

# Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

1

1955







I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

# NÕUKOGUDE KOOI

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIII AASTAKÄIK

NR. 1

IAANUAR

1955

SOTSIALISTLIK

## Taotleda paremaid tulemusi eesti keele õpetamisel.

97674  
Marxism-leninism on esmakordselt teaduse ajaloos välja selgitanud, et keel on eriline ühiskondlik nähtus, mis on tekkinud juba väga kauges minevikus ja mis areneb ning täieneb koos inimühiskonna arenemisega. Uhtlasi on keelel eriline osa inimühiskonna arenemises: ta on suhtlemisvahendiks, milleta on mõeldamatu ühiskonna enese olemasolu.

Keel on vahetult seotud mõtlemisega: mõtlemise edusammud peegelduvad keeles ja vastupidi — keele edusammud kajastavad mõtlemise, inimühiskonna tunnetustöö edusamme.

Seesama dialektiline seos keele ja mõtlemise vahel on täheldatav ka üksiku inimese arenemises: väikelapse esimesed sõnad on selgeks tõenduseks selle kohta, et otseste meeleliste aistingute, tajude ja kujutluste baasil on tal tekkinud abstraktse mõtlemise alged, teise signaalsüsteemi alged, kvalitatiivselt uus instrument maailma tunnetamiseks ja kaasinimestega suhtlemiseks. Mida arenenum ja rikkalikum on inimese keel, seda arenenum, põhjalikum ja mitmekülgsem on tema mõtlemine, seda arenenum ja haritum on inimene.

Marxismi-leninismi ajalooline teene seisneb ka selles, et ta on andnud teaduslikult põhjendatud seletuse rahvuskeelte tekkimise ja arenemise eelduste ning tingimuste kohta. Marxism-leninism väidab, et kapitalismi kukutamine ja sotsialismi võidulepääs likvideerib rahvusliku rõhumise ning ebavõrdsuse sotsiaalsed põhjused ja rajab seega kindla aluse ka rahvuskeelte hoogsaks arenemiseks ning õitsepuhkemiseks.

Nõukogudemaa ja teiste sotsialismileeri maade ühiskondliku elu praktika tõestab veenvalt selle teadusliku väite õigsust ning elulisust.

Ülaltoodust järgneb, et rahvuskeeltele on eriline koht nõukogude kooli õppe- ja kasvatustöös. Rahvuskeeles, antud rahvuse emakeeles toimub Nõukogudemaa koolides kõigi teistegi arvukate õppeainete õpetamine. Emakeelele toetudes on õpilastel hõlpsam aru saada ka vene keelest ja võõrkeeltest ning neid teadlikumalt ja edukamalt omandada.

Seetõttu juhitakse Kommunistliku Partei Keskkomitee vastavates koolialastes otsustes õpetajate ja haridusorganite tähelepanu sellele, et õpilased peavad omandama emakeele alal kindla hulga süstemaatilisi teadmisi, ent samuti lugemisoskuse ja suulise ning kirjaliku väljendusoskuse.

Need üldised eesmärgid on aluseks ka eesti keele õpetamisel meie vabariigi eesti õppekeele koolides, nagu sellele osutatakse eesti keele programme seletuskirjas.

Kuidas on lugu nende eesmärkide teostamisega meie vabariigi eesti õppekeele koolides?

Kui jälgida eesti keele õpetamise tulemusi viimaste aastate jooksul, siis võib kõnelda küll mõningast edasinihkumise ühesikutele aladel, samuti edusammudest üksikutes koolides, kuid mitte üldisemast ning ulatuslikumast edasiminekuks, mis on meie ühiseks sooviks.

Seetõttu on ka kõigiti arusaadav, et juba aastaid konstateeritakse õpetajate nõupidamistel ja haridusosakondade



aruannetes seda kurba tõsiasja, et õppe-  
edukus eesti keele alal jätab tõsiselt  
soovi, et õpilaste teadmised ja oskused  
ei ole küllalt kindlad, et õpilaste suuline  
väljendus on sageli ilmetu, sõnadevaene  
ja et kirjaliku väljendusoskuse osas häi-  
rivad meid eelkõige arvukad õigekirja-  
vead — ka keskkooli vanemate klasside  
õpilaste töodes.

Kõik need asjaolud juhvad meid küsi-  
muse juurde, kuidas seletada eesti keele  
õpetamise raskusi ja peaasi — mida tu-  
leks ette võtta olukorra parandamiseks,  
eesti keele õppetaseme tunduvaks tõst-  
miseks.

Nagu iga muugi õppeaine puhul, sõl-  
tub ka eesti keele õpetamise edu eel-  
kõige sellest, kuidas seda ainet õpe-  
tatakse. Viimase asjaoluga tulebki sele-  
tada õige paljude koolide, nagu näiteks  
Tallinna VII ja X Keskkooli, Tartu I ja  
II Keskkooli, Rakvere I Keskkooli,  
Väike-Maarja Keskkooli jt. koolide edu-  
samme eesti keele õpetamisel.

Missuguseid üldisemaid metoodilisi  
puudusi täheldame eesti keele õpeta-  
misel?

Esimeseks silmahakkavaks puuduseks  
on õpilaste vähenenud aktiivsus eesti keele  
tundides. See avaldub esmajoonel õpi-  
laste individuaalsel suulisel käsitlemisel.  
Kuidas see käsitlemine toimub? Tä-  
valiselt nõnda, et õpetaja esitab küll kü-  
simuse kogu klassile, kuid tegeleb hil-  
jem vaid vastama kutsutud õpilasega,  
juhtides ise tähelepanu vastuses esine-  
vatele vääratustele ja lünkadele ning  
nõudes üksnes väljakutsutud õpilaselt  
nende vääratuste ja lünkade paranda-  
mist. Mis on taolise käsitlemise seadus-  
päraseks tagajärjeks? — Kogu klassi irdu-  
mine sellest tähtsast tööst, mis toimub  
õpetajalaua või klassitahvli juures. Mui-  
dugi ei järgne ülaltoodust seda, nagu  
oleks klass igasugusest tööst irdunud,  
nagu oleks ta igasuguse tegevuse suhtes  
passiivne. Hoopis vastupidi: klass ilmu-  
tab omamoodi aktiivsust mitmesuguste  
muude tegevuste ja mõtete suhtes, kuid  
neil viimastel pole üldreeglinna mingit  
seost klassitahvli või õpetajalaua juures  
toimuva tegevuse või seal esitatavate  
mõtetega.

See asjaolu toob aga tõsiselt kahju, mis  
ei seisne üksnes selles, et enamik õpi-  
lasti hakkab tegelema kõrvaliste asja-  
dega, mis põhjustab arvukaid korrarikku-  
misi klassis, vaid veel rohkem selles, et  
enamiku õpilaste suhtes ei eksisteeri  
hoopiski õppematerjali kordamise ning  
kinnistamise kõnealust etappi, mis õõ-  
nestab ja peabki õõnestama õpilaste  
teadmiste ja oskuste püsivust ning kind-  
lust.

Praktiliste kogemuste ja psühholoogi-  
liste kaalutluste (ajutiste närviseoste ku-

junemise seaduspärasused) alusel on am-  
mugi teada, et üksikute õpilaste jooksva  
suulise käsitlemise puhul peab olema  
tagatud kogu klassi aktiivne osavõtt,  
mida saavutatakse harilikult sel teel, et  
õpetaja ei paranda ega täienda ise välja-  
kutsutud õpilase vastuses leiduvaid ekssi-  
tusi ja lünki, vaid laseb seda teha teistel  
õpilastel, kogu klassil. Kui õpetaja neid  
kohalt antud vastuseid arvesse võtab,  
neid hindab, milleks ka haridusorganite  
ettekirjutused takistusi ei tee, siis pole  
kahtlust, et kõik õpilased jälgivad tähe-  
lepanuga seda, mis toimub klassitahvli  
või õpetajalaua juures ja on alati valmis  
vääratusi parandama, võimalikke lünki  
täiendama.

Sel teel saavutame õigupoolest seda, et  
esitatud küsimustele ei vasta üksnes need  
kolm-neli õpilast, kes õpetajalaua või  
klassitahvli juurde kutsutakse, vaid mõt-  
tes teeb seda kogu klass. Et sel teel  
saame paremaid tulemusi, seda tõendavad  
nende koolide ja õpetajate kogemused,  
kus õpilaste individuaalsele suulisele kü-  
sitlemisele on kogu klass kaasa tõmma-  
tud.

Kuid õpilaste teadmiste ja oskuste  
jooksva hindamise puudused ei piirdu  
ülalmainituga. Õige sageli, ja seda eriti  
keskkooliklassides, on häda veel selles,  
et õpilaste individuaalse suulise  
käsitlemisega liialdatakse, et see on ku-  
junenud peaaegu ainsaks suulise  
käsitlemise võtteks. Kõnelemata sellest,  
et taoline metoodiline ühekülgus, me-  
toodiline tuimus ei kuulu just hea peda-  
googilise tööstiili hulka, on sel veel see  
paratamatu miinus, et ühes tunnis on  
võimalik käsitleda üsna väikest hulka  
õpilasi, mis ei soodusta aga seda, et  
kogu klass valmistuks hoolikalt igaks  
tunniks. Ülaltoodust järgneb, et väga  
paljudel eesti keele õpetajatel tuleb põö-  
rata sootu suuremat tähelepanu fron-  
taalsele käsitlemisele, luua mõistlik  
tasakaal individuaalse ja frontaalse suu-  
lise käsitlemise vahel.

Liigne kindumine individuaalsesse suu-  
lisse käsitlemisse põhjustab sageli ka  
seda, et uue õppematerjali käsitlemiseks  
jääb liiga vähe aega, mispärast sellega  
peab ülepeakaela kiirustama. Selles olu-  
korras pole siis ka imestada, et kinnista-  
miseks jääb aeg sootu napiks ja kodune  
ülesanne antakse alles pärast kella. Et  
siis enam midagi lähemalt selgitada ei  
saa, on iseenesestki arusaadav.

Siia tuleb lisada asjaolu, et ka uue  
õppematerjali käsitlemisel jääb klass  
sageli passiivseks, mis väljendub selles,  
et õpetaja seletab ja näitab ise, kasuta-  
mata õpilaste abi, õpilastel olevaid tead-  
misi ja oskusi.

Mis on taolise tööstiili tulemuseks?  
Paljud õpilased satuvad raskustesse kodu-



ülesannete täitmisel ega suuda neist omal jõul jagu saada. Väljapääsu otsimisel kalduvad need õpilased sageli vääradele teele: katsuvad naabrilt töö maha kirjutada või jätavad selle lihtsalt tegemata. Kui õpetaja küsitleb järgmises tunnis teoreetilist õppematerjali, jäävad paljud õpilased vastuse võlgu. Selle asemel, et omaenda töös puudusi näha ja neid püüda parandada, paneb õpetaja vastavatele õpilastele puudulikud ja nõrgad välja ning läheb päevakorras edasi. Puudulike ja nõrkade koorem üha kasvab, kuid vastavalt sellele langeb ka õpilaste huvi eesti keele õppimise vastu ja saanevad korrarikkumised koolis ning väljaspool kooli.

