsus sunnitud «kraanid» kinni keerama ja kuulutas välja Eesti põllumajanduse «taastamise» poliitika, mis tegelikult tähendas Eesti majanduse allutamist välisturu kõikumvale konjunktuurile ja muutmist kapitalistlike suurriikide agraarriipsiks.²⁶

1920.—1924. a. tasus Eesti oma võla Soomele ja maksis Prantsusmaale välja 9,5 milj. franki, kuid oma peamistele võlausaldajatele, USA-le ja Inglismaale, ei suutnud ta peaaegu midagi maksta. Selle tagajärjel suurenes Eesti välisvõlgnevus 1924. aastaks 1921. a. (67, 32 milj. krooni) võrreldes 9,3 milj. krooni võrra ja moodustas 76,59 milj. krooni** ehk 20,4 milj. dollarit (1921. a. 18,3 milj. dollarit), vaatamata sellele, et sama aja vältel tasus Eesti oma välisvõlgnevuse kustutamiseks ja laenu protsentideks ligi 5,5 milj. krooni ehk 1,5 milj. dollarit. Peale selle kulutati sise-laenude ja rahaemissiooni kustutamiseks veel 8,5 milj. krooni. 1924. aasta lõpuks kasvas kodanliku Eesti üldine riigivõlgnevus 97 miljoni kroonini: välisvõlad 74 milj., siselaenud 1 milj. ja paberraha emissioon 22 milj. Eesti krooni.

Selgema ettekujutuse saamiseks võib lisada, et need 97 milj. krooni moodustasid ühe kolmandiku toleaege Eesti aastasest rahvatulust ehk ühe kümneandiku tema kogu natsionaalsest rikkusest.²⁷

Tegelikult olid kodanliku Eesti sõja-

* H. Saarniit oma raamatus «Kodanlik Eesti sõjajärgse revolutsioonilise kriisi aastaill» (Tallinn, 1958. Lk. 14) peab ekslikult Rootsi kaubakrediiti sõjavõlak. (Vt. «Eesti Majandus», 1925, nr. 11, lk. 167, 168).

²⁵ RT — 1924, nr. 51/52, lk. 349; «Eesti Majandus», 1925, nr. 11, lk. 167, 168.

²⁶ R. Antons. Agraarsuhted kodanlikus Eestis, Tallinn, 1957. Lk. 199; Ö. Elango. Eesti kapitalism..., lk. 12.

** Ilma Eesti võlgnevuseta Inglismaale sõjavaruustuse eest.

²⁷ «Eesti Majandus», 1925, nr. 11, lk. 167. Riigikogu protokollide lisad, 1924, III istungjärk, lisa nr. 12, veerud 93, 94; ORKA, f. 80, nr. 2, s.-ü. 2857, lk. 1-a, 2, 3; f. 80, nr. 2, s.-ü. 1161, lk. 314; «Eesti 1920—1930», lk. 241, 262; «Eesti 1920—1930», lk. 241, 262; «Eesti arvudes 1920—1935» (Estonie enchiffres). Tallinn, 1937. Lk. 199.

võlad lõplikult välja selgitatud alles pärast sõja lõppu. Nii sõlmiti 1925. a. kodanliku Eesti ja Inglismaa vahel uus leping, milles oli öeldud: «Eesti Valitsus tunnistab, et tema võlg Briti valitsusele Eesti vabadussõjas antud varustuse ja ülesnäidatud abi eest on kuni 1. jaan. 1921. a. kogusummas £ 917 200.» See leping nägi ette kõnesoleva laenu kustutamise 1926. kuni 1940. aastani, s. o. 30 aastaga võrdsete annuiteetidega.* Esimese 15 aasta jooksul kohustus Eesti maksma iga aasta 40 tuh. naelsterlingit ning ülejäänud 15 aasta vältel ä 80 tuh. naelsterlingit, s. o. kokku 1800 tuh. naela, missugune summa ületas ligi kahekordselt saadud laenu.²⁸

