

# Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

11

1958

УДК 62-72  
Академия наук  
СССР



I 9765

SUNDEKSEMPLAR  
Kõigt maade proletaarlasted, ühtnege!

# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XVI AASTAKAIK

NR. 11

NOVEMBER

1958

### Tugevate õpilaskollektiivide kasvatamine olgu iga kooli ülesandeks.

Meie maal töötavad inimesed seltsimehelikult koos ja abistavad vastastikku üksksteist. Nõukogude inimesed, ükskõik mis alal nad ka ei tööta, kuuluvad kas mõnda suure või väiksesse kollektiivi, kelle liikmetena nad võtavad osa meie sotsialistliku riigi elust ja tegevusest.

Kollektiivsuse põhimõttest juhindume kogu oma tegevuses. Seepärast püstitab nõukogude kool ülesande kasvatada õpilastes kollektivisti psühholoogiat, arendada neis ühiskondlikku teadlikkust ja ühiskondliku elu kogemusi. Meie ülesanne on noori ette valmistada eluks kollektiivis, kasvatades neis kollektiivi liikmeile vajalikke iseloomomadusi. Õpetamise, klassivälise töö, vaimse ja füüsilise töö ning ühiskondliku tegevuse protsessis, mängudes ja spordis omandavad lapsed koolis kollektiivse tegevuse elamusi.

Ühtlasi on kollektiivi osa laste kasvatamisel, kasvatamine kollektiivi kaudu määratu suure tähtsusega. A. S. Makarenko kasvatustöö edu saladus peitubki selles, et ta kujundas koloonias tooniandva aktiivse kollektiivi, kes mõjutas kõige raskemini kasvatatavaid, harjutas neid distsipliiniga ja kasvas nende tahet. Pidades õpilaskollektiivi kõlbelse kasvatuse üheks aluseks, ütleb Makarenko: «Me kasvatame kollektiivi, liidame ta ühte, muudame ta tugevaks, seejärel aga muutub ta ise suureks kasvatavaks jõuks.»

Õpilaskollektiivi kasvatamine on alati seisnud ja seisab ka praegu õpetajate ees kommunistliku kasvatuse ühe peamise ülesandena. Kollektiivis areneb õpilasel vajadus elada ja töö-

tada kollektiivselt ning pühendada oma jõud ja töö kollektiivi hüvangule; kujuneb õpilaste ühiskondlik arvamus, mille mõjul õpitakse hindama oma tegevust, seda vaatlema mitte ainult isiklikust, vaid ka ühiskondlikust seisukohast. Kollektiivis peavad üksikud liikmed kooskõlastama oma isiklikud huvid kogu kollektiivi huvidega, kusjuures üldised eesmärgid peavad määrama isiklike eesmärgi.

Meie koolide arvukad kogemused näitavad, et paremaid tulemusi noorte õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel on saavutatud neis koolides, kus on loodud ja töötavad sõbralikud, tihedalt liitunud õpilaskollektiivid eesotsas komsomoliorganisatsiooniga, kus toimub komsomoli- ja pioneiriorganisatsioon ning õpilasingide sisukas töö. Nendes koolides juhinduvad pedagoogid kollektiivi organiseerimisel ja kasvatamisel A. Makarenko ideedest. Seejuures ei võta nad Makarenko kogemusi üle mehaaniliselt, vaid kasutavad neid tänapäeva koolielu tingimusi arvestades.

Kahjuks tuleb tunnista, et mitte vabariigi igas koolis ei seisa õpilaskollektiivide kasvatamine vajalikul kõrgusel. Tegelikult võib kohata paljusid koole, kus küll räägitakse klassikollektiivide kasvatamisest, kuid seejuures ollakse kaugel kollektiivide teadlikust loomisest ja kasvatamisest. Neis koolides esineb rohkesti distsipliinirikumisi, puudub tõsine töömeelolu, esineb õppeülesannete mittetäitmist, ebakultuurset käitumist jms.

Õppe-kasvatustöö taseme edasise tõstmise huvides on vaja kasvatada



igas koolis tugevad õpilaskollektiivid, kes siis juba omakorda positiivselt mõjustavad õppe-kasvatustööd. Peatuksimegi allpool mõnedel küsimustel, mida oleks vaja õpilaskollektiivide kasvatamisel ja nende töö organiseerimisel silmas pida.

Üheks vajalikuks tingimuseks õpilaste kasvatamisel kollektiivis ja kollektiivi kaudu on pedagoogide eneste sõbralik kollektiivne töö. A. Makarenko väide, et pole võimalik kasvatada lastekollektiivi, kui puudub pedagoogide kollektiiv, on tegelikus koolitöös täielikku kinnitust leidnud. Seega, alustades õpilaskollektiivi kasvatamist, tuleb esmajärjekorras liita õpetajad ühtseks kollektiiviks, kes oleks nõudlik ja järjekindel töös, esitaks õpilastele ühtlustatud nõuded ja avaldaks püüdlikkust ning tahtekindlust eesmärkide saavutamisel. Selliste tugevate, teotahteliste õpetajaskollektiivide loomine peab olema iga kooli direktiooni ja haridusosakonna tähtsaks ülesandeks. Sellele küsimusele peavad tõsiselt tähelepanu osutama partei- ja õpetajate komsomoliorganisatsioonid kohtadel.

Kahjuks aga mõnes koolis puudub õpetajate hulgas tõsine töömeeleolu, esineb omavahelist näakklemist, pedagoogilistes nõuetes ebajärjekindlust jne. Pole siis ka sugugi imestada, et neis koolides puuduvad ühtsed ja terved õpilaskollektiivid.

Õpilaskollektiivi ei saa kasvatada ainult sõnadega, mida meie koolides sageli tavatsetakse. Kogemused näitavad, et kollektiivi saab kasvatada õpilaste ühises tegevuses. Ainult ühised jõupingutused, millega taotletakse kindlaid eesmärke, hästi organiseeritud õppe-kasvatustöö, laste mitmekesine isetegevus, mida pedagoogid oskuslikult suunavad ja juhivad, omavahelised, ühises töös tekkivad suhted võimaldavad õpilasi liita ühtseks kollektiiviks. Ühine töö kasvatab õpilastes vastutustunnet ja kollektivismi-tunnet, oskust alistuda valitud juhatajale jne. Seega kollektiivi eluliseks aluseks on kindlate konkreetsete ülesannete — perspektiivide, ühiste huvide ja taotluste olemasolu, mis alaliselt toovad laste ellu midagi uut.

Ühised ülesanded ja taotlused on lastekollektiivi elus väga suure pedagoogilise tähtsusega. Võiks tuua palju näiteid, kus distsiplineerimatu või lihtsalt nii õppimises kui ka ühiste ürituste organiseerimises passiivne klass nagu uuesti sünnib, kui õpetaja või vanempioneerijuht oskab õpilastes huvi äratada organiseeritavate ürituste

vastu, näiteks valmistada ette ja korraldada omaloomingu õhtu, organiseerida ekskursioon, külastada ühiselt teatrit, võtta osa õppeaasta lõpul kooli korraldatavast spordipeost jne. Kuid tihti pedagoogid ei oska lapsi ühisele tegevusele virgutada.

On pikematagi selge, et igale õpilaskollektiivile tuleb anda perspektiivid, mille saavutamiseks organiseeritud tegevus ja üritused teda kasvatavad. Perspektiiviks võiksid olla mitmesugused üritused alates klassi või kooli pubkeõhtust ja lõpetades mõne kaugema kavatsusega.

Üheks tähtsamaks vahendiks õpilaskollektiivi kasvatamisel on hästi organiseeritud õppe-kasvatustöö. Metoodiliselt õigesti läbiviidud õppetund, kus õpilased aktiivselt töötavad, püüavad ühise eesmärgi poole — paremini omandada teadmisi; kollektiivne elu ja tegevus klassis ühiste rõõmude ja muredega — kõik see liidab ja kasvatab klassikollektiivi. Seepärast on vajalik, et iga pedagoog annaks õppetunnid hästi ettevalmistatult, kõrgel ideelisel ja teaduslikul tasemel. Halvad õppetunnid seevastu laostavad klassikollektiive.

Heaks vahendiks õpilaskollektiivi kasvatamisel on otstarbekalt organiseeritud õpilaste jõukohane kehaline töö. Ühises töös kasvab ja karastub kollektiiv. Kuid kehalist tööd kollektiivi kasvatamise vahendina kasutatakse meie koolides veel paraku vähe. Tuleks saavutada, et iga õpilaskollektiiv tegeleks mõne konkreetse ühiskondlikult kasuliku tööga, mis pakub meeldivat tegevust ja rahuldust õpilastele. Hoopis ulatuslikumalt tuleks suvel õpilastele organiseerida kolhoosides noortelaagreid, mille kasvatustlikku väärtust kinnitavad paljude meie vabariigi koolide kogemused. Suuri võimalusi kollektiividele ühiskondlikult kasuliku töö organiseerimisel pakub Eesti NSV Ülemnõukogu IV koosseisu VII istungjärgu otsus «Vabariigi linnade, aleviste ja teiste asulate heakor-rastamisest».

Häid võimalusi kollektiivi kasvata-misel pakuvad mitmesugused ülekoollised võistlused ja konkursid, vikto-riinid, omaloomingu ja isetegevus-õhtud, spordivõistlused ja muud tao-lised üritused. Samuti ei tohiks unustada klasside, komsomoligruppide ja pioneerirühmade vahelisi konkursse. Hoopis ulatuslikumalt tuleks ära kasutada kollektiivi kasvatamise huvi-des vanapaberi ja -metalli kogumise jt. aktsioone.

Suurt huvi ja rõõmu pakuvad õpi-



lastele lühemad ja pikemad matkad ning ekskursioonid ja teatri ning kino ühiskülastamised, kohtumised meie ühiskonna nimekate inimestega, vanade revolutsionääridega ja tööeesrindlastega, sisukad vaidlusõhtud mitmesuguste probleemide üle, nagu: mis on ilu, vaidleme maitse üle, kommunistlik moraal, sõprus ja seltsimehelikkus, maailma noorus võitluses rahu eest jt.

Kõik taolised üritused on väga suure kasvatusliku väärtusega ja neid tuleks hoopis rohkem organiseerida. Nende ettevalmistamine ja nendest osavõtmine pakub õpilastele rahuldust, sest nad võtavad osa kollektiivi elust, tema viljakast tegevusest. Need üritused haaravad kogu kollektiivi ning annavad õpilastele lühemaks või pikemaks ajaks huvitavat ja sihipärast tegevust. Näiteks J. Lauristini nim. Tallinna XVI Keskkoolis kuulutati käesoleva õppeaasta algul välja ülekoolline konkurss «Võistlus parima komsomoligrupiga klassi nimele». Parima komsomoligrupiga klassi nimetus antakse klassile, kes tuleb esikohale neljal konkursil saavutatud punktide kogusumma alusel.

Konkursi esimese alana korraldati septembrikuus salakirja kasutamisega maastikumäng Tallinna ajaloo revolutsioonilistes kohtades. Mäng oli huvitav ja haaras kõiki klasse aktiivselt kaasa.

Järgmise alana oli ÜLKNÜ 40. aastapäevale pühendatud kunstilise isetegevuse konkurss. Kolmele paremale isetegevusgrupile on lubatud ELKNÜ Tallinna Mererajooni agitbrigadidena sõita kontserte andma maarajoonidesse ning samad brigadid võivad koolis korraldada puhkeõhtu. Võistlus mobiiliseeris klassid aktiivsele tegevusele. Iga klass püüdis anda parima eeskava.

Kolmandaks alaks on konkurss «Kuulsusrikas komsomol» ja neljanda alana tuleb kirjandusliku omaloomingu võistlus.

Kui neile üritustele lisada veel pidev võistlus korra, distsipliini, puhtuse jne. alal klasside vahel, mille tulemused perioodiliselt kantakse vastavale tahvlile, siis näeme, et kõigi klasside ja seega kogu koolikollektiivi tegevus on saanud kindla eesmärgi, perspektiivi. Juhtiv osa selles töös on komsomoligruppidel klassides ja ülekoollisel komsomolikomiteel.

Või võtame teise näite, kus ühine huvitav tegevus aktiveerib õpilaskollektiivi, kasvatab teda. Tallinna XXVII Seitsmeklassilise Kooli õpilaskomitee esitas õpilaste üldkoosolekul klassidevahelise sotsialistliku võistluse

üleskutse, mis oli eelnevalt läbi arutatud õpilaskomitees, täiendatud pioneerimaleva nõukogus. Üleskutse võeti vastu õppeaasta alguses üldkoosolekul ja võistlus lõpeb õppeaasta lõpul kahe spordipeoga, kus tehakse võistluse tulemustest kokkuvõte ja selgitatakse välja parimad klassid.

Üleskutses esitatud nõudeiks on aktiivselt osa võtta kooli poolt organiseeritavast ühiskondlikust tööst, võtta osa kõikidest koolisisestest võistlustest joonistamises, kehakultuuris, deklameerimises jt. aladel, teha kaastööd seinalehele, eeskujulikult korras pidada õpilaspäevikud, põhjusest koolist mitte puududa, valmistada õppevahendeid koolile, eeskujulikult käituda vahetundides jne. Üleskutses on antud ka süsteem, mille alusel arvestatakse klassikollektiivile punkte, kuid ühtlasi ka klassikollektiivi liikmete poolt nõuete mittetäitmisel miinuspunkte.

Võistlus on haaranud kogu õpilaskollektiivi. See kasvatab õpilaskollektiivi ja kogu õpilaspere aktiivsust ning organiseerivat tegevust ja arendab ühiskondlikku arvamust.

Analoogiliste ürituste kohta võiks tuua näiteid veel teistestki koolidest. Kuid oleks aeg neile üritustele kõigil koolidel tõsiselt mõelda.

Kollektiivi üritustest kujunevad aegamööda traditsioonid, mis aitavad tugevdada kollektiivi, suurendada tema kasvatuslikku osa. Sellisteks traditsioonideks on meie koolides kujunenud näiteks kohtumine kooli endiste lõpetajatega, esimene ja viimane koolipäev, õpilaste pidulik vastuvõtt pioneer- ja komsomoliorganisatsiooni teatud tähtpäevadel, õpilaste konverentsid, kooli aupäev, ülekoollised võistlused ja konkursid jpm. Igaühel neist traditsioonidest on oma sügav pedagoogiline mõte ja huvitav sisu. Traditsioonide loomine ja kasvamine traditsioonide najal peaks olema iga kooli ülesandeks.

Iga koolis korraldatav üritus peab olema suure kasvatusliku väärtusega, selle planeerimisel tuleb tingimata arvestada kollektiivi liikmete (klassi, pioneerirühma, isetegevusringi) iga võimeid ja huvisid. Seepärast peaks iga pedagoog tundma oma õpilasi, peaks jälgima nende tegevust, vestlema nendega, viibima nende seas. See nõue pole tähtis üksnes ürituste organiseerimise seisukohalt, vaid üldse sobivate kasvatuslike vahendite leidmiseks.

Selles küsimuses pole lood koolides kaugelgi veel head. Väga vähe tunne-



vad õpetajad (siinhulgas ka klassijuhatajad) vajadust laste huvi, püüete ja tegevuse väljaselgitamiseks. Isegi korrarikkumise põhjusi ei analüüsita sageli sügavamalt.

Õpetajate ükskõiksust selles väljendab väga selgesti tõsiasi, et vahetundidel võib harva näha õpetajat, kes ei poe kiiresti õpetajatetuppa, vaid vestleb õpilastega neid huvitavaist küsimustest, jälgib nende käitumist, kavandab nendega huvitavaid üritusi jne.

Suur tähtsus kasvatustöös on õigel ühiskondlikul arvamusel. Seda ei saa aga luua õpetajate ja kooli direktsiooni paljasõnaliste noomimiste ja moraaltsemistega, veelgi vähem aga kärkimistega, mida meie koolides tihti veel harrastatakse. Tegelik töö kinnitab, et sageli õpetaja noomitused ja manitsused õpilasi milleski ei veena, pealegi kui need mõne pedagoogi juures on muutunud tavaks. Samal ajal aga klassi kriitiline hoiak korda rikkuva õpilase suhtes on tihti palju mõjuvam ja tulemusrikkam.

Õpilaste positiivne ühiskondlik arvamus tuleb kujundada kollektiivis. Luua kollektiivis laisklejate, logelejate ja kooli korda rikkuvate õpilaste suhtes sallimatuse õhkkond — see on üks kollektiivi (olgu see siis klass, pioneeriühik või -malev, õpilasing või muu kollektiiv) esmajärgulisi ülesandeid.

Õige ühiskondliku arvamuse kasvatamiseks tuleb ära kasutada kõik koolis olevad võimalused. Klassikoosolekuil analüüsitakse klassi õpilaste õppimist ja käitumist, kritiseeritakse kollektiivis esinevaid puudusi ja kavandatakse ülesandeid. Õpilaste ühiskondliku arvamuse kujundamine peab leidma keske koha klassijuhatajatundides, kus aktuaalsete probleemide arutlemisel suunatakse õpilasi objektiivselt hindama ühiskondliku elu nähtusi ja kollektiivi liikmete tegevust. Õige arvamuse väljatoomiseks on väga oluline just õpilaste aktiivne arutelu — vaidlused, kus koorub välja positiivne. Poleks õige pedagoogil suruda kollektiivile peale oma arvamust, nagu meil pahatihti koolides tehakse, vaid õige arvamus peab tulema elavast mõttevahetusest. Seega ei tohi pedagoog karta elavaid vaidlusi kollektiivis esilekerkinud probleemide, vaid neid tuleb just esile kutsuda, sest vaidlustes arutatakse küsimus läbi mitmekülgelt.

Siinjuures ei tohi jätta ühiskondliku arvamuse kasvatamist ainult klassijuhataja ülesandeks, vaid seda tuleb teha igas õpilaskollektiivis, olgu see

siis pioneerirühm või -malev, komso-moligrupp või õpilasing. Näiteks ringi liikmete osavõtt tööst, nende distsipliin ja käitumine ringis ning väljaspool, kõik see peab kajastuma koos erialase tegevusega ringi töös. Töötamine õpilasingis peab andma mitte üksnes erialaseid teadmisi ja oskusi, vaid kasvatama tervet ja tugevat õpilaskollektiivi. Sageli aga kohtame koolides olukordi, kus õpilasingid, eriti just spordikollektiivid ja kooliorkestrid halvasti kasvatavad oma kollektiivi liikmeid. Sportlased ja orkestrandid suhtuvad tihti kaasõpilastesse üleolevalt, ignoreerivad kollektiivi huve jne. Sealjuures rakendatakse pedagoogide poolt nende distsipliinirikumiste puhul mõnikord isegi kergemaid vahendeid, võrreldes teiste õpilastega, või jäetakse nende eksimused hoopis tähele panemata. See on aga suur ja tõsine puudus koolide töös, mille kõrvaldamisele peab iga koolikollektiiv tõsiselt mõtlema.

Õpilaste ühiskondliku arvamuse kasvatamiseks tuleb hoopis ulatuslikumalt kasutada jõukohast tootmistööd, kooli seinalehte, satiirilehte, kooli raadio-saateid jt. Igale kriitilisele artiklile seina- või satiirilehes peaks vastuse andma mitte üksnes kritiseeritav, vaid ka klassi-, pioneeri- või komso-molikollektiiv, kelle liige ta on. Alles sellise järjekindla tööga kasvatame õiget ühiskondlikku arvamust ja loome tugeva õpilaskollektiivi.

Lastekollektiivi tugevdamise ja laste hulgas õige ühiskondliku arvamuse kasvatamise huvides peab andma kindlad õigused valitavatele organitele ja õpilastele, kes on volitatud täitma teatud funktsioone. Näiteks klassiorganisatooreil, klassi- ja üldkorrapidajail jt. peavad olema kindlad õigused õpilaste suhtes. Nende korraldusi peavad kaasõpilased vastuvaidlematult täitma. Siin on suured ülesanded ka pedagoogidel, kes peavad jälgima, kuidas täidetakse kaaslaste poolt selleks volitatud õpilaste korraldusi, ja omalt poolt kaasa aitama nende korralduste elluviimisel. Muidugi mõista peavad need korraldused olema õiged ja koolitöö parandamise teenistuses. Pedagoogide toetus tõstab valitud ja volitatud õpilastest aktivistide autoriteeti kaaslaste silmis.

Kuid ühtlasi ei tohi unustada ka asja teist külge, nimelt, valitud või volitatud õpilaste vastutust kollektiivi ees. Õpilane, kes on saanud kollektiivilt pikemaajalise või ka ühekordse ülesande, peab selle sooritama. Ta peab tundma kollektiivi ees vastutust



selle ülesande õigeaegse ja otstarbeka täitmise eest. Esitame juhtumi, kus üks mitte just kohusetundlik õpilane sai klassikollektiivilt jõukohase ülesande täita teatud tähtajaks. Ta unustas selle, mille tõttu üritus jäi korraldamata. Klassijuhataja oleks saanud seda küsimust veel lahendada, kuid pedagoogilistel kaalutlustel ta ei teinud seda. Kollektiiv arutas küsimust ja mõistis hukka antud õpilase hooletu ja vastutustundetu käitumise.

Tõsi, antud juhul jäi klass meeldivast üritusest ilma, kuid see-eest oli fakti oskuslik pedagoogiline ärakasutamine positiivne mitte üksnes selle õpilase, vaid kogu klassikollektiivi suhtes. Tugevnes kollektiiv ja tema ühiskondlik arvamus. Kollektiiv esines siin juba suure kasvatusliku jõuna. Mitte üksnes see, vaid ka teised õpilased hakkasid hoopis suurema vastutustundega täitma neile usaldatud ülesandeid.

Õpilaskollektiivi loomisel etendab tähtsat osa aktiivi organiseerimine ja töö temaga. Siinjuures võime rääkida klassi-, pioneeri-, komsomoli- ja kooliaktiivist. Õpilaste hulgas on alati neid, keda huvitab organiseeriv tegevus, kellele nende aktiivsuse tõttu kuulub kaaslaste sümpaati ja kellel on suur mõju lastekollektiivile. Pedagoogil tuleb aktiivi kujundamisel toetuda just nendele õpilastele.

Sageli aga jäetakse taolised õpilased pedagoogide poolt omapead, kindla sihinarase tegevuseta. Tegevuse otsingul võivad nad kokku puutuda negatiivsete mõjudega, mille ajendil saavad neist distsipliinirikkujad jne. Ja isegi rohkem. Kasutades oma organisatoorseid võimeid ja autoriteeti kaaslaste silmis, mõjutavad nad negatiivselt kogu kollektiivi.

Pedagoogid ei tohiks fähelenanuta jätta õpilasi, kes kalduvad distsipliinirikumisele, kuid on ise head organiseatorid. Just nende õpilaste rakendamine aktivistidena mõjub kasvatavalt neile ja kasvatab ka kollektiivi. Kasvatuslikult hästi mõjub õpetaja pöördumine nende õpilaste poole abi saamiseks mõne küsimuse lahendamisel. Näiteks tuli Tallinna XXVII Seitsmeklassilise Kooli kollektiivi väga halva käitumisega õpilane, kes oli eelmisest koolist välja heidetud. Ka unes koolis oli algul õpilasega tõsiseid kasvatuslikke raskusi. Kuid kool hakkas tema suhtes kasutama märgitud kasvatuslikku võtet, andis talle ülesandeid korrapidamisel, küsis temalt arvamust mõne küsimuse kohta, tunnustas tema

saavutusi jne. Tulemuseks on õpilase käitumise märgatav paranemine.

Toetudes aktiivile, on pedagoogidel võimalik aidata kogu õpilashulgal teha sisukat ja huvitavat tööd. Aktiiv on huvitavate ja kasulike ürituste algatajaks, kellele toetudes planeerib pedagoog kollektiivi tegevust, saab teada õpilaste soove, huvisid, meeleolu jne. Muidugi pedagoogidel, kes tegevuse ja ürituste planeerimisel juhivad lastekollektiive, on tähtis osa. Kuid tuleb arvestada, et see juhtimine oleks seotud õpilasorganisatsioonide ja kollektiivide endi algatusega.

Aktivistid täidavad organisaatoritena vastutusrikkaid ülesandeid kollektiivis. Alati pole neil aga kõigeks oskusi ja kogemusi. Seepärast pole õige jätta aktiivi omapead, vaid teda on vaja pidevalt suunata ja juhendada, õpetada ja abistada ülesannete täitmisel. Aktiviste tuleb tutvustada parimate kogemustega, näidata konkreetseid töövõtteid, anda neile konkreetseid ülesandeid ja kontrollida kohustuste täitmist nende poolt jne.

Töös aktiiviga tuleb õigeaegselt mõelda aktiivi juurdekasvule. Igal kevadel lahkuvad koolist lõppklassi õpilased, kelle ridades on ka kooli aktiviste. Seepärast oleks õige kooli, komsomoli ja õpilaskomitee aktivistideks mitte kasutada ainult vanemate klasside õpilasi, vaid ka nooremate klasside omi, et meil ei tekiks olukord, kus koos lõppklassiga lahkub ka kooli aktiiv ja järgmisel õppeaastal on kool raskustes.

Ühegi kollektiivi eksisteerimine pole mõeldav ilma kindla distsipliinita. Võib öelda, et koolis, kus puudub distsipliin, pole ka õpilaskollektiivi. Kui klassis või koolis pole veel õpilaste ühtset kollektiivi, siis tuleb selle liitmiseks pedagoogidel esitada õpilastele nõudeid, mis peavad olema kõigepealt suunatud koolis elementaarse korra organiseerituse ja häireteta töö kindlustamiseks. Endasmõistetavalt tuleb õpilastele kõigi pedagoogilise kollektiivi liikmete poolt esitada ühtsed nõuded. Järk-järgult muutuvad nõuded korra ja organiseerituse suhtes, mida pedagoogid esitavad õpilastele, õpilaskollektiivi poolt esitatavateks nõueteks.

\*

Tugevate ja teotahteliste õpilaskollektiivide kasvatamine on tähtis küsimus, mis peab kesksel kohal olema igas koolikollektiivis. Sellest küsimusest peaksid hoopis rohkem huvituma ka rajoonide haridusosakonnad.



# Koolireformi küsimused Nõukogudemaa avalikkuse tähelepanu keskpunktis.

L. HALLOP.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XX kongress juhtis õigusega tähelepanu koolihariduse senise korralduse olulistele puudustele. Kongressi otsuses rõhutatakse elu poolt äraproovitud tõde, et kooli esmaseks ülesandeks ning peamiseks kohustuseks on noorsoo ettevalmistamine elule. Ühiskonna elu põhiliseks sisuks on töö ühiskonna hüvanguks. Seega on ka kooli kohustuseks valmistada noorsugu eelkõige ette praktiliseks tegevuseks, tööks ühiskonna kasuks.

Meie senine üldhariduslik kool ei võimalda seda õigustatud ülesannet nõutavalt täita, hoolimata nendest muudatustest, mis tema töös 3—4 viimasel aastal on tehtud. Et selles veenduda, piisab märkimisest, et meie vabariigi üldhariduslike koolide praeguses õppeplaanis on tööõpetusele algklassides, praktilistele töödele töökojas V—VII klassis ja praktikunidele keskkooliklassides ette nähtud vaid 1—1,5 tundi nädalas, mis moodustab natuke üle 4 prots. ehk ühe kahekümneviiendiku kohustuslike õppetundide ajast.

Tohiks olla ilma pikemata arusaadav, et 4 prots. raamides ei saa meie noorsugu nõutavalt praktiliseks tegevuseks ette valmistada.

Oma kõnes kommunistliku noorsooühingu XIII kongressil väitis sm. Hruštšov, et senine koolihariduse korraldus vajab põhjalikku ümberkorraldamist, sest see ei vasta nõutaval määral meie ühiskonna tänapäeva vajadustele.

Ühtlasi esitas sm. Hruštšov selles oma kõnes järgnevad põhimõttelised seisukohad koolihariduse ümberkorraldamiseks:

1) üldharidusliku kooli nooremaste olgu kõigile ühine; selle lõpetamisel siirduvad õpilased

2) vabrikukoolidesse, kus nad jätkavad haridusteed, kuid omandavad ühtlasi ka kutseoskuse;

3) sootu suuremat tähelepanu tuleb pöörata töölisnoorte õhtukoolidele, kusjuures need koolid peaksid andma töötavatele noortele mitte üksnes täieliku keskhariduse, nagu senini, vaid peaksid täiendama ka noorte kutseharidust;

4) kõrgematesse õppeasutustesse tuleks võtta juba tootmistööolnud noori, kel on soovi ning tahet ja võimeid õppida, kusjuures paaril esimesel kursusel õpiksid need noored niihästi kõrgemates kui ka kesk-eriõppeasutustes tootmistöö kõrval; keskmistel kursustel antaks neile noortele nädalas 2—3 vaba päeva õpingute jaoks ja viimastel kursustel õppides vabastataks nad vahest täielikult tootmistööst;

5) kõrgemad tehnilised õppeasutused oleks kohane taas ellu kutsuda tehaste juurde ja kõrgemad põllumajanduslikud õppeasutused — sovhooside juurde.

Oma kirjas koolihariduse ümberkorraldamise kohta, mille NLKP Keskkomitee Presiidium heaks kiitis, konkretiseerib sm. Hruštšov neid seisukohti, mis ta esitas oma kõnes kommunistliku noorsooühingu XIII kongressil.

Mainitud kirjas, mis ajakirjanduse kaudu on kõigile kodanikele kättesaadavaks tehtud, teeb sm. Hruštšov järgnevad ettepanekud:

1) keskkhariduse esimeseks astmeks võiks olla 7—8-klassiline, kõigile lastele kohustuslik üldhariduslik poliütehniline kool, kusjuures iga liiduvabariik ise otsustab, mitu klassi kooli sel astmel peaks olema. Üldharidusliku poliütehnilise kooli esimesel astmel tuleks peamist tähelepanu pöörata teaduste aluste õpetamisele, töökasvatusele, kommunistliku moraali kasvatamisele ja kehalisele ning esteetilisele kasvatusele, tütarlastele ühtlasi toiduvalmistamist, rõivaõmblemist jm. õpetades. Seejuures ei tohi esineda õpilaste ülekoormamist, mis mõjub halvasti nende tervisele;

2) pärast keskkhariduse esimese astme sooritamist suunatakse kõik noored (neid on kogu Nõukogude Liidu ulatuses 2—3,5 miljonit) tootmistööle. Neile tööle tulnud noortele õpetatakse kutseala kas:

a) lühiajalistel kursustel tööstuslike ja põllumajanduslike ettevõtete juures ja individuaalse ning brigadiviisilise väljaõppe teel või



b) ühe- ja kaheaastastes erikutsekoolides (nende koolide õppekursuse kestus ja õppetöö sisu vajavad täiendavat uurimist);

3) keskhariiduse teise astme võivad noored sooritada:

a) 3—4-aastase õppekursusega (kursuse kestus vajab uurimist) õhtu- ja vahetuskoolides, mis töötavad ettevõtete juures ja kus noored ei omanda üksnes üldharidust keskkooli ulatuses, vaid täiendavad ka kutseharidust. Sellega seoses tuleks vahest edukalt õppivad noored 2—3 päeva nädalas tootmistööst vabastada, et nad saaksid täielikult pühenduda õppimisele;

b) omaaegsete vabrikukoolide ja analoogiliste põllumajanduslike õppeasutuste tüüpi koolides, kus kutsehariduse kõrval õpetatakse ka üldhariduslikke aineid keskkooli ulatuses;

c) senistes polütehnilistes keskkoolides, kuid neis tuleks suurendada tööskuse õpetamise erikaalu ja õpilaste osavõttu tootmistööst; ka nende keskkoolide lõpetanul tuleks enne ülikooli astumist 2 aastat ettevõtteis töötada;

d) erikoolides, mis on ette nähtud eriti andekaile noortele (matemaatika, füüsika, muusika, kujutavas kunstis) ja kus noori valmistatakse ette kõrgema õppeasutustesse astumiseks.

