

R

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 8

1952

NÕUKOGUDE KOOL

ESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

X AASTAKAIK

Nr. 8

AUGUST

1952

Joonduda õppe-kasvatustöös eesrindlike saavutuste järgi.

Nõukogude kool, õpetajad ja õpilased alustavad uut tööaastat nõukogude rahva uute suurte töövõitude olukorras kommunismi ülesehitamise hiiglaslikul rindel; 27. juulil avati pidulikult V. I. Lenini nimeline Volga—Doni laevatav kanal — kommunismi hiiglehituste esimene gigant, veemagistraal, mille ülisuurest rahvamajanduslikust tähtsusest kõneles V. I. Lenin juba 1918. a.

Volga—Doni laevatav kanal, komplitseeritud hüdrotehniline suur-ehtus, mis valmis seninähtamatult lühikese ajaga — aastail 1949—1952, on Nõukogudemaa vabade rahvaste ühise töö ja ühiste pingutuste uueks suurepäraseks saavutuseks, kõneldes Nõukogude riigi majandusliku võimsuse ja tehnilise meisterlikkuse võimsast tõusust, nõukogude võimu targast ja kindlast rahupoliitikast, sellest, et „... Nõukogude Liit ei vähenda, vaid, vastupidi, laiendab tsiviiltööstust, ei koonda, vaid, vastupidi, arendab uute grandioossete hüdrojaamade ja niisutus-süsteemide ehitamist...“, nagu ütles seltsimees Stalin jutuajamisel ajalehe „Pravda“ kirjasaatjaga möödunud aasta algul.

Volga—Doni laevatava kanali valmimine, olles nõukogude rahva väljapaistvaks võiduks rahuliku loova töö rindel, täidab iga nõukogude patrioodi, iga nõukogude inimese südame õigustatud uhkustundega oma Nõukogude kodumaa üle, tiivustades teda uuteks töökangelastegudeks kommunismi täieliku triumfi nimel meie maal.

Nõukogude rahva töövaimustuse võimas tõus haarab meie noorsugu, kes nõukogude haridussüsteemi arvukais harudes omandab teadmisi ja oskusi, kasvades ja sirgudes kommunismiehitajate uueks vahetuseks, kes suudab ja tahab praeguse täiskasvanud põlvkonna võite ja saavutusi edasi arendada, Nõukogude kodumaa uuele kuulsusele ja õitsengule viia.

Nõukogude kooli, õpetajate ja haridusorganite ülesandeks on oskulikult ja täies ulatuses ära kasutada neid nõukogude rahva uusi ajaloolisi võite ja edusamme meie noorsoo teadliku aktiivsuse ja teotahte

kasvatamiseks ja suunamiseks koolis pakutavate teadmiste ja oskuste üha sügavama ja kindlama omandamise eesmärgil.

See tõstab koolide ja haridusorganite ette senise töö igakülgse ja põhjaliku analüüsimise ülesande, mis on üheaegselt niihästi vana kui ka uus ülesanne. Vana selles mõttes, et selle ülesandega on tegeldud ka eelmistel aastatel, uus selles mõttes, et iga järgnev tööperiood pole hoopiski eelmise koopia, vaid toob tingimata kaasa uusi elulisi probleeme ja küsimusi, mis nõuavad pakulist lahendamist igapäevases jooksvas töös. Kõigi nende, niihästi uute kui ka vanade probleemide ja ülesannete lahendamiseks kasutatud pedagoogiliste teede ja viiside analüüsimine seoses saavutatud tulemustega, aga vahest ka ebaeduga moodustabki alati uue ülesande, mis seisab ikka värskena ja lahendamist nõudvana iga pedagoogilise kollektiivi ja iga haridusorgani ees.

Ülesanne suhtuda kriitiliselt oma töösse, analüüsida põhjalikult oma töötulemusi ei esine mõistagi üksnes pedagoogilise töö alal, vaid eranditult kõigil tööaladel Nõukogudemaal. Seepärast tehaksegi meil kokkuvõtteid kuu-, kvartali-, aasta- ja viie aasta plaanide täitmise kohta. Seepärast arendatakse ja toetataksegi meie maal igati töötavate hulkade sotsialistlikku võistlust, mis on meie ülesehitustöö kommunistlikuks meetodiks, nagu iseloomustas seda tabavalt seltsimees Stalin. Seepärast ongi meie maal au sees stahhaanovlus kui sotsialistliku võistluse kõrgem vorm, mis purustab vanad tehnilised normid, vanad tööviljakuse näitajad ja viib maksvusele uued, võrratult kõrgemad tehnilised normid, võrratult kõrgema tööviljakuse, mis on saavutamatu kapitalismi tingimustes. Seepärast ongi revolutsiooniline bolševistlik kriitika ja eneskriitika nõukogude ühiskonna võimsaid edasiviivaid jõude, mis aitab avastada ja kõrvaldada puudused ning lüngad meie töös, mis aitab jagu saada rutiinist, šabloonist ja paigaltammumisest.

Tehes kokkuvõtteid oma tööst, analüüsidest ja hinnates seda, tuleb juhinduda dialektilise materialismi sellest põhijäreldusest, et ükski nähtus pole homogeenne oma sisemiselt sisult, vaid dialektiliselt vastuoluline, sisaldades niihästi progressiivset, edasiarenevat kui ka regressiivset, oma aja äraelanud külge. Tehes kokkuvõtteid töötulemustest mistahes alal, peame eeskätt välja selgitama, mis on selles positiivset, uut, seda, mille teadliku ja ulatusliku rakendamise saame edusamme veelgi suurendada, saame taotleda üldist tõusu. Just seda pidas silmas sm. Malenkoy, kui ta Oktoobrirevolutsiooni 32. aastapäevale pühendatud kõnes ütles: „Meie kohuseks on tugineda ka edaspidi eesrindlikule, toetada seda kõigest jõust, igakülgsest rohkendada ja levitada progressiivseid algatusi ning positiivseid eeskujusid meie töös, korraldada asja nii, et me kõik joonduksime novaatorite, eesrindlike nõukogude inimeste saavutuste järgi.“

Mõistagi maksab kõik eespoolöeldu ka pedagoogilise töö ja pedagoogiliste kogemuste kokkuvõtmise kohta, mille puhul tuleb samuti nähtuste kogumassist püüda leida positiivsed faktid, et just nendele tähelepanu keskendada, et just need nende dialektilistes seostes välja selgitada ja algaval tööaastal õppe-kasvatustöö teenistusse rakendada. Just seda pidas silmas V. I. Lenin, kui ta, käsitledes spetsiaalselt pedagoogilist tööd, kirjutas: „On vaja, et kohalikud töötajad vahetaksid oma kogemusi ses suhtes ja aitaksid parteid esile tuua eeskujulikke kubermange või maakondi või rajoone või õppeasutusi või eeskujulikke pedagooge, kes on saavutanud häid tulemusi... Toetu-

des neile, praktikas juba läbiproovitud saavutustele, peame me asja edasi viima, avardades — pärast vastavat kontrolli — kohalikku kogemust kuni ülevenemaalise ulatuseni . . .”

Õppe-kasvatustöö positiivsete kogemuste kogumisele, teaduslikule läbitöötamisele ja populariseerimisele juhitakse korduvalt tähelepanu UK(b)P Keskkomitee koolialastes otsustes, nagu näit. 1931. a. 5. sept. ajaloolises otsuses „Alg- ja keskkoolist“, kus haridusorganeile tehakse ülesandeks keskendada vastavate teaduslike uurimisasutuste töö tege- like koolitöötajate pedagoogiliste kogemuste uurimisele ja üldistami- sele, ja 1936. a. 4. juuli otsuses „Pedoloogilistest moonutustest hari- duse rahvakomissariaatide süsteemis“, kus kvalifitseeritakse täieliku hoolimatusena nõukogude pedagoogikateaduse edasiarendamise suhtes seda asjaolu, et arvuka koolitöötajate armee laialdased ja mitme- külgsed kogemused ei leia teoreetilist üldistamist.

Võitluses sõjajärgse stalinliku viisaastakuplaani eduka täitmise eest tööstuses, transpordis ja põllumajanduses on võrsunud sajad tuhanded uued stahhaanovlased, tuhanded uued sotsialistliku töö kan- gelased, tuhanded uued Stalini preemiaga autasustatud, kes on toonud hindamatu panuse nõukogude teaduse, tehnika ja Nõukogudemaa toot- like jõudude edasiarendamise üritusse.

Sootu uue nähtusena on tekkinud sõjajärgse ülesehitustöö paatosest kollektiivne stahhaanovlik liikumine, mille puhul pole tegemist üksiku tootmistöö novaatoriga, vaid stahhaanovlike tsehhide, jaoskondade, osakondade, tervete stahhaanovlike vabrikute ja tehastega. On selge, et see tähistab stahhaanovliku liikumise uut, kõrgemat etappi, mille tähtsus ületab kaugelt üksikute stahhaanovlaste saavutused.

Nõukogudemaa pedagoogid, moodustades ühe kõige vajalikuma osa meie kuulsusrikka töörahva suurest armeest, nagu ütles seltsimees Stalin, võitlesid sõjajärgseil aastail uute edusammude eest õppe-kasva- tustöös, nõukogude noorsoo kommunistlikul kasvatamisel. Selle suure ja ülla ülesande täitmisel tõusid esile tuhanded ja tuhanded uued ees- rindlikud pedagoogid, kelle aines pole mahajääjaid, kelle aines kõik õpilased jõuavad edasi. Enamgi, nagu tootmistöös üksikute stahha- novlaste kõrval näeme terveid stahhaanovlikke tsehhe, osakondi ja tehaseid, leiame ka koolipõllul üksikute eesrindlike õppejõudude kõr- val terveid eesrindlikke kollektiive, kus mitmed klassid, kogu kool jõuab edasi edukalt, kus pole mahajääjaid.

Neid tublisid pedagooge ja eesrindlikke kollektiive on ka meie vaba- riigis ja nende arv kasvab aastast aastasse.

Tootmistöös on endastmõistetavuseks, et igas ettevõttes, tehases ja vabrikus on spetsiaalne komisjon, kes vaatab läbi töötajate poolt esi- tatud ratsionaliseerimissetpanekud ja hoolitseb nende ellurakendamise eest.

Kuidas on lugu selle küsimusega õppe-kasvatustöö alal meie vaba- riigis? Kas ka siin tuntakse huvi eesrindlike kogemuste vastu? Kas ka siin on komisjonid, kes uurivad seda ja teevad ettepanekuid kasulike võtete rakendamise kohta?

Muidugi, ka koolitöös tuntakse huvi tõhusaid tulemusi andva töö- süsteemi vastu. Ka koolitöös on isikuid, koguni isikute koondisi ja asu- tusi, kes, kuigi mitte spetsiaalselt, siis ometi oma muude tööülesannete kõrval tegelevad eesrindlike kogemuste väljaselgitamisega ning tut- vustamisega.

Kes need on? Algkoolis muidugi juhataja, üldharidusliku kooli teistes astmetes direktor ja õppealajuhataja.

Oma ametiseisundi tõttu on neil avaraid võimalusi nende juhtimisel töötavate kollektiivide töösüsteemi igakülgeks tundmaõppimiseks ja positiivsete kogemuste väljaselgitamiseks ning kõigepealt oma kooli õppekasvatustöös rakendamiseks. Kui vestelda nende seltsimeestega ja püüda vastust saada küsimusele, mis on nende kollektiivi töös positiivset, hinnatavat, ja mis on selles negatiivset, siis on neil vastamisega sageli suuri raskusi. Kui selles suunas edasi minna ja küsida, mida tuleks eeloleval õppeaastal konkreetselt ette võtta, et antud kooli positiivseid saavutusi edasi arendada ja puudusi ning lünki likvideerida, siis ollakse harilikult vastamisega veelgi rohkem kimpus.

Kuid direktori ja õppealajuhatajaga ei piirdu kaugeltki nende isikute ring, kes on kutsutud töökogemusi teoreetiliselt üldistama. Kui see nii oleks, siis toetuks see ülitähtis üritus väga kitsale alusele. Tõepoolest on aga asi nii, et iga õppejõud, iga pedagoogilist tööd tegija on ja peabki olema oma töökogemuste üldistajaks. Kui siirdume taas võrdluseks tootmistöö alale, siis näeme, et ratsionaliseerimisetpanekute esitajate hulgas on väga arvukalt just tegelikke töömehi. See ongi täiesti seaduspärane nähtus, sest ka parimaist spetsialistidest koosnev asutus ei suuda asendada töörahvahulkade loovat initsiatiivi.

Pedagoogika ajalugu pakub palju näiteid, et just tegelikest õpetajaist-kasvatajaist on kujunenud pedagoogika teooria silmapaistvad edasiarendajad, uute teede näitajad. Nimetame siinkohal suurt šveitsi kasvatusteadlast Pestalozzit ja väljapaistvat nõukogude pedagoogi Makarenkot.

Nõukogudemaa koolides on endastmõistetavuseks, et õppetöö lõpul tehakse üksikasjaline kokkuvõte möödunud perioodi tööst, millest võtab osa kogu pedagoogide kollektiiv, ja nähakse ette konkreetsed abinõud töö positiivsete saavutuste kindlustamiseks ja suurendamiseks ning puuduste ja lünkade likvideerimiseks. Ka meie vabariigi koolides tehti kevadel kokkuvõtteid möödunud õppeaasta tööst. Kui lugeda pedagoogiliste nõukogude protokolle, siis leidub seal üksikasjalist materjali küll selle kohta, mis hinnetega see või teine õpilane klassi resp. koolikursuse lõpetas, mis ainetes sellele või teisele õpilasele suveülesanne resp. sügisene järeleksam määrati, kuid hoopis harva saame sealt välja lugeda ka seda, miks ühes õppeaines edasijõudjaid on märksa rohkem kui teises, miks need ja need õpilased pole suutnud normaalse ajaga õppekursust omandada, mistõttu neile on tulnud määrata suveülesanne resp. järeleksam või miks mõned õpilased on jäetud koguni klassikursust kordama.

Kui pedagoogilise nõukogu protokoll ei anna vastust niisugustele teravatele küsimustele ja kui ka direktor ei suuda suuliselt pedagoogilise nõukogu protokollil puudulikke ridu täiendada, siis võib üsna julgesti väita, et töö kokkuvõtet ja analüüsi polegi õigupoolest tehtud, et see tuleb enne uue õppeaasta algust alles teha.

Muidugi pole aasta kestel tehtud tööst kokkuvõtte tegemine, sellele tööle bolševistliku hinnangu andmine hoopiski kerge asi, kuid see on vaja sooritada täie vastutustundega igas koolis, sest ilma selleta ei maksa õigupoolest tõsisemalt kõneldagi võimalusest parandada teadlikult ja tulemusrikkalt oma tööd nüüdsama algaval uuel õppeaastal.

Kui tootmistöös eesrindlike, novaatorlike kogemuste kogumise ja läbitöötamise kohaks on eelkõige tsehh, jaoskond, osakond, tehas, vabrik, siis on ilma pikemata selge, et pedagoogilisel alal peab kuuluma see vastutusrikas ülesanne koolile, mis on õppe-kasvatustöö keskuseks. Nõukogude kool kommunistliku kasvatusel plaanikindla ja süstemaatilise teostajana peab olema esimeseks astmeks selle töö valdkonda kuuluvate eesrindlike kogemuste kogumisel, teaduslikul läbitöötamisel ja praktikasse juurutamisel.

Meie vabariigi haridusorganid, aga ka vabariigi pedagoogiline ajakirjandus pole senini vajalikult rõhutanud kooli kui eesrindlike pedagoogiliste kogemuste kogumise ja üldistamise esimese lüli asendamatu osa ja tähtsust, millega osalt ongi seletatav, et see tähtis töö paljudes vabariigi koolides ei seisa rahuldaval tasemel. Kui esimestel sõjajärgsetel aastatel võis selle olukorra õigustamiseks kuulda väiteid, et meie vabariigi pedagoogide kaader on liiga noor, väheste kogemuste ja, mis peaasi, ebaküllaldase ettevalmistusega marksismi-leninismi ja nõukogude pedagoogika teooria alal, siis nüüd ei saa niisuguseid väiteid kuidagi õigustada. Tõsi, meie vabariigi üldhariduslike koolide pedagoogide kaader on ka nüüd veel põhiliselt noor, kuid tema marksistlik-leninlik ettevalmistus ja praktilise pedagoogilise töö kogemused on juba niisugused, mis võimaldavad tal oma tööd teaduslikult analüüsida.

Pealegi on selge, et kui eranditult igas meie vabariigi koolis hakatakse tõsiselt tegelema selle küsimusega, tuleb asjaosalistel ikka jälle pöörduda niihästi marksismi-leninismi klassikute tööde kui ka nõukogude pedagoogika teooria juurde, et olla suuteline vajaliku teoreetilise sügavusega läbi töötama üht või teist õppe-kasvatustöö praktika probleemi, mis ei jäta positiivset mõju avaldamata meie õppejõudude ideelis-teoreetilise ja pedagoogilise taseme tõusule, sest töötajate ideeline kasvamine kulgeb kõige edukamalt uute ülesannete lahendamise teel. Ja vastupidi — kui uusi, lahendamist nõudvaid ülesandeid pole, ähvardab töötajaid paigaltammumine, nende ideeline kängujäämine.

On seepärast kerge veenduda, et õppe-kasvatustöö taseme jätkuv tõus meie vabariigi koolides on üksnes siis võimalik, kui me saavutame edu eesrindlike töökogemuste teaduslikul üldistamisel ja nende kasutamisel igas koolis, kui meie vabariigi iga kool, iga pedagoogiline kollektiiv on samas ka esimese astme pedagoogiliseks uurimisasutuseks.

Kas see on reaalne ja jõukohane ülesanne igale koolile? Jah, on reaalne ja jõukohane igale koolile, igale pedagoogilisele kollektiivile. Reaalne seepärast, et igas nõukogude koolis teostatakse süsteemipärast kommunistlikku kasvatustööd, mille tulemusi on vaja hinnata ja kokku võtta; reaalne seepärast, et igas koolis on vastava ideelis-teoreetilise ja pedagoogilise ettevalmistusega pedagoogide kollektiiv.

Mida kõnelevad meie vabariigi koolide kogemused sel alal? Seda, et seal, kus on väljapaistvaid saavutusi õppe-kasvatustöös, töötatakse tõsiselt ka oma kogemuste ja töötulemuste uurimisega ja sellest praktiliste järelduste tegemisega, nagu näit. Tartu 4. ja 5. seitsmeklassilises koolis, Keila rajooni Kernu koolis, Antsla rajooni Kurenurme koolis jm., et ainult üksikuid näiteid tuua. Ja vastupidi seal, kus töötulemused on nigelad, ei tunta reeglina huvi ka oma töö põhjalikuma analüüsi-

mise vastu, et puuduste põhjusi välja selgitada ja praktilisi abinõusid kavandada nende puuduste väljajuurimiseks.

Peale nende arvukate võimaluste, mis on üksikute koolide käsutuses eesrindlike töökogemuste läbitöötamiseks, nagu näit. õppenõukogu koosolekud, tootmisnõupidamised ja meetoodilised nurgad, on Nõukogumaa koolide praktikas välja kujunenud väga sobiv töövorm terve rajooni või linna koolide kogemustest kokkuvõtete tegemiseks. Selliseks töövormiks on õppejõudude augusti- ja jaanuarikuu nõupidamised, kusjuures augustikuu nõupidamistel tehakse kokkuvõtte eelmise kooliaasta tööst, jaanuarinõupidamistel — esimese õppeaasta tööst.

Mida võib öelda eesrindlike kogemuste esiletoomise ja tutvustamise suhtes meie vabariigi õppejõudude nõupidamiste kohta?

Nagu teada, koosnevad need nõupidamised plenaaristungest ja sektsioonikoosolekuist, kusjuures nõupidamiste ajal korraldatakse veel õpilaste tööde ja mitmesuguste meetoodiliste materjalide (omavalmistatud õppevahendid, siis kogu kooli, üksikute ainete ja üksikute tundide tööplaanid jne.) näitus. Kõik need kolm nõupidamiste elementi pakuvad suurepäraseid võimalusi eesrindlike töökogemuste tutvustamiseks, millele peab endastmõistetavalt eelnema vastavate kogemuste läbitöötamine. Vaatleme allpool neid nõupidamise koostisosi üksahaaval.

Plenaaristung koosneb reeglina haridusosakonna juhataja ettekandest, kus analüüsitakse koolide eelmise õppeaasta tööd ja osutatakse järjekordseile ülesandele eelseisval tööperioodil. Nii põhiliselt ka tänavu. See ettekanne täidab oma ülesande siis, kui selles rikkaliku faktilise materjali najal tuuakse esile rajooni resp. linna koolide töö positiivsed saavutused, kui selles valgustatakse üksikute õppejõudude ja tervete kollektiivide eesrindlike kogemusi, ent samuti analüüsitakse koolide töös esinevaid puudusi ja, toetudes eesrindlike kollektiivide kogemustele, näidatakse teid ja abinõusid, kuidas neist vigadest ja puudustest jagu saada. Senised tähelepanekud näitavad, et real juhtumel ei suuda need ettekanded õppejõudude kasvanud nõudeid rahuldada. Seda ühelt pool seepärast, et konkreetne faktiline materjal, mis on ettekande aluseks, osutub ebaküllaldaseks ja lünklikuks, ja teiselt poolt seepärast, et faktilise materjali teaduslik läbitöötamine on väga pinnapealne, sest tõepoolest on raske lahkuda rahuldustundega ettekandelt, kus õppekasvatustöö analüüsi asemel pakutakse kuhilate viisi õppeedukuse protsentarve, mille alusel esitatakse koolide ja üksikute ainete õpetamise paremusjärjekord, kui ei öelda või ei suudeta öelda sõnakestki selle kohta, miks see paremusjärjestus on niisugune, aga mitte teissugune, miks selles koolis on näit. keelte õpetamine heal järjel, tolles koolis aga tullakse sellega vaevu rahuldavalt toime jne. Peaks olema selge, et fakti konstateerimisest on vähe: seda tuleb osata ka seletada ja pealegi põhjalikult ja õigesti seletada.

Töö sektsioonides, nagu ka sõnavõttud plenaaristungel pakuvad avaraid võimalusi üksikute koolide kogemuste, üksikute ainete õpetamise küsimuste valgustamiseks. Senised tähelepanekud näitavad, et nõupidamiste need osad sisaldavad kõige rohkem värskeid pedagoogilisi mõtteid, tegelikus töös järeleproovitud ja kasulikuks osutunud võtteid. Ja see on ka kõigiti loomulik, sest nende osade sisustamisest võtab osa väga palju tegelikke koolipõllul töötajaid.

Kuid nõupidamiste päevakorra need punktid võivad anda ja tegelikult annavadki sootu suuremaid tulemusi, kui nende ettevalmistamisele asutakse varakult, kui plaanikohaste teemade ja esinejate suhtes lepitakse kokku mitte nädalapäevad, vaid mitu kuud enne nõupidamiste algust ja kui seejuures võetakse reegliski, et igal koolil ja igal õppejõul on, mida teistele jutustada.

Sellega seoses meenutatagu, et mullusel augustinõupidamisel, nagu korduvalt varemgi, kippus mitmel pool seksioonide tööks ikka napilt aega jääma, mistõttu seal ei saadudki palju muud teha, kui vastava aine tööplaan ette vuristada. See on muidugi väga poolik küsimuse lahendus, millel ei tohiks kohta olla ühelgi tänavusel nõupidamisel. Just seksioonide koosolekud on kohaks, kus tuleb arutada antud aine teoreetilisi ja meetoodilisi küsimusi, sest plenaaristungeil pole selleks niikuinii mahti.

Õpilastööde ja meetoodiliste materjalide näitused on väga teretulnud viisiks koolide töökogemuste tutvustamisel ja levitamisel. Ka sel alal peaks kujunema kirjutamatuks seaduseks, et igal koolil on, mida teistele näidata.

Senini on näituse materjalide teadusliku läbitöötamisega harilikult nii, et need rühmitatakse õppeainete järgi ja varustatakse vastavate koolide nimetustega ning nende õpilaste või õppejõudude nimedega, kellele vastav eksponaat kuulub või kes on selle valmistanud. Pole vaja eriti põhjendada, et niisugusest läbitöötamisest ei piisa, et see on liiga elementaarne. Vaatajat ei huvita antud korral mitte üksnes ja mitte niivõrd see, kuidas kõnealust eksponaati kutsutakse, kellele see kuulub või kes on selle valmistanud, vaid veel rohkem see, kuidas (kui on tegemist õppevahendiga) seda antud koolis kasutatakse ja miks seda riista on otstarbekohane just nii, aga mitte teistmoodi kasutada; vaataja tahab teada, kuidas õpetaja on töötanud, et õpilastel on valminud nii ja niisugune kirjalik töö (kirjand, ümberjutustus, harjutus, tõlge, etteütlus, skeem, läbilõige, graafik jne.); vaataja on õigustatud nõudma, et antud kooli, antud aine või antud tunni tööplaan juures oleks ka lähem seletus, miks on koostatud just niisugune, aga mitte mõni teissugune plaan, samuti nagu sedagi, mis tulemusi on saavutatud niisuguste plaanide järgi töötamisel.

Näituse materjal on seda väärt, et sellest tehtaks hea lühikokkuvõtte ja esitataks nõupidamisele väikese ettekandena. Ja seksioonide töös on koht kõnelda vastava aine alaseist väljapanekuist.

On pikemata selge, et seesuguse teadusliku kommenteerimisega saame oluliselt tõsta näituste teoreetilist ja praktilist väärtust ja selle kaudu ka nõupidamiste pedagoogilist tõhusust.

Meie vabariigis on korraldatud eesrindlike töötajate kokkutulekuid mitmel tootmisaladel, mis on etendanud ja kahtlemata etendavad ka edaspidi tähtsat osa vastavate tootmisalade edasiarendamisel. Kuid meil pole korraldatud tänini eesrindlike pedagoogiliste kollektiivide kokkutulekuid, nagu oleks see kõrvalise tähtsusega üritus õppe-kasvatustöö taseme tõstmisel. Meie vabariigi haridusorganid talitavad õigesti, kui nad selle küsimuse päevakorda võtavad ja teoks teevad.

Eesrindlike pedagoogiliste kogemuste väljaselgitamine ja kõigi koolide ning õppejõudude ühisvaraks tegemine on suure riikliku tähtsusega ülesanne. Ei saa tõsiselt kõnelda õppe-kasvatustöö taseme tõstmisest, kui see töölik on unarusse jäetud. Iga kool, iga pedagoogiline

kollektiiv asub selle töö sooritajate esiridades. Kõik eespoolöeldu ei vähenda põrnuigi muude asutuste ja isikute—haridusorganite, pedagoogiliste kabinetide, pedagoogiliste õppeasutuste ja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi — osa ning tähtsust selle riiklikult tähtsa ülesande lahendamisel, küll aga rõhutatakse siin meelega ja õigustatult, et esimeseks ja asendamatuks lülks selles vastutusrikkas töös on kool, õpetaja, pedagoogiline kollektiiv.

Tõendagu juba õppejõudude augustikuu nõupidamised, et igal koolil on, mida teistega jagada, ja et see, mida tullakse teistele pakkuma, on teoreetiliselt laitmatult läbi töötatud. Siis pole kahtlust, et algaval õppeaastal jätkub meie vabariigi koolides hoogus tõus kommunistliku kasvatuse kõigil aladel, mis tuleb kasuks meie noorsoole ja kommunismi ehitavale Nõukogudemaale, kes seisab rahu ja inimkonna progressi eest peetava ajaloolise võitluse avangardis.

Kommunistliku moraali kasvatamise printsiibid.

Prof. P. ŠIMBIREV.

(Järg. Algas vt. „Nõukogude Kool“ nr. 7, 1952.)

3. KASVATAMINE VEENMISE KAUDU.

Järgmine tähtsam printsiip kommunistliku moraali kasvatamisel on veenmise kaudu kasvatamise printsiip. Rääkides töelisklassi juhtimisest partei poolt, ütleb seltsimees Stalin: „Juhtimine kindlustatakse masside veenmise meetodiga kui partei põhimeetodiga masside mõjutamiseks. Kuid see ei eita, vaid eeldab sundimist, kui selle sundimise baasiks on usaldus ja toetus parteile töelisklassi enamuse poolt ja kui seda rakendatakse vähemuse suhtes pärast seda, kui on suudetud veenda enamust.“¹² See J. V. Stalini näpunäide annab võtme ka kasvava põlvkonnaga tehtava kasvatustöö sisu-, süsteemi- ja meetodikaküsimuste õigeks lahendamiseks. Me kasvatame teadlikke ning aktiivseid kommunismi eest võitlejaid, klassideta kommunistliku ühiskonna teadlikke ning aktiivseid ülesehitajaid, kasvatame eesmärgi ja tegevuse ühtsust. Meie kujundame õpilastel kindlaid kommunistlike veendumusi ja neile veendumustele vastavat käitumist. Sellepärast on veenmine, s. t. printsiip mõjutada õpilast veenmise teel kommunistliku moraali kasvatamise põhiprintsiipe. Selle printsiibi tõttu erineb nõukogude kõlbelise kasvatuse süsteem kvalitatiivselt, põhjalikult kodanlikust kõlbelise kasvatuse süsteemist.

¹² J. Stalin, Leninismi küsimusi, Tallinn, 1945, lk. 115.

