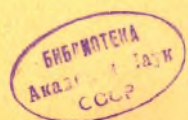


# Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

12  
1954





I 9765

SUNDEKSEMPLAR

Kõigi maade proletaarlased, ühtnege!

# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XII AASTAKÄIK

NR. 12

DETSEMBER

1954

## Esimese õppepolaasta töö vajab põhjalikku analüüsimist.

Lähematel päevadel lõpetavad vabariigi üldhariduslikud koolid käesoleva õppeaasta esimese poole. Sellega seoses teevad koolide pedagoogilised kollektiivid kokkuvõtteid oma õppe- ja kasvatustööst uue õppeaasta esimesel poolel. Varsti analüüsitakse koolide esimese õppepolaasta töö taset ja tulemusi ka õpetajate jaanuarikuu nõupidamistel.

Esimese õppepolaasta töö analüüsimisel iga üksiku õpetaja, iga kooli pedagoogilise kollektiivi ja iga linna või rajooni haridusosakonna poolt on väga suur tähtsus õppeaasta teise poole õppe-kasvatustöö taseme tõstmisele. Siit peavad selguma need üksikute õpetajate ja koolide pedagoogiliste kollektiivide saavutused, mida tuleb tutvustada kooli või rajooni ulatuses, et neist õppida pedagoogilise töö edasisel parendamisel. Siit selguvad ka õpetajate ja koolide töös esimesel poolaastal esinenud lüngad ja puudused, mille likvideerimiseks järgneval poolaastal tuleb leida abinõusid ning vahendeid.

Õppeaasta esimese poole õppe-kasvatustöö tulemuste õiglane hindamine nõuab eelmise õppeaasta töötulemustele veelkordset pilguheitmist. Eriti on see vajalik käesoleval õppeaastal, sest käesolev õppeaasta tõi nõukogude kooli ellu palju uut.

Nagu näitasid möödunud kevadel korraldatud ülemineku-, lõpu- ja küpsuseksamid ning suvised tehnikumidesse ja kõrgematesse õppeasutustesse vastuvõtuksamid, oli vabariigi pedagoogide valdava enamiku töö noorte õpetamisel ja kasvatamisel hea või täiesti rahuldav. Kuid samad andmed näitavad ka seda, et meie koolide õppe- ja kasvatustöös esines eelmisel õppeaastal tõsiseid puudusi ja lünki, mille kõrvaldamine on käesoleva õppeaasta ülesandeks.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi otsus poliitnilisele õppetööle ülemineku kohta üldhariduslikes koolides ning Partei Keskkomitee septembri- ja veebruari-märtsipleenumi otsused põllumajanduse alal esitasid üldhariduslikele koolidele ülesandeid, mida eelmisel õppeaastal vabariigi õpetajaskond, koolid ja haridusorganid täitsid oluliste puudujääkidega.



Polütehnilise õppetöö teostamisel üldhariduslikus koolis on silmapais-  
tev koht füüsika õpetamisel.

Kui veel mõned aastad tagasi vabariigi koolide füüsika õpetajad püü-  
sid väita, et kõiki füüsika programmis nõutud laboratoorseid töid pole  
koolides võimalik teostada, mistõttu kevadistel füüsika eksamitel esines  
arvukalt selliseid juhtumeid, kus õpilased polnud suutelised eksamipile-  
tites nõutud laboratoorseid töid sooritama, siis läinud kevadel esines  
selliseid nähtusi vaid üksikutes koolides. See näitab, et meie koolid on  
füüsika õpetamise alal teinud teatavaid edusamme. Samal ajal esineb  
vabariigi mõnes koolis selle õppeaine õpetamisel veel suurt pealiskaud-  
sust. Toome vaid ühe näite: käesoleva aasta novembrikuu lõpul Jõgeva  
Keskkoolis korraldatud kontrolltöö näitas, et ainult vähesed selle kooli  
õpilased tunnevad elmistes klassides õpitud füüsika kursust. Samuti  
olid selle kooli õpilased unustanud ka käesoleva õppeaasta esimesel vee-  
randil käsitletud õppematerjali füüsika alal. Pole kahtlust, et kõnealuses  
koolis on füüsikat väga pealiskaudselt käsitletud.

Uutes füüsika programmides on laboratoorsete tööde ja demonstratsi-  
oonide arv ning osatähtsus tunduvalt suurenenud. Muidugi esitab see  
suurendatud nõudeid ka kooli õppevahendite baasile füüsika osas. Ei saa  
leppida olukorraga, kus katseriistade vähesuse pärast töötab ühe ja sama  
katseseadeldise juures 5—6 ja isegi suurem arv õpilasi. Tegelikult on  
sel korral praktilisse töösse lülitatud ainult paar õpilast, kuna ülejäänud  
on ainult passiivsed pealtvaatajad, kellele sooritatud katse annab väga  
vähese. Ometi rakendatakse sellist tööpraktikat vabariigi koolides üsna  
laialdaselt, mille tulemusena mõne kooli õpilaste teadmised füüsikas  
jäävad pinnapealseks.

Vabariigis on veel vähe selliseid koole, nagu näiteks Tallinna XX Keskkool  
jt., kus füüsika õppevahendite baas on niivõrd täielik, et see võimal-  
dab kõikide õppeprogrammis nõutud laboratoorsete tööde frontaalset sooritamist.

Analüüsides õppeaasta esimese poole tööd, tuleb füüsika õpetajatel,  
koolide juhtkondadel ja haridusorganitel leida teid, et õppeaasta lõpuks  
oleks iga õpilane sooritanud kõik füüsika-alased laboratoorsed tööd, mida  
talt nõuab vastava klassi õppeprogramm. Ühtlasi tuleb välja selgitada,  
kas igas koolis on juba olemas kõik need õppevahendid, mida on võimalik  
omaenda jõul valmistada. Haridusosakondade, pedagoogiliste kabinet-  
tide ja koolide inspektorite ülesandeks on laiemalt tutvustada paremate  
koolide tööd õppevahendite valmistamise alal. Ebaloomulikud on selli-  
sed nähtused, kus mõned koolid, nagu näiteks Ahtme Seitsmeklassiline  
Kool jt. ostavad endile õppevahendeid, mida nad tegelikult ei vaja, kuid  
samal ajal ei jätku neil koolidel vajalikke õppevahendeid laboratoorsete  
tööde frontaalseks teostamiseks.

Koolides, kus pole võimalik sooritada praktilisi töid frontaalselt, tuleks  
rakendada rohkem praktikume, kuid kõik õpilased peavad sooritama  
vajalikud praktilised tööd.

Väär on ka Pärnu-Jaagupi rajooni Valgu Seitsmeklassilise Kooli jt.  
koolide praktika, kus sooritatakse küll vajalikke katseid ja praktilisi  
töid, kuid neid ei seota vastavate teoreetiliste teadmistega.

Sootu paremini seotakse käesoleval õppeaastal füüsika õpetamist toot-  
mistööga käitistes. Suurenenud on tootmisalaste ekskursioonide arv ja  
paranenud nende sisu. Tunduvalt tihendasid koolide ja käitiste vahelist  
sidet paljude Tallinna tööstusettevõtete poolt käesoleva aasta novembri-

kuus korraldatud lahtiste uste päevad keskkooli viimase klassi õpilastele. On soovitatav, et seda teeksid tööstusettevõtted kõikides linnades ja masina-traktorijaamad ka maal. See lähendaks õpilasi tootmistööle ja abistaks koolide lõpetajaid elukutse valikul.

Uute õppeprogrammide järgi on bioloogia kursuses veelgi suuremat tähelepanu pööratud põllumajanduslikult tähtsate kultuurtaimede ja koduloomade elu ning ehituse tundmaõppimisele. Sel alal nõuab polütehniline õppetöö mitte ainult näitlikkuse rakendamist, vaid ka õpilaste otsest praktilist tegevust, mis süvendab ja kinnistab õppetunnis omandatud teoreetilisi teadmisi. Seetõttu rõhutatakse programmis, et õpilastele tuleb anda oskusi põllumajanduslike tööde alal, et neid tuleb tutvustada põllumajandusliku tootmise mehhaniseerimise ja elektrifitseerimise teoreetiliste ning praktiliste küsimustega.

Tähtsamateks eeldusteks bioloogia õpetamisel programmides nõutud suunas on hästi korraldatud kooli õppe-katseaed, hästi sisustatud kooli elavnurk ning kooli tihe side lähema kolhoosi, sovhoosi ja masina-traktorijaamaga. Kõik need eeldused ning võimalused on vabariigi koolidel olemas, neid tuleb ainult oskuslikult ja organiseeritult kasutada.

Kuidas kasutavad vabariigi koolid neid võimalusi bioloogia õpetamise taseme tõstmiseks?

Tõsiasi, et Üleliidulisest Põllumajandusnäitusest võttis osa vabariigi 11 kooli, et pea kõikide rajoonide sügisestel põllumajandusnäitustel olid esindatud koolide õppe-katseaiad, kus neile määratud auhindade arv polnud just väike, näitab vabariigi koolide nimetamisväärsed saavutusi õppe-katseaedade töö alal. Kuid need saavutused ei varja veel tõsiseid puudusi meie koolide õppe-katseaedade töös.

Ikka ja jälle esineb koole, nagu näiteks Orissaare rajooni Kavandi ja Koikla kool jt., kus suve jooksul ei teostatud vaatlusi ega katseid, ning Jõhvi rajooni Iisaku ja Jõhvi kool, kus suvel tehti aias küll praktilisi töid, kuid ei peetud vaatluste päevikuid. Ka niisuguseid koole leidub vabariigis, nagu näiteks Jõgeva Keskkool, kus veel novembrikuu lõpul vedelid õppe-katseaiad saadused kuuris segipaisatult. Ahtme Keskkoolis aga teostavad õppe-katseaias praktilisi töid vaid pioneerid, teised õpilased sellest osa ei võta. Esineb ka niisuguseid juhtumeid, kus suurema osa kooli õppe-katseaiast moodustab direktori ja õpetajate isiklik aed.

Kooli õppe-katseaed ei tohi muutuda ainult suurte saakide demonstreerimise kohaks, vaid kooli tõeliseks vabaõhu laboratooriumiks, kus teostatakse mitmesuguseid katseid, vaatlusi ja uurimusi ning kus õpilane oma bioloogia-alaseid teoreetilisi teadmisi praktikasse rakendab. Seepärast peavad koolid näitustel esinema mitte ainult saakidega, vaid ka mitmesuguste vaatlus- ja uurimismaterjalidega, nagu näiteks õpilaste individuaalsed ja grupi-vaatlusvihikud, vaatlusaruanded, mitmesugused diagrammid jms.

Vähe on vabariigi koolid käesoleval õppeaastal edasi jõudnud elavnurkade organiseerimise alal. Hästi sisustatud elavnurki leiame vähestel koolidel, üsna suur on aga koolide arv, kus elavnurgad üldse puuduvad. Õppeprogrammis ettenähtud loomade, lindude ja kalade tundmaõppimiseks ei piisa veel sellest, kui koolil on vastavast loomast, linnust või kalast pilt või kaavik. Koolil peaks olema akvaarium elusate kaladega, mõned kodu- või laululinnud, väikeloomad jne. Sellise elavnurga korraldamine ei tee erilisi raskusi ühelegi koolile. Linnakoolidel peaks tingimata olema väike küülikute ja kodulindude kasvandus, kus õpilased

teevad vajalikke vaatlusi, tutvudes ühtlasi nende loomade ja lindude elu ning toitmisega. Selle töö alusel tutvuvad õpilased hiljem ekskursionii korras kolhoosi või sovhoosi linnu- ja karjafarmidega. Kõik see võimaldab õpilastel õppeprogrammi materjali sügavamalt ja teadlikumalt omandada ning annab neile samal ajal mõningaid praktilisi oskusi loomade ja lindude eest hoolitsemise alal.

Kui käesoleval õppeaastal võib märkida teatud edusamme koolide ja tööstusettevõtete koostöös, siis ei saa ütelda koolide ja kolhooside või sovhooside koostöö kohta, sest siin on see koostöö jäänud endiselt pinnapealseks, piirdudes peamiselt vaid mõne ekskursioniga.

Mõned koolidirektorid ja õpetajad leiavad, et sest on küllalt, kui kool oma õpilastega kolhoosi mõne kiire töö puhul abistab, kolhoos aga omakorda abistab kooli kütteveol jne. Tavaliselt rahuldub kool sellega, kui kolhoosniku poeg või tütar esitab sügisel kooli tülles vastava õiendi, et ta on suve jooksul kolhoosis välja töötanud nii ja nii mitu normipäeva. Missugust tööd õpilane tegi, kuidas ta seda tegi, milliseid tööoskusi ta seejuures omandas ja milliseid koolis õpitut teoreetilisi teadmisi ta praktikasse rakendas — kõik see tavaliselt kooli ei huvita.

Kolhoosnike laste, samuti maakoolide kõigi õpilaste suvine töö kolhoosis või sovhoosis on väga suure õpetusliku ja kasvatusliku väärtusega, kui seda tööd õigesti suunatakse ning juhitakse. Seepärast tuleb seda küsimust põhjalikult arutada nii koolide pedagoogilistel kollektiividel kui ka õpetajate jaanuarikuu nõupidamistel.

Meie arvates võiksid ka meie koolid kasutada niisugust moodust, nagu seda praktiseerivad mitmed koolid vanemates vennasvabariikides. Seal moodustatakse kolhoosides või sovhoosides maakoolide õpilastest erilised noortebrigaadid, keda juhivad vastava eriala töötajad (agronoomid, zootehnikud, brigadiirid jne.), kellega koos kooli bioloogia õpetaja töötab välja õpilastele spetsiaalsed vaatlusülesanded, andes samuti juhtnõu herbariumide ja kollektsioonide valmistamiseks. Neis noortebrigaadides sooritatav töö, nagu näiteks aed- ja puuviljade eest hoolitsemine, heina- ja viljakoristustöödest osavõtmine, töö linnufarmis jne. on õpilastele jõukohane. See võimaldab õpilastel täiendada ja kinnistada koolis õpitut teoreetilisi teadmisi.

Linnakoolidel tuleks moodustada õpilastest vastavad grupid, kes siis siirduksid suvel lühemaks ajaks õpetaja juhtimisel põllumajanduslikule tööle. See oleks õpilastele nauditavaks puhkuseks ja võimaldaks neil oma teoreetilisi teadmisi praktikasse rakendada.

Muidugi tuleb koolidel aegsasti kokku leppida lähedal asuva kolhoosi esimehega või sovhoosi direktoriga, samuti agronoomiga, zootehnikuga, brigadiiriga, karja- või linnufarmi juhatajaga jt. Et kolhooside, sovhooside ja koolide niisugune koostöö meie noorsoo õpetamisel ning kasvatamisel on uudne, seepärast tuleks koolidel teha juba nüüd vajalikku selgitustööd lastevanemate hulgas.

Polütehnilise õppetöö seisukohalt väga olulise õppeainena on nüüd õppeplaani võetud käsitöö algkoolides ja töötamine töökojas ning kooli õppekatseaias — 5. klassis.

Paljudes koolides, nagu näiteks Tartu X Seitsmeklassilises Koolis, Jõhvi rajooni Iisaku Seitsmeklassilises Koolis jt. on algklasside käsitöö hästi organiseeritud ja siin teostatakse kõik programmis ettenähtud tööd. Kuna aga vabariigi haridus- ja kaubandusorganid pole ikkagi veel suutnud õpilasi vajaliku käsitöömaterjaliga varustada, siis on see asjaolu

käsitöö õpetamisel suureks raskuseks. Nii katsuvad õpilased endile värvilist paberit ise valmistada (värvivad valge paberi vesivärvidega), mis vähendab aga tunduvalt töö esteetilist väärtust, sest algklasside õpilased ei oska veel suurt pinda ühtlaselt värviga katta. Samuti on raamatukõitmisel raskusi papi ja kartongiga.

Mis puutub 5. klassile töö organiseerimisse õppe-katseaias, siis seda tehti enamikus koolides, välja arvatud üksikud koolid, nagu näiteks Ahtme Keskkool jt., kus ka need tööd jäeti tegemata. Raskem olukord tekkis koolides aga teisel veerandil, kui 5. klassi tööõpetust tuli teostada juba töötoas, sest suurel osal koolidest puuduvad vastavalt sisustatud töötoad. Mõned koolid, nagu näiteks Tallinna I, XVI ja XXII Keskkool jt. on šeffide abiga sisustanud endile võrdlemisi korralikud töötoad. Seda võimalust peaksid koolid püüdma rohkem kasutada. Seni on aga paljud koolid selles küsimuses veel vähe ära teinud. Nii näiteks pole Tallinna II, VII ja XX Keskkoolil veel mingit töötuba, kuigi neil on täiesti samasugused võimalused nende soetamiseks nagu ülalmainitud Tallinna koolidel.

Ka sel alal tuleb haridusosakondadel tundma õppida paremate koolide kogemusi ja neid levitada. Koolide pedagoogiliste kollektiivide kohuseks on leida võimalusi töötoa organiseerimiseks igas koolis, kusjuures tööriistade vahesuse puhul võib esialgu rakendada töötamist grupiviisi.

Partei XIX kongressi direktiivides rõhutatakse polütehnilise õppetöö suurt osa üldharidusliku kooli kasvatustöös. Eespool märgitud polütehnilise õppetöö elemendid võimaldavad kasvatada õpilastes nõukogude eesrindlike inimeste parimaid jooni.

Sidudes oma teoreetilisi teadmisi kehalise töö oskuste ja vilumustega, hakkavad õpilased hindama kehalise töö suurt väärtust ning armastama seda. Et praktilised tööd sooritatakse valdavas enamikus väiksema või suurema kollektiiviga, siis kasvatab see õpilastes kollektivismitunnet. Suure tähtsusega kollektivismitunde kasvatamisel on töö kooli õppe-katseaias. Nagu teada, töötavad õpilased kõigi praktiliste tööde juures mitte isiklike, vaid ühiskonna'e kuuluvate töö- ja katseriistadega. See asjaolu annab koolile ja õpetajaile laialdasi võimalusi kasvatada õpilasi ühiskonna vara hindama ja hoidma.

Hästi organiseeritud vaatlused ja laboratoorsed ning praktilised tööd füüsikas, keemias, bioloogias ja teistes õppeainetes on parimaks teaduslikateistliku selgitustöö vahendiks. Tutvumine käitistes ja põllumajanduses uue nõukogude eesrindliku tehnikaga kasvatab õpilastes uhkustunnet nõukogude inimese ja teaduse suurte saavutuste üle ning tekitab neis kindlat tahtet anda kõik teadmised ning oskused kommunismi ülesehitamiseks meie maal.

Märkisime eespool olulisi puudusi vaid mõningate, polütehnilise õppetöö seisukohalt tähtsate õppeainete õpetamisel vabariigi koolides. Koolide pedagoogiliste kollektiivide ja kõigi haridusorganite ülesanne on kõrvaldada senised puudused nende õppeainete õpetamisel, et viia nimetatud õppeainete õpetamine vabariigi koolides sellisele tasemele, nagu seda nõuab partei XIX kongressi vastav otsus.

Jaanuarikuu nõupidamistel tuleb õpetajaskonnal koos kõigi teiste haridusala töötajatega analüüsida kogu esimese õppepolaasta tööd ning leida abinõusid ja vahendeid seniste puuduste kõrvaldamiseks järgneval poolaastal, et lõpetada käesolev õppeaasta vabariigi koolides tõhusate õppe-kasvatustöö tulemustega.

# Olulistest seostest kehalise ja vaimse kasvatustöö vahel.

M. A. TSEREVKOV,  
kehalise kasvatuse õpetaja.

On teada, et ühtsuse saavutamisel kehalise ja vaimse kasvatustöö vahel luuakse kõige soodsamad tingimused laste igakülgseks arenemiseks. Kuid praktikas ei saavutata kaugeltki alati ülalmainitud ühtsust ja seda õpetaja oskamatusel tõttu leida ühendavat lüli kehalise ja vaimse kasvatustöö vahel.

Käesolevas artiklis teeme katset selgitada olulisi seoseid kehalise ja vaimse kasvatustöö vahel ning õigesti korraldatud kehalise kasvatustöö mõju laste vaimsete jõudude arenemisele ja siit ka — nende õppe-  
edukuse tõusule.

\* \* \*

Juba P. F. Leshaft, osutades kehalise kasvatustöö suurele tähtsusele, kirjutas, et selle ülesandeks on «...kaasa aidata võimalikult suuremale teadlikkusele noore inimese eluavaldustes ja tegevustes ning tema kõlbelse iseloomu kindlusele»<sup>1</sup>.

Leshafti arvamuse järgi harjutatakse noort inimest kehalise kasvatustöö käigus «...tegutsema võimalikult suurema otstarbekohasusega ja visadusega»<sup>2</sup>.

Meie päevil osutas A. S. Makarenko sellele, kui suure tähtsusega lapse arenemisele tervikuna on asjaolu, et temas kasvatatakse kõlbeliselt motiveeritud aktiivsuse ja enesevalitsemise harjumusi.

Praktika veenab meid selles, et kui kodus ja koolis on igapäevane kasvatustöö õigesti korraldatud, kui see on seotud kehalise kasvatustööga ja laste tööalase tegevusega, siis hakatakse lapses kasvatama kõlbeliselt motiveeritud käitumise ja enesevalitsemise harjumusi.

Need harjumused on vajalikud niihästi laste kehaliste kui ka vaimsete jõudude arenemiseks.

«Tööline mitte ainult ei muuda loodusliku aine vormi,» kirjutas K. Marx, «ta ühtlasi teostab looduslikus aines oma teadliku eesmärgi, mis seadusena määrab tema tegevuse laadi ning iseloomu ja millele ta peab allutama oma tahte»<sup>3</sup>. Teadlik sihipärane tegevus eraldab inimest loomast ja on lapse kehalise ning vaimse arenemise vajalikuks tingimuseks. Kui laps ilmaaegu «logeleb» toas ega tea, mida teha, ei oska huviga

<sup>1</sup> П. Ф. Лешафт, Руководство по физическому воспитанию детей, 1912, изд. 3-е, ч. I, стр. 262—263.

<sup>2</sup> Sealsamas, lk. 262.

<sup>3</sup> K. Marx, Kapital, I kd., ERK, Tallinn, 1953, lk. 160.



mängida, siis ei kasva temast sobivat inimest õppimiseks ega töötamiseks.

Tegevuse eesmärgiks saab olla üksnes see, mis on kujunenud inimesele soovitavaks või vajatavaks. Seepärast põhjustab eesmärgi saavutamine alati rahuldustunnet ja isegi rõõmu. «Inimene ei suuda maailmas elada,» kirjutas A. Makarenko, «kui ta ei näe enese ees midagi rõõmutavat. Inimelu tõeliseks stiimuliks on homme rõõm.»<sup>4</sup>

«Perspektiivjoonte süsteem», mida Makarenko nii oskuslikult kasutas Gorki-nimelises koloonias ja Dzeržinski-nimelises kommuunis, seisneb selles, et üheskoos kolonistidega kavandati tööalase tegevuse ja kasvatustöö alal lähedasi ning kaugeid eesmärke, mis virgutab lastes nende eesmärkide taotlemise soovi, mobiliseerides kogu kollektiivi ja iga kolonisti nende eesmärkide saavutamisele.

Õpetaja tegevuse tõhususe seisukohalt on kasvatustöö metoodikas tähtis tema oskus kasutada lastele jõukohaseid eesmärke, tema oskus äratada õpilastes huvi nende eesmärkide vastu. Vaimse kasvatustöö käigus õpetatakse last nägema üha kaugemaid perspektiive. Nagu kehalise, nii on ka vaimse kasvatustöö käsituses terve eesmärkide arsenal laste tegevuse suunamiseks; neid on niihästi lähedasi kui ka kaugeid, mis omavad sootu suuremat ühiskondlikku väärtust.

Nooremaid lapsi huvitavad kõige rohkem mängus esinevad eesmärgid. Pole seepärast juhuslik, et mida noorem laps, seda suuremat tähtsust omab mäng tema elus. Just mängus kui lapse elutegevuse ühes vormis hakkab ta esmakordselt teadlikult taotlema lähedasi eesmärke.

Kui mäng on keeruline ja laps ei suuda sellega toime tulla, siis, saavutamata eesmärki, loobub ta mängust ja teda valdab rahuldamatuse tunne. Kuid ka siis, kui mäng ei sisalda raskusi, ei rahulda see last. Eesmärk, mis on saavutatav jõupingutusteta, ei tekita rõõmutunnet. Seda väidet tõestavad arvukad tähelepanekud.

Laps omandab aktiivsuse harjumusi väga suure hulga üksikute tegevuste sooritamise ja kordamise tulemusena. Olles muutunud harjumuslikuks, automatiseeruvad need tegevused ja lakkavad last huvitamast, sest antud eesmärgi saavutamisele suunatud tegevuste automatiseerumine kõrvaldab kõik raskused, milleta aga, nagu nägime eespool, ei ole ega saagi olla rõõmu ülesseatud eesmärgi saavutamisest. Aktiivsuse harjumus on üldistatud harjumus. Siin on esikohal eesmärgi taotlemine ja sellega lahutamatu seotud jõupingutused, raskuste võitmine. Kirglik tegevusjanu omakorda virgutab last aktiivsusele, üha uute ja üha keerulisemate eesmärkide otsingule ning visale tegevusele, mis on suunatud nende eesmärkide saavutamisele.

Aktiivsuse harjumuste kasvatamine on seega mõeldamatu üha kasvavate vaimsete pingutusteta, mis on seoses arusaamisega tegevuste eesmärkidest ja nende saavutamise teedest.

Kehalise kasvatustöö teostamisel on väga palju võimalusi kujundada lastes kõlbeliselt motiveeritud kehalise aktiivsuse harjumusi. Mängimine, võimlemine ja sportimine kollektiivis tekitab sügavaid ning tugevaid tundmusi. See on äärmiselt tähtis kõlbelise kasvatustöö ülesannete lahendamisel. Ses küsimuses oleme täiesti nõus I. M. Šetšenoviga, kes kirjutas: «... igapäevane elu ega rahvaste ajalugu ei paku ainsatki juhtumit, millal külm, ükskõikne tahe oleks sooritanud mingisuguse kõlbelise kan-

<sup>4</sup> А. С. Макаренко, Соч., т. I, изд-во АПН РСФСР, 1950, стр. 567.

gelasteo. Tahte kõrval seisab alati, olles selle määrajaks, mingi kõlbeline motiiv, olgu siis kirgliku mõtte või tundmuse kujul»<sup>5</sup>.

Kui noorema kooliea õpilane eelistab mängida üksikult või kahe-kolmekeesi ega anna heameelega teistele lastele oma mänguasju kasutada, siis koolieas muutuvad kollektiivi huvid õpilasele üha lähedasemateks ja ta hakkab neid käsutama isiklike huvidena.

Nooremas eas taotleb laps konkreetseid ja lähedasi eesmärke. Neile tingimustele vastab kõige täielikumalt mäng. Mängus järgivad lapsed lähedasi eesmärke ja saavutavad need mängu käigus. Seepärast pole mängu stiimuliks «homne», vaid «täname» rõõm. Sellega eelkõige seletubki mängude suur emotsionaalsus.

Samal põhjusel pakub lastele suurt rahuldust ka kehaline töö, näiteks niisugune kehaline töö, nagu seda tehakse «Osavate käte» ringides. Tehes niisugust tööd, taotleb õpilane algul lähedasi ja teda huvitavaid eesmärke ning saavutab need lühikese aja jooksul. Mida keerulisemaks muutuvad aga tööalased ülesanded, seda kaugemale nihkub ka eesmärkide saavutamine: «täname» rõõmu asemele astub «homne» rõõm. Nii harjutatakse õpilast taotlema üha kaugemaid eesmärke.

Sedasama täheldame alati võimlemise ja spordiga tegelemisel. Võimlemistundides teevad lapsed algul harjutusi püüdliselt seepärast, et tegevustel on lähedased, konkreetsed eesmärgid või kui niisuguseid eesmärke pole, siis seepärast, et saada õpetajalt kiita, head hinnet jms. Edaspidi siirdutakse järk-järgult kaugematele eesmärkidele: sooritada vastavad normid, arendada kehalisi võimeid jne.

Spordisektsioonide töös suhtuvad õpilased algul harjutustesse niisama nagu mängusse: nad püüavad juba täna, nüüdsama joosta kõigist kiiremini, hüpata kõige kaugemale jne. See «täname» rõõmu taotlemise hoiak, mis on omane eelkõige mängu harrastavatele õpilastele, ei kao spordisektsioonides korruga, üleöö. Seepärast õpilased algul spordisektsioonides ei tegele sisuliselt spordiga, vaid mängivad. Sedamööda aga, kuidas õpetaja kasvatus töö mõjul laienevad ning süvenevad õpilaste teadvuses mõisted «spordialane treening» ja «spordivõistlused» ning kui sellega kaasneb harjutuste keerukamaks muutumine, hakkavad õpilased õpetaja poolt virgutatuna püüdma selle poole, et mitte täna, vaid edaspidi, võistlustel näidata soovitud tulemusi, näiteks sooritada noorte spordijärgu normid jms. Ja kui õpilase teadvuses on kujunenud psüühiline hoiak kauge eesmärgi saavutamiseks, siis muutub põhjalikult tema suhtumine ka treeningusse: õpilane trennib suure tõsidusega, teeb harjutusi korduvalt ja püüdliselt, mis talle enne näisid ebahuvitavatena.

Kuid mida kaugemal asub eesmärk, mille heaks õpilasel tuleb teha kehalisi pingutusi, seda nõrgemad on tundmused, mida vastavad tegevused põhjustavad. Sel põhjusel pole õpilased, kellel ei ole kujunenud veel spordialast hoiakut kauge eesmärgi saavutamiseks, mitte alati psüühiliselt küpsed selleks, et sooritada trennivaid harjutusi, mis ei anna otsekohe konkreetseid tulemusi, nagu näiteks joosta iga päev 4—6 korda järgemööda kaugust 20 m ülikiresti selleks, et tulevikus näidata häid tulemusi 60 m jooksus. Juba teise jooksu järel võib taoline harjutus õpilasi tüütama hakata. Mõnedes mängudes aga, kus tegevuste eesmärk on lähedane ning arusaadav, jooksevad lapsed 10—20 korda kaugust, mille

<sup>5</sup> И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Н. Е. Введенский, Физиология нервной системы, «Избранные труды», Медгиз, 1952, вып. 1, стр. 285—286.

pikkus on samuti umbes 20 m, suure huviga ja nähtavate väsimustunnusteta.

Noorukid, kes on kiindunud spordisse ja mõistavad ühtede või teiste harjutuste tähtsust kõrgete sportlike tulemuste saavutamiseks, on kandud rõõmsatest tundmustest, kui nad sooritavad harjutusi, mis viivad neid eesmärgile lähemale. Niisugune nooruk võib näiteks treeningu otstarbel, ilma et ta seejuures kogu jõudu välja paneks, kümneid kordi oda heita, jälgides teraselt seda, kas ta sooritab kõik liigutused õigesti, ja tunneb rõõmu, kui tal õnnestus sooritada liigutused õigesti.

Isegi kõige raskemat kehalist tööd, kui see viib soovitud eesmärgile, sooritab treeninguga karastatud inimene kannatlikult, rahulikult ja visalt.

Aktiivsuse harjumusi kasvatatakse lastes algul kehalise kasvatustööga. ent seejärel ka vaimse kasvatustööga.

Mida rohkem on õpilases püsitud aktiivsuse harjumused kehalise kasvatustöö käigus, seda hõlpsamini kulgeb nende kujundamine ka vaimses kasvatustöös. Asi on selles, et neil mõlematel harjumustel on ühine füsioloogiline alus, nagu see järgneb I. P. Pavlovi õpetusest. Seega näeme, et kui lapsed on harjunud aktiivselt taotlema motiveeritud eesmärke kehalise tegevuse alal, siis teevad nad sedasama ka sel korral, kui nende ette tõusevad eesmärgid, mis on saavutatavad vaimsete pingutuste varal.