Soov kaasa aidata koolihariduse paremaks korraldamiseks Nõukogudemaal on ajendanud paljusid pedagooge, pedagogikateadlasi, lastevanemaid, parteitöötajaid ja tööstus- ning põllumajandusettevõtete juhtivaid töötajaid koosolekul ja ajakirjanduse veergudel sõna võtma, et esitada omapoolseid mõtteid ja arvamusi ülestõstetud küsimustes.

Esitame allpool põgusa ülevaate neist kaalutlustest ning ettepanekutest, mis kõnealusel asjas Vene Föderatsiooni keskses pedagoogilistes väljaannetes on viimasel ajal esile toodud.

Et senine keskkool on eeskätt ning peamiselt laialdaste teadmiste pakkuja, raamatukool, kus pealegi õpilased on ühekülgse intellektuaalse tööga ülekoormatud, siis on arusaadav, et õpilaste polütehnilise ettevalmistuse süvendamiseks ning õppetöö seostamiseks õpilaste tootmistööga, ent samuti esteetilise ja kehalise kasvatuse tõhustamiseks pole võimalik vajalikult aega leida senisest ülekoormatud õppeplaanist. Seetõttu peavad kõik sõnavõtjad vajalikuks üldharidusliku polütehnilise kooli õppeaega pikendada 1 aasta võrra. Vene Föderatsiooni koolides kestaks uue kooli õppekursus vähemalt 11 aastat, liiduvabariikides vähemalt 12 aastat.

Üksmeelsed ollakse ka selles, et üldharidusliku polütehnilise koõli esimene aste hõlmaku senise 7 õppeaasta asemel 8 õppeaastat (liiduvabariikides 9 õppeaastat, sest emakeele kõrval tuleb neis koolides õppida ka vene keelt).

Miks senise 7 õppeaasta asemel 8 õppeaastat? Mitmed sõnavõtjad püüavad sellele küsimusele üksikasjalisemalt vastata (näit. sm. P. Rudnjev ja Omski Pedagoogilise Instituudi füüsika kateedri juhataja sm. A. Maltsev ajakirjas «Narodnoje Obrazovanije» nr. 7, 1958), tuues ette järgnevad motiivid:

1) siis saame kergendada ühekülgse intellektuaalse töö koormust ja leida täiendavalt aega töökasvatuse süvendamiseks ning esteetilise ja kehalise kasvatuse tõhustamiseks;

2) 8-klassilise kooli õppekursuse saab kujundada terviklikuma senise 7-klassilise kooli omaga võrreldes, kusjuures mitmed õppeained (näit. emakeel, aritmeetika, algebra ja planimeetria alged) saab õpilastele kindlamini kätte õpetada;

3) 8-klassilise kooli lõpetanu on juba 15—16-aastane nooruk, kes saab edukalt osa võtta tootmistööst kõigis peamistes rahvamajandusharudes.

Mis õppeaineid ja mis ulatuses sel astmel õpetada, ka sellele küsimusele püütakse mõningat esialgset vastust anda. Omski Pedagoogilise Instituudi füüsika kateedri juhataja dotsent A. Maltsev nõuab oma ülalmainitud kirjutises, et 8-klassilises koolis tuleks õpetada füüsikat, keemiat, botaanikat, zooloogiat, ajalugu, geograafiat, emakeelt ja kirjandust, vene keelt ja võõrkeelt, samuti töökodades tehtavaid praktilisi töid (puidu- ja metallitööd), seega neidsamu aineid, mida seninigi sel astmel on õpetatud.

Mis ulatuses sel astmel õpetada, sellele olulisele küsimusele jäädakse hariilikult vastus võlgu või esitatakse kaalutlusi ainult mõne üksiku aine suhtes. Dotsent Maltsev nõuab näiteks, et 8-klassilises koolis tuleb täielikult lõpule viia emakeele, resp. emakeele grammatika, aritmeetika, geomeetria ja enamalt jaolt algebra õpetamine, kusjuures võõrkeelt tuleks õpetada ulatuses, nagu seda senini õpetati 8 esimese õppeaasta kestel. Sm. P. Rudnjev lisab, et ajaloos tuleks õpetada kodumaa ajalugu ja senine füüsika ja eriti keemia kursus tuleks põhjalikult ümber töötada.

Kurgani 14. Keskkooli õppealajuhataja sm. M. Kuprin märgib ajakirjas «Narodnoje Obrazovanije» nr. 9, 1958, et üldse tuleks 8-klassilise kooli õppetöös rohkem esile tõsta praktilist külge, võttes näiteks matemaatika programmi pinna- ja mahuarvutused ilma vastavate valemite toes-



tamiseta ja füüsika programmi raadiotehnika elemente.

Moskva oblasti haridusosakonna juhataja L. Andrejeva, puudutades sedasama küsimust ajakirja «Narodnoje Obrazovanie» k. a. oktoobrinumbris, rõhutab, et 8-klassiline kool peaks kujunema sootuu tüüpi kooliks (ka uued programmid ja õpikud), kus õpilased I klassist alates õpivad ja töötavad. Ühtlasi peaks see kool andma õpilastele tervikliku ettevalmistuse üldhariduslikes ainetes, kusjuures peamist tähelepanu tuleks pöörata emakeele ja võõrkeele, matemaatika, kirjanduse, kodumaa ajaloo, füüsika, keemia ja loodusõpetuse õpetamisele.

Põhiliselt sedasama seisukohta 8-klassilise kooli õppetöö sisu suhtes kaitses Vene Föderatsiooni haridusminister sm. Afanassenko hiljuti peetud ülevaemaalisel nõupidamisel rahvahariduse küsimustes, lisades täiendavalt tingimuse, et 8-klassiline kool peab andma meie noorsoole seesuguse tervikliku ettevalmistuse üldhariduslikes ainetes, mis on vajalik elus ja töös ning õpingute jätkamisel keskkooli teisel astmel.

Olgu märgitud, et mõned sõnavõtjad esitavad 8-klassilise kooli õppetöö sisule sootuu kõrgemad nõuded. Nii näiteks nõuab Mednjani 7-kl. Kooli õppealajuhataja sm. N. Demidovitš oma sõnavõtus «Ütsitelskaja Gazeta» k. a. 25. septembri numbris, et rajatav 8-klassiline kool peab andma rohkem kui senine keskkool tervikuna. Sm. Demidovitši arvates ei tule seda eesmärki taotleda õpilaste töökoormuse suurendamise, vaid programmide teisejärgulise materjali väljajätmise teel. Samas nõuab sm. Demidovitš, et kogu 8-klassilise kooli ulatuses tuleb suuremat tähelepanu pöörata muusikale, kehalisele kasvatusle, tööõpetusele ja võõrkeelele, alustades viimase õpetamist juba III klassis ja jätkates seda VIII klassini 4—5 tunniga nädalas, nii et selle kooli lõpetajad saaksid võõrkeeles vabalt vestelda.

Jääb arusaamatuks, kuidas nende soovitude järgi talitades saab üldhariduslike ainetes osas 8-klassilises koolis õpilastele rohkem anda kui senises keskkoolis, kuigi õppeaeg on 2 aastat lühem. Ega ometi kõige teisejärgulise väljajätmine programmidest saa olla selleks imet tegevaks faktoriks, mis 8 õppeaasta kestel võimaldab saavutada rohkem kui senini 10 õppeaasta jooksul?

Muidugi pole seesugune arvamus sisuliselt põhjendatud, mispärast seda ka teised sõnavõtjad ei esita, nagu eespool nägime.

8-klassilise kooli struktuuri suhtes esitatakse lahkuminevaid seisukohti: ühed on arvamusel, et algklassid peaksid endiselt hõlmama 4 õppeaastat, teised see-

vastu, et algklasside töö tuleks ära teha 3 õppeaastaga. Viimast seisukohta kaitses ka näit. prof. Ogorodnikov, Vene Föderatsiooni Pedagoogikateaduste Akadeemia kirjavahetajaliige (vt. «Ütsitelskaja Gazeta» 18. sept. 1958. a.), tuues ette järgnevad põhjendused:

1) kogemused näitavad, et mõistlikult korraldatud õppetöö puhul on algklasside töö sooritatav ka 3 aastaga;

2) IV klassist peale algaks eri ainetes õpetamine vastavate aineõpetajate poolt, millega tõuseb õppetöö tõhusus ja välditakse kahe kontsentrilise kujunemise 8-klassilise kooli kursuses.

Algklasside tööd arutleti laialdaselt hiljuti Tuulas peetud algklasside õpetajate nõupidamisel. Ka seal olid mitmed esinejad 3-õppeaastase algkooli poolt, kuid enamik nõupidamisest osavõtnuist pidas otstarbekohaseks 4-õppeaastast algkooli, kusjuures IV klassis poleks enam klassisüsteem puhtal kujul, vaid mõningaid aineid õpetaksid V—VIII klassi õpetajad, mis hõlbustaks õpilastel üleminekut ainesüsteemile V klassis.

Algklasside töö sisu puudutades nõuavad mitmed sõnavõtjad seniste programmide põhjalikku ümbertöötamist, et õpilaste ülekoormamist vältida, ja suurema tähelepanu pööramist joonistamisele, laulmisele, kehalisele kasvatusle ja tööõpetusele. Ühtlasi soovitakse loodusõpetus, geograafia ja ajalugu eri ainetena IV klassist välja jätta, võttes vastava õppematerjali emakeele kursusesse.

Meie arvates pole peamiseks küsimuseks see, kas loodusõpetus, geograafia ja ajalugu on IV klassis eri õppeained või mitte, vaid esijoones see, mida nende ainetes kursuses käsitletakse ja kuidas seda tehakse. Just see mida ja kuidas pole senises IV klassi geograafia, loodusõpetuse ja ajaloo kursuses õpilaste eale ning arenemisele kohane.

Kui vastavad küsimused nende ainetes alalt võetakse emakeele programmi, on põhjust kartä, et need ei leia seal muu lugemismaterjali hulgas vajalikku tähelepanu ega nõutavat metoodilist käsittlust, nagu seda praegu võib arvukalt täheldada reaalainelistes lugemispaalades puhul nooremais klassides. Selle tulemusena halveneks algklasside õpilaste ettevalmistus kõnealuste õppeainete süstemaatiliseks õppimiseks V klassis, mida juba kahjuks praegugi peab märkima.

Tõsist kaalumist vajab küsimus, kas IV klassist alates on pedagoogilisest seisukohast otstarbekohane siirduda süstemaatilise aineõpetuse juurde, kui pealegi arvesse võtta, et mitmes aines, nagu näiteks botaanikas, geograafias ja ajaloo, pole seda õnnestunud tänini pedagoogiliselt vastuvõetavalt teha.



Seitsmeaastast koolikohustuse algust peavad mõnedki sõnavõtjad liiga vara- seks, kuid enamik neist on siiski arva- musel, et 7-aastane laps suudab koolis normaalselt õppida, kui õppetöö I klassis õpilastele jõukohaselt korraldada.

Keskkooli vanema astme juurde siirdu- des märkigem eelkõige märgatavat edasi- minekut üld- ja polütehnilise ning kutse- hariduse suhete käsitamisel. Teadupärast oli senini tavaks üld- ja polütehnilist haridust vastandada kutseharidusele, nägemata seda, et sotsialistlikus ühis- konnas peab ajakohane kutseharidus tingimata sisaldama ka põhjalikku üld- ja polütehnilist haridust, nagu omakorda ka nõuetekohane üld- ja polütehniline haridus jääb poolikuks ning pinnapealseks ilma kutsehariduseta.

Seda marksistlikku seisukohta põhjen- dab üksikasjalisemalt sm. P. Rudnjev oma kirjutises ajakirja «Narodnoje Obrazovanije» k. a. juulinumbris, toetudes seejuures tänapäeva sotsialistliku toot- mise üldistele arengutendentsidele.

Mis puutub aga keskkooli vanema astme õppetöösse, siis käsitletakse seda sõnavõttudes sootu üldsõnalisemalt ning ebamäärasemalt kui keskkooli noorema astme tööd.

Üldiste seisukohtadena, mida peaaegu kõigis sõnavõttudes rõhutatakse, märgi- tagu esijoones järgmisi:

1) õppetöö keskkooli vanemal astmel olgu tihedalt seotud õpilaste tootmistööga tööstus- ja põllumajandusettevõtetes, ehi- tustel, transpordis jm.;

2) olgu keskkooli vanem aste tüübilt ja kutsehariduse suunalt milline tahes, ometi peab see andma noortele tööalase ettevalmistuse kõrval ka täieliku kesk- hariduse, mis on vajalik kõrgematesse õppeasutustesse astumiseks;

3) koolisüsteemi ümber korraldades tuleb ühtlasi tagada keskhariduse oman- damise tingimused kogu noorsoole;

4) koolihariduse ümberkorraldamine on ülitähtis, ent ühtlasi väga keeruline üles- anne, mille lahendamiseks ei tohi ülepea- kaela rutata.

Keskkooli vanema astme õppekursuse kestuse suhtes tehakse kahesuguseid ette- panekuid: 3-õppeaastane ja 4-õppeaas- tane, kusjuures 3-õppeaastase kursusega oleksid üldjoontes seesugused üldharidus- likud polütehnilised keskkoolid tootmisala õppimisega, nagu neid juba praegu on katseks mõnikümme Vene Föderatsiooni- nis rajatud, ja 4-aastase kursusega õhtu- ja vahetuskoolid ning tehnikumid.

Sellele ebakõrale keskkooli vanema astme õppekursuse kestuses juhib tähele- panu Moskva oblasti haridusosakonna juhataja sm. L. Andrejeva ajakirja «Narodnoje Obrazovanije» k. a. oktoobri-

numbris, väites, et 3 õppeaasta kestel pole neis koolides võimalik anda noortele täis- väärtuslikku keskharidust ja nõutavat kutsealast ettevalmistust.

Hiljutisel ülevenemaalisel nõupidami- sel rahvahariduse küsimustes esitas Vene Föderatsiooni haridusminister sm. Afa- nassenko järgnevad ettepanekud keskkooli vanema astme suhtes:

1) 4-aastase kursusega õhtu-, vahetu- ja kaugõppekoolid, mis asutatakse tööstusettevõtete, kolhooside, sovhooside ja remondi-tehnikajaamade juurde. Need pole senised töölis- ja maa- noorte keskkoolid, vaid sootu uus kooli- tüüp, kus noored omandavad töö kõrval õppides niihästi täieliku keskhariduse kui ka kutse teatud massilisel tootmisalal. 1—2 päeva nädalas on õpilased tööst vabad, et siis täielikult pühenduda õppi- misele;

2) omaaegsete vabrikukoolide (ФЗУ) ja neile vastavate põllumajanduslike koo- lide tüüpi üldhariduslikud polü- tehnilised keskkoolid 4-aastase õppeajaga;

3) üldhariduslikud polüteh- nilised keskkoolid tootmis- ala õppimisega (õppeaeg on 3 aast- tat), kus õppimine on seotud õpilaste tootmistööga umbes selliselt, nagu praegu Vene Föderatsiooni 50 katsekoolis: 3 päeva nädalas keskkooliklasside õpila- sed õpivad koolis ja teine 3 päeva tööta- vad ettevõttes;

4) kokku 11-aastase kursusega eri- keskkoolid eriti andekaile lastele muusikas ja kujutavas kunstis;

5) 2-aastase kursusega erikeskko- lid kõrgemate õppeasutuste juures eriti andekaile lastele loodus- teadustes (matemaatikas, füüsikas, kee- mias, bioloogias).

Moskva oblasti haridusosakonna juha- taja sm. L. Andrejeva, kajastades oma ülalnimetatud kirjutises Moskva oblasti pedagoogide arvamust, juhib tähelepanu sellele, et Vene Föderatsiooni Haridus- ministeeriumi esialgses ettepanekus, mida ülalpool tutvustasime, on keskkooli vanema astme jaoks liiga palju eri tüüpi õppeasutusi ette nähtud. Tema arvates oleks pedagoogiliselt otstarbekohasem keskhariduse vanema astme jaoks ette näha järgmised õppeasutused:

1) 4-aastase õppeajaga kutseko- olid linnas ja maal;

2) 4-aastase õppeajaga üldharidus- likud koolid töötavaile täiskasva- nuile linnas ja maal;

3) 4-aastase õppeajaga õhtused ja päevased tehnikumid, kuhu sisseastumiseks poleks vaja nõuda toot- mistöö staazi, sest õppimine neis tehniku- mides on seotud tootmistööga;



4) 4-aastase õppeajaga üldhariduslikud kaugõppe-keskkoolid ja kaugõppe-tehnikumid.

Sm. Andrejeva ei pea pedagoogiliselt põhjendatuks erikeskoolide avamist andekatele õpilastele loodusteadustes, pidades loomulikuks, et need noored õpivad koos teistega tavalistes keskkoolides, kus pedagoogiliselt otstarbeka töökordaduse puhul on küllalt võimalusi üksikute õpilaste annete ja huvide täiendamiseks arendamiseks.

Nagu näeme, on Moskva oblasti pedagoogide kaalutlused küllaltki hoolikalt läbi mõeldud. Jääb soovida, et nende kaalutlusi ja ettepanekuid koolikordaduse küsimuste lõplikul lahendamisel vajalikult arvestataks.

Mitmed sõnavõtjad, nende hulgas ka Vene Föderatsiooni haridusminister sm. Afanassenko, rõhutavad põhjendatult, et koolihariduse ümberkorraldamisel pole vaja üksnes silmas pidada õppetöö sisu ja organisatsiooni, vaid ka õppetöö meetodilist külge, nõudes erilise tähelepanu keskendamist õpilaste aktiveerimisele õppetöös, õpilaste iseseisva töö, nende algatuse ning leidlikkuse rakendamisele.

Seda seisukohta võib ainult tervitada. Tuleb aga märkida, et koolitöö aktiveerimise põhimõtteliselt nõudelt on juba aeg siirduda tegelikele sammudele, sealhulgas ka vastava õppe- ja metoodilise kirjanduse soetamisele.

Koolihariduse ümberkorraldamise küsimuste arutlemisel on mõnigi sõnavõtja ühtlasi puudutanud muudatuste tegemise vajadust õpetajate ettevalmistamisel. Üksikasjalisemalt on seda küsimust valgustanud Vene Föderatsiooni Haridusministeeriumi Kõrgemate ja Keskastme Pedagoogiliste Õppeasutuste Peavalitsuse ülem sm. A. Orlov ajalehe «Utšitel'skaja Gazeta» k. a. 11. oktoobri numbris.

Mainitud kirjutise autor, nagu põhiliselt teisedki sõnavõtjad, peab otstarbekohaseks õppejõudude ettevalmistamise järgmist korraldust:

1) algklassidele ja 8-klassilisele koolile valmistaksid õpetajaid ette pedagoogilised instituudid, kusjuures algklasside õpetaja saaks ettevalmistuse mõne aine õpetamiseks ka V—VIII klassi osas. Teadupärast ongi meie vabariigis juba sellele teele asutud;

2) keskkooli vanema astme (muidugi ka tehnikumide) üldhariduslike ainete õpetajaid valmistaksid ette ülikoolid, tehniliste ja põllumajanduslike ainete õpetajaid — vastavate kõrgemate õppeasutuste pedagoogika teaduskonnad.

Sm. Orlov peab otstarbekohaseks, et põhieriala kõrval omandaksid pedagoogiliste õppeasutuste üliõpilased ka ühe täiendava eriala.

Selle nõude pedagoogiline loogika on küllalt selge ega peaks põhjustama vastuväiteid. Meie vabariigis ongi taas seda seisukohta rakendama asutud.

Koolihariduse ümberkorraldamisega seoses tehakse ettepanekuid ka koolide juhtimises vastavate muudatuste tegemiseks. Üksikasjades on need ettepanekud mitmeti erinevad, kuid üldiselt kaldutakse sinna poole, et haridusministeeriumile allutada ka kutsehariduslikud õppeasutused.

Üksikud sõnavõtjad soovivad haridusministeeriumi pädevust veelgi laiendada, teised soovivad seda kitsendada. Nii näiteks soovivad dotsent Maltsev oma eespool nimetatud kirjutises ellu kutsuda liiduvabariikliku koolide ja õppeasutuste ministeeriumi, kellele allutatakse kõik üldhariduslikud koolid, kutsekoolid ja kõrgemad õppeasutused. Kurgani XIV Keskkooli õppealajuhataja sm. M. Kuprin soovib (vt. «Narodnoje Obrazovanije» nr. 9, 1958) soovivat jätta haridusministeeriumi juhtimisele vaid eelkoolikasvatuse asutused ja 8-klassilise põhikooli, keskkooli vanema astme ja tehnikumid allutada aga kutsehariduse ministeeriumile, mis selleks otstarbeks tuleks ellu kutsuda.

Arvame, et meie vabariigi seisukohast hinnates oleksid need äärmuslikud ettepanekud.

Koolide juhtimise ümberkorraldamist käsitledes peavad mõned sõnavõtjad (näit. dots. Maltsev oma eespool märgitud kirjutises ja Tööjõureservide Kirjastuse peatoimetaja sm. Kovalenko ajakirjas «Narodnoje Obrazovanije» nr. 10, 1958) vajalikuks ellu kutsuda Nõukogude Liidu Pedagoogikateaduste Akadeemia, kus uuritaks mitte üksnes üldhariduse, vaid ka kutsehariduse ja kõrgema hariduse korraldamise küsimusi.

Selle ettepaneku elulisuses ning vajalikkuses ei tohiks olla vähimatki kahtlust.

Esitasime eespool põgusa ülevaate peamistest arvamustest ja ettepanekutest, mis Vene Föderatsiooni kesksetes pedagoogilistes väljaannetes on viimasel ajal koolihariduse ümberkorraldamise küsimustes esile toodud. Pole kahtlust, et esitatud mõtetes on palju pedagoogiliselt kaalutat ning järelemõeldut, mille arvestamine tuleb kasuks nende eluliselt tähtsate küsimuste otstarbekale lahendamisele ka meie vabariigis.



# ***Mida näitas Eesti NSV pioneeride III vabariiklik kokkutulek.***

L. PRITS,

*Eesti NSV Noorte Pioneeride Nõukogu aseesimees.*

## I

Pioneeride vabariiklikud kokkutulekud on kujunenud meie pioneerorganisatsiooni elus suursündmuseks, mis annab pioneeritegevusele uue hoo. Kuid kokkutulekud pole üksnes suureks peoks pioneeridele. Alates II kokkutulekust korduvad need nüüd perioodiliselt iga kahe aasta järel. Eeskätt on kokkutulekud kohaks, kus linnade ja rajoonide pioneerorganisatsioonid esinevad meie partei ees aruandega kahe aasta jooksul tehtud tööst. Sellest lähtudes tuleb õpetajaskonnal ja pioneeritöötajailgi vabariiklike pioneeride kokkutulekuid hinnata ning selgitada kokkutulekute olemust ka pioneeridele.

Iga rajoon ja vabariikliku alluvusega linn saatis III kokkutulekule oma parimad: 2 pioneeritöötajat ja 13 pioneeri, kes teistega võisteldes pidid kaitsma oma rajooni või linna pioneerorganisatsiooni au.

Kokkutulek toimus Värskas (Räpina rajoon) telklaagrina. Selle kavas olid suured massiüritused ja mitmesugused võistlused. Kokkutulek andis kõigile osavõtjatele uusi teadmisi ja sügavaid elamusi.

Pioneeritöö korraldamise üheks põhialuseks on laste isetegevuse printsiip: lapsed-pioneerid peavad ise juhtima oma organisatsiooni tegevust. Selleks on aga vaja laste endi hulgast ette valmistada vastavaid asjatundjaid — pioneeriistruktooreid. Pioneeriistruktorite erialad kutsuti ELKNU Keskkomitee poolt ellu juba 1956. aastal. Nüüd oli tarvis kontrollida, kuidas toimub instruktorite ettevalmistamine pioneerimalevates. Seda selgitasidki pioneeriistruktorite võistlused kokkutulekul.

Pioneeririvile on meie vabariigis hakatud vajalikkude tähelepanu pöörama alles viimastel aastatel. ELKNU Keskkomitee kehtestas möödunud suvel meie pioneerorganisatsiooni jaoks ühtsed rivieeskirjad, mis on pioneeride rivilise ettevalmistuse aluseks. Kokkutulekul korraldatud rivivõistlus pidi selgitama, kuidas neid eeskirju on jälgitud pioneerimalevates.

Peale selle toimus kokkutulekul veel võistlus sisekorra täitmises, isetegevuse ülevaatus ja väiklehtede konkurss, mis pidid andma ülevaate pioneeride ettevalmistusest laagrieluks. Ei ole ju midagi meelde jäävamat ja sealjuures kasvatuslikult suuremaid võimalusi pakkuvat kui telklaagris veedetud päevad.



## II

Kokkutulek näitas, et viimasel kahel aastal (ajavahemikul II kuni III kokkutulekuni) on pioneeritöö meie vabariigis teinud märgatavaid edusamme. Pioneerid on märksa iseseisvamad, neil on rohkem püsivust ja leidlikkust. See näitab, et pioneeritöö hakkab täitma üht oma tähtsamat ülesannet, mis seisneb lastest julgete ja vastupidavate ning raskusi mittekartvate inimeste kasvatamises. Kahtlemata ei saa selles osas ükski õppetund pioneeriorganisatsiooniga võistelda.

Kokkutulek kestis kuus päeva. Kuus päeva oli laste eluasemeks telk ja küljealuseks kohapeal leiduv materjal. Värska võttis pioneere vastu peaaegu terve ööpäeva kestva tugeva vihmajuga. Kui aga staap tegi ettepaneku otsida kindlamat peavarju, oli laagrieluga harjunud Võru, Viljandi, Harju jt. koondrühmade ühine otsus: kes tahab, eks see otsigu, meil on siingi hea küll! Ja peab ütleva, et delegaatide enamus oli selle otsusega päri. Ainult üksikud väheste kogemustega rühmad, kes olid kokkutulekule tulnud halva varustusega, kaebasid oma elamute üle.

Toidu valmistas iga koondrühm lõkketulel ise. Kas maitstes? Ja kuidas veel! Päevad olid aga pingelised: äratus kell 7.30, öörahu alles kell 23.00 ja sageli hiljemgi, sest päeva viimane üritus ei tahtnud tavaliselt kuidagi enam mahtuda ettenähtud raamidesse. Kurtmisi ei olnud, olgugi et õpilaste vanuseks oli kogu pioneeriiga (10—15 aastat).

Kokkutuleku võitis Kose rajooni koondrühm. Kas oli selleks erilisi eeldusi? Jah oli. Uheks eelduseks oli muidugi see, et Kose rajoonis on juba pikemat aega pioneeritöös taotletud initsiatiivi kasvatamist lastes ja otsitud vahendeid, mis järjest rohkem köidaksid neid oma organisatsiooni külge. Oli ju Kose rajoon üks esimesi, kes hakkas pöörama tähelepanu malevalaagrite organiseerimisele.

Peale selle mõisteti Kose rajoonis kokkutuleku põhimõtet õigesti. Kose koondrühma kuulus ühe maleva aktiiv. See oli ühises töös karastunud ja liitunud kollektiiv. Järelikult polnud kokkutulekuks ettevalmistumine Kose rajoonis mitte üksikute pioneeriaktivistide võistlus, vaid tervete kollektiivide omavaheline võistlus. Nii see ju peabki olema. Seevastu aga viimaseks jäänud Põltsamaa koondrühma kuulusid aktivistid tervelt kuuest malevast, eelviimaseks jäänud Tartu rajooni koondrühma — neljast malevast jne.

Märgatavalt on paranenud pioneeritöö meie saarterajoonides, eriti Hiiuemaal (II kokkutulekul viimane, III — kuues).

Halvasti olid oma koondrühmi ette valmistanud peale eespool nimetatud viimasteks jäänud rajoonide veel Kiviõli, Pärnu-Jaagupi, Vändra ja mõned teised rajoonid. Leppida ei saa ka Tallinna rajoonide kesk-päraste tulemustega, sest siin on pioneeritöö võimalused märksa paremad kui mujal.

Kuidas kavatsevad aga ELKNU Lihula Rajoonikomitee, Lihula rajooni haridusosakonna ja teiste asutuste juhtivad töötajad heaks teha oma lastele valmistatud pettumuse? Lihula pioneerid said viimsel minutil teada, et nende rajoonis ei leidu transpordivahendit, mis viiks nad kokkutulekule! Nii me küll lapsi ei kasvata.

Viimastel kokkutulekupäevadel hakkas ilmnema nõrgemate rühmade võistlusinnu langus ja mitte ainult laste, vaid isegi pioneerijuhtide seas (Kohtla-Järve jt.). Ergutamise asemel need pioneerijuhid oma meeoleolu kogu süvendasid seda.



On vana tõde, et pioneeritöö oleneb suurel määral pioneerijuht, tema teadmistest ning oskusest pioneeriaktiivsusele tööle rakendada ja üldse tema huvist organisatsiooni vastu.

Kuigi kokkutulekul oli palju häid ja rikkalike kogemustega pioneerijuhte, leidis seal ka selliseid, kes ei osanud kõike vajalikku. Oli koondrühmi, kus tekkis raskusi isegi telkide püstitamise, pioneerijuht aga juhendada ei osanud. Maastikumängus olid mõned pioneerijuhtid abitumad kui pioneerid. Rivivõistluse eel käisid nad murelike nägudega ringi: lapsed küsivad, kuidas on õige, aga me ei tea isegi.

Selliste olukordade tekkimises on suuresti süüdi pioneerorganisatsiooni juhtivad organid, eeskätt aga koolid. Nad ei kasvata endile pioneerijuhte.

Kokkutulekul oli suurepäraseid pioneere-aktiviste, kes on juba aastaid organisatsioonis kaasa töötanud ja armastavad oma organisatsiooni. Kas neist saavad pioneerijuhtid? Me ei tea seda. Peale 16-aastaseks saamist läheb selline aktivist pioneerorganisatsioonist välja, kaotab sellega igasuguse sideme. Ja alles pärast kõrgema kooli lõpetamist või oma koha leidmist elus me võib-olla „värbame“ ta pioneeritööle. Vahepeal on ta aga palju sellest tööst unustanud, on sellest võõrduvad ja ka pioneeritöö ise on mitmeti muutunud. Tal on väga raske jälle kõike uuesti alustada. Miks ei võiks kool ja pioneerimalev neile pioneerieast väljajõudnud, kuid organisatsioonis tublide aktivistidena esinenud pioneeridele ka edaspidi leida pioneerorganisatsioonis tegevust, näha neis tulevasi pioneerijuhte.

Pioneeriiinstruktorite ettevalmistamist paljudes malevates on tehtud põhimõtte järgi: mida rohkem, seda parem. Tagajärjeks on see, et instruktorid ei suuda täita neile pandud ülesannet: olla oma maleva pioneeritöö erialade asjatundjaks.