1926. aastal oli sõlmitud analoogiline kokkulepe USA valitsusega. Võla algsummaks oli tunnistatud 12,2 milj. dollarit, võla seisuks 15. dets. 1922. a. aga 13,83 milj. dollarit. Võla tohtut suurus arvestades oli selle kustutamise plaan koostatud 62 aastale. Et aga ka selle ajaga polnud tegelikult võimalik võlga tasuda, USA Kongress aga veel pikema tasumise tähtajaga ei nõustunud, siis oli kustutusplaanis ette nähtud, et 15. dets. 1930. a. pidi Eestil tekkinud uus, 3,25 milj. dollari suurune võlg. Põhivõlg pidi kustutatama 15. dets. 1923. kuni 15. dets. 1984. a. ja lisavõlg vastavalt 15. dets. 1931 kuni 15. dets. 1984. a. Seejuures olid põhivõla protsendid arvestatud 19,5 milj. dollarit ja lisavõla omad 3,99 milj. dollarit, kokku 23,49 milj. dollarit, mis ületasid ligi kahekordselt algvõla (12,2 milj. dollarit).²⁹ Et Eesti sõjavõlg Taanile** oli tegelikult võlg USA-Taani ARA-le, siis Eesti sõjavõlgade fundeerimisel oli see võlg (1925. a. 424,5 tuh. Eesti krooni) konsolideeritud Eesti võlgnevusega USA-le.³⁰

* annuiteet — aastane kustutusmaks koos protsentidega.

²⁸ RT — 1925, nr. 197/198, lk. 1145, 1146. P. Vihalem, Eesti kodanlus..., lk. 517, 518.

²⁹ Riigikogu protokollide lisad 1926, (11. jaan.—26. märtsini) lisa nr. 170, veerud 296—298; ORKA f. 969, nr. 5, s.-ü. 2544, lk. 15, 6, 9;

f. 80, nr. 3, s.-ü. 301, lk. 3, 4; Riigikogu protokoll 1929, nr. 345 (43) v. 2289.

** O. Sepre oma raamatus «Зависимость буржуазной Эстонии...», lk. 22 mainib ekslikult, et Eesti võlg Taanile oli «likvideeritud», s. o. tasutud nagu võlad Soomele ja Prantsusmaale.

³⁰ Riigikogu protokollide lisa, 1926 nr. 170, lk. 296—298; «Eesti arvudes 1920—1935», lk. 198.

Eesti sõjavõlg Prantsusmaale (algsumma 13,1 milj. franki) oli tasutud koos protsentidega 1925. a. 3,4 milj. Eesti krooni suuruses summas.³¹

2. märtsil 1926. a. tegi Eesti valitsus Riigikogu loal uut laenu Inglise firmalt «The Royal Exchange Assurance» 130 tuh. Inglise naelsterlingi (ca 2367 tuh. Eesti krooni) suuruses Inglismaalt raudteematerjalide muretsemiseks Esimese maailmasõja ja kodusõja aastail lagununud raudteede kordaseadmiseks.³² Eesti kodanlus nimetas kõiki pärast kodusõja lõppu tehtud välisvõlgu «majandusliku ülesehitamise» laenudeks, tegelikult aga kujutasid need laenud endast kaudseid sõjakulutusi, sest uute laenude eimiteerimise vajadus oli tingitud riigieelarvete kroonilisest defitsiidist, mis omakorda oli Eesti muinasjutuliste sõjavõlgade ja uute sõjaliste ettevalmistuste otsene tagajärg.³³

1924. a. tekkinud rahanduskriisist ülesaamiseks ja samal ajal alustatud rahareformi lõpetamiseks ning Eesti krooni valoriseerimiseks, s. o. kulla alusele viimiseks läks Eestil korda saada 1927. a. Rahvasteliidult 1,5 milj. £ ehk ca 27,59 milj.* Eesti krooni laenu. Laen oli saadud kõrge protsendiga — 7% 40 aastaks. Seda laenu realiseeriti Ameerika—Inglise turul. Laenu Inglise osa realiseerimisest sai Eesti 626,5 tuh. ja Ameerika osast 735,1 tuh. naelsterlingit, kuna ca 140 tuh. naelsterlingit läks provisjoniks Ameerika ja Inglise pankadele. Laenu kustutamine oli ette nähtud võrdsete annuiteetidega, kusjuures Eesti kohustus tasuma igal aastal Inglise osa pealt 956,5 tuh. Eesti krooni ja laenu Ameerika osa pealt vastavalt 1125 tuh. krooni, s. o. kokku 2081,5 tuh. krooni ehk 40 aastaga — 83 260 tuh. Eesti krooni, mis ületas kolmekordselt tegelikult saadud laenusumma.³⁴

Laenu efektiivsest summast ca 1,35

³¹ ORKA, f. 80, nr. 2. s.ü. 1161, lk. 314; f. 80, nr. 2, s.-ü. 1168, lk. 110; «Eesti arvudes 1920—1935» lk. 199.