Tegevuse eesmärki tajub inimene üksnes siis, kui sõnaliste ärrituste tõttu, s. t. teise signaalsüsteemi kaudu kujunevad peaaegu kooses (vastavalt antud eesmärgi sisule) kindlad tingitud-reflektorsed seosed. Seejärel muutuvad need seosed keerulisemaks ja kasvavad (sedamööda, kuidas laps omandab sihipärase ja järelikul hästi mõtestatud tegevuse kogemusi). Siirdudes tegevustele, millel on kauged eesmärgid, on teise signaalsüsteemi kaudu kujunenud tingitud-reflektorsed seosed mitte üksnes antud eesmärgist arusaamise, vaid ka selle saavutamise teede mõistmise füsioloogiliseks aluseks. Kui aga teise signaalsüsteemi kaudu ei ole loodud püsivaid tingitud-reflektorsed seoseid, mis juhivad eesmärgi saavutamisele, siis kas eesmärk ise ei ole teadvuses selge või, esinedes küll teadvuses selge mõistena, pole see aga seotud tema saavutamise teedest arusaamisega. See asjaolu viib ebaotstarbekohastele tegudele, ent ajuti ka kujutluste-mängule, unistustele, mis on elust lahti kistud ega ajenda energilisele tegevusele.

Eesmärk on siis reaalne, kui lapsed sellest mitte üksnes aru saavad, vaid ka veenduvad, et teatud tegevuste kaudu võib selle eesmärgi saavutada. Taolise veendumuse esmaseks allikaks on laste isiklikud kogemused vastavate tegevuste alalt. Kehalises kasvatustöös tunnetavad lapsed oma liigutusi ja nende suhteid välismaailmaga esimese signaalsüsteemi ärrituste kaudu, kusjuures need ärritused seostuvad peaaegu kooses sõnaliste ärritustega, s. t. teisest signaalsüsteemist lähtuvate ärritustega. Ja kui need süsteemidevahelised seosed, mis vastavad tegelikkuse õigele peegeldusele, on kujunenud, muutub eesmärkidest ja nende saavutamise teedest arusaamine otstarbekohase tegevuse ajendiks.

Järelikul pole reaalselt teostatavate tegevuseesmärkide füsioloogiliseks aluseks mitte üksnes teise signaalsüsteemi tingitud-reflektorsed seosed, vaid esmajoones seosed, mis on kujunenud liigutuskogemuste teel esimese signaalsüsteemi alusel, ja lõpuks nende mõlemate tingitud reflekside seostumine peaaegu kooses.

Et eesmärk oleks soovitav ja järelikult tõhus, on vajalik esimese ja teise signaalsüsteemi korduv ühine talitlus.

Tundmuste esmaseks füsioloogiliseks aluseks on tingimatud refleksid. Kuid see esmane alus ei jää muutumatuks inimese elutegevuse kestel. Kui laps hakkab kõnest aru saama ja hakkab kõnelema, siis algab ka sõna otseses mõttes inimtundmuste arenemine, millele puhul otsustav osa siirdub järk-järgult teisele signaalsüsteemile. Tundmuste kasvamine selles seisnebki, et õilistada tingimatute reflekside põhjustatud tundmusi, allutada need teisele signaalsüsteemile, mille kaudu toimib juba sotsiaalne faktor.

Mil viisil muudab teise signaalsüsteemi mõju tundmuste iseloomu, nende suunitlust ja avaldumisvormi?

Seda nähtust pole raske seletada, kui silmas pidada, et vaimsesse töösse süvenenud inimene, nagu seda täheldame näiteks huvitava raamatu lugemisel, lakkab aistimast või aistib väga nõrgalt interotseptiivseid impulsse, mis tekivad organismi kudedes mingi haigestumisega seoses. Ja pole raske aru saada, miks me neid valuaistinguid mõnikord ei tunne, ei taju. I. P. Pavlov kirjutab: «...ma kujutlen teadvust suurte poolkerade teatud piirkonna närvitalitlusena, kusjuures see piirkond evib antud momendil antud tingimustes teatud optimaalset (tõenäoliselt on see keskmine) erutuvust. Selsamal momendil on suurte poolkerade ülejäänud osa enam-vähem madaldatud erutuvuse seisundis»<sup>6</sup>.

Kui laps päevast päeva harjutab ennast sihipärasel tegevuses, siis on tema kesknärvisüsteem teatud laadi ärrituste mõju all, mis lähtuvad väliskeskkonnast teise ja esimese signaalsüsteemi kaudu. Vastusena neile välistele ärritustele tekivad peaju kooses erutus- ja pidurdusprotsessid, teatud ajal muutub ajukoore rakkude seisund jne., mille tulemusena kõrgema närvitalitluse avaldused püüdvad dūnaamilise stereotüübi poole.

See närviprotsesside dūnaamiline stereotüüp, mis tekib regulaarsete harjutuste ja sihipärase tegevuse tulemusena, kusjuures selle tegevuse puhul etendab juhtivat osa teine signaalsüsteem, ongi aktiivsuse harjumuste füsioloogiliseks aluseks, kusjuures need harjumused avalduvad püüdes sooritada sihipäraseid tegevusi, võita raskusi ülesseatud eesmärgi saavutamise nimel ja otsida uusi, üha keerulisemaid tegevuseesmärke, kui vanad eesmärgid on liiga hõlpsasti saavutatavad ega paku seepärast enam rahuldust ega tekita rõõmsaid tundmusi.

Mida noorem laps, seda rohkemal määral mõjustab tema tegusid ja käitumist tegelikku tajude kiire vaheldumine. Lapse tähelepanu siirdub alatasa ühelt esemelt teisele ja ühes sellega muutuvad tema tegevuse sisu ning vorm.

Lapsed, kes on taltsutamatud oma liigutustes, siirduvad alatasa ühelt tegevuselt teisele tegevusele ja reageerivad liigutustega peaaegu igale ärritusele, mis nende vaateväljale ilmub. Seepärast pole nad võimelised selleks, et allutada oma tegevus täielikult teadlikult püstitatud eesmärgile. Niisugune laps kaldub kooli tülles õppetööst kogu aeg kõrvale ja koduülesannete täitmisel kulutab ta palju jõudu asjatult, mille tõttu peaaesjalikult ta ei jõuagi õppetöös korralikult edasi.

Kui aga lapse liigutused on korraldatud, kui ta viib lõpule iga alustatud tegevuse, kui ta kooskõlastab tegevuse sooritamise viisi olukorra nõuete ja tingimustega, siis tegutseb ta otstarbekohaselt, teeb oma lii-

<sup>6</sup> И. П. Павлов, Полное собрание трудов, т. III, 1949, стр. 196—197.

gutusi läbimõeldult ja allutab need teadlikult püstitatud eesmärgile. Reeglina õpib niisugune laps kiiresti selgeks ka selle, kuidas organiseerida oma vaimset tööd: ta töötab keskendunult, tema tähelepanu ei kisu kõrvale juhuslikud ärritused ja seepärast jõuab ta õppetöös edukalt edasi, tehes oma vaimses arenemises kiireid edusamme.

Järelikult on lapse liigutuste kultuur lahutamatu seotud tema mõistuse kultuuriga ja tema vaimse arenemisega ning vastupidi. See väide muutub veelgi ilmsemaks, kui analüüsida kehalise ja vaimse kasvatus-töö seost näiteks lapse igapäevaste liigutuste najal (kuidas laps istub, kuidas ta tõuseb, kuidas ta toas liigub jne.).

Laste igapäevaste liigutuste kasvatamine, millest vahel kodus ja koolis ei hoolita, on kehalise kasvatustöö tähtsaid alasid. Lapse igapäevased liigutused muutuvad kultuurseks alles siis, kui kasvatame temas enesevalitsemise harjumusi; viimased avalduvad loobumises ebaotstarbekohastest liigutustest ja nende asendamises liigutustega, mis vastavad tingimustele ja olukorrale, milles need sooritatakse.

Igapäevaste liigutuste alal enesevalitsemise harjumuste kasvatamise esimestel etappidel täheldame seda, et lapse huvi teatud tegevuse vastu (näiteks jooksmine toas) pöörab kokku vanemate inimeste nõudmisega loobuda sellisest tegevusest ja asendada see teistsuguse tegevusega või lõpetada kõnealune tegevus hoopiski.

Ümberlülitumine ühesuguselt tegevuselt teistsugusele tegevusele, mida tuleb sooritada vanemate inimeste nõudmisel, põhjustab lapses algul vastumeelsust, mis viib sageli protestide, kapriiside ja pisarateni. Asi on selles, et lapse peaju koostes on sise- ja välisärrituste mõjul kujunenud erutuskolded, mis vastavad antud tegevusele. Nüüd aga hakkab väliskeskonnast teise signaalsüsteemi kaudu mõju avaldama uus ärritaja — ema sõnad, mis nõuavad tegevuse muutmist. Selle tulemusena peavad peaju koostes tekkima uued erutuskolded, mis pidurdavad esimesed erutuskolded; see nõuab algul alati õige tunduvat «närvitööd» (I. P. Pavlovi termin), mis avaldubki lapse vastumeelsuses ja vastavates tegevustes.

Tingitud pidurdus, mis kujundatakse lapses sõnaliste ärritajate varal, sisaldab talle suurt, mõnikord ülisuurt «närvitööd», nii et tingitud pidurdus kulgeb just kui raskes võitluses, mis toimub uute ja vanade erutuskollete vahel peaju koostes. See kõneleb teise signaalsüsteemi suhtelisest nõrkusest lastel ja nõuab esiteks sõnaliste selgituste kinnitamist isikliku eeskujuga (õpetaja, lapsevanema, kaasõpilase poolt), ent vahel ka ergutuste ja karistustega jms., mis mõjustavad tingimatuid reflekse; teiseks nõuab see lastele esitatavate nõuete rahulikkude ja oskuslikku selgitamist, millega tagamegi optimaalse positiivse erutuvusega keskuste kujunemist peaju koostes teise signaalsüsteemi kaudu.

Enesevalitsemise vilumus, mis avaldub iseäranis igapäevastes liigutustes, omab füsioloogilise alusena korduvalt toimunud tingitud pidurdust, mida teostame algul esimese signaalsüsteemi, ent seejärel ka teise signaalsüsteemi kaudu. Ebaotstarbekohaste liigutuste korduva katkestamise tõttu püsivad tingitud refleksid, mis on nende liigutuste katkestamise füsioloogiliseks aluseks. Seepärast jätab laps kätsemise järele mitte üksnes vanemate keelu tõttu, vaid ka «omaenda» algatusel (püsitud tingitud reflekside mõju), kui ta näeb, et tema kära kedagi segab.

Kasvatades lastes enesevalitsemise harjumusi igapäevaste liigutuste suhtes, kasutavad lapsevanemad ja õpetajad väga suurt hulka närvi-

ülesandeid tingitud pidurduse kujundamiseks. Mõnede niisuguste ülesannete lahendamine on seotud sellega, et lapses tuleb maha suruda tegevusi, mis on põhjustanud temas tugevaid tundmusi ja seega tugevaid erutusprotsesse peaaegu koostes ja koorealustes keskustes. Niisugused ülesanded on lapse närvisüsteemile kõige raskemad. Teiste ülesannete lahendamine, mis pole seoses last väga huvitanud tegevuste katkestamisega ja järelikult ka tugevate erutusprotsessidega, ei nõua suurt jõudu ja neid on hõlpus pidurdada. Kui näiteks lapselt, kes ei tegele antud momendil mingi teda eriti huvitava asjaga, nõutakse, et ta ei hüpleks, vaid istuks rahulikult diivanil või koolipingis, saab ta sellega hõlpsasti hakkama, sest niihästi ühesse kui ka teisesse tegevusse suhtub ta ükskõikselt, kumbki neist tegevustest pole seoses lapse kirgliku püüdega neid sooritada, järelikult pole need seoses ka suuremate erutusprotsessidega. Niisugused ülesanded on närvisüsteemile kõige kergemad ja nende täitmisest tuleb alustada enesevalitsemise harjumuste kasvatamist.

Last tuleb õpetada ennast valitsema ja läbimõeldult ning otstarbekohaselt tegutsema ka tugevate tundmuste puhul. Lapsi tuleb süstemaatiliselt harjutada tegevusi sooritama, mis nõuavad enesevalitsemist suure emotsionaalse erutuse tõttu. Selleks pakub väga laialdasi võimalusi õigesti korraldatud kehaline kasvatustöö. Võttes vanemate inimeste juhtimisel osa mängudest, võimlemisharjutustest ja spordist, on lapsed suutelised isegi väga suure emotsionaalse erutuse puhul loobuma liigutustest, mis ei vasta sooritatava sihikindla tegevuse tingimustele. On vajalik suur järjekindlus tegevuste komplitseerimisel, et lastele esitatavad närviülesanded oleksid nende närvisüsteemile jõukohased. Siin on kohane meenutada I. P. Pavlovi sõnu: «Paljud närviülesanded, mis algul võivad näida antud poolkeradele täiesti sooritamatuks, osutuvad lõppude lõpuks, järkjärgulisuse ja ettevaatlikkuse korral, rahuldavalt lahendatuks.»<sup>7</sup>

Väga suure hulga taoliste ülesannetega puutubki õpilane kokku, kui ta omandab igapäevaste liigutuste kultuuri, olgu siis koolis või kodus. Kui kasvatustöö kodus on õigesti korraldatud, siis, nagu näitavad kogemused, lahendab laps paljusid ülesandeid juba 7—8 aasta vanuselt. Juba eelkoolieas õpib laps hoiduma ebaotstarbekohastest liigutustest kollektiivsete mängude puhul, ent lasteaias — ka võimlemisharjutuste puhul. Edaspidi, koolis (alates 10—11 aasta vanusest) hakatakse juba tegelema spordiga, kus (iseäranis spordivõistluste puhul) enesevalitsemise harjumuse kasvatamine esitab laste närvisüsteemile veel suuremaid nõudeid.

Kui suure närvisüsteemi koormusega on tegemist enesevalitsemise harjumuste kasvatamisel mängude puhul, tõendab fakt, et lapsed õpivad oma liigutusi valitsema alles pika aja jooksul, harjudes hoiduma liigutustest, mis ei vasta vähegi keerulisema mängu tingimustele.

Võimlemisharjutuste puhul ei ole lapsed tavaliselt kantud nii suurest emotsionaalsest erutusest kui mängude puhul. Seepärast pakub liigutusvõimlemise õpetamine võimlemistundides iseäranis soodsaid võimalusi selleks, et kasvatada lastes enesevalitsemise harjumusi.

Et sport on seoses võistlustega ja pikaajalise ettevalmistusega võistlusteks, siis saavutab õpilaste emotsionaalne erutus eriti suure jõu. Ka selle ülisuure erutuse seisundis on vaja õpilasi harjutada ennast valitsema, hoiduma liigutustest, mis ei vasta spordivõistluse tingimustele, nagu näiteks mitte alustada jooksu enne vastavat märguannet, mis on

<sup>7</sup> И. П. Павлов, Двадцатилетний опыт..., Медгиз, 1951, стр. 312.

väga raske, sest teistest ei või maha jääda, kuid startida tuleb nendega ühel ajal.

Lapsed täidavad püüdlikult mängude, võimlemisharjutuste ja spordivõistluste reegleid, kui neile on selgitatud viimaste ühiskondlikku tähtsust. Andes seletusi reeglite kohta ja põhjendades nende vajalikkust, kasutab õpetaja eelkõige sõna, kõnet, s. t. avaldab jälle mõju teise signaalsüsteemi kaudu, virgutades õpilaste mõtlemist ja soodustades sellega nende vaimset arenemist. Ka siin teostub oluline seos kehalise ja vaimse kasvatus vahel, sest mängude, võimlemisharjutuste ja sportimise reeglid omandavad laste teadvuses seda suurema jõu, mida paremini on need põhjendatud.

Kasvatades lapses enesevalitsemise harjumusi liigutuste alal, mõjustavad lastevanemad ja õpetajad lapsi harilikult teise signaalsüsteemi kaudu. Ühtlasi soodustavad nad sellega laste teise signaalsüsteemi arenemist ja tugevnemist, organiseerivad selle kaudu närviotsesside normaalset pinget peaaju koore vastavais osades ja harjutamise teel saavutavad selle, et teine signaalsüsteem on juhtival kohal esimese signaalsüsteemi suhtes, mis on nii väga vajalik viljakaks vaimseks tööks. Peale selle kasvab pidevate harjutuste mõjul peaaju koores pidurdusotsesside jõud, millel on eriti suur tähtsus liigse erutuvusega laste kasvatamisel, kellede puhul erutusotsessid on tunduvas ülekaalus pidurdusotsesside suhtes.

Kui teine signaalsüsteem tingitud pidurduse harjutamise teel on kujunenud juhtivaks esimese signaalsüsteemi suhtes, siis saavutavad vaimse tööle vastavad optimaalse erutuse kolded peaaju koores suure jõu. Tekkides teise signaalsüsteemi kaudu, põhjustavad need erutuscolded negatiivse induktsiooni tõttu pidurdusotsessesse peaaju koore neis rakkudes, millele langevad ärritused esimese signaalsüsteemi kaudu. Õppetundides ja koduste ülesannete täitmisel ei ulatu seepärast taoliste õpilaste teadvusse paljud kaudsed ärritused, mis tõstab nende vaimse töö produktiivsust.

Enesevalitsemise harjumusi kasvatatakse ka vaimses töös. Siin isoleerustab neid (vastavate harjutuste teel omandatud) teadvuse võime mitte tajuda kaudseid ärritusi, millel pole tegemist antud vaimse tööga. Vaimses töös võib asuda nende harjumuste kasvatamisele üksnes siis, kui liigutuste tingitud pidurdamise teel on juba kujunenud teise signaalsüsteemi juhtiv seisund esimese signaalsüsteemi suhtes. Nii talitavadki kogenud õpetajad praktilises töös. Õppetöö esimesel etapil taotleavad nad seda, et raske vaimse töö ajal õpilasi ei segaks kõrvalised ärritajad, mis aitab õpilastel koondada tähelepanu õppematerjalile ja soodustab ühtlasi teise signaalsüsteemi arenemist ning tugevnemist. Seepärast ei meeldigi kogenud õpetajale, kui sellal, millal õpilased pole veel õppinud keskendunult vaimset tööd tegema, tulevad õppetunni ajal klassi kõrvalised isikud. Seepärast ei annagi kogenud õpetaja õpilastele esimeste ekskursionide, esimeste laboratoorsete tööde jms. puhul niisuguseid ülesandeid, mis nõuavad tarbetuid vaimseid pingutusi. Edaspidi, sedamööda kuidas õpilastel teine signaalsüsteem tugevneb, hakkab ta järk-järgult õpetama neid sooritama üha raskemat vaimset tööd, kusjuures samaaegselt avaldavad peaaju koorele mõju üha tugevamad kõrvalised ärritajad (viimase juhtumiga on meil tegemist siis, kui mitmesuguseid ülesandeid, millede lahendamine nõuab suurt vaimset jõupingutust, ei lahendata klassis, vaid ekskursionil, tehase tsehhis jm.).

Kui tavaliselt tehakse juttu kehalise ja vaimse kasvatustöö vahelistest seostest, siis seatakse viljaka vaimse töö eeldusena esikohale laste kehaliste võimete (kehalise jõu, vastupidavuse, kiiruse, osavuse) arendamine ja laste organismi üldise töövõime tõstmine, mis on kehaliste võimete arendamisega orgaaniliselt seotud. Eespool toodud põhjustel seadsime aga meie esikohale aktiivsuse ja enesevalitsemise harjumuste kasvata-

mise.

Teistsugune suhtumine küsimusse põhjustab tavaliselt luhtumisi õppetunnis, nagu seda kinnitavad praktilised kogemused.

Toome siinkohal näitena võimlemistunni Moskva 362. kooli 5-b klassis. Õpetaja B. oli tunni selliselt üles ehitanud, et õpilased pidid ilmutama erakordset enesevalitsemist sihipäraste liigutuste sooritamisel, kuid enesevalitsemist ega aktiivsust ei olnud õigeaegselt küllaldasel määral motiveeritud ja vajaliku treeninguga kinnistatud. Tunni algul viskasid õpilased ühekaupa järgemööda väikest pallikest märki. Sisuliselt võttes pidid nad seejuures ilmutama enesevalitsemist, millel polnud neile arusaadavat põhjendust. Kestev ja eesmärgita ootamine järjekorras põhjustas omakorda klassis korratusi. Ilma et õpetaja oleks arvestanud klassis kujunenud olukorda, siirdus ta pärast palli märkiviskamise harjutamist mängule «Kõige tugevam», mille puhul osalised peavad teineteist jõuga märgitud kohta tirima. Nimetatud mäng nõuab osavõtjatelt väga suurt enesevalitsemist, sest see loob väga suure emotsionaalse erutuse. Antud klassi õpilased ei omanud sel määral enesevalitsemist. Seetõttu oli nimetatud mäng neile ilmselt üle jõu käivaks ülesandeks tingitud pidurduse sooritamisel. Loomulikult kaotasid õpilased selle mängu puhul täielikult võime oma käitumist juhtida: nad tõtsid kisa, hakkasid ronima mööda võimlemisriistu jne.

Pole kahtlust, et kui lapsed saalis korratult jooksid, mööda võimlemisriistu ronisid jne., siis sooritasid nad kehalisi jõupingutusi. Järelikult soodustas nende tegevus mõningal määral nende kehalist arenemist. Kuid niisugusel organiseerimata tegevusel pole teadlikku sihikindlust. Seepärast ei saa niisugune tegevus tagada ei õpilaste kehaliste võimete igakülgset arenemist ega ka nende tunnetustegevuse ja üldise töövõime kasvamist.

Suurepärane tervis ja hästi treenitud keha, mida iseloomustavad peaaju koore poolt täpselt ning peenelt reguleeritav organismi kõigi elundite ja elundsüsteemide kooskõlastatud talitlus, on viljaka vaimse töö äärmiselt olulisi tingimusi. Pole seepärast juhuslik, et inimesed, kes on saavutanud suurt edu teaduse, kunsti jm. aladel, armastasid kehalist tegevust — võimlesid, tegid kehalist tööd jms. I. P. Pavlov, L. N. Tolstoi, I. V. Mitšurin ja teised väljapaistvad inimesed on ilmekaks näiteks selles suhtes. Kolossaalset vaimset tööd, mida nad oma elu jooksul tegid, poleks nad suutnud korda saata, kui neil poleks olnud tervist ja kui nad poleks olnud kehaliselt arenenud, mida nad aga taotlesid kehaliste harjutustega. Need väljapaistvad mõttegeeniused poleks jälle teiselt poolt suutnud teha seda ülisuurt vaimset tööd, kui nad lapseast saadik poleks kasvatanud endis sihiteadliku aktiivsuse ja enesevalitsemise harjumusi. Ühtlasi on teada, et ühiskonnale väärtuslikku vaimset tööd suudab teha ka kehaliselt nõrk ja isegi haige inimene, kui ta on harjunud lapseast saadik tegutsema sihiteadlikult ja ennast valitsema. Ilmekaks näiteks selles suhtes on meie noorsoo poolt armastatud teose «Kuidas karastus teras» autori, kirjanik N. Ostrovski elu.



## ***Teadmiste püsivus ja nende esmase kinnistamise koht õppeprotsessis.***

(Lõpp. Algus vt. „Nõukogude Kool“ nr. 11, 1954.)

G. BALANJUK.

Teadmiste esmane kinnistamine. Teadmiste esmase kinnistamise all mõtleme antud tunnis käsitletud õppematerjali teistkordset tajumist ja reprodutseerimist õpilaste poolt, et seda sügavamini ja kindlamini omandada.

Esmane kinnistamine hõlmab kaht momenti, millede kindla järgivuse silmaspidamine on täiesti vajalik.

Teadmiste esmase kinnistamise esimese momendina kontrollib õpetaja seda, kas õpilased on antud tunnis käsitletud õppematerjalist õigesti aru saanud ja kui sügavasti on nad selle omandanud. See moment tugineb antud tunni õppematerjali esmasele reprodutseerimisele ja läbitöötamisele õpilaste poolt.

Küsimused, mis õpetaja sel puhul klassile esitab, on kõige üldisemat laadi; vastused nendele küsimustele võimaldavad välja selgitada, kas õpilased on aru saanud kõige olulisemast, kõige põhilisemast, mida antud tunnis käsitleti. Faktilise materjali reprodutseerimine toimub seejuures õpilastel nagu iseendast, lühendatud kujul, ainult põhiliste mõtete kuuldavalt esiletoomise näol.

Teinud kindlaks, mil määral õpilased on käsitletud õppematerjalist aru saanud, ja selgitanud täiendavalt üht või teist küsimust vastavalt konkreetsele vajadusele, võib õpetaja siirduda esmase kinnistamise teisele momendile — otsesele kinnistamisele. See seisneb niihästi käsitletud õppematerjali veelkordses reprodutseerimises kui ka selle õppematerjali korduvas tajumises, olgu siis üks kord või mitu korda. Antud tunni konkreetne sisu ja eesmärk määravad seejuures ära esmase kinnistamise sisu, ulatuse ja vormid.

Nüüd seab õpetaja enesele eesmärgiks mitte üksnes välja selgitada seda, kas õpilased said aru neile pakutud teadmistest ja nende teadmiste praktilisest tähtsusest, vaid ka seda, kas õpilastel on õppematerjal kindlasti ja teadlikult meeles. Sel puhul domineerib teine eesmärk.

Teadmiste esmane kinnistamine õppetunnis, kus käsitletakse uut õppematerjali, võib toimuda mitmel viisil.

Esiteks, uue materjali kinnistamine võib toimuda üheaegselt selle käsitlemisega õpetaja poolt. Sel juhtumil kaasneb iga põhilise teesi käsitlemisega rida näiteid nende kinnistamiseks. Teiseks, kinnistamine järgneb alles pärast seda, kui õpetaja on kogu õppematerjali käsitleanud. Sel juhtumil moodustab teadmiste kinnistamine kombineeritud

tunnis erilise osa, harilikult 10—15 minutit tunni lõpust. Kolmandaks, tunnis kasutatakse mõlemat ülalmärgitud teadmiste kinnistamise vormi, s. t. osalt kinnistatakse uut õppematerjali üheaegselt selle käsitlemisega õpetaja poolt, osalt aga — pärast selle käsitlemist.

Paremate õpetajate praktikas täheldame arvukalt juhtumeid, kus neid uue õppematerjali esmase kinnistamise vorme seostatakse meisterlikult.

K. D. Ušinski omistas erakordselt suurt tähtsust teadmiste esmasele kinnistamisele õppetunnis õpetaja juhtimisel. Selles suhtes on väga tähelepanuväärne tema järgmised sõnad: „Kui õpetajad kasutaksid oma viit igapäevast õppetundi nagu vaja ja paneksid lapsed tööpoolt klassis tööle, siis jääks lastel kodus ainult korrata seda, mida nad koolis õppisid“<sup>10</sup>.

Paremate nõukogude õpetajate praktika näitab, et teadmiste esmane kinnistamine, kui seda tehakse tunnis süstemaatiliselt, parandab tunduvalt uue õppematerjali omandamist õpilaste poolt juba antud tunnis, kergendab ja vähendab nende hilisemat iseseisvat tööd kodus, säästab aega ja jõudu, mida õpilased kulutavad sügavate ning püsivate teadmiste omandamiseks, ja loob sellega uusi reaalseid võimalusi täiendavaks tööks õpilaste igakülgse arendamise alal.

Kui silmas pidada õpilaste vanuselisi iseärasusi, siis tuleb teadmiste esmasele kinnistamisele anda eriti tähtis koht algklasside ja viiendate-seitsmendate klasside õpetajate töös.

Teadmiste kinnistamise teiseks etapiks on niinimetatud järjekindel kinnistamine. Teadmiste järjekindla kinnistamise all mõtleme kordamise ja harjutuste niisugust süsteemi, mille puhul uue materjali käsitlemisel kasutatakse eelmiste õppetundide, kursuse läbi võetud teemade ja osade materjali, mis on uue õppematerjaliga loogilises seoses. Teadmiste kinnistamise sel etapil kasutab õpetaja ulatuslikumaid võrdlusi, vastandamisi jms.

Õpilase poolt varemini omandatud teadmisi reprodutseeritakse ja kasutatakse nüüd tema poolt uues, keerulisemas olukorras, võrreldes esmase kinnistamise tingimustega.

Mida läbimõeldumalt, süstemaatilisemalt ja aktiivsemalt lülitab õpetaja varemini käsitletud õppematerjali uue õppematerjali hulka, mis on viimasega sisuliselt seotud, seda aktiivsemalt kulgeb varemini õpitu kinnistamine ja seda teadlikumalt ning püsivamalt omandavad õpilased uue materjali. Seesugune kinnistamine nagu esmanegi kinnistamine, mis sageli omavahel põimuvad, peab esinema igas tunnis.

Teadmiste kinnistamise kolmandat etappi võiks nimetada lõppkinnistamiseks. Eesrindlike õpetajate praktikas avaldub ta selles, et õpetaja siirdub teadmiste kinnistamisele terve teema, õppeprogrammi osa, kogu õppekursuse või isegi mitme aasta õppekursuse käsitlemise järel (lõpu- ja küpsuseksamite ettevalmistamisel).

Teadmiste kinnistamise sel etapil on oma iseärasused. Siin täheldame kinnistamisele kuuluva õppematerjali suurenemist. Üldistused, millele õpilased neil juhtumel juhatakse, on ulatuslikuma ja sügavama iseloomuga. Õpilaste teadmised antud teema, õppekursuse osa või kogu kursuse ulatuses viiakse kindlasse süsteemi. Tehakse kindlaks orgaanilised seosed ja sõltuvused terve rea õppeainete vahel. Seega

<sup>10</sup> К. Д. Ушинский, Избр. пед. соч., Учпедгиз, 1945, стр. 512—513.

kujuneb õpilastel teatud arusaamine teaduste süsteemist. Loomulikult muutub ka kinnistamise meetodika, õpilastele esitatavate küsimuste ja harjutuste iseloom; õpilaste iseseisva töö vormid muutuvad keerukamaks.

Teadmiste, oskuste ja vilumuste lõppkinnistamiseks näeb õpetaja ette terve seeria tunde, mida ta märgib oma tööplaani kogu õppeaastaks (üleminekul sellele või teisele uuele teemale, õppekursuse uuele osale, ent samuti iga õppeveerandi, õppepoolaasta ja õppeaasta lõpul).

Teadmiste kinnistamise antud etapilt järjekindel üleminekul teisele, keerulisemale etapile loob õpetaja töös teadmiste kinnistamise süsteemi, mis ei soodusta üksnes õpitud teadmiste püsitumist õpilaste mälus, vaid ka nende mõtlemise täiustumist tervikuna.

Milles seisnevad teadmiste, oskuste ja vilumuste püsivuse psühholoogilised alused ja mis asjaolud määravad ära esmase kinnistamise erilise osa I. P. Pavlovi kõrgema närvitalitluse õpetuse valguses?

I. P. Pavlovi väljapaistev teene seisneb eelkõige selles, et ta, loonud õpetuse analüsaatoreist ja kahe signaalsüsteemi tingitud-reflektoorsest talitlusest, avastas sellega välisärrituse energia teadvuse faktiks muutumise materiaalse, füsioloogilise mehhanismi.