Kokkutulekul oli üle 70 pioneeri, kes kahe aastaga on jõudnud omandada 5 ja rohkemgi instruktori eriala. Nii näiteks oli Märjamaa rajooni koondrühmas selliseid „imelapsi“ 13-st 11, Jõhvi koondrühmas 8, Kose ja Tõrva koondrühmades kummaski 7.

Kõige rohkem erialasid oli Märjamaa rajooni 13-aastaselt pioneeril Ingrid Markil — tervelt 16! Kuid oli ka teisi enam kui kümne erialaga pioneere. Mida need lapsed siis tegelikult teadsid?

Iga instruktor võis võistelda ainult ühel erialal (loomulikult sellel, milles ta tundis end kõige tugevamana). Suure hulga erialadega pioneeridest aga ei tulnud Maret Jalakas, Jüri Taal, Ants Vapper Märjamaa rajoonist, Jüri Tõnisson Türi rajoonist ja paljud teised sellel erialal, milles nad kaasa võistlesid, esimese kümnegi hulka.

Kohtunike kolleegiumi ühine arvamus oli, et umbes neljandiku kokkutulekul võistelnud instruktorite teadmised ei vastanud nõuetele.

See kajastab instruktorite-põhimõtte väärarvamist koolide poolt. Instruktori erialad on kaheastmelised. Esimese astme nimetuse saab pioneer, kes ise on omandanud mingi eriala kohta ettenähtud teadmised ja oskused. Teise astme nimetuse saab pioneer aga siis, kui ta on neid teadmisi ja oskusi teistele edasi õpetanud. Nüüd alles saab ta tõeliseks pioneeriiinstruktoriks. Seepärast ei peaks pioneeri pärast I astme instruktorikatsete sooritamist suunatama uue eriala omandamisele, vaid samal erialal II astme nimetuse saamisele.

Muidugi ei suuda vanempioneerijuht üksinda kõigil erialadel inst-



ruktoreid korralikult ette valmistada. Kus õpetajad vanempioneerijuhti ei abista, on viimane hakanud instruktorinimetusi andma osaliste teadmiste eest, sest ta endagi teadmised mõnel erialal ei ole suuremad. Veel rohkem aga peavad õpetajad abistama pioneerijuhti teise astme pioneeriistruktorite ettevalmistamisel, rakendades esimese astme instruktoreid tööle vastavalt nende erialale klassivälistes ringides.

#### IV

„Kokkutulek, paigale!“ See on igal kokkutulekul üks esimesi ja kõige sagedamini korratavaid käsklusi. Fotograafid ja filmimehed seavad end stardivalmis — nüüd on, mida pildistada! Kuid samal ajal käib koondrühmades sagimine: otsitakse endale kohta; jälgitakse silmanurgast naabreid, kuidas nemad rivistuvad; isegi vaieldakse, kes rivistus õigesti, kes mitte. Ja üldjuht peab hakkama iga rühma rivikorda üksikult parandama. Nii oli see pioneeride II vabariiklikul kokkutulekul, peaaegu samasuguseks kujunes ka III kokkutuleku esimene rivistus vaatamata sellele, et vahepeal on kehtestatud ühtsed rivieeskirjad.

Rivivõistlus toimus kahes voorus. Teise vooru otsustati lubada kõik koondrühmad, kes vähegi rahuldavalt täidavad rivieeskirju. Neid oli 43-st koondrühmast ainult 19!

Rivivõistluse võitis Kingissepa koondrühm, kes täitis võistlusprogrammi laitmatult, saades teises voorus ainult ühe miinuspunkti.

Kõige tüüpilisemaks veaks rivivõistlusel oli see, et rühmanõukogu esimees (rivi käsutaja) käis marssimise ajal ise rivi ees. Seetõttu pidi ta liikumise ajal andma käsklusi üle õla. Ainult Kose rajooni koondrühma nõukogu esimees sammus ise rivi kõrval, mistõttu ta võis jälgida rivi korda liikumise ajal, parandada ravis tekkinud vääratusi ja anda käsklusi õigeaegselt ning korralikult.

Käskluste andmine jätab soovida. Ei osata eraldada eelkäsklust täitekäsklusest ega käsklust õigesti rõhutada. Seetõttu tekkis pioneeridel käskluste täitmisel sageli raskusi.

Raport on pioneeririvi üks tähtsamaid elemente. Rivi komandör peab raporteerima pärast iga ülesande täitmist. Kuid kokkutulekul nägime, et lapsed pole sellega harjunud. Ka ei ole kõigis rajoonides veel kasutusele võetud ühtset raportit teksti.

Veel üks tähelepanek seoses raporteerimisega. Rühm rivistatakse üles kolonnidesse. Raporti vastuvõtja seisab rivi kõrval. Rühmanõukogu esimees aga ei tea, et enne raportile tulekut peab ta rivi pöörama näoga raportit vastuvõtja poole.

Rivis võivad saluteerida ainult kindlaksmääratud aktivistid. Mitmetes rajoonides aga pioneerid seda ei tea: kas saluteerivad kõik või ei saluteeri üldse keegi.

Pioneerijuhid ei ole alati rivi alal spetsialistid. Neid peavad kindlasti abistama koolide kehalise kasvatuse õpetajad, eriti käskluste andmise ja täitmise treenimisel.

#### V

Pioneeride III vabariiklik kokkutulek oli pioneeridele kahekordseks elamuseks: ühest küljest teadmine, et sa annad oma rajooni või linna pioneerorganisatsiooni esindajana aru kogu mitmepalgelisest pioneeritööst; teiselt poolt aga eriline, pingutav, kuid seda romantilisem telklaagri elu. Kokkutulekust osavõtjad ütlesid, et kokkutulekul veedetud



nädal olevat andnud rohkem kui terve vahetus ametiühingu pioneeri-laagris.

Laager peab kujunema meie pioneeritöö lahutamatuks osaks. Ükski teine töövorm ei ole ega saagi olla pioneeride ja pioneeriaktiivi võimete nii põhjalikuks prooviks ega kooliks kui laager. Kuid laagrist on ainult siis maksimaalne kasu, kui see on maleva talvise töö orgaaniliseks jätkuks, selle kokkuvõtteks. Tähendab, meil pole vaja rääkida laagritest üldse, vaid võidelda eeskätt malevalaagrite palju massilisema orgaaniseerimise eest.

Praegu lõpeb maleva töö koos koolitööga ja algab alles sügisel uuesti. Pioneerid tulevad laagrisse mitmest malevast, üksteist nad ei tunne. Valitakse aktiiv ja alles siis hakatakse mõtlema, mida laagris teha. Selline laager annab pioneeridele vähe.

Tuleb saavutada, et iga malev korraldaks suvel kas või lühiajalisegi laagri. Talve jooksul valmistatakse seda ühiselt ette: muretsetakse varustus, õpitakse pioneeritarkusi, koostatakse tööplaani. Sel juhul ei lõpe maleva töö kevadel. Iga pioneer valmistub koos lähedal elavate seltsimeestega veel suvevaheajalgi laagrisse sõiduks. Ka maleva aktiiv peab mõnegi korra kokku tulema, sest laagriga seoses on veel palju pisiküsimusi lahendada. Kui nüüd jõuab kätte laagrisse mineku aeg, teab iga pioneer täpselt, mis tal seal tuleb teha.

Kauniks traditsiooniks meie laagrites peaks kujunema lõkkejutt. Päevane tegevus on seljataga. Tihenev pimedus tõstab ikka enam esile lõkkest valgustatud väljaku, mis tõmbab laagris olijaid enda poole, lähemale soojusele ja valgusele. See on asendamatu aeg vestlusteks. Juba laagri ettevalmistuse käigus määratakse kindlaks, kes millisel õhtul on jutustajaks. Teemad peaksid pioneerilaagris olema seotud episoodidega komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni ajaloo, kodu- ja isamaasõja kangelastest, rahva ajaloolistest ja revolutsioonilistest sündmustest. Igaühel on kindlasti meeles mõni ere moment loetud raamatutest, nähtud filmidest või kunagi kuulnud jutustusest. Sellised õhtud ja jutustused jätvad lastele sügavaid elamusi.

Laager pole mõeldav ilma isetegevuseta. Kokkutuleku isetegevuse ülevaatus näitas, et pioneerid suudavad pakkuda vahetult pioneeritööga ja laagrieluga seotud suurepäraselt omaloomingulist isetegevust. Kokkutulekul nägime terveid omaloomingulisi isetegevusprogramme (Pärnu, Viljandi, Kingissepa jt. koondrühmadelt), omaloomingulisi tantse ja laule (Paide, Võru, Valga jt. koondrühmadelt).

Kuid isetegevuse osas on veel puudusi. Tõsist muret teeb laagrimuusika. Ei saa ju arvestada laagris lõkke ääres ei klaverit ega estraadi-orkestrit (kuigi needki olid kokkutulekul!). Ka akordion pole igale malevale kättesaadav. Seepärast peavad koolide muusikaõpetajad hakama õpetama lastele suupilli, organiseerima koolides „müraorkestreid“ jms. Olgugi et võimalused nende instrumentide juures on piiratumad, on need see-eest kõigile kättesaadavad. Ka igasuguseid keerulisi kostüüme oli kokkutuleku isetegevuse ülevaatusel laagri jaoks liiga palju (Narva, Kose jt. koondrühmadelt).

Koolide ja pioneerimalevate ülesandeks on ära kasutada elevust, mida tekitas pioneeride III vabariiklik kokkutulek. On tarvis korraldada kohtumisi kokkutuleku delegaatidega, võtta arvesse kokkutuleku käigus selgunud pioneeritöö puudusi ja, mis peaasi, hakata täie energiaga ette valmistuma 1960. aastal toimuvaks Eesti NSV pioneeride IV vabariiklikuks kokkutulekuks.



# Kapitalismi üldkriisi mõiste käsitlemisest.

(Lõpp. Algus vt. «Nõukogude Kool» nr. 10, 1958.)

V. ORLOV,

Leningradi Linna Opetajate Täiendusinstituudi ajalooteaduskonna dekaan.

G. REHTER,

Leningradi 216. Keskkooli õpetaja.

Üldkriis, nagu juba öeldud<sup>1</sup>, tähistab kapitalismi ajaloos seda perioodi, millal kõik kapitalismi vastuolud omandavad seninähtamatu teravuse. Eriti ilmekalt esinevad tunnused, mis on omased imperialismile kui kapitalismi viimasele etapile. Tekivad ja arenevad uued nähtused, mis tõestavad, et kapitalism ei ole lihtsalt languse seisundis, vaid otseselt laguneb, hukkub revolutsiooni läbi.

Meie ülesandeks on mitte üksnes jälgida üldkriisi põhijoonte arenemist, vaid ka näidata selle avaldumist kapitalismi mitmesugustes sfäärides. Õpilased peavad jõudma veendumusele, et kapitalistliku süsteemi kriis läbib imperialismi kogu sise- ja välispoliitikat ning vajutab sellele oma pitseri.

On tugevnenud riigiaparaadi alistamine ja kasutamine monopolide poolt. Finantskapital hülgab kodanliku demokraatia ja läheb üle avalikule terroristlikule diktatuurile, fašismile.

Kapitalismi üldkriis tekitab uusi jooni ka monopolide rahvusvahelises poliitikas.

Pärast proletariaadi võitu Venemaal muutusid sotsialistliku ja kapitalistliku süsteemi vastastikused suhted maailmapoliitika teljeks.

Kuigi imperialistlikud riigid jätkasid võitlust maailma ümberjagamise eest, sai siiski nende elulisemaks ülesandeks Nõukogude Vabariigi hävitamine. Üldkriisi perioodil määrab imperialismi rahvusvahelise poliitika mitte üksnes maksimaalsete kasumite taotlus, vaid ka püüd ära hoida kodanliku ühiskonna hukkumist.

Püüdsime välja tuua loetletud nähtusi üksikute maade ajaloo ja rahvusvaheliste suhete najal 1924. aastast alates kuni tänapäevani. Konkretiseerimine toimus eeskätt nende maade materjali abil, millele kõnesolevad nähtused olid tüüpilised.

Nii näitasime kodanliku demokraatia hülgamist ja üleminekut avalikule poliitilisele vägivaldale rahvahulkade suhtes üksikasjaliselt saksa fašismi ajaloo najal. Tahtes rõhutada, et fašism ei olnud juhuslik nähtus, vaid kapitalismi üldkriisi seaduspärane poliitiline avaldus, juhtisime ühtlasi õpilaste tähelepanu samasugustele nähtustele teistes imperialistlikes maades. Kõnes oli avalik terroristlik diktatuur Itaalias, fašistlik mässukatse Prantsusmaal, Franco mäss Hispaanias, fašistliku liikumise tugevnemine Inglismaal ja USA-s Teise maailmasõja eelõhtul.

<sup>1</sup> Vt. «Nõukogude Kool» nr. 10, 1958



Seadime endile eesmärgiks ühendada õpilaste konkreetsed kujutlused saksa fašismist V. I. Lenini tuntud teoreetilise teesiga muutuste kohta kodanlikus pealisehituses imperialismi puhul. Õpilased teadsid uue aja ajaloo kursusest, et imperialismi puhul toimub pööre kodanlikult demokraatialt poliitilisele reaktsioonile kõigil aladel. Seepärast laskime neil enne jutustust Saksamaa fašiseerimisest meenutada, millised muutused toimuvad poliitilises korras imperialismi puhul. Seejärel näitasime, et fašistlikku diktatuuri ei teostata korraga, vaid sellele eelneb kodanlike «vabaduste» likvideerimise periood. Saksamaal tehti esimesed märkimisväärsed sammud selles suunas Brüningi valitsuse poolt, kes juhindus Weimari konstitutsiooni neljakümne kaheksandast paragrahvist, arvestamata riigipäeva. Erakorraliste seaduste väljaandmine Brüningi poolt tähistas tegelikult diktaatorliku režiimi kehtestamist Saksamaal ja oli alguseks kodanluse võimutsemisele parlamenti arvestamata. Seejuures hoogustus hitlerlike jõukude terroristlik märatsemine. Von Papeni valitus läks veelgi kaugemale maa fašiseerimisel. Ka tema valitses erakorraliste dekreetide abil. Poliitiliste süütegude eest maksva korra vastu kehtestati surmanuhtlus. Rünnaakurühmlaste verised arveõiendamised kommunistidega jäid karistamata. Papen puhastas Hitlerile teed.

Edasi jutustasime olukorrast, milles kehtestati fašistlik diktatuur, ja selle diktatuuri esimestest sammudest.

Kõneldes kodanlik-demokraatlike vabaduste jäänuste kaotamisest Saksamaal, juhtisime õpilaste tähelepanu esmajoones sellele, et kommunistlik partei keelati seadusega. Peale selle esitasime jutustuses riigipäeva kuulsa istungi kirjelduse, kus Hitler nõutas endale erakorralised volitused. W. Putliz, Weimari vabariigi ja kolmanda riigi diplomaatilise teenistuse ametnik, kirjeldab oma mälestustes olukorda, milles riigipäeva saadikud pidid alla kirjutama saksa parlamentarismi surmaotsusele, järgmiselt: «Piki seinu olid asetunud pruunides särkides rünnaakurühmlased, kumminuiad käes. Need pruunid «sangarid» mõõtsid kriitiliste pilkudega saadikuid, kes sisenesid uksest ja aegamööda täitsid saali. Mitte kunagi polnud ükski Saksa riigikantsler püüdnud nii jultunult, oma partei-kaardiväe nuudimeeste abiga riigipäeva saadikutele survet avaldada. Ohkkond oli äärmuseni pinev.»<sup>2</sup> Edasi ütleb Putliz hääletamist kirjeldades, et rünnaakurühmlaste ähvardav välimus tegi küllaltki kiiresti lõpu üksikute saadikute kõhklustele.

Et õpilased mõistaksid fašismi kapitalismi üldkriisist tekitatud nähtusena, seletasime, et fašismi võit tähendas mitte ainult töölisklassi nõrkust, vaid seda tuleb pidada kodanluse nõrkuse tunnuseks, selle tunnuseks, et kodanlus ei ole enam suuteline valitsema vanade parlamentarismi ja kodanliku demokraatia meetoditega, mistõttu ta on sunnitud sisepoliitikas tarvitusele võtma terroristlikud meetodid.

Jälgides seda reaktsioonilise kodanluse tendentsi 30-ndate aastate sündmustes mitmete maade ajaloos, jõudsime järeldusele: «Kapitalismi üldkriisi perioodil püüavad finantskapitali kõige reaktsioonilisemad grupid hüljjata kodanliku demokraatia ja jalule seada fašistliku diktatuuri.» Järeldus tehti õppetunnis, mis oli pühendatud Prantsusmaa ajaloole aastast 1924—1939.

Et käesoleval õppeaastal on programmi võetud küsimus «Komintern võitluses rahvarinde eest, fašismiohu vastu, uue sõja ohu vastu», peame kõige otstarbekamaks sellise üldistuse tegemist pärast Kominterni VII kongressi otsuste esitamist.

<sup>2</sup> В. П у т л и ц, «По пути в Германию», Изд-во Ин-стр. Лит., Москва, 1957.





Nagu juba öeldud, tõi kapitalismi üldkriisi endaga kaasa iseärasusi mitte ainult imperialismi sise-, vaid ka selle välispoliitikas. Esimese tööliste-talupoegade riigi ilmunisest saadik rahvusvahelisele areenile oli kodanliku diplomaatia peamiseks taotluseks ühtse nõukogudevastase bloki loomine. Kasvas ka rahvahulkade mõju. Kõigi maade töötajate mõistetav tung rahu järele leiab võimsat toetust sotsialistliku leeri riikide rahupoliitikalt. Rahvas on muutunud üheks otsustavaks teguriks, mis määrab rahvusvaheliste suhete arenemise.

Tõime esile maailmapoliitika iseärasusi kapitalismi üldkriisi perioodil Teise maailmasõja tekkimise põhjuste ning pärast sõda kujunenud sotsialistliku ja kapitalistliku süsteemi vaheliste suhete seletamisel.

Ühtlasi vaatlesime sel puhul Saksamaa sõjatööstuse taastamist ameerika, inglise ja prantsuse imperialistlike ringkondade abiga. Teatavasti aitasid ameerika monopolid saksa militarismi eriti aktiivselt. Nad võimaldasid talle paljumiljonilisi laene. Ookeani tagant voolas Saksamaale sõjatehnikat, relvi ja autosid.

Kirjeldades saksa fašismi ajalugu tutvustasime õpilasi hitlerlaste rassiteooriaga ühe näitena kodanliku ideoloogia kriisist. Fašistlik propaganda tallas jalge alla minevikus kodanluse enda poolt seatud moraalsed normid. See propaganda püüdis inimest muuta mõrvariks, kes tõrkumata täidaks oma füüreri tahtmist.

\*

Kapitalismi üldkriisi teise etapi analüüsimisele asusime teema «Teise maailmasõja põhjused ja iseloom» käsitlemisel. Esmajoones meenusime kapitalismi üldkriisi esimese etapi kronoloogilisi raame, seejärel näitasime õpilastele, et üleminek uude etappi toimus Teise maailmasõja aastail. See tekkis vastuolude ägeda teravnemise tagajärjel imperialismi-leeris. Vestluses vastandasime rahvusvahelisi suhteid Esimese ja Teise maailmasõja eelõhtul. XX sajandi algul oli kapitalism ainsaks süsteemiks, kuid Teisele maailmasõjale eelnenuid aastail seisis imperialistlike riikide kõrval suur ja võimas sotsialistlik riik. Vastuolud kapitalismi ja sotsialismi vahel ilmnesisid kõige selgemini häbistavas Münchени tehingus: USA, Inglismaa ja Prantsusmaa valmisolekus teha Saksamaale ükskõik milliseid järeleandmisi, et ässitada teda NSV Liidu kallale. Teise maailmasõja eelõhtul valitsenud rahvusvahelise olukorra analüüsimise tulemusena tegime järelduse: «Münchени poliitika, mis ergutas agressiooni Euroopas ja Aasias, oli kapitalismi üldkriisi avalduseks.» Kuid 30-ndate aastate teisel poolel olid vastuolud imperialismi enda leeris tugevamad kui vastandlike sotsiaalsete süsteemide vahel.

Neil aastail toimus kapitalismi arenemise ebauhtluse edasine tugevnemine, muutus suurte imperialistlike maade jõudude vahekord. Kaubaturgude ja mõjusfäärade jaotus, mille kutsus esile Versailles' süsteem, sattus ilmsesse vastuollu uue jõudude vahekorraga. 1937. aastaks oli Saksamaa oma malmi-, terase- ja alumiiniumitoodangult tunduvalt ületanud Inglismaa ja Prantsusmaa. Ekspordi mahult oli Saksamaa ületanud Prantsusmaa, olles võrdne Inglismaaga.<sup>3</sup> Kapitalistliku süsteemi tasakaal oli rikutud ja selle taastamiseks päästsid imperialistid valla Teise maailmasõja. See algas kokkupõrkega kahe kapitalistlike riikide rühmitise vahel, s. t. imperialistliku sõjana.

Sõda andis tunnistust mitte ainult kapitalismi majandussüsteemi kriisist, vaid tähistas ka selle poliitilist kriisi. «Et rikutud tasakaalu aeg-

<sup>3</sup> Vt. Г. Деборин, Вторая мировая война, М., 1958, стр. 16.



ajalt jalule seada, selleks ei ole kapitalismi tingimustes muid vahendeid kui kriisid tööstuses, sõjad poliitikas.»<sup>4</sup>

Teine maailmasõda ületas oma ulatuse, inimohvrite arvu ja materiaalse tegevuse poolest tunduvalt Esimese maailmasõja. Seekord haaras sõda 61 riiki, sõjategevus toimus 22 miljoni ruutkilomeetrilise territooriumil, 32 miljonit inimest sai surma ja 35 miljonit haavata. Sõjakulud ületasid 4 korda Esimese maailmasõja omad.

Niisiis kannab ülemaailmne imperialism ühiskondliku süsteemina tervikuna vastutust Teise maailmasõja puhkemise eest, kümnete miljonite inimeste hukkamise ja sadade miljonite töötajate loendamatu kannatuste eest.

Teine maailmasõda kõigutas suurimal määral kapitalistlikku süsteemi ja muutis põhjalikult ta ilmet. Kuuest suurest maailmariigist jäi püsima ainult üks — USA. Prantsusmaa minetas kunagise võimsuse, Itaalia, Jaapan ja Saksamaa purustati sõjas ning tõrjuti kauaks ajaks tagaplaanile. Inglismaa positsioon oli tunduvalt õõnestatud. Imperialismi ahelast langes välja üksteist riiki. Nendes riikides kehtestati rahvademokraatlik kord. Üksikajaliselt käsitlesime kapitalismi mastaabi vähenemist tunnis teemal «Sotsialistliku maailmasüsteemi moodustamine ja tugevdamine». Enne selle teema juurde asumist laskime õpilastel korrata kapitalismi üldkriisi ja selle põhijoonte määrangut. Tund algas kapitalismi üldkriisi kui kestva ajaloolise protsessi olemuse selgitamisega, meenutati, millal see algas ja milles väljendus. Edasi selgitasime, et kapitalismi üldkriisi teist etappi iseloomustab kriisi edasine süvenemine, imperialismi kõigi vastuolude äärmine teravnemine. Teise maailmasõja aastail ja sellele järgnenud ajal hakkasid kapitalismi üldkriisi üksikud jooned avalduma üha tugevamini. Eriti järsult muutus kapitalistliku ja sotsialistliku süsteemi jõudude vahekorrad esimese kahjuks ja teise kasuks.

Vestluses selgitati, missugune kapitalismi üldkriisi joon avaldus selle teisel etapil kõige teravamini.

Õpilased nimetasid esimest joont ja formuleerisid selle. Nad tuletasid meelde, missugustes Euroopa ja Aasia maades kehtestati rahvademokraatlik kord. Selle korra võit nendes maades tähistas ülemaailmse proletariaarse revolutsiooni edasist arengut.

Teine maailmasõda ja rahvademokraatliku korra võit viisid selleni, et sotsialism väljus ühe maa piiridest ja muutus maailmasüsteemiks; selles peamiselt väljendubki kapitalismi üldkriisi teisel etapil. Selle järelt kirjutasi õpilased vihikuisse.

Nüüd selgitasime sotsialistliku maailmasüsteemi tekkimise tingimusi. Vastukaaluks stiihiliselt tekkinud kapitalistlikule süsteemile on sotsialistlik maailmasüsteem fašismist ja kapitalismi ikkest vabastatud rahvaste revolutsioonilise loomingu tulemuseks.

Õpilastele oli antud mõiste «sotsialistlik maailmasüsteem» määrang ja lastud märkida vihikuisse: «Sotsialistlik maailmasüsteem on sotsialistlike maade orgaaniline ühtsus, vennalik internatsionaalne monoliitsus.» Vestluses selgitasime, et see ühtsus väljendub: 1) nende ühiskondlik-majanduslike baaside samatüübilisuses, 2) proletariaadi diktatuuri poolt määratud ülesannete ja eesmärkide ühtsuses, 3) raske tööstuse juhtivas osas rahvamajanduse alal, 4) põllumajanduse kooperaerimises.

Juhtisime õpilaste tähelepanu sellele, et sotsialistliku maailmasüsteemi tekkimiseks vajalikud majanduslikud ja poliitilised eeltingimused

<sup>4</sup> V. I. Lenin, Teosed, 21. kd., lk. 307.



rajati Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võiduga ja grandioosete ümberkujundustega meie maal. Et selgitada sotsialismi tohutuid eelseid kapitalistliku süsteemiga võrreldes, meenutasime tähtsamaid põhimõtteid, mis on sotsialistliku maailmasüsteemi maade koostöö aluseks, ja vastandasime neid kapitalistlike maade omavaheliste suhetega. Ühel pool vennalik koostöö ja vastastikune suveräänsuse austamine, teisel pool kisklemine ning rahvaste ja riikide elementaarsete õiguste jalge alla tallamine. Kapitalismileeris valitsevad sügavad vastuolud suurte imperialistlike maade ning Aasia ja Aafrika riikide vahel, kes, sõltumatuks saanud, otsivad iseseisvaid arenemisteid.

Et õpilased saaksid selgema kujutluse sotsialistliku süsteemi jõust ja võimsusest, märkisime, et sellesse kuulub 13 riiki, et see võtab enda alla 35 miljoni ruutkilomeetrise territooriumi, kus elab 900 miljonit inimest, s. t.  $\frac{1}{3}$  kogu inimkonnast. Sotsialistlikele riikidele kuulub 30% maailma tööstustoodangust.

Sotsialistliku leeri võim ja mõju avaldub ka selles kustumatus jäljes, mille sotsialistlik süsteem on jätnud kapitalistliku maailma sise- ja välispoliitikale. Kasvab rahvuslik vabadusliikumine, rängad hoobid tabavad imperialistide tagalat. USA, Jaapani, Inglismaa ja Itaalia töölisklass astub üha otsustavamalt võitlusse, saades innustust sotsialistlikult maailmalt.

Kapitalismi üldkriisi esimese joone arenemist näidatakse mitte üksnes sotsialismileeri tekkimise ja hüiglasliku kasvu najal, vaid ka selle võitluse ja võistluse kaudu, mis toimub kahe maailmasüsteemi vahel.

Käesoleva teema puhul peatusime kapitalismi üldkriisi teise joone süvenemisel. See avaldub kapitalismi üldkriisi teisel etapil alanud imperialismi koloniaalsüsteemi otseses lagunemises.

Tugevaima, parandamatu hoobi andis imperialismile suur hiina rahvas, kes tegi igaveseks lõpu koloniaalsele rõhumisele ja nüüd ehitab sotsialismi. Hiina väljalangemine maailma kapitalistlikust süsteemist suurendas tunduvalt sotsialistliku leeri võimsust. Üksikasjaliselt selgitati kapitalismi üldkriisi teise joone avaldumist õppetunnis teemal «Imperialismi koloniaalsüsteemi lagunemine».

Teema «Sotsialistliku maailmasüsteemi kujunemine» puhul vaatlusime ka kapitalismi üldkriisi kolmandat joont. Maailma sotsialistliku majandussüsteemi kujunemine tõi kaasa ühtse kõikehõlmava kapitalistliku turu laostumise. Tekkis sotsialistlik maailmaturg, mille olemasolu tunnistab kapitalismi üldkriisi süvenemist. Õpilased kirjutasid selle väite vihikuisse. Sotsialistliku maailmasüsteemi tähtsaim iseärasus seisneb selles, et sotsialistlikud maad ühinesid omavahel mitte ainult poliitiliselt, vaid ka majanduslikult, arendavad tihedat koostööd ja vastastikust abi. Sotsialistlikule maailmaturule panid aluse Nõukogude Liidu rahvamajanduse edusammud.

Vestluses vastandasime riikide suhtlust sotsialistlikul ja kapitalistlikul maailmaturul.

1) Esimesel juhivad väliskaubandust riigid, teisel monopolid.

2) Sotsialistlike riikide kaubavahetuse eesmärgiks on vastastikune abistamine, et kiirendada sotsialistliku majanduse arenemise tempot ja rahuldada kiiremini töötajate kasvavaid tarvidusi; kapitalistlike monopolide eesmärgiks on aga maksimaalsete kasumite saamine.

3) Sotsialistlikul turul on kaubandus plaanipärane, kuid kapitalistlikul turul valitseb stiihia, esinevad kriisid.



4) Sotsialistlikul turul võimaldatakse laenu soodustatud tingimustel, kuid kapitalistlikul turul pakutakse krediiti orjastavatel tingimustel.

Sotsialistlikul maailmaturul omab juhtivat kohta meie kodumaa, kes osutab igakülgset abi sotsialistlikele riikidele.

Selgitanud maade vastastikused suhted kahel maailmaturul, kordasime kapitalismi üldkriisi kolmanda joone olemust ja näitasime, et ka see joon on süvenenud sõjajärgseil aastail. Üldkriisi esimesel etapil oli kapitalistlik turg veel kõikehaarav, universaalne. Teisel etapil, sotsialistliku maailmaturu kasvades ja tugevnedes, kahanes kapitalistliku turu sfäär järsult, kitsenesid imperialistide võimalused mahutada kapitale Aasia ja Aafrika maadesse sealsete maapõuevarade kasutamise eesmärgil. Monopolidel halvenesid kauba turustamise tingimused maades, kes on asunud rahvusliku sõltumatuse teele. Käsitletud nähtused annavad tunnistust kapitalismi üldkriisi kolmanda joone süvenemisest. Klassile esitati küsimus: millised asjaolud aitavad kaasa sotsialistliku maailmaturu laienemisele? Tuginedes õpilaste teadmistele sotsialistliku ühiskonna seaduspärasustest, konstateerisime, et seda soodustavad toodangu ja tarbimise kasv sotsialistlikes maades ja plaanipärane kaubavahetus nende vahel. Meenutasime õpilastele, et sotsialistliku leeri riigid ei kauple üksnes omavahel, vaid vahetavad kaupa ka kapitalistlike maadega. Vestluses selgitasime selle kaubanduse suhtelise kitsuse peamisi põhjusi. Juhtisime eelkõige tähelepanu USA diskrimineerivale poliitikale. Oma poliitikaga lootsid nad laostada sotsialistlikku majandust. Tegelikult saavutas diskriminatsioon kaubanduse alal just vastupidiseid tulemusi — sotsialistlik turg tugevnes, sotsialistlike maade majanduslik seisukord paranes tunduvalt ja nad arendavad majanduslikku koostööd ning vastastikust abi.