Kahjuks peab ütleva, et niisugune halb tööstiil pole harvaks erandiks, vaid seda esineb võrdlemisi sagedasti, peamiselt küll vanemais klassides.

Uhelt poolt seetõttu, et individuaalsele suulisele küsitlemisele kulutatakse liiga palju aega, teiselt poolt seetõttu, et teoreetilist õppematerjali on programmides ja õpikutes liiga palju, ei jõutagi tegelikult õppetöös keelereeglite väljatoomisest palju kaugemale, s. t. ei suudeta harjutuste teel vastavate reeglite tege-likku kasutamist kindlasti kätte õpetada. Selles olukorras ei tule imestada, kui ei jõuta küllaldast tähelepanu pöörata neile juhtumitele, sõnadele ja vormidele, mis sünnitavad õpilastele eriti raskusi, kus nad kõige sagedamini vääratavad.

Peab ütleva, et ka eesti keele programmid ei pea viimati mainitud asjaolu silmas. Loomulikult ei kajastu see nõutavas ulatuses ka eesti keele grammatika õpikuis. Kahtlemata tuleb niihästi eesti keele programme kui ka eesti keele grammatika õpikuid selles osas ümber töötada.

Selle ülesande lahendamisel pörkame raskustele, et meil pole tänini käepärast üldisi kokkuvõtteid selle kohta, mis sõnatüüpides, sõnades ja vormides teatud klassi õpilased kõige sagedamini vääratavad, mis küsimuste omandamisel sünnitab neile kõige suuremaid raskusi ja vastupidi, missuguste sõnatüüpide ja vormide õigekirja omandavad teatud klassi õpilased võrdlemisi hõlpsasti. Loomulikult pakub sellega seoses tõsist huvi ka küsimus, missuguseid vigu õpilaste kõnes ja kirjas põhjustab teatud ala murdekeel.

Arvame, et nende küsimuste üksikasjalisem väljaselgitamine on eesti keele õpetamise tõhustamise huvides mitte üksnes vajalik, vaid ka meie vabariigi metoodilise töö raamides täiesti võimalik.

Eesti keele tundide külastamisel tehtud tähelepanekud, ent samuti õpilaste töödes esinevate vigade analüüsimine näitavad, et eesti keele õpetamisel jäetakse

sageli unarusse eesti keele ortograafia põhiprintsiip, mille kohaselt eesti keele ortograafia on põhiliselt foneetiline, s. t. eesti keele sõnad kirjutatakse harilikult nii, nagu neid hääldatakse. Muidugi, sellest põhireeglist on ka erandeid, mida selgitatakse vastavate üksikreeglite vabal, kuid pole kahtlust, et eesti keele ortograafia põhiprintsiibi järjekindel silmaspidamine toob tegelikult õppetöös väga suurt kasu.

Sellest järgneb, et eesti keele õpetamisel üldse, sealhulgas eriti eesti keele õigekirja õpetamisel tuleb senisest soot suuremat tähelepanu pöörata õige hääldamise ja hääldamise ning õigekirja suhete kindlale kätteõpetamisele. Tuleb järjekindlalt taotleda, et õpilased hääldaksid õigesti ning selgelt ja et neil automatiseeruks seos hääldamise ja kirjutamise vahel, s. t. et õpilasel tekiks sõna hääldamisel (kuigi ta teeb seda kirjutamise puhul mõttes, mitte kuuldavalt) otsekohe kujutus ka sellest, mis-sugune täht resp. tähed vastavad teatud häälikule antud sõnas.

Loomulikult kuulub sellele tööle eriline koht nooremis klassides, kuid seda ei või unustada ka hiljem, vanemais klassides.

Mida näeme aga praegu? Kui näiteks 1. klassis õpetaja laseb laduda sõnu, siis hääldab ta neid küll ise, kuid ei lase harilikult õpilastel hääldada. Ja kui üks või teine õpilane on ladumisel vääratanud, ei lase õpetaja vastavatel õpilastel kõnealust sõna hääldada, et neid sel teel juhtida vea leidmisele, antud sõna õige kirjakuju juurde. Kui näiteks 8. klassis õpilane kirjutab „muuseumite“, „sanatoo-riumite“, siis ei küsi õpetaja õpilaselt eelkõige seda, kas me neid sõnu tõe-poolest sedaviisi hääldame, vaid on huvitatud üksnes sellest, mis käändkonna ja sõnatüübi alla need sõnad kuuluvad. Ja kui analüüsida õigekirjavigu, mis esinevad veel keskkoolide lõpetajate töödes, siis peab jällegi jõudma järeldusele, et nende vigade puhul on sageli eksitud eesti keele ortograafia põhireegli vastu.

Muidugi, sellega ei taheta öelda, nagu tuleks muudele reeglitele käega lüüa: neile kuulub kindel koht eesti keele õpetamisel, kuid omelt ei tohi nad õppetöös põhireeglit ära varjata.

Peab märkima, et arvukail juhtumel on pealiskaudne ka töö vigadega: õpetaja piirub vaid sellega, et laseb õpilastel vigase lause ümber kirjutada, nõudmata lisanäidete ja vastava reegli toomist või tarbekorral täiendavate harjutuste täitmist.

Siinkohal olgu mainitud, et Eesti NSV Haridusministeeriumi vastav metoodiline kiri nõuab samuti vigade parandamise osas õpilaste aktiivsuse rakenda-



mist. Et see on õigustatud nõue, ei järgne üksnes teoreetilistest kaalutlustest, vaid ka meie vabariigi tublimate eesti keele õpetajate tegelikest töökogemusest.

Kuid lüngad eesti keele õpetamisel ei tulene üksnes meetodilistest puudustest, vaid ka eesti keele programmide ja õpikute puudustest.

Juba eespool mainisime teoreetilise õppematerjali liigrohkust, mille kindlaks kätteõpetamiseks kas ei piisa aega või siis pole see materjal antud klassi õpilastele mõnes osas üldse jõukohane. Nagu edaspidi näeme, on mitmel juhtumil tegemist ka sellega, et mõne keeleküsimuse meetodiline käsitus on liiga keeruline ning raskepärane. Selgitame allpool neid üldisi väiteid mõne konkreetse faktiga.

Nii näiteks torkab 5. klassi eesti keele grammatika õpikus eelkõige silma, et lauseõpetuse kordamine on liiga ulatuslikult esitatud: siin tuuakse lauseliikmena ka määrus, mida õpilased 4. klassis pole õppinud; samuti liigitatakse siin läëndit omandussõnaliseks ja nimisõnaliseks, milleks sel astmel pole vajadust. Kui seejuures silmas pidada, et õppeprogrammis on lauseõpetuse kordamiseks ette nähtud vaid 6 tundi, siis on arusaadav, et õppematerjali seesugune laiendamine ei võimalda muudel olulistel küsimustel, sealhulgas ka kirjavahemärkidel vajalikul määral peatuda.

Eesti keele õppeprogrammidest ja vastavast õpikust peab järeldama, et 5. klassis tuleb käsitleda ka i-mitmust ja i-ülvõrret. Arvame, et selleks pole kõnealusel õppeastmel mingit vajadust: eelkõige püütagu saavutada seda, et õpilased omandaksid suurema kindluse de-mitmuste kasutamisel.

Käänamist käsitletakse tüüpsõnade najal. Selles asjas peab aga märkima, et tüüpsõnade arv on õpikuks paisutatud lubamatult suureks. Nii ulatub nende arv 5. klassi õpikus 20-le, 8. klassi õpikus — tublisti üle 40. Näib, nagu oleksid kõnealuste õpikute autorid unustanud, et nende ülesandeks polnud koostada eesti keele sõnastikku, kus tüüpsõnade rohkus on tõepoolest vooruseks, vaid õpikut (ja pealegi üldhariduslikule koolile), kus tüüpsõnade rohkus on juba paheks.

Õppetöö kogemustest on ammugi teada, et nii suurt hulka tüüpsõnu ei suuda õpilased kindlalt selgeks õppida. Ühiltasi peab märkima, et käändsõnu saab palju edukamalt käsitleda sootu väiksema tüüpsõnade hulga puhul.

Ja selles pakiline ülesanne seisnebki, et tüüpsõnade arvu niihästi 5. kui ka 8. klassi õpikus tunduvalt vähendada.

Kui kõrvutada tegusõna käsitlust 6. ja 8. klassi õpikus, siis paistab silma, et see peatükk on kummaski õpikus põhiliselt

ühtviisi üles ehitatud: nagu 8. klassi õpikus, esitatakse ka 6. klassi omas enne tegusõna pööramise juurde asumist teoreetilis-süsteemaatilise ülevaade tegusõna astmevaheldusest, tegumoodidest, arvust, pööretest, aegadest, kõneviisidest jms., kusjuures tegusõna käändeliste vormide puhul ei jäeta 6. klassi õpikus esitamata ka nud- ja tud-kesksõna, kuigi samas märgitakse, et need ei käändu.

Nähtavasti eeldavad kõnealuse õpiku autorid ja Eesti NSV Haridusministeerium, et juba algkooli 4. klassis omandavad õpilased (11-aastased lapsed) tegusõna sedavõrd põhjalikult, et 6. klassis on kõigiti võimalik ja otstarbekohane alustada tegusõna käsitlust säärase teoreetilis-süsteemaatilise sissejuhutusega, kus tehakse kõigepealt selgeks tegusõna muutmisega seotud mõisted ja kategooriad ning nende vahelised seosed, et alles seejärel tegusõna pööramise enese juurde asuda. Sel puhul jääb üle küsida, miks siis 8. klassis alustatakse jälle sellesamaga otsast peale ja kas siis poleks õigem 8. klassi vastavat osa nimetada lihtsalt kordamiseks!

Kui silmas pidada 6. klassi õpilaste ettevalmistust ja arenemisastet, siis on selge, et siin ei tuleks tegusõna selliselt käsitleda, vaid tegusõna muutmisega seotud keelenähtusi tuleks selgitada vastavate tüüpsõnade pööramise, juhtides seejuures erilist tähelepanu nende vormidele ja sõnadele, kus õpilased kõige sagedamini vääratavad.

Praegu kulutatakse sellele üldteoreetiliselt osale peaaegu pool kogu käsitusajast, mis on ette nähtud tegusõnale (6. klassi õpikus hõlmab see osa samuti poole — üle 40 lehekülje tegusõnale ettenähtud õppematerjalist). Seetõttu juhtubki, et tegusõna pööramine jääb pinnapealseks.

Väga suuri raskusi valmistab õpilastele liitsõna selgeõppimine peamiselt seetõttu, et selle käsitus on õpikuks (niihästi 6. kui ka 10. klassi omas) liiga raskepärane. See raskepärane tekib ühelt poolt sellest, et liitsõna tekkimist ja kokku- ning lahkukirjutamist käsitletakse lahus, ja teiselt poolt sellest, et reegleid ja reeglisei tuuakse liiga palju, mida õpilased ei suuda kindlalt omandada. „Nõukogude Kooli“ 1954. a. juulinumbris näitas sm. J. Valgma, kuidas võiks ja tuleks liitsõna käsitlust lihtsustada, et õpilased suudaksid selle küsimuse kergema vaevaga ja kindlamini omandada.