Tõsi küll, ka minevikus tõstsid progressiivsed pedagoogid esile veenmist kui kasvatusvahendit. Juba Dobroljubov rääkis: „Meie tahame, et kasvatuses valitseks arukus ja et see arukus poleks mõistetav üksnes õpetajale, vaid oleks selge ka lapsele endale...”, et kasvatus püüaks teha inimest kõlbelseks — mitte harjumuse, vaid teadvuse ja veendumuse järgi.“¹³ K. D. Ušinski toonitas samuti, et „veendumust saab mõjutada ainult veenmise teel“. Kuid kõik need mõtteavaldused ja üleskutsed jäid kodanliku ühiskonna tingimustes hüüdjaks hääleks kõrbes ega leidnud teostamist.

Ja õieti öeldes ei saanud tihedasti religiooniga seotud, religioonile rajaneva kodanliku moraali kasvatamisel juttugi olla veenmisest. On ju kõik usudogmad täielikus vastuolus teadusega. Ega religioon juhuslikult ei esitanud alati oma alusena mitte teadust, vaid absoluutset usku religioosesse dogmadesse ja legendidesse. Kuivõrd absurdsed kõik religioosed müüdid maailma ja inimese loomisest, igasugused imed jms. ka oleksid, lastele sisendatakse igati pimedat usku nende tõelikkusse. Seepärast baseerub kodanliku usulis-kõlbelse kasvatuse kogu süsteem ja metoodika moraali ebakriitilisel dogmaatilisel omandamisel, mis teeb veenmise kui moraalse kasvatuse vahendi rakendamise võimatuks. Imperialismi tingimustes on usulis-kõlbelsele kasvatusele omapäraseks „täienduseks“ õpilaste teadvuse tumestamine rassilise ja rahvusliku vaenu õhutamisega teiste ja eriti niinimetatud värviliste rahvaste vastu, samuti madalate instinktide, julmuse, vägivalla jms. õhutamisega.

Kommunistlik kasvatus veenmise teel on täielik vastand kodanlikule kasvatussüsteemile. „Kommunist, kes mõtleks hoobelda kommunismiga nende valmisjäreltuste põhjal, mis ta on saanud, tegemata väga tõsist, rasket ja suurt tööd, orienteerumata faktides, milledesse ta on kohustatud suhtuma kriitiliselt, see oleks väga hale kommunist“,¹⁴ ütleb V. I. Lenin. On vaja, „... et kommunism ei oleks teile (kommunistlikele noortele. — P. Š.) midagi niisugust, mis on pähe õpitud, vaid oleks see, mis te ise olete läbi mõelnud, oleks need järeldused, mis on paratamatud nüüdisaegse hariduse seisukohalt“.¹⁵ Seepärast on kõlbelse kasvatuse süsteemis põhiliseks ülesandeks veendada õpilast kommunistliku moraali õigsuses, selles, et ainult kommunistlik moraal on tõeliselt inimlik moraal, mis on suunatud kogu töörahva hüvanguks. Kõlbelses kasvatuses ei piisa sellest, kui üksnes omandatakse, üksnes teatakse kõiki kommunistliku moraali printsiipe ja nõudeid. Teadmised peavad muutuma veendumusteks, s. t. sellisteks printsiipideks, mis on inimesele kõige kallimad, milledest ta rangelt juhindub oma käitumises, mida ta peab oma kohuseks kaitsta, mille elluviimise eest ta on valmis võitlema.

Pöördudes J. M. Sverdlovi nimelise Kommunistliku Ulikooli üliõpilaste poole, rõhutas V. I. Lenin vajadust kujundada iseseisvaid kommunistlikke veendumusi. „... Peaasi aga on, et teie lugemiste ja riigi üle kuulnud vestluste ning loengute tulemuseks oleks oskus läheneda sellele küsimusele iseseisvalt, sest selle küsimusega te puutute kokku kõige mitmesugusemail põhjustel, igas väikeses küsimuses,

¹³ N. Tšernõševski ja N. Dobroljubov, Pedagoogilisi ideid, Tallinn, 1951, lk. 82.

¹⁴ V. I. Lenin, Valitud teosed kahes köites, II k., Tallinn, 1946, lk. 545.

¹⁵ Sealsamas, lk. 546.

kõige ootamatumais kombinatsioonides, vestlustes ja vaidlustes vastastega. Ainult siis, kui te õpite selles küsimuses iseseisvalt orienteeruma, — ainult siis te võite endid pidada küllalt kindlaks oma veendumustes ja küllalt edukalt kaitsta neid ükskõik kelle ees ja ükskõik millal.¹⁶

See kindel usk oma ettevõtte õigsusse, kindel usk kapitalismi paratamatusse hukkamisse ja kommunismi võidusse innustas nõukogude inimesi võitlema fašistlike röövvalutajatega. Kuidas fašistlikud koletsised oma hirmutegudel ka raevutsesid, lastes nõukogude inimestele osaks saada ennekuulmatuid piinu, nad ei suutnud murda nõukogude inimese tahet ja mehisust oma kohuse täitmisel isamaa vastu. Zoja Kosmodemjanskaja, Oleg Koševoi ja tema seltsimehed ning tuhanded teised Nõukogude kodumaa patrioodid kannatasid vapralt fašistlikes piinakambreis kõiki piinu, olles sügavalt veendunud fašismi paratamatus hukkamises, Nõukogude Armees, nõukogude korra ja kommunismi võidus.

Ka pärast sõda teostavad nõukogude inimesed Lenini-Stalini partei juhtimisel suure vaimustusega stalinlike sõjajärgsete viisaastakute grandiooset plaani, looduse ümberkujundamise plaani, klassideta kommunistliku ühiskonna ülesehitamise plaani. See vaimustus väljendab nõukogude inimeste sügavat veendumust, et kommunismi ülesehitamine meie maal on täiesti reaalne, et kommunism võidab kogu maailmas. Sotsialistliku ülesehitustöö ülesannete edukaks lahendamiseks on meile vaja rahu, ja nõukogude inimesed partei ja rahu suure lipukandja seltsimees Stalin juhtimisel kaitsevad rahu kogu maailmas, paljastades imperialistlikke kiskjaid ja sõjaõhutajaid. Ja selline on veendumuse jõud: miljoneid lihtsaid inimesi maailma kõigis riikides asus rahu kaitsele, hoolimata NSV Liidu vastu suunatud laimupropagandast, mida teevad kapitalistlik trükisõna, raadio, kino ja imperialistliku propaganda ning rahvahulkade uimastamise muud vahendid.

Niisiis on veenmine põhiprintsiip, mis määrab kommunistliku moraali kasvatamise süsteemi ja meetodika. Sellised meetodid nagu eetilised vestlused, selgitused, ettekanded ja vaidlused on selle printsiibi väljendusteks ja taotlevad eesmärki veenda õpilast kommunistliku moraali printsiipide õigsuses.

Kommunistliku moraali kasvatamise süsteemis peab veenmine olema suunatud mitte ainult kommunistliku moraali põhiprintsiipide põhjendamisele ja selgitamisele, vaid ka võitlusele kapitalismi iganditega inimeste teadvuses. Nõukogude õpilased pole elust isoleeritud; oma mahajäänud vanemalt, omakseilt, tuttavalt ja üldse nii või teisiti õpilastega kokkupuutuvalt inimestelt jääb mõnikord nende külge ebausk, omaniku-meeleolusid ja muid kapitalismi igandeid. Kapitalismi igandite võitmisel inimeste teadvuses ja käitumises, kommunistliku teadvuse ja käitumise kasvatamisel omavad hiiglasuurt tähtsust kriitika ja enesekriitika. Kriitika ja enesekriitika — see on võitluse põhivorm, mida uus tarvitab võitluses vana vastu, see on kommunistliku teadvuse kasvatamise meetod võitluses inertsuse ja stagnatsiooni vastu, kodanlike eelarvamuste vastu. Kriitika ja enesekriitika — see on sotsialistliku ühiskonna edasiarenemise vääramatu seadus. J. V. Stalin ütleb: „Kui me oma töös esinevaid puudusi ja vigu avalikult ning ausalt, nagu

¹⁶ V. I. Lenin, Riigist, Tallinn, 1947, lk. 4.

bolševikele kohane, ära ei märgi ja esile ei too, siis sulle endal edasipääsutee. Meie aga tahame edasi jõuda. Ja just sellepärast, et me tahame edasi jõuda, me peame endale üheks tähtsamaks ülesandeks seadma ausa ja revolutsioonilise enesekriitika. Ilma selleta pole edasi liikumist. Ilma selleta pole arenemist.¹⁷ Lapsi on vaja kasvatada kriitika ja enesekriitika vaimus. Õpilasi on vaja veenda, et oma vigade tunnustamine ei alanda inimest, vaid on tema edasise moraalse kasvu ja arenemise eeltingimuseks, tõstab teda seltsimeeste ja töörahva kollektiivi silmis. Ja vastupidi, kangekaelsus ning oma vigade ja puuduste mittetunnustamine tõendab, et inimene ei ole võimeline moraalselt edasi kasvama ja arenema, mis vähendab kollektiivis tema autoriteeti. Õpilasi tuleb õpetada taktiliselt, seltsimehelikult arvustama oma seltsimeeste puudusi ja vigu, näitama neile teid, kuidas vigu parandada ja puudustest võitu saada.

Kodanlikud filosoofid ja pedagoogid peavad individualistlikku eraomaniku-psüühikat inimese sünnipäraseks omaduseks, inimese „loomuseks“. Juba oma varases teoses „Kas anarhism või sotsialism?“ paljastas seltsimees Stalin need ebateaduslikud teooriad. „... oli aeg, ürgkommunismi aeg, kus inimene ei tunnustanud eraomandust; saabus aeg, individualistliku tootmise aeg, kus eraomandus valdas inimeste tunded ja mõistuse; saabub uus aeg, sotsialistliku tootmise aeg, ja mis ime siis on, kui inimeste tunded ja mõistus imuvad läbi sotsialistlike püüdlustega?“¹⁸ Seltsimees Stalin hoiatab, et eraomaniku-psüühikast vabanemine ei toimu iseenesest, isevoolu korras, stiihiliselt. „Oleks ekslik arvata,“ ütleb seltsimees Stalin, „et kui on olemas kolhoosid, siis on olemas kõik vajalik sotsialismi ülesehitamiseks. Veel ekslikum oleks arvata, et kolhooside liikmed on juba muutunud sotsialistideks. Ei, tuleb veel palju töötada selleks, et ümber kujundada talupoega-kolhoosnikku, korrigeerida tema individualistlikku hingeelu ja teha temast sotsialistliku ühiskonna tõeline töötaja.“¹⁹

Need kapitalismi igandid annavad end tänini tunda, ja egoismi elemendid ning muud eraomaniku-psüühika avaldused ilmnevad mõnikord ka nõukogude õpilaste käitumises. Sellepärast peab lastega tegema suurt kasvatustööd, mis suunab nende tähelepanu oma puuduste tunnustamisele ja vajadusele neid parandada.

4. Kasvatamine kollektiivis ja kollektiivi kaudu.

Kommunistliku moraali kasvatamise tähtsaid printsiipe on printsiip kasvatada kollektiivis ja kollektiivi kaudu. Kodanlikus ühiskonnas „on inimene inimesele hundiks“, seal valitseb üldine konkurents, kõigi võitlus kõigi vastu. Seepärast ei saa kodanlikus ühiskonnas olla tõelist kollektiivi. Kodanliku kasvatusüsteemi aluseks on individualism ja egoistlike eraomaniku-instinktide õhutamine. Isegi usulis-kõlbelise kasvatuse süsteem rajaneb egoistlike huvide õhutamisele: aluseks võetakse isiklik enesetäiustamine, püüe taevas isiklikult „õndsaks saada“. Askeetliku kristliku moraali ideaaliks on igasugused „erakud“ ja „üksiklased“, kes isoleeruvad ühiskonnast ja hoolitsevad ainult enese „pästmise“ eest.

¹⁷ J. V. Stalin, Teosed, 10. k., Tallinn, 1950, lk. 321.

¹⁸ J. V. Stalin, Teosed, 1. kd., Tallinn, 1947, lk. 324.

¹⁹ J. V. Stalin, Leninismi küsimusi, Tallinn, 1945, lk. 254—255.

Kommunistliku moraali eesmärgiks ei ole üksikinimeste isiklik õnn ja mitte hauataguses elus, vaid võitlus kogu töörahva õnne eest siin, maa peal, kommunistlikus klassideta ühiskonnas, kus on kaotatud inimese ekspluateerimine inimese poolt. Kommunistlikus ühiskonnas ei ole vastuolusid isiku ja ühiskonna vahel. Veel enam, ainult kommunistlikus ühiskonnas on isiku loovale jõule ja võimetele kindlustatud täielik õitselepuhkemine, ainult kommunistlikus ühiskonnas rahuldatakse täiel määral tema nõuded ja vajadused. „Kollektivism, sotsialism ei eita individuaalseid huvisid, vaid ühendab need kollektiivi huvidega,“ õpetab seltsimees Stalin. „Sotsialism ei või individuaalseid huvisid tähele panemata jätta. Üksnes sotsialistlik ühiskond saab isiklike huvidele pakkuda kõige täielikumat rahuldust.“²⁰

Silmapaistvad nõukogude pedagoogid N. Krupskaja ja A. Makarenko osutasid kollektiivi kasvatamisele suurt tähelepanu. Rääkides pioneeriorganisatsioonist ütles N. Krupskaja, et „organisatsioonis harjuvad lapsed kollektiivselt tundma, kollektiivselt tegutsema, kollektiivi tahtele alistuma. Juba fakt ise, et lasteorganisatsioon on olemas, omab hiiglasuurt kasvatuslikku tähtsust. Laps harjub alatasa nägema terviku huvisid, kogu oma tegevust siduma kollektiivi tegevusega. Tal kujuneb teatav kollektivistlik psühholoogia, mis kõige paremini reguleerib instinkte, kaotab abitus- ja üksildustunde. Mida varem laps hakkab elama kollektiivset elu, seda rohkem on šansse, et tast kasvab tõeline kommunist, kes oskab kogu hingega anduda ühisele üritusele.“²¹ N. Krupskaja ütleb sel puhul, et laste kollektiiv, pioneeriorganisatsioon, kergendab õpetaja tööd koolis, kuid teisest küljest „nõuab temalt ka edaspidist tööd enda kallal“. See N. Krupskaja viimane viide pälvib erilist tähelepanu.

Mõned õpetajad arvavad, et kui klassis on pioneeriorganisatsioon, siis jääb õpetajal üle ainult toetuda sellele oma kasvatustöös, jättes ta omaenda hoolde, osutamata rühmajuhile igapäevast juhtivat abi. Pioneeriorganisatsiooni töö kvaliteet aga sõltub suurel määral sellest, kuidõrd kvaliteetne on klassijuhataja töö pioneeriorganisatsiooniga. Selleks et pioneeriorganisatsiooni töös osutada tõhusat abi, on tarvis selgesti ning täpselt kujutleda tema ülesandeid, tema kui laste isetegevusorganisatsiooni töö sisu ja spetsiifilisi iseärasusi. Siin on vaja ergutada ja toetada laste aktiivsust ja isetegevust, korraldada töö ilmekalt ning kaasakiskuvalt, kõrgel ideelis-poliitilisel tasemel. See kõik nõuab õpetajalt tõsist tööd oma ideelis-poliitilise ja pedagoogilise ettevalmistuse kvaliteedi tõstmisel.

A. Makarenko pidas kollektiivi kasvatamist eriti tähtsaks. Rääkides kodanlikust kasvatuses, toonitas A. Makarenko, et „kodanlikus ühiskonnas tähendab kasvatus üksikisiku kasvatamist, tema kohandamist võitlusega olemasolu eest.“²² Sellepärast on kodanliku kasvatusüsteemi põhiliseks karakterseks iseärasuseks „individuaalmõjutuse pedagoogika“, s. t. selline süsteem, kus üksikõpetaja kasvatab üksikõpilast. Vana kooli õpetaja nägi klassis alati üksteisest eraldatud õpilaste kogu. Vana kool kartis õpilaste kollektiivset tegutsemist ja lämmatas karmilt kõik nende ühinemiskatsed. See võitlus klassi kui ter-

²⁰ И. Сталин, Вопросы ленинизма, изд. 10-е, стр. 602.

²¹ Н. К. Крупская, Воспитание молодежи в ленинском духе, «Молодая гвардия», 1925, стр. 252.

²² А. С. Макаренко, Избранные педагогические соч., 1949, стр. 102.

viku ja kooli administratsiooni vahel kajastub ilmekalt niihästi revolutsioonieelses ilukirjanduses (näit. Garini teoseis) kui ka nõukogude kirjanduses. Püüdes igaviisi õpilaste sekka vaenu külvata, õhutas vana kool igati õpilasi oma seltsimeeste peale kaebama. Haridusministeerium juhindus samadest kaalutlustest, kategooriliselt keelates kõige süütumad õpilasorganisatsioonide vormid.

See põhijoon on iseloomustav mitte ainult vanale vene koolile, vaid ka kogu kodanlikule kasvatussüsteemile üldse. Ja kuigi nüüdisaegne ameerika kool praktiseerib niinimetatud laste koolivabariike ja muud laadi näilisi kooliomavalitsusi, ei muuda see asja tuuma. Asutades neis „vabariikides“ kohtuid ja moodustades õpilaste-„kohtunike“ kaadri, taotleb kodanlik kool eesmärgi kihistada õpilasi „valitsejaks“ ja „valitsetavaiks“, külvates sõprade vahele viha ning vaenu. „Omavalitsuse“-organid kehtestavad distsipliini rikkuvate õpilaste jaoks terve süsteemi karistusi ja on distsiplineerimisvahendiks kooli administratsiooni kätes. Muide, see pseudodemokraatlik rüü heidetakse viimasel ajal maha ja asendatakse avaliku sõjaväelise drilliga. Nii toob P. Kostin artiklis „Ülikoolide asemele kasarmud“ New Yorgi koolide inspektori direktiivi sõjaväelise distsipliini kehtestamise kohta koolides. Selles direktiivis pannakse ette nimetada „valitavail“ ametikohtadel olevaid õpilasi edaspidi nõnda: „kapten“, „leitnant“, „seersant“.²³ Ja seda nimetatakse omavalitsuseks!

Nõukogude kool teeb endale ülesandeks kasvatada tõelist õpilaskollektiivi ja kasvatada isiksust kollektiivi kaudu. See ülesanne valmistab suuri raskusi eriti neile õpetajaile, kes pole veel vabanenud kodanliku „individuaalmõjutuse“ pedagoogika mõju alt. Puudutades oma möödunud pedagoogilist tegevust ütleb A. Makarenko: „Ma ise... arvasin kaua, et õpilast on kõige parem organiseerida, teda kasvatada, kasvata teist, kolmandat, kümnendat ja kui kõik on kasvatatud, siis kujuneb hea kollektiiv. Pärast aga jõudsin otsusele, et mõnikord ei ole tarvis kõnelda üksiku õpilasega, vaid öelda kõigile, luua niisugused vormid, et igaüks oleks sunnitud viibima ühises liikumises. Sellega kasvatame kollektiivi, liidame ta, anname talle kindluse, mispeale ta ise muutub suureks kasvatuslikuks jõuks.“²⁴

A. Makarenko hoiatab kergemeelse suhtumise eest kollektiivi kasvatamise suurde ning raskesse ülesandesse. Mõned pedagoogid arvavad, et kollektiiv tekib iseendast, isevoolu korras, ja pedagoogi töö on selles suunas väga kerge. „Seda ei saa teha seadusandlikul teel,“ ütleb A. Makarenko, „sellist kollektiivi ei saa luua ei kahe ega kolme aasta jooksul, niisuguse kollektiivi loomiseks kulub mitu-mitu aastat. See on väärtuslik, äärmiselt väärtuslik asi. Aga kui niisugune kollektiiv on loodud, siis tuleb teda hoida, ja siis toimub kogu kasvatusprotsess väga kergesti.“²⁵

Nõnda on kollektiiv nõukogude kasvatussüsteemis ühteaegu niihästi kasvatuses eesmärgiks kui ka, pärast tema loomist, tõhusaks vahendiks õpilaste kasvatuslikul mõjutamisel. Pedagoog käib pikkamööda rasket kasvatamisrada, kuid järjekindlalt ning kõikumatult taotleb eesmärki — täisväärtusliku kommunistliku kollektiivi loomist.

Kollektiivi loomisest teeb A. Makarenko vahet teatavate staadiumide

²³ «Комсомольская правда», 1951, № 9.

²⁴ А. С. Макаренко, Избранные педагогические соч., 1949, стр. 123.

²⁵ Sealsamas.

ehk etappide vahel. Esimene staadium on „algkollektiivi“ loomine. „Mulle näib,“ ütleb A. Makarenko, „et tulevane pedagoogikateooria omistab algkollektiivi teooriale erilist tähelepanu... Alkollektiiviks tuleb nimetada niisugust kollektiivi, mille üksikud liikmed on alatises, asjalikus, sõbralikus, elukondlikus ja ideoloogilises ühenduses. Meie koolides on niisugused kollektiivid loomulikult olemas: see on klass.“²⁶ Kuid mitte iga klass pole kollektiiv: ta võib kujutada endast ka puhtmehaaniliselt ühendatud üksildasi, eraldatud rühmi ja isegi üksikisikuid, kes pole liidetud ühtseks tervikuks. Sellise „algkollektiivi“ kasvatamisele peabki klassijuhataja osutama erilist tähelepanu. Niisugused kollektiivid luuakse parimate klassijuhatajate ja eesrindlike õpetajate jõupingutustega. Kuid mõnikord võib täheldada säärast nähtust, et kollektiivi kasvatamine piirdubki seesuguse algkollektiivi organiseerimisega. Niisugusel juhtumil on töö puuduseks see, et klass „ei etenda algkollektiivi osa, s. t. ühendava lüli osa üksikisiku ja kogu kollektiivi vahel. Mõnes koolis võisin märgata,“ ütleb A. Makarenko, „et koolikollektiiv lõpeb klassiga ja kogu kooli kollektiivi pole mõnikord nähagi... Klass ühendab lapsi alatises päevatöös, ja kiusatus kasutada seda asjaolu viis selleni, et niisugune algkollektiiv eemaldus üldkollektiivi huvidest. On liiga arvukaid ja liiga soliidseid põhjendusi selleks, et üksiku klassi huvide piirides eralduda üldkollektiivist.“²⁷

Seda A. Makarenko hoiatust kinnitab kogu nõukogude kooli praktika. Sellepärast ei piirdugi eesrindlikud õpetajad üksikute klassikollektiivide loomisega, vaid püüavad neid „algkollektiive“ sulatada ühtseks tervikuks, kooli ühtseks üldkollektiiviks. Selles küsimuses tuleb muidugi arvestada algkooli, eriti nooremate klasside (esimese ja teise klassi) õpilaste vanuselisi iseärasusi; nende silmaringi piirdub veel oma klassi raamidega, neid on tarvis veel ühendada algkollektiiviks, seadmata endale eesmärgiks seda kollektiivi kooli üldkollektiiviga liita. Kuid juba kolmanda ja neljanda klassi õpilased, astudes pioneeriorganisatsiooni, liituvad rühma kaudu suurema kollektiiviga, milleks on pioneerimalev. Kooli üldkollektiivi loomisel etendab organiseerivat ja juhtivat osa komsomoliorganisatsioon.

Seitsmeklassilistes koolides toetuvad õpetajad kooli üldkollektiivi kasvatamisel pioneeriorganisatsioonile kui õpilaste avangardile. Kuid peab meeles pidama N. Krupskaja märkust vajadusest õpetajal teostada süstemaatilist kasvatustööd pioneerirühmas ja üldse pioneeride ja kommunistlike noorte hulgas, liita nad tugevaks kollektiiviks, et pärast, toetudes pioneeride ja kommunistlike noorte tuumikule, töötada juba kooli tugeva üldkollektiivi loomiseks.

Ainult siis, kui on juba olemas niisugune suur kollektiiv, mis on tihedasti seotud klasside „algkollektiividega“, võib kollektiivi kasvatamise ülesannet nõukogude koolis pidada õigesti lahendatuks. Niiviisi omandab erilise tähtsuse A. Makarenko viide sellele, et „esiteks ei tohi algkollektiiv üldkollektiivi tagaplaanile tõrjuda ja teda asendada ning teiseks peab algkollektiiv olema põhiliseks teeks üksikisikuga suhtlemisel“.²⁸ Õpilase isiksust kasvatatakse algkollektiivi, s. t. klassikollek-

²⁶ А. С. Макаренко, Избранные педагогические соч., 1949, стр. 59.

²⁷ Sealsamas.

²⁸ Sealsamas, lk. 68.

tiivi kaudu, mis on seotud kooli suure üldkollektiiviga, mille huvid on ka tema huvid. Nõndaviisi realiseeritakse üks kommunistliku moraali kasvatamise põhiprintsiipe kollektiivi kasvatamisest ja kasvatamisest kollektiivi kaudu.

Selles kollektiivse mõjutamise süsteemis ei ignoreerita iga üksikõpilase isikut, ta ei lähe kaotsi, vaid ümberpöörduvalt, kollektiiv ümbritseb teda erilise hoole ja tähelepanuga. Kollektiivis kasvatatakse vastastikust abistamist, sõprust ja seltsimehelikkust. See polnud juhus, et A. Makarenko, kes juhtis tähelepanu printsiibile kasvatada kollektiivi kaudu, tõstis esile õpetaja kasvatustöö kogu tooni ja stiili määrava juhtmõtte: „võimalikult rohkem lugupidamist õpilase isikust ja võimalikult rohkem nõudlikkust tema vastu“. Lugupidamine tõendab isiksuse ning tema väärtuse tunnustamist ja kohustab kasvatajat, kes mõjutab kollektiivi ja kollektiivi kaudu, kogu aeg silmas pidama õpilase isiksust, ühtegi tema sammu või tegu kahe silma vahele jätmata.

Õpetaja peab igas üksikus õpilases nägema mitte toormaterjali oma kasvatuslikeks katseteks ja eksperimentideks, vaid terviklikku isiksust, elavat inimest kõigi nõukogude lastele omaste nõuete ja huvidega. Sellepärast tuleb iga päev tähelepanelikult jälgida kõiki oma kollektiivi lapsi, tähele panna nende individuaalseid erinevusi, kalduvusi ja huvisid. Ja kui võrd hooletusse jäetud üks või teine õpilane kasvatuslikult ka oleks, ei tule temas näha ainult negatiivseid omadusi, vaid ka seda positiivset, mis kahtlemata on igal üksikul lapsel. Selles seisnebki A. Makarenko nõude mõte — osutada „võimalikult rohkem lugupidamist“ iga õpilase vastu.

Makarenko ise, nagu teada, tegeles seaduserikkujate ja kodutute lastega. Ja sellest hoolimata ei läinud ta pedoloogide ja reaktsionistide kodanlike pedagoogide poolt sissetallatud rada mööda, ei pidanud neid lapsi ja alaealisi „moraalselt defektiivseiks“, kes ka edaspidi on määratud olema roimarid, vaid vastuoksa, ilmutas nende vastu suurt lugupidamist, neid täiesti usaldades, sisendades neisse julgust ja usku oma tulevikku.

Ilmutades lugupidamist kasvandikest ei vähendanud A. Makarenko oma nõudeid nende vastu, vaid ümberpöörduvalt, nähes nende positiivseid omadusi ja toetudes neile positiivseile omadustele, esitas neile „võimalikult rohkem nõudeid“, nihutades esiplaanile nende edasise kasvamise ning arenemise perspektiivi. Selles seisneb niinimetatud perspektiivjoonte süsteemi mõte kollektiivi ja kollektiivi kaudu üksikisiku kasvatamisel. Esitada „võimalikult rohkem nõudeid“ ei tähenda veel esitada korruga terve kompleks üle jõu käivaid nõudeid, vaid see tähendab: arvestada lapse jõudu ning võimalusi ja järk-järgult üha uute nõuete esitamise teel kindlustada tema lakkamatu kasvamine ning täiustumine. Nõuete pidev kasvamine ja edasiliikumine peab olema kollektiivi elu- ning arenemisseaduseks.

Tähelepanelikult jälgides Gorki-nimelise koloonia kasvandike elu, märkas A. Makarenko õigeaegselt stagnatsiooni- ning seisakuelemente tema arenemises ja seadis viivitamata kollektiivi ette uued ülesanded, uued perspektiivid. See kõik on täiel määral rakendatav koolis, mis kujutab endast astmelist kollektiivi, mille iga lüli ehk aste on perspektiiviks nooremale klassile, kogu kooli kollektiiv aga teeb endale ülesandeks arendada endas omadusi, mis on vajalikud klassideta kommunistliku ühiskonna aktiivseile ja igakülgselt arenenud ülesehitajaile.

Toetudes sellele perspektiivjoonte konkreetsele ning innustavale süsteemile, võib kooli pedagoogiline kollektiiv teha edukat tööd õpilaskollektiivi kasvatamise alal ja koos selle kollektiiviga edukalt lahendada õpilaste kommunistliku kasvatuse ülesande.