I. P. Pavlov kirjutab: „... ajutine närviseos on loomade maailmas ja meis endis kõige universaalsem nähtus. Kuid ühtlasi on see ka psüühiline nähtus — see, mida psühholoogid nimetavad assotsiatsiooniks, olgu see siis ühenduste loomine kõikvõimalike tegevuste, muljete või tähtede, sõnade ja mõtete vahel“<sup>11</sup>.

See tähendab, et mõtlemise ja teadmise, nagu ka igasuguste oskuste ja vilumuste omandamise füsioloogiliseks aluseks on üha keerulisemate tingitud närviseoste kujunemine peaaegu suurte poolkerade koostes.

Lapse noor organism pakub eriti soodsat materjali kõrgema närviseoste kujunemiseks ja täienemiseks.

Nõukogude õpilase psüühiline arenemine toimub põhiliselt õpetaja otsesel juhtimisel, s. t. õppeprotsessis. Õppeprotsessi üheks küljeks, nagu sellele osutasime juba ülalpool, on teadmiste kinnistamine, mida kõigil õppeprotsessi etappidel spetsiaalselt organiseeritakse ja järjekindlalt teostatakse.

Teadmiste, nagu igasuguste muudegi tingitud seoste kinnistamist peaaegu koostes põhjustavad kõrgema närvitalitluse iseärasused, nende kinnistamine tugineb kõrgema närvitalitluse seadustele.

Tõuseb küsimus, miks me tõstame õppeprotsessist eriti välja just esmase kinnistamise, mis on oma olemuselt peaaegu koostes kujunenud uute närviseoste ajaliselt kõige lähedasemaks kinnistamiseks vastavate väliste ärritajate varal?

Ulisuure eksperimentaalse materjali najal tõestas I. P. Pavlov, et peaaegu koostes äsja kujunenud ajutine närviseos on väga nõrk ja ebapüsiv. Kui seda seost pärastpoole ei kinnitata, võib see kiiresti häiruda ja isegi hoopis kaduda; kui seda seost aga kinnitada, siis püsib, kinnistub see eriti intensiivselt. Niisugune seos muutub püsivaks ja seda häirida on juba sootuks raskem. Edaspidi võib see pikka aega püsida ka kinnitamata.

Uuesti kujunenud, kuid kinnistamata närviseosed ja närviseoste read levivad irradiatsiooniseaduse kohaselt peaaegu suurte poolkerade

<sup>11</sup> И. П. Павлов, Полное собр. соч., т. III, кн. 2, 1951, стр. 325.

pinda mööda laiali, kaotades selged piirjooned, ereduse ja jõu. Närviseoste selgus, täpsus ja jõud, s. t. nende diferentseeritus tekib vaid ärrituste kontsentratsiooni puhul. See kontsentratsioon avaldub intensiivselt üksnes pärast seda, kui närviseoseid on mitmel korral kinnitatud teatud tugevuse ja suunaga ärrituste kaudu.

Õpetajal tuleb organiseerida spetsiaalset tööd teadmiste kinnistamise alal ja eriti teadmiste esmase kinnistamise alal. Seda tingib ka peaaegu suurte poolkerade talitluse see omadus, mille seaduspärasustele andis I. P. Pavlov teadusliku seletuse nn. vastastikuse induksiooni seaduse näol.

Selle seaduse olemus seisneb selles, et kui peaaegu koostes tekib erutuskolle, siis kutsub viimane esile, indutseerib vastupidise protsessi — pidurduse. Irradieeruv pidurdus piirab üha enam erutusprotsessi levimist. Sel juhtumil on meil tegemist negatiivse induksiooniga. Ja vastupidi, kui on tekkinud pidurduskolle, siis täheldatakse selle ümber samaaegselt erutusprotsessi. Sel juhtumil on meil tegemist positiivse induksiooniga. Samaaegse induksiooni kõrval on tegemist ka järgneva induksiooniga, mille olemus seisneb selles, et erutus siirdub pidurduseks ja vastupidi alles teatud aja möödumisel.

Vaatleme sellelt seisukohalt teadmiste esmast kinnistamist õppeprotsessis. Eeldame, et õppeprotsessis tutvustasime teatud õpilast antud tunni jooksul vajaliku hulga kujutluste ja mõistetega. Peaaegu koostes teatud osa optimaalne erutus, mida põhjustasid kummastki signaalsüsteemist lähtuvad ärritused, valmistab pinna ette vastupidiseks protsessiks — pidurduseks, mis järk-järgult irradieerudes peab hõlmama ka antud erutuspiirkonda. Seejuures nõrgenevad ja kaotavad oma jõu ning teravuse uuesti omandatud teadmiste kinnistamata jäljed. Sellega seletub fakt, et uue õppematerjali kõige intensiivsem unustamine toimub just lähemal ajal pärast seda, kui õpilane oli seda tajunud, sellest aru saanud ja nagu näis, ka selle omandanud. Iseloomustades irradiatsiooni ja kontsentratsiooni seadust ja vastastikuse induksiooni seadust, rõhutab I. P. Pavlov, et „need mõlemad seadused avalduvad kesknärvisüsteemi kõigis osades, kuid suurtes poolkerades — ärrituse ja pidurduse uutes tekkepunktidest, ent kesknärvisüsteemi alamates osades — enam-vähem püsivates punktides“<sup>12</sup>.

Seoses suurte poolkerade koostes talitluse nende seaduste toimega seisab õpetaja ees ülesanne organiseerida õppeprotsessi nii, et luua õpilasele tunnis maksimaalselt soodsad tingimused teadmiste, oskuste ja vilumuste esmaseks kinnistamiseks.

Teadmiste esmane kinnistamine, kui seda tehakse otsekohe või varsti pärast seda, kui õpilane on uut materjali tajunud ja sellest aru saanud, kulgeb eriti intensiivselt ja suhteliselt hõlpsasti ning kindlustab reeglina maksimaalset efekti püsivate teadmiste saavutamisel.

Arvukad vaatlused, kuidas paljud õpetajad teadmiste esmast kinnistamist organiseerivad, ja sel alal korraldatud pedagoogilise eksperimendi tulemused kinnitavad selle teoreetilise väite õigsust. Teadmiste esmane kinnistamine loob soodsamad tingimused ka õpilastele iseiseisva töö vilumuste andmiseks, mis on vajalik uute teadmiste omandamiseks ja nende kinnistamiseks.

<sup>12</sup> И. П. Павлов, Избр. труды по физиологии высшей нервной деятельности, Учпедгиз, 1950, стр. 245.

Juba K. D. Ušinski nõudis, et kool õpetaks oma õpilasi õppima, kuid õpetada õppima ei tähenda üksnes kõige lühema, ratsionaalsema ja tõhusama tee kättejuhatamist, vaid ka kõige produktiivsema vaimse töö vilumuste kasvutamist, alates oskusest tajuda, vaadelda ja lõpetades oskusega kiiresti ja püsivalt kinnistada, omandatud teadmisi loovalt ümber töötada ja neid elus kasutada.

Selle tõsise nõude teostamise võimalus tugineb samuti kõrgema närvisüsteemi omadustele. I. P. Pavlov avastas ka niisuguse tähtsa külje närvitalitluses, nagu seda on põhiliste närviotsesside kulgemise süsteemipärasus ja dünaamiline stereotüüpsus. Lähtudes närvisüsteemi ülimalt plastilisusest ja dünaamilisest stereotüüpsusest, võib inimene aktiivset mõju avaldada positiivse stereotüübi kujunemisele, mis soodustab närviotsesside edasist kulgemist.

Õpilase positiivse dünaamilise stereotüübi kujunemisele avaldab tunduvalt mõju teadmiste kinnistamise õige ja süstemaatiline organiseerimine õpetaja poolt õppeprotsessis.

Organiseerides õppetunnis teadmiste esmast kinnistamist süstemaatiliselt, harjutab õpetaja õpilasi samm-sammult otstarbekohasele, järjekindlale ja ratsionaalsele tegevusele, arendab nende tähelepanu, mälu, tahet ja vastutustunnet. Kõik see hõlbustab ja distsiplineerib õpilaste mõtlemist ja käitumist.

Teadmiste esmase kinnistamise edukuse tähtsaimaks tingimuseks on õpetaja töö õpilase kõne arendamise alal.

Esmase kinnistamine loob võimalused, et õpilased saavad kogu oma mõtlemistegevust uue õppematerjaliga tutvumisel õigeaegselt ja otsekohe kõnes väljendada. Igasugused jutustused, ümberjutustused, tõesused ja harjutused, mis nõuavad sõna seostamist mitmesuguste meeleelundite talitlusega ja õpilaste lihaste tööga, soodustavad seepärast uute närviseoste kinnistamist eriti. Häälstatud sõna, mis on seoses kõneliigutustega, seab I. P. Pavlov esimesele kohale aktiivse toime astme poolest, mida see inimese mõtlemistegevusele avaldab. Rakendades tunnis õpilase kõnet üheaegselt tööga tema meeleelundite arendamise alal, mis on eriti tähtis õpilase tutvustamisel uute nähtuste ja esemetega, loob õpetaja loomulikud tingimused õpilase abstraktse, loogilise mõtlemise edukaks tööks.

„Kõnesüsteem ehk Pavlovi järgi teine signaalsüsteem,“ osutab N. I. Krasnogorski, „on omane üksnes inimesele, üldistab peaaegu kogu talitlust tingitud kõnereaktsioonide kujundamise teel kõigis analüsaatoreis“<sup>13</sup>.

Käesolevas artiklis ei seadnud me enesele eesmärgiks ja meil polnud võimalikki peatuda esmase kinnistamise meetodikal. Siiski peame vajalikuks kas või mõne sõnagagi viidata selle spetsiifikale ja raskustele.

Eesrindlike õpetajate tundide külastamine näitab, et teadmiste esmasel kinnistamisel tuleb õppematerjali sisu arvestamise kõrval pöörata tähelepanu ka neile meetodeile, millede varal õpetaja uut materjali käsitleb. Selles seisnevad omapära ja raskused esmase kinnistamise meetodite ja võtete valikul, võrreldes meetodite ja võtete valikuga uue õppematerjali käsitlemisel.

<sup>13</sup> Стенограмма заседаний Объединенной сессии Академии наук СССР и АМН, 1950, стр. 113—114.

Uue õppematerjali käsitlemisel köidab õpilase tähelepanu juba selle sisu, kuid esmasel kinnistamisel langeb tunduvalt õpilase huvi temale juba tuttava õppematerjali vastu.

Erinevalt teadmiste kinnistamise järgnevaist etappidest, millal kordamise efektiivsuse pärast on tingimata vaja vana õppematerjali hulka võtta uue õppematerjali elemente, muuta seletuste või tõestuste korda ja käiku, tuleb esmasel kinnistamisel suurel määral säilitada mitte üksnes käsitletud õppematerjali maht ja sisu, vaid ka selle esialgse käsitlemise järjekord. Vastasel korral nõuab teadmiste kinnistamine õpilaselt tunduvalt rohkem aega ja jõudu.

Tehes kindlaks kõrgema närvitalitluse seaduspärasused, osutas I. P. Pavlov sellele faktile, et ajukoos uuesti kujunenud seoste edukaks ja kiireks kinnistamiseks, ent samuti dünaamilise stereotüübi esialgseks püstitamiseks on vaja algul säilitada ühesugused, korduvad tingimused.

Samal ajal on teada, et tingimuste ühetaolisus vähendab õpilase huvi ja nõrgendab tema tähelepanu kordamisel. Ka see seletub kõrgema närvisüsteemi omadustega. Ja selles seisneb teine raskus teadmiste esmasel kinnistamisel.

Seepärast peab õpetaja meisterlikkus antud juhtumil seisnema selles, et võrdlemisi ühetaolistes tingimustes mitte üksnes säilitada, vaid ka tõsta õpilaste huvi ja tähelepanu nendele juba tuttava õppematerjali suhtes selle esmasel kinnistamisel.

Nagu näitasid parimate õpetajate tundide külastamiselt saadud andmed ja vastava eksperimendi tulemused, on põhiliseks vahendiks nende raskuste võitmisel väga mitmesuguste meetodite ja võtete kasutamine teadmiste, oskuste ja vilumuste esmasel kinnistamisel niihästi üksikus tunnis kui ka tundide süsteemis.

# Komsomoliorganisatsioonide osa polütehnilise hariduse teostamisel.

A. VASK,

*ELKNU Tallinna Linnakomitee sekretär.*

Nõukogude riik vajab inimesi, kes tunnevad sügavalt teaduse ja tehnika aluseid ning kellel on praktilisi oskusi ja vilumusi töötamiseks.

Iga nõukogude töötaja, olgu see treial või elektrik, kaevur või metsatööline, ehitaja või kolhoosnik, peab omama üldist ülevaadet lihtsamate mehhanismide tööst, elektrist, mootorite, autode ja traktorite ehitusest.

Selliseid igakülgset arenenud inimesi peab kasvatama nõukogude kool, kelle ette partei XIX kongress seadis ülesande teostada üleminek üldisele polütehnilisele õppetööle.

Polütehnilise õppetöö printsiip näeb ette, et õpilasi tuleb tutvustada tänapäeva tööstuse ja põllumajanduse alustega; et neile tuleb anda põhilised teadmised elektrist ja selle kasutamisest tööstuses ja põllumajanduses, et õpilaste teadmised tuleb seostada praktilise eluga.

Polütehniline õppetöö koolis teostub kõigepealt õpetunnis — eeskätt füüsika, keemia, bioloogia, matemaatika ja joonestamise õpetamise kaudu, kuid väga suure tähtsusega on selles küsimuses ka klassi- ja kooliväline töö. Töö «Osavate käte», tehnika, füüsika, keemia, noorte naturalistide jt. ringides aitab kaasa tööoskuste ja -vilumuste omandamisele õpilaste poolt. Ekskursioonid tehastesse ja vabrikutesse, kolhoosidesse ja masina-traktorijaamadesse laiendavad õpilaste polütehnilist silmaringi.

Eelmistel aastatel toimus õppetöö polütehniliseerimine meie vabariigi koolides nõrgalt. Alles 1953/54. õppeaastal elavnes see mõningal määral, saavutamata siiski vajalikku taset.

Uue, 1954/55. õppeaasta eel tegid Tallinna koolid, täites partei ja valitsuse otsuseid, tõsiseid ettevalmistusi polütehnilise õppetöö teostamiseks: valmistati ette ruumid töökodade või töötubade jaoks, soetati mitmesuguseid tööriistu, muretseti tööpinke. Selle töö tulemusel on sel õppeaastal mitmetes Tallinna keskkoolides loodud töökojad või töötoad; paremini on need sisustatud Tallinna I, XVI ja XXII Keskkoolis.

Tähtis osa nõukogude kooli polütehniliseerimisel kuulub kooli komsomoliorganisatsioonile, kes peab selles küsimuses kooli direksioonile ja õpetajaskonnale tõsist abi osutama.

Milline on siis see abi, mida koolide komsomoliorganisatsioonid võivad ja peavad osutama kooli direksioonile ja millised ülesanded seisavad nende ees seoses polütehnilise hariduse teostamisega koolis?

Koolide komsomoliorganisatsioonide tähtsamaid ülesandeid polütehnilise hariduse teostamisel on kooli direksiooni abistamine materiaalse baasi loomisel. Esmajoones peavad iga kooli kommunistlikud noored

kooli töökoja või töötoa korrastamisel ja ettevalmistamisel olema vastavale õpetajale paremaks käeks. Sellega võib kergesti hakkama saada iga kooli komsomoliorganisatsioon. Tunduvalt raskem on aga tööriistade muretsemine. Kuid ka selles küsimuses peab komsomoliorganisatsioon üles näitama omaalgatust, pöördudes šeffide poole, kellel on alati suured võimalused tööriistadega abistamiseks. Nii näiteks sai Tallinna I Keskkool oma šeffidelt — tehase «Ilmarine» ja Tallinna Elektriijaamalt suurel hulgal lukksepa- ja puusepa-tööriistu. Peale selle kinkisid «Ilmarise» kommunistlikud noored koolile treipingi ja elektriijaam — hõõvelpingi. Tänu šeffide abile ja kooli komsomoliorganisatsiooni initsiatiivile on I Keskkoolil nüüd võrdlemisi hea materiaalne baas polütehnilise hariduse teostamiseks.

Ka Tallinna XVI Keskkool sai oma šefilt — ETKVL Kaubandusliku Inventari Tehaselt suure kingituse: kooli töötuppa valmistati šeflusterhase töötajate poolt väga vajalik suur töölaud metallitöödeks. Peale selle andsid šefid veel palju mitmesuguseid metalli- ja puutööriistu. Seetõttu võib nüüd kooli töökojas teostada kõik õppeprogrammis ettenähtud praktilised tööd. Lähemal ajal saavad õpilased šefilt veel 20 joonestuslauda ja treipingi.

Kuid peab märkima, et Tallinna XVI Keskkooli komsomoliorganisatsioon pole kooli selles asjas nimetamisväärselt abistanud. Seda oleks ta tingimata pidanud tegema.

Kooli raadiosõlm on nõukogude koolis üheks kasvatustöö vahendiks, kuid peale selle võimaldab raadiosõlm õpilastel ka lähemalt tundma õppida raadiotehnikat. Paljudes Tallinna koolides on peamiselt komsomoliorganisatsioonide initsiatiivil sisse seatud raadiosõlm, nagu Tallinna XVII, XXII, XXIII, XXXII jt. keskkoolides. XXIII Keskkooli komsomoliorganisatsiooni abistasid raadiosõlme sisseseadmisel suurel määral raadiotehase «Punane Ret» kommunistlikud noored, kes andsid vajalikku materjali.

Sageli on õpilastel kodus mitmesuguseid tööriistu, mida kodus majapidamises enam ei vajata. Kui kommunistlikud noored teeksid õpilaste hulgas vastavat selgitustööd ja astuksid ühendusse lastevanematega, siis suureneks töökoja sisustus mõnegi vajaliku tööriista võrra.

Koolide komsomoliorganisatsioonid saavad mitmesuguste muudegi vahenditega kaasa aidata materiaalse baasi loomisele polütehnilise hariduse teostamiseks koolis.

Suur osa polütehnilise õppetöö alal langeb teatavasti füüsika ja keemia tundidele. Siin olgu aineõpetajatele tõsisteks abilisteks komsomoli-grupid, kes organiseerigu õpilasi õpetajaile abiks tunnis demonstreeritavate katsete ettevalmistamisel ja läbiviimisel ning skeemide, diagrammide ja teiste õppevahendite valmistamisel.

Komsomoliorganisatsioonide osatähtsus on aga kõige suurem klassi- ja koolivälise töö organiseerimisel polütehnilise hariduse teostamiseks koolis.

Koolide komsomoliorganisatsioonide ülesandeks on kaasa aidata mitmesuguste ringide organiseerimisele koolis. Olenevalt kooli materiaalsetest tingimustest ja vajadusest kutsutakse ellu «Osavate käte» ring, samuti ringid raadio, fotograafia, autoasjanduse, lennuki- ja laevamudelite ehitamise, füüsika, keemia, matemaatika jt. aladel. Komsomoliorganisatsioon peab õhutama õpilaste huvi nende ringide töö vastu, tõmmates ringidesse suurel hulgal õpilasi.



Kuid komsomoliorganisatsiooni ülesandeks on ka kooli direktiooni abistamine ringijuhtide leidmisel, iseäranis tehastest ja vabrikutest. Tallinna koolides töötab praegu 13 ringijuhti tehaste ja vabrikute meistrite, tehnikute ja inseneride hulgast. Nii astus Tallinna I Keskkooli komsomoliorganisatsioon ühendusse tehase «Ilmarine» komsomoliorganisatsiooniga, kelle kaasabil saadi kooli tehnikaringi juhiks tehase mehaanikatehhi meister sm. Päärdo, kes suure armastusega õpetab õpilaste lukksepa- ja treialitööd. Õpilaste huvi ringi töö vastu on väga elav, mida näitab asjaolu, et ainult treialite ringist võtab osa 15 õpilast ja lukkseppade ringist umbes samapalju. Tublid ringijuhid on šeffkäitise töötajad kommunistlikud noored ka Tallinna V Keskkoolis, kus nende poolt juhitud ringidest raadio ja puusepatöö alal võtab osa maksimaalne arv õpilasi.

Ja nii on kõikjal, kus ringide juhtideks on vastavat tööala hästi valdavad meistrid otse käitistest. Kooli komsomoliorganisatsioonid ei tohi selles töös karta raskusi, vaid nad peavad raskustest alati jagu saama.

Tallinna XXXII Keskkoolis ei leitud pikema aja jooksul juhti kooli raadioringile. Siis pöördus kooli komsomolikomitee sekretär linna komsomolikomitee poole, kes aitas leida koolile ringijuhi. Samasuguseid näiteid võib tuua ka Tallinna XXIII ja teistest koolidest, kus komsomoliorganisatsioonid on tõsiselt abistanud direktiooni ringijuhtide leidmisel.

Mõnedes Tallinna koolides töötavad tehnika-alased ringid hästi ja nende tööst võtab osa suur hulk õpilasi. Kuid nii Tallinna kui ka teiste linnade koolid ja eriti maakoolid peaksid järgima Tartu linna keskkoolide eeskju, kus käesoleval õppeaastal tehti algust põllumajanduse mehhaniseerimise ringide loomisega. Praegu on näiteks Tartu I Keskkooli põllumajanduse mehhaniseerimise ringil üle 40 liikme, kes suure huviga võtavad osa ringi tööst. Nende ringide loomisel tuleb koolide komsomoliorganisatsioonidel näidata üles ulatuslikku omaalgatust ja aktiivsust.

Muidugi on sellest vähe, kui komsomoliorganisatsioon tõmbab kaasa ringide töösse suure arvu õpilasi. On vaja iga ringi töö muuta niivõrd huvitavaks, et ükski ringi kuuluv õpilane ei lahkuks sellest õppeaasta lõpuni.

Peale ringide töö organiseerimisele kaasaaitamise peavad komsomoliorganisatsioonid korraldama huvitavaid üritusi. Õppetöö polütehnikiseerimisel on suure tähtsusega ekskursioonid tehastesse, vabrikutesse, elektri- jaamadadesse, kolhoosidesse ja masina-traktorijaamadadesse. Tallinna koolide komsomoliorganisatsioonid on seni korraldanud ekskursioone oma šeffide juurde tehastesse ja vabrikutesse. Tallinna I Keskkooli õpilased käisid ekskursioonil «Ilmarine» tehases, XXII Keskkool — «Volta» tehases, XXI Keskkool — tekstiilivabrikus «Marat» jne.

Tallinnas korraldati novembrikuu teisel poolel ametiühingute ja komsomolikomitee ühisel algatusel tehastes ja vabrikutes lahtiste uste päevad keskkoolide lõppklasside õpilastele. Koolide komsomoliorganisatsioonide kaudu selgitati välja, millised tehased huvitavad õpilasi kõige rohkem. Nii külastasid abituriendid suuremaid tööstusettevõtteid, nagu tehaseid «Volta», «Ilmarine», vabrikuid «Punane Koit» ja «Marat», Tallinna Masinaehitustehast, kombinaati «Balti Manufaktuur» ja paljusid teisi. Tehased ja vabrikud valmistusid tõsiselt õpilaste vastuvõtuks. Külalistele näidati kogu tööprotsessi algusest lõpuni, kusjuures räägiti ka ettevõtete ajaloost ja nende edasiarendamise perspektiividest. Samas viidi

läbi abiturientide kohtumisi tööeesrindlastega ja pärast keskkooli lõpetamist käitisesse tööle siirdunud noortöölistega.

Ekskursioone on vaja korraldada sageli, kusjuures koolide komsomoliorganisatsioonid organiseerigu neid koos ettevõtete komsomoliorganisatsioonidega. Need ekskursioonid tuleb väga põhjalikult ette valmistada ja pärast ekskursiooni tehtagu tingimata kokkuvõtte sellest, mida õpilased nägid ekskursioonil ja kuidas nad nähtust aru said. Seda võib väga hästi teha kas lahtisel komsomolikoosolekul, seinalehes, kooli raadiosõlme kaudu või mõnel muul viisil.

Polütehniliste teadmiste populariseerimiseks tuleb sagedamini korraldada temaatilisi õhtuid, kohtumisi tööeesrindlastega, tehnika-alaste filmide vaatamist jms. Nii näiteks korraldati Tallinna XVI Keskkoolis väga huvitav tehnika-alaste küsimuste ja vastuste õhtu. Samas koolis on ettevalmistamisel füüsika-alaste kirjandite õhtu teemal: «Füüsika igapäevases elus».

Koolide komsomoliorganisatsioonid peavad eriti hoolt kandma kooli õppe-katseaia eest ja igati abistama noorte naturalistide ringi tööd. Tõsiselt kannavad kooli õppe-katseaia eest hoolt Tallinna VI, X ja XXII Keskkooli komsomoliorganisatsioonid. Nende koolide katseaiad on parimad Tallinnas.

Linnakoolide komsomoliorganisatsioonid peavad looma tiheda kontakti maakoolidega ja kolhoosidega, tutvustades sel teel linnakoolide õpilasi põllumajandusliku tootmisega. Niisugune side on Tallinna XVI Keskkooli pioneeridel Kose rajooni Pikavere kooliga. Mõlema kooli pioneerid on teinud vastamisi külaskäike ja korraldanud ühiseid koondusi.

Kuid pioneeridest peaksid eeskuju võtma ka Tallinna XVI Keskkooli kommunistlikud noored, kes pole veel jõudnud luua sellist sidet maakoolide ega kolhooside kommunistlike noortega.

Nõmme rajooni koolid on korraldanud palju väljasõite linna lähedal asuvasse kolhoosidesse. Need on esimesed sammud sel alal. On tarvis juba käesoleval õppeaastal saavutada seda, et iga linnakool looks side-  
med ühe maakooliga.

Koolide komsomoliorganisatsioonide otseseks ülesandeks on ka pioneerimaleva abistamine. Paljud Tallinna koolide komsomoliorganisatsioonid abistavad tõsiselt pioneere mitmesuguste ringide loomisel, samuti aitavad nad tehaste ja vabrikute komsomoliorganisatsioonide kaudu leida pioneeride rühmajuhtideks noori töölisi käitistest. Praegu on Tallinna koolides rühmajuhtideks 11 noortöölist kommunistlikku noort, kes töötavad pioneeridega väga huvitavalt, korraldades neile sageli ekskursioone oma käitisesse, kohtumisi tööeesrindlastega ja töötades nendega kooli töötoas.

Nii töötavad hästi Tallinna I Keskkooli pioneerimalevas rühmajuhtina kommunistlik noor Raamat «Ilmarise» tehastest ja Tallinna VIII Seitsmeklassilise Kooli pioneerimalevas kommunistlik noor Ael Tallinna Remonditehasest.

Alles siis, kui kooli komsomoliorganisatsioon tegeleb aktiivselt kõikide nende küsimustega, võib öelda, et ta täidab auga tema ees seisvaid ülesandeid õppetöö polütehniliseerimisel.

Kuid mitmes Tallinna koolis on olukord õppetöö polütehniliseerimisel alles ebarahuldav ja mõnede koolide komsomoliorganisatsioonid on täiesti kõrvale jäänud polütehnilise õppetöö küsimusest või tegelevad

sellega äärmiselt loiult, osutamata omaalgatust ja täites ainult mõningaid direktiooni poolt antud ülesandeid. Niisugune on olukord Tallinna IV, XI, XXI ja mõnede teiste keskkoolide komsomoliorganisatsioonides, kes ei näita mingit initsiatiivi töötubade sisustamisel, tööriistade murefsemisel, ekskursioonide ja teiste ürituste korraldamisel.

Mõnede Tallinna koolide komsomoliorganisatsioonid, nagu näiteks II, IV, VII, XVI jt. keskkoolide organisatsioonid ei ole omal algatusel korraldanud ühtki ekskursiooni käitistesse.

Sageli seisavad komsomoliorganisatsioonid kõrval ka ringide tööst, pidades seda aineõpetajate ja direktori asjaks; samuti ei kannan nad hoolt kooli õppe-katseaia eest.

Nagu kogemused näitavad, võivad šefid koole polütehnilise õppetöö teostamisel väga tõhusalt abistada, kuid mõnede koolide komsomoliorganisatsioonid ei ole ikka veel loonud tihedat sidet šeflusettevõtete komsomoliorganisatsioonidega ja ei kasuta ära nende abi.

Polütehniliseerimise küsimus peab olema iga kooli komsomoliorganisatsiooni südameasjaks. Rohkem tehnika-alaseid ringe koolidesse, rohkem ekskursioone käitistesse ja kolhoosidesse, iga kooli juurde eeskujulikud töökojad ja õppe-katseaiad, iga õpilane ühe tehnika-alase ringi liikmeks, rohkem huvitavaid tehnika-alaseid õhtuid — kõike seda peab taotlema iga kooli komsomoliorganisatsioon oma töös.

## *Ristiusu kirik keskaja esimesel perioodil.*

R. MERILOO.

Ajaloo kursuses hõlmab keskaja esimene periood feodalismi tekkimise ja kujunemise ajajärku ning seda käsitletakse vastavalt ajaloo õppeprogrammidele 6. klassis. Ajaloo sellel perioodil esineb palju küsimusi, mis on tihedalt seotud ristiusu kirikuga, eriti katoliku kirikuga, kes tegutseb käsikäes tolle aja ühiskonna kõige reaktioonilisema osaga.

Ajaloo õpetaja ülesandeks on selgitada õpilastele vastavalt nende eale (12—14 aastat), et «Kõik rõhujate klassid vajavad oma võimu kaitseks kaht sotsiaalset funktsiooni: timuka funktsiooni ja papi funktsiooni. Timukas peab rõhutute protesti ja mässu maha suruma. Papp peab rõhutuid trööstima . . . ja seega lepitama neid selle võimuga . . .» (V. I. Lenin, Teosed, 21. kd., lk. 204). Õpilased peavad mõistma, et ristiusu kirik oli ja on rõhujateklassi käes laialdaste rahvahulkade rõhumise vahendiks; et ristiusu kirik töötab alati liidus kõige reaktioonilisemate klassidega ja on vaenulik kõigele progressiivsele. Õpetajal tuleb viia õpilased arusaamisele, et nõukogude ühiskonnas, kus puudub inimese eksploatamine inimese poolt, pole kohta ristiusul ega ühelgi teisel religioonil.

Vastavalt õppeprogrammidele alustatakse ristiusu kiriku käsitlemist juba vana-aja ajaloo kursuse lõpul (teema «Ristiusu kiriku tekkimine»).

Siin tuleb õpilaste tähelepanu juhtida nendele tingimustele, milles ristiusk tekkis ja miks see levis algul just orjade ja rõhutute hulgas. Tuleb vaadelda Rooma impeeriumi rõhutud elanike (orjade, linnakehvike ja talupoegade) rasket olukorda, kes olid kaotanud igasuguse lootuse orjusest ja rõhumisest pääsemiseks, sest kõik nende ülestõusud (mis toimusid stiihiliselt) suruti valitseva klassi poolt veriselt maha. Siis aga ilmusid uue usu kuulutajad, kes kõnelesid kõigi inimeste võrdsusest, sellest, et nende usk lubab orjadele vabaduse ning kõigile rõhutuile õnneliku elu. Kuigi seda lubati alles pärast surma, hauataguses elus, oli see siiski lohutuseks inimestele, kes olid kaotanud igasuguse lootuse, sest senised usundid ei pakkunud rõhutuile mingit lohutust ka hauataguses elus. Samuti tundus neile ristiusu jumal kui taevane ainuvalitseja tunduvalt võimsamana senistest kreeka ja rooma jumalatest. Eriti meeldis rõhutuile legend, mis rääkis sellest, et ristiusu jumal, see võimas taevane ainuvalitseja, olevat saatnud oma poja maa peale rõhutute eest võitlema.