³² RT — 1925 nr. 107/108; ORKA f. 80, nr. 3, s.ü. 301, lk. 156; f. 80, nr. 2, s.-ü. 1168, lk. 15; «Eesti 1920—1930», lk. 262.

³³ «Eesti arvudes 1920—1935», lk. 198. vt. П. Васильев и др. Финансы капиталистических государств. «Высшая школа», 1964. Lk. 74.

* kurss: 1£ = 18,39 Eesti krooni.

³⁴ ORKA, f. 969, nr. 5, s.-ü. 2692 lk. 3, 4, 12; f. 80, nr. 3, s.-ü. 930, lk. 53; O. Elango, Eesti kapitalismi..., lk. 12, 13.

milj. £ (provisjon — 0,14 milj. ja teised kulud 0,01 milj. naela) pangareformiks oli määratud 1. milj. £ (18,30 milj. Eesti krooni), mis kanti uuesti Eesti Panga arvele ja paigutati hoiale Inglise Panka, kuna 350 tuh. £ (6,44 milj.) oli ette nähtud asutatava Pika-laenupanga operatsioonisummadeks. Et pangareformiga oli Eesti Pank ümber kujundatud emissiooni-aktsiapangaks, s. o. tegelikult eraettevõtteks, siis tähendas see, et Eesti valitsus sai laenust ainult 6,44 milj. Eesti krooni. Samaaegselt aga pidi ta välja ostma endise Eesti Panga (riigipanga) ebalikviidsed summad (27,7 milj.) ja käibel oleva paberraha emissiooni (16,4 milj.), kokku 44,1 milj. Eesti krooni väärtuses, mis uuele Eesti Pangale puhtas kullas ja välisvaluutas üle anti, ebalikviidsed laenud aga kanti üle Pikalaenupanka. Seega, teinud uut laenu, maksis Eesti valitsus tegelikult juurde riigikassast erapangale või teisiti, era äriühingondadele 37,66 milj. Eesti krooni, kuna laenu kustutamine ja protsentide maksimine pidi toimuma riigieelarvest, s. o. eesti tööraha maksukoorma edasise tõstmise arvel.³⁵

1928. aastal tegi kodanliku Eesti valitsus laenu I. Kreugeri Rootsi—Ameerika tikustrustilt. Laen tehti 28 aastaks 6%-ga aastast. Selle laenu abil sai Eesti 7,6 milj. Rootsi krooni (7,6 milj. Eesti krooni) ja ühtaegu tasuna veel 3 milj. Eesti krooni ning loovutas tikkude valmistamise ainuõiguse Rootsi trustile, kes maksis selle eest Eesti valitsusele iga aasta 120 tuh. Eesti krooni aktsiisi. Selle laenuga saadud rahadega ehitas kodanlik Eesti valitsus uusi strateegilisi raudteid ning relvastas oma armeed ümber Inglismaa eeskujul.³⁶

Aastail 1925—1929 tulid kodanlikul Eestil juurde järgmised välislaenud: Raudteematerjalide laen

milj. Eesti krooni

1. «The Royal Exchange Assurance'lt»	2,4
2. Rootsi kaubakrediit	1,0
3. Rahvasteliidu laen	27,6
4. Laen Rootsi—Ameerika tikustrustilt	7,6

Kokku: 38,6

³⁵ Eesti Entsüklopeedia, II. Tartu, 1933. Lk. 787, 788; O. Сепре, Зависимость буржуазной Эстонии..., lk. 90, 93.

³⁶ E. Brand, Eesti majanduse oolukord..., lk. 23; Eesti Entsüklopeedia, II. Tartu, 1933. Lk. 597; ENSV ajalugu..., lk. 535.