Antud teema puhul lõpetasime kapitalistliku maailmasüsteemi kriisi süvenemise käsitluse sellega, et rõhutasime sotsialismi tohutuid eeliseid kapitalismiga võrreldes majandusliku arenemise tempo ja erikaalu kasvu alal maailmamajanduses.

Selleks võib õpetaja kasutada andmeid NSV Liidu TA kirjavahetajaliikme A. Arzumjani artiklist «Kahe maailmasüsteemi võitlus», mis on avaldatud ajalehes «Pravda» 9. juulil 1958. a.

Toodangu juurdekasvu keskmine tempo aastas USA-s ja NSV Liidus aastail 1953—1957 on 1,6% ja 10%. Meie maa ületab USA mitme tähtsama tööstustoodangu liigi osas ka absoluutse juurdekasvu poolest. Näitame seda, esitades tunnis tabeli.

**Tööstustoodangu keskmine absoluutne juurdekasv aastas NSV Liidus ja USA-s aastail 1953—1957 (miljonites tonnides).**

Riik	Malmi- toodang	Terase- toodang	Kivisõe- toodang	Tsemendi- toodang
NSV Liit . . . . .	2,4	3,2	30,6	3,2
USA . . . . .	0,8	0,3	5,7	1,2 <sup>5</sup>

\*

<sup>5</sup> Tabel on koostatud A. Arzumjani artikli andmete alusel, mis ilmus ajalehes «Pravda» 9. juulil 1958. a.



Koloniaalsüsteemi lagunemine väljendab samuti kapitalismi üldkriisi süvenemist selle teisel etapil. Asudes seda olukorda selgitama kordasime, mis on imperialismi koloniaalsüsteemi kriis ja missugustes sündmustes see ilmnes üldkriisi esimesel etapil.

Koloniaalsüsteemi kriisi uuest faasist kuulsid õpilased juba õppetunnis, milles käsitleti Aasia rahvademokraatiamaid. Peale Hiina Rahvavabariigi, Korea Rahvademokraatliku Vabariigi ja Vietnami Demokraatliku Vabariigi on veel mitmed Aasia ja Aafrika maad vabanenud koloniaal-  
sest rõhumisest.

Peatusime põhjustel, mis tingivad koloniaalsüsteemi hukkumise üldise iseloomu. Peamiseks teguriks osutub siin sotsialismi muutumine maailmasüsteemiks. Võimas sotsialismileer, eesotsas NSV Liidu ja Hiina Rahvavabariigiga, on oma rahvusliku sõltumatuse eest võitlevaile rahvastele ustavaks toeks. Sotsialistlikud maad mobiliseerivad maailma ühiskondlikku arvamust nende kaitseks ja osutavad neile majanduslikku abi ilma igasuguste poliitiliste ja sõjaliste tingimusteta.

Teiseks tähtsaks tingimuseks, mis kiirendab vabastavat imperialismivastast revolutsiooni, on demokraatia võit Hiinas. Aasia, Vaikse ookeani piirkonna, kogu koloniaalse maailma rahvad, innustatud suure hiina rahva eeskujust, on otsustanud mitte enam taluda omal maal imperialistide peremehetsemist.

Lõpuks, koloniaalsüsteemi lagunemine on tingitud imperialismi jõudude määratud nõrgenemisest. Teises maailmasõjas purustati saksa ja itaalia fašism ning jaapani imperialism. Kuigi Prantsusmaa ja Inglismaa kuulusid võitjate leeri, oli nende jõud tunduvalt nõrgenenud. Peale selle soodustas koloniaal- ja poolkoloniaalrahvaste osavõtt relvastatud võitlusest fašistliku bloki vastu nende rahvusliku teadvuse arenemist ja rahvusliku vabadusliikumise sõjalis-majandusliku baasi tugevnemist.

Koloniaalsüsteemi lagunemise tähtsamate tegurite analüüsimine võimaldab mõista vastastikust sõltuvust sotsialistliku maailmasüsteemi tugevnemise ja vabastava imperialismivastase revolutsiooni edusammude vahel, s. t. kapitalismi üldkriisi esimese ja teise joone vahel.

Selle teema käsitlemisel tegime õpilastele selgeks, et vabastav imperialismivastane revolutsioon annab imperialismile surmahoobi. Ilma koloniaalse tagalata ei saa imperialism eksisteerida.

IX klassis õpitud uue aja ajaloo kursusest teavad õpilased, kui suure tähtsusega on kolooniad kapitalismi arenemisele. Maailmamajanduse kapitalistliku süsteemi moodustumise protsessis kujunesid koloniaalsed impeeriumid, tekkis imperialismi koloniaalsüsteem.

Nagu selgus, ei olnud termin «imperialismi koloniaalsüsteem», mida kasutatakse kapitalismi üldkriisi ühe põhijoone iseloomustamiseks, õpilastele küllalt arusaadav. Seetõttu pidime meenutama, et Esimese maailmasõja eelõhtul oli kõigi koloniaal- ja tähtsamate sõltuvate maade pindala tohutute mõõtmega — 90 milj. ruutkilomeetrit 930 milj. elanikuga. Teisiti öeldes: 67% kogu maakera pindalast ja 56% selle elanikkonnast kannatas Lääne-Euroopa kaheksa koloniaalriigi (Inglismaa, Prantsusmaa, Itaalia, Saksamaa, Hollandi, Belgia, Hispaania ja Portugali), USA ja Jaapani rõhumise all. Kolooniad olid monopolidele üheks tähtsamaks maksimaalsete kasumite allikaks. Ilma selle allikata ei saa imperialism eksisteerida.

20 aasta jooksul pärast Esimest maailmasõda laienes kolonialismi sfäär. Koloniaal- ja sõltuvate maade elanikkond moodustas juba 64%



kogu maakera elanikkonnast ja nende territoorium võttis enda alla 70% kapitalistliku maailma territooriumist.<sup>6</sup>

Hoolimata rahvusliku vabadusvõitluse hoogustumisest pärast Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võitu ei vähenenud imperialistlik rõhumine, vaid suurenes.

Esitatud faktid illustreerivad V. I. Lenini tuntud järeldust: «Kapitalism on ümber kasvanud käputäie «eesrindlike» maade poolt maailma rahvastiku määratu suure enamiku koloniaalse rõhumise ja rahandusliku lüüasaamise ülemaailmseks süsteemiks.»<sup>7</sup>

Meenutanud õpilastele ebaühtlase arenemise toimet, seletasime neile, et koloniaalsüsteemi lagunemine ei toimu ühtviisi ega ühtlaselt. Kõige küpsemal kujul avaldus see Hiinas, Põhja-Koreas ja Põhja-Vietnamis. Seal ehitavad rõhumisest vabanenud rahvad töölisklassi ja tema avangardi, marksistlik-leninliku partei juhtimisel võidukalt sotsialismi.

Teistes koloniaal- ja sõltuvates maades, kus sõltumatuse eest peetavat võitlust juhtis rahvuslik kodanlus, osutus rahva võit ebatäielikuks. Sel juhul jäid uued riigid maailmamajanduse kapitalistlikku süsteemi. Paljud neist lakkasid siiski olemast imperialismi baasiks. Nende maade iseseisev eksisteerimine ei tugevda, vaid nõrgendab ülemaailmset kapitalismi.

Koloniaalsüsteemi jäi veel rida ligi 150-miljonilise elanikkonnaga. Need maad on üha tugevneva imperialismivastase liikumise areeniks.

Koloniaalsüsteemi lagunemist seletati õpilastele üldise hoogsalt areneva protsessina. Näitlikustamiseks toodi klassi seinakaart «Imperialismi koloniaalsüsteemi lagunemine pärast Teist maailmasõda», mis oli valmistatud suurendamise teel samanimelise kaardi järgi uusima aja ajaloost keskkoolidele (ilmunud Moskvas 1958. a.).

Käsitletud ja järgnevate uusima aja ajaloo kursuse teemade puhul räägiti kolonialismi jõudude katseist eesotsas ameerika imperialismiga peatada koloniaalsüsteemi hukkumine.

Aja lipukirjaks on koloniaal- ja sõltuvate maade rahvaste tugevnev solidaarsus. Konverentsid Bandungis, Kairos ja Akkras veenavad õpilasi imperialistide katsete lootusetuses pidurdada inimkonna vabastamist.

\*

Valgustasime riigiaparaadi täieliku allutamise küsimust suuremate monopolide kontrollile kapitalismi üldkriisi poliitilise avaldusena reas teemades, sealhulgas ka USA ajaloo materjalide alusel 1945. a. kuni tänapäevani.

Rõhutasime, et Ühendriikide majandus- ja poliitilist elu ei kontrolli kongress, president ega valitsus, vaid Rahvuslik Töösturite Assotsiatsioon. See on 12 võimsast monopolistist koosnev nõuandev komitee, kes muudab riigiaparaadi oma kuulekaks tööriistaks. Hiljuti paljastas senaator Cathover oma kõnes kongressil monopolide osa USA sise- ja välispoliitikas. Senaator väitis, et monopolidele kuulub «domineeriv mõju . . .», et «viimasel ajal on meil tehtud just seda, mida tahavad suuremad monopolid.»<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Vt. В. Я. Аварин, Распад колониальной системы, М., 1957, стр. 19.

<sup>7</sup> V. I. Lenin, Teosed, 22. kd., lk. 179.

<sup>8</sup> Ajakiri «Международная жизнь», 1957, nr. 6.



President ja riigisekretär ise on suurte kapitalimagnaatide teenrid ja täidavad kuulekalt nende tahtmist. Cathover häbistas Dullest nagu naftakuninga Rockefelleri huvide esindajat. «On viiteid, et Dulles tahab organiseerida rahvusvahelist interventsiooni (Lähis-Idas — V. Orlov ja G. Rehter), mis võib tuua kaasa sõja, ja seda kõike mõnede rahvusvaheliste naftakompaniide muinasjutuliste kasumite ja kapitalide kaitsmiseks.»<sup>9</sup>

Suurt osa etendab USA poliitilises elus lobi. Nii nimetatakse ameerika monopolide palgalisi agente kongressidel. Need tungivad kongressisaalidesse, valitsuseliikmete ja mõjukate kongresmenide kabinetidesse.

Lobi ostab ära silmapaistvaid poliitikategelasi ja annab USA sise- ja välispoliitikale suuna, mis vastab täiel määral «suure bisnessi» huvidele. Alates 1946. aastast on lobbism legaalne, sellega tegelevad ametlikult suured ettevõtjate organisatsioonid. Kongressil tegutseb üle 2500 lobi. Nad etendavad nii tähtsat osa seadusandluses, et neid nimetatakse kongressi kolmandaks, kuid tähtsaimaks kojaks. USA on muutunud klassikaliseks korrupsioonimaaks.

\*

Kapitalismi üldkriisi esimese etapi käsitlemisel said õpilased teada, kuidas toimub finantsoligarhia loobumine kodanlikust demokraatiast.

Tänapäeval oleme taolise protsessi tunnistajaiks Prantsusmaal, kus toimus suur pööre kodanlikult demokraatialt poliitilisele reaktsioonile kõigil aladel. See pööre oli ette valmistatud mitmete Prantsuse valitsuste sise- ja välispoliitikaga.

De Gaulle tuli võimule käesoleva aasta aprillis, kui kukutati kahekümne kolmas sõjajärgne valitsus. De Gaulle'i pooldajad tõstsid sõjalist mässu Alžeerias ja kergendasid tal riigipöörde teostamist. Tulnud võimule, saatis ta parlamendi kuni 1. oktoobrini laiali, saanud temalt enne kuueks kuuks eriõiguse välja anda seaduse jõudu omavaid dekreete, koostada uue põhiseaduse projekt ja veel teisigi volitusi. Oma piiramatut võimu kasutas de Gaulle laialdaselt reaktsiooni tugevdamiseks Prantsusmaal.

28. septembril toimus rahvaküsitlus uue põhiseaduse projekti asjus, mille esitas de Gaulle. Itaalia Kommunistliku Partei peasekretär Palmiro Togliatti nimetas seda rahvaküsitlust pettuseks, mis teostus «... vägivalla ja reetmise abil, hirmutamise, šantaaži ja provokatsiooni vahenditega.»<sup>10</sup>

Töölisklassi lõhenemine kergendas de Gaulle'i ümber koondunud šovinistide, reaktsionääride ja fašistide jõugu võimuletulekut. Selle rahvaküsitluse tulemusena on Prantsusmaal nüüd kehtestatud uus põhiseadus, mille kohta andis ammendava iseloomustuse Prantsuse Kommunistliku Partei Keskkomitee. Keskkomitee resolutsioonis, mis võeti vastu pleenumil 3.—4. okt. k. a., on öeldud: «Põhiseaduse vastuvõtmine tähendab Prantsusmaa loobumist demokraatiast ja loob riigis tõsise olukorra. Üldist valimisõigust on kärbitud, rahvaesinduse osa on vähendatud. Üli-suured volitused on koondatud ühe inimese kätte. Piirates rahva ja tema valitute kontrolli poliitilise elu üle riigis, on see põhiseadus soodus jõu-

<sup>9</sup> Ajakiri «Международная жизнь», 1957, nr. 6.

<sup>10</sup> «Правда», 3. okt. 1958. a.



dudele, kes määravad praeguse valitsuse poliitikat: suurettevõtjatele ja pankureile.»<sup>11</sup>

Tänapäeva Prantsusmaa näitest mõistame, et kapitalismi üldkriisi teisel etapil, millal kapitalistliku maailmasüsteemi revolutsiooniline hävitamine kulgeb edukalt, võib finantsoligarhia püüda oma võimutsemist pikendada üksnes sõjaväelis-politseiilise riigiparaadi abiga.

\*

Möödunud õppeaastal ei olnud meil võimalik pühendada õppetundi kapitalismi üldkriisi käsitlemisel tehtud tööst kokkuvõtte tegemiseks.

Uusima aja ajaloo kursuse tundide arvu suurendamine (30 tunni asemel 40) võimaldab sel aastal põhjalikumalt kinnistada õpilaste teadmisi kapitalismi üldkriisist, selle avaldumisest kapitalistliku ühiskonna majanduses, poliitikas ja ideoloogias ning selle kriisi edasisest süvenemisest pärast Teist maailmasõda.

---

<sup>11</sup> «Правда», 6. okt. 1958. a.



# Kirjandiõpetuse probleeme.\*

K. LEHT.

Keskkoolilõpetaja vaimset küpsust hinnatakse kõigepealt kirjandi põhjal. Küpsuskirjand on igale abituriendile mitte ainult vastutusrikas eksam, vaid ka pidulik sündmus, aastatepikkuse pingerohke töö erutav järeltunnetus. Ükski teine töövorm, ükski teine eksam ei nõua nii mitmekülgselte vaimsete võimete, nii laialdaste teadmiste ning oskuste ja vilumuste koordineeritud rakendamist. Seda suurem on kibeduseannus, kui töö hästi korda ei lähe või lausa ebaõnnestub. Seda paraku juhtub, juhtub igal aastal ja mitte ainult kahel-kolmel õpilasel.

Kuid veel halvem on, kui tuleb rääkida küpsustööde ebarahuldavast tasemest üldse, vabariigi mastaabis. Ja nimelt seesugust olukorda oleme sunnitud möönma meie vabariigi koolides juba aastate vältel.

Rahulolematust väljendavad kõrgematesse koolidesse astujate eksamineerijad, kuid niisama veenvalt fikseerivad ebarahuldavat taset küpsustööde hinded. Umbkaudsete andmete kohaselt oli küpsustööde hindekoefitsient tänavu mullusest tunduvalt madalam. Järsult on vähenenud kõrgemate hinnete («hea», «väga hea») arv; domineerib «rahuldav». Need on, tagasihoidlikult öeldes, tagasihoidlikud tulemused.

Kas siis eesti keele ja kirjanduse õpetamine tõepoolest teeb pidevat vähikäiku?

Õpilaste tööde lähem vaatlus ja võrdlemine nii pessimistlikku järeltundust siiski ei toeta. Vastuoks, igas lõigus, eriti õigekirjas, on tunda tõusuteed, kuigi see ei ole veel paljulubav ja frontaalne (kõigi koolide mõttes). Asi näib olevat selles, et õpetajad on oma töös mõndagi ümber hinnanud, nõudeid tõstnud, kriteeriume avardanud, aga töötulemused ei suuda nõudlikkuse tõusuga sammu pidada, liiati niisuguses aega ja vaeva nõudvas tööloigus, nagu seda on kirjandiõpetus. See on ilmselt üks põhjusi, kuid mitte ainuke ja vaevalt peaminegi. Määrava tähtsusega on ikkagi ebakohad eesti keele õpetamises üldse ja kirjandiõpetuses eriti.

Käesolevas kirjutises vaadeldakse mõningaid kirjandiõpetuse küsimusi, millel on üldisem, põhimõttelisem tähtsus. Aluseks ja lähtekohaks on olnud peaaegjalikult õpilaste kirjandite ja ümberjutustuste lugemisest settinud tähelepanekud.

## 1. Kirjandi kohast ja tähtsusest kirjalike tööde süsteemis.

Metoodikud väidavad ühel meelel, et kirjand on kõige komplitseeritum, kõige nõudlikum kirjalike tööde liikidest. Ja neil on muidugi õigus.

Peegeldades õpilaste teadmiste taset, mõtlemise loogikat, analüüsimis-

\* Avaldatakse mõttevahetuse korras.



oskust, väljenduse ilmekust ja keelelist korrektsust, on kirjand niihästi kirjanduse kui ka keeleõpetuse tulemuste süntees.

Õeldu käib peajaslikult kirjandi õpetusliku külje kohta ja pole kaugeltki hõlmav määratlus. Heas kirjandis sulab mõttetöö orgaaniliselt ühte tundemaailmaga — ideaalide, huvide, fantaasiakujutluste, isikupäraste elamuste ja maitsega. Seepärast võime liialduseta rääkida kirjandist kui loominguilisest tööliigist.

Rõhutasime neid olemusjooni nimelt, sest me käsitleme praktikas kirjandit kitsalt ja ühekülgselt, arvestamata selle tööliigi efektiivset toimet õpilaste vaimsete võimete ja oskuste arendamisel, või asume selle suhtes koguni eitavale seisukohale. Ma mõtlen kõigepealt kirjandi tagaplaanile surumise tendentsi V—VII klassis, mis paljude õpetajate puhul on viinud selle tööliigi kõrvaleheitmiseni.

Teadupärast viljeldakse kirjandit juba algklassides. Need on elementaarsed õpetavad laadi tööd, mille kirjutamisele eelneb sisu kollektiivne läbiarutamine. Vaevalt keegi kahtleb, et väljendusoskuse arendamine, keeruline kunst sõnaga ümber käia juba siin alguse võiks saada. Liiasi kui väikesed autorid oma väikeste töödega hästi toime tulevad, nagu kogenud algkooliõpetajad kinnitavad. Järgmises astmes (V—VII kl.) peaks kirjandi kui väljendusoskuse arendamise toimeka vormi osatähtsus ootuspäraselt kasvama, et vanemates klassides juba ainuvalitsevaks kirjaliku töö liigiks tõusta. Kuid tegelik töö ei järgi niisugust arengujoont.

Allakirjutatud pole paraku üldistamist lubavat materjali kirjandiõpetuse olukorra ja taseme kohta algklassides, kuid V klassi õpilaste väljendusoskuse tase ei luba just kõrgeid hinnanguid anda. V—VII klassis võime konstateerida kirjandi nõrka osatähtsust kirjalike tööde süsteemis. Kahest kõnearenduse seisukohalt tähtsast tööliigist — kirjandist ja ümberjutustusest — on viimane tõusnud domineerivale, mõne õpetaja praktikas isegi ainuvalitsevale kohale. Poolesaja vaatlusaluse klassi tööde hulgas oli kirjand esiplaanil vaid kaheksal juhul, ülejäänud juhtudel oli valdav või ainuesinev (kuues klassis) ümberjutustus. VII klassi teisest poolaastast võib täheldada ümberjutustuste veelgi tihedamat esinemist. Kolme klassi läbilõikes valitseb ümberjutustus kirjandi arvel vahekorraga 3:1. Et vaatlusalused tööd olid võetud peaaegu kõigi rajoonide koolidest, peaks üldistus kogu vabariigi raamidest paikapidav olema. Õige küll, väidetu tugineb 1956/57. õppeaasta andmeile; möödunud, 1957/58. õppeaastal võis täheldada kirjandi osatähtsuse mõningat, kuid mitte radikaalset tõusu, mistõttu järeldus jääb üldkehtivaks.

Millega põhjendada ümberjutustuste eelistamist kirjandi arvel?

See on paljude aastate jooksul juurdunud praktika, mida on mõjutanud mitmed asjaolud. Olulisem neist on vahest metoodikas laialt pinda võtnud vaade, mille järgi V—VII klassis tuleb kirjalike tööde põhiligiiks pidada ümberjutustust, VIII—XI klassis kirjandit. Meie vabariigi õpetajate hulgas on seesugune kontseptsioon levinud peajaslikult S. Smirnovi teose «Kirjalikud tööd keskkoolis» kaudu.<sup>1</sup>

Omajagu on ümberjutustuse mõjulepääsu stimuleerinud ka selle tööliigi kasutamine VII klassi lõputööna. Laiemalt võttes on aga tegemist ühe nähtusega kooli elust irdumise üldisest tendentsist, mida allpool ka tõestada püütakse.

<sup>1</sup> S. Smirnov, Kirjalikud tööd keskkoolis, RK «Pedagoogiline Kirjandus», Tallinn, 1948.



Kõigepealt tuleks arutada seda, kas ümberjutustuse eeliskasutamine V—VII klassis on tõepoolest õigustatud.

Kõnearendus<sup>2</sup>, mille teenistuses mõlemad tööliigid seisavad, on teatavasti seotud õpilaste iseseisva mõtlemise järkjärgulise avardumisega. Mida rikkam on õpilaste mõttemaailm, mõistete ja kujutluste ring, seda arenenumat, komplitseeritumat väljendusoskust see eeldab ja vajab. Teisest küljest mõjutab mõtete suuline ja kirjalik väljendus omakorda mõtlemisvõime arenemist (sõnastuses formeerub mõte). Mõtlemise ja väljendusoskuse arenemise seosest ja vastasmõjust teeb S. Smirnov oma ülalmainitud raamatus ühekülgse järelduse, et kõnearenduse seisukohalt on *p r i m a r n e* hästi sõnastatud, mõtete ja emotsioonide poolest rikas tekst, selle vahetu mõju õpilase väljendusoskusele ja selle kaudu mõtlemisele. Ta väidab: «Kirjaliku väljenduse oskus ei ole midagi «õpilases peituvat», mida on vaja «arendada», vaid see on harjutamise ja kirjanduslike eeskujude jäljendamise teel omandatud vilumuse tagajärg» (lk. 39). Märkigem siinjuures, et kirjanduslike eeskujude all mõistab autor peaaegu reservatsioonideta klassikalist kirjandust.

Ülaltoodust järgneb, et kirjanduslik tekst ei ole ainult väljendusoskuse eeskuju ja mõju allikas, vaid ka kujutluste, elamuste, mõtete lähtekoht. Seega on kõnearenduse protsessis tagaplaanile tõrjutud õpilase iseseisev mõtlemine, fantaasia, elulised tähelepanekud — ühe sõnaga kõik see, mis kuulub kirjandi põhiolemusse.

Eesti keele programmi kõnearendust juhendavas peatükis antakse sootuks teistsugune lähtekoht. Seal on selgesti rõhutatud, et kõnearenduse, s. o. niihästi suulise kui ka kirjaliku väljendusoskuse aluseks on *v a a t l u s e d* tegelikust elust. «Suulistes ettekannetes ja kirjandites peegeldab õpilane reaalsust ning peab nende koostamisel käima Lenini poolt näidatud dialektilist teed, mis viib elavalt kaemuselt abstraktsele mõtlemisele ja sealt praktikale... Et seitsmeklassilise kooli õpilased ei oska küllalt teraselt neid ümbritsevat reaalsust vaadelda, on kõnearendus sel astmel tihedalt seotud *v a a t l e m i s e* õpetamisega.»<sup>3</sup> Ja edasi: «Eesti keele õpetaja eriülesandeks on pikemate suuliste ettekannete ja kirjandite koostamise õpetamine. Ettekannete ja kirjandite aineks võib olla kõik, mida õpilased tunnevad nõukogude inimeste tööst ja tegevusest, meie kodumaast ja tema loodusest. Ettekanded ja kirjandid õnnestuvad paremini, kui õpilased ainet hästi tunnevad ning tahavad sellest kõnelda ja kirjutada.»<sup>4</sup>

Lubasime nii pika tsitaadi selleks, et selgitada kahte põhimõtteliselt erinevat lähtekohta, erinevat vaadet kõnearenduse teostamisele.

On päris selge, et võõraste mõtete reproduitseerimine ei saa olla ei kõnearenduse eesmärgiks ega peamiseks meetodiks. Õpilaste iseseisva mõtlemise ahendamine ja võimete poolik väljaarendamine on nõukogude koolile olemuselt võõras.

Ümberjutustuse eelisviljelemine ei anna lausa negatiivseid tagajärgi, kui tekst on jõukohane, lähedane ja läbituntud, kui õpetaja oskab ümberjutustusi meetoodiliselt varieerida, loovaid momente töösse tuua. Aga sagedasti ei täideta ei üht ega teist nõuet. Kasutatakse tekste, mis kujutavad õpilastele võõrast ja kaugeid miljööid, tundmata mõisteid ja uusi, läbielamata tundmusi. Võtame kas või paljukasutatud peatüki «Kapteni tüt-

<sup>2</sup> Kõnearenduse all mõistetakse niihästi suulise kui ka kirjaliku väljendusoskuse arendamist.

<sup>3</sup> Keskkooli programmid 1958/59. õ.-a. Eesti keel, Tallinn, 1958, lk. 15.

<sup>4</sup> S e a l s a m a s, lk. 17.



rest» («Lumetorm»), mille kohta Smirnovi raamatus öeldakse, et see «on ümberjutustuse materjalina ja eeskujuna oma tööks väga hea». Kuid tuleb välja, et ei ole hea. Allakirjutanu luges selle pala järgi kirjutatud ümberjutustusi eri koolidest, leidmata ilmeka kirjeldust, kaasaelavat jutustamist või õpilaste endi tundevarjundit. Ja pole ka imestada: keegi õpilastest pole näinud stepituisku, kellelgi pole kujutlust kibitkast; ka võõra teejuhi ilmumine, tähendusrikas tervikteose raamides, jäi neile väheütlevaks. Tuleb välja, et me püüame mõisteid ja kujutlusi luua mitte tegelikkuse tunnetamise, vaid sõnade, teksti najal ning satume vastuollu psühholoogia üldtuntud seaduspärasustega, Pavlovi õpetuse põhiprintsiipidega. Selle asemel et õpilasi elule lähemale viia, toidame neid võõraste mõtetega, mille mõistmiseks ja tunnetamiseks neil vastavate kujutluste puudumise tõttu sageli eeldusigi pole. Ilmekas näide õpetuse elust irdumise kohta.

Muide, asjata on karta, et nende klasside õpilased kirjandi koostamisega toime ei tule. Kui aine on tuttav, kui õpetaja on kirjandiõpetuse alal tõsiselt ja süstemaatiliselt tööd teinud, võime huvitavaid, mõtterikkaid kirjandeid oodata. Niisuguseid õpetajaid siiski on ja tänu nende tööle võime häid kirjandeid lugeda.

Õpilaste töödest ilmneb, et kirjandid õnnestuvad esijoones niisugustele teemadele, nagu: «Kevad kolhoosis», «Minu klassikollektiiv», «Käisime ekskursioonil», «Minu pinginaaber», «Tore on elada Nõukogudemaal», «Minu lemmikteose peakangelane» jne. Iga niisuguse teema kohta on õpilasel oma sõna ütelda. Olgu siinkohal esitatud väike katkend Villevere 7-klassilise Kooli õpilase K. R. kirjandist «Kevad kodukolhoosis» (VII klass):

«... Käsed on juba hiirekõrvul, tõomingate lehed aga päris suured. Ohus lendlevad liblikad, kuldse kevade helekollased kuulutajad. Korrastatakse kolhoosi ümbrust ja kõik teisedki kevadised tööd on täie hooga käimas. Tore on praegu väljas töölada! ... Iseendaga on kibedasti tegemist — ei raatsi kuidagi toas raamatu taga istuda. Olen väljas askeldavatele kolhoosnikutele päris kade. Siis aga vaatad päikest, mille kuldkiired soojendavad kevadist ilu pehmelt ja hellalt ning süda tahab vägisi hüüda: «Varsti on suvi!»

Ja nii see ka on: «Mai tuli, mai võitis ja päikese tõi, tegi südame suvele lahti.»

Muidugi esineb ka ilmetuid kirjandeid. On teada, et igas klassis leidub õpilasi, kes nõuetekohase kirjandi koostamisega toime ei tule. Kui aga olukord on vastupidine, kui ainult üksikud kirjutavad häid töid, peame rääkima juba õpetaja nõrgast tööst. Mõnikord tabab ebaõnnestumine ka hea tasemega klassi. Teemale «Kuidas ma hoolitsen lindude eest» («Linnud talvel») kirjutasid mitu klassi, nendest mitu heade kirjandite poolest silmapaistnud kollektiivi. Kuid see kirjand ei läinud üldiselt korda. Ometi on teema V—VI klassi õpilastele huvipakkuv ja jõukohane. Tööstest paistis selgesti välja, et enamik õpilastest polnud lindude eest hoolitsenud, lindude talvist elu jälginud ning pidi kirjandi jaoks midagi «välja mõtlema». Ent see «midagi» oli ilmetu ja vaene. Õpetaja ei pidanud vajalikuks kirjandi eeltööna vastavasisulist vaatlust ja vestlust korraldada. Tuleb välja, et ainult õpilase fantaasiale toetuda ei ole õige. Kabala 7-klassilise Kooli üldiselt heade kirjandite hulgas osutusid teemale «Vee-tilga elukäik» kirjutatud tööd suhteliselt nõrgemaks. Kel tuli puudu kujutlusvõimest, kel teadmistest. Üks kahest: kas puudus vajalik ettevalmistus või ei olnud teema jõukohane. Kõik see kõneleb teema hoolika läbimõtle-  
mise ning vastavate vaatluste ja vestluste suurest tähtsusest kirjandi-  
õpetuses.



Kogu nõukogude koolis tehtav õppe-kasvatustöö lähtub kommunistliku maailmavaate võimalikult tulemusriikka kujundamise eesmärgist, õpetuse ja kasvatuse harmoonilise seostamise võimaluste ammendavast ärakasutamistest. Ka kirjandi ja ümberjutustuse suhete arutlemisest tuleneb otseselt küsimus nende kasvatuslikust väärtusest ja toimest. Õpilaste tööde alusel on nende tööliikide kasvatav väärtus ja erilaad mõnevõrra jälgitav.