5. Kasvatamine positiivse kaudu.

Kommunistliku moraali kasvatamise süsteemis on tähtsaks printsiibiks printsiip kasvatada positiivse kaudu, kui positiivsele toetudes võidetakse negatiivne. Selle printsiibi efektiivsust me juba näitasime, kui rääkisime kollektiivi kasvatamisest ja kasvatamisest kollektiivi kaudu. Pedagoog peab iga õpilase käitumise nägema mitte ainult negatiivset ja võitlema selle negatiivse vastu, vaid oskama näha ning märgata ka positiivset ja toetuma positiivsele. Seepärast ei tohi kasvandiku käitumise hukkamõistmine kasvataja poolt kunagi olla absoluutse iseloomuga, kui halb tema eksimus ka oleks. Sest kui õpetaja kuulutas oma otsuse ja mõistis õpilase lootusetu ning parandamatu inimesena lõplikult hukka, siis hakkab ka õpilane ise vaatama endale kui kadunud inimesele ja kaotab igasuguse lootuse paraneda. Uhes sellega kaob tal ka stiimul võitluseks oma puudustega ja ta jätkab oma teed allamäge. Ja ümberpöörduvalt, kui õpetaja, kindlalt hukka mõistes eksinud õpilase käitumist, märgib samal ajal, et ta pole päris lootusetu, et tal on ka positiivseid omadusi ja et tal tuleb enda kallal töötada, siis saab õpilane teadlikuks oma eksimuse raskusest ja leiab endas siiski jõudu, et paraneda ja õigustada oma kasvataja usku temasse. Teisest küljest on kahjulik õpilast kiitustega hellitada, kuigi ta oleks igas suhtes eeskujulik. Teda kiites ja sellisimeestele eeskujuks seades peab õpetaja ühtlasi märkima ka seda, mis õpilasel veel puudub, mille kallal tal tuleb veel töötada, peab esitama talle uue perspektiivi. Niisugusel juhtumil ei jää õpilane loorberile puhkama, ei rahuldu saavutatuga, vaid jätkab ka edaspidi tööd enda kallal, liigub oma kasvamisest ning arenemisest edasi.

Orienteerides õpetajat tema kasvatusstöös on printsiibil „kasvatada positiivse varal“ veel teine üsna tähtis suund: näidata lastele ennekõike tõeliselt kommunistliku käitumise eeskujusid, juhtida laste tähelepanu sellele, kuidas peab kommunistliku moraali kohaselt käituma. Kooli- ja perekonnapraktikas teevad mõned õpetajad ja lastevanemad oma kasvatusstööd peamiselt *n e g a t i i v s e v a r a l*, s. t. jutustavad ja näitavad lastele, kuidas ei tohi käituda, toovad distsiplineerimatu, ebakultuurse käitumise näiteid, pööravad õpilaste tähelepanu muile halbadele tegudele ja teevad seda liialt eredais värvides. Eriti lubamatud on sellised võtted töös eelkooliealiste ja nooremate kooliealiste lastega.

Selle ea iseärasustena tuleb arvestada sisendatavust ja konkreetset laste mõtlemises. Sellepärast mõjuvad õpetaja vestluses toodavad halbade tegude eredad näited, kuigi õpetaja neid sealjuures hukka mõistab, ikkagi laste kujutlusele, nakatavad nende teadvust, ja mõnikord jäljendabki laps neid eredaid ning värvikaid, ehkki negatiivseid eeskujusid. Kõige suurem puudus niisuguses kasvatusstöös aga seisneb selles, et laps selle tulemusena ei saa konkreetseid ning selgeid näpunäiteid, kuidas ta selliseil juhtumel peab siis käi-

t u m a. Sellepärast rõhutasidki suured revolutsioonilised demokraadiid Belinski, Tšernõševski ja Dobroljubov positiivse käitumise eeskujude vajadust ja negatiivse käitumise eeskujude suurt kahju ning laostavat mõju.

N. Dobroljubov ütleb, et „lapsed armastavad koguda ühte kõik mõisted täiuslikkusest, mida neil on õnnestunud omandada oma lühikesel elu jooksul, ja kannavad need üle mõnele teatud inimesele, kelles nad näevad oma ideaalide kehastust. Kõige sagedamini on nende ideaaliks õpetaja... Õpetajail tuleks mõelda sellest tõsisemalt ja seda igal hommikul enne klassiminekut meeles pidada. Nad peavad alati meeles pidama... , et see noorte ideaalne uskumine kergendab õpetaja tööd ja muudab tema eeskujude heategevaks”.²⁹ Ja teisest küljest, „niipea kui kõlbeline usaldus on kaotatud... , kaotab õpetaja sõna jalamaid oma mõju — tema kiitusel ja laitusel pole tähtsust... Jah, palju on vaja selleks, et olla õpetajaks selle sõna täies, õilsaimas mõttes”.³⁰

Ja mitte ainult õpetaja ei pea olema kõlbelise käitumise eeskujuks. Seesugust eeskujude peavad näitama ka laste vanemad ja kõik last ümbritsevad inimesed, eriti varases lapseas ja nooremas koolieas. Ka ealt vanemaile õpilastele avaldavad mehisuse ja töösangarluse eeskujud haruldaselt head mõju. Sellepärast peab kasvatustöös selgitama lastele konkreetsete faktide ja näidete varal, kuidas nõukogude inimene peab käituma. Kõik vestlused eetilistel teemadel, ettekanded ja loengud tuleb üles ehitada peamiselt positiivse materjali najal, õpilastele tuleb õpetada, kuidas peab käituma.

Ometi oleks ekslik teha kogu kasvatustööd ainult positiivse varal. Kõlbeline kasvatus peab lapsesse istutama kõik nõukogude inimese õilsad omadused, kuid mitte ainult seda, ta peab teda ka moraalselt karastama, muutma ta immuunseks negatiivsete eeskujude ja nähtuste vastu ümbritsevas tegelikkuses. Elus on säilinud veel kapitalistlike igandeid; neid igandeid toidab ning toetab kapitalistlik ümbrus, mille mõju annab end tunda kõige ebakindlamais elementides.

See kõik paneb koolile ja perekonnale kohustuse relvastada kasvatatavat põlvkonda võitluseks nende kapitalismi iganditega, muuta ta immuunseks halbade mõjude vastu. Näidates täie konkreetsusega nõukogude inimese õilsat moraalset palet peavad nad ühtlasi paljastama negatiivseid nähtusi, ekspluaatorliku ühiskonna igandeid. Mineviku igandeid tuleb näidata nende tõelises valguses, kogu nende inetuses ning koletuslikkuses. Seejuures tuleb arvestada lapse arenemisastet, tema teadlikkust. Sellepärast peab tutvumine negatiivsega teostuma järk-järgult, sedamööda, kuis laps on relvastatud teadlikult omandatud kommunistlike vaadete ja veendumustega. Niisiis, kasvatades positiivse varal tuleb võita ka see negatiivne, mis võib ilmneada laste käitumises, samuti tuleb võitu saada last ümbritsevate, eelarvamustest ning prurdustest mürgitatud inimeste negatiivse mõju üle.

Eespool me rõhutasime õpetaja ja kasvataja isikliku eeskujude mõju tähtsust ning kasulikkust. Kuid mitte ainult eeskujul, vaid kogu õpetaja isiksusel, tema autoriteedil on hiiglasuur mõju õpilaste moraalsele kasvatusel. Juba K. Ušinski ütles, et midagi ei saa võrrelda mõjuga, mida õpetaja elav isiksus avaldab õpilase noorele hingele.

²⁹ N. Tšernõševski ja N. Dobroljubov, Pedagoogilisi ideid, Tallinn, 1951, lk. 91—92.

³⁰ Sealsamas, lk. 93.

Nõukogude pedagoogika peab õpetaja isiksuse mõju üheks moraalse kasvatuse põhiprintsiibiks. M. I. Kalinin ütles, et kasvatada — „see tähendab mõju avaldada õpilase psüühilisele ja moraalsele palgele, mõjutada teda kindlas suunas kogu tema kümneaastase õppeaja kestel, s. o. kujundada temast inimene. Kasvatada tähendab käituda õpilaste suhtes nii, et arvutu hulga koolielus paratamatult esinevate arusaamatuste ja kokkupõrgete lahendamisel kujuneks neil veendumus, et õpetaja on toiminud õigesti. See aga vajutab sügava pitseri lapse hingele... Õpetaja asub nagu omapärasel peeglil labürindis, temale vaatavad sajad terased, muljetele vastuvõtlikud lapsesilmad, mis oskavad imestamisväärt hästi tähele panna õpetaja positiivseid ja negatiivseid külgi. Õpilaste kasvatamine on eelkõige õpetaja käitumine klassis, õpetaja suhtumine õpilastesse. Ja see muudab kasvatamise õige raskeks.“³¹

M. I. Kalinin ütleb, et õpilased sageli kopeerivad õpetajat. „Sellepärast mõjutavadki õpetaja maailmavaade, tema käitumine, tema elu, tema suhtumine igasse nähtusse nii või teisiti kõiki õpilasi. See pole sageli märgatav. Kuid sellest on vähe. Võib julgesti öelda,“ räägib M. I. Kalinin, „et kui õpetaja on väga autoriteetne, siis annavad selle õpetaja mõju jäljed mõnede inimeste juures end tunda kogu eluaeg.“³² Niisugune on õpetaja isiksuse ja tema autoriteedi tähtsus kasvatuses.

Kuid selleks, et avaldada õpilastele niisugust mõju, peab õpetaja ise läbi imbuma eesrindlikest kommunistlikest veendumustest ja võitlema nende elluviimise eest. „...Kui nõukogude õpetaja tahab olla tõeline, eesrindlik õpetaja nii täna kui ka homme,“ ütleb M. I. Kalinin, „siis peab ta alati sammuma ühes rahva kõige eesrindlikuma osaga.“³³ Ta peab omama eesrindlikke veendumusi, s. t. valdama marksistlik-leninlikku õpetust, võttes selle nõnda omaks, et ta ise on selle läbi mõtelnud ja selle tõelikkuses sügavasti veendunud ning on valmis ükskõik kelle ees seda õpetust kaitsma ja teda ellu viima. „Kui mult küsitaks, mis on antud momendil kõige tähtsam, mida õpetajalt nõutakse,“ ütleb M. I. Kalinin, „siis ma ütleksin: kasvatada uut inimest... Meil luuakse uut, sotsialistliku ühiskonna inimest. Sellele uuele inimesele tuleb õpetada kõige paremaid inimlikke omadusi.“³⁴ Neid uue, nõukogude inimese omadusi ei saa õpetada iga õpetaja, vaid selline, kellele endale need omadused on omaks saanud, kes ise on uus inimene.

Kui formalism pole üheski asjas lubatav, siis eriti lubamatu on formalism kasvatuses. K. Ušinskil on õigus, kui ta ütleb, et „kasvataja pole tšinovnik, aga kui ta on tšinovnik, siis pole ta kasvataja“.³⁵ Õpetaja, kes ei ole kommunistlikku moraali endasse vastu võtnud, ei ole sellest läbi imbunud, ei vii selle nõudeid ellu, vaid ainult teeb näo, s. t. silmakirjatseb, ei esine sellena, mis ta tõeliselt on, säärane õpetaja ei oma sellepärast õpilaste juures usaldust ega autoriteeti: lapsed taipavad kiiresti sellise inimese seesmist valskust, märkavad peagi lahkuminekut sõnade ja tegude vahel. Niisuguse õpetaja kasvatulik mõju on enam negatiivne kui positiivne. Selles mõttes väärrib erilist tähele-

³¹ M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatusest, Tallinn, 1947, lk. 51.

³² Sealsamas, lk. 42.

³³ Sealsamas, lk. 53.

³⁴ Sealsamas, lk. 40.

³⁵ К. Д. Ушинский, Собр. соч., т 8, 1950, стр. 21.

panu M. I. Kalinini kõne eeskujulikele õpetajaile: „Peamine on olla aus lastega, pidada enna silmas, kasvatada meie lastest tõeliselt häid, tõeliselt sotsialistlikke — ausaid, vapraid, arenenud seltsimehelikkuse tundega, laste psühholoogia ja lastevõimaluste piirides distsiplineeritud kodanikke.“³⁶

6. Laste vanuse arvestamine.

M. I. Kalinini viide „laste psühholoogiale“ ja „laste võimalustele“ viib meid järgmise, üsna tähtsa printsiibi juurde kõlbelises kasvatuses — printsiibi juurde arvestada kasvatustöös õpilaste vanuselisi iseärasusi ja võimalusi. „Oletame, et poiss on lõhkunud akna või teinud liiga tütarlapsel või tütarlapsile. Siin ei tule lähtuda mitte ainult faktist enesest kui niisugusest, vaid arvestada, kuidas mõjutab lapse hinge selle küsimuse üks või teine lahendusviis.“³⁷

Selle koolielust võetud näite najal näitas M. I. Kalinin, mis tähendab arvestada kasvatustöös vanuselisi iseärasusi. Ükskõik missuguse külje kõlbelisest kasvatuses ka võtame, me ei saa käsitada küsimust „üldse“, sõltumatult laste vanusest. Kui õppetöös peab õpetaja silmas õpilaste ettevalmistuse taset või astet ühes või teises õppeaines, arvestab teadmisi ja nende teadlikku ning püsivat omandamist, siis kasvatustöös tuleb kogu aeg silmas pidada õpilaste vanust. Muidugi tuleb ka õppetöös arvestada ühe või teise klassi, üht või teist tüüpi kooli õpilaste vanuselisi iseärasusi. Kuid õppetöö sisu ja õpilaste vanuseliste iseärasuste täielikku vastavusse viimise küsimustega ei tegele iga üksik õpetaja, vaid rahvahariduse juhtivad organid haridusministeeriumi näol.

Toetudes teadusliku uurimise asutustele ja eesrindlike õpetajate kogemustele, määrab haridusministeerium igas õppeaines kindlaks õppeprogrammide ulatuse ja sisu koolile tervikuna ja igale üksikule klassile, arvestades iga klassi õpilaste vanuselisi iseärasusi ja võimalusi. Õpetaja aga juhib õppetööd, juhindudes haridusministeeriumi poolt kinnitatud programmist. Muidugi, tõlgendades programmi iga teema ja iga osa sisu, peab ka tema arvestama oma klassi õpilaste vanust, esitades materjali õpilastele arusaadaval kujul. Kuid ikkagi ei tule õpetajal siin, õppetöös, uuesti teha seda tööd, mis on juba tehtud haridusministeeriumi vahendil juhtimisel. Sellepärast pöörab ta oma tähelepanu peamiselt vajaliku kvaliteedi kindlustamisele teadmiste omandamisel, nende igapäevasele kontrollimisele, sest uue materjali juurde võib siirduda alles siis, kui õpilased on õpetaja poolt pakutud teadmised kindlalt omandanud.

Klassivälises kasvatustöös lahendab klassijuhataja töö sisu ja meetodika küsimused iseseisvalt. Ja siin peab klassijuhataja tööd planeerides tõsiselt kaaluma, kui võrd üks või teine tema kavatatud vestlustest on oma sisult õpilastele arusaadav. Kuid ainult materjali arusaadavusest on vähe. Kasvatustöös on vaja mõjutada õpilaste tundmusi

³⁶ M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatuses, Tallinn, 1947, lk. 43.

³⁷ Sealsamas, lk. 42.

ja fantaasiat, äratada nendes tahet ja soovi enda kallal töötada, oma käitumist parandada, kasvatada endas nõukogude inimese parimaid moraalseid omadusi. Sellepärast peab klassijuhataja, planeerides üht või teist moraaliteemalist vestlust, selgesti kujutlema mitte impersonaalset õpilasmassi „üldse“, vaid elavaid, teatavas vanuses lapsi ühes kõigi nõuete ja huvidega, mis antud eale on omased.

Eriti keerukas ja õpilaste vanuseliste iseärasuste arvestamist nõudev töö on kindlate moraalseste veendumuste kujundamine. Noorem, eriti 1. või 2. klassi õpilane nõuab hoopis teistsugust lähenemist kui nooruk või vanem laps, isegi juba 3. või 4. klassi õpilane. Siin tuleb näiteks „Õpilasreegleid“ käsitleda konkreetsete ning kujukate jutustuste ja näidete vormis, nendega peavad kaasnema näitlikkus ja harjutused, mis taotleavad õpilaste relvastamist harjumustega distsiplineeritult ning kultuurselt käituda klassis, vahetunnil ja väljaspool kooli.

Teadliku distsipliini ja käitumiskultuuri kasvatamise töö vanemate õpilastega kannab teistsugust iseloomu. Siin on juba tegemist kindlate veendumuste, tahtejõu ja iseloomu kasvatamisega. Siin kasvatatakse sotsialistlikku humanismi, teadlikku distsipliini, paljastatakse kodanlikku kosmopolitismi ja lõmitamist välismaise kultuuri ees, peetakse võitlust väikekodanlike nähtustega käitumiskultuuris jm.

Õpilaste vanuseliste iseärasuste arvestamine kasvatustöös ei anna klassijuhatajale põhjust käsitada õpilasi ühtlase, kompaktse massina, kellel on ühesugused maitsed, nõuded ja iseloomud. Arvestades ühist, mis antud eale on omane, peab õpetaja nägema ka õpilaste individuaalseid erinevusi. Sageli on ju nii, et üks ning sama abinõu, mis ühe õpilase juures andis häid tagajärgi, ei avalda sama klassi teisele õpilasele mingisugust mõju. See tähendab, et antud juhtumil õpetaja, rakendades üht ning sama abinõu erisuguste õpilaste juures, ei arvestanud nende individuaalseid ja elukondlikke iseärasusi, kodust kasvatust, nende individuaalseid iseloomujooni jms. Sellepärast on õpilaste individuaalsete iseärasuste hoolikas tundmaõppimine klassijuhatajale vajalik eeltingimus edukaks kasvatustööks. Individuaalne pedagoogiline lähenemine igale õpilasele, mis kindlustab klassijuhatajale kõigis kasvatuslikes üritustes edu, kujuneb välja ainult siis, kui ta õppe- ja kasvatusprotsessis õpib põhjalikult tundma oma õpilasi, kui ta uurib nende eluviisi ja koduseid tingimusi.

Moraalse kasvatuse abinõuna omavad ka sundimisvahendid tähelepanuväärset kohta koolis. Eespool märkisime, et kommunistliku moraaali kasvatamise põhiprintsiibiks on kasvatamine veenmise kaudu. Kuid tunnustades veenmise nõukogude kõlbelise kasvatuse põhiprintsiibiks ja juhindudes partei, valitsuse ja isiklikult seltsimees Stalini näpunäidetest, me tunnustame ka sundimise kui veenmisele allutatud vahendi vajadust. Kodanlikus filosoofias ja pedagoogikas leidub sageli varierlikke arutlusi sundimise lubamatusest kõlbelises kasvatuses, sest „sunniviisil ei saa hea olla“, nagu poleks kogu kodanlik kasvatussüsteem kasvava põlvkonna drillimine ning dresseerimine. Kommunistliku moraaali, bolševistliku tahtejõu ja iseloomu kasvatamise süsteemis on väga tähtis kasvatada võimet ohjeldada oma tundmuse ja tunge, mis tõukavad inimesthalbadele tegudele. Ja seda pidurdamisvõimet, võimet hoiduda ebamoraalseist tegudest kasvatatakse mitte ainult veenmise teel, vaid ka sundimise ja ühe või teise karistusvahendi rakendamise teel.

Laps on moraalselt veel väljakujunemata inimene ja tema kujunemisprotsess on keeruline ja täis vasturääkivusi. Lapse ebaküllaldane teadlikkus eelkoolieas ja nooremas koolieas teeb mõningail juhtumeil vajalikuks, et last armastavad vanemad või õpetaja peavad teda sundima. Ja las laps teeb antud juhtumil moraalse teo sunniviisil, vastu oma kalduvusi. Selle eest areneb hiljem, taoliste moraalsete tegude kordamisel ka õpilase moraalne teadvus: temas kujuneb moraalse kohuse tunne, mille järgi ta peab vajalikuks omas käitumises talitada juba veendumusest. Niisiis, rakendades veenmisele allutatud vahendina sundimist, pöörab kasvataja oma tähelepanu peamiselt kõlbelise teadvuse ja veendumuste kujundamisele, moraalselt vankumatu tahtjõu ja iseloomu kasvatamisele. Kõlbelise kasvatusprotsessi jõuab alles siis lõppstaadiumi, kui kasvandik on muutunud moraalselt kindlaks mitte sundimise, vaid veendumuse ja seesmise tunni järgi.

7. Plaanikindlus ja kooskõlastatus kõlbelises kasvatuses.

Saavutanud õpilase käitumises paranemise, ei tohi õpetaja ja kasvataja saavutatuga rahule jääda, sest tihtilugu ilmneb, et paranenud õpilane pole oma käitumises stabiilne ja lubab endale sageli libastumisi. Mitte asjata ei hoiatanud M. I. Kalinin õpetajaid, öeldes: „Kasvatamine on üks raskemaid ülesandeid, ma kõnelen tõelisest, õigest kasvatuses.“³⁸ Kasvatustöö teostamisel on vajalikud plaanikindlus ning visadus ja mitte ainult klassijuhataja, vaid ka kõigi õpetajate töös, samuti kui ühiskondlike õpilasorganisatsioonide (komsomoli-, pioneeri- ja õpilasringide) ja lastevanemate töös. Igasugune kooskõlastamatus kooli ja kodu vahel õpilastele esitatavais nõudeis avaldab õpilaste moraalsele kasvatusle negatiivset mõju. Vastuolud lastevanemate ja kooli vahel panevad lapse keerukasse seisukorda, raskendades tal õige tee valikut oma käitumises, tekitavad tema teadvuses ja käitumises lahkkelisid. Sellepärast on plaanikindluse, kooskõlastatuse ja järeleandmatuse nõue kasvatuslike abinõude teostamisel koolis, ühiskondlikes organisatsioonides ja perekonnas üks kommunistliku moraali kasvatamise põhiprintsiipi. ÜLKNÜ XI kongress rõhutas kooskõlastamise ja plaanikindluse vajadust, suunates komsomoliorganisatsioonide töö koolides tõhusa abi osutamiseks koolile ja õpetajale kommunistliku kasvatuses ülesannete teostamisel. Ka perekond on kutsutud töötama samas suunas: uue, nõukogude inimese kasvatamise ülesanne suudetakse edukalt lahendada ainult kooli ja nõukogude perekonna ühiste jõupingutustega.

Sellised on kommunistliku moraali kasvatamise printsiibid. Nendes printsiipides näeme nõukogude kõlbelise kasvatusesüsteemi põhjalikku erinevust ja kvalitatiivset üleolekut kodanlikust kasvatussüsteemist.

Juhindudes neist printsiipidest kasvatavad nõukogude õpetajad, kasvatajad ja lastevanemad uut põlvkonda tulise nõukogude patriotismi vaimus, piiritu ustavuse vaimus Lenini-Stalini üritusele, kommunismi üritusele.

³⁸ M. I. Kalinin, Kommunistlikust kasvatuses, Tallinn, 1947, lk. 51.

Ajaloo õpetamise lähimad ülesanded J. V. Stalini keeleteaduslike tööde valgusel*.

On möödunud kaks aastat J. V. Stalini geniaalse töö „Marksism ja keeleteaduse küsimused“ ilmumisest. J. V. Stalini teos on väljapaistvaks panuseks marksismi-leninismi varasalve, loova tegevuse ideeliseks allikaks kõigil kultuurialadel. Selle aja kestel on kõik teaduseharud, ja esmajärjekorras ühiskondlikud teadused, võtnud sügava kriitilise analüüsi alla palju sellest, mida peeti „kõikumatuks“ ja „vastuvaidlematuks“, kuid mis seltsimees Stalini teose valgusel osutus põhjendamatuks ja nõudis põhjalikku ümbertöötamist. J. V. Stalini teose suur jõud selles seisnebki, et ta andis hoobi paigaltammumisele, tardumisele, formalismile, tähenärimisele ja dogmatismile, mis varjasid ja varjavad end meie teaduseelu puudulikult tuulutatud nurkades. Ühtlasi rõhutas J. V. Stalini teos veel kord, et teaduse arenemisel omavad otsustavat tähtsust loovalt julge lähenemine teaduslike küsimuste lahendamisele, arvamuste võitlus ja kriitikavabadus.

Seltsimees Stalini teos kujutab endast marksistlik-leninliku teooria loomingulise rakendamise eeskuju teaduseküsimustes, esmajoones keeleteaduses, kuid samal määral ka dialektilise ja ajaloolise materialismi küsimustes, ajalooküsimustes.

Akadeemik V. V. Vinogradov kirjutab oma artiklis J. V. Stalini teose „Marksismist keeleteaduses“ kohta, et see töö avas uue ajastu nõukogude keeleteaduse arengus ja viis selle loova marksismi avarale tee. See teos paljastas N. J. Marri teooria ebamarksistliku, eba-teadusliku olemuse, rajas kindla teoreetilise aluse nõukogude keeleteaduse edasisele arenemisele, selgitas äärmiselt selges, täpses ja la-koonilises sõnastuses keele kui ühiskondliku nähtuse olemuse, ta suhte tootmise, baasi ja pealisehitusega, ta üldrahvaliku iseloomu, ta spetsiifilised iseärasused, ta ühiskondlikud funktsioonid, struktuuri, seose mõtlemisega, ta arenemise põhilised seadused, ja näitas teid nõukogude keeleteaduse tervendamiseks. Keeleteadlased said geniaalse programmi ja ühtlasi marksistliku keeleteaduse harmoonilise ja sügava teooria.

Tohutu suur tähtsus on J. V. Stalini uutel teostel nõukogude ajaloo-teaduse arenemisele.

„Dialektilise ja ajaloolise materialismi põhiliste küsimuste kõrval...“ kirjutab ajakiri „Вопросы истории“, „millel on tohutu suur tähtsus ajalooteadusele, said J. V. Stalini teostes sügava ja igakülgse valgustuse sugukond, suguharu, rahvas, kodanlik rahvus, sot-

* Ajakirjast «Преподавание истории в школе», № 3, 1952

sialistlik rahvus... nõukogude ajalooteaduse ees avanesid avarad perspektiivid iga rahva ajaloo uurimiseks selle kaugeimast minevikust peale, alates ürgkogukondliku korra suguharudest, siis mitmesugustest suguharudest ajalooliselt kujunenud rahvasteni ja sealt edasi kapitalismi perioodil r a h v u s t e n i"¹ ning vanade kodanlike rahvuste varemeilt sotsialistlike rahvusteni.

J. V. Stalini teose sügavast mõjust pedagoogikateadusele tunnistab ajakiri „Советская педагогика“: „On võimatu ülehinnata J. V. Stalini geniaalsete teoste hiigelsuurt tähtsust nõukogude koolile, kogu selle tegevusele, mis on suunatud sirguvate põlvkondade kasvatamisele kommunismi vaimus, eriti vene keele õpetamise taseme tõstmisele, õpetuse tõeliselt teadusliku metoodika ülesehitamisele.“

Hoopis eriline tähendus on J. V. Stalini geniaalsel teosel marksistliku teooria arengus.

„Selles on edasi arendatud dialektilise ja ajaloolise materialismi põhilised küsimused, kommunistliku kultuuri ülesehitamise küsimused meie maal. Selles teoses on igakülgset arendatud marksistlikku õpetust keelest, kultuuri vormist ja sisust, majandusliku baasi ja pealisehituse probleemi, marksistliku dialektika seaduste avaldumise iseärasuste küsimust ühiskondliku elu erisuguseis tingimustes, küsimust marksismi loovast iseloomust ja võitlusest dogmatismi, tähenärimise ja marksistliku teooria vulgariseerimise vastu. J. V. Stalini teos „Marksism ja keeleteaduse küsimused“ andis purustava hoobi idealismile, kaasaegsele imperialistlikule ideoloogiale.“²

J. V. Stalini teos „Marksism ja keeleteaduse küsimused“, rikastades ja arendades kõiki teaduseharusid, kogu sotsialistlikku kultuuri, avab seega tee loovaks tööks ka ajalooõpetamise praktikas ja teoorias (metoodikas).

Ajalooõpetajal tuleb õpilastele selgitada rahvaste poliitilise, majandusliku ja kultuurilise elu külgede kogu mitmekesisust minevikus ja olevikus, viia nad faktide ja nähtuste arutlemise ja üldistamise kaudu ajaloo marksistlikule mõistmisele. Seepärast on mõistetav, et õpetaja J. V. Stalini teosest ammutab eelkõige teadmist, et on vaja põhjalikumalt süveneda dialektilisse ja ajaloolisse materialismi, et on vaja oma töös täielikult üle saada teaduslike teadmiste vulgariseerimisest.

J. V. Stalin andis marksismi klassikalise definitsiooni: „Marksism on teadus looduse ja ühiskonna arenemise seadustest, teadus rõhutatud ja eksploateeritavate hulkade revolutsioonist, teadus sotsialismi võidust kõigis maades, teadus kommunistliku ühiskonna ehitamisest.“³

Marksismi selle geniaalse definitsiooni valguses saavad selgeks ajaloo õpetamise ülesanded: viia õpilased ühiskonna arenemise seaduste mõistmisele, uurida rõhutatud rahvahulkade revolutsioonilise vastastu võitluse hiiglaslikke kogemusi, uurida Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni, mille teostasid Venemaa rahvad proletariaadi juhtimisel. Õpetaja uurib õpilastega kogu ajaloolist protsessi kaasaegse inimkonna progressiivse liikumise perspektiivide valguses, kes võitleb imperialismi vastu rahu, demokraatia ja sotsialismi eest, ja sel-

¹ И. Сталин, Вопросы ленинизма, изд. 10-е, стр. 602.

² Вопросы диалектического и исторического материализма в труде И. В. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания» АН СССР, 1951, стр. 5.

³ J. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1952, lk. 50.

les seisneb üks tähtsamaid ajaloo õpetamise metoodika printsiipe — ajaloo seostamise printsiip kaasajaga.