Eesti keele õpetamise huvides ei tohiks viivitada ka liitsõna käsitluse arusaadavamaks ja lihtsamaks tegemisega.

Õpikus toodud harjutusmaterjali puhul märgitagu kõigepealt seda, et sageli kasutatakse mõttelt seoseta üksiklausid ka seal, kus selleks pole mingit



vajadust. Seotud teksti pedagoogilised eelised on aga sedavõrd suured, et mõtelt seoseta üksiklauseid tuleks kasutada üksnes põhjendatud asjaoludel.

Teiselt poolt torkab silma, et üldreeglinna pole harjutusmaterjalil mingit seost kirjandusliku teksti ulatuslikum kasutamises käsitletavate teostega, vaid need oleksid nagu kaks täiesti omaette maailma. Vastavas klassis käsitletava kirjandusliku teksti ulatuslikum kasutamine sama klassi grammatika õpikus on pedagoogiliselt põhjendatud ja arusaadav.

Lõpuks mainitagu eesti keele grammatika õpikute ja programmide puhul veel üht häirivat asjaolu, milleks on ebajärjekindlus oskussõnade kasutamisel. Toodagu selle väite tõestuseks ainult paar näidet.

Eesti keele grammatika õpikus 5. ja 7. klassile kasutatakse terminit põhija järgarvsõna, 8. klassi õpikus aga endist, vananenud terminit — põhiaarv, järgarv. Seetõttu võime 8. klassi õpikust lugeda õige omapärast definitsiooni: Lihtsõnalisi arvsõnu... nimetatakse lihtarvudeks ja lihtsõnalisi ning mitmest sõnast koosnevaid arvsõnu... nimetatakse lihtar-

vudeks." Selle definitsiooni järgi peaks hakkama uskuma, et arv ja arvsõna on kattuvad mõisted, mida nad aga tegelikult pole. Eks kõnele sellest juba seegi fakt, et arvudega tegeleb matemaatika, arvsõnadega — grammatika!

Eesti keele programmis 6. klassile kasutatakse terminit ees- ja tagasõna, 6. ja 8. klassi õpikus aga terminit kaassõna. Peab ütleva, et pedagoogilistel kaalutlustel tuleks eelistada esimest terminit, sest termin kaassõna on oma leksikaalselt tähenduselt liiga lähedane terminile kõrvasõna, mistõttu õpilased ajavad need ikka segi.

Juhtisime eespool tähelepanu mõningatele üldisematele metoodilistele puudustele, mis esinevad eesti keele kui emakeele õpetamisel meie vabariigi koolides, ent samuti mitmetele puudustele eesti keele programmides ja õpikutes, mis ei soodusta, vaid raskendavad paremate tulemuste saavutamist eesti keele õpetamisel.

Pakiline ülesanne seisneb selles, et jagu saada niihästi ühtedest kui ka teisest puudustest. Seda on võimalik teha ja seda tuleb teha.



## Uuest pedagoogika õpikust.

*Ülevaade „Sovetskaja pedagogika“ toimetusse saadetud artikleist, mille on koostanud pedagoogikateaduste kandidaat*

V. VASSILJEVA.

Pärast õpiku prospekti avaldamist ajakirjas „Sovetskaja pedagogika“ nr. 7, 1953, on ajakirja toimetusse saabunud tunduv hulk artikleid, millede autoreiks on teaduslikud töötajad, õppejõud pedagoogika alalt, õpetajad ja koolide juhid, kes pidasid vajalikuks avaldada oma arvamusi õpiku sisu ja struktuuri kohta ning ühtlasi üles seada mõningaid olulisi pedagoogika teooria küsimusi ja osalt püüda osutada võimalustele nende lahendamiseks.\*

Et toimetusel ei ole võimalik avaldada kõiki neid materjale, peab ta oma kohuseks tutvustada ajakirja lugejaid kas või lühidaltki kõige huvitavamate mõtetega, mis neis materjalides sisalduvad. Paljud autorid (sm. Narõškin Buhhaarast, sm. Lebedev Kirovist, sm. Lihhatšov Vologdast jt.) arvavad õigesti, et täisväärtuslik pedagoogika õpik, mis erineb oluliselt eelmistest, võidakse luua üksnes pedagoogika sise- ja välise objektiviivsete seaduste sügava uurimise ja tunnetamise tulemusena, s. t. laste isiksuse igakülgse arenemise ja kujunemise seaduste uurimise ja tundmaõppimise tulemusena kasvatustöös.

Mõnede artiklite autorid väidavad, et pedagoogikateaduses esineb veel subjektiiv-idealistlikke vaateid kasvatusele. Selle väite tõestamiseks osutavad nad kasvatustöö ja selle eesmärkide ajaloolise arenemise tõlgitusele senistes pedagoogika õpikutes. Kasvatuse sõltuvust valitsevate klasside poliitikast tõlgitatakse neis õpikuis nii, et valitsevate klasside poliitika põhijooni kasvatuse alal ei määravat tootmissuhete arenemise objektiviivsed seaduspärasused, vaid et selle poliitika põhialused määratakse kindlaks, lähtudes otseselt valitsevate klasside ideoloogiast.

Õpikuis (ent ka kogu pedagoogilises kirjanduses) ei tooda esile, nagu märgivad mitmete artiklite autorid, pedagoogika seadusi, noorpõlve kasvatuse-, hariduse- ja õppetöö seadusi, kuid see-eest kõneldakse neis õpikuis pikalt ja laialt kommunistliku kasvatustöö põhimõttest, õppetöö põhimõttest ja kõlbelse kasvatustöö põhimõttest. Seetõttu tekib mulje, et pedagoogika on teadus, mis määrab kindlaks laste kasvatuse-, hariduse- ja õppetöö printsiibid, mida ei tuletata aga

\* „Nõukogude Kooli“ toimetis tutvustas oma lugejaid ühe kõnealuselt mõttevahetusest osavõtja prof. I. Ogorodnikovi artikliga, mis leidub „Nõukogude Koolis“ nr. 4, 1954. Nüüd avaldame ajakirja „Sovetskaja pedagogika“ nr. 5, 1954 järgi kokkuvõtte paljude teiste seltsimeeste arvamustest.



objektiivsetest seadustest, vaid õpikute autorite subjektiivsetest vaadetest ja kavatsustest.

Nagu märgitakse mitmetes artiklites, ei takista see asjaolu aga õpikute autoreid rõhutamast, et pedagoogika peab uurima ja tundma õppima kasvatustöö seadusi, kuid sellest kõneldakse üksnes siis, kui on juttu pedagoogika metodoloogilistest alustest, kusjuures seda tehakse pealegi tõestusteta deklareerimise näol.

Teiselt poolt on pedagoogika õpikusse võetud palju seda, mis käib haridusorganite tegevuse kohta, kes viivad ellu kommunistliku partei ja Nõukogude valitsuse hariduspoliitikat. Seega aetakse segi kaks erinevat küsimust — pedagoogika objekt ja juhtivate organite hariduspoliitika objekt.

Mainitud artiklite autorite seda arvamust tuleb pidada siiski ebaõigeks. Noorpõlve kasvatustöö on mõeldamatu väljaspool poliitikat. Ka paljud pedagoogika küsimused lahendatakse poliitiliste ülesannete valguses. Haridusorganite, koolide juhtkondade ja õpetajate praktiline tegevus peab tuginema põhjendatud teesidele, mis pedagoogikateadus on välja töötanud; pedagoogika õpikuis tulebki näidata, kuidas pedagoogika teooriat praktiliselt kasutada. Artiklite autorid ise ju kirjutavadki õigustatult, et pedagoogikateaduse mahajäämine elust avaldubki põhiliselt selles, et pedagoogika ei tegelnud tänini vajalikul määral kasvatustöö seaduspärasuste uurimisega ja et seepärast pedagoogika polnudki suuteline andma tegelikele töötajatele selgeid ja täpseid juhtnööre kõige tõhusamate vahendite ja viiside kohta kommunistliku kasvatustöö eesmärkide ja ülesannete lahendamiseks.

See asjaolu, et pedagoogika programmides, õpikutes ja vastavates teoreetilistes töödes avaldus kuni viimase ajani tendents mitte puudutada pedagoogika seaduste probleemi, sundis paljusid kahtlema, kas pedagoogika seadusi on üldse olemas.

Artiklite autorid osutavad, et teadus, mis ei tugine tema poolt uuritavate nähtuste arenemise objektiivsete seaduste tundmisele, ei suuda seda arengut ette näha, seda mõjustada ega ülesseatud eesmärkide saavutamisele kaasa aidata.

Artiklite autorite arvates võimaldab nõukogude pedagoogika teooria ja kommunistliku kasvatustöö praktika seisund juba praegu sõnastada kasvatustöö kõige üldisemad seadused, mis toimivad klassiühiskonna ajaloo kestel, nagu näiteks: kasvatus ühiskondliku nähtusena on pealisehitus, mis muutub koos majandusliku baasi muutumisega; kasvatusel klassiühiskonnas on klassiiseloost jt.

Kuid laste ja noorsoo kehalise ja vaimse arenemise seaduspärasusi, mis on pedagoogikale erakordselt tähtsad, olles ühtlasi kasvatustööst lahutamatud, on tänini vähe uuritud ja sel alal ootab pedagoogika vastavaid uurimusi naaberteadustelt — füsioloogialt ja lapsepsühholoogialt.

Sedamööda, kuidas pedagoogika ja tema naaberteaduste — psühholoogia ja füsioloogia (I. P. Pavlovi õpetus) seadusi tundma õpitakse, saab võimalikuks kasutada neid seadusi teadlikumalt ja täielikumalt ühiskonna poolt ülesseatud kasvatusülesannete lahendamiseks.

Pedagoogika õpiku prospekti autorite kollektiivi seisukoht, et pedagoogika objektiivsete seaduste tunnetamise põhiliseks allikaks on pedagoogiline kogemus (s. t. õppe- ja kasvatustöö praktika), nõuab mõnede artiklite autorite arvates täpsustamist. Nad märgivad, et õpiku



prospekti autorid ei suuna õpetajaid õigesti, kui nad piiravad kasvatustöö seaduspärasuste tunnetamist üksnes pedagoogiliste kogemuste tundmaõppimisega.

Pedagoogika objektiivseid seadusi võib avastada siis, kui tuntakse marksismi ja inimkonna ajaloo konkreetset ajaloolist praktikat, ning teiselt poolt siis, kui tuntakse noorpõlve arenemise sisemisi seaduspärasusi.

Et rajada pedagoogika kui teadus laste kasvatamise ja õpetamise seadustest, on sm. Narõškini arvates pedagoogikal vaja kasutada majandusteaduse andmeid, sest kasvatustöö peab silmas noorpõlve ettevalmistamist tootmistööst osavõtuks. Lõhe pedagoogika ja majandusteaduse vahel põhjustas tänini subjektiiv-idealistikke vaateid kasvatusele ja takistas pedagoogika alal töötajail asuda kasvatuse kui ühiskondliku nähtuse objektiivse uurimise teele.