Ümberjutustuse puhul on iseloomulik, et isegi õnnestunult valitud tekst kutsub vaid üksikjuhtudel esile kaasaelamist, emotsionaalset reageerimist. Tundub, et õpilase tähelepanu ei diferentseeru küllaldaselt. Teksti tunnetuslik mõju lahjeneb juba kuulamisel, ja nimelt mälu pingutuse tõttu (süžee jälgimine, vajalike faktide meeldeajamine), ning hajub sootuks kirjutamise protsessis väljenduslike ja ortograafiliste raskustega võideldes. Kui etteloeu on veel raskesti arusaadav ja tundmata mõisteid sisaldav, jääb õpilastel üle vaid mehaanilisele mälule toetuda. Seesugune nähtus on üldomasena täheldatav tekstilähedase ümberjutustuse puhul, mis töödes ongi valitseval kohal. Kui ümberjutustuste meetodika on nõutaval tasemel, suudetakse muidugi sügavamalt tungida ka teksti sisulistesse väärtustesse. Seepärast ongi vajalik ümberjutustust meetodiliselt mitmekesistada, kasutada ümberjutustuse eri liike, eriti ümberjutustust muudetud vormis. Alles siis võime rääkida selle kasvatavast ja loominguilisest väärtusest.

Kirjandi teema lahtimõtestamine nõuab aktiivset mõttetööd, teatava eluliste tähelepanekute valdkonna ja kujutusvõime aktiviseerimist. Esile astuvad õpilase isiksus, tema vaated, huvid, teadmised, maitse. Teemaga suunitletud mõttearendus viib õpilase teatavale järeldusele, üldistusele, mis peegeldab ta ideelist küpsust ja vaadete õigsust.

Võidakse öelda, et seesugune mõttearendus ei anna midagi kvalitaatiivselt uut, võrreldes sellega, mida õpilase vaimne ja ideeline mina endas juba kätkeb. Ometi ei ole see õige.

Kõigepealt ärgem piirakem kirjandit kirjutamisprotsessiga. Erilist, eeldust loovat tähtsust evivad vaatlused ja kollektiivsed arutelud, suulised vestlused, rikastades õpilasi värskete muljete ja elamustega, äratades uudseid mõtteid, lähendades noori nõukogude tegelikkustega. Kirjandit koostades taastunnetab õpilane kõike uuesti, aga juba kõrgemal astmel, oma hinnangut andes, oma vaateid, suhtumist väljendades. Väga meeldiv oli lugeda Kabala 7-klassilise Kooli õpilaste töid teemal «Maik Tallinna põllumajandusnäitusele». Tõsi küll, «poeesiat» oli vähe, kirjandite toon oli asjalik, kuid tähelepanekute ja muljete poolest tihe. Suure kasvatusliku väärtusega töid kirjutatakse teemale «Kelleks tahan saada» ja «Minu tulevikuunistused». Esitame paar katkendit nendest töödest:

«Raske on leida kõige paremat ametit. Uks näib teisest parem olevat. Kuid kutsume appi nõukogude luulemeistri V. Majakovski. Tema ütleb oma luuletuses «Kelleks saada?» niisugused sõnad: «Meie maal kõik tööd on head, vali, millist tahad...»

Pahatihti aga naerdakse neid, kes on tootval tööl, kolhoosis või sovhoosis töötavaid noori. See aga pole õige. Ametiala tuleb valida endale, mitte teistele.

Mina otsustasin pedagoogiks saada, kuid tean väga hästi, et on veel paremaid ameteid. Need aga ei kõida mind. Kui tore on näha hiljem oma õpilasi ja vestelda nendega nagu omasugustega! Minu kavatsused on järgmised. Peale seitsmenda klassi lõpetamist astun keskkooli ja sealt edasi pedagoogilisse instituuti. Missuguse aine õpetajaks hakkan, seda ma veel kindlasti ei tea. Tulevikuplaanideks ju aega veel on.

Praegusel ajal on lust õppida. Võin kindlasti soovitada, et iga noor omandaks ühe kindla ala.»

J. I., Rakke 7-klassiline Kool.



«...Mispärast ma just meremeheks tahan saada? Meremehed! Olen lugenud nendest paljudest raamatutest ja ajakirjadest. Olen nende elust filme näinud. Milliseid kangelastegusid nad on korda saanud! Kui palju aitasid nad kaasa võidu saavutamiseks revolutsiooni ajal, Suures Isamaasõjas! Kui palju maid on nad avastanud! Kui palju uut ja huvipakkuvat näeb noor meremees!

Seepärast ongi minu otsus kindel: tahan saada meremeheks.»

I. J., Rahingu 7-klassiline Kool.

Arvestatagu, et niihästi kirjand kui ka ümberjutustus evivad tähtsust mitte üksnes kõnearenduse, vaid ka õigekirjaõpetuse seisukohalt. Sellest küljest on aga kirjand ilmselt viljakam, sest õpilaste keeletarvitus on iseseisvam, võimalusterikkam. Kirjandis ilmnevad palju selgemini sõnavormide ja lausete moodustamise oskus ning murdemõjud õpilaste keelepruugis.

Pedagoogilisest kirjandusest ei ole silma hakanud ühtki tööd, mis käsitleks kirjandeid õpilaste tundmaõppimise allikana. Ometi on see rikkalik, mitmeti kordumatu materjal, mis õpilase isiksuse vastupeegeldusena peaks pedagoogide ja teadlaste huvi pälvima.

Nagu eespool on vihjatud, mõjutab kirjandi ja ümberjutustuse vahelkorda omajagu ka viimase kasutamine VII klassi lõputööna. Allakirjutatu arvamuse kohaselt peaks lõputööks olema kirjand. See on argumenteeritav kõigi eespool toodud asjaoludega. Ometi ei saa mõistlikuks pidada nõuet, et Haridusministeerium niisuguse ümberkorralduse sedamaid ellu viiks. Mis oleks juhtunud, kui juba möödunud õppeaastal oleks VII klassis antud lõputööks kirjand? Kui mitte pooled, siis ikkagi väga suur osa õpilasi poleks sellega toime tulnud. Lahendus ei seisne administratiivses ümberkorralduses, vaid kirjandiõpetuse taseme tõstmises, õppeprogrammi vastava lõigu täitmises. Hädavajalik on kõnearenduse meetodika läbitöötamine, sel alal edu saavutanud õpetajate kogemuste propageerimine.

Käesolevat mõttealgatust kirjandi osatähtsusest ei tule mõista praegu valitseva ühekülgse teise äärmusena, s. o. ümberjutustuse väljatõrjumiskatsena. Ümberjutustusele jäägu ka tulevikus oma koht kirjalike tööde süsteemis. Ta valmistab ette sujuvat üleminekut kirjandile, evides seejuures ka mitmeid iseseisvaid väärtusi. Õige on seegi, et ümberjutustus, kui talle metoodiliselt õigesti läheneda, sisaldab ka loomungulisi momente ning on seostatav tegeliku elu vaatlusega.

Milline peaks olema nende kahe tööliigi konkreetsem viljelemissuhe, seda on küsimust lähemalt uurimata raske öelda. Loomulikult tuleb pidada, et kirjand kujuneks v a l d a v a k s tööliigiks juba VI klassis.

## 2. Kahest kirjandi põhitüübist.

Artiklis «Kirjanduse õpetamisest keskkoolis» («Edasi», 1958, nr. 179) analüüsib U. Kolk Tartu Riiklikku Ülikooli astujate kirjandeid ning, välendades rahulolematust nende taseme suhtes, asetab küsimuse (juba pealkirjas) kirjanduse õpetamise olukorras üldse. Seejuures on probleemiasetus on igati põhjendatud, sest keskkooli astme kirjandid on tõepoolest kirjanduse õpetamise saavutuste ja puuduste kujutas vastupeegeldus. Siit võiks hõlpsasti järeldada, et tasandagem kirjanduse õpetamise väärikohad, ja kirjandid paranevad iseenesest.

Ei saa muidugi eitada, et kirjanduse õpetamise taseme tõus mõjutaks ahetult ka kirjandite taset, kuid ometi ei ole see sõltuvus absoluutne ja õgu küsimus osutub hoopis komplitseeritumaks.



Nagu suuline väljendusoskus pluss kirjaoskus ei anna veel kirjalikku väljendusoskust, niisamuti ei anna kirjandustunnis tehtav töö iseene-see-st veel häid kirjandeid ka siis, kui see töö on kõrgel tasemel. Kirjandite koostamine eeldab erilisi oskusi, mida omandatakse ajapikka ja mis nõuab õpetajalt palju hoolt ja vaeva. Kirjandiõpetusel on oma spetsiifika ja seepärast ongi alust rääkida temast kui omaette peatükist metoodikas.

Ei ole õige lülitada kirjandit kirjanduse õpetamise protsessi passiivse, tulemusi kokkuvõtva töövormina. Õige käsituse ja rakendamise korral võib kirjand õpetamises iseseisvamat ja aktiivsemat osa etendada, ta võib kirjanduse õpetamisse elevust ja värskust tuua, kirjandust õpilastele lähendada, kirjanduse tunnetamist ja mõistmist süvendada. Tähendab, kirjanduse õpetamise puudusi tasandades tuleb ühtaegu võidelda kirjandiõpetuse taseme tõstmise eest, pidades silmas metoodilisi iseärasusi ja erinõudeid.

Kui nooremas astmes (V—VII kl.) täheldasime kirjandi nõrka erikaalu üldse, tema alahindamist kirjalike tööde süsteemis, siis vanemas astmes (VIII—XI kl.) tuleb konstateerida selle kirjaliku töö liigi üheks külgset ja kitsast rakendamist. See väljendub esijoones loovkirjandi väheses viljelemises.

Tuleb mõnda, et loovkirjand, mis vahepeal oli peaaegu välja suremas, on viimasel ajal mõnevõrra elavnenu, kuid see pole veel kuigi üldine. Umbkaudse arvestuse järgi tehakse praegu keskkooliklassides 1—2 loovkirjandit õppeaastas. Allakirjutanu arvates võiks loovkirjandile ja kirjandusteemalisele kirjandile selles astmes võrdset ruumi anda, kusjuures nooremates klassides (VIII—IX kl.) oleks loovkirjand ülekaalus, vanemates klassides (X—XI kl.) aga vastupidi. Niisugust seisukohta toetavad mitmed kaalutlused, mis järgnevas esitame, ning nende õpetajate kogemused, kes tegelikus töös on samale seisukohale jõudnud.

Loovkirjandiks valime teemad õpilasi ümbritsevast elust, nende tegevuse ja huvide vallast, suuname neid arutlema meie nõukogude elu mitmesuguseid probleeme, laseme kirjeldada loodust, inimesi, virgutame oma elamusi ja vaateid väljendama. Ühe sõnaga — tuleks jätkata kõike seda, mida kirjandiõpetus näeb ette nooremal astmel, kuid juba kõrgemal tasemel, kooskõlas õpilaste vaimse arenguga, eluliste tähelepanekute rikastumise, abstraktse mõtlemise süvenemise ja väljendusoskuse ilmestumisega. See on samavõrd oluline õpilaste ideelise kasvatamise kui ka kirjanduslike võimete arendamise seisukohast.

Õpilased kirjutavad loovkirjandeid meeeldi. Niisugused teemad, nagu «Matkapäeviku lehekülgedelt», «Suvel kolhoosis töö», «Püsivus viib sihile», «Õpingud ja huvialad», «Meie klass heas ja halvas» jne. on andnud sootuks mõnusamini loetavaid ja palju suurema kasvatusliku väärtusega töid kui trafarettidena üldtuntuks saanud puhtkirjanduslikud teemad.

Võidakse väita, et niisugune kirjand viib kirjandusest liiga kaugele, ei toeta kirjanduse õpetamist. Kui asjasse süveneda, võib otse vastupidist tõestada.

On õigesti märgitud, et kirjanduse õpetamine on meil elust irdunud, rangelt kirjanduslooline ja raamatuline. Tõepoolest, VIII klassist alates sukeldume möödunud sajandi kirjandusellu ja paari õppeaasta jooksul ei riivata enam lähematki minevikku. Kui me kirjanduskursuse struktuuri ei ole siiani suutnud soodsamalt ümber korraldada, siis seda paindlikum peaks olema kirjanduse käsitlus; tuleks leida võimalusi ja teid, kuidas kirjandust kaasajale lähendada. Ja niisuguseid võimalusi leidub alati, sest



kirjandus ja kunst üldse pole ajajärgu illustratsioon, vaid ulatub oma üldinimliku sisu ja kunstiväärtustega üle aegade; temas kätketud kaunis ja väärtuslik peab aitama meie tänapäeva kaunimaks ja sisukamaks muuta.

Loovkirjandi väärtus ongi praegu seda suurem, et ta aitaks tuimavõitu õppeprotsessi elevust ja erksust tuua. Kirjandeid analüüsid on võimalik arutleda mitmesuguseid probleeme, ja just niisugustes aruteludes kujunevad seosed kirjanduse ja tegeliku elu vahel.

Tuleks esile tõsta niisugust kirjanditüüpi, mis juba oma teemaga, teema sõnastusega seob kirjanduse õpilase minaga ja tegeliku eluga. Toome sellekohase näite.

«Oblomovit» programmi teemana tauniti omal ajal valjul häälel kui miljöölt ja ühiskondlikelt probleemidelt ajakaugelt, üleelatud. Ometi kirjutasiid ühe Tallinna kooli IX klassi õpilased teemale «Oblomovlikke jooni minus» väga huvitavaid ja kaasaegselt kõlavaid kirjandeid. Lubame siinkohal katkendi ühest tööst.

«Lugesin üsna ammu ühest lugemikust pala, milles jutustati väga saamatust ja virinast poisijõmpsikast, kes endale sukkigi jalga ei saanud. Tookord ma vist ei teadnudki, et see on katkend romaanist «Oblomov» ja et see poisijõmpsikas on romaani peakangelane. Kui ma «Oblomovit» lugema hakkasin (see oli just oktoobripühade ajal), tuli see pala mulle selgesti meelde. Raamat oli esialgu igavavõitu, aga hakkas pika-peale meeldima ja lugesin ta ühe sõõmuga läbi. (Seejuures lesisin Ilja enda moodi diivanil.) Olin kangesti ärevil, sest päris lõpuni ma ei kaotanud lootust, et Iljast ikkagi inimene saab. Arvasin, et küllap Olga temaga lõpuks toime tuleb. Aga ei tulnud ja Oblomov laiskusesurma surigi.

Nii laiska inimest nagu Oblomov ma näinud ei ole. Päris niisugust tänapäeval vist enam ei leidugi või kui on, siis vist küll ainult mõni üksik terves Nõukogude Liidus.

Kui õpetaja klassis ütles, et igaühes meist on osake sellest suurest laisklejust, siis ma arvasin, et minu kohta see küll ei käi. Siis aga anti see kodukirjand ning ma hakkasin endas hoolega Oblomovit otsima. Ja oma hämmastuseks leidsingi.

Mulle tuli meelde, kuidas ma kaks aastat tagasi hakkasin saksa keelt õppima. Minu tädi oskab seda keelt väga hästi ja ema arvas, et ma peaksin tema juures õppimas käima. Olin asjaga esialgu nõus ja leppisime kokku, et kaks korda nädalas olen tema võimuses. Näärivaheaja lõpuni pidasin vastu, kuid siis läks uisutamine hirmsasti moodi ja Pelgulinna sõitmine (tädi elab seal) muutus üha vastumeelsemaks. Otsustasin lõpuks, et ilma saksa keeleta peab ka maailmas toime tulema. Nii jäigi. Ema noomis küll, aga mina jäin võitjaks. Nüüd siis tean, et see oli hoopis oblomovlus.»

Niisuguse kirjandi väärtuseks tuleb pidada teose üldinimliku tõe õiget tabamist ja seostamist omaenda isikuga. Ka väljendus on küllalt ilmekas. Pole kahtlustki, et tüüpsemad (näit. «Ilja Oblomovi kuju» või «Aadliklassi mandumise kujutamine Oblomovis») oleksid vaid õpiku verevaesed matkimisi andnud.

Küsimus loovkirjandile kuuluva koha taastamisest polekski nii terav, kui kirjandustemaatilised tööd oleksid nõuetekohased. Kuid see kirjanditüüp on väga ühekülgselt kujunenud, ta on liiga rangelt seotud kirjanduse kursusega, ta on kirjanduse õpetamise protsessis peaaegu kontrolltöö tasemele surutud, peasjalikult faktide tundmise ja õigekirjaoskuse mõõdupuuks saanud.

Võtkem sellised paljukasutatud teemad, nagu: «Mõisnikud-pärisorjapidajad Fonvizini komöödias «Äbarik»», «Valgusekiir «pimeduseriigis»», «Puškini luule temaatika», «Mogri Märt despotismi ja rahakire kehastajana», «Koidula isamaalüürrika» jpt. Aastast aastasse kirjutatakse taoliste teemadele õpiku vastavaid peatükke refereerivaid ja sõnastust jäljendavaid töid. Seesugused tunnikontrolli laadis tööd valitsevad eriti VIII



ja IX klassis. Siin pole harilikult juttugi küündivamast analüüsist, niisamuti nagu puuduvad oma mõtted ja hinnangud. Kuigi öeldu ei kehti kõigi õpetajate, ka mitte kõigi koolide kohta, on olukord sedavõrd ebarahuldav, et tõsisem pööre ja suunamuutus kirjandiõpetuses on hädavajalik.

On väljaspool kahtlust, et kirjandusteemalise kirjandi koostamine valmistab erilisi raskusi VIII klassis, mis on iseenesest täiesti mõistetav ja seaduspärane.

Tegelikult tööst on hästi teada, et VIII klassi kirjanduse kursus on raskesti käsitletav. See on esiteks järsk üleminek kirjandusliku lugemise meetodilt kirjandusloolisele käsitlusviisile, mis asetab hoopis tõsisemaid nõudmisi. Peale selle ei ole mõned teemad Puškini ja Lermontovi loomingust õpilastele jõukohased (eriti «Jevgeni Onegin» ja «Meie aja kangelane») ning osa rahvaluule küsimusigi pole just lähedasti mõistetavad. Sellest tuleneb tõsisemaid meetodilisi raskusi, mis õpetajal võita tuleb, ning ka kirjandiõpetus on ebasoodsamatesse tingimustesse asetatud.<sup>5</sup> Praktika on selgesti tõestanud, et selle klassi kursus ei paku kirjanditeks head temaatikat ja seda eriti vene kirjanduse osas. Pealegi on kirjandusteose sügavam vaatluse oskused alles eos, välja kujunemata. Aga vahest veel kõige valusamini annab tunda kirjandi vähene rakendamine V—VII klassis, mille tagajärjena on oma mõtte ulatuslikum arendamine paljudel uudne ja võõras, rääkimata kidasest ja ilmetust väljendusoskusest. Nende asjaolude valgusel peabki nõudlike kirjanduslike analüüside taotlus (näiteks Petšorini karakteristika, «Rahvaluule kui töötava rahva kunstilooming» jms.) liiva jooksma ning seaduspäraselt mõru vilja kandma.

Päris õigesti on toiminud need õpetajad, kes annavad VIII klassis rohkem ruumi loovkirjandile.

Ometi ei ole õige ka kirjanduslike teemasid kõrvale heita. Ainult teemad ei tohiks olla nõudlikud, ammendavad ja laialt haaravad. Õpilaste tööde põhjal võib järeldada, et paremini on toime tulnud niisuguste teemadega, nagu: «Mis mulle Petšorinis meeldib (ei meeldi)», «Kuidas mõista Pugatšovi ja Grinjovi omapärast sõprust», «Autori suhtumine Pugatšovisse», «Mida Puškin «Kapteni tütres» hindab ja mida hukka mõistab», «Jevgeni Onegini noorus», «Minu arvamus Grušnitskist», «Tšitšikov — kah surnud hing». Küllap õpilased mõistsid, et neilt päritakse oma arvamust, ja väljendasid seda meelega.

Ei tohiks kahtlust olla, et loovkirjandi sagedasem vaheldumine kirjanduslike teemadega aitab töödessa värskust tuua ja ergutab õpilasi võõraste mõtete ümbersõnastamise asemel ka oma sõna ütleva. Olgem leidlikumad õpilastes kirjanduse vastu huvi ja armastust süvendama, osakem ka neid endid sõnakunsti valdamise saladustesse pühendada!

### 3. Teema valikust.

Heade kirjanditeemade leidmine on eesti keele õpetaja kroonilisi päevamuresid. Õpilaste tööde alusel võib öelda, et osa õpetajaid lepib trafaretsete rändformulatsioonidega, mis aastate jooksul on müllu kinnis-

<sup>5</sup> Kirjanduse õpetamise küsimusi VIII klassis on käsitletud vastavasisulisel meetodilises kirjas (vt. «Metoodiline kiri kirjanduse õpetamisest VIII klassis», Tallinn, 1957. a.).



tunud ja alati käepärast võtta; teised otsivad siiski midagi uut ja värske-  
mat, kuid otsimistuhinas unustatakse mõnikord olulised kriteeriumid,  
jõutakse ülioriginaalsete sõnastusteni ja aetakse pill teisest otsast lõhki.  
Ei maksagi luua illusiooni, et teemasid on võimalik lõpmatuseni variee-  
rida ja kordumist sootuks vältida. Pealegi ei tohiks heade teemade kordu-  
mine taunitav olla.

Muidugi ei määra õnnestunud teema veel kirjandi õnnestumist (heale  
teemale kirjutatud halvad kirjandid on päris tavaline nähtus), kuid on  
ometi kirjandi kordamineku tähtis eeldus.

Õpetajate retsensioonides kirjanditele korduvad alatas märkused:  
«Kirjand ei vasta teemale», «Teemast on mööda kirjutatud» vms. Mõni-  
kord tabab seesugune kohtumõistmine bumerangina õpetajat ennast,  
nimelt siis, kui tema poolt antud teema ei võimaldagi teisiti kirjutada  
kui «teemast mööda». Uhes VIII klassis anti teemaks «Dr. Vernerit kuju»  
(romaani «Meie aja kangelanen» järgi). Kõik, mis õpilased Vernerist  
teadsid, sai mõne lausega öeldud ning siis, et kirjand möödu välja  
annaks, jutustati Petšorinist ja veel muustki, mis meelde tuli. Analoogili-  
selt kujunes teiste taoliste teemadega («Fr. R. Faehlmann folkloristina»,  
«Talumeheprobleem «Sõjas ja rahus»» jne.).

Tähendab: kui õnnestunud teema ei määra veel kirjandi õnnestumist,  
siis ebaõnnestunud teema puhul on tööde nurjumine enam-vähem tõenäo-  
line.

Mida tuleks silmas pidada teema valikul? Lühidalt kokku võttes, järg-  
misi põhinõudeid: 1) eakohasust, 2) teemaga piiritletud aine tundmist,  
3) teema ulatust (ühelt poolt piiritlemata, liiga ulatuslike, teiselt poolt  
liiga kitsaste teemade vältimist), 4) teemaga taotletavat õpetuslikku ja  
kasvatustlikku eesmärki, 5) sõnastuse selgust ja korrektsust.

Tuleks rõhutada veel ühte teema kvaliteeti määravat omadust, mida  
on raske kahe-kolme sõnaga väljendada. See on teema kirjutama  
õ h u t a v, h u v i ä r a t a v toime. Kui kirjand õpilastes midagi nii-  
sugust esile kutsub, võime rääkida õnnestunud teemast. Võib-olla oleks  
õigem nimetada seda omamoodi tabamatut omadust teema läheduseks õpi-  
laste mõttesuunale ja tundelaadile. Toome selgituseks näite.

Rakvere I Keskkooli IX klassis anti teemadeks ««Kalevipoja» tähtsus  
eesti rahva elus» ja «Kaunimaid kohti «Kalevipojas»». Esimesele teemale  
kirjutatud tööd olid tuimad, sageli teemale mittevastavad; teine teema  
andis isikupäraseid ja kohati väga tundesooje pildikesi eepose lugemis-  
muljeist. Tundus küll, et viimase teema valis klassi sõnaosavam vähe-  
mus, kuid näite ilmekust see ei väära. Teine teema on õnnestunud ja esi-  
joones seepärast, et ta suunas kirjutama läbi õpilase vaadete prisma.

(Järgneb.)



# Funktsionaalse sõltuvuse küsimuste käsitlemine keskkooli matemaatika kursuses.

O. PRINITS,

*Tartu Riikliku Ülikooli teoreetilise mehaanika kateedri vanemõpetaja.*

Funktsionaalne sõltuvus on kooli matemaatika kursuses saanud üha enam selleks siduvaks mõisteks, millele tuginedes ehitatakse üles keskkooli algebra kursus. See idee, mis käesoleva sajandi algul hoogsalt kulgenud matemaatika õpetamise reformimisliikumises oli esikohal, on leidnud rakendamist peaaegu kõigi maade koolides. Kui selle eesmärgi täitmisele asuti käesoleva sajandi algul alles 9. õppeaastast alates, siis hilisemad katsetused ja kogemused on näidanud, et kooli matemaatika programmis võib funktsionaalse sõltuvuse küsimusi käsitleda hoopis varem ja seega nende osatähtsust veelgi suurendada. Selle tunnistajaks on eelkõige mitmetes maades vastava propedeutilise kursuse lülitamine nooremate klasside matemaatika programmi. Selle eelkursuse kaudu ei suurene mitte ainult nende õppeaastate arv, kus tegeldakse funktsionaalse sõltuvuse küsimustega, vaid selle kursuse abil osutub võimalikuks õpilasi ette valmistada ka funktsionaalse sõltuvuse küsimuste paremaks omandamiseks vanemais klassides. Sealjuures on eriti tähtis, et see kursus valmistaks ette piirväärtuse, tuletise kui ka integraali mõiste käsitlemist kooli lõpuklassides.

Eeldades, et funktsionaalse sõltuvuse küsimustele on kooli matemaatika programmis antud eespool kirjeldatud ulatus, osutub otstarbekaks jagada nende küsimuste käsitlemine kolme suuremasse tsükklisse:

- 1) funktsionaalse sõltuvuse küsimuste propedeutiline esitus,
- 2) funktsionaalse sõltuvuse küsimuste süstemaatiline esitus,
- 3) piirväärtuse, tuletise ja integraali mõiste käsitlemine.

Järgnevas on üksikasjalikumalt käsitletud olulisemaid momente funktsionaalse sõltuvuse küsimuste esitamisest koolis.

## 1. Funktsionaalse sõltuvuse küsimuste propedeutiline esitus.

Funktsionaalse sõltuvuse propedeutilise kursuse käsitlemisel on tuumaks, mille ümber rullub aine esitus, suurustevaheline sõltuvus. Viimane mõiste pole õpilastele uus, sest sellega kohtutakse sageli juba igapäevases elus. Olgu see siis sõltuvus suvel kolhooisis õpilaste poolt väljatöötatud normipäevade arvu ja saadava tasu



vahel, antud ajavahemikus läbitud tee pikkuse ja liikumiskiiruse vahel või ruudu külje pikkuse ja pindala suuruse vahel.

Aine küllaldase arusaadavuse ja mõistetavuse tõttu võiks niisuguse elust võetud materjali varal asuda funktsionaalse sõltuvuse idee selgitamisele juba V klassis.

Väljakujunenud tava kohaselt hõlmab funktsionaalse sõltuvuse propedeutiline kursus võrdelist, pöördvõrdelist ja lineaarset sõltuvust. Peale nimetatud sõltuvuste tuleks aga propedeutilises kursuses käsitleda ka ruutsõltuvust. See vajadus on tingitud viimase küllalt sagedasest esinemisest, eriti muidugi pindalaprobleemides. Tuginedes geomeetria propedeutilisele kursusele, osutub ruutsõltuvuse käsitlemine funktsionaalse sõltuvuse propedeutilises kursuses iseendastmõistetavaks.

Metoodiliseks nõudeks on, et enne nimetatud sõltuvuste tutvustamisele asumist tuleb otsustada, missugust teed mööda läheneda uutele mõistetele ja kuidas neid defineerida. Vastav sõnastus peab olema küllalt kompaktne ja sealjuures õpilasile hästi mõistetav. Ettevalmistus definitsioonini jõudmiseks peaks aga kõigi käsitletavate sõltuvuste puhul kulgema enam-vähem ühe ja sama skeemi kohaselt.

Kuigi funktsionaalse sõltuvuse propedeutilises kursuses ei kõnelda veel funktsioonist ja selle võimalikest esitusviisidest, võetakse viimastest ikka üks, s. t. kas valem, tabel või graafik, aluseks konkreetse sõltuvuse mõiste kujundamisel. Kui näiteks defineerida ruutsõltuvust niisuguse kahe muutuva suuruse vahelise sõltuvusena, mis avaldub valemiga  $y = ax^2$ , või lineaarset sõltuvust niisuguse kahe muutuva suuruse vahelise sõltuvusena, mille graafikuks on sirge, või võrdelist sõltuvust niisuguse kahe muutuva suuruse vahelise sõltuvusena, kus ühe suuruse väärtuste kasvades mingi arv korda teise suuruse vastavad väärtused kasvavad sama arv korda, siis esimene toodud definitsioonidest tugineb sõltuvuse analüütilisele esitusele, s. o. valemile, teine graafikule ja kolmas tabelile.

Kui võrrelda neid definitsioone, siis tuleb vaieldamatult eelistada tabelilisele esitusele tuginevat definitsiooni, sest see sõnastus iseloomustab funktsiooni sisuliselt. Igapäevases elus esinevate sõltuvuste tundmaõppimisel on rõhuvas enamikus lähtekohaks vaatlusprotokoll. Ka koolis oleks kõige loomulikum alustada sõltuvuse tutvustamist selle tabelilisest esitusest ning sealt väljaloetavate omaduste järgi tuleks sõltuvust ka defineerida.

Mitmed autorid arvavad, et üksikuid sõltuvusi võiks koolis defineerida ka lihtsalt analüütilise eeskirja kaudu. Selle väite alusel toimub üksikute sõltuvuste tutvustamine küll vormiliselt lihtsalt, kuid uus mõiste omandatakse sealjuures ikkagi puhtformaalselt.

Seega tuleks esimese praktilise sammuna funktsionaalse sõltuvuse propedeutilises kursuses asuda vaatlusprotokollide koostamisele. Andmeid nähtuskäikude protokollide koostamiseks saavad õpilased ise koguda loendamise ja mõõtmise teel.

Et vaatlusprotokolli andmeist saada elavamalt ettekujutust, esitatakse need graafiliselt diagrammides. Esimesed näited valitakse sealjuures nii, et ei oleks tarvis selgitada mastaabi valiku küsimust. Hiljem tuleb aga õpilastele tutvustada ka mastaabi valiku aluseid, nagu kujutamishüki pikkuse sõltuvus kujutatava suuruse väärtustest ja jooniselehe suurusest, silma lahtusvõime ja joonise lugemise täpsus.



Diagrammid jagunevad põhiliselt kolme tüüpi: joonlõik-, tulp- ja sektordiagrammid. Joonlõikdiagramme kasutatakse sageli maateaduse tundides tundmaõpitud jõgede pikkuse ja mägede kõrguse võrdlemiseks. Niisama hästi on aga joonlõikdiagrammid kasutatavad ka mitmete andmete võrdlemiseks õpilaste lähemas ümbruses. Nii võiksid õpilased võrrelda näiteks endi ja klassikaaslaste vanust, pioneeride arvu üksikuis klassides jne.