Avades marksismi kui loova, revolutsioonilise teaduse sügavaima sisu, annab J. V. Stalini teos hoobi tähenärijatele ja talmudistidele, kes käsivad marksismi kui dogmade kogu. „Nad arvavad, et kui nad need järeldused ja vormelid pähe õpivad... siis suudavad nad lahendada igasuguseid küsimusi, lootes, et päheõpitud järeldused ja vormelid kõlbavad neile kõigi aegade ja maade jaoks, kõigi elujuhtumite jaoks. Kuid nõnda võivad mõelda ainult niisugused inimesed, kes näevad marksismi kirjatähte, kuid ei näe tema sisu, õpivad pähe marksismi järelduste ja vormelite tekste, kuid ei saa aru nende sisust.“⁴

Kui lähedased ja kallid on need J. V. Stalini sõnad igale nõukogude õpetajale! Neid võib täiel määral suunata katsete vastu piirata ajaloo õpetamist faktide ja valmis vormelite-hinnangute ning järelduste päheõppimisega, loobuda arendamast õpilaste iseseisvat mõtlemist klassis ja kodustes töödes. Tähenärimine õpetaja poolt on seda ohtlikum, et see lämmatab õpilaste loovat mõtet, sellal kui see kõigest enam vajaks abi ja ergutust.

* * *

J. V. Stalini õpetus baasist ja pealisehitusest, nende vastastikuseist suhteist ja osast ühiskonna arengus avab ajaloolise materialismi tähtsamad küljed, relvastab ajalooõpetaja ajaloolise arengu seaduste täpse ja sügava mõistmisega. See tuleb võtta ajaloo õpetamise aluseks. See tähendab, et õpilasi tuleb õpetada mõistma seda, et „... ühiskonna arenemise ajalugu on kõigepealt tootmise arenemise ajalugu, sajadite jooksul üksteist asendavate tootmisviiside ajalugu, tootlike jõudude ja inimeste tootmissuhete arenemise ajalugu... ühtlasi materiaalse hüvede tootjate eneste ajalugu, töörahva hulkade ajalugu, kes on tootmisprotsessi peajõuks ja kes toodavad ühiskonna olemasoluks vajalikke materiaalseid hüvesid“.⁵

Kuid kõneldes tootmisviisist kui peamisest jõust ühiskonna materiaalse elu tingimuste süsteemis, mis määrab ühiskonna palge, ühiskonnakorra iseloomu, ühiskonna arenemise ühest korrast teise⁶, selgitades õpilastele üldistavas lõppkokkuvõttes, et „milline on ühiskonna tootmisviis, selline on põhiliselt ka ühiskond ise, sellised on tema ideed ja teooriad, poliitilised vaated ja asutused“⁷, peame meeles pidama J. V. Stalini ütlust, et baas — see ei ole tootmine ega tootlikud jõud, et baas — see on üks tootmisviisi külgi, nimelt see, mis iseloomustab inimeste omavahelisi suhteid tootmisprotsessis, inimeste tootmis-suhteid.

J. V. Stalini selle ütluse valguses etendab teadusliku, marksistlik-leninliku maailmavaate kasvatamises otsustavat osa õpilaste arusaamine, et meie kaasaeg kujutab endast kahe baasi, kahe majandusliku korra võitlust — roiskuva, hukkuva kapitalistliku ühiskonna baasi, mis lähemas tulevikus on määratud likvideerimisele, ja õitsva, era-

⁴ J. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1952, lk. 49—50.

⁵ UK(b)P ajalugu. Lühikursus, Tallinn, 1951, lk. 110.

⁶ Sealsamas, lk. 108.

⁷ Sealsamas, lk. 110.

kordse kiirusega kommunistliku ühiskonna baasiks kasvava sotsialistliku ühiskonna baasi võitlust. Ajalooõpetaja kohuseks on konkreetselt ja eredalt näidata ühelt poolt majanduslikku seisakut ja rahvahulkade viletsust kapitalismimaades ja teiselt poolt — kommunismi suurehitusi ja töötajate kasvavat heaolu sotsialismimaal.

J. V. Stalini õpetuses baasist ja pealisehitusest rõhutatakse nende dialektilist vastastikust sõltuvust. Baas sünnitab pealisehituse, baasi muutumisega muutub ka pealisehitus, kuid pealisehitus ei ole passiivne, neutraalne, ainult baasi peegeldus. „Vastupidi, tulnud ilmale, saab ta ülisuureks aktiivseks jõuks, aitab aktiivselt oma baasil kujuneda ja tugevneda, võtab tarvitusele kõik abinõud selleks, et aidata uuel korral lõplikult purustada ja likvideerida vana baas ja vanad klassid.“⁸

Rakendatult ajaloo õpetamisse tähendab see, et on tarvis suure tähelepanu ja põhjalikkusega uurida õpilastega riigi-, poliitika-, kultuuri- ja ideoloogiaküsimusi klassivõitluse valguses; näidata mitmesuguseid riigitüüpe ja nende klassifunktsioone orjandus-, feodaalses ja kapitalistlikus ühiskonnas; sise- ja välispoliitiliste faktide najal või poliitiliste, religioossete, esteetiliste ja filosoofiliste vaadete arutlemise kaudu paljastada valitsevate klasside tõelised huvid oma õiguste kaitsmisel töötajate ekspluateerimiseks. Ameerika Ühendriikide kaas-aegse vallutuspoliitika, ta antidemokraatliku, reaktioonilise sisepoliitika, valitseva klassi kiskjaliku natsionalismi ja rassismi, obskuranatismi jutlustamise näidete najal on võimalik erilise selgusega näidata, millise metsiku vihaga kapitalistlik pealisehitus võitleb oma baasi eest ja püüab pikendada ta olemasolu, pöörata tagasi ajaloo progressiivset käiku.

Hoopis teist osa etendab sotsialistlik pealisehitus. Nõukogude valitsus kui kommunistliku partei poolt juhitud proletariaadi diktatuuri vorm viib NSV Liidu rahvad kommunismile sihikindlalt ja plaanipäraselt, leninlik-stalinliku õpetuse alusel, toetudes paljumiljonilistele töörahvahulkadele.

J. V. Stalini teos on uueks üliväärtuslikuks panuseks kommunistliku kasvatusel ürituse ning „ÜK(b)P ajaloo lühikursuses“ ja partei Keskkomitee otsustes ideoloogiliste küsimuste kohta avaldatud ideede edasiarendamiseks.

Kasvatus nõukogude patriotismi vaimus saab J. V. Stalini teostes uue innustusallika. Näidates mitmesugustes mineviku vormides keele ja kultuuri rahvuslikku iseseisvust ja rõhutades nende üldrahvalikku alust, kasvatab ajalooõpetaja õpilastes austust ja armastust rahvuskeele ja -kultuuri parimate teoste vastu. Suure põlgusega räägivad õpilased neist vene ja inglise aristokraatidest, kes „heputasid prantsuse keelega“ õukonnas ja salongides, kelkisid sellega, et nad oskavad kõnelda vene keelt (inglise keelt) ainult prantsuse aktsendiga, või neist kodanlastest, kes „... on reostanud ühtse rahvuskeele oma sahkerdaja-leksikoniga...“⁹ Vastupidi, õpilased õpivad tohutu vaimustusega vene kirjavara parimaid mälestusmärke, mis on vene rahva, NSV Liidu rahvaste mitmekülgse geeniusel kehastuseks.

⁸ J. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1952, lk. 4—5.

⁹ Sealsamas, lk. 12.

Suure poliitilis-kasvatustliku tähtsusega on nõukogude rahvuspoliitika, milles on kajastatud „...ajastut pärast sotsialismi võitu kogu maailma ulatuses, kui ülemaailmset imperialismi ei ole enam olemas, eksploataatorlikud klassid on kukutatud, rahvuslik ja koloniaalne rõhumine on likvideeritud, rahvuslik eraldiolek ja rahvuste vastastikune umbusaldus on asendatud rahvuste vastastikuse usalduse ja lähenemisega, rahvuslik võrdõiguslikkus on ellu viidud, keelte mahasurumise ja assimileerimise poliitika on likvideeritud, rahvuste koostöö on korraldatud ja rahvuskehtel on võimalus vabalt rikastada üksteist koostöö korras“¹⁰, kuni nad ei ole sulanud üheks üldiseks rahvusvaheliseks keeleks.

Selle tuleviku inimkonna üleva pildiga ei või õpetaja jätta ühendamata tänapäeva võitlust rahu, sotsialismi ja rahvaste õnne eest.

J. V. Stalini õpetus keele olemusest, tekkimisest ja keele osast ühiskonna elus asetab ajaloo teaduse ette, samuti ka ajalooõpetaja ette küsimuse keelest kui ühiskonna võitluse ja arenemise tööriistast. Senini ei püstitanud ajalooõpik ega õpetaja kuskil õpilaste ette küsimust keele osast ühiskonna arenemises. Kuid juba NSV Liidu ajaloo kursuse algul võib õpilastele selgitada, et „häälikuline keel on inimkonna ajaloo üks neid jõude, mis aitasid inimestel eralduda loomariigist, ühineda ühiskondadeks, arendada oma mõtlemist, organiseerida ühiskondlikku tootmist, edukalt võidelda loodusjõududega ja jõuda selle progressini, mis meil on praegusel ajal“.¹¹ Hiljem, jälgides ühiskonna arenemist sugukonnast suguharuni, suguharust rahvani ja rahvast rahvuseni, mõistavad õpilased veel sügavamini üldrahvaliku keele ühendavat osa. Sellest vaatekohast tuleb hoolitseda, et õpilased paneksid tähele „keele suurt püsivust ja kolossaalset vastupanuvõimet vägivaldsele assimileerimisele“.¹²

Ajaloolise näitena osutab seltsimees Stalin Balkani rahvaste keelele, mis pidasid vastu ja jäid ellu, hoolimata sellest, et türki assimilaatorid sadu aastaid püüdsid moonutada, purustada ja hävitada neid keeli. Keel kui rahvuskultuuri vorm andis rõhutud rahvastele erilise jõu võitluses oma rahvusliku sõltumatuse eest. Vastupidi, ühise keele puudumisel isegi sellised suured riigid nagu Kyroose, Aleksander Suure, Caesari ja Karl Suure impeerium lagunesid: neil ei olnud oma majanduslikku baasi, nad olid ajutised ja ebakindlad sõjalis-administratiivsed ühendused ja kujutasid endast suguharude ja rahvaste konglomeraati, kes elasid igaüks oma elu ja kellel igaühel oli oma keel.

J. V. Stalini õpetus keelest püstitab koolide ja õpetajate ette veel ühe äärmiselt vajaliku ülesande: hoolitseda õpilaste kõne kui teadmiste omandamise ja üldise hariduse tähtsaima vahendi arendamise eest. Keele osast inimese tunnetamistöös, ta mõtlemise arenemises ütleb J. V. Stalin: „Olles otseselt seotud mõtlemisega, registreerib ja fikseerib keel sõnades ja sõnade ühendamises lauseteks mõtlemise töö tulemusi, inimese tunnetamistöe edusamme, ja teeb seega võimalikuks mõtete vahetamise inimühiskonnas.“¹³

¹⁰ J. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1952, lk. 48—49.

¹¹ Sealsamas, lk. 42.

¹² Sealsamas, lk. 21.

¹³ Sealsamas, lk. 18—19.

Neis sõnades leiame sügava põhjenduse suurele pedagoogilisele tööle, mida on tarvis teha koolis iga päev õpilaste kõne arendamiseks. Tuleb hoolikalt kuulata vastavat õpilast, parandada ta kõnes vead ja puudused, nõuda sisukat, selget ja täpset, grammatiliselt ja stiililiselt õiget vastust — see on mitte ainult keeleõpetaja kohus. Kuivõrd mõtete reaalsus avaldub keeles, ei või olla kahtlust, et ka õpilaste teadmiste kvaliteet peegeldub „keelises materjalis“, s. o. õpilaste kõnes, nende oskuses anda ajaloolise mõiste definitsiooni, koostada järjestikuline konkreetne jutustus sündmustest, analüüsida neid küllalt arukalt ja veenvalt jne. Nende vilumuste arendamisel etendavad suurt osa õigesti teostatud vestlused klassis, kus õpetaja annab küsitlusele aktiivse töö iseloomu, harjutab õpilasi mõtlemise dialektikas ja nõuab, nagu juba öeldud, head sõnalist vormi, mis tagab täpsuse, õigsuse ja ajaloolise materjali sügava mõistmise.

Otsustav tähtsus teadusliku mõtte arendamiseks on seltsimees Stalini ütlusel: „On üldtunnustatud, et mingisugune teadus ei saa areneda ja edeneda ilma arvamuste võitluseta, kriitikavabaduseta.“¹⁴

Ajaloo meetoodika vajab mitte vähem kui teised teadused rea uute probleemide julget lahendamist, õpperaamatute ja üksikute meetoodiliste vaadete kriitikat. Ei ole kellelegi saladuseks, et senini pole häid käsiraamatuid ajaloo meetoodika üldiste küsimuste kohta; pole üksikute ajalookursuste meetoodikat; ebarahuldav on olukord õpikute ja õppevahendite suhtes. Kõigil neil aladel on ajaloo õpetuse praktiikul ja teoreetikul koolis palju ruumi loovaks tegevuseks. Juhindudes J. V. Stalini geniaalsetest töödest peavad õpetajad ja teaduslikud töötajad ühiste pingutustega lahendama ajaloo õpetamise hädavajalikud ülesanded.

¹⁴ J. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1952, lk. 26.

Võrdlused majandusgeograafia õpetamisel koolis.

„Nõukogude Koolile“ kirjutanud Leningradi Herzeni-nimelise
Pedagoogilise Instituudi õppejõud

prof. P. GUREVITŠ.

Võrdlusvõtete tarvitamisel majandusgeograafia õpetamise protsessis koolis on väga suur tähtsus õpilaste maailmavaate kujunemisele, elu- ja praktikas tarvilike teadmiste ja oskuste teadlikule ning kindlale omandamisele.

Tegelikus õppetöös on võrdlused väga levinud, sest igapäevased kogemused näitavad, et võrdluste tarvitamine on efektiivne. Niisiis on võrdlusvõtete pedagoogiline ja metoodiline tähtsus geograafia, eriti aga majandusgeograafia õpetamisel empiirilisel tõestatud.

Kuid teoreetiliselt pole võrdluste küsimus (nimetus „võrdlev meetod“ näib meile ekslik olevat, tuleks kõnelda võrdlusvõttest) kaugeltki veel välja töötatud ja meile paistab, et vajadus teaduslikult välja töötada võrdluste küsimus, samuti kui küsimust, kuidas võrdlusi rakendada majandusgeograafia õpetamise praktikas, on väga aktuaalne.

Mis me mõistame võrdluse kui vaimse tegevuse ühe põhiliigi all? Võrdluste iseärasuseks on esemete, objektiivselt eksisteeriva välismaailma nähtuste ja protsesside sarnasuse ja erinevuse kindlaksteegmine. Sarnasus ja erinevus võrdleja seisukohalt sõltuvad sellest, mis-sugused asjade omadused on meile antud korral olulised. Kui majandusgeograafias õpime näiteks üksikute riikide majanduslikult erinevaid linnu ja meil on vaja jaotada neid nende majanduse iseloomu järgi mitmeks rühmaks, siis peame rasketööstuse osatähtsuse poolest ühetaoliseks ka selliseid linnu, mis rasketööstuse iseloomult on oluliselt erinevad: ühes linnas on juhtivaks haruks metallurgiatööstus ja raskemasinaehitus, teises aga sünteetiline keemiatööstus ja elektritööstus. Kui meil aga on vaja alla kriipsutada linnade tööstuslikku struktuuri ja juhtivaid tööstusharusid, siis ilmneb võrdlemisel nendesamade linnade järsk erinevus üksteisest ja neid tuleb paigutada eri rühmadesse. Meie poolt valitud näitajad peavad võrdlemisel olema õiged, täpsed ja usaldatavad. Selliseiks näitajaiks võivad olla näiteks kilomeetrid, tonnid, tsentnerid, rublad jms., siis on võrdlemine edukas. Võrdlus saavutab ka siis eesmärgi, kui kõrvutatakse esemeid, nähtusi ja protsesse ühes ning samas suhtes, kui näiteks kõrvutatakse kaht majandusrajooni, silmas pidades kummaski rajoonis üht ning sama majanduslikku kompleksi ja selle spetsialisatsiooni üleliidulises ulatuses, või võrreldakse kaht füüsilis-geograafilist vööndit kliima, taime- ja loomastiku poolest.

Esemeid tuleb võrrelda nende oluliste tunnuste järgi. Mõnikord võidakse teha ülesandeks võrrelda kaht eset või nähtust vähetähtsate tunnuste järgi. Võrdlus sarnasuse ja erinevuse järgi on erilaadne mõtlemisprotsess, mis kujutab endast aju funktsiooni (I. P. Pavlovi järgi teine signaalsüsteem). Endastmõistetavalt ei saavutata õpilaste mõtlemise arendamises täit edu ainult ühe vaimse tegevusega — võrdlusega, ka analüüs, süntees ja vaimse tegevuse muud liigid võtavad mõtlemise arendamisest aktiivselt osa, kusjuures tuleb silmas pidada, lähtudes pedagoogilisest aspektist, mitte ainult mõtlemisprotsessi ennast (mõtlemisfunktsioonide arendamist), vaid ka mõtlemise tulemusi. Õppida mitmesugust vaimset tegevust tähendab õppida iseseisvalt tegema järeldusi, et rakendada neid elus, oma praktilises tegevuses.

Võrdlus kui üks vaimse tegevuse liike, kui eriline mõtlemisvorm omab õppeprotsessis, õpilaste harimisel ja kasvatamisel suurt pedagoogilist ja metoodilist tähtsust; seda tuleb laiaulatuslikult kasutada mitmesuguste õppeainete käsitlemisel, eriti aga majandusgeograafias, kui näiteks võrdleme tööraha olukorda NSV Liidus ja kapitalistlikes riikides või rahvademokraatia maade arenemisteid käesoleval ajal ja enne nende vabastamist Nõukogude Armee poolt 1944—1945. a.

Eespool juba märkisime, et õppemetoodilisest vaatekohast ei ole õigust rääkida mingisugusest iseseisvast, täiesti väljakujunenud võrdlevast meetodist geograafias, tuleb rääkida võrdlusvõttest, selle meetodi üksikuist aktidest, mida kasutatakse õppetöös. Iseasi on võrdlev meetod kui eriline meetod või mõtlemisviis geograafilises keskkonnas või ühiskonnas kehtivate seaduspärasuste avastamiseks ja formuleerimiseks.

Võrdlusvõtted aitavad arendada õpilaste mõtlemist ja oskust iseseisvalt järeldusi teha, et neid elus, praktilises tegevuses kasutada. Kooligeograafias leiavad võrdlused üsna ulatuslikku rakendamist, kusjuures vanemais klassides tuleb neid kasutada laiemalt kui nooremais; oma iseloomult peavad nad vanemais klassides olema sügavamad, mitmekesisemad ja komplitseeritumad. Majandusgeograafia õpetamise ülesandeks 8. ja 9. klassis on iseloomustuste koostamine, keerukamate seoste ja seaduspärasuste avastamine. Seejuures tuleb silmas pidada järgmist: vanemais klassides kasvab dialektilise loogika tähtsus võrreldes formaalse loogikaga ühes selle sarnasuse-, vasturääkivuse- ja välistatud kolmanda seadusega. Dialektilise loogika tähtsust keskkooli vanemate klasside õpilastele pole muidugi tarvis ülehinnata; õpilaste vanus ja arenemisaste loovad selleks objektiivselt kindlad piirid. Dialektilise loogika tähtsamate elementide rakendamine viib möödapääsematult õigetele järeldustele ja arendab õpilastel ühtlasi dialektilis-materialistlikku maailmavaadet, mis on haridus- ja kasvatustöö tähtsaimaks ülesandeks nõukogude koolis. Õppematerjali erilise iseloomu tõttu soodustab majandusgeograafia kõigiti selle ülesande lahendamist, mitmesuguste võrdlusvõtete kasutamine majandusgeograafia õpetamisel aga annab väga efektiivseid tulemusi.

* *
*

Võrdlustel on kindel didaktiline väärtus. „Reaalsest esemest aru saada,“ ütles K. Ušinski, „tähendab õigesti määrata selle asend reaal-

sete esemete maailmas ja tundma õppida selle vahekorda nendega." Ja ta toob näitena lille: on vaja teada saada selle sugukonda, perekonda ja liiki, selle vahekorda päikese, vihma, inimese ja loomadega.

Selles tunnetusprotsessis me „võrdleme, eristame, viime sarnasused ja erinevused kokku otsustuseks ja otsustused liidame antud eseme mõistega. Otsustuses kujuneb mõte. Lõplik otsustus muutub mõisteks“.

Tunnetades füüsilise ja majandusgeograafia alalt pärinevaid mõisteid (saar, maakitsus, laht, kliima, majandusgeograafiline asend, majandusrajoon, territoriaalne tööjaotus jne.) me võrdleme ja eristame, muutes sellega otsused mõisteks.

K. Ušinski ütleb veel: „... didaktikas peab võrdlus olema põhivõtteks“. Nimelt võtteks, mitte meetodiks, nagu meetodikud seda tavaliselt nimetavad. Ja edasi: „välismaailma esemete mõistmiseks pole teist teed peale võrdluse“. Sel mõttel on otseselt ning vahenditult tegemist füüsilise geograafiaga ja suurel määral ka majandusgeograafiaga, kui juttu on geograafilisest keskkonnast ja selle osast ühiskonna ning tema majanduse arenemises ja kui peale selle vaadeldakse looduse ümberkujundamise küsimust erinevate tootmisviiside puhul. K. Ušinski esitab küsimuse: mis tähendab esemest aru saada? ja vastab sellele järgmiselt: „Kui te tahate mingisugusest välismaailma esemest selgesti aru saada, siis eristage teda talle kõige sarnasemaist esemest ja leidke temas sarnasust kõige kaugemate esemetega. Alles siis teete endale selgeks kõik eseme olulised tunnused, see aga tähendab — esemest aru saada.“¹ Selline on K. Ušinski hinnang võrdluste väärtuse kohta.

Suur õpetlane I. P. Pavlov rääkis, et kõrgema närvi-tegevuse füsioloogia seisukohast on õppetöös kasulik rakendada võrdlusi. Võrdlusvõtted tõstavad närvisüsteemi tegevust ja teadmiste efektiivsust. Kuid see küsimus on teaduslikult veel peaaegu läbi töötamata. Õppetöös tuleb välja töötada kindel süsteem loogilisi harjutusi mitmesuguseis õppeaineis, nende hulgas ka geograafias; õpilasi tuleb õpetaja juhatusel õpetada loogiliselt (formaalselt ja dialektiliselt) mõtlema. Ja selles loogiliste harjutuste süsteemis peavad võrdlused olema esikohal. Oleks äärmiselt tähtis hakata geograafias igale klassile välja töötama võrdluste süsteemi, silmas pidades eesmärki arendada õpilastel võrdlusvõtete rakendamise teel geograafilisi kujutlusi ja mõisteid, ja nimelt: 5. klassile — põhimõisteid üldmaateaduse kursusest, 6. klassile — mõisteid regionaalse geograafia elementaarkursusest, 7. klassile — kujutlusi ja mõisteid NSV Liidu looduse, majanduse, elulaadi ja rahvaste kultuuri alalt, 8. klassile — kujutlusi ja mõisteid NSV Liidu majandusgeograafiast, 9. klassile — mõisteid välisriikide majandusgeograafiast. Seda laadi kujutlused ja mõisted on arvukad ning mitmekesised, alates kujutluste ja mõistetega maakera kujust, maakera pöörlemisest ümber oma telje ja tiirlemisest ümber päikese ning lõpetades 9. klassis saadavate keeruliste mõistetega: imperialismi iseloomustavad jooned, kolooniate ekspuuteerimise vormid, kapitalismi ebaühtlane arenemine ja tööstuse ebaühtlane paiknemine, mõisted natsionaliseerimisest rahvademokraatia maades ja selle erinevus natsionaliseerimisest kapitalistlikes maades — Prantsusmaal, Suurbritannias. Kasutades võrdlusi, et õpilastel arendada õigeid kujutlusi ja mõisteid,

¹ К. Д. У ш и н с к и й, Руководство к преподаванию по Родному слову.

peab silmas pidama võrdluste kasutamise meetodika iseärasusi: ei tohi tarvitada võrdluste standarde ja alatise etaloone. Oma sisult, keerukuse ja raskuse astmelt on mõisted mitmesugused ja sellepärast tuleb õppeprotsessis kasutada oma iseloomult mitmesuguseid võrdlusvõtteid, kõige efektiivsemaid selleks, et õpilased saaksid neist selgesti, küllalt täpselt ja õigesti aru. Teiste sõnadega, igal mõistel peab olema oma vastav võrdlus ja selle meetodilised võtted. Oma tähtsusest ja aktuaalsusest hoolimata on see küsimus meie meetodilises kirjanduses peaaegu läbi töötamata. Kuid samal ajal on meie koolipraktikas sel alal küllalt väärtuslikke saavutusi. Ja siin tuleb soovida, et meetodikud hakkaksid neid kogemusi uurima, üldistama ja trükis avaldama.

On huvitav jälgida, kuidas on lood võrdlustega meie geograafiaõpikuis ja geograafia meetodika kursustes. V. Budanovi „Füüsilise geograafia meetodikas“ (1. ja 2. trükis) räägitakse võrdlustest väga näpilt: on ainult üksikuid märkusi, näiteks: „võrdlused hõlbustavad meelepidamist“, „tuntud suuruste võrdlemine tundmata suurustega“, viidatakse läänepiiride võrdlevale hinnangule jms.

Oma õpikus ei tõsta V. Budanov võrdluste küsimust kuskil esile, ei seleta selle tähendust, iseärasusi ja kasutamist. Tema õpikus laialipillatud märkustest võib ainult järeldada, et V. Budanov peab võrdlusvõtete rakendamist õppetöös kasulikuks. A. Polovinkini „Füüsilise geograafia meetodikas“ pole võrdluste küsimusest eri peatükki või eri jagu, A. Polovinkin piirdub samuti nagu V. Budanovgi üksikute märkustega võrdluste tarvitamise kasulikkusest. Näiteid: „rahvuste olukord meil NSV Liidus ja kapitalistlikes maades“, „samal geograafilisel laiusel asetseva Labradori ja Suurbritannia kliima ja taimestiku võrdlemine“. A. Polovinkin märgib võrdluste kasulikkust geograafilise mõtlemise arendamisele ja rõhutab võrdluste tähtsust kordamisel. Nii ei ole prof. A. Polovinkin osutanud sellele tähtsale küsimusele tarvilikku tähelepanu ja on sellest oma geograafia meetodika kursuses mööda läinud.

V. Erdeli meetodikaõpikus „Geograafia meetodika“ antakse võrdluste küsimusele tähtis koht, sellele küsimusele omistatakse suurt tähtsust. Peatükis „Geograafia kui õppeaine spetsiifikaga seotud meetodeid“ tõstab V. Erdeli võrdlusi eriti esile, rõhutades sellega võrdluste kui geograafia õpetamise spetsiifilise meetodi tähtsust.

V. Erdeli asetab võrdlused esikohale, isegi ettepoole kui „töö kaartide järgi“. V. Erdeli on rohkem kui ükski teine mineviku või tänapäeva meetodikuist läbi töötanud küsimuse võrdlusvõtete ülesannetest kooligeograafias, objektide valikust geograafilisteks võrdlusteks ja geograafiliste võrdluste tüüpidest, sõltuvalt eesmärgist.

Ta liigitab võrdlused viide tüüpi: 1) võrdlus-kujund, 2) võrdlus-side, 3) võrdlus-ülesanne, 4) võrdlus-arutlus ja 5) geograafiline kompleksvõrdlus.

Mõningate väidetega, mis V. Erdeli esitab, ei saa me nõustuda: ei saa rääkida erilisest võrdlevast meetodist, sest kooligeograafias sellist ei ole, tuleb rääkida võrdlusvõttest. Samuti ei saa võrdlevat meetodit pidada geograafia spetsiifiliseks, see on samal määral spetsiifiline ka botaanikale, zooloogiale, füüsikale, keemiale, kirjandusele jm. õppeainetele. Vastuvaidlematult on kooligeograafia spetsiifiliseks meetodiks töö kaartidega, piltidega, kollektsoonidega, ja esijoones muidugi

töö füüsiliste, administratiiv-poliitiliste, majanduse- ja ajalookaarti-dega. Ja lõpuks pole võrdluste jaotamine viide tüüpi küllalt põhjenda-tud, see tuleneb „võrdleva meetodi“ ülehindamisest. V. Erdeli taotlus luua võrdluste tüpoloogiat, kindlaks määrata üksteisest järsult piirit-letud võrdluste tüüpe väärrib ühelt poolt tunnustust, teiselt poolt aga kutsub esile eitava reaktsiooni: asi seisneb selles, et praktikas me ei näe kunagi puhtaid tüüpe, võrdlused on peaaegu alati segatüüpi.

Kuid teose kõigist eespoolmärgitud puudustest hoolimata tuleb tunnustada V. Erdeli teeneid võrdluste probleemi valgustamisel geograa-fias. Ta andis võrdlusele väärrika koha kooligeograafias rakendatavate meetodite hulgas ja tegi algust selle tähtsa küsimuse lahendamisega.

N. Kurazovi hiljuti ilmunud õpikus „Geograafia metoodika“ (ilmub lähemal ajal ka eesti keeles) on üksikuid märkusi võrdlustest: „Geo-graaf peab tajust jõudma kujutluseni ja võrdlema mitte kahe mäe, kahe jõe tajusid, vaid ainult nende kujutlusi“ (lk. 46).