Et muuta pedagoogika teaduseks, mis uurib tõepoolest laste kasvatuse-, hariduse- ja õppetöö seaduspärasusi, on sama autori arvates tingimata vajalik, et pedagoogika kasutaks I. P. Pavlovi kõrgema närvilalitluse õpetust. Lõhe pedagoogika ja I. P. Pavlovi õpetuse vahel ei võimaldanud pedagoogidel tungida pedagoogilise protsessi olemusse.

Kõik see viib järeldusele, et pedagoogika saab oma mahajäämusest jagu üksnes siis, kui ta loobub tuletamast üldisi teese deduktiivsel teel, ilma faktide analüüsimiseta ja hakkab uurima laste arenemise seaduspärasusi nende tegutsemise protsessis, mida organiseeritakse vastavalt meie ühiskonna eesmärkidele ja ülesannetele, s. t. kui pedagoogika asub kindlalt pedagoogiliste nähtuste objektiivse uurimise teele.

See asjaolu, et pedagoogika peab muutuma tõepoolest teaduseks laste kasvatamise, haridustöö ja õpetamise seadustest, ei tähenda hoopiski seda, kirjutab sm. Narõškin, et pedagoogika teooria eraldub pedagoogilisest praktikast. Õppe-kasvatustöö praktika sügava analüüsimiseta ei ole võimalik pedagoogika seadusi tundma õppida ja nende rakendamise teid kätte näidata. Kuid seesugune analüüs on võimalik üksnes siis, kui pedagoogid-teoreetikud võtavad vahetult osa kasvatuse-, hariduse- ja õppetöö praktiliste ülesannete lahendamisest.

Üksnes sel tingimusel on võimalik jagu saada kaasaja pedagoogika-teaduse niisugustest suurtest puudustest, nagu seda on pedagoogiliste nähtuste pealiskaudne kirjeldamine, pedagoogilise kogemuse sügavate üldistuste puudumine, abstraktsus ning skemaatilisus kasvatus-, hariduse- ja õppetöö küsimuste käsitlemisel jt.

Toetudes J. V. Stalini tuntud väitele, et mitmesugused ühiskondlikud formatsioonid ei allu oma arenemises üksnes omaenda spetsiifilistele seadustele, vaid ka neile üldistele seadustele, mis toimivad kogu inimühiskonna ajaloo kestel, osutab sm. Narõškin, et ka kasvatuse kui pealisehituse arenemine pole allutatud üksnes kasvatuse arenemise nendele spetsiifilistele seaduspärasustele, mis toimivad antud ühiskondliku formatsiooni raamides, vaid ka nendele seadustele, mis toimivad kõigis ühiskondlikes formatsioonides. Seepärast peab nõukogude pedagoogika uurima kommunistliku kasvatustöö seaduste kõrval ka kasvatustöö üldisi seadusi, mis toimivad kogu inimühiskonna ajaloo kestel.

Tema arvates on seepärast õigem defineerida nõukogude pedagoogikat noorpõlve kasvatamise üldiste seaduste teadusena, proletariaadi diktatuuri ja kommunistliku ühiskonna ülesehitamise perioodi kommunistliku kasvatustöö seaduste teadusena ja nende seaduste nõuko-



gude kasvatuse-, haridus- ja õppetöö süsteemis kasutamise põhiliste teede teadusena.

Pedagoogika objekti defineerimisel peatuvad paljude artiklite autorid, pidades seda üheks kõige tähtsamaks metodoloogiliseks küsimuseks.

Pedagoogika objekti seniste definitsioonide ja uue õpiku prospektis esitatava definitsiooni mõte seisneb selles, et pedagoogika objektiks on kasvatustöö. Et aga kasvatustöö on noorte ettevalmistamine elule ja tööle, noorsoos ühete või teiste omaduste kujundamine, siis tuleb välja, et pedagoogika objektiks on täiskasvanute tegevus noorpõlve kasvatamisel.

Kuid teadus, mis seab endale ülesandeks uurida täiskasvanute tegevust kasvatustöö alal, satub sm. Lihhatšovi arvates meelevaldsuse, kaose ja juhuslikkuse valdkonda, kaotab materialistliku aluspõhja ja lakkab sisuliselt teadus olemast.

Seega õpik, mis väidab, et pedagoogika objektiks on täiskasvanute tegevus kasvatustöö alal, eitab ühtlasi kasvatustöö seaduspärasuste objektiivsust.

Marksism õpetab, et inimese arenemine, tema muutumine toimub tegevuses. See objektiivne seaduspärasus ongi nõukogude pedagoogika materialistlikuks, loodusteaduslikuks aluseks.

Et arendada lastes teatud võimeid, on neid vaja lülitada tegevusse, mis taoliste võimete arenemist soodustab.

Meie ühiskonna nõudeks on isiksuse igakülgne arendamine. Sellest järgneb, et lastele on vaja pakkuda väga mitmesugust vaimset, kõlblist, kehalist, esteetilist ja tööalast tegevust.

Kasvatuse seisukohalt on eelkõige tähtis see, mis on seoses kasvatatavate tegevusega. V. I. Lenin tõestas vääramatu loogika jõuga, et väljaspool tegevust, väljaspool võitlust, väljaspool inimese otsest kogemust pole arenemist, pole kasvatamist. Pedagoogika aspektis kõneles sellest veenvalt ja tõestas oma praktikas hiilgavalt A. S. Makarenko. Kas pole õige tema väide, küsib kõnealuse artikli autor, et ei saa kasvatada mehisk inimest, kui teda ei asetata niisugustesse tingimustesse, kus ta võiks mehiskust ilmutada, avaldugu see siis enesevalitsemises, otsekohesuses või julguses.

Täiskasvanute kasvatustöö, mis on suunatud noorpõlve kasvatamisele, seisnebki selle tunnetatud objektiivse arenemisprotsessi kujundamises, laste mitmesuguste tegevuste organiseerimises, mis võimaldavad kasvatada neid vastavalt sotsialistliku ühiskonna nõuetele ja eesmärkidele.

Järelikult on nõukogude pedagoogika objektiks laste arenemise seaduspärasused nende elutegevuse protsessis, mida organiseeritakse vastavalt meie noorsoo kehaliste ja vaimsete võimete igakülgse arendamise ülesandele ja selleks, et kasvatada neist ühiskondliku elu aktiivseid tegelasi, järeldab sm. Lihhatšov.

Siinkohal tuleb märkida, et sm. Lihhatšovi seisukoht sisaldab mõningat vasturääkivust: ühelt poolt peab ta pedagoogika objektiks laste arenemise seaduspärasusi nende tegevuse protsessis, mida organiseeritakse vastavalt teatud ülesannetele, ent teiselt poolt on ta selle vastu, et pedagoogika objekti hulka arvataks praktiline tegevus kasvatustöö alal. Tuleb küsida, kes siis organiseerib laste tegevust ja kes seab kasvatustööle eesmärgid ning ülesandeid? Kui arvata peda-



googika objekti hulgast välja kasvataja tegevus, siis jõuame väiteni, et kasvatusprotsess kulgeb stiihiliselt, kuid see väide on ebateaduslik ja kahjulik. Taoline vaade pedagoogika objektile on ühekülgne.

Analüüsidest õpiku prospektis esitatud pedagoogika põhilise seaduse sõnastust, peavad mõned autorid (sm. Jasko Stanislavist, sm. Maljutin Kõzõlist, sm. Djatšenko Kiievist jt.) seda ebarahuldavaks, väites, et see on saadud sotsialismi põhilise majandusseaduse kasvatustöö nähtustele mehaanilise ülekandmise tulemusena.

Piirdumata kriitikaga, esitavad autorid omaendi formuleeringud kasvatustöö põhilise seaduse kohta, mis neile näivad õigematenä.

Kuivõrd kasvatustööga taotletakse lõppude lõpuks alati noorsoo ettevalmistamist tootmistööle ja osavõtule ühiskondlikust elust, siis on kasvatustöö alati allutatud materiaalsete hüvede tootmise huvidele ja eriti tootlike jõudude arendamise huvidele. Sotsialistliku tootmise huvides on praegusel ajal inimeste vaimsete ja kehaliste võimete igakülgne arendamine.

Pedagoogika õpiku prospektis esitatud formuleeringus esineb kasvatustöö eesmärgina „ühiskonna pidevalt kasvavate materiaalsete ja kultuuriliste vajaduste maksimaalse rahuldamise kindlustamine“ ja vahendina selle eesmärgi taotlemisel — „laste ja noorsoo kehaliste ja vaimsete võimete igakülgne arendamine“. Sm. Jasko arvates ei tõlgitseta siin kasvatustöö eesmärki õigesti, sest põhiline lüli — materiaalsete elu arenemise, s. t. tootmise arenemise vajadused langevad välja.

Sõnastades kasvatustöö põhilist seadust sotsialistlikus ühiskonnas, ei tohi ühtlasi unustada kapitalistlikku ümbrust. Sotsialistliku isamaa kaitsjate kasvatamine on ajaloolise arenemise antud etapil objektiivne paratamatus, mispärast sm. Jasko arvates peab see leidma kajastust kasvatustöö põhilises seaduses.

Toetudes neile argumentidele soovib sm. Jasko sõnastada kasvatustöö põhilise seaduse järgmiselt: „Laste ja noorsoo kehaliste ja vaimsete võimete igakülgne arendamine, ent samuti nende kõlbeline täiustamine on vajalik: a) sotsialistliku tootmise pidevaks kasvamiseks ja täiustamiseks ning b) sotsialistliku isamaa kaitsmiseks“. Nagu näeme, puudub sm. Jasko poolt esitatud kasvatustöö eesmärgi tõlgitsuses inimene. Kuid tootmise eesmärgiks sotsialistlikus ühiskonnas ongi inimene, tema vajadused.

Mõtteavaldustes nõukogude pedagoogika põhilise seaduse üle on pööratud palju tähelepanu selle seaduse teisele osale — kommunistliku kasvatustöö eesmärgi teostamise vahendeile. Ülalmainitud artiklite autorid osutavad sellele, et õpiku prospektis esitatud formuleeringus ei olevat seaduse see külg selgesti esile toodud.

Mitmetes artiklites tuuakse veenvalt esile arvamus, et sellele vahendile osutavad juba marksismi rajajad ja et see seisneb õppetöö seostamises tootva tööga.

Kuid pedagoogika teoreetikud, nagu märgib sm. Maljutin, kui ta kõneleb inimeste igakülgsest kasvatamisest, millegipärast unustavad kõnealuse vahendi, ent vahel on sisuliselt selle vastu, et õppetöö tuleks tootva tööga seostada.

Olla igakülgsest arenenud, kirjutab sm. Maljutin, tähendab osata töötada pea ja kätega, seostada vaimne töö kehalise tööga, olla tugev kehaliselt ja vaimselt, rikastada oma mälu kõigi nende vaimsete varadega, mis inimkond on kogunud, mitte karta raskusi, vaid osata neid



võita ning omada kommunistlikku teadvust ja kommunistlikke veendumusi vastavalt kommunistliku moraali nõuetele.