Need 38,6 milj. Eesti krooni, mis 1928. a. keskmise kursiga (1\$ = 3,75 Eesti krooni) moodustasid 10,3 milj. USA dollarit, näitavad kujukalt, kellele müüs eesti kodanlus mitmeks aastakümneks ette enese ja oma riigi. Tuletagem meelde, et 1921. a. oli kodanliku Eesti kogu välisvõlgnevus 18,3 milj. dollarit, seega võlgnevuse kasv oli 56,3%.

Eesti valuutas suurenes Eesti välisvõlgnevus 1. apr. 1929. a. 118,4 milj. Eesti krooni* (1921. a. 67,32 milj.), koos sisevõlgadega ja vahetusraha emissiooniga oli see 123,4 milj. Eesti krooni.³⁷

Aastail 1920—1929 kulutas kodanlik Eesti oma välisvõlgnevuse kustutamiseks 15,4 milj. ning ostis välja emissiooni ja sisevõlgu 26,3 milj. väärtuses, s. o. kokku 41,7 milj. Eesti krooni suuruses summas.³⁸ Võrdluseks olgu toodud, et alates 1924. a. kuni 1. aprillini 1929. a. kõikide põhikirja lisaeelarvetega kulutati rahvahariduse vajadusteks kõigest 36,2 milj. Eesti krooni.³⁹

Kodanliku Eesti ja teiste Balti riikide riigivõlgnevusest annab ettekujutuse järgmine tabel.

Tabel 1

Riigi nimetus	Elanike arv	Sisevõlad		Välisvõlad			Kogu võlgnevus ühe elaniku kohta
		kokku	ühe elaniku kohta	kokku	ühe elaniku kohta	kokku	
mõõtühik	milj	milj. kr.	kr.	milj. kr.	kr.	milj. kr.	kr.
Soome	3,720	65,80	17,70	212,60	57,20	278,40	74,90
Läti	1,920	14,10	7,30	86,80	45,20	100,90	52,50
Leedu	2,450	0,95	0,40	63,40	25,90	64,35	26,30
Eesti	1,125	14,40	12,80	120,40	107,00	134,80	119,80

Tabelist selgub, et Eestis oli riigivõlgade koormus ühe elaniku kohta teiste Balti riikidega võrreldes kõige kõrgem (119,80 Eesti krooni) ning ületas Leedu võlgnevust 4,6-kordselt, Läti oma 2,3- ja Soome võlgnevust 1,6-kordselt. Ka välisvõlgade erikaal oli Eestis väga kõrge — 89,3% (107 Eesti krooni). Teiselt poolt on näha, et 1934. a. ulatus Eesti kogu välisvõlgnevus 120,4 milj. Eesti kroonini ning suurenes 1921. a. (67,32 kr.) võrrelduna 1,8-kordseks. Kodusõjast pärinevaid sõjavõlgu oli 86,7 milj., «majandusliku ülesehituse» laenu, mis oma olemuselt väga vähe erinesid sõjavõlgadest, 33,7 milj. ning siselaene ja vahetusraha 14,4 milj. Eesti krooni.⁴¹ Seega moodustas välislaenude erikaal (120,4 milj. Eesti kroonu riigi kogu võlgnevusest samuti 89,3%, mis on kujukaks tõendiks kodanliku Eesti majanduslikust ja poliitilisest sõltuvusest USA, Inglismaa ja teiste kapitalistlike riikide imperialistlikest ringkondadest.

* Kuigi tikkude tootmise monopoli õigused olid antud Kreugeri trustile 1. aug. 1928. a., arvestas kodanliku Eesti statistika laenu (7,6 milj. Eesti krooni) alates tema kustutamise ajast, s. o. 1930. a.

³⁷ Vt. «Eesti arvudes 1920—1935», lk. 198.

1921. a. kuni 1934. a. tasus kodanlik Eesti oma välis- ja sisevõlgade kustutamiseks ning laenu protsentideks kokku ca 62 milj. Eesti krooni.⁴² See summa võrdus ligikaudu Eesti esialgsete sõjavõlgade seisuga 1921. a. — 67,3 milj. Eesti krooniga. See tähendab, et 1934. a.* maksis iga Eesti kodanik võlgade katteks ca 55 Eesti krooni ehk 15\$, kuid eesti kodanluse rahvavaenuliku militaristliku poliitika tagajärjel võlaorjus ei kahanenud, vaid kahekordistus ning iga elaniku kohta tuli juurde uusi võlgu 119,8 Eesti krooni suuruses.