N. Kurazov räägib geograafilistest objektidest ja protsessidest saa-dud kujutluste võrdlemisest, üldistamisest, analüüsimisest ja süstema-tiseerimisest. Tuleb märkida vähest tähelepanu, mis algkooli geo-graafia metoodika osutab võrdluste küsimusele. Võrdlusvõtted konk-reetsete geograafiliste kujutluste ja elementaarsete mõistete loomisel on geograafia õpetamisel algkoolis väga tähtsad: üheks peaes-märgiks geograafia õpetamisel algkoolis on anda õpilastele konkreet-seid geograafilisi kujutlusi ja lihtsaid mõisteid; tuleb püüda sinnapoole, et õpilastel areneks abstraktne mõtlemine.

Peatame oma tähelepanu N. Baranski „Majandusgeograafia kooli-metoodika peajoonel“. Tekstis räägitakse mitu korda võrdlustest. Metoodika teises osas, mille pealkirjaks on „Majandusgeograafia põhi-lised tüüpteemad“, märgitakse majandusgeograafilise asendi käsitle-misel järgmist: ühe või teise maa asendil on suur tähtsus, selles võib veenduda, „kui võrrelda kaht maad, mis oma looduslike tingimuste poolest on lähedased“. Ja näitena võrreldakse Rootsit ja Uraali.

N. Baranski teeb võrdlemisel kindlaks sarnasuse nende looduslikes tingimustes: need on külm-parasvööndis asetsevad mäestikumaad, mäed on vanad, seal on rikkalikud varud rauamaaki, kuid vähe koksis-tuvat sütt, küllalt metsa, metallurgia töötab puusõega, mõlemad maad varustavad Euroopat rauaga. Kuid neid võrreldes võib konstateerida ka erinevust nende geograafilises asendis: Rootsi oli Euroopa eesrind-likele maile lähemal kui Uraal, mida mäeahelik lahutab Euroopast ja mis on kaugel merest. Sellepärast järeldab N. Baranski: „On ilmne, et Rootsi pidi arenema varem kui Uraal“ (lk. 30). Ja edasi: „Niisiis pidi erinevus geograafilises asendis väga tugevasti mõjutama ja mõjutaski majandusliku arenemise käiku.“

Kuigi N. Baranski, nagu edaspidisest tekstist on näha, tunnustab ja märgib, et „Uraal võis tõusta alles meie ajal, sotsialistliku ühiskonna tingimustes, mis kindlustas Uraali-Kuznetski kombinaadi ehitamise“, s. t. juhib sellega tähelepanu sotsiaalsete tingimuste tähtsusele Uraali majanduse muutumisel. Kuid kogu tekst tervikuna ei orienteereri vaja-dusele näha sotsiaalseis tingimustes või õigemini materiaalsete hüvede teatavas tootmisviisis otsustavat ning määravat jõudu ühiskonna are-nemises, geograafilises asendis ja looduslikes tingimustes aga näha tegureid, mis soodustavad ning kiirendavad või takistavad ning aeglus-tavad, kuid mitte mingil juhul ei määra ühiskonna arenemist. N. Ba-

ranski käsiraamatu järgi on geograafiline keskkond ja sotsiaalsed tegurid üheväärtuslikud, mis muidugi on hoopis väär.

Sedasama näeme ka järgnevais näiteis, kus Baranski võrdleb Siberit Kanadaga ja Šveitsi Kaukaasiaga. Ka neis näiteis konstateeritakse võrdlemisel looduslike tingimuste sarnasust ja geograafilise asendi erinevust: suurem osa Kanadast on merele lähemal kui suurem osa Siberist, Kanadal on jäävabad sadamad Vancouver ja Halifax, suvel on Hudsoni lahes vaba liikumine (sadamad Churchill ja Nelson). Niisiis on Kanada juurdepääsetavam kui Siber, järelikult on täiesti loomulik, et Kanada on oma majanduslikus arenemises Siberist ette jõudnud. N. Baranski ignoreerib otsustavat osa, mida etendab ühiskonna materiaalse elu tingimuste süsteemis see peamine jõud, mis määrab ühiskonna palge, ühiskonnakorra iseloomu, ühiskonna arenemise ühest korrast teise.

„Niisuguseks jõuks peab ajalooline materialism inimeste olemasoluks vajalike elatusvahendite hankimise viisi... materiaalsete hüvede... tootmise viisi.“²

Just sellises käsituses oli vaja näidata majanduslikus arenemises Kanadast maha jäänud tsaari-Venemaa sotsiaalse, majandusliku ja poliitilise süsteemi otsustavat osa Siberi mahajäämuses.

N. Baranski oleks pidanud rõhutama, et geograafiline asend ja looduslikud tingimused ei ole määrava tähtsusega. Autori märkus järeledest muutustest Siberi tootlike jõudude arenemises Suure Oktoobri-revolutsiooni tagajärjel on täiesti õige. Me ei saa nõustuda N. Baranskiga, kui ta liialt rõhutab geograafilise asendi ja looduslike tingimuste osa ja seega ülehindab nende tähtsust.

Näide, milles võrreldakse Šveitsi ja Kaukaasiat, looduslike tingimuste poolest mitmeti sarnaseid ja asendi poolest erinevaid maid, kinnitab veelgi geograafilise asendi tähtsust ülehindava N. Baranski seisukoha ekslikkust.

Sm. Baranski märkus: „me peame tingimata arvestama erinevusi maade asendeis. Meie ei tohi neid ignoreerida, sest nad selgitavad väga palju asju“, on õige. Kuid samal ajal me pole nõus tema teise märkusega: „Ka Kaukaasias suutis ainult Suur Sotsialistlik Oktoobri-revolutsioon ja üleminek uuele ühiskonnakorrale tasakaalustada (minu sõrendus. — P. G.) geograafilise asendi ebasoodsust“ (lk. 31).

Kas siin on tegemist ainult asendi ebasoodsusega? Oli vaja öelda muud: sotsialistlik tootmisviis mängis otsustavat osa Kaukaasia majandusgeograafilise asendi muutumisel. Tootmisviis määrab maade, rajoonide ja linnade asendi, tootmisviiside muutumine põhjustab muutusi maade ja rajoonide asendis. Geograafilist asendit ei saa käsitleda tootmisviisist lahus ja selle osatähtsust ignoreerides, muidu võib sattuda vulgaarsesse geofrafismi.

Sm. Baranski mõtte ebatäpsus looduslike ja sotsiaalsete tingimuste piiritlemisel, neile õige tähtsuse omistamisel ja osa määramisel, mis nad etendavad ühiskonna arenemises, ongi sm. Baranski vigade põhjuseks. Rääkides „majandusgeograafilisest asendist“, „naabri asendist“, „asendist sõjakollete suhtes“, „asendist kultuurikollete suhtes“ ja „linnade asendist“ toob N. Baranski võrdlusi, milles võib viidata samalaadseile teoreetilistele vigadele.

² UK(b)P Ajalugu. Lühikursus, Tallinn, 1951, lk. 108—109.

Lk. 33 arvab autor Ameerika Ühendriikide lääneosa majanduse sõltuvat kaugusest: „Arenenud tööstusrajoonist kaugemat rajooni kaitseb selle konkurentsi eest juba kaugus ise.“ Rabavalt lihtsustatud seletus!

Lk. 34—35 märgib autor maade arenemise sõltuvust nende asendist sõja- ja kultuurikollete suhtes. N. Baranski otsustused on paljudes asjades õiged, kuid liialt lihtsustatud, rõhutatakse liialt väliseid momente: „kolded“, „trass“ jms.; ei juhita sugugi tähelepanu kõige tähtsamale materialistliku ajalookäsituse seisukohalt, nimelt sellele, et ühiskonna elu aluseks on inimeste tootlik tegevus, millel on seaduspärane iseloom.

N. Baranski kaldub sellest kõigest kõrvale: ta võtab kultuurikollete trassi iidsest ajast peale, silmas pidades tsivilisatsiooni arenemise käiku, ja hakkab „arvestama maa geograafilist asendit selle trassi suhtes, mille kultuur on joonistanud kaardile“. Kuid asi ei seisa mitte selles, et öelda, kust ja kuhu kultuur on tulnud, millal, kas varem või hiljem, pidades üksikute maade asendit selle stiihiliselt kujunenud „trassi“ suhtes millekski kindlaks.

N. Baranski võrdleb Kreekat Itaaliaga ja konstateerib, et Itaalia arenes hiljem, hilines, mis seletub nähtavasti Itaalia ebasoodsama asendiga „trassil“. Kuid seejuures puudub vajalik ajalooline analüüs marksistlik-leninliku metodoloogia baasil. Maade majandusgeograafilise asendi määravad antud juhtumil ja alati ühiskonna arenemise seadused ja inimeste materiaalne tootlik tegevus.

Lähtudes marksismi-leninismi teoreetilistest alustest ei saa maade ja rajoonide geograafilist asendit selle tähtsusest hoolimata pidada peamiseks ning määravaks teguriks ühiskonna arenemises. Geograafiline asend on ainult väga tähtis ja oluline tingimus, millel on soodne või ebasoodne, kiirendav või aeglustav mõju ühiskonna arenemisele.

Tähelepanu köidavad N. Baranski arutlused teemal „Majandusgeograafilise asendi muutused ajas“ (lk. 41—43). Parem oleks olnud siin öelda: „muutumine ajaloolise arenemise protsessis“, kusjuures tuleb silmas pidada, et ruum ja aeg, olles, nagu teada, materiaali arenemise vormid, on teineteisest lahutamatud: esemed, nähtused ja protsessid on niihästi ruumis kui ajas. Veel parem oleks öelda: „üksikute maade ja rajoonide majandusgeograafilise asendi muutumine ajaloolise arenemise mitmesugustel etappidel seoses muutustega teiste maade arenemises“. Teema selles osas, Londoni ja Ameerika Ühendriikide asendi vaatlemisel, ei mainita kuskil peamist jõudu ühiskonna arenemises — materiaalsete hüvede tootmise viisi, muutusi tootmisviisis, mis muudavad majandusgeograafilist asendit.

N. Baranski ei pea tarvilikuks arenemise ja muutuste algpõhjust esile tõsta. Inglaste kolooniad Põhja-Ameerika idarannikul Atlandi ookeani ja Apalatside vahel olid algul sm. Baranski sõnade järgi „maailma äärel“, hiljem aga haarati ka läänepoolsed territooriumid, seda soodustasid kanalite kaevamine, raudteede ehitamine jms. Kujunes uus asend „kahe ookeani vahel“. Maa „löi“ endale uue asendi. „Me näeme,“ ütleb N. Baranski, „et majandusgeograafiline asend on tõepoolest ajalooline kategooria...“ See tükike Ameerika Ühendriikide ajalugu geograafilise asendi muutmise kohta on kesine: arenemise algpõhjust, samuti kui muid sotsiaalseid põhjusi pole üldse näidatud. Kapitalismi kiire arenemine siseturu kasvamise tõttu, feodaalsuhete puudumine, kapitali akumulatsioon, tehnika kasvamine, immigratsioon, homestead'i seadus

jm. — need on tegurid, mis avaldasid suurt mõju majanduse kasvami-
sele ning arenemisele, kapitalistliku baasi ja selle pealisehituse are-
nemisele, muutustele ühiskonna struktuuris, asustamisgeograafiale ja
majandusgeograafilisele asendile. Seejuures tuleb silmas pidada, et
majandusgeograafilise asendi muutumine ei olenenud ainult Ameerika
Ühendriikide „sisemistest“, vaid ka välistest jõududest: seda muutu-
mist ei saanud takistada ükski Euroopa või Aasia maa, majandusgeo-
graafiline asend arenes Ameerika Ühendriikidele soodsas rahvusvahe-
lises olukorras.

Võib-olla osutasime väljapaistva majandusgeograafi N. Baranski
mõtteavaldustele liiga palju tähelepanu hoiatuseks meie metoodikuile,
et nad ei kordaks N. Baranski teoses esinevaid tõsiseid metodoloogilisi
vigu, mis võivad viia vääradele tulemustele õppeprotsessis üldse ja
võrdluste rakendamisel eriti, kui võrdlused peavad õpilastele andma
õigeid kujutlusi ja mõisteid füüsilises ja majandusgeograafias õpi-
tavaist objektidest, nähtustest ja protsessidest.

Võrdlemisel võib näida, et rida elemente — geograafiline asend,
looduslikud tingimused, majandus, ajalooline arenemine — on sarnas-
ed, kuid lähemal vaatlemisel ja dialektilise loogika põhialuste raken-
damisel, rajanedes marksistlik-leninliku metodoloogia seadustele, võib
leida olulisi erinevusi. N. Baranski poolt toodud näiteid Rootsi ja
Uraali, Kanada ja Siberi jt. maade võrdlemisest võib edukalt kasutada
võrdlustena nii sarnasuse kui erinevuse järgi.

Majanduse ja selle paiknemise võrdlemisel tuleb endale ülesandeks
teha mitte piirduda sarnasuse või erinevuse konstateerimisega ma-
janduse — tööstuse ja põllumajanduse — struktuuris, üksikute majan-
dusharude paiknemises, toodangu suuruses, toorainete hankimise turus,
toodangu tarbimise turgudes jms., s. t. reas konkreetseis faktilisis and-
meis, vaid püüda avastada põhjusi, mis on majanduse tekkimise ja are-
nemise välja kutsunud, silmas pidades sotsiaalsete tegurite otsustavat
osa ja esijoones ühiskonna majanduslikku korda. Samal ajal tuleb
tähele panna geograafilist asendit ja geograafilist keskkonda, mis on
küll tootmisele vajalikud ning tähtsad tingimused, kuid ühiskonna
arenemises ei etenda määravat osa.

Väga tähtsad on seejuures seletused, objektides ja nähtustes ilmne-
vate iseärasuste tõlgendamine ja maade või rajoonide majandusli-
kus ja poliitilises elus toimuvate protsesside iseloomustamine. Sel pu-
hul tuleb kindlaks teha objektide ja nähtuste vahelised seosed, objek-
tide ja nähtuste vastastikune mõju, majanduse arenemise teed ning
iseärasused jms. Kõige väärtuslikum on nüüdisaegse kapitalistliku
Kanada ja Nõukogude Siberi võrdlemine erinevuste järgi. Majanduse,
poliitika ja kultuuri võrdlemine erinevuste järgi on hariduslikult ja
kasvatuslikult väga kasulik, see arendab õpilaste maailmavaadet, aitab
neil omandada õigeid majandusgeograafilisi jt. sotsiaalse tähtsusega
mõisteid, arendab iseseisvat mõtlemist, väljendusoskust ja oskust oma
teadmisi praktikaga siduda.

Võrdlusvõtete rakendamise küsimus ei ole senini meie metoodilises
kirjanduses veel leidnud rahuldavat lahendust. Me oleme kaugel mõt-
test seda küsimust ammendavalt lahendada, kuid julgeme siiski jõu-
kohaselt käsitleda võrdlemisprobleemi mõningaid momente majan-
dusgeograafias.

(Järgneb.)

Kohus ja prokuratuur.¹

(Moskva koolide õpetajate töökogemuste kokkuvõte.)

T. ŽUKOVA.

Antud teema õppimine peab näitama: 1) et kohus ja prokuratuur on nõukogude riigiparaadi koostisosadeks ning omavad selles väärika ja austava koha ja 2) et kohus ja prokuratuur on teineteisega tihedalt seotud organid. Nende töömeetodid on erinevad, kuid ülesanded on neil ühised. Nad on selleks, et kindlustada ja kaitsta NSV Liidu ühiskondlikku ja riiklikku korda: kaitsta sotsialistlikku majandussüsteemi ja sotsialistlikku omandit, kasvatada NSV Liidu kodanikke kodumaale ja sotsialismi üritusele ustavuse vaimus, riiklikesse ja ühiskondlikesse kohustustesse ausalt suhtumise vaimus, kaitsta ja kindlustada kodanike ning riiklike ja ühiskondlike ettevõtete, asutuste ja organisatsioonide õigusi ja huve.

Kooskõlas NSV Liidu Konstitutsiooni õppeprogrammiga kasutatakse selle teema õppimiseks 3 tundi.

Õppematerjal jagatakse õppetundide järgi järgnevalt:

1. õppetund: „Nõukogude kohus ja tema ülesanded“.
2. õppetund: „Nõukogude kohtusüsteem“.
3. õppetund: „Nõukogude prokuratuur“.

1. õppetund: „Nõukogude kohus ja tema ülesanded“.

Tunni eesmärk seisneb selles, et lähtudes juba läbivõetud teemadest „Riigivõimu- ja riigivalitsemisorganid“ ning uue, õpetaja poolt esitatud materjali alusel õpilased kujutleksid endale selgelt nõukogude kohtu kohta Nõukogude sotsialistliku riigi organisatsioonis ja nõukogude kohtu kui erilise riikliku organi osa Nõukogude sotsialistliku riigi õigusemõistmise teostamisel, mis on loodud Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni tulemusena.

Tunni plaan. Enne tunni materjali („Nõukogude kohus ja tema ülesanded“) esitamist esitab õpetaja uue materjali sisu paremaks mõistmiseks eelmiste tundide teemade alusel näiteks niisugused küsimused: 1. Missuguseid NSV Liidu riigivõimuorganeid te teate? 2. Miks on töörahva saadikute nõukogud Nõukogude Liidu poliitiliseks aluseks? 3. Millised on kohalike nõukogude volitused? 4. Missugused on kohalike nõukogude täidesaatvad ja korraldavad organid? 5. Kellele on töörahva saadikute nõukogude täidesaatvad organid aruandekohus-

¹ Artiklis on antud tunduvalt rohkem materjali kui seda harilikult tunnis esitatakse. Õpetajal tuleb selle hulgast valida materjali vastavalt töötingimustele antud klassis.

likud? 6. Milles seisneb põhiline erinevus töörahva saadikute nõukogude ja kodanlike maade kohalike „omavalitsuste“ organite vahel?

Peale õpilaste küsitlemist esitab õpetaja uue teema „Nõukogude kohus ja tema ülesanded“ materjali järgmise plaani järgi:

1. Nõukogude kohtu koht ja osa Nõukogude sotsialistliku riigi organite süsteemis.

2. Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon ja uue, tõelise rahva-kohtu loomine.

3. Nõukogude kohtu ülesanded.

Uus materjal esitatakse jutustuse ja vestluse vormis.

Õpetaja poolt esitatud esimese tunni materjali kinnistamiseks ja kokkuvõtte tegemiseks võiks esitada õpilastele järgmisi küsimusi:

1. Milleks oli vajalik purustada ja hävitada tsaristliku Venemaa kohus ja luua uus, nõukogude kohus?

2. Miks on kohus Nõukogude riigile paratamatult vajalik?

3. Missugused on nõukogude kohtu ülesanded?

Tund lõpeb koduste ülesannete andmisega:

1. NSV Liidu Konstitutsioon, peat. IX, eriti paragrahvid 103 ja 112.

2. V. Karpinski, NSV Liidu Konstitutsioon, 1951, lk. 104—106.

Uue materjali selgitamine.

Esiteks räägib õpetaja kohtu ja prokuratuuri tähtsusest Nõukogude riigis ning rõhutab, et nõukogude kohtu ja prokuratuuri ülesanded on määratletud Nõukogude riigi ülesannetega.

Kuid õpetajal tuleb märkida, et nõukogude kohus on siiski isesuguseks riiklikuks organiks ja sellepärast erineb ta teistest Nõukogude riigi organitest. Sellejuures tuleks õpetajal juhendada akadeemik A. J. Võšinski antud nõukogude kohtu määrangust: „Kohus — see pole harilik riigiasutus. Kohus — see pole harilik riigivõimuorgan. Temale on usaldatud kõrgeimate ja tähtsaimate väärtuste hoidmine ja kaitsmine, niisuguste väärtuste nagu kogu riigi (aga mitte ainult mõne üksiku asutuse) ja kogu töörahva huvid, kodanike elu, tervis ja vabadused.“²

Nõukogude kohus ja nõukogude prokuratuur, kindlustades sotsialistlikku õiguskorda ja sotsialistlikku seaduslikkust seaduste täpse täitmise jälgimise teel, on tööliklassi diktatuuri võimsateks vahenditeks, mille abil Nõukogude riik kindlustab oma ajalooliste ülesannete täitmise. Nõukogude kohus ja nõukogude prokuratuur, kaitstes sotsialistliku riigi huve, võideldes nõukogude võimu seaduste rikkujatega, kasvatades kogu oma tegevusega NSV Liidu kodanikke sotsialismi üritusele andumuse vaimus, Nõukogude riigi seaduste täpse ja kõrvalekaldumatu täitmise vaimus, kaitsevad sellega ka kodanike huve, kellele riigi võimsus on isikliku heaolu tingimuseks.

Pärast nõukogude kohtu ja prokuratuuri kui nõukogude riigiaparaadi koostisosa ning Nõukogude Liidu ühiskondliku ja riikliku korra ning majanduslike aluste eest valvelseisja, samuti kodanike õiguste ja huvide kaitsja määratlemist ning enne üleminekut nõukogude kohtusüsteemi iseloomustamisele tuleks õpetajal tutvustada õpilasi lühidalt

² А. Я. Вышинский, Судостроительство в СССР, Юриздат, 1940, стр. 116.

kodanluse ja mõisnike revolutsioonieelse kohtuga ning selgitada, miks Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon purustas ja hävitas revolutsioonieelse Venemaa kohtu- ja prokuratuuriorganid ning lõi nõukogude kohtu ja nõukogude prokuratuuri — uut tüüpi kohtu ja prokuratuuri.

Iseloomustades kodanlikku kohtu ja eriti tsaari-Venemaa kodanluse ja mõisnike kohtu, tuleb meelde tuletada, et vastandina nõukogude kohtule ja nõukogude prokuratuurile on kodanlik kohus ja kodanlik prokuratuur kapitalistliku eraomandi kaitsmise organiks, kodanliku klassi arveteõendamise organiks rahva paremate esindajatega.

Ekspluataatorliku riigi mehhanismis on kohtuaparaat ja prokuratuur alati olnud ja jääb edaspidigi töörahva rõhumise ja allasurumise vahendiks. Nii oma tegevusega kui ka oma struktuuriga kaitsevad ja kindlustavad nad ekspluataatoritele kohast ja kasulikku ühiskondlikku korda.

V. I. Lenin märkis, et kodanlik kohus, kes kujutab endast korra kaitset, on tegelikult „... ekspluateeritavate halastamatu mahasurumise pimedaks ja rafineeritud tööriistaks, mis kaitseb rahakoti huve“.³

Tegelikkus kummutab kõik kodanluse püüded anda oma kohtule erapooletu, väljaspool klassi huve ja mõju seisva ning ainult seadusele alluva organi välimus.

Et seadus rõhub kehvikut, aga rikas valitseb seadusega, ja et kehvikule on üks seadus, aga rikkale teine, — need Engelsi tabavad märkused on juba ammu muutunud rahvalikeks vanasõnadeks.

Kodanlik kohus, nagu seda eredalt on näidanud ameerika kohus, kes, õiendades arveid oma kommunistliku partei juhtidega, muudab korduvalt seadusi ilma tseremooniata või „loob“ ise seadusi, kui tal on vaja töörahva esindajatega arveid õiendada.

Töötavatele hulkadele vaenuliku klassijoone pidamine kodanlike kohtute poolt kindlustatakse ka kodanliku riigi kohtuaparaadi koosseisuga. Ekspluataatorliku ühiskonna „kohtunike seisus“ valitakse ja kasvatatakse selliselt, et nad kõrvu sõjaväelise kildkonna ja administratiivse bürokraatiaga on alati valitseva klassi ustavaks kantsiks.

Näiteks võis tsaari-Venemaal rahukohtunikuks saada ainult see, kes omas mõne tuhande rubla väärtuses kinnisvara (s. o. maa, maja, tehase).

Tsaristlik kohus, olles valitsevate klasside esindajaile väga vastutulelik, õiendas julmalt arveid ekspluateeritavate klasside esindajatega. Kodanliku kohtu ees on töörahvas kaitsetu.

Niisugused vanasõnad, nagu „Rikkal on kohtusse minek naljaasi, vaesel aga võetakse seal pea maha“; „Kohtusse ära mine paljakäsi, vaid mine andamiga“; „Tugevaga ära tülitse — rikkaga ära käi kohut“, räägivad selget keelt kodanliku kohtu müüdavusest.

Jutustust nõukogude kohtust, tema koosseisust, põhimõtteist, millele ta on rajatud, tema ülesandeist ja töömeetodeist tuleks alustada V. I. Lenini viitega sellele, et:

„Kapitalistlikus ühiskonnas oli kohus peamiselt rõhumise aparaadiks, kodanliku ekspluateerimise aparaadiks. Sellepärast oli proletaarse revolutsiooni tingimatuks kohustuseks mitte reformeerida kohtuasutusi... vaid need täielikult hävitada, kuni aluseni ära pühkida kogu

³ Ленин, Сочинения, изд. 4-е, т. 26, стр. 421.

vana kohus ja tema aparaat. Selle vajaliku ülesande täitis Oktoobri-revolutsioon ja täitis edukalt.⁴

Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon, teinud Venemaal lõpu eksplua-taatorlikule korrale, hävitas vana riigiaparaadi ja ühes sellega ka vana kohtu — tööliste ja talurahva rõhumise ja allasurumise vahendi.

Vana, laialdastele töörahvahulkadele võõra kohtu asemele loodi uus, tõeline rahvakohus nii oma koosseisult kui ka ülesannetelt ja töömeetoditelt.

V. I. Lenin märkis, et „kohus on proletariaadi ja kehvtalurahva võimu organ — et kohus on distsipliini kasvatamise vahend“⁵.

Ulalantud vana, kodanluse ja mõisnike kohtu iseloomustus aitab õpilastel mõista, miks Oktoobrirevolutsioon hävitas selle kohtu ja lõi uue, nõukogude kohtu, samuti viib see neid arusaamisele kohtu vajalikkusest Nõukogude riigile. Selle teema 1. tunnil tuleks õpetajal peatuda ka nõukogude kohtu ülesannetel.

Nõukogude riigi vajadust oma kohtu järele selgitavad põhjalikult V. I. Lenin ja J. V. Stalin.

J. V. Stalin märgib: „Uus võim loob uue seaduslikkuse uue korra, mis on revolutsiooniline kord“⁶.

Uue seaduslikkuse, uue revolutsioonilise korra kaitsmine on ja jääb nõukogude kohtu vastutusrikkaks ja austavaks ülesandeks. V. I. Lenin osutab, et: „Uus kohus oli vajalik eelkõige võitluseks ekspluaatori-tega, kes püüdsid taastada oma võimu või kaitsta oma eesõigusi, vargsi sisse sokutada või pettusega saavutada mõnda raasukestki neist eesõigustest. Kuid peale selle lasub kohtutel, kui nad tõepoolest on organiseeritud nõukogude asutuste põhimõtteil, teine, veel tähtsam ülesanne. See on ülesanne kindlustada rangeima distsipliini ja endadistsip-liini pidamine tööraha poolt... Ilma sunduseta pole niisugune ülesanne üldse teostatav... Proletaarse riigi niisugusteks sunniorganiteks peavad olema nõukogude kohtud. Ja neil lasubki elanikkonna töödistsipliinile kasvatamise hiiglaslik ülesanne.“⁷

Neis V. I. Lenini tähelepanuväärseis sõnades on väga selgelt näidatud nõukogude kohtu ülesanded.

Rahvakomissaride Nõukogu dekreet kohtute kohta nr. 1, 22. novembril 1917. a. likvideeris tervenisti segase ja keerulise vana kohtu.

Kolmandal Ulevenemaalisel Nõukogude Kongressil ütles V. I. Lenin: „Las karjuvad, et me, reformeerimata vana kohut, selle kohe lammutasime. Sellega me puhastasime teed tõelisele rahvakohtule“⁸.

Seda küsimust valgustades tuleb õpetajal rõhutada, et, likvideerinud vana ja keerulise kohtute süsteemi, nõukogude võim lõi elanike poolt otseselt valitava rahvakohtu, kus küsimusi arutatakse rahvakoh-tuniku poolt rahvakaasistujate osavõtul.

Põhiliselt tuleb nõukogude kohtu ülesandeid käsitleda nii, nagu seda käsitletakse V. Karpinski õpikus, kusjuures nõukogude kohtu (ja prokuratuuri)⁹ ülesannete käsitlemisel tuleb õpetajal eelkõige rõhu-

⁴ Ленин, Сочинения, изд. 4-е, т. 27, стр. 191.

⁵ Sealsamas, lk. 236.

⁶ Сталин, Вопросы ленинизма, изд. 10-е, стр. 611.

⁷ Ленин, Сочинения, изд. 4-е, т. 27, стр. 191.

⁸ Ленин, Сочинения, изд. 4-е, т. 26, стр. 421.

⁹ Nõukogude prokuratuuri täpsem käsitus toimub 3. tunnis.

tada, et nende organite põhilised ülesanded on samad, mis kõikidel teistelgi Nõukogude riigi organitel, seega sotsialistlike vahekordade kindlustamine, kaitsmine ja arendamine.

Nõukogude kohtu otseseks ülesandeks (vastavalt NSV Liidu Konstitutsiooni par. 102-le) on sotsialistliku õigusemõistmise teostamine, mis on Stalinliku Konstitutsiooniga pandud ainuüksi kohtuorganitele.

Nõukogude kohtu täpsed ülesanded, samuti ka tema ehitus ja protsessuaalvormid¹⁰ on määratletud NSV Liidu 1936. a. Konstitutsioonis (peat. IX) kooskõlastatult liiduvabariikide konstitutsioonide peatükkidega ja kehtiva NSV Liidu, liiduvabariikide ja autonoomsete vabariikide 1938. a. kohtukorralduse seadusega ning kriminaal- ja tsiviilprotsessi koodeksitega.

Vastavalt Nõukogude riigi arenemisetappidele muutusid nõukogude kohtu ülesanded, kuid ei muutunud tema olemus. See küpses võitluses sotsialismi kindlustamise eest meie maal.