Kõik see oli orjadele ja rõhutuile selliseks meeldivaks uudiseks, et nad hülgasid hulgaliselt endise usu, kus isegi jumalad sarnanesid rõhujatele, ja siirdusid uude usku, mis lubas neid vabastada kõigist muredest ja töötas anda neile hea elu igaveses paradiisis.

Edasi tuleks õpilastele näidata, kuidas ristiusk kui orjade ja rõhutute usund muutus Rooma impeeriumi valitsevaks usundiks.

Siin tuleks märkida, et uus usund tekitas Rooma riigi valitsejate hulgas algul tõsist kartust, sest see seadis maapealse ainuvalitseja kõrvale taevase ainuvalitseja, kes oli rõhutuile lubaduste andmisega maisest ainuvalitsejast tunduvalt heldem. Samuti tekitas uus usund valitsejate hulgas kartust, et orjad ja rõhutud rahvad hakkavad neid taevasi vabandusi nõudma juba maapealses elus. Seepärast nägid Rooma valitsejad ja ülikad ristiusus impeeriumile hädaohtu, kuulutasid ristiusu väljaspool seadust seisvaks ja kiusasid taga selle pooldajaid.

Kuid Rooma kui määratu suur orjanduslik impeerium, mis oli alla heitnud kümneid eri usunditega rahvaid, tundis teravat vajadust ühtse, kogu impeeriumi hõlmava usundi järele, mis õigustaks Rooma orjapidajate valitsemist. Senised paganlikud usundid oma rohkearvuliste jumalatega polnud selleks otstarbeks kohased. Ristiusul olid selleks aga kõik eeldused.

Esiteks oli ristiusk levinud väga laialdaselt eri hõimudesse kuuluvate rõhutud rahvaste hulgas. Ühtlasi selgus, et taevane ainuvalitseja ei olnud kardetav maisele ainuvalitsejale — Rooma imperaatorile, sest ristiusk õpetas, et maised valitsejad on saanud oma võimu jumalalt ja et igäiks, kes hakkab vastu maapealsele valitsejale, hakkab vastu ka jumalale ning toob seega endale ja oma järglastele igavese hukatuse. Veel enam, isegi see legendaarne jumala poeg, kes olevat tulnud maa peale rõhutuud vabastama, ei kasutanud oma võimu rõhutute kaitseks, vaid laskis maistel võimudel end üles puua, ilma et oleks vastu hakanud.

Seega polnud Rooma impeeriumil ristiusu õpetusest karta mingit hädaohtu. Vastupidi, see usund andis suuri lubadusi hauataguse elu suhtes just neile, kelle elu selles maailmas oli eriti raske, juhtides sellega vaevatute ja rõhutute tähelepanu kõrvale igapäevastest raskustest ning võitlusest parema tuleviku eest. Seega oli ja on ristiusu kirik vaevalik igasugusele revolutsioonilisele liikumisele.

Kõik see oli põhjuseks, miks hukkuva Rooma impeeriumi valitsejad, kes kõigi abinõudega püüdsid oma võimu kindlustada, hakkasid toetama seda universaalset, kosmopoliitilist iseloomu kandvat uut usundit, mis oli kõige kohasemaks usundiks Rooma paljumiljonilisele impeeriumile. Nii muutus ristiusk IV sajandi algul Rooma impeeriumi riigi-usundiks, mis pidi kindlustama impeeriumi ühtsust.

Keskaja esimese perioodi algul tulebki seetõttu ristiusu kirikut käsitleda valitseva, rikaste ja ülikate kirikuna, mis Rooma imperaatorite «hoolitsuse» ja imperaatorite ning suurmaaomanike rikkalike kingituste tõltu oli muutunud tohutute maavalduste omanikuks ning tõusnud seega orjandusliku korra võimsaks sotsiaalseks ja poliitiliseks jõuks (teema «Ristiusu kirik»).

Endise lihtsa sisemise korraldusega ristiusu koguduste asemele loodi kindel tsentraliseeritud juhtimisega ristiusu kirik eesotsas preestrite ja piiskoppidega. Seda kirikut hakati nimetama katoliku kirikuks. Kiriku üldiseks juhiks sai Roomas asuv piiskop, keda nimetati paavstiks ja loeti jumala asemikuks maa peal.

Loodi hulk usukombeid, mis olid kõikidele kiriku liikmetele kohustuslikud ja mille täitmist rangelt nõuti. Õpetaja võiks tuua usukommetest mõningaid näiteid, nagu paastukomme, mille täitmatajätmise eest karis-

tati isegi surmaga. Siin tuleks õpilaste tähelepanu juhtida selle usukombe ühele sotsiaalsele eesmärgile — rahustada rõhutute nälgivaid hulki, sest «sa pead pöörduma oma jumala poole paastumise ja palvetega» ning «õndsad on need, kellel nälg ja janu on, sest need peavad läis saama» — muidugi hauataguses elus. Kokkuvõtteks näitab õpetaja, et mitmesuguste usukommete oluliseks eesmärgiks oli rõhumise õigustamine.

Teema «Ristiusu kirik» puhul märgib J. Kosminski koostatud ajaloo õpik ka kloostrit. Sel korral tuleb peatuda lühidalt neil ülesandeil, mida tuli täita kloostril ja munkadel katoliku kiriku kindlustamisel ja rõhutatud rahvahulkade vaoshoidmisel. Algul tuleks märkida, et nii, nagu paganlike usundite puhul, leidus usufanaatikuid ka ristiusu puhul, kes loobusid oma tavalisest elust ja tööst ning siirdusid üksindusse, andudes täielikult jumala teenimisele ja usukommete täitmisele. Et ristiusu olulisi õndsakssaamise tingimusi on vaesus, siis elasid sellised, end jumalale pühendanud erakud ka äärmises vaesuses, toitudes peamiselt armuandidest (kerjusemungad), mille tasuks nad annetajaile jumala õnnistust palusid. Selliseid usufanaatikuid hüüti munkadeks (üksiklasteks).

Laialdaste rahvahulkade suur poolehoid munkadele, keda vaimupimeduses hoitud rahvas pidas pühakuteks ja jumalale lähedasteks, ajendas kiriku juhte rakendama neid isikuid kiriku mõju suurendamiseks rahva hulgas. Nad riietati vastavasse riietusse ja eraldati kõrgete müüridega kloostritesse (suletud paikadesse), kuhu ei tohtinud astuda ühegi «ilmaliku» inimese jalg. Siin nõuti munkadelt usukommete ranget täitmist ja lõputute palvete mõttetut kordamist, mis muutis nad vaimselt nürimeelseks. Kloostri väljumine ilma kloostrülemea — abti loata oli rangelt keelatud. Sellise ettevaatusega oli hõlpus tagada olukorda, et rahva hulka sattusid ainult hästi ettevalmistatud ja kirikule täielikult ustavad inimesed. Nii olid kloostrid ja munkkond katoliku kirikule suureks abiks usu levitamisel ja kindlustamisel.

Kuningad ja suurmaaomanikud, hinnates kloostrite ja munkade teeneid laialdaste rahvahulkade sõnakuulmises hoidmisel, kinkisid kloostritele heldel käel maid. Seega muutusid ka kloostrid jõukaks, suurte maa-vaiduste, orjade ja koloonide omanikuks. Mungad loobusid kehalisest tööst ja kloostrid muutusid hiljem ulaelu ja prassingute keskusteks.

Käsitledes orjade, koloonide ja rõhutatud rahvaste ülestõuse, tuleb märkida, et ülestõusude ajal esines ristiusu kirik orjandusliku korra kindla kaitsjana. Püüdes pidurdada rahvahulkade revolutsioneerumist, taotles katoliku kirik seda, et rahvaliidumine hakkaks paganate pogromme korraldama, paganate templeid ja raamatukogusid hävitama (Aleksandria kuulsa raamatukogu hävitamine IV sajandi lõpul).

Käsitledes suurte germaani hõimude sissetunge Lääne-Rooma keisririiki, tuleks märkida, et katoliku kirik, nähes Rooma impeeriumi nõrkust, pakkus sissetungijaile kohe oma teeneid. See näitab, et katoliku kirik oli nõus toetama mis tahes valitsejaid, kui see ainult kindlustab kiriku rikkusi.

Ida-Rooma keisririigi käsitlemisel tuleb juhtida õpilaste tähelepanu sellele, et ka siin etendas kirik sama osa, mis Läänes ja sai ka siin valitsejailt ja ülikailt vastutasuks suuri maa-alasid.

Teema «Frangi riigi rajamine» käsitlemisel tuleks rõhutada, et frankide vürstid, nähes kiriku suurt mõju rahvahulkadele, nõustusid koos töö-

tama katoliku kirikuga ja astusid isegi ristiusku. Näiteks vürst Chlodovech, siirdudes katoliku usku, kindlustas endale kiriku poolehoiu. Kasutades kiriku toetust ja õnnistust ning kavalust ja mõrvu, sai Chlodovech jagu oma endistest liitlastest. Nende mõrvade õigustamiseks kirjutas piiskop Grigorius Toures'ist: «Jumal lõi ta vaenlased tema ees maha, sest ta käis issanda ees õiglase südamega ja tegi kõik, mis oli talle meelepärane.» Selle tasuks kinkis Chlodovech kloostreile ja kirikuile maid ning ehitas uusi kirikuid, piiskoppe aga kutsus osa võtma riigiasjade ajamisest.

Käsitledes ülalmainitud teemas vabade talupoegade pärisorjastamise küsimust, tuleks rõhutada katoliku kiriku osa vabade talupoegade pärisorjastamisel. Tuleb märkida, et piiskopid, abtid ja teised kiriku juhid, kasutades oma mõju ja autoriteeti talupoegade hulgas, õigustasid kõigiti maadehaaramist senjööride poolt ning ahnitsesid seejuures ka endile tohutuid maavaldusi, mille tulemusena katoliku kirik ise muutus suurfeodaaliks.

Teema «Karl Suure keisririik» käsitlemisel tuleks õpetajal märkida, et Karl Suur, sõides enam kui 30 aastat saksidega, kes ei tahtnud muutada pärisorjadeks, mõistis, et vabadust armastavate sakside allaheitmise pole võimalik ainult relvadega. Karl pöördus katoliku kiriku poole ja viimane oli lahkesti nõus oma misjonäride kaudu sakse sõnakuulmisele sundima. Selle tasuks kehtestas Karl Suur oma kapitulaariga surmanuhtluse iga väiksemagi eksimuse eest kiriku vastu. Võiks märkida ka seda, et paavst, olles vaenujalal Rooma ülikutega, pöördus abi saamiseks Karl Suure poole, kes siis teda oma sõjaväega abistas. Selle tasuks aga sai Karl Suur paavstilt keisrikrooni.

Siin võiks teha väikese kokkuvõtte ristiusu kiriku koostööst valitseva klassiga, kusjuures algul oli see koostöö suunatud orjandusliku korra säilitamisele ja hiljem — feodaalkorra loomisele ning kindlustamisele. Tuleks rõhutada, et ristiusu kirik töötas alati koos rõhujate klassi kõige reaktioonilisemate kihtidega, kusjuures see koostöö toimus vastastikuse abistamise alusel. Kõrvutamiseks tuleks märkida, et ka tänapäeval töötab ristiusu kirik oma valdavas enamuses koos maailma kõige reaktioonilisemate jõududega. Nii on tänapäeva katoliku kirik eesotsas Rooma paavstiga Ameerika Ühendriikide sõjaõhutajate sõnakuulelik tööriist, saades selle eest vastavat «majanduslikku abi».

Teema «Kultuur ja feodaalkirik Lääne-Euroopas» käsitlemisel tuleks rõhutada ristiusu kiriku, eriti katoliku kiriku osa varase keskaja kultuuri langemisel. Katoliku kirik, taotledes rahva täielikku allutamist, nägi, et antiikaja teadus ja kunst on takistuseks selle eesmärgi saavutamisel. Et aheldada rahvahulki ebausuga ja jumala vihaga, et teha neist isandate alandlikud teenrid, kes loodavad ainult taeva heldusele, oli vaja hävitada antiikaja kultuur, teadus ja kunst.

Katoliku kiriku viha kultuuri ja teaduse vastu võiks illustreerida paavst Grigorius I kiri ühele piiskopile (umbes 600. aastal), kus ta kirjutab: «Meie ei saa ilma häbita meenutada, et sa õpetad kellelegi grammatikat. Teade sellest teost, mille vastu me tunneme suurt põlgust, jättis meile väga raske mulje... Sa mõtle ise, kui roimarlikult ja sündsusetult toimivad piiskopid, kui nad ülistavad seda, mida pole nõus ülistama jumalakartlik ilmalik isik... Kui tõestate, et kõik teist jutustatu on vale ja et te ei tegele tühiste ilmalike teadustega, siis me kiidame oma issandat, kes ei lubanud teie huultel end rüvetada.»

Samuti tuleks märkida, et ristiusu kirik, hävitanud antiikaja teaduse, püüdis rahvale anda oma «teadust», millel polnud midagi ühist tõelise teadusega. Illustreeriva näitena võiks siin kasutada bütsantsi geograafi Kosmos Indikopleustese kirjutist «Kristlik topograafia» (VI sajandil), kus ta väidab, et Maa on lame parallelogramm, mida ümbritseb igast küljest ookean, mille taga on paradiis. Paradiisi piiridelt tõusevad müürid, mis meie pea kohal ühinevad ja moodustavad taevavõlvi. See võlv on jumala jalgealuseks järjeks. Veel kõrgemal ripuvad päike ja kuu.

Tuleks märkida, et Kosmos tundis Maa kohta siiski tõele lähemal seisvaid andmeid ja et sellise «teaduse» Maast kirjutas ta kiriku nõudmisel.

Peaks näitama, et teaduse asemel arendas kirik pimedat ebausku. Nii soovitas kirik pühakute kätepesu vett silmadele kompresside tegemiseks silmahaiguste puhul. Pühaku haual oleva kivi tolm pidi olema arstideks paljude haiguste vastu.

Ühtlasi tuleks märkida, et kõigi nende «teaduste» ja ebausku levitamiseks ning rahvahulkade pimeduses ja sõnakuulmises hoidmiseks oli kirikul vaja jutlustajaid, kes oleksid suutelised rahvale sisendama usulist fanatismi, hirmutama teda põrgu piinadega ja ahvatlema paradiisi rõõmudega. Mõistagi poleks seda suutnud teha täiesti kirjaoskamatu inimene, kusjuures ka võitlus paganlusega nõudis tutvumist paganliku kirjandusega. Seepärast pidi vähemalt osalgi usukuulutajaist olema veidi kirjatarkust ja teadmisi antiikaja kultuurist. Kuid seegi kultuuriraasuke, mis oli moonutatud vastavalt ristiusu kiriku seisukohtadele, asus peamiselt kloostrites, olles seega kättesaadav ainult vaimulikele, peamiselt munkadele.

Teema lõpul tuleks teha kokkuvõtte ristiusu kiriku kogu senisest tegevusest, kus näidata, et juba oma olemasolu esimesel perioodil oli ristiusu kirik rõhujateklassi ustavaks liitlaseks ja abiliseks võitluses rõhutute vastu. Edasi tuleks märkida, et ristiusu kirik on jäänud kapitalistlikes maades tänapäevalgi rõhujateklassi paremaks käeks rõhutute vaoshoidmisel. Siit järeldus, et ristiusku, samuti kui kõiki muidki usundeid on vaja ainult ekspluateerijaile. Seega pole usundil nõukogude ühiskonnas, sotsialistliku korra võidu tingimustes, kus pole ühe inimese ekspluateerimist teise poolt, mingisugust sotsiaalset baasi. Nõukogudemaal on likvideeritud viletsus ja kõik muu, mis ekspluataatorliku ühiskonna tingimustes sünnitab rahvahulkades usulisi eelarvamusi. Seepärast eksisteerib usund meie maal mõningate inimeste teadvuses veel vaid mineviku igandina, mis on aga kahjulik nõukogude inimesele, takistades tema vaimset arenemist.



## Tähelepanekuid NSV Liidu ajaloo õpetamise olukorrast Eesti NSV koolides.

K. LAIGNA,  
*ajalooteaduste kandidaat.*

Sisseastumiseksamid kõrgemasse õppeasutustesse on oluliseks kriteeriumiks, mis näitavad saavutusi ja puudujääke meie keskkoolide ja tehnikumide töös. Nii võimaldavad ka Tartu Riikliku Ülikooli vastuvõtueksamid NSV Liidu ajaloo alal 1954. a. teha olulisi järeldusi selle õppeaine õpetamise olukorrast meie vabariigi koolides. Need põhjenevad 470 üliõpilaskandidaadi vastuste analüüsil.

Sisseastumiseksamite tulemustest ilmneb, et enamik vabariigi koolidest on ajaloo alal teinud tublit tööd. Valdav osa üliõpilaskandidaadidest on hästi omandanud NSV Liidu ajaloo kursuse põhilised faktid ning suudab õigesti hinnata tähtsamaid ajaloo sündmusi. Üliõpilaskandidaadidele on arusaadavad ajaloo arenemise põhilised seaduspärasused, nad mõistavad ühiskondlik-majanduslike formatsioonide vaheldumist kui kvalitatiivseid hüppeid ühiskonna arenemises, nad saavad aru proletarise revolutsiooni võidu maailma-ajaloolisest tähtsusest. Suure rahuldustundega võib märkida, et üliõpilaskandidaadid oskavad õigesti hinnata kommunistliku partei juhtivat osa sotsialismi ja kommunismi ülesehitamisel meie maal.

Koolidest, kus ajaloo õpetamise tase on küllalt kõrge, võib nimetada järgmisi: Tallinna II Keskkool, Tallinna VII Keskkool, Tartu I Keskkool, Rakvere I Keskkool, Kiviõli Keskkool ja Ahtme Keskkool. Võib märkida, et leidis ka keskkooli lõpetanuid, kelle vastuste tase ületas keskkooli õppeprogrammi nõuded, nagu näiteks Lea Soome (Kiviõli Keskkoolist) vastused.

Käesoleva artikli ülesandeks on aga eelkõige tähelepanu juhtida puudustele, mis esinevad veel meie keskkoolides ja tehnikumides NSV Liidu ajaloo õpetamisel. Nende analüüsi kaudu on võimalik kaasabi osutada ajaloo õpetamise taseme tõstmisele Eesti NSV koolides.

Ei saa jätta märkimata, et tehnikumi või töölisnoorte keskkooli lõpetanute teadmised jäid tunduvalt maha tavalise üldharidusliku keskkooli lõpetanute omadest. Paistab, et tehnikumides ja töölisnoorte keskkoolides on ajaloo õpetamise küsimused meie hariduselu juhtivate organite ja metoodikute poolt jäetud vaeslapse ossa, et ajalugu on neis õppeasutustes muudetud teise järgu õppeaineks, millele ei osutata küllalt tähelepanu.

Ajaloo õpetamine tehnikumides ja töölisnoorte koolides vajab kahtlemata mõnevõrra teistsuguste metoodiliste võtete rakendamist kui ajaloo õpetamine üldhariduslikes keskkoolides. Selle metoodika väljatöötamine on aga üldiselt unarusse jäänud. Ainult üksikud paremad tehnikumide ja töölisnoorte koolide ajalooõpetajad on iseseisvalt asunud oma kooli-

tüübile sobiva metoodika rakendamisele. Teatavaid saavutusi on sel alal näiteks Tartu Meditsiinilise Keskkooli ajalooõpetajal H. Palametsal. Üksiku, isoleeritult töötava õpetaja pingutused ei saa aga anda küllaldaselt tulemusi. Ajaloo õpetamise küsimuste lahendamiseks Eesti NSV tehnikumides ja töölisnoorte koolides on vaja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kaasabi.

Olulisi puudusi esineb aga mitte ainult tehnikumide ja töölisnoorte koolides töös ajaloo alal, vaid ka ajaloo õpetamisel üldhariduslikes keskkoolides. Needki kajastusid üliõpilaskandidaatide teadmiste tasemes.

Kõige taunitavamana mainitagu seda, et esineb veel mehaanilist faktide pähetuupimist, raamatulikke vastuseid, mille puhul sündmuste sügavama sisu mõistmine jätab palju soovida. Et seda puudust likvideerida, on kõigepealt vaja, et õpetajad käsitleksid ainet huvitavalt ning õpiku sõnastusest sõltumatult. Nagu seda kinnitab mõnede üliõpilaskandidaatide vastuste iseloom, esineb kahjuks raamatulis-dogmaatilist ajaloo õpetamist meie keskkoolides veel tänini. Nende ridade kirjutaja, külastades käesoleva aasta kevadel õpetaja Päka ajalootundi Põlva Keskkoolis, võis jälgida, kuidas õpetaja jutustuse ajal pidasid õpilased sõrmega raamatus järge. Loomulikult ei kasvata õppematerjali selline esitus iseseisvat mõtlemist ega omandatu vaba esitamise oskust.

Teiseks suuremaks puudujäägiks ajaloo õpetamisel meie vabariigi keskkoolides on see, et ajaloo õpetajad ei populariseeri veel küllaldaselt nõukogude ajalooteaduse uusimaid saavutusi. Uued seisukohad mõnede ajalooliste nähtuste hindamisel ei leia veel küllalt kiiret rakendamist ajaloo õpetamisel koolides. Ainult sellega võib seletada, et mitmete üliõpilaskandidaatide vastustes esines veel vananenud, ebaõigeid seisukohti vana-Vene riigi ja 1812. a. Isamaasõja hindamisel. Ka siis, kui õpilasi on tutvustatud uute seisukohtadega, ei ole seda tehtud küllalt võitlevalt. Ainult seetõttu võis juhtuda, et üliõpilaskandidaat, kes teadis mõlemat seisukohta Moskva põletamise küsimuses 1812. aastal, ei teadnud siiski, kumb nendest seisukohtadest on õige.

Koimandaks suuremaks puudujäägiks, mis ilmnes üliõpilaskandidaatide vastustes, oli see, et keskkooli või tehnikumi lõpetanute teadmised ei ole küllaldased just NSV Liidu ajaloo kõige uuemate sündmuste osas. Üliõpilaskandidaatide teadmised sündmuste kohta, mis ei olnud veel jõudnud õpikuis kajastuda, olid üldiselt nõrgad. Ei tuntud vajalikul määral NLKP Keskkomitee 1953. a. septembripleenumi otsuseid ega osatud hinnata nende ajaloolist tähtsust. Seega ei ole ajaloo õpetajad suutnud kasvatada meie noorsoos arusaamist vajadusest olla täiel määral kontaktis meie kiiresti areneva nõukogude elu päevaküsimustega. Näib, et ajalehtede lugemine õpilaste poolt ei ole küllaldane. See puudujääk kuulub kahtlemata kõige olulisemate hulka.

Õpiku raamidest kinnipidamine ilmneb ka selles, et õpilastele ei ole paljudes keskkoolides ja tehnikumides antud vajalikke teadmisi Eesti NSV ajaloo alalt. Ometi on õigete põhiseisukohtade esitamine meie vabariigi ajaloo kohta ülitähtsust ja pärast ühekõitelise «Eesti NSV ajaloo» ilmunumist on selleks ka küllalt võimalusi. Kahjuks ilmnes aga ülikooli sisseastumiseksamitel, et paljudel üliõpilaskandidaatidel ei ole vajalikke teadmisi Eesti NSV ajaloo alalt isegi nende sõlmküsimuste osas, kus seos NSV Liidu ajaloo üldsündmustega on väga tihe. Näiteks üliõpilaskandidaat, kes vene rahva võitlusest saksa-skandinaavia röövvalutajate vastu XIII sajandil jutustas küllaltki hästi, ei teadnud peaaegu midagi

eesti rahva ja teiste Baltimaade rahvaste võitlusest samade agressorite vastu. Samuti välismaise interventsiiooni ja kodusõja sündmuste valgustamisel tundsid mitmed üliõpilaskandidaadid kõige nõrgemini nende sündmuste seda osa, mis oli seoses Baltimaadega.

Siit on selge, et Eesti NSV ajaloo põhisündmuste ja põhihinnangute käsitlemine meie koolides vajab senisest suuremat tähelepanu. See vajadus tuleneb asjaolust, et kodanliku ideoloogia igasuguste avalduste vastu on tarvis pidada leppimatut võitlust. Kui me ei esita õpilastele koolides õigeid seisukohti Eesti NSV ajaloo kohta, siis võivad nende seas kergesti juurduda kodanlik-natsionalistlikud võltskontseptsioonid.

Õige arusaamise kasvatamine ajalookäigu seaduspärasustest nõuab ka täieliku lõpu tegemist isikukultuse igasugustele esinemisvormidele. Ülikooli vastuvõtueksameil saadud vastused tunnistavad, et selles suhtes ei ole kaugelki kõik korras. Üliõpilaskandidaatide vastustes esines isiksuse ajaloolise osa tunduvalt ülehindamist. Eriti ilmnes see Ivan Groznõi ja Peeter I tegevuse käsitlemisel. Kuna need valitsejad on tõesti omal ajal etendanud progressiivset ajaloolist osa, siis esines tendents nende idealiseerimiseks. Nähtavasti on sellist ebaõiget mõistmist osaliselt põhjustanud ka meie koolides kasutusel olnud õpikute vanemad väljaanded. Praegu tuleks nende kasutamisest kindlasti hoiduda. Isiksuse ajaloolise osa hindamisel tuleb lähtuda teesidest «Viiskümmend aastat Nõukogude Liidu Kommunistlikku Parteid».

Eelmainitud üldisemat laadi puuduste kõrval esines keskkoolide ja tehnikumide lõpetanute vastustes puudujääke ka üksikküsimuste käsitlemisel. Alljärgnevalt on välja toodud need küsimused, mille puhul esines kõige enam libastumisi.

1) Vana-Vene riigi sotsiaal-majanduslik kord ja kultuuriline üleolek Lääne-Euroopa maadest.

Sellele nõukogude ajaloolaste poolt uudselts läbitöötatud küsimusele on vaja ka meie keskkoolides küllaldast rõhku panna. Opetajatele võib soovitada tutvuda teosega «Очерки истории СССР IX—XIII вв» või Ukraina NSV ajaloo esimese köitega. Õpilastele tuleb selgitada vana-Vene riigi tekke tõelised põhjused, neid tuleb viia arusaamisele feodaalse formatsiooni evolutsioonist ja Kiievi-Venemaa kultuurilise õitsengu sotsiaal-majanduslikest eeldustest. Käesoleval aastal esines ülikooli sisseastujate vastustes veel tunduvalt Lääne mõjude ülehindamist.

-2) Vene tsentraliseeritud riigi tekke põhjused.

Üliõpilaskandidaatide vastustest ilmnes, et meie koolides ei ole välja toodud kõiki Vene tsentraliseeritud riigi kujunemist tinginud tegureid. Majandusliku arengu ja välisvaenlaste-vastase võitluse kõrval on jäänud rõhutamata klassivõitluse osa Vene tsentraliseeritud riigi tekke protsessis. Keskkoolide ja tehnikumide lõpetanuile ei olnud selge, et uues ajaloolises olukorras ei olnud feodaalsed väikevürstiriigid suutelised kasvavat talurahvaliikumist maha suruma.

3) XIX sajandi 30-ndate kuni 50-ndate aastate ühiskondlik-poliitilised voolud Venemaal, eriti slavofiilide ja läänlaste küsimus ning viimaste vahekorid revolutsiooniliste demokraatidega.

Käsitledes ideeliste voolude võitlust Venemaal XIX sajandi 30-ndaist aastaist alates, esines üliõpilaskandidaatidel sagedasti ekslikke arusaamisi ühiskondliku võitluse klassijõudude asetuse kohta. Ei näidatud, et revolutsioonilised demokraadid talurahva huvide kaitsjana vastandusid niihästi slavofiilidele kui ka läänlastele. Üliõpilaskandidaadid arvasid

sageli ekslikult, nagu oleks tähtsaim ühiskondlik vastuolu esinenud läänlaste ja slavofiilide vahel. Et õpilastele paremini selgitada jõudude tõelisi vahekordi, oleks vaja, et õpetajad tutvuksid nõukogude ajaloolaste uemate töödega Belinski ja Herzeni kohta. Näiteks võib soovitada Illeritski tööd «Исторические взгляды В. Г. Белинского», milles võitlusriinnete küsimus on leidnud hea selgituse.

4) Tõolisliikumise algus Venemaal.

Üliõpilaskandidaadid kaldusid ülehindama tõolisliikumise esimeste sammude teadlikkuse astet, rõhutati liiga teravalt varasemates streikides ilmnenud poliitilisi momente, kuid ei toonitatud nende streikide põhiliselt majanduslikku iseloomu. Õppematerjali sellist käsitlust ja õpilaste niisugust arusaamist tuleb kindlasti vältida, sest see viib revolutsioonilise tõolispartei tähtsuse ja juhtiva osa madaldamisele.

5) Kodanlik-demokraatlike revolutsioonide ja järgneva proletaarse revolutsiooni põhjused.

Vastustes ülikooli sisseastumiseksamitel ei suudetud küllalt selgesti välja tuua Venemaa kahe kodanlik-demokraatliku revolutsiooni kui ka esimese proletaarse revolutsiooni kõige üldisemaid põhjusi. Ei suudetud näidata, et revolutsioonide vajalikkus ja vältimatus tulenesid tootmisuhete mittevastavusest tootlikele jõududele, kusjuures täielikult võis selle mittevastavuse likvideerida ainult proletaarne revolutsioon.

6) Uue majanduspoliitika (nepi) hinnang.

Vaatamata küllalt selgeile formuleeringuile «ÜK(b)P ajaloo lühikursuses» esineb ikka veel juhtumeid, et uut majanduspoliitikat mõistetakse kui lihtsat taganemist. Õpetajail lasub ülesanne senisest veel selgemini ja kannatlikumalt selgitada, kuidas uus majanduspoliitika oli vajalikuks etapiks sotsialismi ülesehitamisel.

Märgitagu lõpuks, et siin loendatud puudused ei tee olematuks eesti nõukogude kooli saavutusi ajaloo õpetamisel. Võrreldes ajaloo õpetamise tasemega aastail vahetult pärast Suure Isamaasõja lõppu, on saavutatud tõeline murrang. Keskkooli lõpetanute teadmised on ülikoolis töötamiseks üldiselt küllaldased. On aga vaja kõrvaldada ka kõik praegu veel esinevad puudujäägid. Ainult ajaloo õpetamise taseme järjekindla tõstmisega võivad meie ajalooõpetajad edukalt täita kommunistliku kasvatustöö ülesandeid.

# **Keskkoolilõpetajate kirjanduslikust ja keelelisest tasemest.**

ED. VÄÄRI,

*filoloogiateaduste kandidaat.*

Igal aastal võtavad meie maa ülikoolid ja instituudid vastu kümneid tuhandeid noori, kellest saavad kõrgema haridusega spetsialistid tööstuse ja põllumajanduse jaoks, teadlased, pedagoogid, arstid jne., jne. Sisseastujaile korraldatakse vastava kõrgema õppeasutise juures sisseastumiseksamid nii üld- kui ka eriainetes. Meie vabariigis on üheks sisseastumiseksamiks eesti keel ja kirjandus.

Allpool vaadeldakse mõningaid probleeme seoses sisseastujate teadmistega eesti keelest ja kirjandusest, et nendest teha järeldusi. Artikli eesmärgiks on selgitada, missugused programmide osad on hästi käsitletud, missugustes seevastu on puudujääke ning millest need on tingitud. Sealjuures on võimalik teha mõningaid järeldusi ka õpikute, programmide, samuti ka koolide üldise taseme kohta. Allakirjutanu kasutada on ulatuslikult materjali nelja viimase aasta sisseastumiseksamite kohta, kusjuures peaarõhk pannakse käesoleva aasta materjalile. Ühtlasi tehakse mõningaid märkusi ka ebapraktiliste keelenormide kohta.