Väljunud 1929.—1933. a. majanduskriisist, hakkas eesti kodanlus oma välismaistele peremeestele intensiivsemalt võlgu tasuma. 1935. a. oli kodanliku Eesti kogu riigivõlgnevus 132,0 milj. Eesti krooni, millest välisvõlad

³⁸ Arvutatud «Eesti arvudes 1920—1935», lk. 199 andmeil.

³⁹ Arvutatud «Eesti 1920—1930», lk. 241 andmeil.

⁴⁰ Tabel koostatud ORKA f. 969, nr. 5, s.-ü, 290, lk. 101 andmeil.

⁴¹ Arvutatud «Eesti arvudes 1920—1935», lk. 199 andmeil.

⁴² Arvutatud «Eesti arvudes 1920—1935», lk. 199 andmeil.

* 1934. a. Eestis oli elanikke 1 125 000; 1934. a. 1 keskmine kurss = 368 Eesti krooni.

moodustasid 116,1 milj. ja sisevõlad ning vahetusraha 15,9 milj. krooni.⁴³ 1934. a. kuni 1937. a. tasus Eesti oma riigivõlgnevuse kustutamiseks veel ca 9 milj. Eesti krooni.⁴⁴ 1. aprilliks 1940. a. suurenes Eesti riigivõlg 127,4 milj. Eesti kroonini, millest 118,4 milj. krooni olid välisvõlad.⁴⁵

Kuid kodanliku Eesti kogu välisvõlgnevus ei koosnenud ainult riigivõlgadest — ka Eesti tööstus- ja kaubandusettevõteted olid suures sõltuvuses väliskapitalist. Kaugeltki mitmetäielike andmete järgi ulatus Eesti tööstuse ja kaubanduse välisvõlgnevus 1939. a. 60,4 milj. Eesti kroonini.⁴⁶ Selle tõttu oli kogu Eesti välisvõlgnevus 1. augustil 1940. a. Eesti NSV Rahanduse Rahvakomissariaadi andmeil 218,6 milj. krooni, mis ületas kahekordselt aasta riigieelarve.⁴⁷ See oli väga suur võlakoorumus, mis lasus töötava rahva õlgadel ja moodustas iga elaniku kohta 199 Eesti krooni.⁴⁸

Sellest tohutust võlakoorumast ja rängast eksploatatsioonist vabastas eesti töötava rahva 1940. a. sotsialistlik revolutsioon.

Ajaloolised faktid lükkavad ümber eesti kodanlik-natsionalistliku propaganda vale väite, nagu oleks nõukogude võim Eestis kukutatud 1918. aastal eesti valgekaartlike väesalkade poolt ja et seoses sellega olevatki tärganud kodanliku Eesti iseseisvuse idee. Kodanliku Eesti «iseseisvuse» sünni analüüs tõestab, et eesti kodanlus tuli võimule võitluses nõukogude võimuga ja oma töörahvaga üksnes saksa okupantide, ameerika ja teiste imperialistide, vene valgekaartlaste,

soome ja teiste palgasõdurite abil. Ka sõjajärgsel perioodil ei olnud eesti kodanlus oma nõrkuse tõttu võimeline mingit iseseisvat poliitikat ajama ega suutnud ilma USA ja teiste kapitalistlike riikide imperialistlike ringkondade toetuseta eksisteerida. Seda tõsiasja väljendas sotsialist J. Vain 26. juulil 1921. a. Riigikogus: «Ma kordan veel, ainult niikaua võime Eesti iseseisvust kaitseda, kui meie iseseisvus rahvusvaheliselt tarvilik on ja nimelt suurematele ja tugevamatele.» Vain ei eksinud, need «suuremad» ja «tugevamad» vajasisid just sellist Eesti «iseseisvust», mida nad kasutasid oma tööriistana uue agressiooni ja kallaletungi organiseerimiseks Nõukogude Liidu vastu.