Tulp- ja sektordiagrammide abil on võimalik selgitada kodurajooni või mõne lähema rajooni maa jagunemist metsa-, põllu-, heina-, karja- ja muuks maaks. Samuti võib neid näiteks kasutada päeva jooksul magamiseks, söömiseks, õppimiseks ja mängudeks kulutatava aja võrdlemiseks või koolimaja põrandapinna jagunemise selgitamiseks klasside, kabinetide, administratiivruumide, koridoride ja muude ruumide alla, jne.

Neilt võrdlusdiagrammidelt saab raskusteta üle minna sõltuvusdiagrammidele. Sobivateks aine näideteks võiksid siin olla käesoleva paragrahvi algul suurustevaheliste sõltuvuste kohta esitatud näited. Võimaliku väärarvamise tekkimise ärahoidmiseks, nagu oleksid kõik sõltuvused võrdelised, tuleks siin tuua küllaldane hulk näiteid ka pöördvõrdelise, lineaarse ja ruutsõltuvuse kohta.

Funktsionaalse sõltuvuse mõtte selgitamiseks aritmeetika kursuses on kohane ära kasutada ka aritmeetiliste tehete resultaatide muutuvust andmete muutumisel.

Kui diagrammide valmistamine ja tehete andmete ning resultaatide vahelise sõltuvuse esiletõstmine toimub aritmeetika kursuses, siis üksikute sõltuvuste propedeutiline käsitlemine langeb enamikult algebra kursusesse. Viimasesse kuuluv funktsionaalse sõltuvuse propedeutiline osa peaks sisaldama järgmisi õppepalasid:

a) algebraliste avaldiste arvuliste väärtuste leidmine (tabelite koostamine ja nende tõlgendamine funktsionaalse sõltuvuse väljendajana),  
b) koordinaatteljestik ja punkti koordinaadid, c) võrdeline sõltuvus,  
d) pöördvõrdeline sõltuvus, e) lineaarne sõltuvus, f) ruutsõltuvus ja selle pööre.

Loetletud õppepalade käsitlemisel ja nimetatud sõltuvuste defineerimisel tuleks aga arvestada järgnevas esitatavaid seisukohti.

#### *a) Algebraliste avaldiste arvuliste väärtuste leidmine.*

Suurustevahelise sõltuvuse esiletoomiseks ei piisa ainult esitatud algebralisele avaldisele numbriliste väärtuste leidmisest temas esineva tähe erinevate väärtuste korral. Need väärtused tuleb korraldada tabelisse, kust saadakse esile tõsta *v a s t a v u s t*, mille kohaselt igale tähe etteantud väärtusele vastab kindel avaldise väärtus. Tabeli kasutamine kokkukuuluvate väärtuste esitamiseks pole õpilastele uudne, sest sellega on tegeldud ka juba varem nähtuskäikude protokollimisel.

#### *b) Koordinaatteljestik ja punkti koordinaadid.*

Koordinaattelgede ja koordinaatide tutvustamist on varem ette valmistatud diagrammide joonestamisega. Positiivsete ja negatiivsete arvude käsitlemisel tutvutakse arvteljega. Siin ongi paras koht anda punkti abstsissi mõiste ja ühtlasi ka valem arvtelje kahe punkti vahelise kauguse määramiseks.



Koordinaatteljestikku ja punkti koordinaate tasapinnal on otstarbekas tutvustada vahetult enne nende kasutuselevõtmist võrdelise sõltuvuse graafiku esitamisel. Kui õpilased on hästi tuttavad abstsissi mõistega, siis ei valmista ordinaadi mõiste neile enam erilisi raskusi. Koordinaatteljestikku kasutatakse eelkõige mõningate konkreetsete nähtuskäikude iseloomustamiseks sirgjoone, murdjoone või kõverjoone abil. Nii võiksid siin tulla esitamisele sõiduplaanide graafikud, temperatuuri käik ööpäeva jooksul, sõidupileti hinna muutumine olenevalt tee pikkusest jne. Need graafikud peavad kaasa aitama õige arvamuse loomisele järgnevalt käsitletavast võrdelisest sõltuvusest teiste sõltuvuste hulgas. Laialdast materjali mitmekesiste joonte valmistamiseks pakub ka avaldiste numbriliste väärtuste käigu graafiline kujutamine. Vastavate avaldistena võiks kasutada näiteks järgmisi:  $2x^2 - 3x + 4$ ,

$$\frac{1}{2+x} \quad , \quad \frac{2}{1+x^2} \quad \text{ja} \quad \frac{x}{1+x^2} .$$

### c) Võrdeline sõltuvus.

Konkreetsel lähtekohal võrdelise sõltuvuse tutvustamiseks võiksid anda näiteks seosed: Celsiuse ja Reamuri kraadide arvu vahel, rubla ja dollari väärtuste vahel, ristküliku aluse ja pindala suuruse vahel (kui kõrgus jääb muutumatuks) jne. Siin on soovitatav vaadelda ka neid ülesandeid, mida on lahendatud varem diagrammide koostamisel, algebralise avaldise numbriliste väärtuste leidmisel ja graafikute joonestamisel koordinaatteljestikus ning mis iseloomustavad vaadeldavat võrdelist sõltuvust. Erilist tähelepanu tuleb omistada neile juhtudele, kus võrde-tegur on negatiivne.

Koolides kehtiva programmi kohaselt käsitletakse võrdelist sõltuvust juba aritmeetika kursuses. Et seal käsitletakse seda viimaste palade hulgas, algebras on aga võimalik käsitleda võrdelist sõltuvust juba kursuse algul, siis on võrdelise sõltuvuse eraldi käsitlemine aritmeetika ja algebra kursuses üleliigne. Sobivam on seda käsitleda algebra kursuses, sest aritmeetika ei hõlma koordinaatteljestikku ega tähte arvu tähisena ning seetõttu pole seal võimalik ei graafiku ega valemi asjakohane esitamine. Siinkohal tuleb veel märkida, et sageli on seoses võrdelise sõltuvusega käsitletud aritmeetika kursuses ka liiga keerukaid ülesandeid.

Õppe- ja metoodilises kirjanduses leiame järgmisi võrdelise sõltuvuse definitsioone:

1. Üks suurus sõltub teisest võrdeliselt, kui selle teise suuruse väärtuste kasvades (kahanedes) mingi arv korda ka esimese suuruse väärtused kasvavad (kahanevad) sama arv korda.

2. Kui ühe suuruse kahe mis tahes väärtuse suhe on võrdne teise suuruse vastavate väärtuste suhtega, siis niisuguseid suursi nimetatakse võrdelisteks.

3. Üks suurus oleneb teisest võrdeliselt, kui esimese ja teise suuruse vastavate väärtuste suhted on võrdsed.

4. Kaht suursust nimetatakse võrdelisteks, kui sõltuvust nende vahel saab väljendada valemiga  $y = kx$ , milles  $x$  ja  $y$  on arvud, mis väljendavad võetud suuruste teineteisele vastavaid väärtusi,  $k$  on aga jääv arv (võrdne  $y$  väärtusega, mis vastab  $x$  väärtusele 1).



Nagu juba eespool nimetatud, on viimane toodud definitsioonidest, mis esitab funktsiooni analüütilist avaldist, kõige abstraktsem ja õpilastele sisuliselt kõige raskemini mõistetav. Seetõttu ei saa ka sellist sõnastust kasutada, ammuigi veel VI klassis. Et see definitsioon pärineb seni koolides kasutusel olnud A. Kisseljovi õpikust ja et samalaadselt on võrdelist sõltuvust defineeritud ka uues koolidele kinnitatud A. Barsukovi õpikus, siis on juba see definitsiooni üheks nende raamatute õpilaste eale ja võimetele mittevastavuse tunnuseks.

Esimesed kolm definitsiooni tuginevad tabelilisele esitusele. Neist esimene on tavaliselt kasutusel võrdelise sõltuvuse definitsioonina aritmeetika kursuses. Sisult on see hästi mõistetav. Selle definitsiooni puuduseks on aga asjaolu, et ta ei sobi negatiivse võrdeteguri juhul. Teine ja kolmas definitsioon on sisuliselt samaväärsed. Funktsiooni tabelilisest esitusest on aga kolmanda definitsiooni tingimused kõige kiiremini väljaloetavad. Et funktsionaalse sõltuvuse propedeutiline kursus hõlmab ka võrdelist sõltuvust negatiivse võrdeteguri puhul, siis on kõige otstarbekam seada eesmärgiks välja jõuda kolmanda definitsioonini.

Võrdelise sõltuvuse graafiku joonestamisel võib lähtuda püstjoonlõik-diagrammist, piirduda seal püstlõikude lõpupunktide kujutamisega ja veenduda, et need asetsevad ühel sirgel. Ettevaatlik tuleb aga olla nende punktide ühendamisel sirgega ja ka vastava graafiku pikendamisega negatiivse sõltumatu muutuja väärtuste piirkonda, sest konkreetsele näidetele tuginevate sõltuvuste sõltumatu muutuja väärtused moodustada diskreetse hulga ning negatiivsete sõltumatu muutuja väärtuste korral võib sõltuva muutuja väärtustel puududa mõte.

#### d) Pöördvõrdeline sõltuvus.

Pöördvõrdelise sõltuvuse käsitlemine peaks toimuma sama skeemi kohaselt, mida on kasutatud võrdelise sõltuvuse esitamisel. Seega tuleks ka siin lähtuda konkreetseist, õpilasile juba tuttavaist näiteist. Pöördvõrdelise sõltuvuse illustreerimiseks tuleb aga kindlasti kasutada ka võrdelise sõltuvuse kohta toodud näiteid, kui neis vaid muuta konstantne suurus muutuvaks ja sõltuv muutuja konstandiks.

Õppe- ja meetoodilises kirjanduses on pöördvõrdelise sõltuvuse defineerimiseks kasutusel peamiselt neli järgmist sõnastust:

1. Üks suurus sõltub teisest pöördvõrdeliselt, kui selle teise suuruse väärtuste kasvades (kahanedes) mingi arv korda esimese suuruse väärtused kahanevad (kasvavad) sama arv korda.

2. Kui ühe suuruse mis tahes kahe väärtuse suhe on võrdne teise suuruse vastavate väärtuste pöördsuhtega, siis niisuguseid suurusi nimetatakse pöördvõrdelisteks.

3. Üks suurus oleneb teisest pöördvõrdeliselt, kui nende suuruste vastavate väärtuste korrutised on võrdsed.

4. Võrrandiga  $xy = k$ , kus  $k$  on mingi kindel nullist erinev arv, väljendatud kahe suuruse vahelist sõltuvust nimetatakse pöördvõrdeliseks sõltuvuseks.

Need definitsioonid on analoogilised eespool toodud võrdelise sõltuvuse definitsioonidega. Ka hinnang nende kohta matemaatika meetoodika seisukohast jääb samasuguseks. Nii seame ka siin eesmärgiks välja jõuda kolmandale definitsioonile.

Nagu juba eespool rõhutatud, oleks loomulik, et nii võrdelisele kui



ka pöördvõrdelisele sõltuvusele antaks definitsioonid, mis on sõnastatud ühest ja samast põhimõttest lähtudes. Selles mõttes ei rahulda jällegi möödunud sajandist pärinev ja praegu veel kasutusel olev A. Kisseljovi õpik, kus pöördvõrdelist sõltuvust on defineeritud eespool teisena toodud definitsiooni kohaselt, võrdelist sõltuvust aga kolmanda definitsiooni kohaselt.

Nagu võrdelise sõltuvuse geomeetriliseks vasteks on sirgjoon, nii on pöördvõrdelise sõltuvuse graafiliseks vasteks võrdhaarne hüperbool.

Kui senikäsitletud sõltuvuste graafikud esitusid pidevate joontena, siis nüüd kohtutakse graafiku katkemisega. Tuginedes toodud kolmandale definitsioonile, mille kohaselt  $xy = a$ , veendutakse, et selle funktsiooni graafik võib asuda ainult esimeses ja kolmandas veerandis. Sellest valemist ilmneb ka, et argumendi väärtusel null funktsioonil väärtus puudub ja järelikult funktsiooni graafik katkeb sellel kohal. Võrdhaarse hüperbooli harud on aga kergesti skitseeritavad, sest samast valemist ilmneb, et mida väiksem on  $x$ -i absoluutväärtus, seda suurem peab see olema  $y$ -l ja vastupidi.

Et võrdhaarne hüperbool on asümptootiline kõver, siis on mõeldav siin ka asümptoodi mõiste tutvustamine.

Võrdhaarse hüperbooli joonestamisel tuleb muidugi arvestada ka neid märkusi, mis on tehtud võrdelise sõltuvuse graafiku kujutamise kohta.

#### e) Lineaarne sõltuvus.

Küllaltki sagedase esinemise ja eriti tema sisulise lihtsuse tõttu tuleks järgmisena käsitleda lineaarset sõltuvust.

Lähtekohana võiks kasutada võrdelise sõltuvuse juures vaatluse all olnud ühtlasel liikumisel läbitud tee pikkuse sõltuvust ajast. Nüüd seatakse aga probleem õpilaste ette nii, nagu oleks enne osa teest juba läbitud. Konkreetselt võiks probleemi siduda näiteks õpilaste matka-grupi liikumisega. Esialgul minnakse kuni linna piirini, mille kaugus koolimajast oli  $s_0$  km, sealt jätkub sõit ühtlase kiirusega kuni järgmise peatuskohani. Kui nüüd saadud sõltuvusvalemi abil koostatakse sõltuva muutuja väärtuste tabel ja võrreldakse seda vastava võrdelise sõltuvuse tabeliga, siis saab sealt täielikult selgeks uue sõltuvuse erinevus võrdelisest sõltuvusest. Selle erinevuse rõhutamiseks on otstarbekas anda  $s_0$ ,  $vt$  ja  $s_0 + vt$  väärtused ühes tabelis:

$s_0$	$vt$	$s_0 + vt$
-------	------	------------

Lineaarse sõltuvuse graafiku esitamine samas teljestikus võrdelise sõltuvuse graafikuga näitab ka joonisel lineaarse sõltuvuse erinevust võrdelisest sõltuvusest. Tuleb aga rõhutada ka nende sõltuvuste lähedust teineteisele, mis avaldub ilmekalt vastavail graafikuil. Mõlemad sõltuvused esituvad seal sirgetena, kusjuures lineaarse sõltuvuse graafik on alati esitatav vastavast võrdelise sõltuvuse graafikust paralleel-lükke abil. Sellest käsitlusest peavad õpilased jõudma veendumusele, et võrdeline sõltuvus on lineaarse sõltuvuse üks erijuhtum.

Edasi tuleks esitada näiteid, kust ilmneks lineaarse sõltuvuse sagedane esinemine igapäevases elus. Niisugustena tuleksid esmajärjekorras kõne alla telegrammi maksumuse sõltuvus sõnade arvust, Fahrenheiti kraadide arvu sõltuvus Celsiuse kraadide arvust, raamatu trükkimise eest makstava summa sõltuvus trükipoognate arvust jne.



Esitatud konkreetsete näidete jaoks koostatud sõltumatu ja sõltuva muutuja väärtuste tabelitest selgub, et sõltumatu muutuja väärtused kasvades võrdsete arvude võrra sõltuva muutuja väärtused kasvavad samuti võrdsete arvude võrra. Vastavatest graafikutest ilmneb, et võrdsetele abstsissil kasvudele vastavad võrdsed ordinaadi kasvud. Andes muutuva suuruse võrdsetele vahedele veel eri nimetuse juurde kasv ehk muut, jõuame põhiomadusele, millele tuginedes võiks defineerida lineaarset sõltuvust.

Üks suurus sõltub teisest lineaarselt, kui selle teise suuruse võrdsetele juurdekasvudele (muutudele) vastavad esimese suuruse võrdsed juurdekasvud (muudud).

Matemaatika õpperaamatuis defineeritakse lineaarset sõltuvust sageli formaalselt analüütilise eeskirja kaudu lineaarse binoomina või lihtsalt võrrandina  $y = kx + b$ , kus  $k$  ja  $b$  on kindlad arvud. A. Kisseljovi õpikus taandatakse aga lineaarse sõltuvuse defineerimine selle graafikule ning defineeritakse seda niisuguse sõltuvusena, mille graafikuks on sirge. Niisuguste definitsioonide kohta on eespool juba vastav seisukoht võetud.

Koolides praegu kehtivates ja ka tulevikuks kavandatavates matemaatika programmides jõutakse lineaarse sõltuvuse juurde kahe tundmatuga lineaarse võrrandi esitamise kaudu enne lineaarvõrrandisüsteemide käsitlemist. Niisugune esitus ei vasta aga funktsionaalse sõltuvuse propedeutilise kursuse eesmärkidele, sest siin jõutakse sõltuvuse juurde formaalse vahendi — võrrandi kaudu. Tuleks julgemalt anda suurustevahelistele sõltuvustele iseseisvat osatähtsust matemaatika programmis. Lähtudes sellest põhimõttest oleks loomulik, et lineaarse sõltuvuse küsimusi käsitletak käesolevas paragrahvis esitatud materjali ulatuses veel enne, kui asutakse lineaarsete võrrandite lahendamisele. Jõudes lineaarsete võrrandisüsteemide juurde, esitab iga vaadeldav võrrand õpilastele nüüd juba tuttavat lineaarse sõltuvuse analüütilist eeskirja kas ilmutatud või ilmutamata kujul.

Siin ei tohi unustada esile tõstmast erinevust muutuvate suuruste ja tundmatute vahel. Seda on sobiv teha siis, kui selgitatakse graafiliselt lineaarvõrrandisüsteemi lahendite hulga küsimust. Kui vaadeldakse süsteemi võrrandeid eraldi lineaarse sõltuvuse analüütiliste avaldistena, siis ühele muutuvale suurusele vabalt väärtusi andes leiame teise muutuja suuruse väärtused. Nii on võimalik mõlema võrrandi jaoks leida lõpmatu hulk arvupaare ja nende graafiliste vastetena esituvad sirded. Kui on aga tegemist võrrandisüsteemiga ja see omab ühe lahendi, siis teda rahuldab üksainus arvupaar, s. t. tundmatutel on kummalgi ainult üks väärtus, ja sellele arvupaarile vastab graafikul punkt. Kui süsteemi võrranditele vastavad sirded on paralleelsed, s. t. ühine punkt puudub, siis on see ilmseks tunnuseks, et tundmatutele ei leidu väärtusi. Sel juhul aga, kui on tegemist ühtuvate sirdetega, on muutujate väärtused ka tundmatute väärtusteks. Nimetatud vahe mitte-tegemisest on tingitud sageli kasutatavad ebaõiged väljendid: võrrandi graafiline esitamine ja funktsiooni graafiline lahendamine.

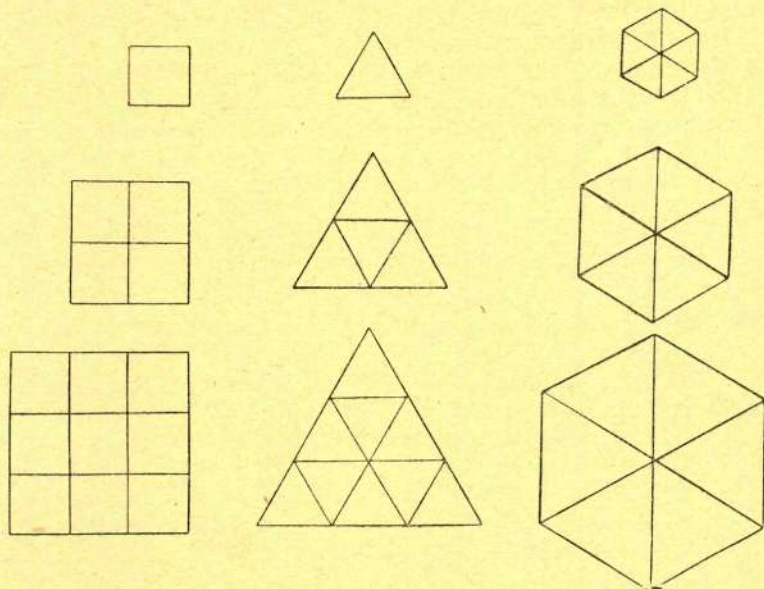
Lineaarse sõltuvuse analüütilise avaldise tõlgendamine sirge võrrandina kuulub käsitlemisele funktsionaalse sõltuvuse süstemaatilises kursuses.



f) Ruutsõltuvus ja selle pööre.

Ruutsõltuvuse käsitlemist on sobiv alustada ruudu, korrapärase kolmnurga ja korrapärase kuusnurga pindalade muutumise vaatlemisest, kui nende külje pikkus kasvab 2-, 3-, 4- jne. kordseks.

Vastavatest kujunditest jooniste valmistamise teel veendutakse pindala suuruse kasvamisest vastavalt 4, 9, 16 jne. korda.



Seejärele koostatakse ruutude tabel, esitatakse ruutsõltuvuse analüütiline avaldis  $y = x^2$  ning ehitatakse selle graafik.

Toodud näidetele tuginedes on loomulik defineerida ruutsõltuvust järgmiselt:

Üks suurus on teisega ruutsõltuvuses, kui selle teise suuruse kasvades mingi arv korda esimene suurus kasvab sama arvu ruudu kordseks.

Ruutsõltuvuse graafiku esitamiseks tuleb leida funktsiooni väärtusi ka negatiivsete argumentide väärtuste jaoks. Selles piirkonnas ei kehti aga toodud definitsioon. Üldisema definitsiooni leidmiseks esitame väärtuste tabeli ruutsõltuvusele kujul  $y = ax^2$ . Arvutamise hõlbustamiseks esitame selle tabeli kolmerealisena

$x$
$x^2$
$ax^2$

Korrapärase kolmnurga näite juures avalduks see kujus

$x$	3	6	9	...
$x^2$	9	36	81	...
$\frac{\sqrt{3}}{4} x^2$	$\frac{\sqrt{3}}{4} \cdot 9$	$\frac{\sqrt{3}}{4} \cdot 36$	$\frac{\sqrt{3}}{4} \cdot 81$	...



Sellest tabelist ilmneb, et kahes alumises reas olevate väärtuste jagatised on võrdsed, mis viitab vastavate suuruste võrdelisusele.

Seda omadust ongi sobiv võtta ruutsõltuvuse defineerimisel aluseks, sest see kehtib nii negatiivsete argumenti väärtuste korral kui ka negatiivse kordaja puhul.

Üks muutuv suurus on teisega ruutsõltuvuses, kui ta on võrdeline selle teise ruuduga.

Üldruutsõltuvus  $y = ax^2 + bx + c$  kuulub käsitlemisele funktsionaalse sõltuvuse süstemaatilises kursuses.

Seni on olnud tavaks käsitleda ruutsõltuvust peale ruutvõrrandite lahendamist. Suurustevahelise sõltuvuse osatähtsuse suurendamise eesmärgil oleks aga otstarbekas analoogiliselt lineaarse sõltuvusega käsitleda ka ruutsõltuvust enne ruutvõrrandeid. Võrrandi  $x^2 + px + q = 0$  graafiline lahendamine süsteemi

$$\begin{cases} y = x^2 \\ y = -px - q \end{cases}$$

abil annab võimaluse ruutsõltuvuse käsitlemise kõrval korrata ka lineaarset sõltuvust.

Ruutvõrrandisüsteemide graafiline lahendamine annab võimaluse tutvustada teise järgu jooni. Kuna võrdhaarne hüperbool ja parabool on õpilastele tuttavad juba pöördvõrdelise sõltuvuse ja ruutsõltuvuse käsitlemisest, siis võõrad on neile tegelikult veel ringjoon ja ellips. Ringjoone analüütilise vaste, võrrandi  $x^2 + y^2 = r^2$  leidmine ei ole seotud eriliste raskustega. Selle tuletamisega avaneb võimalus tutvuda niisuguste süsteemide graafilise lahendamise, mis sisaldavad ringjoone ja sirge, ringjoone ja parabooli või isegi ringjoone ja võrdhaarse hüperbooli võrrandeid. Ellipsi ja hüperbooli kanooniliste võrrandite tuletamine ei kuulu funktsionaalse sõltuvuse propedeutilisse kursusesse. Et ka vastavate kõverate konstrueerimine on küllalt aeganõudev, siis pole olulist vajadust niisuguste võrrandisüsteemide graafiliseks lahendamiseks, mis sisaldavad ellipsi või hüperbooli võrrandeid. Võrrandisüsteemide graafilise lahendamise tähtsus seisneb eeskätt ikkagi võrrandisüsteemi lahendite mõiste ja lahendite arvu selgitamises. Praktiliselt on ruutvõrrandisüsteemide graafiline lahendamine vähese väärtusega, sest numbriline töö viib rutemini eesmärgile ja kindlustab ka täpsema tulemuse.

Ruutjuursõltuvuse juurde jõudmiseks püstitatakse ülesanne: leida ruudu külje pikkus, kui tema pindala suurus on teada. Esialgu kasutatakse selle ülesande lahendamiseks varem koostatud ruutude tabelit, kus sõltuva ja sõltumatu muutuja kohad nüüd vahetuvad. Et aga seal on argumenti väärtusi väga hõredalt, asutakse vastava graafiku joonestamisele, et selle abil tabelit täiendada.

Kui geomeetria propedeutilises kursuses võetakse läbi ka Pythagorase lause näiteks katseliselt tükeldusmeetodil, siis oleks siinkohal võimalik käsitleda ka kahe punkti vahelise kauguse määramist nende punktide koordinaatide kaudu. See ülesanne on eriti väärtuslik veel siis, kui otspunktide koordinaadid on saadud maastikul teostatud mõõtmiste tulemusena.



Funktsionaalse sõltuvuse propedeutilise kursuse eesmärk, milleks, nagu eelnenud ridades nägime, on õpilaste tutvustamine muutuvate suuruste vahelise sõltuvusega meid ümbritsevas elus, peaks olema eespool toodud materjalihulga juures täielikult saavutatav. Aine esitus peab aga siin tuginema täielikult intuitsioonile, et kavas olevad küsimused oleksid õpilastele hästi mõistetavad ja arusaadavad. Rõhutame siinkohal veel kord vajadust, et kõik siin käsitletavad sõltuvused defineeritaks ühtse skeemi järgi.

Kui funktsionaalse sõltuvuse propedeutilise kursuse jaoks esitatud materjal on õpilastel omandatud, siis on edaspidi raskusteta võimalik üles ehitada funktsionaalse sõltuvuse süstemaatilist kursust.

(Järgneb.)

---

## ***Mida silmas pidada uute kehalise kasvatuse programmide rakendamisel.***

E. JÄRVEKÜLG,

*Eesti NSV Haridusministeeriumi kehalise kasvatuse komisjoni esimees.*

Alates käesolevast õppeaastast töötavad meie vabariigi koolid uue kehalise kasvatuse programmi alusel, mis on kohandatud meie oludele: on arvestatud koolide materiaalseid tingimusi, kehalise kasvatuse taset ja õpetajate kaadrit koolides.

Uue programmiga on püütud anda üksikutele vanuseastmetele kindlad ülesanded ja igale klassile konkreetne materjal selle ülesande täitmiseks. Igas klassis on esitatud ainult juurdetulev materjal, mis tuleb antud klassis tingimata omandada. Muidugi korratakse ka eelmistes klassides õpitut, kuid see toimub juba õpetaja äranägemisel vastavalt vajadusele.

Senisesse kehalise kasvatuse programmi kuulusid: võimlemine, kergejõustik, mängud ja suusatamine. Uut programmi on täiendatud kunstilise võimlemisega (tütarlastele), algteadmistega ujumisest ja vetelpäästest ning teoreetiliste teadmistega hügieenist ja kehakultuuriliikumisest NSV Liidus. Senistele liikumismängudele ja korvpallile on juurde võetud löök-pallimängud (põletamine, laptuu, pesapall), väravpall ja jalgpall (poeglastele). Algklassides on programmi täiendatud laulumängude, rahvatantsude ja kelgutamisega.



Uue programmi lahtimõtestamiseks ja koolis rakendamiseks püüan anda alljärgnevalt mõningaid juhendeid.

Kehalise kasvatuse põhiliseks eesmärgiks koolis on õpilaste tervise tugevdamine ja karastamine, organismi kujundamine ja rühi arendamine. Kehalise kasvatuse ainekomisjon, asudes uue programmi väljatöötamisele, võttis aluseks põhimõtte, et kooli kehalise kasvatuse põhialadeks on võimlemine, kergejõustik ja mängud. Et nende spordialadele harrastamiseks on meie koolides vajalikud tingimused olemas, siis kindlustavad need spordialad ka kõige paremini kooli kehalise kasvatuse eesmärgi täitmist.

Kergejõustikualadel osutada tähelepanu mitte ainult tehnikale, vaid ka treeningule ja tehnika viimistlemisele. Programmis on kergejõustikualade juures esitatud terve rida mängu, mis aitavad sisustada ja elavamaks muuta tehnika täiustamise tunde, sest tihti on viimased igavad ning üksluised.

Praktiliselt tegeldakse meie koolides kergejõustikuga 1. ja 4. õppeveerandil. Et kergejõustikus antud arvestusnormid tuleb õpilastel täita õppeaasta lõpuks, siis võib õpetaja 1. õppeveerandi normatiive vajaduse korral veidi alandada, sest sügisel kooli tülles ei ole õpilastel tihti tehniliselt küllaldast ettevalmistust edukaks normide sooritamiseks. 1. õppeveerandil võiks näiteks kasutada eelmise klassi normatiive.

Nagu programmi seletuskirjas märgitud, tuleb arvestusnormide täitmise juures hinnata ka tehnikat, kusjuures täitmise tehnika eest võib alandada või tõsta hinnet ühe palli võrra. Alljärgnevalt mõned näited. VII klassi poeglapsel, kes väikese kasvu tõttu ületab vaid 1 m kõrgushüppes, mis vastab hindele 3, võime tõsta hinnet ühe palli võrra, s. t. hindele 4, kui ta hoolsa ning püüdliku suhtumisega õppetöösse on omandanud hea hüppetehnika. Või teine näide: pikakasvulisele ja kehaliselt hästi arenenud V klassi tütarlapsele ei tee raskusi visata 300-grammist granaati 20 m kaugusele, mis vastab hindele 5; kui ta aga hooletu töösse suhtumise tõttu ei valda tehnikat, tuleks selle õpilase hinnet 1 palli võrra alandada.

Tunduvalt rohkem rõhku on uues programmis pandud mängudele.

I klassis on juurde võetud laulumänge, mis aitavad tõsta tunni emotsionaalsust. Lauluviiside õppimine, mis kuuluvad I klassi lauluvarasse, peaks toimuma laulutundides, liikumine aga õpitakse selgeks hiljem kehalise kasvatuse tundides.

Et me liikumis- ja löökpallimängudega saame arendada teatud võimeid (kiirust, osavust, vastupidavust) või viimistleda õpitud oskusi (hüppe- ja viske- ning püüdmisoskust), siis tuleks mängu valides seda arvestada.

Uudsete mängudena on programmis värvapall ja jalgpall. Keskkooli lõpuks peavad õpilased omandama täielikult värvapallimängu (arvestus X klassis) ja korvpallimängu (arvestus XI klassis).