Stalinlik Konstitutsioon annab kohtule tähtsa ja austava koha riiklike organite süsteemis. „Kohus on rippumatu ja allub ainult seadustele“ (NSV Liidu Konstitutsioon, par. 112).

Nõukogude riigile ja nõukogude rahvale on kohus vajalik: esiteks, võitluseks nõukogude võimu vaenlaste vastu; teiseks, võitluseks nõukogude ühiskondliku ja riikliku korra kindlustamise eest, võitluseks nõukogude seaduste rikkujate vastu, nõukogude sotsialistliku distsipliini kindlustamiseks töörahva keskel, nende kasvatamiseks ustavuse vaimus kodumaale ja kommunismi üritusele; kolmandaks, tüliküsimuste lahendamiseks, mis puudutavad nõukogude kodanike, nõukogude riiklike asutuste ja ettevõtete, kolhooside ja teiste ühiskondlike organisatsioonide õigusi ja huve. Siit selgub, et nõukogude kohus on eriline riigiorgan, mis teostab õigusemõistmist Nõukogude sotsialistliku riigi seaduste alusel.

2. õppetund: „Nõukogude kohtusüsteem“.

Tunni eesmärk: Näidata õpilastele, et NSV Liidu kohtusüsteem, s. t. sotsialistlikku õigusemõistmist teostavad organid, on üles ehitatud vastavalt maa administratiiv-territoriaalsele jaotusele.

Tunni plaan. Enne teise tunni materjali esitamist esitab õpetaja õpilastele eelmise teema („Nõukogude kohus ja tema ülesanded“) kontrollimiseks ja selle sidumiseks uue tunni teemaga („Nõukogude kohtusüsteem“) näiteks niisugused küsimused:

1. Milles seisneb nõukogude kohtu põhiline erinevus ekspluataatorliku riigi kohtust (eriti tsaari-Venemaa kohtust)?

2. Mispärast on nõukogude kohus tõeline rahvakohus?

Pärast küsitlemist esitab õpetaja uue materjali järgmise plaani järgi:

1. NSV Liidu õigusemõistmise organid. Nõukogude kohtusüsteemi tõeline demokraatia.

2. Nõukogude riigi kohtusüsteemi põhiline erinevus kodanlike riikide kohtusüsteemist.

Uue materjali esitamine teises tunnis toimub samuti jutustuse ja vestluse vormis, näitlike õppevahendite demonstreerimisega (skemid).

¹⁰ See on kohtuliku menetluse kord.

Õpetaja poolt esitatud materjali kinnistamiseks võiks esitada õpilastele järgmisi küsimusi:

1. Missugused organid teostavad õigusemõistmist NSV Liidus?

2. Kuidas valitakse kohtuorganid NSV Liidus?

Tund lõpetatakse koduste ülesannetega: NSV Liidu Konstitutsiooni IX peatükk (par. 102—112); V. Karpinski, NSV Liidu Konstitutsioon, 1951, lk. 107—110.

Uue materjali selgitamine.

Elkõige märgib õpetaja, et Nõukogude riigis on õigusemõistmist teostavaiks organeiks: NSV Liidu Ülemkohus, liiduvabariikide ja autonoomsete vabariikide ülemkohtud, krai-, oblasti-, ringkonna-, autonoomse oblasti ja rahvusringkonna kohtud ning NSV Liidu erikohtud (sõjatribunalid, raudtee- ja veetranspordi liinikohtud).

Nõukogude kohtu põhiliseks iseärasuseks on, et nõukogude kohus, teostades õigusemõistmist, on rippumatu ja allub ainult seadustele. See tähendab, et kriminaal- ja tsiviilasju otsustades allub kohus ainult seaduste nõuetele, mis on kogu nõukogude rahva tahte väljendajaiks.

Siinjuures on vajalik toonitada, et nõukogude kohus kogu oma tegevusega kasvatab nõukogude kodanikke ustavaiks kodumaale ja NSV Liidu kodanike kohustuste kõrvalekaldumatule täitmisele, millest räägitakse Stalinlikus Konstitutsioonis.

Lenin kirjutas 1918. a., et nõukogude kohus pole mitte ainult klassivaenlaste mahasurumise tööriistaks, vaid ka kasvatusvahendiks sotsialistliku ühiskonna kindlal alusel.

Nõukogude kohus lahendab nii kasvatuslikke kui ka oma teisi ülesandeid eespoolmärgitud spetsiifilises, ainult temale omases tegevusvormis.

Nõukogude riigis kehtiv kohtukorralduse süsteem tuleb õpilastele esitada V. Karpinski õpiku järgi (lk. 107—108).

Nõukogude kohtusüsteemi põhilülks on rahvakohus¹¹, kes lahendab enamuse kriminaal-asjadest (kuritegudest) ja tsiviilasjadest (varanduslikest ja teistest tüliküsimustest (Kohtukorralduse seadus, par. 21).

Kõigi Nõukogude riigi kohtuorganite kohtuliku tegevuse üle teostab järelevalvet NSV Liidu Ülemkohus.

Pärast Nõukogude riigi kohtusüsteemi ja nõukogude kohtu protsessuaaltegevuse iseloomustamist tuleks õpetajal peatuda nõukogude kohtu tegevuse ja organisatsioonilistel põhimõtetel (küsimust käsitleda V. Karpinski õpiku järgi, lk. 107—108).

Õpetaja lõpetab oma jutustuse Nõukogude riigi kohtusüsteemi ja kodanlike riikide kohtusüsteemide põhjaliku erinevuse toonitamisega.

Õpetajal tuleks näidata, et nõukogude kohus oma ülesannetes, organisatsioonilistes põhimõtetes, vormis, sisus ja kogu oma tegevuses on kodanlikust kohtust põhjalikult erinev.

Samal ajal kui nõukogude kohtusüsteemis on vankumatuks põhimõtteks kohtunike valitavus, on enamikus kodanlikes maades kohtunikud valitsuse või riigipea poolt määratavad.

¹¹ Rahvakohtute arv, eraldi iga rajooni kohta määratakse kindlaks liidu- või autonoomse vabariigi ministrite nõukogu määrusega vastava vabariigi kohtuministri ettepanekul.

Nii määratakse Inglismaal kõrgemate kohtute liikmed valitsuse poolt reaktsooniliste advokaatide hulgast; kohtunikud pealinnas ja teistes linnades määratakse siseministri poolt (formaalselt kuninga poolt), rahukohtunikud aga valitsuse liikme, lord-kantsleri poolt (formaalselt kuninga poolt).

Ameerika Ühendriikide föderaalkohtute kohtunikud — föderatsioonikohtunikud — määratakse eluagsest presidendi poolt senati nõusolekul. Niisugune kord kindlustab reaktsoonilise, monopolistlikule kapitalile vastuvõetava kohtumasina koosseisu.

Üksikuis kapitalistlikes riikides, samuti ka Ameerika Ühendriikide mõnes osariigis valitakse kohtunikud (harilikult madalamais kohtuastmeis), kuid neil valimistel rakendatakse neidsamu valimisseaduse kitsendusi, terrorit, äraostmist, bürokraatia ja valitseva kliki mitmesuguseid kavalusi nagu valimistel esinduskogudesse.

Sellega on kapitalistlikes maades „valitavad“ kohtunikud ka valitseva kapitalistliku klassi teenrid.

Samal ajal kui Nõukogude riigis on kindlustatud kohtunike rippumatus ja nende allumine ainult seadustele, on kaasaegseis imperialistlikes riikides kohtu rippumatuse sildi taha peidetud kohtunikud tegelikult allutatud kapitalistlikule monopolile ja kohtu tegevus nende reaktsoonilisele poliitikale.

Ameerika Ühendriikide kohtud, täites kapitalistide soove, määravad progressiivsetele tegelastele igasuguste ettekäänete all pikaajalisi vanglakaristusi, kuid samal ajal teevad fašistlikele peameestele õigeksmõistvaid otsuseid.

Kapitalistlikes riikides on üldreeglina mittetäieõiguslikele ja õigusteta rahvastele (eriti kolooniates) loodud erikohtud ning harilikult allutatud administratsiooni kontrollimatule järelevalvele. Kohtunikeks aga ei tohi olla kohalike rahvaste esindajad.

Kohtupidamine üldistes kohtutes toimub reeglina üldriiklikus keeles, mille tagajärjel seda keelt mitteoskajad satuvad kohtus abitusse seisukorda.

Kodanlikes riikides ei saa juttugi olla kõikide kodanike võrdsusest kohtu ees, nagu ei saa kodanlikes riikides juttugi olla üldse kodanike võrdsusest, sest „... ei saa olla tõelist üheõiguslust peremehe ja töölise vahel, mõisniku ja talupoja vahel, kui esimestel on rikkus ja poliitiline kaal ühiskonnas, kuna teised on ilma nii ühest kui teisest, kui esimesed on kurnajad, teised aga kurnatavad“¹².

Kodanlikes riikides kehtiv kohtupidamise avalikkuse põhimõte on ainult formaalne, tegelikult on valdavalt enamusest töörahvast (töölislitelt ja talupoegadelt), võetud võimalus kohtuistungeil viibida.

Kodanlikes riikides, näiteks Inglismaal, on töörahvas tegelikult ilma kohtuliku kaitseta.

Engels iseloomustab „juriidilist abi“ töötavale rahvale järgmiselt: „Igasugune kaitse pöördub selle vastu, keda ta tahab kaitsta; seadus tahab kaitsta ühiskonda ja kahjustab teda, sest on selge, et kõik need vormid, mis on loodud kaitseks, on igatihe vastu, kes on liiga vaene selleks, et vastandada ametlikule seaduseväenamisele niisamasugust seaduseväenajat-kaitsjat.“¹³

¹² J. Stalin, Leninismi küsimusi, Tallinn, 1945, lk. 457.

¹³ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. 11, стр. 385.

On küllalt, kui viidata kõige reaktsioonilisematest advokaatidest koosneva Ameerika Ühendriikide Ülemkohtu praktikale. See kohus tühistab kõik kongressi enamvähem progressiivsed seadused ette-
käändel, et need pole kooskõlas Ühendriikide konstitutsiooniga.

Ameerika rassistid ja ku-kluks-klaanlased ei heida armu naistele ega lastele. 1947. a. heideti Georgia osariigis eluajaks vanglasse neegritar, nelja lapse ema ühes kahe vanema pojaga ainult sellepärast, et nad söandasid end kaitsta farmerist peremehe vägivalla vastu, kelle juures nad töötasid pooleterakestena.

Ameerika 15-miljoniline neegritest elanikkond elab alalises röövimise ja ajujahi õhkkonnas.

Ameerikas on väga populaarne vanasõna: „Kui te varastasite saia, heidetakse teid vanglasse, aga kui te varastasite raudtee, valitakse teid senatisse.“ Selles vanasõnas väljendub selgelt kapitalistliku ühiskonna loomamoraal, kus ei ole ega saagi olla tõelist õigusemõistmist.

Kokkuvõtteks on vajalik märkida, et nõukogude kohtu ja kodanliku kohtu vastandamine viib meid järeldusele, et ainult nõukogude kohus on tõeline demokraatlik rahvakohus.

Kogu NSV Liidu kohtuorganite süsteemi sotsialistlikud põhimõtted, NSV Liidu õigusemõistmise tõeline demokraatlik iseloom, tulenedes nõukogude korra olemusest, peegeldades tema riiklikku ja ühiskondlikku struktuuri, abistavad aktiivselt riiki kõigis tema üritustes, mis on suunatud kogu rahva hüvanguks.

Kodanliku kohtu tegevusest kirjutab akadeemik A. J. Võšinski: „Kodanlik kohtumasin, nagu kogu kodanlik riigimasin, tegutseb oskustlikult vägivalla, petmise, odava demagoogia, oma kohtunike teatavate eeliste ja eesõigustega äraostmise teel, neis teatava psühholoogia, harjumuste, traditsioonide kasvatamise ühendamise teel, kindlustades seega kohtute tööd valitsevale klassile soovitavas suunas.“¹⁴ Kodanliku kohtu ajalugu on täidetud pööraste skandaalsete protsessidega, mis annavad tunnistust sellest, et kodanlik kohus on töörahva rõhumise tööriist.

3. õppetund: „Nõukogude prokuratuur“.

Tunni eesmärk: Näidata õpilastele, et nõukogude prokuratuur omab sotsialistliku riigi organeis erilist kohta, et nõukogude prokuratuur on sotsialistliku seaduslikkuse kaitseorgan, võitleja kuritegudega ning sotsialistliku õiguskorra rikkumistega.

Tunni plaan. Enne kolmanda tunni materjali esitamist esitab õpetaja eelmise tunni teema („Nõukogude kohtusüsteem“) kontrollimiseks ja uue materjaliga („Nõukogude prokuratuur“) sidumiseks õpilastele näiteks niisugused küsimused:

1. Jutustage Nõukogude riigi kohtuorganite süsteemist.
2. Kuidas on organiseeritud ja kuidas tegutseb nõukogude kohus?
3. Milles seisneb Nõukogude riigi kohtusüsteemi põhjalik erinevus kodanlike riikide kohtusüsteemidest?

Pärast õpitud materjali küsitlemist esitab õpetaja uue materjali järgmise plaani alusel:

¹⁴ А. Я. Вышинский, Теория судебных доказательств в советском праве, Юриздат, 1946, стр. 17.

1. Nõukogude prokuratuuri ülesanded.
2. Prokuratuuriorganite nõukogulik süsteem ja prokuröride määramise kord.
3. Nõukogude prokuratuuri põhjalik erinevus kodanlike riikide prokuratuuridest.

Uue materjali esitamine kolmandas tunnis toimub samuti nagu eelmistelgi jutustuse ja vestluse vormis (skeemide kasutamisega).

Õpetaja poolt esitatud materjali kinnistamiseks võiks esitada õpilastele näiteks järgmisi küsimusi:

1. Missugused on nõukogude prokuratuuri ülesanded?
2. Milles seisneb kohtu ja prokuratuuri tegevuse erinevus?
3. Miks prokurörid ei valita, vaid määratakse?
4. Miks peab prokurör olema rippumatu kohalikest võimuorganitest?
5. Missugune side on prokuratuuril nõukogude ühiskonnaga?
6. Kuidas on organiseeritud prokurörlik järelevalve?

Tund lõpetatakse koduste ülesannete andmisega:

1. NSV Liidu Konstitutsioon, peatükk IX (par. 113—117).
2. V. Karpinski, NSV Liidu Konstitutsioon, 1951, lk. 110—113.
3. Õpilastel koostada skeem „Prokuröride määramine NSV Liidu Konstitutsiooni järgi“.

Uue materjali selgitamine.

Õpetajal tuleks eelkõige märkida, et Nõukogude Liidu prokuratuur on Nõukogude riigi organiks ja teostab järelevalvet sotsialistlikust seaduslikkusest kinnipidamise üle ning esineb kohtus süüdistajana Nõukogude riigi nimel.

Õpetajal on vajalik osutada V. I. Lenini õpetusele nõukogude prokuratuuri põhilistest ülesannetest: „Prokuratuuril on õigus teha ja ta on kohustatud tegema ainult üht: valvata, et kogu vabariigis valitseks tõesti ühesugune arusaamine seadusepärasusest, vaatamata mingitele kohalikele erinevustele ja hoolimata igasugustest kohalikest mõjudest.“¹⁵

Õpetajal tuleb näidata, et nõukogude prokuratuur on üles ehitatud range individuaaljuhtimise printsiibil ja riigiorganite tsentralisatsiooni süsteemis teostab järelevalvet seaduse täpse täitmise üle kõikide asutuste, ametiisikute ja kodanike poolt (NSV Liidu 1936. a. Konstitutsiooni par. 113).

Edasi märgib õpetaja, et nõukogude prokuratuuri osa, ülesanded ja tegevus olid täpselt määratletud V. I. Lenini poolt tema kirjas seltsimees Stalinile Poliitbüroo jaoks „„Kahekordsest“ alluvusest ja seaduslikust korrast“. V. I. Lenin kirjutas: „... erinevalt igasugusest administratiivvõimust ei ole prokuratuuril mingit administratiivvõimu ning tal ei ole mingit otsustavat hääleõigust üheski administratiivküsimuses“.¹⁶

Siit on selge, et nõukogude prokuratuur seisab väljaspool valitsemisorganeid. Selles suhtes ta omab sarnasust nõukogude kohtuga. Kuid täites kohtuga ühiseid ülesandeid sotsialistliku seaduslikkuse kaitsel, erineb prokuratuur kohtust vormilt ja oma tegevusmeetoditelt.

¹⁵ V. I. Lenin, Valitud teosed II, Tallinn, 1946, lk. 664.

¹⁶ Sealsamas.

Samal ajal kui kohus otseselt taastab konkreetsetel juhtudel rikutud seaduse (arutades kriminaalasju ja tsiviilasju), sundides seaduse täitmisele ja karistades selle rikkumist, prokurör, teostades järelevalvet seaduste täitmise üle, ise, üldreeglina ei taasta rikutud seadust, vaid teostab oma ülesande seaduslikkuse kindlustamisel pöördumisega vastava kompetentse organi poole, peamiselt kohtu poole.

Nõukogude prokuratuuri ülesandeks on nõukogude seaduste rikkujate kriminaalse jälitamise algatamine.

Kohtus esineb prokurör riikliku süüdistajana. Tal on õigus avaldada protesti kohtu ebaseaduslike otsuste vastu kõrgemalseisvas kohtus.

On vajalik märkida, et madalamalseisev prokurör allub kogu oma tegevuses kõrgemalseisvale prokurörile, kes teda ka juhendab.

Nüüd jutustab õpetaja, et nõukogude prokuratuur loodi 28. mail 1922. aastal Ulevenemaalise Kesktäitevkomitee IX koosseisu 3. istungjärgul Lenini ja Stalini ettepanekul kui organ, mille ülesandesse kuulub:

1) kindlustada seaduste ühtne rakendamine kogu Nõukogude riigis, 2) sotsialistliku seaduslikkuse kindlustamine ja 3) võitlus nõukogude seaduste rikkumistega.

V. I. Lenin näitas, et „... ei või olla Kaluuga ega Kaasani seaduslik kord, vaid peab olema ühtne ülevenemaaline ja koguni kogu Nõukogude vabariikide föderatsiooni jaoks“¹⁷. „Prokurör vastutab selle eest, et ühegi kohaliku võimu ükski otsus ei läheks lahku seadusest, ja ainult sellelt seisukohalt on prokurör kohustatud protestima iga ebaseadusliku otsust, kusjuures prokuröril pole õigust otsuse täitmist seisma panna, vaid ta on kohustatud ainult tarvitusele võtma abinõusid, et arusaamine seadusepärasusest oleks absoluutselt ühesugune kogu vabariigis.“¹⁸

Edasi osutas V. I. Lenin vajadusele „kehtestada kohalike prokuratuuriorganite allumine ainult k e s k u s e l e ja jätta prokuratuuriorganitele õigus ja kohustus protestida kõik igasugused kohalike võimude otsused nende otsuste või määruste seadusepärasuse seisukohalt“¹⁹.

Need V. I. Lenini juhendid said aluseks nõukogude prokuratuuri organisatsioonile ja tegevusele.

20. juulil 1933. aastal loodi NSV Liidu Kesktäitevkomitee ja Rahvakomissaride Nõukogu poolt NSV Liidu prokuratuur eesotsas NSV Liidu peaprokuröriga.

Stalinlik Konstitutsioon (par. 113) paneb NSV Liidu peaprokurörile kõrgema järelevalve seaduste täpse täitmise üle kõigi ministriumide, neile alluvate ametiasutuste, kõigi ametiisikute ja NSV Liidu kodanike poolt. See tähendab, et NSV Liidu peaprokurör teostab järelevalvet seaduste täpse täitmise üle, arvestamata seda järelevalvet, mida teostavad ministriumid, ametiasutuste juhatajad, töörahva saadikute nõukogud ja täitevkomiteed neile alluvate organite ja ametiisikute tegevuse seaduslikkuse üle.

Edasi oleks õpetajal vaja märkida seda, et vastavalt nõukogude prokuratuuri ülesannetele (nõukogude seaduslikkuse kindlustamine ja kuritegude vastu võitluse organiseerimine) on nõukogude prokuratuuri organeile pandud järgmised funktsioonid:

¹⁷ V. I. Lenin, Valitud teosed II, Tallinn, 1946, lk. 663.

¹⁸ Sealsamas, lk. 664.

¹⁹ Sealsamas, lk. 665.

1. Üldine järelevalve, s. o. järelevalve, et ministeeriumide või valitsuste käskkirjad, juhendid ja korraldused, samuti ka kohalike tööraha saadikute nõukogude täitevkomiteede otsused oleksid täielikus vastavuses seadustega. Seda nõndanimetatud üldist järelevalvet teostab prokuratuur kehtiva seaduseandlusega, NSV Liidu valitsuse või liiduvabariikide valitsuste määruste ja korraldustega mitte kooskõlas olevate aktide õigeaegse protestimise teel.

Prokuröri poolt protestitud ebaseaduslikud otsused muudetakse kas neid vastuvõtnud organite endi poolt või kõrgemalseisvate organite poolt, aga mitte prokuröri poolt, sest prokuröril pole õigust segada valitsemisse ning muuta või seisma panna kohalike riigivõimu- või valitsemisorganite otsuseid.

2. Prokuratuuri töö kohtu alal: a) kriminaaljälitamise algatamine, eeluurimise jälgimine (eeluurimist juhivad prokuratuuriorganid oma uurijate kaudu), kohtu ettevalmistavatel istungitel oma seisukohtade kaitsmine kriminaalasjus vastutuselevõetud isikute kohtu alla andmisel²⁰, samuti esinemine süüdistajana kohtuistungeil. Riikliku süüdistajana on prokurör kohtuprotsessis võrdselt süüdistaja kui ka kaitsja, s. o. isik, kellel on õigus kaitsta kohtu ees oma seisukohti, osa võtta asitõendite juurdlemisest jne.;

b) kohtute poolt seaduse õige ja ühtse rakendamise järele valvamine ja esinenud ebaseaduslike kohtuotsuste protestimine, valve kohtuotsuste õigeaegse ja õige täitmise üle;

c) tsiviilasjus võtab osa kohtust riigi ja tööraha huvide kaitsjana. Seadus annab prokurörile õiguse algatada igasuguseid tsiviilnõudmisi kohtule hagi esitamiseks.

d) NSV Liidu Konstitutsiooniga (par. 127) ja liiduvabariikide ning autonoomsete vabariikide konstitutsioonidega tagatud isikupuutumata kindlustamine vahi alla võtmise õigsuse ja põhjendatuse kontrollimise teel, vahi all hoidmise seaduslikkuse järele valvamine jne.;

e) kaebuste läbivaatamine.

Siin tuleks õpetajal osutada ka M. I. Kalinini sõnadele, mis on öeldud 1934. a., NSV Liidu Ülemkohtu 10. aastapäeval: „Meie nõuame prokuröriks niisugust tööd korraldamist, niisugust sotsialistliku seaduslikkuse eest võitlemist organisierimist, mille juures iga tööline ja kolhoosnik, iga nõukogude asutus oleks kindlustatud bürokraatlike moonutuste vastu, mille juures igaüks võiks olla kindel, et tema seaduslikud õigused ja huvid tagatakse, et nende huvide valvel seisab Nõukogude valitsuse poolt spetsiaalselt ametisse pandud prokurör“²¹.

Loetletud ülesanded näitavad, et nõukogude prokuratuurile on pandud väga tähtsad ülesanded, aga samal ajal on talle antud ka suured volitused nende ülesannete täitmiseks.

Edasi tuleks õpetajal osutada sellele, et prokuratuuriorganid teostavad oma ülesandeid rippumatult kohalikest organeist, ükskõik missugused need ka oleksid, alludes ainult NSV Liidu peaprokurörile (vaata NSV Liidu Konstitutsiooni par. 117). Stalinliku Konstitutsiooni par. 113, kehtestanud prokuratuuri kohapealseist riigivõimuorganeist rippumatuse printsiibi, on täielikus vastavuses V. I. Lenini õpetusega:

²⁰ Kõik juureldud asjad antakse üle kohtule ainult prokuröri sanktsiooniga.

²¹ Десять лет Верховного Суда Союза ССР 1924—1934 г. «Советское Законодательство», 1934, стр. 8.

„hüljata käesoleval juhtumil „kahekordne“ alluvus, kehtestada kohalike prokuratuuriorganite allumine ainult keskusele“²².

NSV Liidu peaprokurör teostab temale pandud funktsioone kas isiklikult või temale alluvate organite kaudu: liiduvabariikide prokuratuuride ja eriprokuratuuride kaudu. Vastavalt erikohtute süsteemile on ka sõjaväes, raudtee- ja veetranspordis prokuratuuri eriorganid.

NSV Liidu prokuratuur peab reeglipärast sidet autonoomsete vabariikide, autonoomsete oblastite, kraide, oblastite, rajoonide ja linnade prokuröridega liiduvabariikide prokuröride kaudu.

Rääkides prokuratuuri ja teiste riigiorganite vastastikuseist suhteist, tuleks õpetajal märkida, et prokuröril on õigus oma ülesannete täitmisel nõuda kõikidelt võimuorganitelt, asutustelt, ettevõtetelt ja ametisikuilt temale andmete ja materjalide esitamist, samuti võib ta nõuandva häälega osa võtta kõikidest töörahva saadikute nõukogude ja nende täitevkomiteede koosolekuist, vastu võtta kodanike kaebusi ja avaldusi jne.

Sotsialistliku seaduslikkuse kaitsel on prokurör tihedas seoses kohalike töörahva saadikute nõukogude alaliste komisjonidega ning tegutseb kontaktis riigikontrolli organitega.

Prokurör teostab valvet miilitsa juurdlusorganite, riikliku julgeoleku organite ja teiste uurimisorganite tegevuse seaduslikkuse üle.

Üle minnes nõukogude prokuratuuri ehituse küsimuste käsitlemisele tuleks õpetajal märkida, et kuna nõukogude prokuratuur seisab kogu NSV Liidu jaoks ühtse seaduslikkuse valvel, siis erineb terve prokuratuuri konstruktsioon põhjalikult valitsusorganite ja kohtusüsteemi konstruktsioonist.

Nõukogude prokuratuur kujutab endast rangelt tsentraliseeritud süsteemi ja erinevalt kohtust on prokuratuur ehitatud nimetamise printsiibile.

Seda küsimust võib käsitleda V. Karpinski 1951. a. õpiku järgi (lk. 113). Siinjuures tuleb rõhutada, et vastavalt NSV Liidu Konstitutsiooni par. 114-le nimetatakse NSV Liidu peaprokurör NSV Liidu Ülemnõukogu poolt (s. o. kõrgeima riigivõimuorgani poolt) 7 aastaks. NSV Liidu peaprokuröri volituste niisugune tähtaeg on põhjendatud sellega, et organile, kes teostab seaduslikkuse järelevalvet, on üsna suure tähtsusega juhtimise stabiilsus; ka rõhutatakse sellega prokuratuuri erilist osa nõukogude õiguskorra kindlustamisel.

Kõik teised prokurörid nimetatakse ametisse järgmises korras: 1) liiduvabariikide, autonoomsete vabariikide, kraide ja oblastite prokurörid nimetatakse ametisse NSV Liidu peaprokuröri poolt 5 aastaks (NSV Liidu Konstitutsiooni par. 115); 2) ringkondade, rajoonide ja linnade prokurörid nimetatakse ametisse liiduvabariigi prokuröri poolt 5 aastaks ja kinnitatakse NSV Liidu peaprokuröri poolt (NSV Liidu Konstitutsiooni par. 116).

Kõik prokurörid Nõukogude Liidus nimetatakse või kinnitatakse NSV Liidu peaprokuröri poolt ja alluvad ainult temale ning on oma töö eest vastutavad ainult tema ees (esimeseks NSV Liidu peaprokurörriks oli A. J. Võšinski). NSV Liidu peaprokurör teostab liiduvabarii-

²² V. I. Lenin, Valitud teosed II, Tallinn, 1946, lk. 665.

kide prokuröride operatiivset juhtimist. Prokurörile on kõrgemaiseisva prokuröri käskkirjad ja juhendid kohustuslikud.

NSV Liidu peaprokurör, ametisse nimetatud vahetult NSV Liidu kõrgeima riigivõimuorgani, nõukogude rahva esindaja — NSV Liidu Ülemnõukogu poolt, on tema ees täielikult kogu oma töö eest vastutav. Selles väljendub sotsialistliku demokraatia printsiip nõukogude prokuratuuri organisatsioonis vastavalt tema iseärasustele.

Prokuröri tegevus kulgeb kõige laialdasemas koostöös ühiskondlike organisatsioonidega; prokurörid, erinevalt kollegiaalselt tegutsevaist kohtuist, teevad otsuseid individuaalselt.

Nõukogude prokuratuur kui Nõukogude riigi eriorgan, tuginedes Stalinliku Konstitutsiooni suurtele põhimõtetele, täidab auga oma ülesande.

Viimane küsimus, millel tuleks peatuda teise alateema juures, on nõukogude prokuratuuri põhiline erinevus kodanlike riikide prokuratuurist.

Õpetaja märgib, et nõukogude prokuratuuri iseloom ja ülesanded eraldavad teda põhjalikult kodanlike maade prokuratuuridest.

Tuleks peatuda üldjoontes ka kodanlike maade prokuratuuride juures, kes kõik kaitsevad kapitalistlikku, inimese inimese poolt ekspluateerimise põhimõtet, progressiivsete inimeste ja nende organisatsioonide mahasurumise põhimõtet.