Tähtsaimaks ja tingimata vajalikuks vahendiks selle eesmärgi saavutamisel on kehaline ja vaimne töö. Õpilaste osavõtuta tootvast tööst ei ole tema arvates tagatud ka polütehniline haridus.

Töö rikastab õpilaste meelelisi kogemusi, nõuab teadmiste täpsustamist ja süvendamist, muudab kujutlused selgemaks ja täpsemaks ning mõisted sisult rikkamaks ning veenvamaks.

Teadmised, vaated ja veendumused, mis on kinnistatud ja saadud praktilises tegevuses, muutuvad õpilaste püsivaks omanduseks.

Edasi näitab sm. Maljutin, et kõlbeline kommunistlik kasvatustöö ei ole võimalik õpilaste osavõtuta ühiskondlikult kasulikust tööst, sealhulgas ka tootmistööst; üksnes töö loob kommunistliku suhtumise ka töö tulemustesse ja ühiskondlikku omandisse, õpetab hindama ning austama neid, kes ausalt töötavad ja põlgama loodreid ning sotsialistliku omandi laialikandjaid.

Töös, mis meie maal kannab ühiskondlikku, kollektiivset iseloomu, luuakse seltsimeheliku koostöö ja vastastikuse abistamise suhted, kasvatatakse organiseeritust, teadlikku distsipliini ja visadust ning püsivust raskuste võitmisel.

Kuni polnud materiaalet baasi selleks, et ühendada õppetöö tootmistööga üldhariduslikus koolis, ei olnud vastavatel taotlustel (kuni partei Keskkomitee 1931. aasta otsuseni koolide kohta) ka edu ja nende taotlustega kaasnesid selle küsimuse mitmesugused moonutused.

Praegusel ajal, väidab sm. Maljutin, pole olemas üksnes materiaalne baas õppetöö ühendamiseks tootva tööga, vaid ka kool ise on tõusnud tasemele, mis annab aluse selle küsimuse õigeks lähendamiseks. Ta arvab, et igakülgset arenenud ja haritud kommunistliku ühiskonna liikmete kasvatamine õppe- ja tootmistöö ühendamise alusel peab saama keskseks küsimuseks teoreetiliste uurimuste alal pedagoogikas.

Autor on veendunud, et õppetöö, mida praegu teostatakse üksnes sõnalis-raamatulisel teel, nõuab rohkem aega ja annab halvemaid tulemusi kui seesugune õppetöö, mis on seostatud tootva tööga.

Mõte õppe- ja tootmistöö seostamisest sotsialismilt kommunismile ülemineku tingimustes on leidnud mõneti konkreetsema selgituse sm. Hartšenko (Moskvast) artiklis.

Ta märgib, et senini käsitleti üldhariduslikes koolides õppeaineid üksnes teoreetiliselt. Seetõttu kujunes paljudel keskkoolilõpetajail veendumus, et peaasjaks pärast keskkooli lõpetamist on kõrgemasse õppeasutusse astumine, et saada spetsialistiks, töötajaks intellektuaalsel alal. Mis puutub aga tootmistöösse, eriti aga kehalisse töösse, siis oldi arvamusel, et see on tööstus- ja vabriku-tehasekoolidesse astujate asi.

Kuid igal aastal suureneb keskkoolide lõpetajate arv, kes ei astu kõrgematesse õppeasutustesse, vaid lähevad praktilisele tööle, ja siis osutub, et niihästi ühe kui teise praktilise tegevuse valikuks kui ka selle täitmiseks, eriti kui see on tootmistöö, pole keskkoolide lõpetajad ette valmistatud. Sellest on nõukogude ajakirjanduses korduvalt kirjutatud, kusjuures vastutus kujunenud olukorra eest langeb loomulikult koolile, kus õpilased ei saa töökasvatust, ja kodule, kus lastele



ei anta tööd ja kus seega ühtlasi lastes ei kasvatata kommunistlikku töössesuhtumist.

Polütehnilise õppetöö teostamine, nagu sellest praegu aru saadakse, lähendab meid sellele probleemile, kuid ei lahenda seda täielikult. Vajalik on õppetöö seostamine tootmistööga.

Ühe osa polütehnilisi teadmisi saavad keskkoolide õpilased üldhariduslike õppeainete kaudu. Kuid teatud osa vastavaid teadmisi saadakse praktilisel teel — õpilaste praktiliste tööde ja ühiskondlikult kasuliku töö kaudu.

Kuid üldkasulikul tööil sel kujul, nagu seda organiseeritakse koolides praegusel ajal, pole midagi ühist tolle tootmistööga, millest kõnelevad oma töödes marksismi-leninismi klassikud. Õppetöö koolis peab seostuma tööga, mis teenindab ühiskondliku produkti suurendamise eesmärki.

Sm. Hartšenko näeb tulevase kooli mõningat algkuju praegustes eripõllutöökoolides, kus õpivad vanemateta jäänud lapsed, olles täiesti riigi ülalpidamisel.

Teaduse aluste tundmaõppimise kõrval, olgu siis seitsmeklassilise või keskkooli ulatuses, tutvuvad nende koolide kasvandikud põllumajandusliku tootmise teatud haru teooria ja praktikaga, kusjuures nende eriõppeainete käsitlemine seostatakse vastava tootmistöö praktikaga, mida organiseeritakse kooli enda majandis.

Näitena kirjeldab autor üksikasjaliselt Orjoli eripõllumajanduskooli kogemusi, selle õppeplaani, õppemajandit ja õppetöö organiseerimist selles, mis on seoses õpilaste tootmistööga.

Selle kooli õpilased, saades keskkooli ulatusega üldhariduse ja valmistudes teatud elukutseks, loovad oma tööga sadadesse tuhandettesse rubladesse ulatuvaid ühiskondlikke väärtusi.

Autor teeb ettepaneku igakülgsest laiendada õppeasutusi, kus õppetöö oleks tootmistööga seotud, võttes selle õppeasutuste tüübi kogu kutsehariduse süsteemi ümberkorraldamise aluseks. Ta arvab, et on vaja hoolikalt läbi töötada küsimus, kuidas organiseerida õppetööd seoses tootmistööga üldhariduslikes koolides, tehnikumides ja kõrgemates õppeasutustes.

Sm. Hartšenko artiklis avaldatud mõtteid jagab oma artiklis sm. Tšotšijev (Tbilisist).

Nagu sm. Hartšenko, nii väidab ka selle artikli autor, et kool ja tootmisalased kursused osutused paindumamaiks haridustöö vormideks kui üldhariduslik kool praegusel ajal.

Rahuldades rahvamajanduse kasvavaid vajadusi haritud ja kultuursete tööliste järele, olid tootmisalase väljaõppe koolid, kuigi veel embrüonaalsel kujul, tolleks koolitüübiks, mis läheneb polütehnilisele koolile. Nende koolide positiivseid kogemusi, kus õppetöö seostati tootmisalase praktikaga, on vaja kasutada üldhariduslike polütehniliste koolide organisatsiooniliste vormide väljatöötamisel.

Autor kritiseerib neid teid, mille kaudu praegu taotletakse polütehnilist õppetööd keskkoolis ellu viia.

Mõned arvavad, kirjutab sm. Tšotšijev, et õppetöö muutub polütehniliseks siis, kui üldhariduslike koolide senistele õppeainetele lisada veel rida uusi õppeaineid. Kuid sel juhtumil kasvab õppematerjali maht ja suureneb õpilaste töökoormus, mis peab paratamatult õppetöö kvaliteeti alandama.



Mõned seevastu arvavad, jätkab sm. Tšotšijev, et polütehnilise õppetöö elluviimiseks piisab sellest, kui suurendatakse laboratoorsete tööde erikaalu õppetöös ja kui selleks otstarbeks luuakse koolides vastav materiaalne baas hästi sisustatud õppekabinettide näol.

Kuid ka sellest ei piisa polütehnilise hariduse ülesannete lahendamiseks. Õppekabinettide sisustamine soodustab kahtlemata seda, et õpilased omandavad paremini teadmisi, ent ka oskusi nende teadmiste kasutamiseks laboratoorse praktika raamides, kuid see ei tutvusta õpilasi tootmistöö tingimuste ja võtetega, mis on aga tingimata vajalik elukutse vaba valiku seisukohalt.

Autor osutab, et kuigi tehnikumidel on eeskujulikult sisustatud laboratooriumid, ei rahuldu need siiski õpilaste laboratoorsete töödega, vaid organiseerivad neile (kohustusliku täiendusena laboratoorsetele töödele) tootmisalast praktikat. Polütehnilises koolis on vajalikud üldtüüpi õppelaboratooriumid, kuid pole vaja spetsiaalseid laboratooriume-töökodasid: õpilaste tootmisalane praktika tuleb sooritada tehastes.

Polütehniliseerimine ei seisne üksnes selles, et õpilasi õpetatakse laboratooriumides või koolide töökodades tegema mudeleid, parandama elektriseadmeid, käsitsemata kõige lihtsamaid tööriistu jne., vaid ka selles, et nad tutvuksid praktikas tootmisega, tänapäeva masinate ja mehhanismide juhtimisega.

Selleks ei piisa laboratoorseist töödest koolis ja vaatlemise iseloomu kandvaist tootmisalaseist ekskursioonidest. Ei saa õppida käsitsemata lahtiraiumishaamrit, kui selle haamriga ei töötata oma kätega, nagu ei saa õppida kirjutama, kui ainult vaadeldakse, kuidas teised kirjutavad. Ei saa õpilasi ette valmistada elukutse vabaks valikuks, kui neid kasvatatakse raamatuliku õppematerjali najal või primitiivsete laboratoorsete katsete ja tootmisprotsesside passiivse vaatlemise teel ekskursioonide puhul.

Elukutse valik on vaba siis, kui valija tunneb teoorias ja praktikas valitavat elukutset, kui ta praktiliselt on järele proovinud, et see elukutse vastab tema võimetele ja kalduvustele.

Sotsialistlikus ühiskonnas on töö muutunud au, kuulsuse ja sangarikkuse asjaks. Teatud tingimustel võib ja peabki töö kujunema noorpõlve igakülgse arendamise ja kommunistliku kasvatamise vahendiks.

Kogemusi selle ülesande lahendamiseks, kirjutab sm. Tšotšijev edasi, meil tänini veel ei ole. Kuid see ülesanne tuleb lahendada, aga mitte kabinetis, vaid praktikas õpetajate, tootmisalade kvalifitseeritud töötajate ja muude eriteadlaste aktiivsel osavõtul. Tema arvates on juba nüüd vaja selleks otstarbeks eraldada teatud hulk katsekoole, kus hakatakse polütehnilist haridust teostama õppetöö ja tootmistöö seostamise teel. Uhtlasi on vaja taotleda, et 1) pedagoogilised õppeasutused korraldaksid ümber kaadri ettevalmistuse vastavalt polütehnilise hariduse nõuetele ja 2) tootmisalased ministeeriumid teeksid ettevalmistusi üldhariduslike koolide õpilastele tootmisalase õppetöö korraldamiseks tehastes.