Värvapalli, jalgpalli (V kl. alates) ja korvpalli puhul (VI kl. alates) on programmis loetletud neid tehnika- ja taktikaelemente, mille omandamist ühes või teises klassis nõutakse. Kui õpetaja leiab, et mõne klassi õpilased on võimelised omandama rohkem, võib ta anda neile täiendavaid teadmisi ja oskusi vastava mängu kohta. Arvestada tuleb siin aga klassi keskmist taset, mitte paremate õpilaste võimeid. V klassis võib õpetaja oma äranägemisel kui ka õpilaste soove arvestades alustada poeglastele värvapalli asemel jalgpalli õpetamist. Valitud mängu tuleb siis õpetada ka järgnevates klassides kuni keskkooli lõpuni.



Uuest programmist on välja jäetud võrkpall. Selle, meie rahva hulgas nii populaarse mängu viljelemiseks tuleks kasutada klassivälise töö tunde. Klassitundides peaksime kasutama enam selliseid mängu, mis annavad õpilastele rohkem üldise kehalise ettevalmistuse seisukohalt.

Kuigi uues programmis on rohkem rõhku pandud kergejõustikule ja mängudele, ei tohi siinjuures aga, nagu mõned õpetajad seda ekslikult tsevad, alahinnata võimlemist. Nii on uues programmis mõnevõrra küll vähendatud riistharjutuste arvu, kuid võimlemise osatähtsus rühi, koordineerimise ja lihaste jõu arendajana on ka uues programmis suur. Üldarendava eesmärgiga võimlemisharjutused peavad kuuluma igasse kehalise kasvatus tundi.

Riviharjutusi õpetatakse põhiliselt esimese 7 klassi ulatuses. VIII—XI klassini toimub varem õpitud riviliste oskuste süvendamine ja uute võtete õpetamine vastavalt õpetaja valikule. Programmis antud harjutused on miinimumnõudeks, mille peavad omandama kõigi koolide õpilased. Ei piisa sellest, kui harjutused üksnes läbi tehakse, vaid õpilased peavad ettenähtud oskused ka tõesti omandama. Juba III klassis on ette nähtud käsklemise praktika, sest sellest klassist peale algab kehalise kasvatus tundi raporteerimisega. Raporteerija peab aga oskama anda käsklusi (eelkäsklus — paus — täitekäsklus).

Senini esines palju vigu riviharjutuste terminoloogias (eriti algklasside õpetajate juures). Nüüd on antud programmis täpsed käsklused, tervitus, raporteerimisviis (raporteerija suundub õpetaja juurde ja tagasi rivi paremale tiivale kõige otsemat teed) ja teksti näidis, mis eeldab käskluste ja nõudmiste ühtlustamist kogu vabariigi koolides.

Üldarendavate harjutuste all (I—VII klassini) on antud terve rida asendeid ja liigutusi, mille omandamine ei ole eesmärgiks omaette, vaid igas tunnis tuleb anda harjutusi, kus kasutatakse mainitud asendeid ja liigutusi. Nii saavad asendid ja harjutused, samuti võimlemise terminoloogia õpilastele omaseks.

VIII—XI klassi programmis on märgitud «... harjutuste kompleksid vastavalt tunni põhiosale...», s. t. seda, et tunni ettevalmistavas osas tuleb anda erialane (kergejõustiklase, pallimängija, võimleja jne.) soojendus, mis ühtlasi teenib ka üldise kehalise ettevalmistuse eesmärki.

Liigutuste koordineerimise arendamiseks on igas klassis (alates III klassist) ette nähtud üks vabaharjutuste (või vahenditega harjutuste) kombinatsioon. Need kombinatsioonid tuleb õpetajal enesel koostada, kasutades selleks vastavas klassis ettenähtud elemente. Esiolgu on kombinatsioonid lühikesed (4 takti), hiljem aga juba 12-taktilised, mida võib aluseks võtta massivõimlemise esitamisel koolisestel või rajoonide spartakiaadidel. Viimasel juhul tuleb muidugi eelnevalt välja töötada kogu rajooni koolidele ühine kombinatsioon.

Mis puutub harjutustesse riistadel ja toenghüpetesse, siis esimese 7 klassi ulatuses on valitud säärased elemendid, mis ei nõua spetsiaalseid võimlemisriistu (sest paljudel 7-klassilistel koolidel need puuduvad), vaid mida saab sooritada ka mitmesugustel looduslikel või kombineeritud vahenditel (harilikud redelid, puuksad, võimlemiskepp hoituna kaasõpilaste poolt, hüpped üle kaaslase jne.). Keskkooli ossa valitud harjutused on võimalikult dünaamilised ja lühikesed, et vältida tunni tiheduse langust (üks õpilane sooritab harjutust, teised ootavad järjekorral).

Akrobaatikaharjutused paindumise ja osavuse arendajaina kuuluvad kõigi klasside programmi ja nende õpetamiseks leidub võimalusi igas koolis (matid, madratsid, muru jne.).



V klassist alates on tütarlaste üldarendavate harjutuste all antud kunstilise võimlemise elemente, mille arvu võib õpetaja soovi korral suurendada, samuti mitmekesistada tundi vahendite (pallid, hübitsad jt.) kasutamiseks.

Suusatamises on samuti kui kergejõustikuski antud rida mängu. Neid tuleks kasutada teatud oskuste viimistlemisel, et muuta tunde elavamaks ja tehnikaelementide omandamist hõlpsamaks.

VII ja VIII klassi programmis on suusavarustuse remont ning hooldamine. Nimetatud teemat tuleb käsitleda nii teoreetiliselt kui ka praktiliselt, kasutades õpilaste abi kooli suusabaasi korrastamisel.

Õpilaste tervise tugevdamise seisukohalt tuleb võimalikult rohkem tunde läbi viia väljas, kuid mitte jalutades, vaid tingimata aktiivselt tegutsedes. Tihti kurdavad algklasside õpetajad, et koolil pole lastesuuski. Paljudel õpilastel on aga enestel suusad, teistel jälle kelgud, seetõttu tuleks leida võimalusi mõlemate abinõude korruga kasutamiseks tunnis.

Lumevaesel talvel, kui pole võimalik suusutada, on soovitatav tegelda sisekergejõustikualadega, nagu hoota hüpped, lähtejooks jts. Samuti tuleks väljas harjutada viskeid ja tõukeid. Algklasside õpilastele tuleks aga väljas korraldada mitmesuguseid liikumismänge.

Uudse alana on programmis algõpetus ujumisest ja vetelpäästest. Et ilmastik tavaliselt ei võimalda õppeaasta kestel korraldada ujumistunde vees, siis tuleb koolis teha ettevalmistusi selleks, et õpilased, olles suvel pioneeri- ja kolhoosilaagrites, omandaksid ujumisoskuse kergemini. Selleks ongi V—VI klassis ette nähtud praktiline ujumisliigutuste õppimine kehalise kasvatuse tundides, milleks tuleb kasutada tunni ettevalmistavat osa. Sooritame ju igas tunnis harjutusi (jalgade vibutusi toengistes kõhulihaste jõuharjutusena, käte vahelduvaid hooringe ette ja taha liigete liikuvusharjutusena jne.), mis on ligilähedased ujumisliigutustele. Juhtides õpilaste tähelepanu sellele, kuidas sooritada nimetatud harjutusi (jalgade ja käte töö rinnuli- ja selilikrooli puhul) vees, omandavadki õpilased ujumisliigutused kuival. Siia juurde kuuluvad ka algteadmised õnnetuste vältimisest vees ja vetelpäästest. Keskkooli osas õpitakse praktiliselt kunstliku hingamise tegemist uppunule.

Nagu programmi seletuskirjas märgitud, on lubatud alates V klassist teoreetilisi tunde pidada õppeaasta jooksul mitte üle 3. Nii võiks kasutada ühe tunni kehakultuuriliikumise või hügieenialaste teadmiste andmiseks, teise ujumise ja vetelpääste kohta ning kolmanda suusatamise teoreetiliste küsimuste käsitlemiseks, kuna muude alade võistlusmääruste ja teoreetiliste teadmiste omandamine peab toimuma praktilise töö käigus.

Õpilaste poolt omandatud teoreetiliste teadmiste kontrollimiseks esitab õpetaja küsimusi, millele õpilased vastavad kirjalikult (saades 2—3-le küsimusele vastused kogu klassilt) või suuliselt (käsitledes 1—2 õpilast tunni algul või lõpul), kulutades selleks tunnist mitte rohkem kui 10 minutit.

Uues programmis kehtivate arvestusnõuete ja -normide täitmisel saab õpilane (V klassist alates) keskmiselt 4—6 hinnet ühes õppeveerandis. See on küllaltki suur arv hindeid. Kuid õppeveerandi edukust hinnata ainult nende hinnete põhjal poleks õige. Et veerandi hinne oleks küllalt objektiivne, on vajalik hinnata veel vaatluse teel. Eriti oluline on vaatluse teel hindamine algklassides, sest II kuni IV klassis on



arvestusnõuete täitmisel saadud hinnete arv väike ja I klassis puuduvad need hoopis.

Mida tuleks siis vaatluse teel hindamisel jälgida? Tuleb hinnata õpilase osavõttu tööst, tema püüdlikkust ja hoolt, reageerimisvõimet, tema oskusi jooksus, hüpetes, visetes ja teiste harjutuste sooritamisel, mitte aga distsipliini tunnis ja vastava riietuse ning jalanõude olemasolu. Need tegurid mõjustavad hoolsuse hinnet.

Enamik VTK normatiive (välja arvatud ujumine, spordimängud ja laskmine) kuulub klasside arvestusnõuete hulka. Nii toimub OVTK normide sooritamine VI—VII klassis, VTK I astme normide sooritamine aga IX ja X klassi arvestusnõuete täitmisel. XI klass on varutud võimalike puudujääkide likvideerimiseks.

Kahtlemata nõuab uue programmi rakendamine õpetajatelt oma oskuste ja teadmiste täiendamist. Seda tuleb teha eelkõige individuaalselt vastava kirjanduse kaudu, kuna praktilises osas on suur töö teha vastaval ainesektsioonil kohtadel. Tuleb organiseerida praktilisi seminare, kus võetakse läbi esmajoones uus programmimaterjal. Lektoritena kasutada suvel täienduskursustest osavõtnud õpetajaid, samuti kohapealseid vastavaid asjatundjaid.

Kõik programmis olevad liikumis- ja löökpallimängud, samuti kergejõustiku- ja suusatamismängud leiame E. Isopi raamatust «Liikumismängud», mis ilmus 1958. a. Tallinnas. Väravpallis on ilmunud võistlusmäärustik. Ujumise ja vetelpääste alaseid teadmisi leiame vastavasisulistest brošüüridest, mida on võimalik saada kohalike ALMAVU komiteede kaudu.

Kui me uue programmi täielikku rakendamist kõigis klassides võime nõuda alles 2—3 aasta pärast, siis alates käesolevast õppeaastast tuleb uue programmi täielikku rakendamist nõuda esmajoones algklassides ja V ning VIII klassis, teistes klassides aga võimaluste piires vastavalt õpilaste tasemele.

Kooli kehaline kasvatus peab andma õpilastele hea ja mitmekülgse kehalise ettevalmistuse. Seda taotleb ka uus kehalise kasvatusprogrammi.



# Kogemusi tütarlaste dekoratiivkäsitöö õpetamisel.

E. LAEV,

F. Kuhlbari nim. Viljandi I Seitsmeklassilise Kooli õpetaja.

Möödunud aastal Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi poolt korraldatud suvistel naiskäsitöö õpetajate täienduskursustel anti põhjalik ülevaade ja teatud kindel suund tööõpetuse programmis tütarlastele ettenähtud tööde kohta. Kahjuks on neid juhtnööre oma töös rakendanud vähesed õpetajad. Eriti võib seda märkida noorte õpetajate kohta, kel puuduvad vastavad teadmised ja kogemused.

Tööõpetuse tunni ettevalmistamine ja selle andmine oli möödunud õppeaastal raskemaid ülesandeid. Õpilastel puudusid kõige algelisemad teadmised ja oskused nii töö tehniliste võtete kui ka materjali valiku alal. Nende maitse ja ilumeel ei tuginenud veel mingisugusele teadlikule suunale. Õpilased ei teadnud ka seda, et käsitöö individuaalse loominguks on põhiliselt kunstiteos. Sellest tõest lähtudes alustasingi õpilaste maitse arendamist.

Maitse arendamine on käsitöö õpetamisel raskemaid ning olulisemaid ülesandeid. Seepärast tuleb seda küsimust väga läbimõeldult käsitleda. Maitse arendamine ei toimu tunni ega paariga, vaid seda tehakse pidevalt mitme õppeaasta vältel, kusjuures iga tööõpetuse tund peab õpilastele pakkuma midagi täiendavat maitse arendamisel.

Oma kogemustele tuginedes võin öelda, et parimaks vahendiks õpilaste maitse arendamisel ja suunamisel on vastavad näitlikud õppevahendid. Oma silmaga nägemine ja oma käega katsumine innustab õpilasi kõige rohkem ning neil tekib soov ise midagi sellist osata teha. Samuti olen ka näitlike õppevahendite varal selgitanud, et käsitööd, mida pidasid ilusaks meie vanaemad oma nooruspäevil, on oma aja ära elanud ja meie peame kujundama oma käsitöödele selliseid kaunistusi, mis sobivad meie ajastule ja elunõudeile. Elu ise dikteerib meile ilu taotlemisel asjalikkuse ja lihtsuse nõude. Varem mainitud ei tohi üldistada rahvakunsti osale, mis jääb aukohale ka tänapäeval, sest see on väärtuslikum osa meie esimade varasalvedes.

Sageli olen kuulnud tööõpetuse õpetajate kurtmisi, et neil esineb õpilastega raskusi nii materjali kui ka kaunistuse valikul. Õpilased püüavad vältida linast ja takust riidematerjali, samuti rahvuslikke kirju ning tikandite tehnikaid. See on küllaltki raske küsimus, mis nõuab lahendamist. Siingi aitavad näitlikud õppevahendid. Sügisel, eriti esimesteks tundideks, olen varustunud etnograafilise tekstiilikunsti, rahvusliku ornamentika ja viimaste ainetel tikitud näidismaterjalidega. Vähe on aga üksnes näidismaterjalide vaatlemisest. Neisse peavad õpilased õpetaja vestluse mõjul ka süvenema.

Rahvakunsti tundmine, eriti rahvusliku ornamentika tundmine on



hädavajalik igale tööõpetuse õpetajale, kes peab olema suuteline õpilastele andma parimat vana ainekogu alusel. Tavaliselt tuntakse vaid põhjaeesti lillkirja motiive, kuna muud rahvusliku tikandi rakendamisevõimalused jäävad kasutamata lihtsalt seepärast, et neid ei tunta. Kahjuks aga põhjaeesti lillkirja motiivide kasutamine pole soovitatav, sest need motiivid pääsevad mõjule paljude värvikombinatsioonide ja -nüansside kasutamisel, mida saada olevad materjalid aga praegu veel ei võimalda. Kuigi põhjaeesti lillkirja saab maitsekalt rakendada ka valgetikandina, ei ole õpilased oma praeguste oskustega suutelised seda tegema.

Tegelikult peab käsitöö õpetamine kulgema nii, et iga õpilane enne vastava eseme valmistamist joonistab õpetaja juhendamisel kavandi ja viimistleb selle põhjalikult vastavalt töö tehnika nõuetele. Praegune õppeprogramm oma suure koormuse tõttu seda aga kahjuks ei võimalda. Sellepärast jääb kavand sageli õpetaja leidlikkuse, võimete ja maitse hooleks. Iga käsitöö õpetaja peaks rahvuslikku ornamentikat tundma, et säilitada rahvuslike motiivide stiiljoonte puhtust. Oluline on ka see, et rahvustikandi stiil ei avaldu ainult ornamendi omapärasuses, vaid sageli ka materjali kasutamise oskuses, mis annabki tööle üldilme.

Tikandiga esemete valmistamisel olen alati innustanud õpilasi oma loomingule, mis on andnud häid tulemusi ja hulga algupäraseid töid. Peab mainima, et selles osas on õpilastega algul raskusi, sest neil puuduvad vastavad kogemused ja usk oma võimeisse. Huvitav on aga jälgida töö viimistlemise ja valmistamise perioodi, kui õpilane tööd lõpetades väljendab nagu usumatust, et valmiv ese on tema enda loodud ja pealegi veel algupärane. Iga õpilane peab aga veenduma, kui tähtis ja oluline on see, et valmistatav ese on algusest lõpuni tema enda tehtud. Kui õpilane näeb, kuidas tema sõrmede vahel valmib uus ja ainulaadne ese, siis kasvab temas huvi ja tööõõm luua veelgi midagi uut ja ilusat vanade varasalvede ainetel ja eeskujudel.

Väga oluline osa iseseisvate algupärase tööde valmistamisel on õpilaste eneseusalduse süvendamisel, kusjuures õpetaja jääb töö suunajaks ja innustajaks.

Ma ei ole kunagi õpilastega kasutanud ajakirjades ilmunud kavandeid, sest nende kopeerimine halvab õpilaste enesekindlust isikliku kompositsiooni võimetesse ja piirab teatud määral maitse arenemist. Õpilane peab tööõpetuse tundidest niipalju omandama kriitilist ja teadlikku arusaamist töö tehnikast kui ka kavandi koostamisest, et ta oskaks vahet teha kunstipärase käsitöö ja halva masstoote vahel.

Püüdes tööõpetuse programmi nõudeid täita, olen arvestanud järgmist:

1. Programmi suur maht nõuab tikandi osas väikesi dekoratiivesemeid, sest õpilased ei suuda tööd muidu lõpetada.

2. Et materjali valik on piiratud nii riide kui ka tikkimismaterjali osas, peab kasutama selliseid tikanditehnikaid, mis pääsevad mõjule ühe või kahe värvitooni valikulgi.

3. Eseme kaunistus olgu omalooming, mille koostamine ja tikkimine näitab iga üksiku õpilase võimeid ja maitset.

4. Dekoratiiveseme valmistamisel kasutan ainult linast, poollinast või takust riidematerjali, sest need materjalid võimaldavad lõngade lugemist ja paremate tehniliste võtete kasutamist. Ühtlasi säilivad need korralikult pestuna ja triigituna kaunid ja meeldivad. Peale selle arvestan materjali valikul veel sedagi, et tikand kui aega ja püsivust nõudev käsitöö on kül-

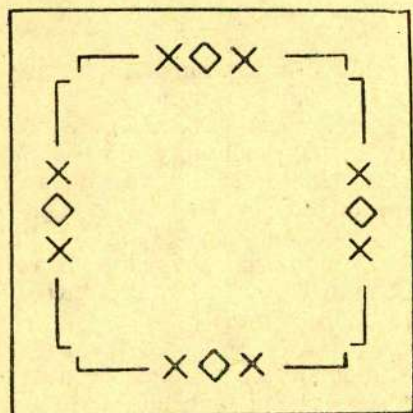


lalki hinnaline töö ja täiesti mõttetu oleks seda teha odavale puuvilla-sele riidele.

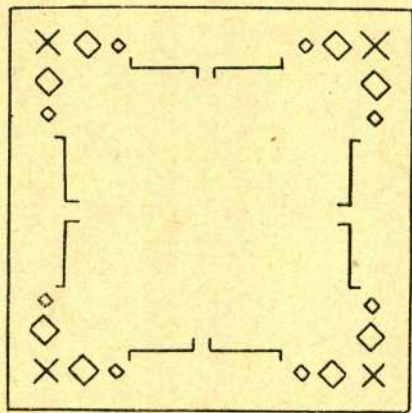
5. Iga valmisesse peab täitma oma ülesannet.

Rahvusliku ornamentika osas olen kasutanud setu tikandit ja Viljandi-maa lumeräitsaku motiive, sest nende tikkimist võimaldavad saadaval olevad tikkimismaterjalid ja neid on kerge tikkida otse riidele ilma erilise väljatöötatud ja viimistletud kavandita. Sellist vabalt riidele kantud tikkimise moodust olen kasutanud edukalt programmis ettenähtud dekoratiivesemete kaunistamisel.

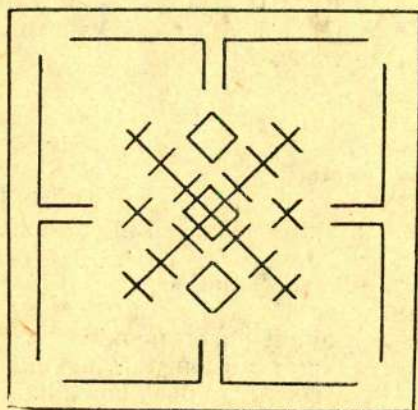
Tikkima asudes on esmajoones vajalik skemaatiliselt kindlaks määrata tikandi paigutus: kas eseme servadel, nurkades või keskel. Tikandi paigutus oleneb sellest, kus ja kuidas me vastavat eset kasutame, milline osa esemest tuleb esile: kas nurgad, servad või keskosa. Vastavasse kohta peab langema ka kaunistuse raskus ehk kaunistuse põhiosa. Joonisel 1 on näidatud kaunistuse raskuse paigutamist linakese servadele, joonisel 2 — nurkadesse ja joonisel 3 — linakese keskele.



Joon. 1.



Joon. 2.



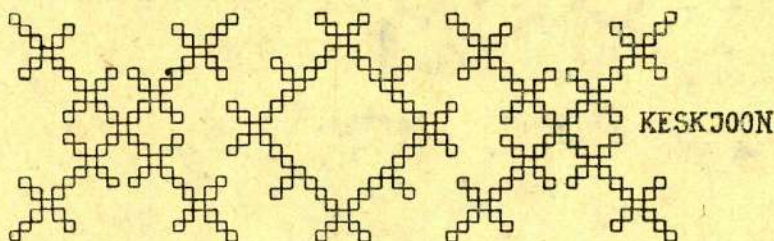
Joon. 3.

Järgnevalt vaatleme setu motiivide väljatöötamist kast- ja madal-piste tehnikas. Setu tikandit iseloomustavad kasti- ja ristikujulised motiivid («pöörä» ja «risti»), mis peavad reastuma nõnda, et nende keskpunktid asetsevad samal joonel. Motiivide tikkimist tuleb alustada kastpistetega, lugedes riide lõngu: lõimelõngu üks lõng enam kui koelõngu, muidu tulevad ruudud pikergused. (Kastpiste tehnika võtteid saab ajakirja «Nõukogude Naine» 1956. a. augustikuu numbrist.) Ruudu suuruseks tuleb võtta umbes 2–3 mm, väga suured ruudud teevad motiivid liiga suureks.

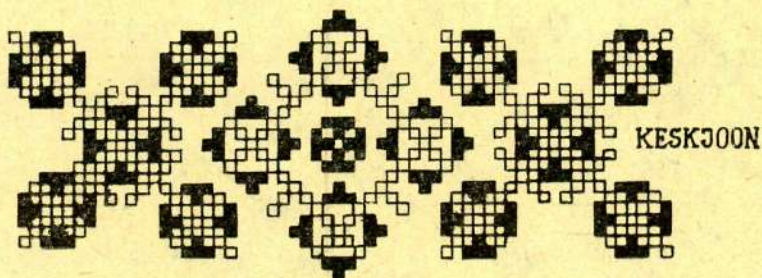


Oluline on ka see, et kasti ja risti kujundamisel tuleb motiivi ruute ömmelda alati paaritu arv, et ruutude jagamisel jääksid ühesuurused vahed. Kastpistes ömmeldud kasti ja risti motiivid on kogu kavandi aluseks, mille järgi tuleb motiive hakata madalpistes täiendama. Ei tohi unustada, et kogu setu tikand, nii kast- kui ka madalpiste tehnika osas, tuleb lõngu lugedes tikkida, vastasel korral kaotavad motiivid korrapärasuse ja tulevad vildakad. Tikkimist tuleb alustada keskmise motiivi keskosast. See võimaldab äärmisi motiive sümmeetriliselt kõrvale paigutada. Et kast- ja madalpiste jäävad riide mõlemal poolel ühesugused, iseloomustab setu tikandit parema ja pahema poole puudumine. Seepärast nõuab setu tikand äärmist töö puhtust, mida eriti tuleb silmas pidada tikkimislõngade jätkamisel. Lõnga otsad tuleb nähtamatult põimida pistete vahele töö pahemal poolel.

Joonis 4 kujutab setu motiive ainult kastpistes, joonisel 5 on näidatud samad motiivid juba täiendatult madalpistega.



Joon. 4.



Joon. 5.

Näidisenä toodud motiive ei tarvitse võtta kui ainulaadseid setu tikandis. Need on lihtsustatud ja mõeldud näitena, kuidas ilma erilise väljatöötatud kavandita kastpisteid riidele tikkida ja madalpisteid juurde kombineerida.

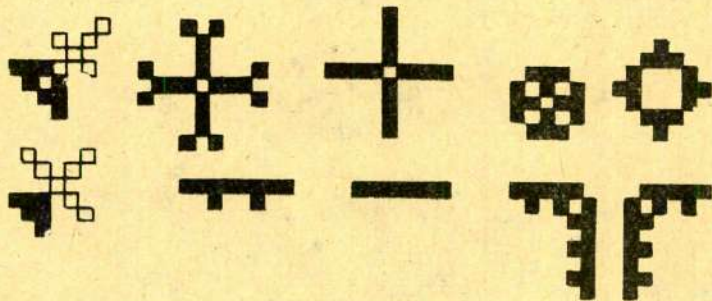
Madalpiste elemente esineb setu tikandis kas üksikult või kujutavad need väikesi motiivikesi, milledest kujunebki kasti ja risti motiiv.

Kasti- ja ristikujuvõlised motiivid esinevad setu tikandis vaheldumisi: kui tikandis on kolm motiivi, siis on kasti motiiv paigutatud keskele ja ristid sümmeetriliselt mõlemale poole; kui tikandis on ette nähtud neli motiivi, siis vahelduvad motiivid.



Et motiivide rühmad tikitud esemel annaksid mulje kunstipärasest ja maitsekast tervikkompositsioonist, peab need omavahel ühendama. Motiivide ühendamiseks olen kasutanud madalpiste tehnikas 3—4 mm laiusi sirgjoonelisi triipe, mis mõjuvad setu tikandiga seoses väga dekoratiivselt, sest setu tikandis on kandev osa madalpistel.

Tikkimismaterjali jämedus oleneb valmistatava eseme riide lõngade jämedusest. Et tikkimismaterjalide valik on praegu piiratud ja suurem osa kauplustes saada olevatest lõngadest ei ole värvikindlad, olen setu tikandi tikkimiseks pleekimata labasekoelisele linasele või takusele riidele kasutanud tikkimismaterjalina valget mulineed ja märkniiti. Et setu tikand on meie nobedanäpulistele esiemade paremaid tikandeid rahvakunsti varasalves ja valgetikand ilusaim ja peenim tikand, võrreldes värvilistega, siis koos annavad need väga maitseka ja ilusa töö.



Joon. 6: setu ornamendis esinevaid madalpiste elemente.

Kahjuks on valgetikand rahva seas vähe tuntud ja sellepärast teeb algul raskusi õpilasi selle ilus veenda. Seetõttu osutuvad jällegi hädavalalikuks näitlikud õppevahendid nägusate valmistamiseametena või vähemalt tööproovidena.

Meeldivalt mõjub setu tikand ka kahes värvitoonis, näiteks tume- ja helepunasega või tume- ja helesinisega. Kahe värvitooni kasutamisel olen kastpiste osa lasknud tikkida tumedama ja madalpisted heledama tikkimismaterjaliga. Eriti nägusaid esemeid valmistasid õpilased hallile kanepiriidele.

Juhul kui on olemas valik ilusaid värvilisi tikkimismaterjale, on setu tikandi tikkimisel muidugi soovitatav kasutada paljusid värve. Setu rahvuslikel linikutel esineb tikand eredal punasel põhjal. Sagédamateks tikandi värvideks on sel puhul tavaliselt valge, must, sinine, oranžkolane ja roheline. Et praegu puudub võimalus tikkida eredale punasele värvikindlale põhjale, lisandub tikkimismaterjalina veel punane värv, mis peabki moodustama domineeriva osa teiste värvidega võrreldes.

Üldiselt värvide paigutus on sümmeetriline, kuid olen kasutanud ka selliseid võtteid, kus madalpistes tikitud diagonaalsed motiivikesed on samavärvilised.

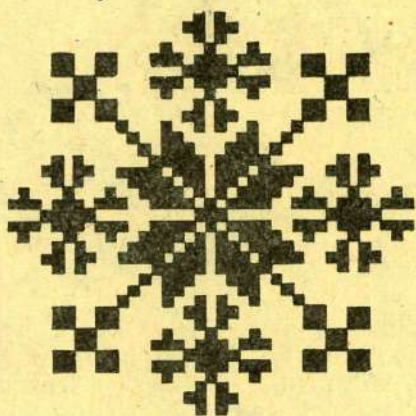
Äärte kaunistamiseks olen kasutanud ka värvilisi heegelpitse, mis on tüüpilised rahvuslike setu linikute otstel ning algupärasemaid eesti pitside hulgas. Vanemaid setu pitse iseloomustab punase ja valge heegelmaterjali kasutamine. Hilisema aja pitsides on kasutatud kõiki tikandis esinevaid värve.



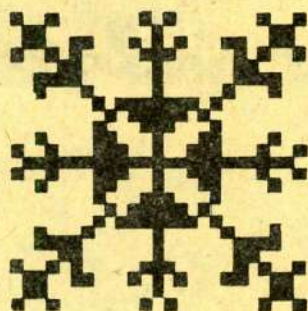
Ristpiste-tikandi tehnika kasutamisel annavad tänulikku materjali Viljandimaa tarvastu tanu rahvuslikud lumeräitsaku motiivid. Lumeräitsaku kirju iseloomustab tähekujuline kaheksast osast koosnev motiiv, mis jätab tõesti kauni lumeräitsaku ilme.

Samuti kui setu tikandi motiivide kujundamisel ja osalisel stiliseerimisel, tuleb ka lumeräitsaku kirju kujundades motiivi põhitunnustest lähtuda ja alati arvestada rahvusliku ornamendi stiili tüüpilisemate tunnustega. Vahe setu tikandi motiivide ja lumeräitsaku kirjade paigutamisel on selles, et lumeräitsaku kirjad rahvuslikel tarvastu tanudel esinevad vahelduvalt paljudes kombinatsioonides, kuna setu tikandis kordub vahelduvalt sama kasti ja risti motiiv. See võimaldab lumeräitsaku kirjadega ka vabamalt ja tujukamalt tegutseda ning annab kombineerimiseks rohkem võimalusi.

Joonistel 7, 8 ja 9 on kujutatud tarvastu tanu rahvuslikke lumeräitsaku kirju.



Joon. 7.

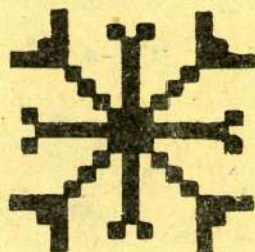


Joon. 8.

Lumeräitsaku kirju ei ole soovitatav kasutada valgetikandina, sest ristpiste tehnika ei anna reljeefset pinda ega pääse seepärast mõjule. Hästi ja meeldivalt aga võib kasutada näiteks tume-punast või keskmistes toonides sinist tikkimis-materjali. Ristpiste ongi kõige efektses ühevärviliselt tikituna, sest siis kerkib kaunistus siluetina tagapõhjal esile.