Nende iseloomu võib paljastada näidetega Ameerika Ühendriikide prokuratuurist.

Ameerika Ühendriikides on föderaal- (liidu) prokuratuur ja osariikide prokuratuurid. Formaalselt pole nad üksteisega seotud, kuid tegelikult teenivad nad ühiselt imperialistlikku reaktsiooni.

Föderaalprokuratuuri juhib Ühendriikide presidendi poolt kooskõlas senatiga määratud peaprokurör (General Attorney). Faktiliselt on peaprokuröriks Ühendriikide kohtuminister, kelle kaudu määratakse föderaalkohtu kohtunikud, keda ta ka juhendab.

Peaprokurör ja temale alluvad ringkonnaprokurörid omavad eriõigust küsimuste kiirendamiseks ja seisatamiseks föderaalkohtus ning kasutavad seda laialdaselt kommunistliku partei ja ametiühingute tegevlaste, kõigi progressiivsete isikute ja organisatsioonide tagakiusamiseks.

Samal ajal lõpetatakse Ameerika Ühendriikide prokuratuuri poolt kapitalistliku maailma tuusade kõige pöörasemate kuritööde küsimused: fašistide tegevus, neegrите tapmised, monopolistliku kapitali teenistuses olevate bandiitide tegevus jne. General Attorney'le alluv föderaalne juurdlusbüroo, teostades riigiteenijate lojaalsuse ja poliitilise ustavuse kontrolli, organiseerib kõikjal Ühendriikides progressiivsete inimeste terroristlikku jälitamist.

Kõik esitatu kõneleb Ameerika prokuratuuri äärmiselt reaktsioonilisest iseloomust.

Nagu Ameerika Ühendriikides, nii ka teistes kodanlikes maades on prokuratuur töörahvaga terroristliku arveteõiendamise tööriistaks.

Kuid Nõukogude riigis on prokuratuuril kõrge positsioon ning niisugune riiklik ja ühiskondlik autoriteet, nagu ei üheski teises riigis.

Selles väljendub töörahva tõelisi ja kõrgemaid huve teeniva seaduslikkuse eriline osa sotsialistlikus riigis.

PEASTARVUTAMISEST ALGKOO LIS.

A. LINTS.

Peastarvutamine omab õppe-kasvatustöös tähtsat kohta. Rääkimata peastarvutamise tähtsusest praktilise elu seisukohalt ja selle vajalikkusest matemaatiliste teadmiste süvendamisel ning kinnistamisel, aitab peastarvutamine kasvatada meie lastes nõukogude kodanikule vajalikke omadusi: mõtlemise täpsust, selgust ja kiirust, kujutlusvõimet, oskust leida kõige ratsionaalsemaid teid püstitatud eesmärkide saavutamiseks.

Peastarvutamine aitab kaasa õpilaste mõtlemise, kujutlusvõime, tähelepanu ja mälu arendamisele, kuna peastarvutamise puhul on vaja aktiivset tähelepanu, arvuliste andmete meelespidamist ning oskust valida vajalikke arvutamismõtteid.

Ilma kindla peastarvutamisoskuseta on võimatu läbi võtta aritmeetikakursust, esmajärjekorras tehteid mitmekohaliste arvudega. Kirjalik arvutamine sisaldab endas peastarvutamise elemente, seepärast sõltub kirjaliku arvutamise õpetamise edukus suurel määral sellest, kuivõrd hästi on õpilased omandanud peastarvutamisoskuse.

Opereerides peastarvutamisel võrdlemisi väikeste arvudega, saavad õpilased selgema kujutluse arvude ehitusest, tulemuse sõltuvusest andmetest, tehete seadustest ja omadustest.

Keskajal õpetati eranditult kirjalikku arvutamist. Reegleid aritmeetiliste tehete sooritamiseks mitmekohaliste arvudega õpetati mehaaniliselt.

Tähelepanu peastarvutamisele suurenes 19. sajandi teisel poolel. Tol ajal anti Venemaal välja rida ülesannetekogusid peastarvutamiseks; eriti silmapaistvad olid Malinini, Ratšinski jt. ülesannetekogud.

Peab aga märkima, et mõned autorid langesid äärmusse, liialdades peastarvutamise tähtsusega. Ei tohi aga unustada, et võrdlemisi piiratud arvuvalla kõrval, kus peastarvutamine on kergesti teostatav, on piiramatu arvuvald, kus tehteid tuleb teostada kirjalikult.

Peastarvutamise ulatus algkoolis.

Peastarvutamine on vajalik ettevalmistusena kirjalikule arvutamisele. Viimase edukaks õppimiseks on vajalik, et õpilased oleksid kindlalt omandanud liitmis- ja korrutamistabeli, oskaksid kindlalt ja kiiresti liita kahekohalisi arve ühekohalistega, õigesti ja kiiresti teisendada antud järgu ühikuid kõrgema järgu ühikuiks, järguühikuid peenestada.

Tähelepanekud näitavad, et tegelikus elus tuleb peastarvutamist kasutada võrdlemisi väikeste arvude puhul, seepärast on tähtis, et õpilased esmajärjekorras kindlalt omandaksid vilumuse teheteks 100 pii-

ris. Suuremate arvude puhul tuleb peastarvutamisel kasutada peamiselt ümardatud arve, milledega tehteid sooritatakse samade reeglite järgi nagu arvudega 100 piires. Ainult korrutamise ja jagamise alal tuleb peastarvutamisoskust laiendada.

Mis puutub kirjalikku arvutamisse, siis tuleb see kasutusele võtta juba arvude õppimisel 100 piires, ainult silmas pidades, et õpilased enne seda oleksid kindlalt omandanud peastarvutamise oskuse samas ulatuses.

Peastarvutamist algklassides tuleks õpilastelt nõuda umbes järgmises ulatuses:

1. klass: neli tehet 20 piires tehted täiskümnetega 100 piires.

2. klass: liitmine ja lahutamine 100 piires, korrutamine ja jagamine 100 piires, kergemad juhud nelja tehte rakendamiseks 1000 piires.

3. klass: täiskümnete, -sadade, -tuhandete jne. liitmine, lahutamine, korrutamine ja jagamine; kergemad juhud kahe- ja mitmekohaliste arvude korrutamiseks ühekohalistega.

4. klass: kolmes eelmises klassis omandatud teadmiste kinnistamine; neli tehet lihtsamate mitmenimeliste nimedega arvudega.

Loomulikult tuleb igas järgmises klassis põhjalikult korrata ja pidevalt harjutada kõiki eelmistes klassides omandatud teadmisi.

Peastarvutamisevõtted erinevad kirjalikul arvutamisel kasutatavaist sellega, et peast liitmisel, lahutamisel ja korrutamisel alustatakse reeglipäraselt kõrgematest järguühikutest. Teiseks — vahepealseid tulemusi peastarvutamise puhul üles ei kirjutata, kirjutatakse, kui see on vajalik, ainult lõpptulemus.

Märgime peastarvutamise üld- ja erivõtted.

Liitmise üldised võtted:

1) esimesele liidetavale teise liidetava üksikute järguühikute lisamine üksteise järele:

$$56 + 27 = 56 + 20 + 7 = 76 + 7 = 83;$$

2) esimese liidetava ühikute liitmine teise liidetava vastavate ühikutega:

$$56 + 27 = (50 + 20) + (6 + 7) = 70 + 13 = 83;$$

3) teise liidetava lahutamine kaheks osaks nii, et ühe osa liitmisel esimese liidetavaga saadakse summana ümargune arv:

$$56 + 27 = 56 + 4 + 23 = 60 + 23 = 83$$

$$56 + 27 = 56 + 24 + 3 = 80 + 3 = 83;$$

Liitmise erivõtted:

1) liidetavate ümardamine:

$$89 + 47 = (90 + 47) - 1 = 136$$

$$58 + 79 = (60 + 80) - (2 + 1) = 137;$$

2) liidetavate ümberpaigutamine või rühmitamine:

$$36 + 78 + 64 = (36 + 64) + 78 = 178$$

$$28 + 56 + 72 + 24 = (28 + 72) + (56 + 24) = 100 + 80 = 180.$$

Lahutamise üldised võtted:

1) lahutatava üksikute järguühikute järkjärguline lahutamine vähen-
datavast:

$$82 - 47 = 82 - 40 - 7 = 42 - 7 = 35;$$

2) lahutatava järguühikute lahutamine vähendatava vastavaist järguühikuist:

$$85 - 43 = (80 - 40) + (5 - 3) = 42$$

$$82 - 47 = (70 - 40) + (12 - 7) = 35;$$

3) lahutatava lahutamine kaheks osaks nii, et ühe osa lahutamisel vähendatavast jääks järele ümargune arv:

$$82 - 47 = 82 - 2 - 45 = 80 - 45 = 35;$$

$$82 - 47 = 82 - 42 - 5 = 40 - 5 = 35;$$

4) lahutatava lahutamine vähendatava kümnetest:

$$15 - 8 = 10 - 8 + 5 = 2 + 5 = 7$$

$$82 - 47 = 80 - 47 + 2 = 33 + 2 = 35;$$

5) lahutamise asendamine liitmisega:

$$320 - 245 = x$$

$$245 + x = 320$$

$$245 + 5 + 50 + 20 = 320$$

Siit:

$$x = 5 + 50 + 20 = 75.$$

Lahutamise erivõtted seisnevad ühe või mõlema antud arvu ümardamises:

$$91 - 34 = (90 - 34) + 1 = 57$$

$$75 - 39 = (75 - 40) + 1 = 36$$

$$81 - 49 = (80 - 50) + 1 + 1 = 32.$$

Korrutamise üldised võtted:

1) korrutatava kordamine liidetavana nii mitu korda, kui mitu ühelist on korrutajas:

$$18 \times 3 = 18 + 18 + 18 = 54;$$

2) korrutatava või korrutaja lahutamine liidetavaiks ning korrutamise teostamine jaotuvuse seaduse alusel:

$$8 \times 7 = 8 \times 5 + 8 \times 2 = 40 + 16 = 56$$

$$18 \times 3 = 10 \times 3 + 8 \times 3 = 30 + 24 = 54.$$

Korrutamise erivõtted:

1) tegurite ümberpaigutamine:

$$25 \times 13 \times 4 = 25 \times 4 \times 13 = 100 \times 13 = 1300;$$

2) ühe teguri ümardamine tema suurendamise teel ühe või mitme ühiku võrra:

$$6 \times 9 = 6 \times 10 - 6 = 60 - 6 = 54$$

$$14 \times 9 = 14 \times 10 - 14 = 140 - 14 = 126$$

$$35 \times 9 = 35 \times 10 - 35 = 350 - 35 = 315;$$

3) ühe teguri ümardamine tema suurendamise teel mõni arv korda:

$$36 \times 5 = 36 \times 10 : 2 = 360 : 2 = 180$$

$$84 \times 50 = 84 \times 100 : 2 = 8400 : 2 = 4200$$

$$72 \times 25 = 72 \times 100 : 4 = 7200 : 4 = 1800$$

$$56 \times 125 = 56 \times 1000 : 8 = 56000 : 8 = 7000;$$

4) ühe teguri suurendamine koos teise teguri vähendamisega sama arv korda:

$$168 \times 5 = (168 : 2) \times 10 = 840$$

$$86 \times 50 = (86 : 2) \times 100 = 4300$$

$$25 \times 64 = 100 \times (64 : 4) = 1600$$

$$72 \times 125 = (72 : 8) \times 1000 = 9000;$$

5) antud arvude lahutamine algtegiureiks ning järkjärguline korrutamise liitmise seaduse alusel:

$$\begin{aligned}45 \times 16 &= 45 \times (2 \times 8) = (45 \times 2) \times 8 = 90 \times 8 = 720 \\36 \times 15 &= 36 \times 3 \times 5 = 108 \times 5 = 540.\end{aligned}$$

Jagamise üldised võtted:

1) jagajaga võrdsete arvude lahutamine jagatavast, kuni järele jääb 0:

$$\begin{aligned}36 : 12 \\36 - 12 - 12 - 12 = 0;\end{aligned}$$

järelikult: $36 : 12 = 3$;

2) arvu leidmine, mis korrutades jagajaga annaks korrutisena jagatava:

$$36 : 9 = 4, \text{ sest } 9 \times 4 = 36;$$

3) jagatava lahutamine liidetavaiks, mis on jagaja kordarvudeks:

$$\begin{aligned}72 : 4 &= 40 : 4 + 32 : 4 = 10 + 8 = 18 \\270 : 5 &= 250 : 5 + 20 : 5 = 50 + 4 = 54.\end{aligned}$$

Jagamise erivõtted:

1) jagaja suurendamine koos jagatise suurendamisega sama arv korda:

$$\begin{aligned}760 : 5 &= (760 : 10) \times 2 = 76 \times 2 = 152 \\3600 : 25 &= (3600 : 100) \times 4 = 36 \times 4 = 144 \\75000 : 125 &= (75000 : 1000) \times 8 = 75 \times 8 = 600;\end{aligned}$$

2) jagaja lahutamine tegureiks ning jagamise teostamine järkjärguliselt:

$$560 : 35 = 560 : (7 \times 5) = 560 : 7 : 5 = 80 : 5 = 16;$$

3) jagatava ümardamine:

$$792 : 4 = 800 : 4 - 8 : 4 = 200 - 2 = 198.$$

1. ja 2. klassi õpilasi tuleb tutvustada peastarvutamise üldiste võttega ning rea erivõtetega: liidetavate ümberpaigutamine ja ümardamine ($3 + 6 = 6 + 3$; $35 + 49 = 35 + 50 - 1$), vähendatava või lahutatava ümardamine ($61 - 16 = 60 - 16 + 1$; $75 - 29 = 75 - 30 + 1$), tegurite ümberpaigutamine ($3 \times 8 = 8 \times 3$), korrutatava või korrutaja ümardamine ($9 \times 6 = 10 \times 6 - 6 = 54$; $7 \times 9 = 7 \times 10 - 7 = 63$), järkjärguline jagamine ($96 : 4 = 96 : 2 : 2$).

3. ja 4. klassis kinnistatakse varem õpitud võtteid nii arvudega esimese saja piires kui ka arvudega üle saja ning õpitakse rida uusi võtteid. Erilist tähelepanu neis klassides tuleb pöörata oskusele valida üksikute tehete sooritamisel kõige ratsionaalsemad arvutusvõtted.

Peastarvutamisesannete peamisi liike.

Peastarvutamise harjutused võib eraldada kahte põhilisse gruppi: 1) numbrilised harjutused ja 2) tekstülesanded.

Numbrilised harjutused omakorda on lihtsad — ühetehtelised või keerukamad — mitmetehtelised.

Mitmetehtelised numbrilised harjutused esitatakse õpilastele tavaliselt üksikute tehete kaupa, kusjuures iga tehte ütlemisele järgneb paus,

et õpilased saaksid sooritada nõutava tehte, näiteks: $45 : 5, \dots$ saadud arvule liita 38, ... tulemusest lahutada 16. Õpilastelt sel puhul nõutakse ainult lõppvastust.

Uhtede ülesannete puhul öeldakse otseselt ka tehe (15-le liita 8), teiste ülesannete juures tehet otse ei öelda, näiteks: 15 suurendada 8 võrra. Viimased on harjutamiseks kasulikud, kuna õpilane harjub siin nii arvutamist kui ka õige tehte valimist.

Näiteid teist liiki ülesannetest:

Milline arv on 35-st suurem 17 võrra? Suurendada 250 75 võrra. Millisest arvust on vaja lahutada 30, et järele jääks 90? (Näited liitmise kohta).

Missugune arv on 48-st väiksem 12 võrra? Vähendada 130 40 võrra. Kui palju on 70 suurem 30-st? Kui palju on vaja vähendada 75-t, et saaksime 45? (Näited lahutamisest).

Milline arv on 12-st 7 korda suurem? Suurendada 15 8 korda. Milline arv sisaldab 9-t 7 korda? (Näited korrutamise).

Missugune arv on 68-st väiksem 4 korda? Vähendada 180-t 6 korra. Mitu korda sisaldub 7 98-s? Leida neljandik 96-st. Mitu korda on 240 suurem 40-st? Mitu korda on vaja vähendada 56-t, et saada 14? (Näiteid jagamise kohta.)

Harjutused võib õpetaja esitada valmiskujul. Mõnikord võib suunata ülesannete koostamisele ka õpilasi. Toome mõned näited.

Mõtelda ülesanne liitmise (lahutamise, korrutamise, jagamise) kohta.

Millise kahe (kolme) arvu liitmisel võib saada 40?

Mõtelda lahutamise ülesanne nii, et vastuseks saaksime 12.

Millise kahe arvu korrutamise tulemusena saame 42?

Millise kahe arvu jagamise tulemusena saame vastuseks 9?

Nimetada mõned arvud, mis jaguvad 18-ga jäägita.

Milliste arvudega jagub 120 ilma jäägita?

Nimetada mõned arvud, mis jagades 8-ga annavad jäägi 3.

Peastarvutamise uute võtete õppimisel Tallinna 13. Seitsmeklassilises Koolis kasutati esialgu ühesuguseid arve. Näiteks ühekohalise arvu lahutamisel kahekohalisest üleminekuga ühest kümnest teise oleks lastel raske omandada uut võtet erinevate arvude puhul (36—7; 43—9; 72—8 jne.); sama on aga hoopis kergem, kui kasutada rida ühesuguseid ülesandeid:

42 — 4; 54 — 7; 35 — 6

72 — 4; 84 — 7; 65 — 6.

Alles pärast rea säärase ülesannete lahendamist siirduti eespool näidatud harjutuste juurde.

Arvestades tekstülesannete lahendamise suurt tähtsust õpilaste mõtlemise arendamisele, tuleb nii uute peastarvutamise võtete õppimisel, eriti aga nende kinnistamisel anda õpilastele rõõbiti numbriliste harjutustega lahendada ka tekstülesandeid, mis on väärtuslikud veel sellepolest, et siin, lahendades tehteid tavaliselt väikeste arvudega, saab õpilane enam tähelepanu pühendada lahendamise käigule.

Peab veel märkima, et ülesannete lahendamine peast võtab märksa vähem aega kui vastav kirjalikult lahendatav ülesanne. Tänu sellele võib sama aja jooksul peast lahendada hoopis enam ülesandeid.

Paremad õpetajad koostavad ise igaks tunniks peastarvutamiseks tekstülesandeid, mis pakuvad sisuliselt suurepäraseid võimalusi õpi-

lastes nõukogude patriotismi ja nõukogude rahvusliku uhkuse kasvatamiseks, aitavad õpilastel paremini mõista meid ümbritsevat elu ja suurejoonelist ülesehitustööd, mis toimub nii kodukolhoosis, -rajoonis, -linnas ja kõikjal Nõukogude Liidus.

Häid võimalusi selliste ülesannete koostamiseks pakuvad kommunismi suurehitused, stahhaanovlik liikumine, võitlus rahu eest, rahvademokraatia maade edusammud jne. Igast ajalehenumbrist ja ajakirjast leiame huvitavaid andmeid küll kolhooside ja vabrikute elust, parimate töötajate saavutustest, viljavarumisest, riigilaenude tellimisest, külviplaanide täitmisest ja ületamisest, valimistest, hindade alandamisest, edusammudest hariduse ja kultuuri alal, kohalike käitiste plaanide täitmisest ja ületamisest, rahvastevahelisest sõprusest jne.

Toome mõningaid näiteid ülesandest, mida kasutasid oma praktikas Tallinna 13. Seitsmeklassilise Kooli õpetajad.

1. Traktorist sai iga päev masina jaoks 24 kg petrooleumi, kulutas aga 19 kg. Mõtme päevaga hoiab ta kokku 35 kg petrooleumi?

2. Kolhoos külvas ühele põllule 11 kotti rukist, sai aga samalt põllult 9 korda enam saaki. Saadud rukkist jäeti segmeks 8 kotti enam, kui külvatati eelmisel aastal. Mitu kotti rukist jäi seemnest üle?

3. 1. mai demonstratsioonist võttis osa ühest vabrikust 400 töölise, teisest 500 töölise. Mitu töölise neist kahest vabrikust võttis osa demonstratsioonist?

4. Enne revolutsiooni andis Moskva veevärk iga elaniku kohta keskmiselt 88 l vett ööpäevas. Nüüd annab Moskva veevärk iga elaniku kohta 68 l vett ööpäevas enam. Kui palju vett tuleb nüüd keskmiselt iga elaniku kohta?

5. Töölise brigaad hoidis jaanuaris materjalide arvel kokku 215 rubla, veebruaris 95 rubla võrra enam, märtsis aga 408 rubla. Mitu rubla säästis brigaad I kvartali jooksul?

6. Sovhoos annab iga päev vabrikule 750 l piima nõudes, mille maht on 30 l ja 240 l nõudes, mis mahutavad 20 l. Mitmes nõus viiakse piim kohale?

7. Moskva metroo teenindas esimesel aastal 77 miljonit inimest, teisel aastal 51 miljonit enam. Mitu inimest kasutas metrood kahe esimese aasta jooksul?

8. Töölise võttis riigilaenu loosimisel 1000 rubla. Kolm viiendikku sellest kulutas ta ülikonna ostmiseks, kolm neljandikku ülejäägist paigutas ta hoiukassasse ning ülejäänud raha eest ostis raamatuid. Kui palju maksis ta raamatute eest?

9. Moskvast Lenini mägedes ehitati 32-korruselise ülikoolihoone, Smolenski väljakule aga maja, mille kõrgus on 27 korrust. Mitme korruse võrra on ülikoolihoone kõrgem Smolenski väljakule ehitatud majast?

10. Stahhaanovlik kollektiiv kohustus ühe kuu (30 päeva) jooksul kokku hoidma materjale 120 000 rubla eest. Mitu rubla kokkuhoidu annab see kollektiiv keskmiselt päevas?

11. Teisest ülemaailmsest rahukongressist võttis osa 1920 inimest. Igalt maalt võttis osa keskmiselt 15 inimest. Mitu maad võttis osa kongressist?

12. Nõukogude tööline-rauatreial külastas Ungari Rahvavabariiki ja treis seal detaili 150 sekundiga. Ungari tööliste kulus sama detaili treimiseks 4800 sek. Mitu korda kiiremini ungari töölistest tegi sama töö nõukogude tööline?

Need on vaid juhuslikud näited, kuid igal õpetajal on võimalik, kasutades ajakirjanduses ilmuvat materjali, koostada neid ise vastavalt vajadusele. Tuleb hoolitseda selle eest, et peastarvutamise osa matemaatikatunnist ei muutuks igavaks „tulpade“ lahendamiseks. Selleks tuleb kasutada võimalikult sagedamini tekstülesandeid, mis muudavad töö õpilastele huvitavaks ja on ühtlasi suure kasvatusliku väärtusega.

Selleks, et ülesannete lahendamine peast annaks maksimaalseid tulemusi, tuleb neid valida ühtses süsteemis kirjalike ülesannetega, kusjuures ühel juhul peastarvutamise ülesanded oleksid ettevalmistavaks astmeks, näiteks uute ülesandetuüpide õppimisel, teisel juhul aga aitaksid kaasa varemõpitu kordamiseks ja kinnistamiseks. Mingil

juhul aga ei asenda peastarvutamine kirjalikke ülesandeid, millele langeb pearõhk tunnis.

Peastarvutamise ülesanded esitatakse kõige sagedamini suuliselt, mis on kõige otstarbekohasem, sest see arendab õpilaste tähelepanu ja mälu, on eluline, kuna kõige sagedamini tuleb tehteid sooritada just kuulmise teel saadud arvudega.

Sellega ei tohi aga liialdada, sest see nõuab õpilastelt suurt vaimset pingutust, väsitab neid ruttu.

Rööbiti suuliselt esitatavate ülesannetega on vaja praktiseerida harjutusi, kus peale kuulmise rakendatakse ka nägemist. Nende harjutuste hulk peab aga olema piiratud, sest vastasel korral võib tekkida raskusi ülesannete lahendamisel kuulmise järgi. Kirjalikku esitamismvormi on otstarbekohane kasutada uute võtete õppimisel, samuti ülesannete puhul, mis sisaldavad raskesti meeldejäävaid arve. Loomulikult esineb neid ülesandeid vanemates klassides enam kui nooremates.

Peastarvutamisel võib arvulised andmed esialgu dikteerida, hiljem, kui lapsed väsivad — kirjutada nad tahvlile.

Õpilaste küsitlemine.

Ülesannete lahendamisel võib õpetaja nõuda õpilastelt kas suulist või kirjalikku vastust. Ehkki kirjalik vastus nõuab täiendavat ajakulu, tuleb tihti kasutada vastuste esitamist kirjalikult, kuna see nõuab kõigi õpilaste aktiivset osavõttu tööst.

Suulise küsitlemise korral alustasid Tallinna 13. Seitsmeklassilise Kooli õpetajad tihti küsitlemist nõrgematest õpilastest. Pärast vastuse esitamist ühe õpilase poolt selgitati, kellel on teissuguseid vastuseid. Et saada andmeid, mitmel õpilasel on üks või teine vastus, laski õpetaja tõsta käe neil õpilastel, kellel oli selline vastus. Kasutati ka moodust, kus kõik õpilased tõstavad käed, üks nimetab vastuse, teised, kellel on sama vastus, lasevad käed alla; nüüd küsitakse ühte neist, kelle käsi on veel püsti, sama vastuse saajad lasevad jälle käed alla jne. Ka see annab kiiresti ülevaate, kui paljudel õpilastel on õige või vale vastus.

Eriti tuleb peatuda tekstülesannete juures. Tavaliselt kasutatav moodus, kus üks õpilastest kordab õpetaja poolt esitatud ülesande andmed, millele järgneb küsimus õpetajalt — „milline on esimene küsimus?“ — on täiesti väär. Säärane lahendamisviis ei pane õpilasi mõtlema, otsima õiget lahenduskäiku. Õpilaste küsitlemist tekstülesannete lahendamisel on vaja alustada nende poolt saadud vastuse selgitamisega. Alles pärast seda võib minna üle ülesande arutlemisele, selle lahendamise käigu selgitamisele. On selge, et ülesande peaküsimusele vastuse nõudmine sunnib õpilasi ülesande lahendama algusest kuni lõpuni; pärast lõppvastuse esitamist aga järgneb arutus. Näiteks ülesanne: „Tööline-mittestahhaanovlane täitis tellimuse 36 tunniga, valmistades 5 detaili tunnis. Stahhaanovlane kulutas sama tellimuse täitmiseks ainult 12 tundi. Mitu detaili valmistas tunnis stahhaanovlane?“

Väga vähe jääks õpilastel mõtelda, kui nad kohe küsimuste kaupa seda ülesannet hakkaksid lahendama. Õigem on aga nõuda vastust küsimusele, mitu detaili valmistas tunnis stahhaanovlane.

Saades pärast mõtlemiseks vajalikku aega vastuse: „Stahhaanovlane valmistas tunnis 15 detaili“, arutletakse, kuidas see vastus saadi.

Nüüd õpilane seletab, mida ta arvutas esiteks, mida selle järele, miks valis ühe või teise tehte jne.

Paljudes koolides toimub peastarvutamine ainult õpilaste frontaalse küsitlemise vormis. See ei anna aga võimalusi välja selgitada, kuidas iga üksik õpilane on omandanud selle oskuse.

Parema ülevaate saamiseks üksikute õpilaste teadmistest on vaja võimalikult sagedamini praktiseerida üksikute õpilaste individuaalset küsitlemist. Seda teha võib mitmel viisil. Näiteks lõpetades peastarvutamise kogu klassiga küsitakse ühte-kahte õpilast individuaalselt, esitades neile lahendamiseks mõned ülesanded ja hinnates nende vastuseid.

Samuti võib peastarvutamisoskust kontrollida ja hinnata koos koduste ülesannete kontrollimisega.

Olgu muuseas märgitud, et selles osas teeb õpetaja tihti vea, lastes õpilasel koduse ülesande ette kanda vihikust. See aga ei ütle, kas õpilane on selle ülesande lahendanud iseseisvalt, kas ta seda üldse lahendada oskabki. Parem on see, kui õpilane vastama tulles esitab vihiku õpetajale, seletades ülesande lahendamise käigu peast. Säärane kontrollimine sunnib õpilasi kodus iga tundi hoopis põhjalikumalt ette valmistama.

Kõiki koduseid ülesandeid alati nii kontrollida ei saa, kuna selleks ei jätku aega, kuid raskemad ülesanded tuleks siiski põhjalikumalt kontrollida.

Tallinna 13. Seitsmeklassilises Koolis kutsusid matemaatikaõpetaja koduste tööde kontrollimiseks õpilase vastama, võttes temalt vihiku. Õpilane, kasutades ülesannetekogu, lahendas sama ülesande peast. Täienduseks sellele esitas õpetaja õpilasele samalaadi ülesandeid või harjutusi peast lahendamiseks. Vastuse eest pandi hinne klassi- ja õpilaspäevikusse.

Õpilaste peastarvutamisoskuse pidev kontrollimine tagab nende hoopis tõsisema suhtumise peastarvutamisega. Teisest küljest annab see õpetajale võimaluse kindlaks määrata puudusi peastarvutamisoskuses, samuti õpetamise puudusi, seega võimaldades nende õigeaegset kõrvaldamist.

Peast- ja kirjaliku arvutamise vaheldumine aritmeetikatundides.

Tihti, eriti 3. ja 4. klassides, tegeldakse peastarvutamisega ainult tunni algul, eriti selleks varutud mõne minuti jooksul. Ulejäänud osas tunnist peastarvutamine hoopis puudub. Säärase süsteemi juures, kus peastarvutamiseks kasutatakse ainult mõned minutid ja sedagi mitte igas tunnis, ei omanda õpilased kunagi nõutaval määral peastarvutamist.