## **I. Kirjalikud eksamid.**

Iga kõrgema haridusega spetsialist peab valdama oma emakeelt nii kõnes kui ka kirjas. Igal keelel on välja kujunenud vastavad ortograafia-reeglid, mida järgida on hädavajalik selleks, et keel suhtlemisvahendina igakülgset suudaks täita temale pandud funktsioone. Meie keskkoolid peavadki selles osas noortele andma kindlaid teadmisi, sest hiljem ortograafiaküsimustega enam ei tegelda. Igalt noorelt tuleb nõuda, et ta suudaks oma mõtteid loogiliselt edasi anda; seda saab kontrollida kõige paremini kirjandi abil, mistõttu sisseastumiseksameil ongi eesti keelest kirjalikuks tööks kirjand.

Eksamikirjandite teemasid jälgides ilmneb, et suuremas enamuses on kasutatud kirjanduslikku, vähem üldist materjali. Seda suunda tuleb ka edaspidi jätkata, sest kirjandusliku teema käsitlemine pakub sisseastujaile suurepäraseid võimalusi oma teadmiste rakendamiseks. Käesoleva aasta kirjanduslikest teemadest võiks nimetada: «Nõukogude patriotism V. V. Majakovski loomingus» (TRÜ, EPA), «Partei osa uue elu kujundamisel M. Solohhovi romaanis «Ülesküntud uudismaa»» (TPI), «Kodanliku kurnamissüsteemi paljastus Tammsaare romaanis «Põrgupõhja uus

Vanapagan» (TPI), «Võitlus vägivalla vastu, ülemaailmse rahu eest A. Jakobsoni näidendites «Õo ja päeva piiril» ja «Šaakalid» (TPI) jt. Üldteemadest võiks märkida: «NSV Liidu ülemaailmse autoriteedi kasv» (TPI), «Põllumajandussaaduste küllus — sotsialistliku põllumajanduse tähtsaim ülesanne» (EPA) jt. Õnnestunud teemade kõrval tuleb märkida aga ka selliseid, mis olid liiga ulatuslikud ning osutusid raskeks, nagu «A. Tšehhov kui suur kirjanik-humanist» (TPI), «Kommunist nõukogude kirjanduses» (TRÜ) jt.

Kirjandite hindamisel on arvestatud järgmisi momente: 1. Sisu ja faktide täpsus. 2. Kompositsioon. 3. Sõnavaraline rikkus. 4. Keel ja stiil. 5. Vormistamine.

Antud juhul on läbi töötatud 1876 kirjandit, nende hulgas Tartu Riiklikust Ülikoolist 828, Tallinna Polütehnilisest Instituudist 400, Eesti Põllumajanduse Akadeemiast 366, Tallinna Pedagoogilisest Instituudist 202 ja Tartu Õpetajate Instituudist 80 tööd.

1. S i s u j a f a k t i d e t ä p s u s. Kirjandite sisust kõneldes võib rahuldustundega märkida, et suurem osa sisseastujaid valitseb hästi keskkoolis läbivõetud materjali ning oskab seda vajaliku kindlusega tarvitada. Suurem osa üliõpilaskandidaate tunneb kohustuslikke kirjandusteoseid ning oskab neile anda õige, marksistliku hinnangu. Komisjoniliikmete aruanetes tõstetakse sageli esile kirjandeid, mis võiksid olla eeskujuks paljudele teistele sisulise kindluse, faktilise täpsuse ning keelelise korrektsuse poolest (näit. sisseastujad Kukk, Karemäe ja Lahes Tallinna VII Keskkoolist, Sulev Uus Tartu I Keskkoolist, Elve Ahas Elva Keskkoolist, Vahemetsa Tallinna II Keskkoolist jt.).

Paljude väga heade ja heade kirjandite kõrval esines aga ka selliseid, ja kahjuks mitte vähe, mis said kas mitterahuldava või rahuldava hinde, kusjuures neis kirjandis esines arvukalt raskeid sisulisi eksimusi. Peab kohe märkima, et kõige rohkem vigu on seotud eesti kirjanikega. Kuigi noored armastavad eesti kirjandust ning valisid sageli teema sellelt alalt, ilmnes siiski, et neile pole keskkoolis antud küllaldaselt teadmisi vastavate teemade õnnestunud lahendamiseks.

Eriti halb on olukord ühe meie suurima kirjaniku, nimelt Anton Hansen-Tammsaare loominguga. Toodagu esile mõned markantsemad vead. Paljude sisseastujate poolt peetakse romaani «Põrgupõhja uus Vanapagan» jutustuseks (ühes kirjandis isegi kirjutiseks); mõnede poolt esitatakse suure kindlusega teose «Tõde ja õigus» olematu moto «Töö õilistab inimest» ning «Põrgupõhja uue Vanapagana» motona «Aitab kurnamisest — töötavale rahvale ta õigused!».

Küllalt sagedaseks veaks on Tammsaare käsitlemine möödunud sajandi kirjanikuna, kes olevat näidanud töötajate rasket olukorda XIX sajandi lõpul Eestis. Ei puudu muidugi ka teistsugused seisukohad, näit. olevat Tammsaare romaanid ilmunud enne Oktoobrirevolutsiooni; Tammsaare romaanid andvat pildi talurahva elust Venemaal XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul; «Tõde ja õigus» I andvat pildi külaelust kodanliku vabariigi algpäevil jne., jne. Esitatust ilmneb, et paljude sisseastujate poolt ei teata umbeski A. H. Tammsaare (1878—1940) eluaega, veel vähem tema teoste ilmunumisaega ning teoste sündmustiku ajastut.

Mõnel määral parem on olukord Ed. Vilde loominguga. Eksimused on juhuslikku laadi, näit. olevat ajalooline triloogia ilmunud 1905. a. revolutsiooni ajal, Mahtra ülestõus toimunud 1220. a., 1854. a. jne.

A. Jakobsoni loomingu käsitluses esinevad tüüpilised vead paljudes kirjandeis. Tavaliselt ei tunta Jakobsoni varasemat loomingu, mistõttu peetakse «Aovalgust», sageli aga ka näidendit «Elu tsitadellis» autori esikteoseks. Teiseks tüüpiliseks veaks on see, et aetakse segi näidendite tegelased, sündmused ning pealkirjad. Kolmandana esineb ebaõiget žanrilist liigitust. On üsna tavaline, et sõjajärgseid näidendeid peetakse jutustusteks (ilmselt on siin süüdi termin «dramaatiline jutustus»). Eriti suuri puudusi esines «Šaakalite» sündmustiku tundmisel, sest kõneldakse Steel'i progressiivsest pojast, neeger Dick Jones'ist, katsetamisest sunnitud tööle saadetud neegritega jne.

Et vene ja nõukogude kirjandust tuntakse paremini, siis on vead selles osas rohkem juhuslikku laadi ja neid esineb vähem. Siiski esineb üksikuid selliseid vigu, mis korduvad paljudes kirjandeis, näit. N. Gogoli «Sineli» omistamine Tšehhovile, Sormovo sündmuste dateerimine aastaga 1905 (tegelikult 1902—1903), Majakovski varasema loomingu ekslik käsitlemine, «Noore Kaardiväe» ilmumisaja mitteteadmine jne. Otse hämmastav on aga täiesti kurioossete lausete olemasolu, näit. «Alguses oli Pavel Vlassov tavaline aadlinooruk» (?), «1942. a. suvel kihas Nõukogude Liidu rahulik loov ülesehitustöö» jt.

Esitatud üksikuist näidetest ilmneb, et vead sisulises osas on küllaltki suured. Puudusi tuleb otsida kirjanduse õpetamisest keskkoolis. Ja ei olegi raske leida vigade rohkuse põhjust Tammsaare puhul, sest vähese tundide arvuga ei suudeta põhjalikult analüüsida isegi autori kaht põhilist teost, kõnelemata muust. Olukorra teeb veelgi raskemaks see, et «Tõde ja õigus» pole kättesaadav õpilastele (ja sageli ka õpetajaile), mistõttu tuleb leppida kaudsete vahenditega. Ed. Vilde puhul on kõige nõrgemaks lüliks Eesti ajaloo mittetundmine, mistõttu noortel on raske aru saada kirjandusteostest. Vead teiste autorite juures on suuremalt osalt tingitud sellest, et pole pööratud küllalt tähelepanu kirjandusteoste läbilugemisele.

2. Kompositsioon. Keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja ülesandeks on õpetada, et kirjandite kirjutamisel esitataks just need mõtted, sündmused ja faktid, mida nõuab antud teema. Samuti on oluline, et materjal esitataks kindla loogilise süsteemi järgi, et võtted, mida kasutatakse, oleksid samuti läbi mõeldud ning ilma juhuslikkusega. Selles osas ei ole aga kaugeltki kõik korras. Kui kõneldakse kompositsioonist, siis nagu juhuslikult ja möödaminnes. Ometi on aeg sellele rohkem tähelepanu pöörata.

Teatavasti peab kirjand olema üles ehitatud kindla plaani järgi. Sissejuhatuses tutvustatakse vastavalt teemale autorit, teoseid või teost, probleemi, tegelast või sündmust jne., kusjuures on lubatud tuua näiteid kaugemalt. Eksamikirjandis võiks sissejuhatuses pikkus olla pool kuni kolmveerand lehekülge. Sellele järgnebki teema käsitlemine, mis peab samuti toimuma süsteempäraselt ning loogiliselt. Kokkuvõttes aga on vajalik lühidalt esile tuua see, millele kirjandi kirjutaja jõudis, mida võib järelpärida kõigest eelnevast. Kokkuvõtte peab orgaaniliselt kuuluma eelneva juurde.

Kahjuks aga esineb enam kui poolte sisseastujate töödes patustamist kompositsiooni vastu. Selle asemel, et sissejuhatuses kõnelda töötavast inimesest Tammsaare varasemas loomingu ja siis asuda töötava inimese vaatlemisele tema kahes viimases romaanis, jutustatakse pealiskaudselt ümber Tammsaare elulugu; selle asemel, et kõnelda Ed. Vilde ajaloo'ise triloogia loomise eeltingimustest, esitatakse vähese originaalsusega «Kül-

male maale» iseloomustus jne. Sellega eemaldub kirjandi kirjutaja sissejuhatuses teemast, viib oma mõtted mujale ja kirjutab asjadest, mis ei kuulu antud teemasse. Sageli on paar esimest lehekülge üleaarused ning ei saa üldse hindamisel arvesse tulla.

Teema käsitlemise osas on üsna levinud kombeks õpiku materjali peaaegu sõnasõnaline esitamine. Mõnikord oli komisjonidel raskusi selliste tööde hindamisega, sest kirjandi kirjutaja polnud ise midagi loovat teinud. See on väga suur etteheide, mis vihjab sellele, et õpilasi pole õpetatud kirjandusteost ise analüüsima ja oma mõtteid avaldama ühe või teise sündmuse puhul. Teiseks puuduseks on kõige lamedam üldsõnalisus, trafaletsus. Õpilasel on neli-viis varianti üldsõnalist juttu, mida kohandatakse igale kirjanikule. Mille muuga on seletatavad sellised üldsõnalised väljendid, nagu «Šaakalid» ja «Õõ ja päeva piiril» aitavad ellu viia Marxi-Engelsi-Lenini-Stalini õpetust», «Oma teosega «Põrgupõhja uus Vanapagan» andis Tammsaare suure panuse eesti kirjanduse varasalve», «Oma teostes käsitleb J. Madarik võitluse mõisnike, pastorite ja teiste rõhujate vastu» jne., jne.

Vabariigi keskkoolide õpetajail tuleb astuda võitlusse niisuguse üldsõnalise jutuga, seda halastamatult välja rookida õpilaste kirjandeist, suulistest vastustest ja omaenda kõnest, vajaduse korral ka kirjandusõpiku sellele puudusele tähelepanu osutades.

Omaette probleemiks teema käsitlemisel on tsitaatide kasutamine. Mõni aeg tagasi esines keskkoolides sel alal liialdamist: õpilase teadmisi kiputi mõnikord hindama selle järgi, kuipalju ta teadis peast tsitaate. Mõistagi ei ole tsitaatidega liialdamine õigustatud. Tsitaatide kasutamist tuleb nõuda siis, kui tsitaat viib teemat edasi, kui see ilmestab ning näitlikustab eelnevat või järgnevat. Sealjuures tuleb nõuda, et tsitaadid oleksid täiesti täpsed. Kui tsitaati täpselt ei mäletata, tuleb mõte anda edasi kaudsel teel.

Teema käsitlemisel tuleb kasutada ka fakte, sest ilma nendeta ei ole mõeldav ükski kirjand. Kokkuvõtte olgu lühike, kuid konkreetne. Kokkuvõtte «väljamõtlemine» vajaduseta või juurdekleepimine ilma seoseta on halva kirjandi tunnuseks. Nii esines vähemalt kümnes eriteemalises kirjandis kokkuvõtte viimane lause väikeste variatsioonidega järgmiselt: «Meie kõikide ülesandeks on võidelda rahu kindlustamise ja säilitamise eest ja anda oma panus sotsialistlikku ülesehitustöösse».

Niisiis tuleb kirjandite käsitlemisele senisest suuremat tähelepanu pöörata. Eriti vajalik on aja leidmine kirjandite kirjutamiseks ka XI klassis.

3. Sõnavaraline rikkus. Oieti on raske kõnelda sõnavaralisest rikkusest sisseastujate töödes. Pigemini peaks kõnelema sõnavaralisest vaesusest. On tavaline, et kasutatakse kõige igapäevasemaid ja kulunuid väljendeid kas õpikust, ajalehest või mujalt, ilma et selleks oleks mingisugust vajadust. Puuduvad värskus, ilmekus ja originaalsus. Sõnavaraline vaesus iseloomustab sageli ka sisulist ja keelelt häid kirjandeid. Harva leidub töid, milles ei esineks mitu korda «silmapaistev panus», «tuline patrioot», «silmapaistev saavutus», «maailmavaateline piiratus» jne., jne. Kõik sellised väljendid on tavaliselt vaid sõnakõlksudeks, ilma et neil antud kontekstis oleks tähendust, mis nendele sõnadele kuulub.

Noored tunnevad halvasti meie rahvuskeele väljendusvõimalusi ega oska kasutada suurte sõnameistrite Vilde, Tammsaare, Lutsu jt. eeskujul oma emakeele rikkusi. Esineb eksimusi ka kõige tavalisemate sõnade tarvitamises, näit. *järgi* (alusel, põhjal), *järele* (läks sõbrale järele,



mõtles järele); *pärast* (märgib ajalist suhet, näit. pärast võimu ülevõtmist, pärast Suurt Isamaasõda jne.); *peale* (peale ajalehtede lugest või raamatuid, lipp pandi laua peale jne.); *vast* (äsja, alles, hiljuti; sõna kasutatakse aga *vahest* tähenduses); *siht* (joon, tee, mida mööda minnakse eesmärgile); *eesmärk* (punkt, kuhu tahetakse mööda sihti jõuda); *enda* (kuulub pöörsõna juurde, näit. «See on igaühe enda teha»); *oma* (kuulub nimisõna juurde, näit. «Andres tuletas meelde oma lapsepõlve»); *õigesti* (on vastand sõnale *valesti*, näit. «On õpetanud õigesti elama»); *õieti* (stiililise varjundi andmiseks kasutatav sõna, näit. «On raske käsitada, keda *õieti* esindab peategelane») jt.

Peale selliste häälikuliselt lähedaste sõnade segiajamise esineb otseselt aga selliseid sõnu, mille tähendus paljude noorte teadvuses erineb kirjakeele fikseeritud tähendusest. Toodagu selle kohta mõningaid näiteid: *taastama* (ennistama, vanasse olukorda viima, kuid töödes leidub lauseid «Kiiresti sõjahaavu taastama» jt., mis tähendab tegelikult haavu tekitama); *omama* (evima, kellelegi kuuluma, esineb aga lauseid «Andres on omanud maatüki» jt., milles *omama* esineb *omandama* tähenduses); *käsitama* (aru saama, mõistma, kuid sageli esineb sõna *käsitama* tähenduses, näit. «B. Polevoi käsitab uut teemat» jt.); *kirjastama* (teost trükkimis seadma ja trükkima, kuid sõna tarvitatakse ekslikult *kirjutama* tähenduses, nagu «kus kehtivad need kirjastatud ja kirjastamata seadused») jt. Korduvalt on ekslikus tähenduses kasutatud veel sõna *komsomol* (kommunistlik noorsooühing), näit. «P. Külviija astus *komsomoliks*» (pro kommunistlikuks nooreks) jt.

Sõnavaralise rikkuse alla kuulub ka võõrsõnade õiges kohas ja õiges tähenduses tarvitamine. Tegelikult on selles osas olukord üsna lootusetu. Esiteks teeb suuri raskusi võõrsõnade tähendus, mistõttu on ära vahetatud *šrift* ja *šifr*, on kasutatud mõttetuid, võõrsõnadega sarnanevaid monstrumeid, nagu *kontsertratsioon* («kõige kõrgema kontsertratsiooniga tööstusmaa»), *kokkulsioon* («kokkulsiooni romaanis moodustab Jürka raev Antsu vastu»), *komprolitism* jt.

Otse katastroofiline on olukord võõrsõnade õigekirjutuse osas, kus isegi kõige tavalisemate võõrsõnade puhul võib kohata igasuguseid monstrumeid. Toodagu allpool mõningaid sõnu, mille õigekirjutusele tuleb tingimata koolides tähelepanu juhtida (sulgudes on toodud kirjan-deis leidunud ekslikud vormid): *anekdoot* (anektoot), *aparaat* (aparaad), *apoliitilisus* (apoliitilisus), *amputeerima* (ampuldeerima, ampoteerima, ambuteerima, ampluteerima), *bakterioloogiline* (bakteoroloogiline, bakterereoloogiline), *barrikaad* (barrikaat, parrikaad), *diferentseerumine* (diferendseerumine, differentseerumine), *traagiline* (draagiline), *džäss* (dzass), *ekspluateerima* (eksploteerima), *eksproprieerimine* (ekspropeeerimine), *energia* (energija), *evakueeruma* (evakeeruma), *finants* (finans) jt.

Niisiis vajab sõnavara rikastamine senisest veelgi suuremat tähelepanu, sest sellega võitleme ühtlasi ka üldsõnalisuse vastu.

4. Keel ja stiil. Paljudele sisseastujatele teeb ületamatuid raskusi oma mõtteid kirjalikult edasi anda korrektses emakeeles. Kuigi eesti keeles on normid aastate jooksul enam-vähem kujunenud ning kõikumisi esineb vaid üksikutes küsimustes, siiski ei suudeta vajalikke ortograafiareegleid omandada. Et keel on suhtlemisvahend, siis suudab ta oma suuri ülesandeid rahuldavalt täita ainult sel korral, kui ta on ühtne ja ühine kõigile kollektiivi liikmeile. Just sellepärast tuleb tunda ortograa-

fianorme, milleks vajalikke teadmisi peab andma keskkool. Lähemalt sisseastumiskirjandeid analüüsidest ilmnes vigu väga mitmesugustel aladel. Allpool toodagu neist esile vaid üksikud rühmad, kus vigu esines arvukamalt.

Häälilikuõpetuse alalt tuleks märkida sõnaalgulise *h* kirjutamist, näit. *halastamatu* (mitte *alastamatu*), *hallikat* värvi (mitte *allikat*). *halvatus* (mitte *alvatus*) jt. Hirmust mitte eksida esineb sisseastujate töödes arvukalt ületaotlust, näit. *halatus* (pro *alatus*), *haganaleib* (pro *aganaleib*), *hirovitamine* (pro *irovitamine*), *härplema* (pro *ärplema*) jt.

Teiseks komistuskiviks on *k* ja *t* kirjutamine sufikseis *-ik*, *-ikkus* ja *-tus*. Viga on küllaltki tüüpiline läbivaadatud kirjandele, mistõttu tuleks koolides antud sufiksrite õigekirjutusele suuremat tähelepanu pöörata. Teatavasti on sufiks *-ikkus* astmevahelduseta, seega *tootlikkus*, *tegelikkus*, *teadlikkus*, *püüdlikkus* jt. (kirjandeis on aga sageli *tootlikus*, *tegelikus*, *teadlikus*, *püüdlikus* jt.). Astmevahelduseta on ka sufiks *-tus*, kuid viimane kirjutatakse ühekordse tähega, seega *sõltumatus*, *teadmatus*, *väsimatus* jt. (kirjandeis ekslikult ka *sõltumatus*, *teadmatus*, *väsimatus* jt.). Astmevahelduslik on aga omadussõnadest esinev sufiks *-ik*, näit. *kommunistliku* : *kommunistlikku*. Kirjandeis esineb ekslikult kahekordse tähe kasutamist kõigis käändeis peale nimetava, näit. *kapitalistlikkus* *ühiskonnas* pro *kapitalistlikus*, *kapitalistlikkes* *maades* pro *kapitalistlikes* jne.

Ulatuslikumalt kui kunagi varem esineb vigu poolitamisel. Juurde on tulnud terve rida veatüüpe, mis varem olid peaaegu tundmatud. Otse hulgaliselt esineb juhtumeid, kus afrikaati pole poolitatud, näit. *kavatsus* pro *kavat-sus*, *vilet-sus* pro *vilet-sus* jt. Sama tendentsi, kuigi vähemal määral, esineb veel konsonantühendite *-tl-* ja *-ks-* puhul, näit. *või-tlus*, *või-ksid* jt.

Lõpuks võiks käesolevas ühenduses märkida veel arvukaid vigu vene nimede õigekirjutuses. Osalt on need tingitud sellest, et nimi pole õigesti ära õpitud, osalt ka sellest, et nime ei osata vene keelest eesti keelde transkribeerida. Toodagu korduvalt valesti kasutatud nimesid: *Solohov* (mitte *Solohov*), *Kortšagin* (mitte *Koršagin*), *Meresjev* (mitte *Merezjev*), *Zuhrai* (mitte *Zuhhrai*), *Kasahstan* (mitte *Kasasthan*), *Nekrassov* (mitte *Nekrasov*) jt. Käesolevas ühenduses võiks nimetada veel nimesid *Boriss* ja *Uraal*, mis olid peaaegu alati kirjutatud *Boris* ja *Uural*, seega eesti keeles juurdunud kujul.

Morfoloogia alal esineb endiselt vigu kindlates tüüpides, mis on ilmseteks kitsaskohtadeks meie grammatikas. Juhitagu veelkord õpetajate, aga ka eesti keele normeerijate tähelepanu nendele vigadele. Esiteks võiks tuua näiteid käänamise alalt, näit. *p e s a*-tüüpi sõna *iga* esineb endiselt osastavas vigasel kujul *igat*, kuigi reeglipäraselt peaks olema *iga*, näit. *iga tiiki raamatuid*, *Antsu iga juttu* jne. Terve rida selliseid sõnu on ka IV käändkonnas, näit. *mõis*, mida käänatakse paljude sisseastujate poolt nagu VI käändkonna sõna (seda *mõisa* pro *mõisat*, *nende mõisade* pro *mõisate* jne.). Veelgi rohkem vigu on sõna *kolhoosnik* käänamisel. On raske öelda, kas kirjandeis esines rohkem reeglipäraseid *r a a m a t*-tüüpi vorme või ametlikult keelatud *m a a s t i k*-tüüpi vorme. Ei ole ülearune keelt normeerivail seltsimeestel sellele küsimusele uuesti mõelda. Üsna rohkesti esineb vigu IV käändkonna sõnade mitmuse omastavas, kuid need on suuremalt osalt murdelist laadi, näit. *aastade* pro *aastate*, *surematude* pro *surematute* jt., aga ka II ja III käändkonna

sõnade mitmuse osastavas: *imesi pro imesid, pesasi pro pesi* ehk *pesasid* jt.

V käändkond on aastaid oma reeglipärasusest hoolimata põhjustanud vigu. Kuigi käesoleval aastal muudeti norme terves reas teine-tüüpi sõna des, siiski on vigu, mille väljajuurimist tuleb jätkata. Nii esineb ekslikult ka t-u-s-tüüpi sõnas *otsus* sageli mitmuse osastavas *otsusi* pro *otsuseid*, terves reas tööline- ja rasku-s-tüüpi sõna des -eid normikohase -i asemel, nagu *põhjuseid* pro *põhjusi*, *ülekohtuseid* pro *ülekohtusi*, *katkiseid* pro *katkisi*, *puuduseid* pro *puudusi* jt. Samas käändkonnas teeb raskusi ka mitmuse omastav kõige tavalisematest sõna dest, nagu *maiste* (mitte *maiset*), *paeste* (mitte *paesete*) jt.

VI käändkonnas tekitavad raskusi ja l-g-tüüpi sõna d *hetk* ja *retk*, mille reeglipärase omastava *hetkede* ja *retkede* asemel kasutatakse vigast t-list vormi. Samas tuleb märkida ka ekslikku i-mitmuse moodustamist antud sõna dest, nimelt *retkeil* ja *hetkeil* reeglipärase *hetkil* ja *retkil* asemel. Samas käändkonnas on komistuskivideks veel asesõna d *kõik* ja *kumb*. Esimest sõna ei osata käänata mitmuses, mistõttu sellised väljendid, nagu «*kõike* (pro *kõiki*) neid vastuolusid», «*kõike* (pro *kõiki*) võimalikke» on väga tavalised. Sealjuures ei ole aga harukordne ka mitmuse larvitamine ainsuse asemel, näit. «*kõigi* (pro kõige) selle tagajärjel» jne. Sõna *kumb* ei peeta aga sageli üldse astmevahelduslikuks, mistõttu vormid *kumbaski*, *kumbaga* (pro *kummaski*, *kummaga*) on üsna tavalised.

Noortele näib raskusi tegevat veel VI käändkonna maastik- ja IV käändkonna r a a m a t -tüüpi sõna de eristamine, millest tuleneb omakorda palju jämedaid vigu, nagu *kommunistlikute* pro *kommunistlikkude*, *meeleheitlikutele* pro *meeleheitlikkudele*, *tšinovnikelt* pro *tšinovnikutelt*, *keskmikute* pro *keskmikkude* jt.

Tegusõna pööramisel esineb kõige rohkem vigu astmevahelduslikes sõna des. Nii esineb arvukais teis *nud*-kesksõna verbist *andma* kujul *annud* pro *andnud*, minevik sõna st *laskma* kujul *lasi* pro *laskis*, olevik sõna st *käskima* käseb pro *käsib*, umbisikulise tegumoe eitav sõna st *lүpsma* ei lүpseta pro *ei lүpsta*, umbisikulise tegumoe minevik sõna st *peksma* kujul *pekseti* pro *peksti* jt.

Otse vigade allikaks on sõna d *sattuma*, *tekkima*, *lõppema*, *hakkama* ja *hukkuma*, mis teatavasti ei kuulu kõik samasse tüüpi. Üsna tavalised on vormid *tekkivad* pro *tekivad*, *hakkati* pro *hakati*, *sattub* pro *satub*, *hukub* pro *hukkub* jne. Murdeliste vigadena võiks märkida veel tugevaastmelisi vorme *sündivad* pro *sünnivad*, *nähtakse* pro *nähakse*, *puhkusid* pro *puhusid*, *nõudvad* pro *nõuavad* jt. Sageli kasutatakse vigast *sumbutada* pro *summutada* ning ekslikku da-infinitiivi sõna dest *rahuldada*, *koondata* (kirjandeis vigaselt *rahuldata*, *koondata*).

Kõ n e l e m a -tüübis esineb endiselt vigu da-infinitiivis: *rabeleda* pro *rabelda*, *viljeleda* pro *viljelda* (samuti da-infinitiivist tuletatud vormides). Keelelise rikkuse huvides tuleks suuremat tähelepanu pöörata *uma*-refleksiivide vajalikule kasutamisele, näit. «Edusammud ei jää *kajastumata* (mitte *kajastamata*) kirjanduses», «Kuid kraavid *ummistuvad* (mitte *ummistavad*)» jt.

Hulgalisemalt kui varem esines vigu teonimes, nimelt *eelkäia* pro *eelkäija*, *teenia* pro *teenija* jt. Lahti ei ole keskkoolide lõpetajad saanud ka *nud*- ja *tud*-partitsiibi käänamisest. See on viga, mida esines peaaegu neljandikus analüüsitud töödes. Vormid *harituid liikmeid* (pro *haritud*),

*mahajäänuid võitlejaid* (pro *mahajäänud*), *saavutatut vabadust* (pro *saavutatud*) on küllaltki tavalised.

Komparatsiooni alal on kõige rohkem vigu ülivõrde moodustamisel. Reeglipärase *andekaim*, *eesrindlikem*, *täielikem* jt. asemel esineb tihti *andekaim*, *eesrindlikeim*, *täielikuim* jt.

Raskusi teevad veel sõnad *algul* (mitte *alul*), *tagaplaanile* (mitte *tahaplaanile*), *igäüks* (käändub ainult viimane osa), samuti *ki-* ja *gi-*liite tarvitamine.

Suure ja väikese algustähe tarvitamisel esineb vigu vähem kui möödunud aastail. Ilmselt on sõnaraamat ja grammatikaõpikud mõjunud positiivselt. Siiski on olemas jällegi üksikud rasked juhtumid, millest sisseastujad ei ole oma teadmistega üle. Kõige rohkem vigu esineb sõna *nõukogude* puhul. Sisseastujail pole selge, millal on sõna seotud riigiga ning tuleb kirjutada suure algustähega, millal mitte. Nii kirjutatakse *nõukogude riik* (pro *Nõukogude riik*), *nõukogude tagala* (pro *Nõukogude tagala*), *nõukogude valitsus* (pro *Nõukogude valitsus*), *nõukogudemaa* (pro *Nõukogudemaa*), *nõukogude kodanik* (pro *Nõukogude kodanik*), *nõukogude pass* (pro *Nõukogude pass*), *nõukogude linnad* (pro *Nõukogude linnad*) jt. Samal ajal esineb arvukalt ka vastupidist viga: *Nõukogude patriotism* pro *nõukogude patriotism*, *Nõukogude inimene* pro *nõukogude inimene*, *Nõukogude noorus* pro *nõukogude noorus*, *Nõukogude kirjanik* pro *nõukogude kirjanik* jt.

Raskusi tekitab ka ajaloolise sündmuse *Teine maailmasõda* sõnaalguline täht (isegi komisjonid eri õppeasutustes pole parandanud ühtmoodi). Mõningates töodes esineb veel eksimusi *tsaari-Venemaa* kirjutamisel. Tõsiselt vajab kõne alla võtmist omadussõnana esinev pärisnimi, näit. *vene kirjandus*, *balti kultuur*, *eesti kirjanik* jt., sest täiend kirjutatakse sageli ekslikult suure algustähega. Järelikult ei taju keeletarvitaja, et tegemist on adjektiiviga, vaid peab seda nimisõnaks. Mõningaid vigu esines veel koolide ja teaduskondade nimede puhul. Reeglipäraselt tuleb kirjutada antud sõnad suure algustähega (Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt väljaantud blankettidel esineb ekslikult väike algustäht).

Peaaegu üksmeelselt on eksamikomisjonide poolt jäetud parandamata väljendis *ameerika imperialism* väike algustäht suureks (kuigi seda ekslikult nõuab õigekeelsuse sõnaraamat).

Kokku- ja lahkukirjutamisel valitseb endiselt anarhia. Kui nimisõnade kokkukirjutamisel on olukord enam-vähem stabiilne, siis tegusõnade kokku- ja lahkukirjutamisel on olukord järsult halvenenud. Toodagu näiteid mõningate veatüüpide kohta. Nimisõna kokkukirjutamisel nimisõnaga, kui täiendsõna on omastavas ja vastab küsimusele *missugune?*, eksitakse endiselt, kuigi tavaliselt vaid halvemates töodes. Nii kirjutatakse lahku sõnad, mis tuleksid kirjutada kokku, nagu *septembripleenum*, *märtsipleenum*, *ajalooratas*, *rahuüleskutse*, *veresidemed*, *vojevoodiamet*, *põllumajandusnäitus*, *kehviktalurahvas* jt.