Eesti kodanlusele loovutatud laenu dega hoidis rahvusvaheline finantskapital kodanliku Eesti valitsust täielikus sõnakuulmises ning pressis koos eesti kodanlusega eesti töörahvalt Eestile antud laenude kaasabil mitmesuguste kustutusmaksude, annuiteetide ja laenuprotsentide näol välja ligi 70 milj. Eesti krooni, mis tunduvalt ületas Eesti esialgsel sõjavõlgade summat (6,2 miljardit Eesti marka ehk ca 62 milj. Eesti krooni).

V. I. Lenin iseloomustas imperialismi ajastule omast riikide sõltumust rahvusvahelisest finantskapitalist järgmiselt «... finantskapital ja sellele vastav rahvusvaheline poliitika, mis seisab suurriikide võitluses maailma majandusliku ja poliitilise jaotamise pärast, loovad terve rea ülemineku vorme riikliku sõltumuse alal. Sellele ajastule on tüüpilised mitte ainult kaks peamist maaderühma: asumaade valdajad ja asumaad, vaid ka sõltuvate maade mitmekesised vormid, mis poliitiliselt, vormiliselt on iseseisvad, tegelikult aga mähitud finants- ja diplomaatliku sõltumuse võrkudesse».⁵⁰ Kodanlik Eesti oligi niisugune formaalselt iseseisev riik, kuid tegelikult sõltus ta täielikult rahvusvahelisest finantskapitalist ja oli selle imperialistliku poliitika mängukann.

⁴³ Eesti Entsüklopeedia, VII. Tartu, 1936. Veerg 217.

⁴⁴ E. Plotnik, Kodanliku parlamentarismi kokkuvarisemine maailma majanduskriisi aastatel ja fašistliku diktatuuri kehtestamine Eestis, Tartu, 1954 (dissertatsioon), lk. 107.

⁴⁵ 1940. a. sotsialistlik revolutsioon Eestis (dokumentide kogumik). Tallinn, 1960. Lk. 96.

⁴⁶ R. Antons, Agrosuhted kodanlikus Eestis..., lk. 220.

⁴⁷ 1940. a. sotsialistlik revolutsioon Eestis, lk. 220.

⁴⁸ R. Antons, Agraarsuhted kodanlikus Eestis..., lk. 220.

⁴⁹ Riigikogu protokollid, 1921, nr. 56 (17), veerg 723.

⁵⁰ V. I. Lenin, Teosed, 22. kd., lk. 243, 244.

SISUKORD

Juhtkiri. Kaksikümmend kaheksa aastat	481	A. Tiki. Ettekanne koolijuhtimise sektsioonis	506
... Eesti NSV õpetajate kongressi delegaatidele	485	H. Liimets. Ettekanne kasvatustöö sektsioonis	518
... Eesti NSV õpetajate kongressi läkitus kõigile pedagoogidele, haridusala töötajatele, lastevanematele ja Nõukogude Eesti üldsusele	486	E. Hiie. Ettekanne algõpetuse sektsioonis	526
... Eesti NSV õpetajate kongress	487	I. Unt. Ettekanne didaktika sektsioonis	538
F. Eisen. Vabariigi õpetajaskonna ülesannetest õpilaste kommunistlikul kasvatamisel ja üldise keskhariduse teostamisel	491	A. Lints. Abiks algklasside õpetajale	546
		H. Palli. Inglismaa, Prantsusmaa, Saksamaa ja Itaalia rahvastik läbi sajandite	548
		M. Kodres. «Iseseisva» kodanliku Eesti riigivõlgnevus	552

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Pikk 40, tel: toimetaja ja asetäitja — 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad — 404-47. Ladumisele antud 11. VI 1968. Trükkimisele antud 4. VII 1968. Trükiarv 3820. Kohila Paberivabriku trükipaber nr. 2, 70×108/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspoognaid 7,86. MB-05736. Tellimise nr. 1118. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

«Ньюкогуде Кооль» («Советская школа»). Орган Мин. просв. ЭССР.
 На эстонском языке.
 Выходит один раз в месяц.

KONTROLLEKSEMPLAR

30 kop.

Индекс
78189

Raamatupalat

68 - 586