Keskkooli õppeplaan tuleb koostada nii, et õpilaste ja õpetajate töökoormust suurendamata oleks võimalik seostada õpilaste teoreetilised õpingud koolis (vähemalt vanemates klassides) tootmisalase praktikaga tehastes.



Kui polütehnilise kooli õpilane ei ole üksnes raamatukoi, nagu ta seda on praegu, vaid kui tal on kindel koht sotsialistliku ühiskonna tootmistöös, kui ta ei omanda teadmisi üksnes raamatuist, vaid ka aktiivsest ühiskondlikust praktikast, siis tõhustub tõepoolest üldharidliku kooli sotsialistlik kasvatuslik mõju.

Sm. Šarovi (Moskvast) artiklist, mis samuti on pühendatud polütehnilise õppetöö küsimustele, märgitakse, et õppetöö üldhariduslikus koolis pole ainsaks mooduseks polütehnilise õppetöö ja kommunistliku kasvatustöö teostamisel. Küllaltki ulatuslikult tuleb organiseerida klassi- ja kooliväliseid tööd. Seejuures peab autor silmas: 1) polütehnilisi muuseume, mis on organiseeritud niiviisi, et külastajal poleks võimalik tööpinke üksnes vaadelda, vaid ka neid käima panna ja nendel töötada; 2) spetsiaalseid kinoteatreid, kus demonstreeritaks tehnilisi ja teaduslikke filme; 3) lektoriume loengute pidamiseks koos diaposiitide näitamiseks; 4) teatud süsteemi järgi tööstus- ja põllumajandusettevõttesse korraldatavaid ekskursioone jms.

On iseenesestki mõista, kirjutab sm. Šarov, et ka koolides tuleb luua töökojad, mis on varustatud küllaltki mitmekesiste seadmetega puidu ja metalli töötlemiseks ja kus on võimalik valmistada väga mitmesuguseid õppevahendeid polütehnilise õppetöö otstarbeks. Kõik see nõuab tunduvald materiaalseid kulutusi. Kuid peamine raskus seisneb artikli autori arvates selles, et varustada õpetajaid polütehniliste teadmiste ja oskustega. Praegusel ajal pole pedagoogid, eriti lasteadeade kasvatajad ja algklasside õpetajad niisuguste ülesannete lahendamiseks ette valmistatud. Seetõttu peab ta vajalikuks korraldada teisiti pedagoogilise kaadri ja sealhulgas eriti lasteadeade kasvatajate ning üldhariduslike koolide algklasside õpetajate ettevalmistamist; teisiti tuleks suhtuda ka õppevahendite küsimusse. Sellega seoses avaldab sm. Šarov arvamust, et tuleks koostada ja suures tiraažis kirjastada populaarteaduslik illustreeritud polütehniline sõnastik.

\*

Peatugem nüüd mõtteavaldustel, mis puudutavad pedagoogika õpiku prospekti muid osi.

Paljude artiklite autorid kritiseerivad õpiku prospekti seepärast, et selles pole piiritletud pedagoogika põhilised mõisted, pole kinni peetud pedagoogika struktuurist vastavalt teaduse loogikale ja pedagoogilise kaadri ettevalmistamise praktilistele ülesannetele. Kahjuks ei leidu neis artiklites küllalt selgeid ja veenvaid ettepanekuid, mis hõlbustaksid põhiliste pedagoogiliste kategooriate sisu selgemat väljatoomist. Rea olulisi ettepanekuid teevad artiklite autorid kas õpiku prospekti mõningaks täiendamiseks, selle sisu kokkutõmbamiseks või õpiku struktuuris muudatuste tegemiseks.

Sm. Kolesnik (Kiievist) avaldab arvamust, et pedagoogika õpikus ei tule üksnes käsitleda pedagoogika printsiipe ja teoreetilisi seisukohti kommunistliku kasvatustöö eesmärkide, ülesannete ja sisu suhtes, vaid valgustada ka teid nende eesmärkide ja ülesannete elluviimiseks praktikas — koolide ja õpetajate töös. Eriti tähtis on võimalikult ulatuslikult selgitada õpilaste vanuselisi iseärasusi ja kasvatustöö võtteid vastavalt õpilaste vanuselistele rühmadele.



Puudutades õpiku struktuuri märgib autor, et kommunistliku moraali kasvatamise küsimusi ei tohi vaadelda abstraktselt, väljaspool õppe- ja klassivälise tööd, millele viitab aga nende küsimuste koondamine eri osasse („Kasvatustöö teooria“); samuti märgib ta, et pole lubatav käsitleda meetodeid ja organisatsioonilisi võtteid lahus nende kasvatuslikust tähtsusest.

Sm. Kolesniki arvates säilib ka õpiku prospektis senistele pedagoogika õpikutele omane ebatäpsus ja segasus struktuuri alal. Sm. Kolesnik esitab oma skeemi pedagoogika kursuse ülesehitamiseks, mis vastab tema arvates olemasolevale pedagoogilisele praktikale ja pedagoogikateaduse edasiarendamise ülesannetele.

### „I. Nõukogude pedagoogika alused.

Selles osas, mis sisaldab kõike seda, mis on ühine pedagoogilise töö kõigile lõikudele — koolis tehtavale tööle, koolivälisele tööle ja kasvatustööle perekonnas, valgustatakse järgmisi küsimusi: pedagoogika objekt ja meetod; kommunistliku kasvatustöö eesmärgid ja ülesanded; intellektuaalne kasvatus; poliitiline haridus; kõheline kasvatus; töökasvatus; esteetiline kasvatus; kehaline kasvatus; õpilaste vanuselised iseärasused.

Kuivõrd siin käsitletakse kommunistliku kasvatustöö üldise süsteemi iga osa kohta ja tähtsust, sisu ja ülesandeid ning põhilisi organisatsioonilisi vorme, siis jäetakse „Kasvatustöö teooria“ iseseisva osana välja.

### II. Haridus- ja õppetöö teooria (didaktika).

See osa hõlmab kõiki õppetöö küsimusi; selles ei käsitleta üksnes õppeprotsessi olemust, printsiipe, sisu, meetodeid ja organisatsioonilisi vorme, vaid niihästi hariduslike kui ka kasvatuslike ülesannete lahendamise teid õppeprotsessis.

Selle osa sisu moodustavad teemad: „Nõukogude didaktika objekt ja meetod“; „Nõukogude didaktika printsiibid“; „Haridus- ja õppetöö sisu“; „Õppekasvatustöö meetodid õppeprotsessis“; „Õppetöö organisatsioonilised vormid“.

Teemas „Haridus- ja õppetöö sisu“ käsitletakse iga õppeaine osa hariduse üldises süsteemis, kusjuures tingimata ka

iga õppeaine tähtsust niisuguste, nõukogude inimest iseloomustavate moraalsete omaduste kasvatamisel, nagu on seda nõukogude patriotism ja proletaarne internatsionalism, sotsialistlik töösse suhtumine, teadlik distsipliin, kollektivism, ausus, õiglus jt.

Õppekasvatustöö meetodeid käsitletakse hariduslike ja kasvatuslike ülesannete lahendamise taustal, ent mitte üksnes kitsalt õpetuslike ülesannete seisukohalt, nagu seda on senini tehtud.

### III. Klassi- ja koolivälise töö.

Selle osa hulka arvatakse kõik kasvatustöö küsimused, mis on seoses klassi- ja koolivälise tööga.

Sellesse ossa tuleks võtta järgmised teemad: „Klassi- ja koolivälise töö osa ning tähtsus NSV Liidus“; „Klassi- ja koolivälise töö organiseerimise süsteem NSV Liidus“; „Klassi- ja koolivälise töö üksikute liikide teostamise ülesanded, sisu, vormid ja meetodid (poliitilis-kasvatulik, teaduslik-hariduslik, tehniliste ja agrotehniliste teadmiste propagandaa, kehakultuuritöö jt.)“; „Õpilaskollektiivi organiseerimine“; „Pioneer- ja komso-moliorganisatsiooni töö koolis“.

### IV. Koolijuhtimine.

See osa hõlmab kõiki küsimusi, mis on seoses koolide juhtimisega, esmajoones aga kaadriküsimusi (nõukogude kooli õpetaja, direktor ja õppeala juhataja).

Samuti kuuluvad siia koolide sisustuse (ruumid ja sisustus õppetöö jaoks), ent ka NSV Liidu rahvahariduse juhtimise küsimused.

Tuues selle skeemi peame ühtlasi märkima, et nii mõneski suhtes pole see täiuslik. Nii näiteks pole selge, miks osa, kus käsitletakse õpilaste vanuselisi iseärasusi, tuuakse pärast seda, kui kasvatustöö sisu ja meetodid on juba käsitletud. Pole selge, mida käsitletakse osas „Intellektuaalne kasvatus“, kui õpikus on olemas iseseisev osa „Haridus- ja õppetöö teooria“. Pole põhjendatud ja on ebaõige, et õppe- ja kasvatustöö meetodid täiesti kokku sulavad, sest õppe- ja kasvatustööl on ju kummalgi oma spetsiifika.



Et praegune skeem, mille järgi pedagoogika jagatakse didaktikaks, kasvatustöö teooriaks ja koolijuhtimiseks, on ebatäiuslik, seda arvamust väljendavad paljude artiklite autorid. Avaldades oma arvamusi õpiku prospekti kohta, peatuvad mõnede artiklite autorid spetsiaalselt mitmetel didaktikaküsimustel.

Üldist tunnustust leiab õpiku autorite kavatsus anda teadmiste omandamise protsessi analüüs vanuseliste iseärasuste lõikes I. P. Pavlovi kõrgema närvitalitluse õpetuse ja J. Stalini töö „Marksism ja keeleteaduse küsimused“ alusel, ent samuti autorite kavatsus selgitada oskuste ja vilumuste kujundamise teoreetilisi aluseid ning omapära.

Õpiku prospekti puuduseks peetakse seda, et selles puudub õpetus õppetöö printsiipide süsteemist, ent neid didaktika printsiipe, mida õpiku prospektis mitmesugustes kohtades meenutatakse, ei käsitata kogu õppeprotsessile ühistena, mis peegeldavad selle protsessi mõningaid tunnetatud seaduspärasusi ja juhendavad õppetöö korraldamist, vaid nõuetena, mida esitatakse õppetöö üksikutele külgedele.

Sm. Gluhhov (Ufaast) kirjutab, et pärast pikaajalist diskussiooni, mis toimus aastail 1950—1951 „Sovetskaja pedagogika“ veergudel, oli õpetajail täielik õigus oodata, et uues pedagoogika õpikus esitataks ulatuslik ja tõepoolest teaduslik õpetus didaktika printsiipide kohta, mis likvideerib lõpuks lahkaramused ja segaduse selles küsimuses; kuid need lootused pole täitunud. Sm. Gluhhovi arvates tehakse koostatavas õpikus selles osas suur samm tagasi: õpetus õppetöö printsiipidest selles lihtsalt puudub. Ei selgitata õppetöö printsiibi mõistetki.