Liialdusi esineb lahkukirjutamisega mujalgi, näit. *vara hommikust hilisõhtuni* pro *varahommikust hilisõhtuni*, *vähe haaval* pro *vähehaaval*, *pikka mööda* pro *pikkamööda*. Ekslikult esineb pidevalt kokkukirjutatult *määratusuur* pro *määratu suur*. Tuleks kaaluda, kas nimetatud tüüpi sõnu mitte hakatagi kokku kirjutama (ka *ilmatusuur*, *ilmatupikk* jt.).

Raske on seletada tagasiminekut tegusõna kokku- ja lahkukirjutamisel kõrvalsõnaga; *da-* ja *ma-*infinitiivi, sageli isegi pöördeliste vormide kokkukirjutamine on levinenud ka headesse töödessa.

Tegusõnaga ühenduses esineb veel teisigi vigu, peamiselt liialdamist kokkukirjutamisega. Nii on tihti kirjutatud kokku *vaevanõudev* pro *vaeva nõudev*, *kõigiletuntud* pro *kõigile tuntud*, *üle jõukäiv* pro *üle jõu käiv* jt. Endiselt esineb kokkukirjutatult *des*-vorm lausetüübis «kokkuvõttes (pro kokku võttes) eelnevat...» jm.

Lauseõpetuse alalt esineb samuti terve rida selliseid vigu, mis läbivad paljusid kirjandeid. Nii esineb vigu ühildumise alal, näit. ei panda neljas viimases mitmuse käändes täiendina esinevat omadussõna mitmuse omastavasse, nagu nõuab reegel, vaid jäetakse ainsuse omastavasse, seega *kavalate võtetega* pro *kavalate võtetega*, *tühja kätega* pro *tühjade kätega* jt.

Teiseks tüüpiliseks ühildumisveaks on öeldise tarvitamine ainsuses, kui lauses on kaks ainsuses esinevat alust, nagu «*Nõukogude valitsus ja kommunistlik partei viib*», «*Rahu eest peetavas võitluses s a m m u b esirinnas Nõukogude Liit ja rahvademokraatiamaad*» jt.

Raskusi teeb endiselt ka rektsioon. Eriti ulatuslikult on levinud sõna *omama* kasutamine *olema* asemel, mis on iseenesest võõrmõjuku. Sellele lisandub veel nimetatud sõna kasutamine väära sihitisega. Teatavasti nõuab *omama* osastavat käännet, seega *omab tähtsat kohta*, *omab suurt kasvatuslikku tähtsust* jt., mitte aga omastavat, nagu arvavad paljud sisseastujad. Vigaselt kasutatakse veel tegusõnu *põhinema* (nõuab alalütlevat, mitte alaleütlevat), *veenduma* (nõuab seesütlevat, mitte seestütlevat), *alluma* (nõuab alaleütlevat, mitte kaasaütlevat) jt. Vead lisandi osas ei ole eriti silmatorkavad, kuigi neid mõningaid esineb, näit. *saunamehe Madisega* pro *saunamees Madisega* jt.

Eraldi tuleb peatuda lause lühendamisel. Näib, et koolis on lauseõpetusele praktiliselt seisukohalt lähtudes pööratud vähe tähelepanu. On levinud üldine *des*-lauselühenditega liialdamine *nud*-lauselühendi arvel. Unustatakse, et lauseid saab *-des* abil lühendada ainult siis, kui neis väijendatud tegevus toimub samal ajal. Nii esinevad pea-aegu igas töös vead, nagu «*Koosoleku lõppedes läks parteiorganisaator koju*». Sellise lause järgi kestis koosoleku lõpetamine nii kaua, et parteiorganisaator jõudis selle aja jooksul kojugi minna. Tegelikult peaks olema: «*Koosolek lõppenud, läks parteiorganisaator koju*» jt. Vigu esineb sageli veel komade tarvitamisel *des*-lauselühendi puhul, aluse väljajätmist jne.

Interpunktsiooni alal on tunda paigaltammumist, sest endiselt pannakse komasid täiesti juhuslikult, kuigi eesti keeles on olemas kindlad komareeglid. Esineb vigu, kus pealause jäetakse kõrvallausest eraldamata või pannakse koma lause algul esineva lühikese *des*-lühendi järele või võrdleva *kui* ette. Vähe leidub kirjandeid, kus koma ei puudu loetlevate sõnade *nagu*, *s. t.* ja *s. o.* eest. Interpunktsioonivead olid küllaltki kaaluvaiks vastuvõtukirjandite hinnete alandamisel.

Sõnade järjekorra reegleid tunnevad sisseastujad harva, mistõttu on tekkinud arvukalt vigu. Sageli esineb alus enne öeldist, kuigi lause algul on sihitis, kaudsihitis või määrus, näit. «*seega kirjjanik näitas kujukalt*» pro «*seega näitas kirjjanik kujukalt*», «*oma teostes Gorki ennustab*» pro «*oma teostes ennustab Gorki*» jt.

Päris mööda ei saa minna ka üldistest stiilivigadest, halvasti koostatud lauseist, milles esineb ähmasust, mõtte moonutamist, lohisevust jne. Stiilistika vajab senisest suuremat tähelepanu, millega peaksid tegelema õpe-

tajad nii keele- kui ka kirjandustundides. Toodagu kirjandeist selliseid näiteid, mis iseloomustavad olukorda. «Samuti langeb Andrese esimene naine kapitali ohvriks, kes tapab tööga oma tervise» (ilmneb, nagu tapaks ohver). Ilma erilise mõtteta on lause «Jürka ja ta laste elu oli hullem koera omast, kuna Ants ja ta poeg tihti rääkisid koerte tõugudest ja nende toitmisest» (ilmneb, nagu teeks Antsu rääkimine olukorra halvaks), samuti «Jürka majapidamine läheb oksjonile, mille saab endale Ants» (kas oksjoni?).

Muidugi võiks tuua enamgi näiteid eksimustest üldkehtivate normide vastu, nagu sõnade liitmisel ja tuletamisel, lühendite kasutamisel jne., kuid et neid ei esine eriti massiliselt, siis tuleb sellest käesolevas kokkuvõttikus kirjutises loobuda. Esitatust ilmneb, et kõige rohkem vigu esineb sõnade kokku- ja lahkukirjutamisel, morfoloogia alal, samuti suure ja väikese algustähe, sõnade järjekorra ja interpunktsiooni osas. Terve rida vigu on selliseid, mis korduvad aasta-aastalt, mistõttu nende ravimisele tuleb pühendada erilist hoolt ning vaeva.

5. Tööde vormistamine. Tööde vormistamisel on kasvatuslikult suur tähtsus. On oluline, et noor oskaks oma sisuliselt ja keeleliselt head tööd esitada ka väliselt korrektsel kujul. Üldiselt võib selles osas sisseastujatega rahule jääda. Mõnikord esines küll halba käekirja, mistõttu tuli hinnet alandada, puhtandis tähtede ja sõnade mahatõmbamist jne., kuid need puudused ei ole eriti üldised. Töö välimusele tuleb koolides ka edaspidi panna vajalikku rõhku, ja seda just eesti keele tundides.

\* \* \*

Kokku võttes kõike eelnevat võib märkida, et meie keskkoolide lõpetajad on teinud märgatavaid edusamme vene ja nõukogude kirjanduse suurimate meistrite loomingu tundmaõppimise alal ning suudavad lahendada kirjalikult sellega seotud probleeme. Sealjuures ei ole erilist edu märgata eesti ja eesti nõukogude kirjanduse alal, mis on jäänud meie koolide programmides ekslikult teisejärgulisele kohale. Küllaltki suuri raskusi teeb endiselt kompositsioon, keel ja stiil, millele tuleb pühendada senisest enam tähelepanu. Hall ja üksluine on õpilaste sõnavara, kulunud fraasid muudavad sageli kirjandi õõnsaks ning igavaks. Tuleb õpetada õpilasi armastama oma emakeelt; tuleb näidata, et keel on suhtlemisvahend, kusjuures sellel suhtlemisvahendil on seda suurem väärtus, mida paremini me teda valdame.

Läbitöötatud 1876-st kirjandist oli 1330 kirjutatud 1954. a. lõpetanud sisseastujate poolt. Arvestades seda, et teadmised võivad ununeda, teeme järeldusi vaid käesoleval aastal lõpetanute kohta.

Parimate tulemuste poolest võiksim kooli reastada järgmiselt: Tallinna X Keskkool, Vabariiklik Kaugõppe Keskkool, Tartu III Keskkool, Tartu I Keskkool, Rakvere I Keskkool, Väike-Maarja Keskkool, Tapa Keskkool, Märjamaa Keskkool, Tallinna VII Keskkool, Paide Keskkool jt. Märksa nõrgemad olid töölisnoorte keskkoolid, neist siiski edukamad Tallinna I Töölisnoorte Keskkool, Tallinna VI Töölisnoorte Keskkool, Tartu I Töölisnoorte Keskkool ja Viljandi Töölisnoorte Keskkool. Hoopis nõrgad on aga tehnikumide ja teiste kesk-eriõppeasutuste lõpetajad (välja arvatud õpetajate instituutide lõpetajad).

Nõrgemateks koolideks olid (arvestamata tehnikume): Ahja Keskkool,

Põlva Keskkool, Suure-Jaani Keskkool, Antsla Keskkool, Tallinna I Keskkool, Tõrva Keskkool, Kiviõli Keskkool, Valga I Keskkool, Vändra Keskkool, Mustvee Keskkool jt.

Võrreldes saadud andmeid möödunud ja ülemöödunud aastate andmetega, võime märkida teatud edusamme Tallinna X, Tartu III, Väike-Maarja, Märjamaa jt. keskkoolide lõpetajate juures, tagasiminekut aga Tallinna I, Valga I, Kohtla-Järve jt. keskkoolide lõpetajate puhul.

## II. Suulised eksamid.

Suuliste eksamite kohta tuuakse allpool mõningaid märkmeid, mis põhinevad tähelepanekutel Tartu kõrgemaisse õppeasutustesse sisseastujate kohta. Eksamipileteis oli kolm küsimust, tavaliselt esimeses küsimuses vene või vene nõukogude kirjandus, teises eesti või eesti nõukogude kirjandus ja kolmandas grammatika.

Kirjandus. Sisseastujate teadmistes kirjanduse osas on märgata tõusu. Seda saab panna suurelt osalt vene ja vene nõukogude kirjanduse arvele. Tuntakse tähtsamaid kirjanikke, osatakse õigesti analüüsida teoseid ning anda nendele hinnanguid. Sellisest edust hoolimata tuleks märkida mõningaid puudusi. Nii ei osata sageli peast ühtki Puškini või Lermontovi luuletust, kuid veelgi halvem on see, et nimetatakse mitmeid luuletuste pealkirju, kuid ei osata neid analüüsida, öeldakse, et enam ei mäleta. Nii ei teatud midagi lähemalt Puškini «Mälestussamba» ja Lermontovi «Türklaste kaebed» kohta. Sellised faktid vihjavad aine formaalsele käsitlemisele. Kõneldakse tsaristlikust korrast, Puškini ja Lermontovi loomingu progressiivsusest, nende võitlusest tsaari-Venemaal valitsenud ülekohtu vastu jne. väga ilusasti ning pretensioonirikkalt, kuid sellel puuduvad mõnikord tõestusmaterjalid faktide ja kirjaniku teoste konkreetsete näidete näol.

Kergem on nähtavasti kõnelda proosa-autoreist. Siin esineb vähem olulisi eksimusi, ja needki on seotud sellega, et alati ei ole noored lugenud keskkoolis nõutavat kohustuslikku lektüüri. Nii ei olnud mitmed lugenud Gogoli «Surnud hingi», Saltõkov-Štšedrini «Härraseid Golovljove», Tolstoi «Sõda ja rahu», «Anna Kareninat», Gorki ühtki näidendit jne. Need faktid juhtigu õpetajate tähelepanu sellele, et õpilaste kodust lektüüri ei tohi unarusse jätta.

Esines juhtumeid, kus ei osatud selgitada romantismi ja realismi erinevust, sotsialistliku realismi olemust, Gorki loomingu ülemaailmset tähtsust, Majakovski luule progressiivsust jne. Need faktid vihjavad vajadusele käsitleda tundides kordavalt ka üldteoreetilisi kirjandusküsimusi. Üldiselt hästi tuntakse Ostrovskit, Solohhovi ja Fadejevit.

Eesti kirjanduse osas esines äärmiselt palju üldsõnalisust, õpikulist sõnastust ning vastused olid tavaliselt igavad ning ilmetud. Väga halvasti tuntakse eesti kirjanike teoseid. Kuigi Fr. R. Kreutzwaldi juubeliga seoses ilmus palju tema teoseid ja kirjutisi autori kohta, pole neid kasutatud. Sageli kõnelevad eksamineeritavad Kreutzwaldi võitlusest pärisorjuse, mõisnike ja pappide, samuti aga ka tsarismi vastu. Vastused on sisult samasugused kui Puškini, Lermontovi, Gogoli või mõne teise puhul, muudetud on vaid nimi. Sellised vastajad ei suuda muidugi konkreetsete näidetega oma väiteid tõestada. Veelgi halvem on see, et osa sisseastujaid polnud lugenud «Kalevipoega», millest tulenesid kuri-

oossed vastused. Ei teatud midagi Lindast ja Kalevist, ei osatud lahendada Kalevipoja põrgustseenide mõtet, samuti ei teatud «Kalevipoja» lõppu ning ühe vastaja poolt avaldati arvamust, et Kalevipoja mõök asub tänapäeval muuseumis.

Palju parem pole lugu ka Koidulaga, kelle kohta teatakse küll kõlavaid sõnu, tuntakse isegi tema luuletuste pealkirju, kuid ei suudeta peast lugeda ühtki tema parimat luuletust. Parem on olukord Viide ja Peterson-Särgavaga, kesine on aga Liivi, Tamme ja Haava loomingu tundmine. A. Jakobsoni puhul aetakse segi näidendid, näidendite tegelased. Esines juhtumeid, kus kolmest välismaateemalisest näidendist tehti üks näidend jne.

Komisjoniliikmed kaebavad, et kirjanduse asemel vastatakse sageli ajalugu, kirjandus näib olevat vaid ajaloo illustreerimiseks. See on väär tendents meie kirjanduse õpetamises, millele tuleb õigel ajal piir panna programmide ajakohastamise teel. Teatud määral ongi seda tehtud, et saada süvenemist kirjandusteostesse. On hädavajalik, et ka uues trükis ilmuv kirjandusõpik orienteeriks õpetajaid rohkem kirjanduse kui ajaloo õpetamisele.

Suuri puudujääke on veel selles, et ei suudeta kõnelda ühe või teise teose tähtsusest, ei suudeta esile tuua ideed orgaaniliselt, vaid see pakutakse loosungina, mida ei suudeta teosega siduda. Veelgi kurvem on see, et kirjandusteost ei suudeta käsitleda kui kunstiteost, mis peab inimest kasvatama ja mõjustama oma spetsiifiliste võtetega. Etteheited EKP Keskkomiteelt ja kirjanikelt on selles osas põhjendatud, kuid vigu ei tule otsida ainult õpetajaist ja õpilastest, vaid samuti programmidest ja õpikust.

Eesti keel. Eesti keel oli pileti viimases punktis. Siin leidus küsimusi häälikuõpetusest, morfoloogiast, süntaksist ja sõnavarast, nagu välde, astmevahelduse olemus ja liigid, suur ja väike algustäht, käändkonnad ja pöördkonnad, tegusõna vormistik, lauseliikmed, lauseliigid, komareeglid jne., jne. Vastustest ilmnes, et see on üks nõrgemaid lülisid õpilaste teadmistes. Teati üht-teist küsimusest, ei suudetud aga anda kindlas sõnastuses reegleid, näidete toomine tegi paljudele otse ületamatuid raskusi. Aetakse segi laadi- ja vältevaheldus, sõber- ja paditüüpi astmevaheldust ei suudeta selgitada, ei teata käändkondadesse ja pöördkondadesse liigitamise aluseid jne. Täielik tohuvabohu valitseb lauseõpetuse alal, kus sisseastujad küsivad sageli, missugust analüüsi komisjon peab õigeks. Muidugi ilmneb, et sisseastuja ei tea hästi ühtki ja vabandab ennast sellega, et igal aastal analüüsitakse lauseid isemoodi, mis on muidugi õige. Grammatikaküsimuses oli veel praktiline harjutus, näit. määrata aste, välde, käänata või pöörata sõnu, määrata sõnaliigid jne.

Puudustest sel alal oli juttu seoses kirjanditega. Sageli esines praktilise harjutusena lauseanalüüs. Haruldased polnud juhtumid, kus ei suudetud kindlaks määrata alust ega öeldist. Täiesti uueks veatüübiks on sihitise ja kaudsihitise segiajamine. Üldtuntud veaks on sihitise ja määruse piiride ähmasus, kuid see on enam küll grammatikaõpikute autorite kui õpetajate ja õpilaste süü. Lauseõpetuse osas näib üldse vähe tähelepanu pööravat praktilistele küsimustele, sest keerukas lauseanalüüs näib võtvat lõviosa ajast. Ometi peaks lauseanalüüs olema vaid abistajaks sõnajärje, interpunktsiooni, rektsooni jt. küsimuste lahendamisel.

Võttes eelnevat kokku võib märkida, et suuri puudusi esineb keelereeg-



lite tundmisel. Ei ole erilist kahtlust, et tegemist on kohati tagasimine-  
kuga, peamiselt küll süntaksi osas.

Asutagu kokkuvõtte ja järelduste tegemisele. On ilmnenu, et olukord  
kirjanduse ja keele õpetamise alal on paranenu, märgatavaid edusamme  
on vene ja nõukogude kirjanduse alal, mõnel määral on edasiliikumist ka  
morfoloogia alal. Sellest hoolimata, et üheski osas ei ole erilist tagasi-  
langust, ei saa olukorraga kaugeltki rahule jääda. Et olukorda paran-  
dada, tuleks tarvitusele võtta terve rida abinõusid.

1. Sügavamalt kui seni süveneda kirjandusteoste sisulisse ja kunsti-  
lisse analüüsi. Aega selleks tuleks leida ülevaadete ning ajaloolise osa  
vähendamiseks. Ministeeriumil tuleks teha vastavad parandused program-  
mides.

2. Õpetajail võidelda järjekindlalt kirjandeis ja vastustes üldsõnalisuse  
kui ühe suurema pahe vastu, nõudes igale väitele tõestavat materjali.

3. Nõuda kõigilt õpilastelt kohustusliku kirjanduse läbilugemist ning  
selle täitmist kontrollida.

4. XI klassi sisse viia tunnid kirjandite kirjutamiseks ja grammatika  
kordamiseks.

5. Nõuda grammatikareeglite täpset tundmist koos näidetega.

6. Pidevalt täiendada õpilaste sõnavara, kasutades selleks sõnade vihi-  
kuid ning kontrollides neid.

7. Soovitada ENSV TA Keele ja Kirjanduse Instituudil kaaluda eba-  
õnnestunud normide muutmist.

8. Teha ministeeriumi poolt otsustavalt lõpp eksperimenteerimisele  
koolidele määratud eesti keele süntaksi õpikus.

Kui õpetajad võtavad arvesse märkusi, mis on tehtud nende töö kohta,  
ja parandavad oma puudusi, siis saavutavad nad järgmistel aastatel  
veelgi suuremat edu. On aga hädavajalik, et õpetajaid abistaks minis-  
teerium läbikaalutud programmide ja õpikutega, sest paljude puuduste  
peapõhjus peitub just neis. On vajalik, et Eesti NSV Haridusministeerium  
võtaks rohkem kuulda õpetajate kui praktikute  
häält ja neid ka arvestaks. Kahtlemata abistavad õpetajaid  
ENSV TA Keele ja Kirjanduse Instituut ning TRÜ eesti kirjanduse ja  
rahvaluule, eesti keele ja soome-ugri keelte kateeder, kui õpetajad nende  
poole pöörduvad.

# Õpilaste iseseisvast tööst vene keele õpetamisel liitklassis.

J. THALBERG,

*Haapsalu Pedagoogilise Kooli õpetaja.*

Vene keele õpetamine eesti õppekeelega algkoolis seab õpetaja ette vastutusrikkad ülesanded. Tuleb õpetada lastele vene keele õiget hääldamist, anda teatud sõnavara ja oskus siduda õpitud sõnad lauseteks, õpetada nad lugema ja loetust aru saama. Paralleelselt praktilise kõnekeele õpetamisega tuleb lastesse juurutada õigekirja vilumusi ja anda lastele praktilisi oskusi grammatikareeglite kasutamiseks elavas kõnes. Väga tähtsaks eelduseks selles töös on huvi ja armastuse äratamine vene keele vastu.

Töö vene keele tunnis algkoolis toimub kogu aeg õpetaja vahetel juhtimisel: õpetaja hääldamine ja lugemine on eeskujuks õpilastele, õpetaja juhtimisel hakkavad õpilased ise õigesti hääldama, omandavad sõnu, põimivad neid sõnu lauseteks ja loevad; õpetaja kontrollib, kas lapsed on igast sõnast aru saanud.

See töö on kergem neljakomplektlises algkoolis, kus õpetaja töötab ühe klassiga. Meil aga on palju algkoole, kus õpetaja peab töötama liitklassiga. Vene keele õpetamine liitklassides nõuab õpetajalt eriti palju tööd ja oskust. Töö õigel organiseerimisel annab vene keele õpetamine liitklassis päris häid tulemusi. Kahekomplektlises algkoolis on kõige ratsionaalsem liita I ja III klass, II ja IV klass. Niisugune klasside liitmine võimaldab õpetajal töötada kogu algkooli ulatuses samade klassidega. Vene keele õpetamisel on niisugune klasside liitmine hea ka sellepärast, et siis on õpetajal võimalik III klassiga üksikult töötada, kuna I-klassis vene keelt veel ei õpetata. Enamikus algkoolides ongi liidetud II ja IV klass, mispärast vaatleme vene keele õpetamist nendes klassides.

Edu vene keele õpetamisel liitklassis oleneb väga suurel määral sellest, kuidas õpetaja oskab ära kasutada mitmesuguseid õppevahendeid ja didaktilist materjali. Töö näitlike õppevahenditega aitab lastel keelt omandada, kergendab ja kiirendab uue aine mõistmist ning äratab huvi vene keele vastu.

Liitklassis on eriti vajalikud kantavad tahvlid, alused näitlike õppevahendite jaoks, üks suur tahvel või kaks harilikku tahvlit (igale klassile eraldi tahvel) ja võimalikult mitmekesisel näitlike õppevahenditeid. II klassile on ilmtingimata vajalikud klassi suur tähtede alus suurte ja väikeste trükitähtedega, õpilaste liikuvad aabitsad, aabitsaeelse kursuse suurendatud pildid. Eriti vajalikud on liitklassides mitmesugused kaardikesed, mis sisaldavad õppematerjali iseseisvaks tööks. Liitklassis on tavaliselt vähe õpilasi, sellepärast on kaartide valmistamine täiesti võimalik.

Aja jooksul koguneb neid kaardikesi rohkesti ja õpetaja töö muutub kergemaks.

Vene keele õpetamisel liitklassis on väga tähtis tunni õige ajajaotus. Õpetajal on otstarbekohane alustada töötamist selle klassiga, kus ülesanne on raskem ja kus on eriti vajalik õpetaja juuresolek ning juhtimine. Iseseisvaks tööks tuleb planeerida keskmiselt 20 minutit. Olenevalt eesmärkidest ja ülesande iseloomust võib töö olla lühem või pikem.

Esiialgu tuleb arvestada seda, et tööle II klassis kulub õpetajal rohkem aega kui tööle IV klassis, sest II klassi õpilased alles alustavad vene keele õppimist ja pole seetõttu suutelised pikemaid iseseisvaid töid sooritama. Enam-vähem võrdselt võib aega jaotada juba teisel poolaastal, sest ka IV klass vajab õpetaja juhtimist suuremal määral materjali kinnistamisel, suulise kõneoskuse arendamisel ning eksamite ettevalmistamisel.

Mõned pedagoogid (И. Д. Павлов, «Подготовка, проведение и проверка самостоятельных работ учащихся в двухкомплектной школе», «Начальная школа» № 3, 1954) soovivad lasta õpilastel tunni jooksul teha mitu iseseisvat tööd, kusjuures üks nendest peaks olema põhitöö ja kestma kuni 15 minutit, teine ja kolmas töö oleksid seevastu lühemad, mõneminutilised tööd.

Lühemad iseseisvad tööd on mõeldavad tunni alguses ja lõpus. Näiteks: II klassis on uus aine seletatud ja kinnistatud, kusjuures tunni lõpuni on jäänud mõni minut; õpetaja siirdub IV klassi juurde, et kontrollida nende iseseisvat tööd, ja annab seniks II klassile 3—4-minutilise töö (sõnade ladumine liikuva aabitsa abil, vaikne lugemine, koduse töö alustamine). Üldiselt aga pole soovitav tundi tükeldada sellega, et anda mitu iseseisvat tööd.

Toon näitena vene keele tunni ajajaotuse liitklassis (II ja IV kl), lähtudes Haapsalu Pedagoogilise Kooli Harjutuskooli kogemustest.

Tunni teema: II kl Häälik ja täht *П, п*. Sõnad: *парта, наук, топор, папа*.

IV kl. § 7. Lugemispala *Колхоз «Сангар»*.

Tunni eesmärk: II kl. Õpetada hääldama *n*-häälikut, lugema ja kirjutama sõnu selle tähega, harjutada sõnade *парта, наук, топор, папа* seostamist ja tarvitamist lausetes, kinnistada sõnu, milles esineb *n*-häälik, tabelite, piltide ja mälu järgi (*петух, лампа, лопата, пастух, пасека* jt.).

IV kl. Arendada lugemistehnikat ja kõneoskust, laiendada sõnavara, kinnistada mitmuse nimetava käände ja eessõnade *у* (kelle?) ja *на* (kus?) tarvitamist lauses.

#### Ajajaotus.

<i>II klass.</i>		<i>IV klass.</i>	
1. Korrata kodus õpitut (Õpilased laovad <i>тур, кот, крош</i> piltidelt.)	— 2 m.	1. Iseseisva töö andmine	— 2 m.
2. Töö õpetaja juhtimisel	— 23 m.	2. Iseseisev töö	— 23 m.
a) küsitlemine	— 5 m.	3. Iseseisva töö kontrollimine ja küsitlemine	— 5 m.
b) uue aine seletamine	— 7 m.	4. Uue aine esitamine ja kinnistamine	— 12 m.
c) uue aine kinnistamine	— 6 m.	5. Koduse ülesande andmine ja päevikutesse märkimine	— 3 m.
d) koduste ülesannete andmine	— 2 m.		
e) iseseisva töö andmine	— 3 m.		
3. Iseseisev töö	— 18 m.		
4. Iseseisva töö kontrollimine	— 2 m.		

Antud juhul on otstarbekohane alustada tööd II klassiga, kuna õpilastele tuleb õpetada uut tähte, selle õiget hääldamist, lugemist ja kirjutamist. Iseseisva töö ajal kinnistavad õpilased saadud teadmisi, tunni lõpul

kontrollib õpetaja, kuidas töö on tehtud, ja teeb endale märkmeid, kuidas õpilased on aine omandanud, keda tuleb abistada individuaalselt või kellele on vaja järgmisel tunnil rohkem tähelepanu osutada. IV klassi iseseisev töö peab olema seotud kodus õpitud materjali kontrollimise ja kinnistamisega, et küsitlemine kulgeks kiiresti.

Ajajaotus liitklassis võib olla ka teistsugune:

Tunni teema: II kl. Häälik ja täht *Л, л* (§ 15).

IV kl. Kirjalik töö (III kl. õpikust lugemispala *Мамлакат* ümberjutustus).

Tunni eesmärk: II kl. Kinnistada *л* hääldamist, arendada lugemistehnikat, korrata varem õpitud *л*-häälikuga sõnu ja nende tarvitamist koos teiste sõnadega lauses. Arendada kõneoskust — harjutada mineviku tarvitamist kõnes meessoost sõnade puhul (*конал, работал*).

IV kl. Kinnistada varem õpitud ainet. Arendada suulist ja kirjalikku väljendusoskust.

### Ajajaotus.

II klass.		IV klass.	
1. Iseseisva töö andmine	— 2 m.	1. Ettevalmistused tööks	— 2 m.
2. Iseseisev töö	— 15 m.	2. Ümberjutustuseks määratud aine läbitöötamine	— 15 m.
3. Iseseisva töö kontrollimine ja küsitlemine	— 8 m.	a) pala ettelugemine õpetaja poolt	— 2 m.
4. Uue aine käsitlemine	— 20 m.	b) korduv lugemine osade kaupa ja suuline plaani koostamine	— 6 m.
a) uue aine esitamine	— 8 m.	c) õpilaste suuline ümberjutustus, raskemate väljendite tarvitamise harjutamine ja tahvlile märkimine	— 7 m.
b) lugemise harjutamine	— 6 m.	3. Ümberjutustuse kirjutamine	— 26 m.
c) loetu kinnistamine	— 3 m.	4. Vihikute kogumine ja koduse töö meeldetuletamine	— 2 m.
d) koduste tööde selgitamine	— 2 m.		
e) koduste tööde päevikusse märkimine	— 1 m.		

Võimaluse korral tuleb töötada mõlema klassiga üheaegselt. Seda on kergem teha II ja III ning III ja IV klassi liitmise puhul, sest õpilaste teadmised ja oskused on siis lähedasemad. II ja IV klassi liitmisel on raskem leida ühist tööd, sest nende klasside õpilaste vene keele oskuse tase on suuremal määral erinev. Kuid ka neis klassides on ühine töö mõeldav teisel poolaastal, näiteks: hääldamisharjutused (IV klassis kordamise eesmärgil), sissejuhatav vestlus, kui palade materjal on lähedane teemalt, ühine laul, dramatiseering jne. II ja IV klassi ühise töö puhul tuleb vältida kunstlikkust ja hoolitseda selle eest, et mõlemad klassid saaksid sellest tööst võrdset kasu.

Liitklassis ei saa õpilaste suuliseks küsitlemiseks varuda nii palju aega nagu üksikklassis. Selle tõttu tuleb ka iseseisvat tööd organiseerida nii, et see osaliselt asendaks suulist küsitlemist. Haapsalu Pedagoogilise Kooli Harjutuskooli II/IV klassis oli nimisõnade grammatilise soo õppimisel IV klassis küsitlemine organiseeritud õpilaste iseseisva tööna, milles lasti õpilastel kirjutada rida nimisõnu koos asesõnadega *этот, наша, мой* jt., arvsõnaga *один, одна, одно* või tegusõnadega mineviku vormis. Iseseisva töö kontrollimine ongi sel juhul küsitlemiseks. Samas klassis laseb õpetaja õpilastel lugemistunnis iseseisva tööna küsimustele vastata, sõnu tõlkida ja nendega lauseid koostada, teksti tõlkida eesti keelest vene keelde ja pala kohta küsimusi asetada. Kõik need iseseisvad tööd on seotud kodus õpitud aine kontrollimisega ja süvendamisega.

II klassis toimub küsitlemine tavaliselt tunni iseseisva osana, sest siin on eriti vajalik arendada lugemistehnikat ja hääldamist, kontrollida, kuidas lapsed loetust aru on saanud ja kuidas nad kirjutavad. Kuid ka II klassis on küsitlemise puhul iseseisval tööil teatud osa. Näiteks: lapsed laovad liikuva aabitsa abil sõnu, küsitlemisel loevad nad neid, kusjuures õpetaja kontrollib, kas sõnad on õigesti laotud, esitab veel lisaküsimusi ja hindab vastajaid selle eest.