Meeldiva tervikkompositsiooni annab ka lumeräitsaku motiivide ja tarvastu vöökirja ainetel kombineeritud kaunistus. Tarvastu vöökirja iseloomustab tihe erepunane pind ning servadel kolm sinist ühe lõnga laiust triipu. Joonisel 10 on kujutatud tarvastu vöö-kiri. Rahvusliku vöökirja tikkimine on lihtne ega nõua erilise kavandi väljatöötamist, kui eeskujuks on vastav rahvuslik vöö või vöökiri. Vöökirja tikkimisel tuleb kasutada eelpiste tehnikat, lugedes jällegi riide lõngu.

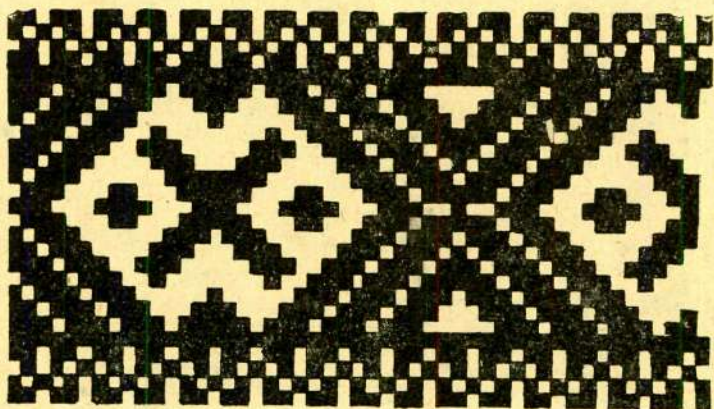
Vöökirja tikkimisel tuleb tähelepanu pöörata sellele, et kiri ei tuleks liiga lai, sest siis ei pääse lumeräitsaku motiivid enam mõjule ja kaunistus tervikuna tundub ülekuhjatuna.



Joon. 9.



Vöökirja laius oleneb riide lõngade jämedusest. Mida jämedamad on riide lõngad, seda laiem on kiri. Lõngu tuleb arvestada ühe väikese kirjaruudukese kohta kõige rohkem kaks.



Joon. 10.

Eriti dekoratiivne on lumeräitsaku kiri koos litritega. Kasutada saab aga litreid, mis on pesukindlad ja kannatavad ka triikimist.

Samuti kui setu tikandi kast- ja madalpisteid tuleb ka lumeräitsaku motiive ristpiste tehnikas tikkida ainult riide lõngu lugedes, kusjuures tikkimist alustatakse motiivi keskosast.

Riidele jäljendatud kirjad kui ka kanvaa kasutamine on loetavate lõngadega linase ja takuse materjali puhul kuritegu, mis labastab tööd ja teeb odavaks. Et käsitöö on küllaltki väärtuslik tarbekunsti haru ja kodukultuuris esimesi kandvamaid ning kättesaadavamaid vorme, osutub hädavajalikuks õpilastele selgitada käsitöö kunstilisi põhinõudeid ja -tunnuseid juba esimestel tööõpetuse tundidel.

Esimesed tunnid olen rakendanud järgmiselt.

#### 1. tund VI klassis.

Tunni teema: setu ja Viljandimaa rahvusliku ornamentikaga ja tikandite tehnikaga tutvumine; materjali valik.

Tunni eesmärk: õpetada tundma setu ja Viljandimaa rahvuslikku ornamentikat ja tikandite tehnikaid. Selgitada otstarbeka ja väärtusliku materjali tähtsust käsitöös ning tikandi tehnika sõltuvust materjalist. Arendada õpilaste maitset ja süvenemisuskust näidismaterjalide vaatlemise kaudu.

1. Tunni rakendamine — 1 min.

2. Tunni teema käsitlemine — 35 min.:

a) Kunstipärase käsitöö mõiste selgitamine.

Töövihikusse: kunstipärane käsitöö peab olema: 1) omaloomingu saavutus, milles 2) on rakendatud rahvuslikku ornamentikat ja rahvuslike tikandite tehnikaid, 3) on kasutatud isikupärast orna-

mentikat või tehnikaid, 4) värvid on maitsekalt valitud, ja mis on 5) tehniliselt hästi välja töötatud.

b) Aegunud käsitööde kaunistused ja masinatikandid.

c) Käsitöö rahvakunsti pärandina.

Töövihikusse: Esivanemate kaunistatud käsitöid nimetatakse rahvakunstiks.

d) Setu ja Viljandimaa rahvuslike motiividega ja tikanditega tutvumine.

Töövihikusse: setu tikandi motiive iseloomustab kasti ja risti kuju. Tikandis kasutatakse kast- ja madalpistete.

Viljandimaa tarvastu tanu kirju iseloomustab tähekujuline kaheksast osast koosnev lumeräitsaku motiiv. Tikkimisel kasutatakse ristpiste tehnikat.

e) Linase ja takuse riidematerjali kasutamise vajalikkus käsitöös.

f) Ülevaade saada olevatest tikkimis-

materjalidest.



3. Tunni kinnistamine — 8 min.:

1) Millised on kunstipärase käsitöö tunnused? 2) Millised käsitööd on aegunud? 3) Mispärast ei või vanu rahvuslikke käsitöid nimetada aegunuks? 4) Mis iseloomustab setu ornamenti? 5) Mis iseloomustab lumeräitsaku kirju? 6) Millised tikandite tehnikad esinevad setu ja millised Viljandimaa motiivides? 7) Mispärast kasutame käsitööks takuseid ja linaseid riidematerjale? 8) Milliseid nõudeid esitame headele tikkimislõngadele?

Oppevahendid:

1) Viljandimaa tarvastu tanu ja setu rahvuslikke ornamente. 2) Viljandimaa ja setu rahvuslikel motiividel tikitud esemeid. 3) Aegunud «Jugendstiilis» tikitud esemeid ja masinatikandiga töid. 4) Tabelid linase, poollinase ja takuse riidematerjali proovidega. 5) Saadaval olevaid tikkimismaterjale (valgeid ja värvilisi).

4. Tunni lõpetamine — 1 min.

## 2. tund VI klassis.

Tunni teema: tikandi paigutamise skeemi joonestamine.

Tunni eesmärk: selgitada tikandi paigutamise vajadust vastavalt eseme kasutamisele. Innustada õpilasi vana rahvakunsti ainekogu alusel looma uusi algupärandeid. Süvendada õpilastes enesesusaldust isikliku kompositsiooni võimetusse.

1. Tunni rakendamine — 1 min.

2. Eelmise tunni kontroll — 10 min.

3. Tunni teema käsitlemine — 28 min.:

a) Tikandi paigutamise olenevus eseme kasutamisest. b) Individuaalse kavandi tähtsuse selgitamine. c) Skemaatiliste näidiskavandite vaatlemine koos valmistöödega. d) Skemaatilise kavandi joonestamine.

4. Tunni kinnistamine — 5 min.:

a) Millest oleneb tikandi paigutus esemel? b) Mis tähtsus on individuaalsel kavandil? c) Parimate skeemide vaatlemine ja arutelu.

Oppevahendid:

1) Tikandi paigutamise skeeme koos valmistöödega. 2) Setu ja Viljandimaa rahvuslikke ornamente.

5. Tunni lõpetamine — 1 min.

## 3. tund VI klassis.

Tunni teema: rist-, kast- ja madalpunkte tehnika õppimine.

Tunni eesmärk: õpetada tundma rist-, kast- ja madalpunkte tehnilisi töövõtteid. Töö täpsuse, puhtuse ja ilu nõude sisendamine õpilastesse.

1. Tunni rakendamine — 1 min.

2. Eelmise tunni kontroll — 5 min.

3. Uue aine käsitlemine — 32 min.:

a) Ristpunkte tehnika töövõtete selgitamine ja praktilised harjutused õpilastega.

b) Kastpunkte tehnika töövõtete selgitamine ja praktilised harjutused. c) Madalpunkte tehnika töövõtete selgitamine ja praktilised harjutused.

Oppevahendid:

1) Tikkimisraam, suur nõel jämeda värvilise lõngaga. 2) Opetajalt kõigile õpilastele harjutamiseks väike tükike linast riidet ja tikkimiseks niite (vajalik töö ühtlustamiseks ja kiirendamiseks).

4. Tunni kinnistamine — 6 min.:

a) Kuidas peab tikkima ristpistet? Töövihikusse: ristpistel olgu kõik ristid ühes suunas tikitud.

b) Milline on kastpunkte parem ja pahem pool?

Töövihikusse: kastpunkte on paremalt ja pahemalt poolt ühesugune.

c) Milline on ilus madalpunkt?

Töövihikusse: madalpistel on pistid otse ja motiivi servad siledad.

5. Tunni lõpetamine — 1 min.

Tööõpetuse tunnid on oma eesmärgi saavutanud, kui õpilastel tärkab soov oma algatusel veel mõnda tööd valmistada, kas täienduseks tehtule (servietid linakese juurde) või omaette esemena. Tunni õnnestumist kajastab samuti õpilaste huvi tehtud töö vastu ja kriitiline suhtumine nii oma kui ka teiste tööd. Siinjuures pean oluliseks, et õpilane suudaks suunamata üles leida niihästi puudusi kui ka õnnestumisi kompositsioonis, tehnikas või värvide paigutamises.

Millisel määral üks või teine õpetaja eelmainitud eesmärgi saavutada suudab, oleneb juba õpetaja leidlikkusest olemasolevate materjalide ja õppevahendite rakendamisel oma töös. Tähtis on pidev näidismaterjalide kogu täiendamine, et vältida šabloonilisust õpilaste töödes. Iga-aastastest käsitöö täiendusseminaridest, kursustest ja vastavasisulistest loengutest on vajalik osa võtta kõigil tööõpetuse õpetajatel.



# Uuest VIII klassi saksa keele õpikust.\*

H. KIBBERMANN,

Tartu I Keskkooli saksa keele õpetaja,

I. VELDRE,

Tartu II Keskkooli saksa keele õpetaja.

1957/58. õppeaasta sügisel kehtestati uued võõrkeelte programmid. Seoses sellega hakati õpetama võõrkeelt VIII klassis 5 nädalatunniga. Ühtlasi tekkis vajadus uue saksa keele õpiku järele. Õpiku koostamise võtsid endile Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi võõrkeelte kabineti juhataja H. Toom ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõud E. Vihman. Sellist meie koolidele kohandatud saksa keele õpikut, mis peab silmas eesti õpilastel saksa keele õppimisel tekkivaid raskusi, ootasid saksa keele õpetajad juba kaua aega.

Oma ülesande on raamatu autorid väga hästi lahendanud: raamatuga on meeldiv töötada nii õpetajatel kui ka õpilastel.

## Raamatu välimusest.

Välimus on raamatul hea. Ka pilte on rohkesti, mis võimaldavad korrata sõnu ja teha kõneharjutusi. Seevastu värvilised pildid ei ole trükitehniliselt õnnestunud. Sisu poolest kujutavad need pildid aasta-aegu: esimene sügist, teine talve, neljas suve, kuid kolmanda pildi puhul ei ole selge, mida see (lk. 192 ja lk. 193 vahel) peab kujutama, kas kevadet linnas või lihtsalt linnatänavat.

Lk. 39 on pildil kujutatud porgand, mille saksakeelne vaste on õpilastele tundmata. Sõna *Gemüse*, mis on õpilastele tuttav, ei sobi ometi üksiku porgandi kohta tarvitada. Lk. 85 on kõrrepõldu kujutatav pilt ebaõnnestunud.

Alati ei ole pildid küllaldaselt selged, nagu lk. 87 eskalaatorit ja tänavat kujutatav pilt. Pealegi, vastavalt lugemispala sisule („Moskau — die Hauptstadt der Sowjetunion“), oleks loomulik, kui sel puhul kujutataks Moskva vaateid. Ka mõlemad pöösa pildid on ebaselged (lk. 39), nii et raske on vahet teha, kumma kohta ütelda *der Strauch* ja kumma kohta ütelda *der Beerenstrauch*. Pilt lk. 157 (puu) jätab soovida.

Asudes raamatu muu osa juurde, analüüsime materjali samas järjekorras, nagu see on iga õppetüki puhul antud: tekst ja sõnavara, foneetika, grammatika ja harjutused.

\* H. Toom, E. Vihman. Deutsch, VIII, Eesti Riiklik Kirjastus, 1957. Toimetaja H. Pedusaar, korrektorid L. Kask ja M. Teemägi.



Raamat koosneb 67-st õppetükist. Peale selle leiame raamatu lõpul 12 lisapala lugemiseks ja 6 laulu koos nootidega, nendele järgneb süstemaatiline grammatika ja foneetika. Päris raamatu lõppu on paigutatud sõnastikud. Esimese 22 õppetüki jaoks on antud uued sõnad õppetükkide järjekorras. Nendele järgneb alfabeetiline saksa-eesti sõnastik ja viimasena alfabeetiline eesti-saksa sõnastik.

### Lugemispaladest.

Õpiku lugemispalad käsitlevad koolielu ja õpilase vaba aja veetmist (õppetükid nr. 1—11, nr. 30 — *Geschichtsunterricht*, nr. 37 — *Die Ferien sind zu Ende*, nr. 38 — *In der Schulwerkstatt* ja teised), õpilaste kodust elu ja perekonda (nr-d 12 ja 13 — *Im Garten*, nr. 14 — *Im Zimmer*, nr. 15 — *Ich frage, und du antwortest*, nr. 17 — *die Familie* ja teised).

Ideoloogilise sisuga ja tähtpäevadeks sobivaist lugemispaladest mainitagu järgmisi: nr. 22 — *Der siebente November*, nr. 25 — *Moskau — die Hauptstadt der Sowjetunion*, nr. 40 — *Lenin und der Knabe*, nr. 50 — *Die Sowjetarmee und die Pioniere*.

Kõik need palad pakuvad rikkalikult võimalusi konversatsiooniharjutusteks.

Jutustava sisuga palad on näit. nr. 27 — *Der Fuchs und der Hahn*, nr. 33 — *Das Häuschen im Walde*, nr. 60 — *Eulenspiegel und der Wanderer* ja teised. Nendest on õpilastele eriti huvitavad ja sobivad hästi jutustamiseks nr. 35 — *Der kleine Mozart*, nr. 52 — *Das Menuett*, nr. 54 — *Johanna Sebus*, nr. 58 — *Die Söhne*.

Huvitavad on ka vanad saksa rahvuslikud naljandid, näit. nr. 65 — *Der verlorene Esel*, nr. 46 — *Till Eulenspiegel* ja teised.

Peale selle sisaldab raamat veel ülesandeid ja mõistatusi, mille eesmärgiks on panna õpilasi mõtlema (nr-d 18 ja 19 — *Eine Aufgabe*, nr. 42 — *Rätsel* ja teised). Luuletusi esineb tekstide hulgas viis (nr-d 32, 43, 49, 55, 64).

Üldiselt tundub lugemismaterjali hulk liiga ulatuslikuna: enamik Tartu õpetajaid ei jõudnud kõike läbi võtta.

Sõnavara seisukohalt on lugemispalade valik väga hea, sest need pakuvad just niisuguseid sõnu, mida õpilastel igapäevases elus tarvis läheb. Suurem osa sõnu kõrdub raamatus piisavalt nii palades kui ka harjutustes, nii et õpilased omandavad need põhjalikult. Näit. esineb sõna *gern* 10-s palas, sõna *der Mensch* ja sõna *denken* 6 korda palades. Peale selle esinevad need sõnad veel harjutustes. Nende kõrval leidub aga ka sõnu, mille korduvus palades on väike: *zwischen* — 1 kord, *hungrig* — 1 kord, *die Wohnung* — 1 kord, sõna *die Wand* esineb kahes harjutuses, kuid palades seda ei leidu.

Sõnavara suhtes esineb palades ka ebatäpsusi ja vigu. Uued sõnad, mis peaksid olema trükitud rasvaselt, on trükitud harilikult: lk. 53 (nr. 17): *Jahr, alt, Eltern*; lk. 117 (nr. 33): *öffnet*; lk. 149 (nr. 40): *zeigte*; lk. 165 (nr. 45): *hübsch*; lk. 166 (nr. 45): *grüßt*; lk. 169 (nr. 46): *das Geld*; lk. 200 (nr. 56): *bestellte*.

Seevastu on antud lk. 201 (nr. 56) uue sõnana *zeigen*, kuigi see on esinenud juba varem (nr. 40). Lk. 241 (kolmas rida alt) on trükitud *fröhlich*, pro *fröhlich*.



## Foneetikast.

Igale õppetükile nr. 1—36 järgneb saksakeelsete häälikute transkriptsioon ühes seletustega, mille najal saab õpetaja edukalt korraldada hääldamisharjutusi. Selles osas leidub ka seletusi intonatsiooni kohta.

Raamatu lõpus olev foneetika-osa on põhjalik ja süstemaatiline, olles õpetajale suureks abiks õige hääldamise ja intonatsiooni õpetamisel. Hääldamise reeglid on kohati õpilastele raskesti mõistetavad, kuna neis esineb õpilastele võõraid mõisteid, nagu näit. ahtushäälikud, redutseerimine, aspiratsioon jt. Siin tuleb õpetajal oma äranägemise järgi teha materjal õpilastele lähedaseks ja pearõhk panna praktilistele harjutustele.

Foneetika osas esineb mitmeid ebatäpsusi ja vigu: lk. 30 (tabel): *pikk lahtine* (œ) *zwölf* asemel peab olema *lühike lahtine* (œ); lk. 65 (tabel): näitena on toodud sõna *die Stadt*, mis ei ole veel tekstis esinenud; lk. 118 (tabel): rõhuta sõnade näitena on toodud lause *Ich freue mich*, kuid verb *sich freuen* on õpilastele võõras, sest see ei ole tekstis esinenud; lk. 320 (§ 80, d): reegel *h* hääldamise kohta on ebatäpne, peaks olema ... *h* loetakse: /*h*/ sõna ja *t ü v e* silbi algul (õpikus: silbi algul).

## Grammatikast.

Peaaegu igale õppetükile (1—36 pärast foneetikat, 37-ndast õppetükist alates kohe pärast teksti) järgneb tekstis esinevate grammatiliste nähtuste kokkuvõtte skeemi või tabeli näol. Alguses esineb enamasti üks grammatiline nähtus korraga, kuid pärastpoole pakutakse neid ühe õppetüki puhul juba mitu, mis tekitab õpilastele omandamisel raskusi. Näiteks lk. 63 õppetüki nr. 20 juures on antud: 1) *helfen, geben* pööramine, 2) *wollen, sollen* pööramine (Präsens), 3) pöördsonaline liitõeldis (modaalne verb + infinitiiv), 4) daativ näitavatel ja omastavatel asesõnadel. Erilist raskust tekitab omadussõna käänamine. Perfekti käsitlemine langeb IV õppeveerandi viimasele poolele ja ka siin järgnevad grammatilised raskused liiga kiiresti üksteisele. Soovitav oleks alustada perfekti õppimist varem.

Raamatu lõpus leiduv grammatika-osa on autorite poolt koostatud hoolikalt. Siin on toodud rõhkesti ülevaatlikke tabelleid ja häid näiteid, on püütud kõrvutada ning võrrelda eesti ja saksa keele grammatilisi nähtusi, näit. omastavat asesõna saksa ja eesti keeles. Õpilased saavad küllaldasel määral ettekujutuse saksa keele ehitusest ja selle iseärasustest.

Millegipärast on siin välja jäetud enesekohane asesõna, mis aga tekstides ja harjutustes küllaltki sageli esineb.

Grammatilise materjali rohkuse tõttu ei jõudnud paljud Tartu õpetajad kogu kava läbi võtta ja kevadel jäi vähe aega grammatika kordamiseks ning süvendamiseks, mis siiski on hädavajalik kindlate ja põhjalike teadmiste omandamiseks.

Grammatika-osas esineb mitmeid ebatäpsusi ja vigu: lk. 52 tuleks tabeli peas *Das Possessivpronomen sein*, -e tuua paremale tabeli 2. ja 3. veeru pealkirja *ihr*, -e juurde; lk. 60 (tabel): pealkirjade *Imperativ, Präsens* asemel peab olema *Präsens, Imperativ*; lk. 142 (tabel): verbi *spielen* pööramisel on pealkirjad *Präsens, Imperfekt* ära vahetatud; lk.



202 (tabel) on trükitud *feißiger* pro *fleißiger*. Superlatiivis on antud kaks korda sama lause. Teise lause asemel peab olema: *Ursula ist am fleißigsten*; lk. 291 (§ 50) tarvitatakse väljendit „nõrga käändkonna omadussõnad“, kohasem oleks väljend „omadussõnad nõrga käändkonna järgi“; lk. 303 (all): näitelause te juurde kuuluvad tõlked ei ole kohakuti; lk. 310 puudub lehekülje number.

### Harjutustest.

Harjutusi kasutab õpetaja käsitletud õppematerjali kinnistamiseks ja kordamiseks. Harjutusi on käesolevas raamatus rikkalikult ja need on väga mitmekesised. Õpetaja ise otsustab, milliseid harjutusi teha ja kas teha neid suuliselt või kirjalikult. Üksikute harjutuste pikkusega võib täiesti rahule jääda. Harjutuste seas leidub küsimusi teksti kohta, hääldamisharjutusi, harjutusi sõnavaraga, grammatilisi muundus- ja lünkharjutusi, õigekirjaharjutusi, tõlkeid ja lauseid analüüsimiseks. Iga veerandi lõpuks on antud rida kordamisharjutusi.

Harjutuste puhul on arvestatud grammatiliste nähtuste omandamise raskusi, näit. omadussõna käändelõppude peale, mis on õpilastele üks raskemaid grammatika-osi, on antud üle 30 harjutuse, kaasa arvatud tõlkeid. Perfekti kohta on toodud 15 harjutust, samuti esineb väga palju harjutusi eessõnadele jt. grammatika küsimustele.

Harjutustes esineb väga palju ebatäpsusi ja vigu. Märkime neist siinkohal alljärgnevad:

lk-l 42/43 esineb viga harjutusmaterjali numeratsioonis; taolisi vigu hakkab silma ka lk-l 55/56, lk-l 61, lk-l 72 ja lk-l 162;

lk-l 42 (Übung 5) on trükitud: ... *die Wortfolge in Übung 2...*, peab olema: ... *in Übung 4...*; sealsamas on trükitud: *Bilden Sie Fragen zu Übung 2!*, peab olema: *Bilden Sie Fragen zu Übung 4!*;

lk-k 56 esineb tõlkeharjutuses lause: *Näed sa teda?*, kuid verb *sehen* ei ole veel esinenud;

lk-l 73 (Übung 8, 9) ei ole tööjuhendis antud sõnad: *keiner, seiner, ihrer*, mis aga harjutuses esinevad;

lk-l 86 (Übung 1) tööjuhendis on lugeda: *Schreiben Sie e, ä oder ah*, kuid harjutuses ei esine ühtegi sõna, kus tuleks kirjutada *äh*;

lk-l 86 (Übung 2) tuleb pöörata lause *Ich gebe ihm meinen Bleistift*, kuid omastavad asesõnad *unser, euer, ihr* ei ole veel esinenud;

lk-l 86 (Übung 3) tuleb kasutada mitmust lausetes: *Du gibst deinem Bruder und deiner Schwester Bücher. Ich liebe meinen Onkel und meine Tante*, kuid mitmuse daativ ja akusatiiv pole veel õpitud;

lk-l 91 (Übung 6) on tööjuhendis lugeda: ... *im Text Nr. 23!*, peab olema ... *im Text Nr. 25!*;

lk-l 94 (Übung 3) tuleb pöörata sõnu lauses *Ich gebe meinen Ball meiner Schwester*, kuid omastavad asesõnad *unser, euer, ihr* esinevad hiljem;

lk-l 95 (Übung 5) on trükitud: *dieses Haus*, peab olema: *dieses Haus*;

lk-l 102 (Übung 7) tuleb tõlkida lause: *Meie sõprus kestis palju aastaid*, kuid imperfekti pole veel õpitud;

lk-l 110 (Übung 6) on trükitud: *feißig*, peab olema *fleißig*;

lk-l 113 (Übung 4) esineb lause *Das Mädchen schreibt einen Brief*, kuid sõna *Brief* pole veel esinenud;



lk-l 127 (Übung 7) tuleb tõlkida lause: *Minu sõber tuli spordiväljakule pallita*, kuid imperfekti pole veel esinenud (*kam* esineb alles lk-l 149);

lk-l 132 (Übung 4) esineb sõna *Brief*, kuid seda ei ole veel õpitud;

lk-l 146 (Übung 5) tuleb õigesse käändesse panna sõna *die Wand*, kuid see sõna ei esine kogu raamatus üheski tekstis;

lk-l 155 (Übung 2) peaks verb *kommt* olema rasvaselt trükitud;

lk-l 162 (Übung 6) esineb sõna *hübsch*, mis ei ole veel tekstis esinenud;

lk-l 191 (Übung 1) esinevad laused: *Hast du schon gelernt? Hast du die Aufgabe gemacht?*, kuid perfekti ei ole veel esinenud;

lk-l 193 (Übung 3) esimese lause sõnades *ein Werkstück* ja *auf der neuen Werkbank* peaksid sõnad *ein* ja *der* olema rasvaselt trükitud;

lk-l 225 (Übung 4) on trükitud: *Schneeglöckchen*, peab olema *Schneeglöckchen*.

Olgu veel märgitud, et harjutustes esinevad uued sõnad peaksid olema trükitud rasvaselt.

### Sõnastikest.

Sõnastiku saksa-eestikeelne osa on koostatud küllaltki täpselt. Seal esinevatest puudustest mainigem eelkõige neid, mis esinevad tekstide 1—22 puhul:

lk-l 337 (nr. 17) ei esine uusi sõnu *die Eltern*, *das Jahr* ja *alt* (need ei ole ka lugemispalas rasvaselt trükitud);

lk-l 338 (nr. 20) on sõna *bringen* juures antud ainult vaste *viima*, puudub *tooma*;

lk-l 338 (nr. 22) tuleks uued sõnad *sozialistisch* ja *die Revolution* juba õigekirja pärast siiski anda.

Alfabeetilises saksa-eesti sõnastikus esinevatest puudustest märgitagu siinkohal järgmisi:

lk-l 339 puudub sõna *das Amt*, mis tekstis esineb;

lk-l 344 puudub sõna *hoch*;

lk-l 344 ei ole sõna *jeder* juures antud nais- ja kesksoo vorme *jede*, *jedes*;

lk-l 344 võiks sõna *das Kompliment* juures vaste *meelitus* kõrval anda ka teise vaste *kummardus*;

lk-l 347 puudub sõnal *der Schi* genitiivi lõpp *-s*, ka võiks anda lõputa mitmuse *die Schi* kõrval mitmusevormi *die Schier*, mis on saksa keeles enam kasutatav;

lk-l 350 on antud vorm *weniger*, puudub aga *wenig*.

Eesti-saksa sõnastik on mõeldud õpilastele abiks tõlkimisel emakeelest saksa keelde. Selle ülesande täidab sõnastik hästi, andes mitte ainult sõnade vorme, vaid tuues ka näiteid sõnade tarvitamise kohta, näit. sõnade *abistama* ja *aitama* juures toob sõnastik näited: *Ich helfe dir*, *Ich helfe dem Vater*. Sõnastik annab ka väljendi *mul on tõlke ich habe*, et vältida raskusi, mis siin õpilastel võiksid tõlkimisel tekkida. Raskemate sõnade juures annab sõnastik ka hääldamise, näit. *Montag* /'mo:nta:k/, *nachher* /na:x'he:r/.

Mis aga puutub sõnavara mahusse, siis ei ole siin antud kõiki sõnu, mis esinevad õpiku saksa-eesti sõnastikus. Kui autorid on seda teinud kavatselt, siis ei ole selge, mis põhimõttel on valik teostatud. Märki-



gem, et kuude nimetustest on antud vaid *November*, kuid teised puuduvad. Nädalapäevade nimetustest esinevad ainult *Montag* ja *Donnerstag*. Millegipärast on antud *rebane* — *der Fuchs*, *hunt* — *der Wolf*, puuduvad aga *jänes* — *der Hase* ja *karu* — *der Bär*.

Eesti-saksa sõnastikus hakkab silma ka mitmeid ebatäpsusi. Märkimisväärt on neist allpool järgnevad:

lk-1 352 on sõna *all* juures antud tähendus *unten*, puudub tähendus *unter* (*Präp. + Dat.*);

lk-1 354 ei ole sõna *kohtama* tõlke *begegnen* (*Dat.*) juures märgitud, et selle perfekt moodustatakse *sein* abil;

lk-1 355 on sõna *Schneeflocke* eestikeelse vastena antud millegipärast *lumekübe*, mitte aga *lumehelves*;

lk-1 357 sõna *puur* vastena on antud ainult *Käfig*, puudub aga *der Bohrer*;

lk-1 357 on sõna *saama* — *werden* juures antud küll *werden* põhivormid, kuid ei ole märgitud, et perfekt moodustatakse *sein* abil.

Kõike eeltoodut kokku võttes võiks siiski öelda, et eespool märgitud puudused raamatu väärtust olulisel määral ei vähenda. Muidugi tuleb eeldada, et raamatu järgnevas trükis ebatäpsused ja puudused kõrvaldataks. Kui oleks võimalik vähendada VIII klassile määratud koormust saksa keele grammatika osas, siis võiks selle õpikuga päris tulemusrikkalt töötada.



## SISUKORD

Juhtkiri. Tugevate õpilaskollektiivide kasvatamine olgu iga kooli ülesandeks . . . . .	641
L. Hallop. Koolireformi küsimused Nõukogudemaa avalikkuse tähelepanu keskpunktis . . . . .	546
L. Prits. Mida näitas Eesti NSV pioneeride III vabariiklik kokkutulek . . . . .	551
V. Orlov, G. Rehter. Kapitalismi üldkriisi mõiste käsitlemisest . . . . .	556
K. Leht. Kirjandiõpetuse probleeme . . . . .	566
O. Prints. Funktsionaalse sõltuvuse küsimuste käsitlemine keskkooli matemaatika kursuses . . . . .	576
E. Järvekülg. Mida silmas pidada uute kehalise kasvatuse programmide rakendamisel . . . . .	585
E. Laev. Kogemusi tütarlaste dekoratiivkäsitöö õpetamisel . . . . .	590
H. Kibbermann, I. Veldre. Uuest VIII klassi saksa keele õpikust . . . . .	598

## СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Воспитание крепких ученических коллективов — важная задача каждой школы . . . . .	641
Л. Халлоп. Вопросы реформы школьной системы в центре внимания общественности Советской страны . . . . .	546
Л. Притс. Что показал III республиканский слет юных пионеров Эстонской ССР . . . . .	551
В. Орлов, Г. Рехтер. К вопросу о работе над понятием «Общий кризис капитализма» . . . . .	556
К. Лехт. Некоторые проблемы обучения сочинениям . . . . .	566
О. Принтс. Изучение функциональной зависимости в курсе математики средней школы . . . . .	576
Э. Ярвекюльг. Что иметь в виду при применении новых программ физического воспитания . . . . .	585
Э. Лаэв. Опыт обучения девочек декоративному рукоделию . . . . .	590
Х. Кибберманн, И. Вельдре. О новом учебнике немецкого языка для VIII класса . . . . .	598

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 21. X 1958. Trükkimisele antud 12. XI 1958. Trükiarv 2980. Paber 70×106, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvestuspoognaid 6,32. MB-08308. Tellimise nr. 1825. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

Издан 1 кord куус. üksiknumbri hind 3 rubla.  
Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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









16 DEK 1958

132164

I9765

11)

Rbl. 3.—