Õpiku prospekti autorid kõnelevad näitlikkusest, teadlikkusest ja õpilase aktiivsest õppimisest õppetöös ning muudest printsiipidest, kuid nad kõnelevad neist möödaminnes ning mitmesugustel juhtumitel. Nii näiteks käsitlevad nad teadmiste püsivuse printsiipi seoses teadmiste reprodutseerimise ja kinnistamise meetoditega. Ent kas pedagoogilise protsessi muudes lülides see printsiip pole vajalik? Teooria ja praktika seose printsiipi käsitletakse vaid teadmiste rakendamise puhul. See sunnib järeldama, et õppeprotsessi eelmistes lülides pole see vajalik. Kuid ometi on teada, et praktika võib olla teadmiste allikaks, s. t. õppetöö esimeseks lüliks, ent samuti kinnistamise ja teadmiste õigsuse kontrollimise vahendiks.

Õppetöö kommunistlikku ideelisust, selle teaduslikkust ja jõukohasust, toetumist kollektiivile ja õpilastele individuaalset lähenemist õppetöös ei arvata nähtavasti nõukogude didaktika printsiipide hulka: nende tavaline sisu tuuakse esile ainult osaliselt ja sedagi kord siin, kord seal.

Tulevase õpiku autorid ignoreerivad mainitud diskussioonist osavõtjate üksmeelset arvamust, et didaktika printsiibid käivad kogu õppeprotsessi kohta ja neist tuleb juhinduda niihästi õppetöö sisu kui ka meetodite ja organisatsiooniliste vormide käsitlemisel.

Sm. Gluhhov, nagu mõned teisedki artiklite autorid, teeb ettepaneku käsitleda õppetöö printsiipe eri peatükis, mis eelne õppetöö sisu, meetodite ja organisatsiooniliste vormide peatükkidele. Didaktika printsiipide ja Nõukogudemaa koolide kogemuste alusel võib ja tuleb välja töötada õppetöö reeglid. See suurendaks tunduvalt pedagoogika õpiku praktilist väärtust.

Oluliseks puuduseks on ka see, et niisugused tähtsad küsimused,



nagu on seda õppeedukuse arvestamine ja klassi- ning kooliväline töö, on killustatud mitme peatüki vahel.

Ebaõigeks peetakse sedagi, et õpiku prospektis on loobutud historismiprintsiibist didaktikaküsimuste käsitlemisel. Muidugi ei tohi pedagoogika kursust ära segada pedagoogika ajaloo kursusega, kuid ühtlasi ei tohi didaktika põhimõisteid käsitada üksnes staatiliselt, sest siis jääb mulje, nagu oleksid need kes teab kust võetud, nagu ei sõltukski need ühiskonna arenemisest.

Sellisel kirjutatud õpik kujuneks nende marksistlike seisukohtade eitamiseks, milliseid õpiku prospekti autorid esimeses peatükis deklareerisid. Nii näiteks pole tulevasel õpetajal võimalik vajaliku sügavuse ja täielikkusega aru saada nõukogude kooli õppetunni teooriast, kui seda käsitleta väljaspool klassi-õppetunni süsteemi, kui seda mitte kõrvutada õppetöö organiseerimise muude vormidega.

Paljude artiklite autorite arvates tuleb lugeda eriti tõsiseks lüngaks seda, et ideelis-poliitilise kasvatustöö ja polütehnilise õppetöö teostamisele õppetunnis juhitakse ebaküllaldast tähelepanu, kuigi on teada, et need mõlemad ülesanded lahendatakse põhiliselt õppetunnis.

Õpiku prospekti järgi tuleb aga välja, et kummaski väga tähtsas küsimuses piirduvad tulevase õpiku autorid paljasõnalise deklareerimisega alguspeatükkides, kuid nad ei näita konkreetselt, kuidas neid ülesandeid õppe-kasvatustöös lahendada.

Konkreetseid ettepanekuist, mis reas artikleis esinevad, tuleks enim tähelepanu pälvivaks pidada järgmisi:

Mitte käsitleda polütehnilist õppetööd eri peatükis, vaid haridustöö sisu peatükis anda õpiku prospektis ettenähtust põhjalikum käsitus polütehnilise õppetöö sisu kohta ja valgustada selle tähtsust sotsialistliku ühiskonna igakülgsest arenenud inimese kasvatamisel; järgnevais peatükkides peatuda konkreetselt polütehnilise õppetöö meetoditel ja organisatsioonilistel vormidel.

Anda teaduslik põhikäsitlus õppeplaani ja õppeaine, õppeprogrammide ja õpikute koostamise printsiipide ning õppeprogrammidele ja õpikutele esitatavate nõuete kohta, ent samuti nende printsiipide ja nõuete arenemise kohta nõukogude koolis. Täielikumalt ning põhjalikumalt esile tuua iga õppeaine osa polütehnilise õppetöö teostamisel ja õpilaste praktiliseks tegevuseks ettevalmistamisel.

Õpilaste tunnetus- ja loovate jõudude arendamist (peatükis „Õppeprotsess“) käsitleda eri punktina, mis järgneb õppeprotsessi analüüsile.

Säilitada õppemeetodite senine klassifikatsioon, tehes selles vaid ebaolulisi muudatusi (õppematerjali suuline esitamine õpetaja poolt: jutustus, seletus, kooliloeng; vestlus: uute teadmiste andmiseks ja kordamiseks; töö tekstiga: seletav lugemine, õppematerjali iseseisev tundmaõppimine, mida õpetaja on eelnevalt käsitlenud, ja õppematerjali iseseisev tundmaõppimine, mida õpetaja ei ole eelnevalt käsitlenud; laboratoorsed ja praktilised tööd; ekskursioonid; harjutused).

Õppeedukuse arvestamist käsitleda iseseisva peatükina.

Klassi- ja koolivälise töö küsimusi on otstarbekohane koondada eri peatükki, laiendades tunduvalt nende küsimuste käsitlemist klassi- ja koolivälise töö metoodika aluste selgitamise arvel.

Esteetilise kasvatustöö küsimusi näha ette mitte üksnes kirjanduse, laulmise ja joonistamise tundides ning kino- ja teatrikülastuste puhul, vaid ka ekskursioonidel, loodusõpetuse tundides, joonestamise ja geo-





meetria tundides ning muude õppeainete puhul, kus võib ja peab õpilasi esteetiliselt kasvatama.

Kõlbelise kasvatustöö alale kuuluvaist ettepanekuist võiks märkida sm. Moštšanski (Kalininist) ettepanekut pöörata tõsisemat tähelepanu võitlusele kodanliku ideoloogia iganditega laste ja noorsoo teadvuses.

Mõned lapsed, kirjutab autor, toovad kooli positiivsete elukogemuste ja õigete veendumuste ning harjumuste kõrval ka eitavaid vaateid ja harjumusi (valetamine, toorus, egoism, laiskus, religioossed eelarvamused ning ebausku jt.).

Nõukogude koolis esineb tänini selliseid eitavaid nähtusi, nagu on seda etteütlemine, mahakirjutamine ja teised taolised nähtused, mis esinevad mõninga osa õpilaste hulgas ja kõnelevad nende ebaausast suhtumisest endi kohustustesse ja õppetöösse.

Kujundades õpilastes kommunistlikku maailmavaadet ja kasvatades neis kommunistlikku moraali, peab kool seadma enesele üheks konkreetseks ülesandeks ülaltoodud kahjulikest mõjudest jagusaamise, võitluse nende minevikuigandite vastu õpilaste teadvuses ja käitumises.

Sm. Moštšanski arvab, et pedagoogika õpik ei pea üksnes juhtima tulevaste õpetajate tähelepanu sellele probleemile, vaid osutama ka konkreetsetele teedele selle probleemi lahendamiseks.

Lõpuks tuleb märkida, et mitmes artiklis avaldatakse soovi, et pedagoogika õpik poleks adresseeritud üksnes üliõpilastele, vaid ka õpetajatele. Seda soovi põhjendatakse nii: kui see pedagoogika kursus pole vajalik õpetajale, siis on sellest vähe kasu ka üliõpilasel, kes valmistub õpetajakutse vastu. Seda soovi on nende autorite arvates võimalik teostada siis, kui kõnealuses õpikus antakse pedagoogika teooria küsimuste käsitlemise alusel ka praktilisi juhtnööre õppe- ja kasvatustöö metoodika alal vastavalt iseärasustele, mis selles töös esinevad õpilaste erinevate vanuseastmete puhul.



# Hiina ajaloost XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul.

*„Nõukogude Koolile“ kirjutanud Leningradi Linna Opetajate Täiendus-  
instituudi ajaloo kateedri dekaan*

V. ORLOV.

Käesoleval õppeaastal esineb 9. klassi uusaja ajaloo programmis teema „Hiina XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul“.

Õpilastele on Hiina ajaloo õppimine tohtu suure haridusliku ja kasvatusliku tähtsusega, sest suure hiina rahva ajalugu on ligikaudu ühe neljandiku maakeri elanikkonna ajalugu, esimese suure, sotsialistlikule arenemisteele asunud Aasia maa ajalugu.

Nõukogude kooli õpilane peab küllalt sügavalt teadma, missugustes tingimustes muutus feodaalne Hiina maailma imperialismi poolkolooniaks, millist osa seejuures etendasid Hiina reaktioonilised jõud — feodaalid ja imperialistlike riikide monopolidega tihedalt seotud kodanlus.

Hiina rahva orjastamise ajalugu näitab ja paljastab Ameerika Ühendriikide, Inglismaa ja teiste maade imperialistide ahnet, loomastunud nägu, kes on valmis kõige kõrgemate kasumite nimel heitma rahvaid suurde viletsusse ning neid julmalt ekspluateerima, vastupanu puhul aga nendega metsikult arveid õiendama, peatumata tuhandete meeste, kaitseta naiste ja laste füüsilise hävitamise ees.

Samal ajal tutvustab Hiina ajalugu õpilasi faktidega hiina rahva kangelaslikust võitlusest imperialistide ja nende sabassõrkijate vastu. Need faktid tõestavad suure hiina rahva järeleandmatut vastupanuvaimu.

Lõpuks näitab 1911. aasta revolutsioon, et hiina kodanlus osutus võimetuks juhtima hiina rahva võitlust imperialismi ja võimul oleva feodaalideklassi kukutamiseks.

Ajalugu kinnitab marksismi-leninismi klassikute geniaalset teaduslikku ettenägelikkust, et Hiina revolutsioon võib saavutada hiilgava ja täieliku võidu ainult sel juhul, kui revolutsioonilisi jõude juhib proletariaat, kelle eesotsas seisab tema tõeline avangard — Hiina Kommunistlik Partei.

\*

Teema „Hiina XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul“ käsitlemine nõuab õpetajalt tundide põhjalikku ettevalmistamist.