Ka koduste ülesannete täitmine on liitklassi puhul tihedas seoses iseseisva tööga. Tavaliselt teevad õpilased koduse ülesande eriti hästi siis, kui see on klassis tehtava iseseisva tööga ette valmistatud. Mõistagi ei tohi kodune töö olla iseseisva töö kopeerimine, vaid see peab olema mõnevõrra täiendatud või muudetud. Nii oli eespool nimetatud koolis IV klassile antud iseseisvaks tööks õpetaja poolt koostatud tekstis alla kriipsutada nimisõnad ainsuse nimetavas käändes ja moodustada nendest mitmus. Koduseks ülesandeks aga anti õpikus toodud harjutuses alla kriipsutada nimisõnad mitmuse nimetavas käändes ja need sõnad tekstist välja kirjutada ainsuses; asetada tekstis esinevatele mitmuse nimetavas käändes olevatele nimisõnadele küsimus.

Iseseisev töö antakse enamasti ühele klassile tunni alguses, teisele tunni teisel poolel. Tunni algul antud iseseisev töö on tavaliselt aine kordamine, koduse ülesande süvendamine või ettevalmistus uue aine omandamiseks. Töö tunni viimases osas on mõeldud uue aine kinnistamiseks, uue aine seostamiseks varem õpituga ja koduste tööde ettevalmistamiseks. Iseseisvaid töid võib anda õpikust või tahvlile kirjutatud teksti, kaardikeste, tabelite, plakatite, piltide, aplikatsioonide järgi. Iseseisva töö kirjutavad õpilased kas koduste tööde või kontrollitööde vihikutesse, olenevalt ülesande iseloomust ja tunni eesmärgist.

Iseseisev töö peab olema jõukohane kõigile õpilastele. Tugevamatele õpilastele tuleb anda individuaalselt lisatööd. Lisaülesanne märgitakse tahvlile ja teatatakse õpilastele, et nad asuksid selle täitmisele juhul, kui lõpetavad põhitöö ettenähtud ajast varem.

Iseseisvat tööd tuleb hinnata, sest siis suhtuvad õpilased suurema tõsidusega oma töösse. Hinnet tuleb iga kord põhjendada. Õpetaja peab leidma võimalusi iseseisva töö kontrollimiseks klassis või kodus, viimasel juhul teatades tulemustest järgmisel tunnil.

Iseseisev töö peab hõlmama mitte ainult antud päevaks õpitud ainet, vaid ka korratavat õppematerjali. Võib anda töö, milles uus aine on otsest seostatud varem õpituga, kuid on võimalik anda ka selline töö, mis hõlmab ainult uut ainet, kuid mille lõpul on esitatud küsimusi või ülesandeid vana õppematerjali kohta.

Haapsalu Pedagoogilise Kooli Harjutuskooli II/IV klassis andis õpetaja IV klassile nimisõnade soo käsitlemise puhul ülesandeks kirjutada igast soost 6 nimisõna (kokku 18 nimisõna). Need nimisõnad tuletati meelde õpitud paladest ja seoti asesõnade, arvsõna (*один, одна, одно*), omadussõnade või tegusõnadega mineviku vormis. Nominatiivi õppimise puhul anti siin iseseisvaks tööks IV klassi õpikust harjutus nr. 78, kus tuleb nominatiivis seisvad nimisõnad alla kriipsutada ja vastav küsimus esitada. Kordamiseks anti need nimisõnad välja kirjutada ainsuses (harjutuses on nad peamiselt mitmuses) ja soo järgi tulpadesse paigutada. Lisaülesandeks oli nende nimisõnade ühildumine teiste sõnadega. Veel parem on aga anda selle harjutuse asemel õpetaja enda poolt koostatud tekst, milles oleks ka kesksõost sõnu.

Samuti võib iseseisvaks tööks olla harjutus, mis hõlmab ainult uut ainet, näiteks ainsuse genitiivi lõppude kirjutamine lünkadesse. Kordamiseks võib sel puhul lasta vastata küsimusele: *Какие окончания имеют слова женского рода? Примеры. Вõi: Напиши 6 существительных мужского рода с ь на конце.*

Õpetaja peab oskama ette näha raskusi, mis õpilastel võivad tekkida iseseisval töötamisel. Enne, kui lapsed tööd alustavad, tuleb anda vajalikke seletusi, et ennetada vigu. Näiteks, eespool nimetatud harjutuses nr. 78 tuleb nimisõnadele küsimuste esitamise puhul kindlaks teha, kas õpilased teavad, et küsimused esitatakse koos tegusõnaga, nagu see on näidatud eelmisel leheküljel piltide all, sest see on praktilise keeleoskuse omandamiseks kasulikum (paljud õpetajad rahulduvad sellega, et õpilased kirjutavad vastava nimisõna juurde küsimuse *кто?* või *что?*). Samas harjutuses on nimisõnu mitmuse nominatiivis, näiteks: *В живом уголке живут звери.* Ka siin peab õpetaja ennetama ebaõige küsimuse (*Кто живут?*), koos õpilastega meelde tuletades, et ka mitmuse kohta esitatakse küsimus *Кто живёт?*, samuti *Что растёт?*, sest *кто* ja *что* ühilduvad tegusõnaga alati ainsuses. Nimetatud harjutuses on kaks lauset, kus nimisõna on akusatiivis, kuid vormilt langeb ühte nominatiiviga. (*Дети чистят птицам клетки. Ребята поливают цветы.*) Vigade ennetamiseks selgitame, et need sõnad pole nominatiivis, mispärast neid pole vaja alla kriipsutada. Nii leidub paljude tööde juures küsimusi, millele tuleb õpilaste tähelepanu juhtida.

Iseseisva töö juhendid peavad olema väga täpsed. Ka tuleb mõni lause näidisenäi läbi töötada, et vältida hilisemaid küsimusi, mis segaksid töötamist. Kui õppematerjali paigutamine erineb tavalisest, tuleb täpselt näidata, kuidas materjal paigutada.

Iseseisev töö peab olema huvitav ja mitmekesine, siis teevad lapsed seda heameelega. Siin tuleb osavalt ära kasutada õpiku harjutusi, vajaduse korral neid muutes või teiste tekstidega asendades.

Seoses grammatikaga ja kõne arendamisega sobivad IV klassis iseseisvaks tööks ka mitmesugused lünkharjutused (väljajäetud sõnade paigutamine lausetesse, poolelajäetud lausete lõpetamine ja laiendamine), algvormis antud sõnadest lausete moodustamine (*учительница, отвечать, мальчик, урок. Мальчик отвечает урок учительнице*), ühe vormi asendamine teise vormiga (olevik asendada minevikuga, ainsus mitmusega või vastupidi, esimese isiku asemel tarvitada teist isikut, kolmandat isikut jne.), tõlkimine eesti keelest vene keelde, lause analüüsimine, kirjandid pildi järgi, luuletuse peastkirjutamine jne.

Lugemispalade käsitlemisel võib õpilaste väljendusoskuse arendamiseks kasutada mitmesuguseid iseseisva töö liike. Need oleksid: küsimuste esitamine lausete kohta, küsimustele vastamine, lühikesed tegelaste iseloomustused, ümberjutustus, lausete koostamine palas esinevate sõnadega, uutele sõnadele lausete moodustamine jne. Näiteks IV klassi õpikus toodud pala *Четыре желания* (§ 57) puhul on sobiv anda õpilastele iseseisvaks tööks raamatust tekst ära kirjutada, asendades poisi nime tüdruku nimega. Töö täitmise vorm oleneb sellest, kas see pala oli kodus õppida või töötati see läbi uue ainenäi samas tunnis. Esimesel juhul võib lasta õpilastel palast teha kirjaliku ümberjutustuse, kusjuures nad poisi asemel kirjutavad tütarlapsest. Sama töö juures tuleb õpilastel lasta harjutada tingiva kõneviisi tarvitamist, kuna pala annab selleks häid võimalusi.

Kui nimetatud pala käsitletakse sel tunnil uue ainenä, siis võib iseseisvaks tööks anda pala raamatust ära kirjutamise, kusjuures meestegelased asendatakse naistegelastega. Sama pala puhul võiks anda iseseisvaks tööks ka küsimuste esitamise igale lausele (kas üks või rohkem küsimusi) pala ühe osa kohta, näiteks suve kohta. Lisaülesandena võiks sel puhul lasta ära kirjutada sellesama osa tekstist, asendades Mitja Veeraga ja vastavalt muutes teised sõnad lausetes. Iseseisva töö ettevalmistamise osas võib selle pala esimese lõigu (talve) läbi töötada järgmiste küsimuste najal: *Какое время года было? Что делал Митя зимой? Что он сказал (говорил) отцу? Чего он хотел бы? Что сказал отец? Что сделал отец?*

Kui õpetajale näib, et see töö on pikk, võib seda lühendada, andes terve lõigu asemel üksikuid laused. Normaalselt edasijõudvatele õpilastele ei osutu see töö raskeks.

§ 58 toodud luuletuse *Времена года* õppimisel võib olla iseseisvaks tööks lausete laiendamine. Näiteks: *Тает снежок. Тает последний снежок. Ожил лужок. Ожил зеленый лужок.* Kui luuletus on pähe õppida, siis võib anda iseseisva tööna luuletuse peastkirjutamise. Samuti võivad õpilased selle luuletuse ainetel teha kirjandi ühe või isegi mitme pildi järgi.

Kirjand pildi järgi on kohane kirjutada siis, kui teatud osa materjalist on läbi töötatud. Kirjandi kirjutamise eesmärgiks oleks siis teatud aineosa kordamine ja kinnistamine. Näiteks kevadest on juttu §§ 57, 58, 59, 63, 64, 65, 66 ja 68. Kui need palad ja luuletused on õpitud, võib õpilastele anda iseseisvaks tööks kirjandi kirjutamise pildi järgi, mis kujutab kevadet. Muidugi peab õpetaja seda tööd mitme tunni jooksul ette valmistama ja selleks ka teatud sõnavara läbi töötama.

Seoses lugemispaladega võib anda samuti iseseisvaks tööks määrata tekstis nimisõnade kääne. Näiteks lugemispala *Ворона и рак* (§ 33) puhul laseme ära kirjutada teksti, kriipsutada alla nimisõnad, peale kirjutada, mis käändes need on (им., р., д., в., тв., пр.). Samuti võib lasta välja kirjutada nimisõnad koos tegusõnadega, märkida käände ja asetada küsimuse nimisõna kohta, näiteks: *Кто поймал? — Ворона (им.) поймала. Кого ворона поймала? — Ворона поймала рака (в.). Куда села ворона? — Ворона села на дерево (в.) Кого держит ворона? — Ворона держит рака (в.). В чём держит ворона рака? — Ворона держит рака в клюве (пр.).* Jne.

Sõnade analüüsimine on väga sobiv materjali kordamisel, kuid tihti esineb õpiku palades õpilastele veel tundmata vorme, mispärast on parem, et õpetaja analüüsi jaoks koostaks teksti mingi pala ainetel, kasutades lausetes kinnistamisele kuuluvaid vorme.

Et harjutada õpilasi aru saama tekstist ja teadlikult suhtuma igasse sõnasse, tuleb lasta neil tõlkida tekste eesti keelest vene keelde ja vastupidi (harvemini), samuti tuleb neid õpetada lausetele küsimusi esitada. Heaks tööks on niisugusel juhul valikülesanded lugemispala kohta. Näiteks tehti pala *Сильные помощники* (§ 47) õppimisel õpilastele ülesandeks kirjeldada ainult traktori ja kombaini tööd.

Iseseisvaid töid antakse nimetatud koolis ka sõnavara kinnistamise eesmärgiga, näiteks sõnade grupeerimine temade järgi (loomad, lilled, mööbel jne.), kuuluvuse järgi ühele esemele (*дом: крышка, труба, стена, крыльцо, окна, двери*) jne. Seda tööd on hea teha piltide ja tabelite abil; ka koostavad õpilased endile vastavaid temaatilisi sõnastikke

piltide ja pealkirjadega. Sõnade grupeerimise ülesanded tuleb siduda lugemispaladega, andes neid aine kordamiseks ja kinnistamiseks.

Sobiv on iseseisvalt sooritamiseks ka töö antonüümidega (*белый — чёрный, вечер — утро, кричать — молчать* jt.) ja vastamine küsimustele (*Из чего делают одежду, хлеб, обувь? Что делает учитель, ученик, пастух, рыбак? Заяц прыгает, а ласточка? Червяк ползает, а рыба?*).

Iseseisva tööna on Haapsalu Pedagoogilise Kooli Harjutuskooli IV klassi õpilastele antud ka: 1) lauseid laiendada: *Лошадь бежала (какая?, когда?, куда?, где?, как?)*. *Жали (кто?, где?, когда?, чем?, как?)*; 2) esemete tunnuseid esile tuua, näiteks: *Какова вишня по вкусу, по цвету, по форме*; 3) kirjutada vastandtunnuseid: *Люди бывают сильные и слабые, смелые и трусливые, здоровые и больные*; 4) kirjeldada esemeid: *стол (Что это? Кто делает столы? Из чего делают столы? Что кладут на стол?)*; 5) täita lüngad, kusjuures sõnadele, mis märgivad tunnust või tegevust, tuleb lisada esemeid tähistavad sõnad (*... (птица) летает, ... (рыба, люди, птицы) плавают, ... (небо) голубое, ... (платье) жёлтое, ... (сахар) сладкий*).

Ka II klassis tuleb iseseisvaid ülesandeid mitmekesistada ja huvitavaks teha.

Esimestel õppenädalatel saavad lapsed iseseisvalt ainult joonistada ja teha mitmesuguseid harjutusi, mis eelnevad kirjutamisele, sest tähti sel ajal veel ei õpita. Paralleelselt joonistamisega võivad lapsed kleepida pildikesi vihikuisse, valmistades nii piltsõnastiku. Pildikesi võib lastele anda õpetaja, neid on aabitsa lisas, kuid neid võivad lapsed ka ise otsida. Hiljem, kui õpilased oskavad juba sõnu kirjutada, kirjutavad nad iseseisva tööna pildikestele allkirjad. Sõnad võib grupeerida sel ajal häälikute järgi.

Järgmiseks iseseisva töö liigiks II klassis on ladumine vene keeles (töö didaktilise materjaliga) kas piltide järgi, tahvlile kirjutatud eestikeelse teksti või mälu järgi.

Lapsi huvitab ka pealkirjade otsimine pildikestele (lastele antakse kätte pildid ja sedelikesed pealkirjadega, millede hulgast nad otsivad igale pildikesele sobiva pealkirja).

Kirjutamise õpetamisel on II klassis esimesel poolaastal tähtsamaks tööliigiks ära kirjutamine. Iseseisvaks tööks võib nüüd anda tähtede, sõnade ja lausete ära kirjutamist. Seda võib teha ladumise jätkuna: lapsed laovad sõnu, õpetaja kontrollib, kas need on õigesti laotud ja seejärel kirjutatakse need sõnad, laused või jutukene vihikuisse.

Ära kirjutamist teeme huvitavamaks sellega, et anname kirjutada sõnu, millest mõni täht on välja jäetud ja lastel tuleb täita lüngad. Järk-järgult muutuvad ülesanded keerulisemaks. Hakatakse sõnu ja lauseid ka mälu järgi laduma ja kirjutama. Õpetaja peab siin tingimata arvestama jõukohasuse printsiipi. Sellepärast tuleb neid töid algul teha kollektiivselt õpetaja juhtimisel, kusjuures õpetaja kontrollib küsitlemisel ka sõnade kirjutamist. Vigadest hoidumiseks tuleb enne kirjutamist lasta sõnu häälikuliselt analüüsida. Nii harjuvad lapsed meelde jätma sõnade õigekirja. Pärast niisugust eeltööd võib anda iseseisvaks tööks ka peast sõnade ja lausete ladumist ning kirjutamist.

Teksti ära kirjutamise teeme lastele huvitavamaks sellega, et asendame mõned sõnad tekstis pildikestega, kusjuures lapsed vihikuisse kirjutavad selle pildi nimetuse.



Näiteks pala *На лугу* (§ 19, *Букварь*) raamatust ärakirjutamine ei kõlba iseseisvaks tööks, sest selles on otsest kõnet. Iseseisvaks tööks võib koostada teksti selle pala sõnadest, asendades mõne sõna pildiga, näiteks:

*Тут луг. На лугу (pilt — гуси). Галина и Гриша пасут стадо. А это (pilt — гора). У горы (pilt — дом) и (pilt — дорога). Гуси у дороги.*

Mõnikord anname kirjutada ka üksikuid sõnu piltide ja tabelite järgi. Näiteks: (pilt — *пила*), (pilt — *топор*), (pilt — *дрова*), (pilt — *молот*).

Samuti võib lasta kirjutada seotud tekstikese pildi järgi. See peab olema õpitud tekst. Näiteks pildid § 18 («*Букварь*») all annavad võimaluse niisuguse palakese koostamiseks:

*Вот нора. У норы лиса. У лисы утка. Это Ира. У Иры мыло и вода. Ира мыла волосы.*

Grammatiliste oskuste kinnistamiseks võib lasta õpilastel iseseisva tööna täita mitmesuguseid lünkharjutusi, mida II klassi vene keele õpikus leidub rikkalikult. Sama eesmärgi saavutamiseks võib anda iseseisvat tööd piltide järgi, sealhulgas ka mitmuse kinnistamisel. Sel puhul tuleb esitada lastele pildid, millel kõrvuti on kujutatud üks ja mitu ühesugust eset. Näiteks: *роза — розы, ваза — вазы, коса — косы.*

Iseseisva tööga kinnistame ka eessõnade tarvitamise oskust. Selleks esitame näiteks küsimusi, millele nõuame kirjalikke vastuseid: *Где растут цветы? Цветы растут на лугу, в лесу, в саду, в поле. Где молоко? Молоко в стакане, в чашке, в молочнике, в кастрюле, в банке. Где стоит ваза? Ваза стоит на окне, на столе, на этажерке, на полке. У кого барабан? У Вовы барабан. У кого кукла? У Веры кукла. Что у Бори? У Бори книга.*

Sihitise tarvitamise harjutamiseks esitame iseseisvalt vastamiseks küsimusi, näiteks: *Что берёт Марта? Марта берёт мел. Что берёт брат? Брат берёт перо. Что берёт сестра? Сестра берёт книгу.*

Asesõnade *он, она* kinnistamiseks anname õpilastele järgmised laused: *У Веры арбуз. Вера ест арбуз. У Марка ягоды. Марк ест ягоды. У Яны яблоко. Ян ест яблоко.* Lapsed kirjutavad selle teksti ära, asendades igas teises lauses nimed asesõnadega *он* või *она*.

Sõnavara kinnistamisel on heaks iseseisvaks tööks sõnade grupeerimine teemade järgi (*цветы, посуда, игрушки, деревья*). Nii koostavad lapsed temaatilist sõnastikku.

Nii II kui ka IV klassis võib anda lühemaks iseseisvaks tööks varem õpitud palade lugemise. See ülesanne on sobiv anda tunni algul, selleks ajaks, kuni teisele klassile antakse juhendeid iseseisvaks tööks. Pärast, küsitlemise ajal võib lasta seda lugeda, kui mitte tervenisti, siis osaliselt valiklugemisena. Mõnikord anname sellise lugemise puhul õpilastele lisaülesandeid (leida palast sõnu helilise häälikuga lõpus, eessõnadega nimisõnu jne.). Niisuguste lisaülesannetega harjutame õiget hääldamist ja arendame tähelepanelikku suhtumist tekstisse. Selliseid tekste lisaülesannetega võib kirjutada ka kaardikestele.

Täiel määral mõistes vene keele õpetamise eesmärki ja iga üksiku tunni konkreetset ülesannet ning pidevalt tõstes oma töö meisterlikkust, saavutavad õpetajad häid tagajärgi vene keele õpetamisel ka liitklassis. Ühe eeltingimusena on seejuures vajalik, et õpetaja võimalikult mitmekesiste töövõtetega, iga minutit tunnist ratsionaalselt kasutades ärataks ja säilitaks õpilastes huvi vene keele õppimise vastu.

# Toalilled kasvatustöö vahendina lasteaedades.

O. NIINEMÄE,

Viljandi rajooni pedagoogilise kabineti juhataja.

Hilissügisel, talvel ja kevadel areneb Viljandi linna lasteaedade elavnurkades sisukas kasvatustöö. Elavnurga mitmesuguste loomapuuiride, akvaariumide ja hooajaliste taimede kõrval omavad kindlat kohta toalilled. Need lilled on mudilaste tõelised hoolealused. Nende valikul lasteaia elavnurkades kasvatamiseks on arvestatud järgmisi nõudeid:

1) Lilled peavad olema kasvutingimuste suhtes vähenõudlikud, nad peavad taluma talvel kõrget toatemperatuuri ja kuiva õhku.

2) Lilled enamik peab olema kiirekasvuline ja kergesti paljundatav.

3) Lilled ei tohi olla taimeparasiitide suhtes kergesti vastuvõtlikud.

4) Lehtede, varte, õite jm. poolst peavad lilled üksteisest tunduvalt erinema, et kergendada lastel nende äratundmist.

5) Lilled (varred, lehed, õis, juur jm. osad) ei tohi olla liiga haprad ja õrnad, et nad hooldamistööde puhul kergesti ei murduks.

6) Lilled ei tohi olla väga palju, sest see asjaolu hajutab laste tähelepanu, mistõttu nad ei suudaks ühtki neist lilledest põhjalikumalt tundma õppida.

7) Lilled tuleb eraldada vastavalt rühmadele, arvestades lillede juures teostatavate vaatluste ja hooldustööde raskust.

8) Lilledel peaksid olema rahvapärased nimed. Kahjuks mitmetel neist, mida me peame sobivaks lasteaia elavnurka, on lastele võõrad ja raskesti ladinakeelsed nimed.

Alljärgnevalt anname ülevaate Viljandi linna lasteaedade elavnurkades kasvatatavatest toalilledest.

## Noorem rühm.

Nooremale rühmale on eraldatud kuus lille. Mõnda neist on mitu tükki, sest neid on lasteaiad juba ise paljundanud. Kõik noorema rühma lilled on väga kergesti paljundatavad ega esita suuri nõudeid mulla ja valguse suhtes. Samuti taluvad nad talvel hästi kõrget toatemperatuuri ja kuiva õhku.

1) Helksiine (*Helxine Soleirolli*). See ilus mättakujuline lill ei vaja erilist mulda ega hoolitsust, küll aga tublisti niiskust, sellepärast peab tal olema aluspott. Paljundamine on väga lihtne — lõigata väike tükike taime küljest ja panna ükskõik missugusel aastaajal niiskele muldale. Varsti toimubki juurdumine. Muidugi sünnib see kiiremini taime vegetatsiooniperioodi algul, s. o. märtsis-aprillis.

Viljandi lasteaedade lapsed on helksiine hooldamisega ja nime meeldejätmisega hästi toime tulnud. Nad on temast kasvatanud mitmeid uusi eksemplare.

2) *Marmorbegonia* (*Begonia metallica*). Jällegi vähenõudlik lill. Vajab rammusat, kuid kerget mulda. Lehe värvus on eriti kaunis päikesepaistel. Ka roosad õiekobarad on ilusad. Paljundamine on väga hõlpus. Suured pistoksad juurduvad isegi tavalises potis, kui muld hoida küllaldaselt niiske ja juurdumise algperioodil hoida eemal otsestest päikesekiirtest. Selle lille nime põhjendamisega said lapsed hästi hakkama, kui neile näidati marmorit, marmorimustrilist paberit, tapetit jne. Ka oskasid lapsed kergesti võrrelda seebralille ja marmorbegooniat. Nad leidsid: mõlemad on päikest armastavad lilled, mõlemad on värviliste lehtedega, kuid seebralillel on võõdid, marmorbegoonial aga laigud, lapid ning täpid.

3) *Tradescantia* ehk seebralill (*Tradescantia zebrina pendula*). Kahevärvilistes lasteaedades noorema rühma lill, kolmevärvilistes — keskmise rühma oma.

Seebralill on veidi haprate, kergesti murduvate vartega. Oma kaunite mitmevärviliste lehtede poolest meeldib ta lastele väga. Pealegi on ta õige kergesti paljundatav ja kiirekasvuline.

Teatavasti vajab taim juurdumisel palju õhku ja niiskust. Nende tingimustega arvestades on Viljandi lasteaedades talitatud järgmiselt: on võetud üks ca 15-sentimeetrilise läbimõõduga uus puhas lillepott, selle põhja,  $\frac{1}{3}$  poti kõrgusest, on asetatud puhtakspesitud liiva (muidugi suletakse poti auk enne potitükikestega). Nüüd võetakse teine, väiksem pott, ca 8-sentimeetrilise läbimõõduga. Selle poti põhjas olev auk pannakse plastiliiniga kinni ning pott asetatakse suuremasse potti. Seejärel täidetakse kahe poti vaheline ruum rammusa, liivaga segatud õhurikka mulgaga ning vajutatakse muld kergelt kinni.

Nüüd võetakse 10—15 pistoksa. Iga laps paneb oma käega pistoksa kahe poti vahelisse mulda juurduma. Kui pistoksad on mullas, täidetakse väiksem pott veega, kusjuures edaspidi hoolitsetakse selle eest, et see pott oleks alati parajalt veega täidetud. Vesi ise imbub parajal määral läbi urbe potiseina ja niisutab pistikute mulda. Õhk aga tungib läbi välimise poti seina ja soodustab kiiret juurdumist. Nõnda on pistikud paari nädalaga pottidesse istutamiseks kõlblikud. Niisugune pistikute kasvatamine pakkus lastele suurt huvi ja rõõmu, sest igaüks jälgis põnevusega, kuidas kasvab tema poolt istutatud oks.

Seebralill annab ka muid vaatlusvõimalusi. Viljandi II Lasteaias paigutati osa neist päikesepaistelisele aknale, osa aga põhjapoolsetesse ruumidesse. Päikesepaistelisel aknal olid seebralilled värvirikkad, kuna põhjapoolsel aknal olid nad rohekad, väheste võõtidega. Lapsed tegid järelduse, et seebralill vajab palju päikest.

Käsitledes «Raamat-loomaaeda» nägid lapsed selles seebra pilti ja tegid kohe järelduse, miks sellel võõdiliste lehtedega lillil on nimeks seebralill. Ka esteetiliseks kasvatustööks andis seebralill rohkesti materjali. Seebralille jaoks valmistati 30 cm kõrgune väike «postament», kuhu ta oma rippuvate okstega väga hästi sobis. Kui lasteaiale toodi suur lillelaud, kus olid kohad ka amplitaimedele, siis leidsid lapsed kohe, kuhu sobib asetada seebralill, et ta ilu oleks kõigile nähtav.

4) *Aspidistra* (*Aspidistra elatior*). Kõige vähenõudlikum taim nii mulla kui ka valguse suhtes. Oma suurte lehtede poolest meeldib ta las-

tele väga. *Aspidistra* on paigutatud aknast eemale, sinna, kus teised lilled enam hästi ei kasva. Kui seebralille ja marmorbegoonia lehti puhastavad lapsed väikese udustajaga (taimepritsiga) pritsides, siis *aspidistra* lehti puhastavad nad sulepintsli või mõne kodulinnu tiivasulega. Kuna *aspidistra* on tugevleheline taim, siis võib lasta ka 3-aastastel lastel selle taime lehtedelt suure sulepintsliga tolmu pühkida. Kastmise ja mulla kobestamise juures aga peab neid kutsuma ettevaatlikkusele, kuna lille noored pungad on õrnad otsese puudutamise ja vee suhtes.

5) *Klorofüütum (Chlorophytum comosum)* ehk roheline lill. See on nagu *aspidistragi* üldiselt vähenõudlik taim, kuid nõuab rohkesti valgust ja kastmist. Lastele pakuvad palju huvi tema pikkadeks võrseteks arenevad õievarred, mille külge tekivad «pojad», s. t. noored taimed, koguni ühes juurtega. Pikkade õievarte tõttu sobib hästi amplitaimeks. Paljundada on väga lihtne, kuna «poegadel» on juured. Seebralillel on väikesed lilled õied, klorofüütumil aga väikesed valged õied. Lapsed leiavad kergesti, et õite pärast neid lilli toas ei kasvatata, vaid seebralille lehtede värvuse ja rippuvate okste pärast ning klorofüütumi roheliste lehtede ja pikkade õievarte pärast.

6) *Kliivia (Clivia miniata)* on vähenõudlik mulla, niiskuse ja valguse suhtes: otsesest päikesevalgust ei kannata. Kaunid on ta tumerohelised lehed ja kaks korda aastas õitsevad oranž- või roosapunased õied. Superfosfaadilahusega kastmisel õitseb rikkalikult. Ühe- kuni kaheaastase kasvamise järel peab ümber istutama. Siis toimub puhma jagamise teel ka paljundamine.

### Keskmine rühm.

Keskmine rühm töötab ainult Viljandi II Lasteaias, sellepärast on selle rühma puhul kirjeldatud lillede suhtes arvestatud peamiselt Viljandi II Lasteaia kogemusi. Lehtede ja varte poolest erineb keskmise rühma lillede enamik tublisti noorema rühma omast, andes materjali laste silmaringi laiendamiseks kui ka kõne arendamiseks.

7) *Selaginella (Selaginella)* (kaherühmalises lasteaias vanema rühma lill) on nagu helksiinegi roheline madalakasvuline puhmas. Paljundamine ei nõua suuri oskusi ega erilisi tingimusi. Koldadetaolise lehestikuga taimena kasvab ka talvel ja mõjub väga dekoratiivselt. Kuna ta valguse suhtes pole eriti nõudlik, siis ei paigutata teda just akna alla.

8) *Valge kelluke (Campanula isophylla Moretti var. alba hort)*. Igale rühmale on amplitaimed, rippuvate vartega lilled huvitavad. Nii-suguseks lilleks kõigile rühmadele on seebralille kõrval valge kelluke. Teatakse, et otseses päikesepaistes ja kuumas ruumis ta ei õitse hästi. See-pärast viidi ta õitsemise ajaks põhjapoolsesse rühmatuppa. Kuna valge kelluke on kaunis ainult ühe aasta kestel, siis paljundatakse teda pistiku-tega igal kevadel märtsi-aprillikuul. Teda võrreldakse seebralillega, kuna mõlemad on amplitaimed. Võrdlemine on väga lihtne, kuna erinevused on suured.

9) *Kummipuu (Ficus elastica)* oma suurte lehtede ja kõrge tüvi-kuga on elavnurgas tähelepanu keskuseks. Teatakse, et kummipuu vajab niisket õhku, sellepärast piserdatakse tema lehti ja kastetakse tublisti tema mulda. Muld peab olema rammus. Kummipuu juures õpitakse tundma uut paljundamisviisi — juurte allakasvatamist vees (pudelis). Vees juurdumine on veel sellepoolest huvitav, et siin on lastel võimalik

jälgida juurte arenemist. Kummipuu pistokste võtmisel antakse teadmisi ja oskusi taimede haavade eest hoolitsemisest. Kummipuu «vere»-jooks pannakse seisma söetolmuga ja pistoks asetatakse alles siis pudelisse, kui ta «veri» on haavandil tarretunud.

10) Harilik begoonia (*Begonia semperflorens*). Igal kevadel võlavad lapsed temast pistikuid, kasvatavad esimeste õiteni ja istutavad siis peenrale aia iluks. Sügisel enne külmi istutavad nad lille potti ja toovad tuppa toa iluks ning emataimeks. Harilikku begooniat võrreldi ka marmorbegooniaga ja leiti, et õied on väiksemad, kuid väga sarnased, lehed aga erinevad.