Igas tunnis peab esinema peastarvutamist. Paljudes koolides tehakse seda tunni ajal, kohe pärast koduste ülesannete kontrollimist. Šablooniks seda aga ei maksaks muuta, niisama hästi võib peastarvutamise paigutada tunni keskele või isegi lõppu, olenevalt materjali iseloomust.

Loomulikult ei tähenda see, et peastarvutamine peab piirduma 5—7 minutiga igast tunnist. Ka kirjaliku arvutamise puhul tuleb prak-

tiseerida ja õpilastelt nõuda peastarvutamist iga tehte puhul, mis on peast lahendatav. Ainult sel teel saavutame vajaliku kindluse ja kiiruse peastarvutamisel.

Võtame näiteks juhuslikult ülesandes nr. 333 4. klassi õpikust: „Puhkekodule osteti 25 lauda ja toole 6 korda rohkem kui laudu, kokku 7075 rubla väärtuses. Kui palju maksis laud, kui 5 tooli maksis 140 rubla?“

Alustades ülesande lahendamist näit, tooli hinna kindlaksmääramisega, kirjutatakse tehe: $140 \text{ rbl.} : 5 =$. Mõttetu on seda aga arvutada kirjalikult, sest 5-ga peab 4. klassi õpilane antud arvu oskama peast jagada. Kirjutatakse kohe vastus: 28 rubla.

Edasi on vaja selgitada, mitu tooli osteti: $25 \times 6 = 150$ — jällegi peast!

Kui palju maksab 150 tooli?

$28 \times 150 = 4200$ rubla — jällegi võime arvutada peast (korrutame esmalt 100-ga, siis lisame juurde pool saadud korrutisest).

$7075 - 4200$ võime jällegi arvutada peast, saame 2875. Lõpuks võiks ju ka ühe laua hinna peast arvutamise teel leida ($2875 : 25 = 115$), kuid selle tehte võib teostada ka kirjalikult. Seega oleme ülesande kirjaliku lahendamise puhul saanud harjutada peastarvutamist, mis oligi vajalik.

Samuti on vaja iga tehte või ülesannete liigi puhul rööbiti kirjalike ülesannetega anda ka harjutusi peastarvutamiseks. Näiteks mitmekohaliste arvude liitmise käsitlemisel antakse õpilastele peastarvutamiseks harjutusi, nagu $80 + 90$; $900 + 700$; $4000 + 5000$; 5 milj. $+ + 8$ milj.; $996 + 128$ jne.

Seega on ka 3. ja 4. klassis võimalik kasutada peastarvutamist kogu tunni vältel.

Tallinna 13. Seitsmeklassilises Koolis kasutati sagedasti peastarvutamist tunni alguses (pärast koduste ülesannete kontrollimist), eriti siis, kui oli vaja ette valmistada uue materjali käsitlemist või kinnistada omandatud oskusi. Tunni keskel — peastarvutamist näiteks siis, kui see oli seoses varem või äsja läbivõetud materjaliga. Tunni lõpul — arvutusvõtete harjutamiseks, samuti uute tutvustamiseks, sidumata neid tunni teemaga.

Lõpuks võib peastarvutamine olla 4. klassis üksiku tunni iseseisvaks teemaks — näiteks korrutamise (jagamise) 5, 25, 50, 125-ga jne.

Kokku võttes peab märkima, et oskuslikult rakendatud peastarvutamine on lastele äärmiselt huvipakkuv, see on omamoodi mõistuse gümnaстика, mõistuse sport.

Käesoleva artikli koostamiseks on peale töökogemuste kasutatud ka järgmisi teoseid:

Г. Б. Поляк — Устный счет в начальной школе.

А. М. Попов — Приемы устных вычислений в начальной школе по арифметике.

В. Л. Эменсов и Я. Ф. Чекмарев — Сборник арифметических задач и упражнений для устного счета с методическими указаниями.

Algklasside lastevanemate koosolekuist.

L. SKATKIN.

Klassi lastevanemate koosolekud on kooli ja perekonna vahelise koostöö tähtsaid vorme. Neil koosolekuil vestlevad õpetajad lastevanematega pedagoogilistel teemadel, tutvustavad neid klassi saavutustega, organiseerivad lastevanemate esinemisi oma kogemuste kohta laste kasvatamisel perekonnas, juhendavad vanemaid lapse päevarežiimi küsimuses, lapse koduste tööde kontrollimises, klassivälise lugemise juhtimises jne.

Lastevanemate koosolekud võivad oma temaatikalt ja vormilt olla mitmesugused. Kuid igal lastevanemate koosolekul, nagu näitavad kogemused, õpetaja võib ja peab:

1) tutvustama lastevanemaid klassi õppe-kasvatustöö seisundi ja tulemustega ning esitama nendele kindlad kasvatuslikud ülesanded;

2) varustama lastevanemaid konkreetsete pedagoogiliste teadmistega ja tutvustama neid koduse kasvatuses eesrindlike kogemustega.

Plaan tööks lastevanematega on orgaaniline osa õpetaja üldisest tööplaanist antud klassis. Sellest lähtudes peab õpetaja ka kindlaks määrama küsimused, mis on tarvis püstitada lastevanemate ette.

Näiteks Moskva 208. tütarlastekeskkooli 2. klassi õpetaja S. Krjutškova, analüüsides oma aastast tööd, märkis, et klassis on veel vähe heade ja väga heade hinnetega õpilasi, et tütarlapsed sõbrustavad omavahel vähe, et lastevanemad ei harjuta lapsi küllalt koduste töödega. Seda arvestades märkis õpetaja klassi üldise õppe-kasvatustöö plaani väljatöötamisel lastevanemate koosolekuil käsitlemiseks järgmised küsimused:

1) „Kuidas lastevanemad peaksid aitama lastel hästi õppida“ (september).

2) „Laste harjutamisest jõukohaste koduste töödega“ (oktoober).

3) „Tutvustamine 1. õppeveerandi töötulemustega ja õpetaja ning lastevanemate koostöö ülesanded 2. õppeveerandil“ ja „Mida saavad lastevanemad teha sõpruse tugevdamiseks laste vahel“ (novembri alguses).

4) „Tutvustamine 2. õppeveerandi töötulemustega ja õpetaja ning lastevanemate koostöö ülesanded 3. õppeveerandil“ ja „Talvise vaheaja veetmisest“ (detsembri lõpul).

Vestluses teemal „Kuidas lastevanemad peaksid aitama lastel hästi õppida“ selgitas õpetaja õppimisprotsessi iseärasusi ja iseseisvuse tähtsust õppeülesannete täitmisel ning näitas konkreetsete näidete varal laste koduste tööde kontrollimise ja mõistliku abistamise vorme.

Seoses vestlusega teemal „Laste harjutamisest jõukohaste koduste töödega“ valmistasid mitmed lastevanemad õpetaja juhtimisel ette sõnavõtu sellest, kuidas nad harjutavad oma lapsi koduste töödega, missugused võtted annavad seejuures kõige paremaid tulemusi.

Nii ühendas õpetaja konkreetsete õppe-kasvatustlike küsimuste valgustamise oskuslikult pedagoogiliste teadmiste ja koduse kasvatuses eesrindlike kogemuste populariseerimisega.

Lastevanemate koosolekul võib õpetaja vestelda ka sellisel pedagoogilisel teemal, mis ei ole vahetult seoses jooksvate vajadustega, kuid mis on tähtis laste koduse kasvatuses parandamiseks üldiselt, näiteks lastevanemate autoriteedi tähtsusest, ergutus- ja karistusvahendest, laste tervise kaitsest. Kuid ka need teemad ei või olla juhuslikud, nad peavad tulenema ülekoollisest plaanist pedagoogilise propaganda alal lastevanemate hulgas.

Nagu näitavad eesrindlike õpetajate kogemused, on tõsisid puudusi üksikute õpilaste käitumises ja õppetöös otstarbekam arutleda pärast koosolekut vestluses rühma lastevanematega, keda see vahetult puudutab. Siin võib õpetaja nendega kõnelda otseselt ja avalikult puudustest nende laste käitumises ja õppimises, sellest, mis segab nende laste õiget kasvatamist.

Mõnedel juhtumitel on kasulik üldises arutluses esitada üksikute lastevanemate hooletu suhtumise fakte oma kohustusse laste kasvatamisel.

Klassi lastevanemate koosolekud annavad häid tulemusi, kui nad on hoolikalt ette valmistatud ja kui õpetaja järgnevalt kontrollib, kuidas vanemad rakendavad ellu koosolekul soovitatud kasvatusvõtteid.

S. Krjutškova valmistus lastevanemate koosolekuks teemal laste harjutamisest jõukohaste koduste töödega järgnevalt. Küllastades oma õpilasi kodus, osutas ta tähelepanu faktidele, mis iseloomustasid tütarlaste töökasvatust. Ta leidis, et paljudes perekondades ei harjutata lapsi jõukohase tööga, vaadatakse neile nagu mudilastele, keda on tarvis hoida osa võtmast kodusest majapidamisest. Ühe õpilase isa — ise tööline, lukksepp — teatas peaaegu uhkusega:

„Meie ei anna lastele midagi teha, — nad ainult õppigu.“

Ta ei arvestanud seejuures, et laste mõistlik osavõtt kodustest töödest lõppeks aitab lastel paremini õppida.

Õpetaja juhtis tähelepanu sellele, et lapsed, kes ei omanda töövõimust ja saavad kõik valmilt, ei õpi selle tulemusena austama ka täiskasvanute tööd.

Süstematiseerinud ja üldistanud kõik kogutud faktid töökasvatusest perekonnas, uurinud vastavat pedagoogilist kirjandust, valmistas õpetaja lastevanemate koosolekuks ette täisväärtusliku pedagoogilise vestluse tähendatud teemal.

Teine näide. Arvestades puudusi õpilaste distsipliinis, lülitasid 545. kooli kolmandate klasside õpetajad lastevanemate koosolekute plaani vestluse teemal „Laste distsipliini kasvatamisest perekonnas“. Valmistudes vestluseks tutvusid õpetajad V. I. Lenini ja J. V. Stalini ütlustega töödistsipliini tähtsusest, vaatasid läbi rea teoseid: N. K. Krupskaja — „Pioneeridistsipliin“ (raamatus „Kasvatusest ja õpetusest“), A. S. Makarenko — „Loengud lastekasvatusest“, E. J. Monoszon — „Õpilaste teadliku distsipliini kasvatamine“. Oma-

dest tähelepanekutest valisid õpetajad positiivseid ja negatiivseid näiteid poiste käitumisest koolis ja tänaval.

Koostati järgmine vestluse plaan:

1. Töö- ja ühiskondliku distsipliini tähtsus sotsialistlikus riigis. V. I. Lenini ja J. V. Stalini ütlused distsipliini tähtsusest.

2. Distsiplineeritud õpilase peamisi jooni (nende joonte näideteks tuua oma klassi õpilasi).

3. Laste distsipliini kasvatamise tingimused perekonnas (vanemate kohusetruu suhtumine oma tootmis-, teenistus- ja ühiskondlikesse kohustustesse; lapse isiksuse austamine).

4. Laste distsipliini kasvatamise meetodid perekonnas (range päeva-režiim, kord koduelus, käitumisreeglite selgitamine ja nende täitmise harjutamine, kontroll, ergutused ja karistused).

5. Puudused klassi õpilaste distsipliinis ja teed nende puuduste kõrvaldamiseks kooli ja kodu ühiste pingutustega (konkreetsed näited).

6. Kooli ja kodu ühtsus õpilaste distsipliini kasvatamisel.

Koostatud pedagoogilise vestluse konspektid on kasulik läbi arutada paralleelklasside õpetajate koondises. Nad võivad täiendada seda oma ettepanekute ja mõtetega. Samuti võivad nad kasutada konspekti oma töös lastevanematega. Tuleb vaid valida teised näited — oma klassi õpilaste elust.

Võttes kavva mõne lapsevanema esinemise koosolekul jutustusega oma laste kasvatamise kogemustest perekonnas, aitab õpetaja tal valida vajalikku materjali ja läbi mõtelda oma esinemise.

Nii aitas Moskva 545. poistekooli 3. klassi õpetaja N. Berežetskaja õpilase P. emal ette valmistada jutustust sellest, kuidas ta kasvatab oma kaht poega. Vestluses emaga osutas õpetaja otseselt positiivsetele külgedele ema kasvatuslikus lähenemises lastele ja selgitas, kui tähtis on sellega tutvustada teisi lastevanemaid. Lastevanemate koosolekul jutustas ema päevakavast, mille täitmist ta nõuab lastelt tingimata, sellest, kuidas ta rakendab laste kasvatamises eeskuju ja mõjustust, kuidas ta veenas vanemat poega iga päev tuba koristama ja harjutas teda meelsasti täitma kõiki oma käske.

Läbimõeldud päevakord ja täpne organiseerimine tagavad lastevanemate koosoleku sisukuse ning kõrge ideelise ja pedagoogilise taseme. Õpetaja J. Ovtšinnikova (Zoja Kosmodemjanskaja nimeline 201. tütarlastekeskool) korraldas ühe 1. klassi lastevanemate koosoleku järgmiselt:

Koosolekuks oli organiseeritud laste tööde näitus (vihikud, joonistused) ja pandud välja lastevanemate aktiivi poolt valmistatud seinaleht. Koosoleku päevakorras oli kaks küsimust: laste õigest abistamisest vanemate poolt koduste ülesannete täitmisel ja lastevanemate autoriteedist.

Esimesel teemal esines ettekandega õpetaja. Ta kutsus lastevanemaid üles süstemaatiliselt jälgima õpilaste koduste ülesannete täitmist, tege mata nende eest ülesantud töid. Ta näitas konkreetsete näidete varal, kuidas harjutada lapsi iseseisvalt töötama, kuidas ja mis kujul osutada neile abi.

Teise ettekandega esines lapsevanem sm. Dmitrijeva. Ta võttis oma ettekande aluseks A. S. Makarenko ütlused lastevanemate autoriteedist ja jutustas, kuidas ta püüab rakendada A. S. Makarenko ideid ja nõuandeid oma tütre kasvatamisel.

Mõlema ettekande arutlemisel esinenud lastevanemad jagasid oma kogemusi laste kasvatamisel. Õpilase K. ema jutustas, et tema harjutab tütart iseseisvalt tegema iga kodust ülesannet, kuid siis kontrollib seda. Kui tarvis, paneb ta tütre lohakalt tehtud tööd ümber kirjutama.

Õpilase V. isa jutustas, kui raske oli ta tütrele hakkama saada mõnede tähtede ja number 8 kirjutamisega. Õpetaja nõuandel andis ta kindla ajavahemiku kestel tütrele kodus täiendavaid harjutusi kirjutamises.

Üks sõnavõtnud lastevanemaid tegi ettepaneku, et mõni õpilane, kellel kodus puuduvad vajalikud töötingimused, tuleks tema juurde ja üheskoos tema tütreaga valmistuks õppetundideks. Koosolek suhtus heakskiitvalt sellesse kogu klassi edukuse eest hoolitsemise avaldusse.

Pärast koosolekut pöördusid paljud lastevanemad õpetaja poole küsimustega oma laste edukuse ja käitumise kohta. Individuaalses vestluses andis õpetaja lastevanemaile konkreetseid juhendeid ja nõu, kuidas lahendada raskusi, mis neil tekivad laste tegelikul kasvatamisel. Sellistes vestlustes saab õpetaja lastevanemalt sageli ka väärtuslikke tähelepanekuid ja juhendeid.

Nii rääkis 1. klassi lastevanemate koosolekul üks ema järgmisest tähelepanekust:

„Minu tütrele on raskusi ülesannete lahendamiseks. Kui „3“ või „2“ ülesandes on kirjutatud sõnadega, siis istub ta ja mõtleb. Kui arv on kirjutatud numbriga, siis lahendab ta ülesande hästi.“

Klassi lastevanemate koosoleku tulemusi kindlustavad paljud eesrindlikud õpetajad sellega, et annavad lastevanemaile „meelespea“ küsimustest, mida arutleti koosolekul.

Siin on toodud näitena üks selliseid „meelespeasid“, mis anti lastevanemaile pärast õpetaja ettekannet lastes sanitaar-hügieeniliste harjumuste kasvatamise kohta.

„Lastevanemad, jälgige oma laste puhtust ja korralikkust! Lapsed peavad:

- 1) Nädalas korra saunas käima.
- 2) Juukseid lõigata laskma või soengu korras hoidma.
- 3) Küüsi lõikama.
- 4) Igal õhtul enne magamaminekut hambaid puhastama.
- 5) Hommikul hoolikalt käsi, nägu, kaela ja kõrvu pesema.
- 6) Hommikuti võimlema.
- 7) Lastel peab olema puhas pesu.
- 8) Iga päev harjama riideid, palitut ja jalatseid, jälgima seda, et nõöbid ja tripp oleksid korralikult külge ömmeldud.
- 9) Lastel peab olema taskus puhas taskurätt. Taskud tuleb hoida puhtad ja mitte kanda neis tarbetuid esemeid.
- 10) Lastel peab olema kehalise kasvatuse tunniks võimlemisriietus ja jalatsid (püksid, särk, sussid).
- 11) Hoidma portfelli ja raamatud puhtad.“

Lastevanemate aktiiv õpetaja juhtimisel kontrollib tavaliselt tähen- datud korraldusvõtete täitmist lastevanemate poolt ja abistab neid selles.

Illustratsioonid aidaku teose ideelisi väärtusi esile tõsta.

Viimasel ajal on meil mõnevõrra elavnenuid lastekirjanduse väljaandmine, mistõttu väikeste lugejate luge-mislauale on jõudnud rida uusi ja häid raamatuid, mis on pealegi rikkalikult illustreeritud. Seda kõigepealt nõukogude ja klassikalise vene lastekirjanduse tõlgete näol, kuid ka üksikute originaalsete lasteraamatute näol, nagu näit. Felix Kotta „Vaat mis juhtus“ Ott Kangilaski suurepärase illustratsioonidega ja Veera Saare „Sõit mustikametsa“ A. Pilari illustratsioonidega, mis, tõsi küll, eriti laste kujutamisel on kohati liiga skemaatilised.

Nõukogude ja klassikalise vene ning teiste rahvaste lastekirjanduse väljaandmisel on Eesti Riiklik Kirjastus harilikult piirdunud ka illustratsioonide ülevõtmisega, nagu näit. L. Tolstoi „Kolme karu“, Ch. Perrault' „Punamütsikese“ või A. Pahhomov—S. Mihalkovi „Tähtsate tööde“ puhul. Kuid mitmeil juhtumisel on valmistatud ka originaalsed illustratsioonid, nagu S. Maršaki „Mis on aasta“ ja A. Puškini klassikalise „Muinasjutt kalamehest ja kalakesest“ puhul.

Allpool öeldaksegi mõni sõna A. Puškini eespoolnimetatud muinasjutu eesti-keelse väljaande illustratsioonide kohta, mille on valmistanud Evald Okas. *)

Pole kahtlust, et A. Puškini kõnealuse muinasjutu eesti keelde toimetamisega valmistas kirjastus meie väikestele lugejatele tõsist rõõmu, sest Felix Kotta poolt valmistatud ladusad tõlget on mõnus lugeda nii noorel kui vanal.

Kuid teose kasutajaid, eriti muidugi meie sãrasilmalisi väikemehi ja pisi-tüdrukuid, kellele teos kõigepealt ongi määratud, ei kõida üksnes tekst, nende mõtteid ja tundeid ei pane liikvele ainult sõnad, vaid väga suurel määral ka pildid, illustratsioonid. See on ka arusaadav, sest lastel selles eas on ülekaalus mõtlemine konkreetsete ku-

jude ja piltide najal, kusjuures abstraktne mõtlemine on neil veel vähe arenenud. Seetõttu teamegi, kui suure õhinaga asuvad lapsed raamatu juurde, kus on palju pilte ja pealegi värvilisi pilte. Ses suhtes on kirjastus noorte lugejate ealisi iseãrasusi tõsiselt arvesse võtnud, pakkudes neile rikkalikult illustreeritud ja heal valgel paberil trükitud raamatu.

Kuid esialgne positiivne mulje, mille saame illustratsioonide lehitsemisel, hakkab oluliselt kahanema, kui hakkame neisse natuke süvenema, kui hakkame A. Puškini muinasjutus esitatud tegelasi, olukordi, ühiskondlikke suhteid ja kandvaid ideid kõrvutama sellega, mida näeme piltidel, illustratsioonidel. Ja siis selgub, et neil illust-ratsioonidel on rida sisulisi puudusi.

Juba muinasjutu esimestes ridades iseloomustab Puškin nappide, ent see-eest selgete sõnadega oma teose pea-tegelasi ja nende sotsiaalset seisundit: need on heasüdamlik taat ja patur, ahne eit, kes mõlemad on elanud sinise mere ääres viletsas muldõnnis kolm-kümmend kolm aastat, taat kalu püü-des, eit oma ketramist kedrates. Nende sotsiaalse seisundi kohta selgub natuke hiljem täiendavalt, et neil polnud ter-vet künaagi.

Niipea kui võrdleme Puškini poolt antud eide ja taadi iseloomustust E. Okase poolt kujutatud eide ja taa-diga, torkab otsekohe silma terav ebakõla: eit ja taat, kes Puškini kin-nitust mööda on elanud kolmkümmend kolm aastat viletsas muldõnnis, on veel silmatorkavalt noored ja elujõulised, kelle kohta oleks ülekohtune kasutada eide ja taadi hüüdsõna. Tõepoolest, vaadeldagu kasvõi kaane esikülje pilti: te näete silmatorkavalt hea ja sirge rühi, arenenud, jõust pakatavate lihaste ja eeskujuliku rinnakorviga meest ja naist, kellele vanadus on veel tund-mata asi. Ega ometi illustreerija (sm. E. Okas) ja kunstiline toimetaja (sm. H. Vitsur) arva, et näit. vana mehe kujutamiseks piisab, kui temale hall habe lõua otsa joonistada! Illustreeri-jale ja kunstilisele toimetajale ei

*) A. Puškin, *Muinasjutt kalamehest ja kalakesest*, tõlke valmistanud Felix Kotta, *illustratsioonid* — Evald Okas. *Eesti Riiklik Kirjastus, Tallinn, 1952.*

tohiks olla saladuseks, et vanadust iseloomustab rida anatoomilisi iseärasusi, nagu näit. lihas- ja rasvkoe silmatorkav vähenemine, rinnakorvi sisselangemine, selgroo kõverdumine jne., mis juba esimesel pilgul iga vana inimese puhul silma paistavad.

Miks illustreerija ignoreeris neid üldtuntud tõsiasi, miks ta meile eide ja taadi silmatorkavalt noortena ja elujulistena kujutas? Kas seepärast, et eit ja taat muidu vahest lastele ei meeldi? See kartus on aga algusest lõpuni liivale rajatud, sest tegelikult elust teab igaüks, et lapsed armastavad oma vanaisasid ja vanaemasid just seesugustena, nagu need on.

Kuid sellega ei piirdu terav ebakõla Puškini teksti ja illustreerija loodud eide ning taadi kuju vahel. Kui Puškin ütleb, et eit ja taat elasid viletsas muldonnis tervelt kolmkümmend kolm aastat ja et neil polnud tervet künagi, siis on ilma pikemata selge, et nad olid vaesed inimesed.

E. Okase illustratsioonid veenavad meid aga vastupidises ja nimelt, et eit ja taat on jõukad inimesed. Vaadeldagu ainult eide ja taadi rõivastust: eidel läikivpunane siniste lilledega seeelik, mis ei saa olla omakootud, vaid ostetud; taadil heast materjalist punase vöökirjaga särk, mis on rõhutatult puhas ja sile ka siis, kui taat noota tõmbab (näit. 5. lk-1).

Eide täitmatuis soovides näeme tõusvat joont: uus küna, tare, põlisaadli proua koos aadlilossiga, tsaarinna koos tsaarilossiga, mereriigi valitseja. On loomulik, et ka illustratsioonide loomisel tuleks sellest gradatsioonist kinni pidada, kuid sm. E. Okas on kujutanud taret (lk. 17) sootu suuremana kui aadlilossi (lk-d 18 ja 19). Kui illustreerija siinkohal vahest ütleb, et see on ainult näiv vastuoksus, sest taret on kujutatud täiesti ligidal asuvana, aadlilossi aga eemal seisvana, siis põle sel vastuväitel erilist veenvust, sest väikestelt lugejatelt ei saa nõuda, et nad oleksid tuttavd perspektiiviseadustega. Pealegi on seesuguse kujutamiski viisi puhul kaduma läinud rida iseloomulikke detaile, mis tekstis esinevad: „telliskorsten on lubjatud valgeks, hoovivärav on tammepuust tehtud“ (Mööngem meelsasti, et hoovivärava äär näikse küll pildil paistvat, kuid miski ei viita sellele, et see oleks tammepuust tehtud.)

A. Puškini kõnealuse muinasjutu sügav ühiskondlik idee seisneb selles, et inimese sotsiaalne seisund, tema klassikuuluvus määrab põhiliselt ära ka tema iseloomujooned: niipea kui eit

saab valitsejaks ja käskijaks, avalduvad temas toorus ja ülbuse erilise jõuga. Samas näitab Puškin, kui üleolevalt, hoolimatult ja metsikult kohtlevad aadlikud ja valitsejad oma alamaid.

Illustreerija ja kunstiline toimetaja pole seda Puškini väärtuslikku ideed tähtsaks pidanud. Nii näemegi, et sm. E. Okase kujutuses esineb meile aadliproua ja tsaarinna pigemini tühise lobasuuna kui õela ja tigea valitsejana.

Lk-1 25, kus on kujutatud taadi väljaviskamist tsaarilossist, esineb ilme ebakõla taadi ja teda väljaviskavate bojaaride kehahoiaku vahel: kui taat on tõepoolest kahe bojaari vahel kääras, kes teda õlgadest on kinni haaranud, siis astuvad need bojaarid aga niisugusel rahulikul ja kergel sammul, nagu poleks midagi juhtunud, ühel neist pealegi näos täiesti sõbralik ilme!

E. Okase kõnealuste illustratsioonide puhul täheldame veel värvide liigset kirevust; eriti torkab see silma aadli- ja tsaarilossi kujutatavatel piltidel, mis kisub vaataja tähelepanu laiali ega lase rahulikult jälgida seda peamist, mida antud pilt kujutab.

Ka trükitehnilisest küljest jätavad mõned pildid soovida: värvide nihkumise tõttu on kohati eriti tegelaste näod segaseks ja ähmaseks muutunud, nagu näit. lk-1 25, kus taadil on parem näopool täiesti sinine, ent tsaarinna ja tema lähedal asuvad ametikandjad tundmatuseni ähmased.

Juba ülalotsutatud vähesed märkused viitavad sellele, et teose illustreerimine on suur ja vastutusrikas ülesanne, mille edukas lahendamine eeldab kõigepealt seda, et niihästi kunstnik kui ka kunstiline toimetaja peavad olema eelkõige selgusel teose juhtivate ideede suhtes, sest muidu pole millegagi tagatud, et loodavad pildid ka tõepoolest teose kandvate ideede teenistuses on, et nad lugejat abistavad teose ideeliste väärtuste mõistmisel. Kui meie kunstnikud-illustreerijad lasteraamatute teksti ideeliste väärtuste, teoste sisulise külje vastu tõsisemat huvi ilmutavad, kui nad seejuures väikeste lugejate ealisi iseärasusi teraselt silmas peavad, siis pole kahtlust, et me saame edaspidi ideeliselt sügavamaid ja kunstiliselt teostuselt meisterlikumaid pilte, mis valmistavad meie väikemeestele ja pisitüdrukule tõsist kunstilist elamust, ollés nende ideelise kasvatamise ja kunstimeele arendamise tõhusaks vahendiks.

L. HALLOP

SISUKORD

Juhtkiri. Joonduda õppe-kasvatustöös eesrindlike saavutuste järgi	449
P. Šimbirev. Kommunistliku moraali kasvatamise printsiibid	456
... Ajaloo õpetamise lähimad ülesanded J. V. Stalini keeleteaduslike tööde valgusel	470
P. Gurevitš. Võrdlused majandusgeograafia õpetamisel koolis	476
T. Žukova. Kohus ja prokuratuur	484
A. Lints. Peastarvutamisest algkoolis	497
L. Skatkin. Alklasside lastevanemate koosolekuist	506
KRIITIKA JA BIBLIOGRAAFIA	
L. Hallop. Illustratsioonid aidaku teose ideelisi väärtusi esile tuua	510

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Равняться к передовым достижениям в учебно-воспитательной работе	449
П. Шимбирев. О принципах воспитания коммунистической морали	456
... Ближайшие задачи преподавания истории в свете труда И. В. Сталина «Марксизм и вопросы языкознания»	470
П. Гуревич. Сравнения в преподавании экономической географии в школе	476
Т. Жукова. Суд и прокуратура	484
А. Линтс. Устный счет в начальной школе	497
Л. Скаткин. О собраниях родителей учащихся начальных классов	506
КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ	
Л. Халлоп. Иллюстрации должны помочь выяснить идейное содержание произведения	510

Toimetuse kolleegium: R. Meriloo (toimetaja), J. Tohver, A. Valsiner, R. Kalling, M. Salum, M. Leitsalu.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, telef. 307-96. Ladumisele antud 24. VII 1952. Trükkimisele antud 11. VIII 1952. Trükiarv 2527. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 5,76. MB-14088. Tellimise nr. 1455. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

Eesti Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus.

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 5 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 30 rubla.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»). Орган Мин. Просв. ЭССР.
На эстонском языке.

Rbl. 5.—