11) Lülrikaktus (*Epiphyllum truncatum*) (kaherühmalises lasteaias vanema rühma lill) on sobiv lill lasteaias elavnurgale. Juba näärdeks rõomustab ta lapsi oma rikkalike roosade õitega. Lülrikaktuse hooldamisel saavad lapsed teada, et ta kogub endasse veetagavara ja võib rohke (igapäevase) kastmise puhul mädaneda ning välja surra. Ka lülrikaktuse nime põhjendus oli lastele jõukohane ning nimi ise jäi kergesti meelde.

12) Sibullill (*Amaryllis*) on kaherühmalises lasteaias vanema rühma lill. Selle kasvatamine lasteaias on huvitav. Sibullille lehed kuivavad suvel pärast õitsemist ja siis on ta puhkeseisundis, kuid sügistalvel algab ta kasvuperiood. Palju rõõmu valmistas sibullill siis, kui ta märtsis-aprillis hakkas õitsema. Sibullill on väga leplik taim, ainult õitsemise eel ja ajal tuleb teda hoolega kasta ja paigutada päikesepaistele kohale. Tema hooldamistöödega said väikesed väga hästi hakkama.

13) Pelargoonium (*Pelargonium*) on vähenõudlik, päikesepaistelisel aknal hästi õitsev toalill. Peale kastmise, mulla kobestamise ja kevadel ka väetamise tuleb eriti rõhku panna tema lehtede puhastamisele piserdajaga, kuna ta karvased lehed võtavad hõlpsasti tolmu külge ning kuivas ruumis kuivavad kergesti. Rammusa mulla ja vähese päikese juures ei õitse see lill hästi. Talvel on sobiv hoida pelargooniumi jahedamas ruumis.

### Vanem rühm.

Vanem rühm omab juba mitmekülgseid kogemusi tööks elavnurgas, sellepärast oli vanemale rühmale valitud ka nõudlikumaid taimi, millede juures sai toimetada keerulisemaid ning rohkem püsivust nõudvaid vaatlusi.

14) Aaronihabe (*Saxifraga sarmentosa*). On tundlik liigkastmise ja raske mulla suhtes. Pakub esteetilist naudingut oma mitmevärvitooniliste, veidi karvaste lehtedega. Eriti huvitav on kevadtalvel, mil ta nagu maasikas võsunditega paljuneb. Viljandi II Lasteaia lapsed panid siis väikestesse potikestesse mulda ja asetasiid need potid ringi ümber emataime ning kasvasiisid nendest uusi taimi, mis olid väädi kaudu ühenduses emataimega. Siin võrreldi seda paljundamisviisi klorofüütumi paljundamisega.

15) Suureleheline (kuninglik) begoonia (*Begonia rex*). Oma suurte ilusate kirjude lehtedega on ta kaunis toalill, kuid nõuab niisket õhku, mistõttu tema kasvatamisega on raskusi. Otseseid päikese kiiri ta ei talu. Ka muld peab olema rammus. Viljandi I Lasteaed kasutas selle lille väetamiseks tapamajast toodud verd (muidugi lapsed seda ei näinud). Palju huvi pakkus aga tema paljundamine lehetükikeste abil.

Viljandi II Lasteaias oli selleks väike kastike, milles oli pestud liiv ja mis kaeti klaasiga niiskuse ja soojuse säilitamiseks.

16) *Aspar (Asparagus Sprengeri)*. Vanema rühma amplitaimeks on aspar. Lill vajab rammusat ja rasket mulda, palju valgust ja hoolikat kastmist. Uudsusena õppisid lapsed tundma võtet, et aspar asetatakse vahete-vahel ühes potiga kuni 2 tunniks veenõusse, et muld ühtlaselt läbimärjaks saaks. Aspari paljundamisega lasteaiad ei ole tegelnud, kuna seda tehakse seemneist eriliselt nõudlikes tingimustes.

17) *Hiinaroos (Hibiscus rosa sinensis)*. Kuna hiinaroos on lõunamine taim, siis kasvab ta lasteaias soojades ruumides eriti hästi. Ta nõuab raskevõitu rammusat mulda ja tublit kastmist. Hiinaroos kasvab toas kuni 3 meetri kõrguseks puuks ja elab vanaks. Tema paljundamisega pole lasteaiad tegelnud. Oma kaunite õitega on hiinaroos armastatud taimeks kõigile lastele.

18) *Luuderohi (Hedera helix)* on kaunis ronitaim, mis ei nõua erilist hoolt. Selle, Eesti NSV-s looduslikes tingimustes leiduva taime ilutaimena lasteaias toomine on eriti märkimisväärne. Viljandi I Lasteaias on temaga kaunistatud aken.

19) *Aaloe (Aloe)* ei oma ilutaimena suuremat väärtust. Tema kasvatamine on lihtne. Temast vesteldi kui tähtsast ravimtaimest. Hariliku aaloe kõrval on kasvatatud ka kirjut ja tiigeraaloe.

20) *Agaav (Agave americana)*. Kasvatatakse suurt agaavi, mis suveks viiakse aeda. Kogemused näitavad, et lasteaias ruumid on liiga soojad, et agaav hästi kasvaks. Tema juures on huvitav jutustada, et ta alles 50—60-aastaselt õitseb ainukese korra oma elus ja siis pärast vilja valmimist sureb.

21) *Kaktused*. Kaktused on okkalised ja nende hooldamine on lastele raske ning tülikas, pealegi on nende kasv aeglane. Sellepärast pole kaktuste kasvatamine lasteaias sobiv. Üksikuid kaktuste esindajaid siiski on leida Viljandi lasteaiades. Kui neid kasvatada, siis ainult üht liiki, et näidata nende kõrbetaimede erinevaid nõudeid mulla ja niiskuse suhtes ning erinevat ehitust ja kauneid õisi. Kaktuste hooldamine jääb kasvataja tööks.

22) *Fuksia (Fuchsia hybrida)* nõuab rammusat mulda ja hoolikat kastmist, siis õitseb hästi. Pistikuist paljundamine on lastele jõukohane, seda tehti niiskemas õhus. Seejuures õpiti pistikuid kasvatama klaasi või kupli all. Fuksial arenevad kergesti lehetäid, millede vastu on võideldud DDT-d kasutades.

23) *Geraanium (Geranium)* on lõhestatud lehtedega mitteõitsev pelargoonium. Lõunapoolsetes maades on ta tehniliseks taimeks. Teda kasutatakse lõhnaõlide tööstuses. Lasteaias on teda hõlpus kasvatada ja ta annab vaatlusteks ning vestlusteks huvitavat materjali.

On proovitud kasvatada ka mirti, seedumit jt., kuid need pole hästi edenenud.

Sellega on antud ülevaade Viljandi lasteaiade elavnurkades kasvatavatest lilledest, s. o. 23 lillest. Kahtlemata on see arv küllalt suur. Kui seda lillede hulka peetakse liiga paljuks, võib teha nendest valiku. Peale nende lillede on lasteaiades tähtpäevadeks ostetud õitsvaid lilli, nagu alpikannikesi, tsineraariaid ja priimulaid, ise kasvatatud krüsanteeme ning ajatatud maikellukesi (Viljandi II Lasteaed).

Need õitsvad lilled on dekoreerinud tähtpäevil lasteaias ruume, kuid on andnud ka vaatlusteks materjali. Võib-olla tekib küsimus, miks ei kasva-

tata lasteaia elavnurgas palme. Palmide kasvatamisega on omad raskused. Palmidel siginevad hõlpsasti kilptäid, kes võivad palmid isegi hävitada, kui nende vastu järjekindlalt ei võidelda. Ka vajab palm talvel, puhkuse perioodil toatemperatuurist madalamat temperatuuri.

Kuna Viljandi lasteaedades valitseb suur ruumide kitsikus, siis on see olnud takistuseks elavnurkade väljakujundamisel. Loomulik oleks, et igal rühmal oleks omaette elavnurk, kuid selleni pole meil jõutud. Ka rühmaruumi ei saa igakord nõudlikumaid lilli paigutada, sest II ja III lasteaias on osa rühmaruume põhjapoolsete akendega. Niisugustesse rühmaruumidesse on viidud talveks lilledest aspidistra, kummipuu, kuninglik ehk suureleheline begoonia, kliivia. Tavaliselt asuvad toalilled kogu lasteaiale ühises elavnurgas, kuid on asetatud nõnda, et igal rühmal on lillelaua oma kindel koht, noorematel madalamal ja vanematel kõrgemal.

Sobivaim ruum elavnurgaks on Viljandi I Lasteaia. Seal asub elavnurk riiehooldlale järgnevas ruumis, mille lapsed läbivad rühmaruumidesse siirdumisel. Iseenesest jätab see ruum lastele esteetiliselt sügava mulje: pika kitsa toa ühes otsas on aken, kaunistatud väätiva luuderohuga. Akna ees põrandal on 1,5 meetri kõrgune lillelaud mitmesuguste lilledega. Lillelaua ees on väike veebassein, äärestatud roheline sambalaga, millel lebavad mõned nukud, nagu vaadeldes basseinis ujuvaid kalakesi. Seina ääres postamentidel asetsevad veel mõned lilled, seintel loodusvaatluse tabelid jne. Tahtmatult seisatavad lapsed kauni vaatepildi ees enne, kui nad — ühed vasakule ja teised paremale — oma rühmaruumidesse sisenevad.

### Elavnurga inventar.

Elavnurga inventari tähtsama osa moodustavad lillelauad. Nende konstrueerimisel on lähtutud põhimõttest, et nendele saaks paigutada erineva suuruse ja erineva varre-ehitusega taimi. Värvuselt on nad heledatoonilised. Lauad on II ja III lasteaia puhastamise hõlbustamiseks ning puitosade mädanemise vältimiseks kaetud klaasiga. Peale suure lillelaua ja üksikute massiivsete postamentide kasutatakse rühmaruumi akendel lillede kasvatamiseks ka väikesi lillelaidu ja miniatuurpostamente.

Lillepottide valikul peetakse silmas lillede kasvunõudeid ja nende suurst; mitte kunagi ei kasutata väikeste lillede puhul liiga suuri potte. Pistikute kasvatamiseks on saanud Viljandi II Lasteaed ka mõned eriti väikesed potid ja muldpotid Viljandi II Keskkooli bioloogia õpetajalt sm. Savilt, kes neid ise valmistab. Lillede kastmiseks on valmistatud erilised kastekannud: nooremale rühmale pooleliitrised ja lühema toruga, vanemale ja keskmisele rühmale üheliitrised ja pikema toruga. Tavaline mängukastekann on natuke kõrge ja lühikese toruga ega sobi potilillede kastmiseks, Taimede piserdamiseks on piserdajad; neid on müügil spetsiaalärvides. Lasteaia seisukohalt sobivad 25—30 cm pikkused ja 1—1,5-sentimeetrise läbimõõduga piserdajad.

Kastmisvee õhustamiseks ja soojendamiseks on elavnurgas pangveega. Pang täidetakse eelmisel päeval, et kastmise ajaks veetemperatuur ühtuks toatemperatuuriga. Nagu eespool kirjeldatud, on pistikute juurutamiseks kahest lillepotist koosnev bassein-juurutaja ja väikene külvikast, mille neljale küljele asetatakse klaasid, samuti asetatakse klaasid ka kasti peale (eriliste puupulgakeste abil).

Et mitte rikkuda lillelehtede vahakirmit ja marrasknahka, ei kasutata tolmupühkimiseks lappe, vaid sulest pintsleid või tiivasulgi.

Elavnurga inventari hulka kuuluvad ka lillede etiketid. Need on väiksemad kui koolide elavnurkades, sest siin on neile lille nimi ainult ühes keeles kirjutatud. Etiketid on selleks, et kasvataja lillele alati õige ja kindla nime annaks, kui lapsed seda temalt küsivad või kui ta lastega lilli hooldab.

### Õppe- ja kasvatustöö.

Elavnurgas kasvatatavad toalilled on õppe- ja kasvatustööks andnud väga rikkalikku ja lastele kergesti arusaadavat ning huvitavat materjali. Olen jälginud lasteaedade tegevust ja vestelnud kasvatajatega elavnurkades tehtud töö tulemustest, millest allpool teen kokkuvõtte.

Esimesi ülesandeid elavnurgas on olnud lastele lillede nimede õpetamine ja lilledest konkreetse kujutluse loomine. Nimede õpetamiseks on kasutatud mitmesuguseid võtteid:

1) Lille kastmisel või selle hooldamisel nimetab laps lille nime.

2) Korraldatakse mängu: a) lilled asetatakse ritta ja korraldatakse nende nimesid; siis lähevad lapsed ukse taha. Üks lill pannakse kõrvale. Lapsed tulevad tagasi, vaatlevad lilli ja ütlevad kasvatajale üksikult, mis sugune lill on ära pandud. Seda mängu on korraldatud mitmesugustes teisendites; b) laps, kelle silmad on seotud, peab tabava kirjelduse järgi tundma lille ja nimetama selle nime; c) kohtade vahetamise mäng (numbrimängu eeskujul) lillede nimedega; d) Viljandi III Lasteaia kasvataja muusika alal Elvi Järvekülge on koostanud laulukese lillede nimede õppimiseks. Selle laulu järgi on korraldatud mäng: lilled on asetatud toolidele, nende taga seisavad aga lapsed. Elavnurga korrapidaja teeb niisuguseid liigutusi, nagu kastaks ta lilli ja pühiks neilt tolmu; kui lauldakse lillede nimesid, siis näitab ta vastavaid lilli. Mängu kordamiseks valib ta «kooori» seast uue korrapidaja. Kui lillede nimed on selged, siis on seda laulumängu mängitud ka ilma lilledega.

Vaatlusvõime arendamiseks on kõigis rühmades korraldatud rohkesti vaatusi toalillede juures. Nooremas rühmas on vaadeldud lehtede suurst, hiljem nende värvust ja lõpuks ka lehtede kuju. Keskmises rühmas on tegeldud varre ehituse vaatlemisega ja uuritud juurigi. Vanemas rühmas on aga vaadeldud õisi, lehtede paksust, okkaid, karvakesi jne. Väga palju materjali vaatlusteks on andnud lillede võrdlemine: kliivia ja sibulilil, aspidistra ja kummipuu, helksiine ja selaginella, klorofüütum ja seebralill ning mitmed teised lilled. Materjali pidevateks vaatlusteks on andnud lillede paljundamine pistikute kaudu.

Laste mõtlemisvõimet on arendatud taimede kasvutingimuste jälgimisega. Seebralille on vaadeldud päikesepaistel ja põhjapoolses ruumis ning jõutud järeldusele, et päikesepaistel kasvanud seebralill on palju värvirikkam. Oigete järelduste tegemine taimede kastmise ja tolmu puhastamise kohta on samuti arendanud mõtlemisvõimet. Rippuvate vartega lillede postamentidele asetamise põhjendamise on samuti olnud jõukohane mõtlemise arendamiseks. Vanemas rühmas on kasvatajad õpetanud lapsi põhjendama nende poolt teostatavate hooldustööde tähtsust.

Ka silmaringi laiendamiseks on toalilled andnud mitmesugust ainet. Teemaga «Paksulehelised lilled» on selgitatud lastele nende taimede



päritolu ja põhjendatud nende kastmise erilisi tingimusi. Teostades mitmesuguseid vegetatiivse paljundamise võtteid, on seletatud lastele ka taimede mitmesugust paljunemist looduses.

Mõnede lillede (aaloe, geraanium jt.) puhul on seletatud ka nende taimede tehnilist tähtsust.

Kõne arendamiseks on kasutatud viimasel ajal sageli ka loodusloolist materjali. Tegevuse teemadeks on olnud: 1) Kuidas kastame lilli, 2) Kuidas hooldame lilli, 3) Miks kasvatame lilli, 4) Kuidas paljundame lilli, 5) Missugused lilled kasvavad meie elavnurgas, 6) Lillede kasvatamine kodus, 7) Missugused on meie lillede lehed, varred ja õied, 8) Kuidas lilled saavad toitu jt.

Lillede eest hoolitsemine teenib ka esteetilise kasvatamise eesmärki. Lapsed muutuvad tähelepanelikuks tolmu suhtes, nad õpivad mõistma lillede ja kogu looduse ilu. Viljandi I Lasteaias oli lillelaud liigselt kuhjatud lilledega. Kasvataja juhendamisel võtsid lapsed lillelaualt lilli vähemaks ja jõudsid veendumusele, et lill on siis ilus, kui ta «igast küljest meie paistab».

Viljandi II Lasteaias olid seebralilled väikestel postamentidel, kust nende rippuvad varred kaunilt alla langesid. Kui toodi uus lillelaud, siis leidsid lapsed kohe koha, kuhu sobib asetada seebralill kui amplitaim, kuhu sobib asetada suureleheline begoonia, kuhu helksiine jne. See kõik oli kasvataja järjekindla juhtimise tulemus.

Lillede vaatlusi on üles märgitud joonistamise abil. Viljandi I Lasteaia lapsed joonistasid kummipuu, kui panid selle juurduanud pistiku mulda. Põnevusega jälgisid nad järgmise lehe ilmumist, sest see, kes esimesena seda märkab, saab õiguse ka joonisele ühe lehe juurde joonistada. Kuna neid «esimesi» oli aga palju — peaaegu kõik rühma lapsed, siis tuli kummipuid juurde joonistada, et mitte kedagi kurvastada. Analoogilisi juhtumeid on olnud ka teistes lasteaedades teiste lillede vaatlemise puhul.

Toalilled on teemasid andnud ka tavalisele joonistamisele. On joonistatud mitmesuguseid lehti, lilli pottidega, õisi ja lillede paljundamistki. Kõik need tööd on lastele olnud huvitavad ja jõukohased.

Kõige muu kõrval on toalilled, eriti talvel, olnud töökasvatuse parimaks vahendiks. Lapsed on õppinud järjekindlalt hoolitsema oma rühma lillede eest. Nad teavad, kuidas tuleb ühte või teist lille kasta, missugune peab olema kastmisvesi. Nad teavad, missugused lilled vajavad rohke- mat ja tihedamat kastmist, missugused aga harvemat. Nad teavad, kuidas tuleb piserdada lilli, missuguseid neist ei ole hea piserdada jne. Nad oskavad pühkida tolmu, teades, et kareda lapiga teeme lilledele «haiget», aga sulgpintsliga tolmu pühkides vigastame kõige vähem taime lehti. Mitmesugusel vegetatiivsel teel lilli paljundades õpivad lapsed kergesti ära ka maasikate, aedlillede, marjapõõsaste jt. kultuuride paljundamis- võtted.

Antud lühiülevaates olen kirjeldanud ainult mõnda sellest, mida üks või teine lasteaed on püüdnud teha elavnurgas kasvatatavate toalillede kasutamisel lasteaia kasvatustöö tõhustamiseks.

## SISUKORD

Juhtkiri. Esimese õppeaasta töö vajab põhjalikku analüüsimist . . . . .	707
M. Tšerevko. Olulistest seostest kehalise ja vaimse kasvatustöö vahel . . . . .	713
G. Balanjuk. Teadmiste püsivus ja nende esmase kinnistamise koht õppeprotsessis . . . . .	721
A. Vask. Komsomoliorganisatsioonide osa polütehnilise hariduse teostamisel . . . . .	727
R. Meriloo. Ristiusu kirik keskaja esimesel perioodil . . . . .	732
K. Laigna. Tähelepanekuid NSV Liidu ajaloo õpetamise olukorrast Eesti NSV koolides . . . . .	737
Ed. Vääri. Keskkooliõpetajate kirjanduslikust ja keelelisest tasemest . . . . .	741
J. Thalberg. Õpilaste iseseisvast tööst vene keele õpetamisel liitklassis . . . . .	754
O. Niinemäe. Toalilled kasvatustöö vahendina lasteaedades . . . . .	762

## СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Основательнее анализировать итоги первого полугодия . . . . .	707
М. Черевков. О существенных связях физического воспитания с умственным . . . . .	713
Г. Баланюк. Прочность знаний и место первичного закрепления знаний в процессе обучения . . . . .	721
А. Васк. Роль комсомольских организаций в осуществлении политехнического образования . . . . .	727
Р. Мерилоо. Христианская церковь в первом периоде средних веков . . . . .	732
К. Лайгна. Заметки о преподавании истории СССР в школах Эстонской ССР . . . . .	737
Эд. Вяари. Об уровне подготовки по литературе и эстонскому языку окончивающих среднюю школу . . . . .	741
Е. Талберг. О самостоятельной работе учащихся при изучении русского языка в слитном классе . . . . .	754
О. Нийнемая. Комнатные цветы как средство воспитания в детских садах . . . . .	762

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

**Toimetuse aadress:** Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 22. XI 1954. Trükkimisele antud 14. XII 1954. Trükiarv 3470. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,5. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 6,16. Arvutuspoognaid 6,11. MB-22310. Tellimise nr. 1931. Trükkikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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

# NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XII aastakäik

1954

Eesti NSV Kultuuriministeeriumi Kirjastuste ja Polügraafiatööstuse  
Peavalitsuse Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus

### Juhtkirjad ja ühiskondlik-poliitilised artiklid.

... Koolide ülesandeid teisel poolaastal . . . . .	1
... Tihedamaks koostöö kooli ja kodu vahel . . . . .	65
... Kõrgemale metoodilise töö sisuline tase . . . . .	129
... Süvendada tööd põllumajanduse küsimuste käsitlemisel . . . . .	193
... Koolide ja haridusorganite ülesandeid uue õppeaasta ettevalmistamisel . . . . .	257
... Rohkem tähelepanu maakoolide vajadustele . . . . .	321
... 14 aastat Nõukogude Eestit . . . . .	385
... Vastutusrikkaid ülesandeid eeloleval õppeaastal . . . . .	451
... Suuremat tähelepanu pioneeriorganisatsiooni tööle koolis . . . . .	515
... Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 37. aastapäev . . . . .	579
... Taotleda suuremat edu vene keele õpetamisel . . . . .	643
... Esimese õppepoolaasta töö vajab põhjalikku analüüsimist . . . . .	707

### Kriitilisi märkmeid programmide, õpikute ja õppetaseme kohta.

J. Valgma. Eesti keele kooligrammatika probleeme . . . . .	112
O. Rünk. Parandada joonistamise õpetamist vabariigi keskkoolides . . . . .	172
E. Jaanvärk. Raskusi vene keele õpetamisel . . . . .	470
T. Tint. Vana-aja ajaloo õpetamisest Tallinna koolides . . . . .	478
E. Sõgel. Eesti kirjanduse õppeprogrammidest . . . . .	671
E. Jaanvärk. Meie algkoolide ja seitsmeklassiliste koolide vene keele programmidest . . . . .	688
K. Laigna. Tähelepanekuid NSV Liidu ajaloo õpetamise olukorrast Eesti NSV koolides . . . . .	737
E. d. Vääri. Keskkooliõpetajate kirjanduslikust ja keelelisest tasemest . . . . .	741

### Küsimusi õppe-kasvatustöö teooria alalt.

L. Hallop. V. I. Lenin polütehnilisest õpetusest . . . . .	6
J. Perovski. Metoodika kui teaduse objekt ja sisu ning tema seos teiste teadustega . . . . .	23
... Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste jooksev kontrollimine . . . . .	85
M. Vinogradova. A. S. Makarenko töökasvatusest F. E. Dzeržinski nimelises kommuunis . . . . .	148
I. Ogorodnikov. Pedagoogika kursuse süsteemi ja pedagoogika õpiku prospekti küsimusest . . . . .	198
M. Aleksandrova ja A. Pärl. Mõned didaktika küsimused ja I. P. Pavlovi õpetus . . . . .	263
L. Božovitš ja T. Konnikova. Nõukogude õpilase isiksuse kujundamine pioneeritöös . . . . .	273
M. Rjabtsev. Õpilaste töövõime tõstmise teedest . . . . .	591
G. Balanjuk. Teadmiste püsivus ja nende esmase kinnistamise koht õppeprotsessis . . . . .	648, 721
M. Tšerevkov. Olulistest seostest kehalise ja vaimse kasvatustöö vahel . . . . .	713

### Pedagoogika ajaloost.

L. Hallop. N. K. Krupskaja töid uuesti läbi lugedes . . . . .	70
J. Kahk. N. G. Tšernõševski pedagoogina . . . . .	584

### Abiks õpetajaile.

A. Marland. Ontogeneesi ja fülogeneesi suhetest . . . . .	18
K. Ossipov. Vene esiktrükkal Ivan Fjodorov . . . . .	76
V. Tarmisto. Nõukogude Eesti majandusgeograafilisest rajoonimisest . . . . .	134
S. Uuskam. Mikroelementide bioloogiline tähtsus . . . . .	141
K. Laigna. Jaan Adamson eesti rahvahariduse eest võitlejana . . . . .	211
E. Varep. Looduskaitsest ja õpetajate ülesandelst sel alal . . . . .	228
A. Богданович. Две функции инфинитива в современном русском литературном языке . . . . .	251
N. Antonov. Lapse mõtlemise ja keele arenemine eelkooli- ja koolieas . . . . .	327
R. Hallimäe. 30. juuni 1954. a. täielik päikesevarjutus ja selle vaatlemine . . . . .	341
M. Smolkin. Tšehhovi kunstimeisterlikkus . . . . .	390
G. Krasnovskaja. Nikolai Ostrovski loomingu ülemaailmne tähtsus . . . . .	520
O. Rünk. Projektsiooniliikidest ja kujutamisiisidest . . . . .	607
A. Vinter, A. Markin. Nõukogude Liidu uued hüdrojaamad . . . . .	655
A. Reiman. Kooli osa võitluses alkoholismiga . . . . .	665
R. Meriloo. Ristiusu kirik keskaja esimesel perioodil . . . . .	732

### Metoodilised materjalid.

K. Leht. «Kalevipoja» käsitlemisest keskkoolis . . . . .	36
V. Voore. Materjale teema «Põllumajanduslikud loomad» käsitlemiseks . . . . .	50
R. Lahi. Kirjutamistingimused . . . . .	57
S. Florinski. Gribojedovi komöödia «Häda mõistuse pärast» käsitlemisest . . . . .	103
A. Иыесаар. О работе по картинкам . . . . .	124
V. Ordlik. Iseseisva töö vorme loodusteaduslike palade käsitlemisel algklassides . . . . .	160, 245
H. Reinor. Juhan Liivi loomingu käsitlemisest keskkoolis . . . . .	219
V. Tetjurjov. Õpilaste praktiline tutvustamine põllumajandusliku tootmisega . . . . .	235
K. Мальцева. Вопросы методики словарной работы на уроках литературного чтения в нерусской школе . . . . .	287
A. Jõesaar. Töövõtteid vene keele väljendusoskuse arendamiseks algklassides . . . . .	359
J. Valgma. Liitsõna käsitlemine koolis . . . . .	401
A. Šibanov. Põllumajandusliku töö lihtsaimate vilumuste kujundamisest V ja VI klasside õpilastel . . . . .	456
E. Laas. Õpilaste iseseisvast tööst lugema õpetamisel . . . . .	494
R. Lahi. Kirjatehnika aabitsaeelsel perioodil . . . . .	499
E. Etverk. Täheliste kordajatega võrrandite lahendamisest seitsmeklassilises koolis . . . . .	534
V. Karpinski. NSV Liidu Konstitutsiooni uuest programmist ja õpikust 7. klassile . . . . .	544
N. Pentre. Sõnavara kinnistamisest algklassides . . . . .	551
K. Vedler. Seletava lugemise meetodi rakendamisest ajaloo õpetamisel . . . . .	616
H. Jõulma. Profülaktikast õigekirja ja grammatika õpetamisel algkoolis . . . . .	680
V. Paju. Füüsika praktikumide korraldamisest keskkoolis . . . . .	699
J. Thalberg. Õpilaste iseseisvast tööst vene keele õpetamisel liitklassis . . . . .	754

**Koolide töökogemusi.**

R. Hallimäe. Geofüüsika ja astronoomia õppeobservatooriumi tööst	299
V. Reiljan. Geograafia väljaku rajamise kogemusi	306
A. Nurme. Noodiõpetamise kogemusi I klassis	364
H. Bachman ja S. Rebane. Matemaatika tunnid I klassis esimesel nädalal	434
A. Tiki. Puudujääke ja raskusi matemaatika õpetamisel	486
R. Roos. Õlgtöid käsitöö õpetamisel	623

**Klassi- ja kooliväline töö.**

L. Väinmaa. Klassivälisest tööst muusika alal	178
I. Laanemets. Tallinna Pioneeride Maja abist koolidele	184
A. Reinsoo. Õpetajate komsomolialorganisatsioon võitluses õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmise eest	347
H. Toom. Klassivälisest tööst võõrkeelte alal	370
A. Emmo. Pioneerikoondused füüsika alal	505
M. Ruber. Füüsika- ja tehnika-alaste ringide tööst	562
I. Potehhin. Savi- ja plastiliinitööd «Osavate käte» ringis	571
A. Töldsepp. Õpilaste ettevalmistamisest pioneerorganisatsiooni astumiseks	602
A. Vask. Komsomolorganisatsioonide osa polütehnilise hariduse teostamisel	727

**Koolitöö juhtimise küsimusi.**

F. Toode. Metoodilise töö juhtimise kogemusi	353
H. Liimets. Kooli metoodiline kabinet	429

**Kodu ja kooli koostööst.**

J. Kotsar. Kodu ja kooli koostöö kogemusi	629
---	-----

**Rahvaharidus sotsialismileeri maades ja kapitalistlikes riikides.**

G. Pintšuk. Rahvahariduse ja kultuuri võimas tõus Ukraina NSV-s	11
G. Gurkov. Hariduse õitseng Bulgaaria Rahvavabariigis	314
P. Kremnev. Uue Korea rahvakool	443
A. Piskunov. Ameerika rassism ja kool	633

**Kriitika ja bibliograafia.**

... Uut pedagoogilist kirjandust	190, 255, 317, 383, 446, 512, 575, 640
Ed. Vääri. Eesti kirjanduse ajaloo õpiku keelest	377
K. Leht, H. Reinop. Mõtteid ja märkmeid «Eesti kirjanduse ajaloo» puhul	419, 459
U. Topman. Ei õpik ega käsiraamat	638

**Mitmesugust.**

E. Elisto. Sordinimede kirjutamisest	375
S. Sovietov. Õpilaste tervishoiust põllumajanduslikel töödel	526
K. Laane. Õiged ja põhjendatud seisukohad	557
E. Nurm. Kultuurtaimede sordinimede kirjutamisest	558
O. Niinemäe. Toalilled kasvatustöö vahendina lasteaedades	762

## PEDAGOOGID!

Täiendage oma teadmisi õppe-metoodilise kirjanduse lugemise-  
ga! Tutvuge järgmiste teostega:

<b>J. Perovski.</b> Õppe-kasvatustöö juhtimine koolis .	Hind rbl.	5.10
<b>E. Gorjatškin.</b> Füüsika õpetamise metoodika seitsmeklassilises koolis. III köide . . . . .	„ „	12.15
<b>V. Šalajev.</b> Loodusteaduse õpetamise metoodika	„ „	6.45
<b>V. Kartsov.</b> NSV Liidu ajaloo õpetamise metoo- dikast VIII—XI klassis . . . . .	„ „	4.30
Polütehnilise õpetuse küsimusi koolis. Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia välja- anne . . . . .	„ „	17.—
<b>A. Fetisov jt.</b> Matemaatika õpetamine koolis polü- tehnilise õpetuse ülesannete valgusel . . . . .	„ „	1.80
<b>S. Šapovalenko jt.</b> Keemia õpetamine koolis polü- tehnilise õpetuse ülesannete valgusel . . . . .	„ „	1.35

Teosed on müügil kõigis Raamatukaubanduse Peavalitsuse  
raamatukauplustes.

Rbl 3. -

4. - 210 -

I9765

12)

1420