Eelkõige on soovitatav tundma õppida ja uuesti lugeda mitmeid V. I. Lenini ja J. V. Stalini töid ja nimelt V. I. Lenini tööd: „Hiina sõda“ (Teosed, 4. kd., eriti lk. 334—335), „Kriisi õppetunnid“ (Teosed, 5. kd., eriti lk. 72), „Demokraatia ja narodniklus Hiinas“ (Teosed,



18. kd., lk. 142—148), „Uuendatud Hiina“ (Teosed, 18. kd., lk. 368—369), „Aasia ärkamine“ (Teosed, 19. kd., lk. 65—66), „Mahajäänud Euroopa ja eesrindlik Aasia“ (Teosed, 19. kd., lk. 77—78). J. V. Stalini tödest eelkõige „VK(b)P Keskkomiteelt Kuomintangi Kesktäitevkomiteele“ (Teosed, 7. kd., lk. 48).

Õpetajale on suureks abiks vene keeles ilmunud Mao Tse-dungi kogutud teosed, eriti tema töö „Hiina revolutsioon ja Hiina Kommunistlik Partei“ (Teosed, 3. kd., lk. 133—184).

Monograafilisest, õppe- ja populaarteaduslikust kirjandusest tuleks eeskätt tutvuda teostega: Г. Ефимов «Очерки по новой и новейшей истории Китая» (Москва, 1951), Лю Да-нянь «История американской агрессии в Китае» (Москва, 1951) ja «Новая история стран зарубежного Востока», т. II (Москва, 1952).

Õpetajale pakub tunduvat abi ka Hiina ajaloo ülevaade „Suure Nõukogude Entsüklopeedia“ 21. köites; vene keeles on see ilmunud ka eriväljaandena pealkirjaga «Китай» (изд. БСЭ).

\*

Teemale „Hiina XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul“ tuleks anda kolm tundi ning jagada see alljärgnevalt:<sup>1</sup>

1. õppetund: Hiina XIX sajandi 70—80-ndail aastail.

1) Feodaalne Hiina ja väliskapitali mõju suurenemine Hiinas XIX sajandi 70—80-ndail aastail; 2) kapitalismi arenemise algus Hiinas; 3) Jaapani-Hiina sõda aastail 1894—1895; 4) Hiina jagamine mõjusfäärideks 1897.—1898. aastal.

2. õppetund: Hiina — imperialismi poolkoloonia.

1) Rahva ülestõus välismaa imperialistide vastu; 2) interventsioon ja Hiina muutumine imperialistlike maade poolkolooniaks; 3) Vene 1905. aasta revolutsioon ja revolutsioonilise liikumise tõus Hiinas; 4) Liiduliiga loomine ja Sun Jat-seni õpetus.

3. õppetund: Hiina 1911.—1913. aasta revolutsioon.

1) Hiina revolutsiooni eelõhtul; 2) Hiina revolutsioon 1911.—1913. aastal; 3) vabariigi väljakuulutamise; 4) revolutsiooni lüüasaamine.

\*

Esimesel tunnil teostatakse küsitlemist eelmises tunnis käsitletud õppematerjali alusel (teema „Ameerika Ühendriikide agressiivne välispoliitika“).

Üle minnes uue teema käsitlemisele näitab õpetaja, et maailmavalitsemisele püüdlev ameerika imperialism käsitas hiina rahva orjastamist oma röövellike plaanide teostamise olulisema osana. Juba XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul püüdis ameerika imperialism tugevdada oma positsioone Hiinas. Missugune oli Hiina olukord neil aastail? Millised olid tollal hiina rahva elutingimused?

Esitatud küsimuste selgitamiseks ühendab õpetaja oma seletuse vestlusega. Ta laseb õpilastel meelde tuletada sündmusi neile juba tun-

<sup>1</sup> Meie vabariigi eesti õppekeelega koolide ajaloo programm annab sellele teemale 2 tundi. Autor soovib selleks kasutada 3 tundi. Toimetuse arvates on see muudatus teema tähtsuse seisukohalt vajalik ja puuduva tunni võiks võtta üldise kordamise arvelt.



tud Hiina talurahvasõdade ajaloost, mis iseloomustavad Hiinat feodaalse maana.

Õpetaja seletuse ja õpilaste vastuste põhjal jõutakse järgmistele tulemustele: Hiinas oli maa peamiselt mõisnike-feodaalide käes; valdav osa talupoegi oli maata, olles seetõttu sunnitud seda mõisnikult rentima ja maksma selle eest rahas või natuuras 60—70 protsenti saagist. Samal ajal võeti talupoegadelt suuri makse ka keisri, võõramaise Mandžude dünastia esindaja heaks. Kohtadel omavolitsesid ametnikud ja sundisid talupoegi raskeid kohustusi täitma.

Samuti selgitab õpetaja õpilastele, kuidas ja missugustes tingimustes toimus kapitalistlike riikide sissetung Hiinasse ning kuidas algas Hiina muutmine sõltuvaks maaks.

Vestluse käigus ei lahenda õpetaja õpilastega talurahvasõja küsimusi. Nende küsimuste juurde pöörduvad nad veel hiljem seoses hiina rahva järgnevate revolutsiooniliste väljaastumiste käsitlemisega. Ainult üldistustes rõhutab õpetaja, et kuigi taipingidel ei õnnestunud hävitada feodaalide rühumist ja vabastada maad välismaiste kolonisaatorite orjusest, kõigutas siiski võimas talurahvasõda Mandžude impeeriumi feodaalseid aluseid. Läbinisti mäda Tsingide monarhia sai püsida ja oma olemasolu pikendada ainult seetõttu, et ta astus reeturlikku, rahvavastasesse blokki välismaiste anastajatega ning toetus nende abile. Õpetaja ütleb, et Hiina imperialismi poolkolooniaks muutmise ajaloo mõistmiseks on vaja meelde tuletada Tsingide valitsuse ja imperialistide ühiseid huve Hiina ohjeldamatul röövimisel ja kogu hiina rahva kasvava feodalismi- ning imperialismivastase võitluse julmal mahasurumisel.

Majanduslikult mahajäänud ja poliitiliselt nõrk Hiina andis välismaistele kapitalistidele rikastumiseks tohutuid võimalusi. Neil õnnestus Mandžude valitsusele pealesunnitult mittevõrdõiguslike lepingute tulemusena oma kontrolli alla võtta Hiina kõik tähtsamad kaubasadamad. Sellise orjastava lepingu näitena võiks tuua Inglise-Hiina 1876. aasta konventsiooni. See konventsioon kohustas Tsingide valitsust avama lisaks neile sadamaile, mis juba varem olid Inglismaa kaubandusele avatud, veel neli uut sadamat ja kuus sadamat laevade sissesõiduks Jangtse jõele.

Peale selle olid hiinlased sunnitud nõustuma nn. segakohtute sisseadmisega. Need kohtud andsid löögi Hiina rahvuslikule sõltumatu- sele, sest Inglise valitsusel oli õigus saata oma esindaja osa võtma kõigist neist kohtuprotsessidest, millesse olid segatud Briti alamad.<sup>2</sup> Hiljem laiendati neid privileege ka teiste välisriikide alamate suhtes.

Inglismaa, Prantsusmaa, Ameerika Ühendriikide ja teiste kapitalistlike riikide kaubanduse ees avanesid laialdased võimalused tohutu hulga kaupade turustamiseks Hiina turul. Välismaa konkurents andis surmalöögi Hiina käsitöönduslikule tööstusele linnades, samuti talupoegade kodukäsitööle. Eriti suurenes tekstiilitoodete sissevedu Hiinasse.

Välismaa kaupmeeste ja nende agentide edasilikumine Hiina siserajoonidesse soodustas seal naturaalmajanduse väljasuremist. Hiina küla tõmmati ikka suuremal määral kaubaringlusse. Talumajapidamine

<sup>2</sup> Täielikumaid andmeid 1876. aasta konventsiooni kohta saab G. Jefimovi raamatust «Очерки по новой и новейшей истории Китая», 1951, стр. 83—84.



kohanes maailmaturu nõuetele, laienes tehniliste kultuuride kasvamine. Hiina väljaveokaupadeks said toorsiid, puuvill ja sojaoad. Hiina muutus välismaa tööstusele toorainete hankijaks ja valmissaaduste turuks.

Kaubatootmise arenemisega põllumajanduses suurenes feodaalne eksploatatsioon. Külas löi õitsemise orjastav rent, sest mõisnik nõudis maa kasutamise eest kõrget maksu.

Pärast tasumist mõisnikule ja maksude õiendamist ei jäänud hiina talupojale sagedasti enam vahendeid oma pere toitmiseks. Ta oli sunnitud pöörduma liiakasuvõtja, kulaku või kaupmehe poole. Hiina küla jäi vaeseks ja sageli tabas talupoegi näljahäda.

Linn ei suutnud laostunud talupoegadele tööd anda, mis seletub sellega, et tööstus oli veel väga nõrgalt arenenud. Talupoegade madal ostujõud, välismaa konkurents ja Mandžude feodaalse administratsiooni täielik omavoli võtsid hiina kaupmeestelt tahtmise oma kapitali tööstusse mahutada. Nad eelistasid astuda kohalikel turgudel väliskapitali agentideks. See osa hiina kaupmeeskonnast või õigemini kompradoorne<sup>3</sup> kodanlus, olles vahetult välismaa kapitalistide teenistuses, oli samal ajal tihedalt seotud feodaalse põllumajandusega.

Kompradoorne kodanlus esindas äärmisi reaktsioonilisi jõude. Soodustades välismaa kaupade sissevoolu Hiinasse, kahjustas ta seega rahvusliku kaubanduse huve.

Kompradoorid toetasid välismaisi vägivallatarvitajaid ja mõisnikke-feodaale ning olid seega hiina rahva vaenlased.

Siiski tekkisid XIX sajandi 70—90-ndail aastail Hiinas esimesed hiina kapitalistide ettevõtted: avati kivisöökaevandused, hakkasid töötama esimesed siidi- ja tekstiilivabrikud<sup>4</sup>. Hiina rikkalikud loodusvarad kas lebasid rahulikult maapõues või siis kasutati neid toorainete allikana välismaa tööstusele.

Välisriigid ei leppinud Hiina majandusliku orjastamisega, vaid läksid 70-ndail aastail üle Hiina territooriumi otsesele anastamisele. Neil aastail haaras uus kapitalistlik röövel Jaapan Riu-kiu saared ja üritas Ameerika sõjaväe toetusel ka Taivani saare hõivamist. Saare elanikkonna visa vastupanu sundis aga anastajaid selle maha jätma. 80-ndail aastail kiskusid Inglismaa ja Prantsusmaa Hiinalt tunduva osa temast vasallisõltuvuses olevaid territooriume. Mainitud annekteerimistega tutvunesid õpilased nendes tundides, kus käsitleti Inglismaad ja Prantsusmaad XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul. Seepärast laseb õpetaja õpilastel neid annekteeritud territooriume nimetada (Annam, Tonking ja Birma) ja kaardil näidata.

Jaapani-Hiina 1894.—1895. aasta sõja ajaloo esitab õpetaja V. Hvos-tovi poolt toimetatud õpiku „Uusaeg“ teise osa alusel (lk. 118). Sellele võiks lisada täiendavat materjali, mis näitab Tsingide-Hiina sõjalist nõrkust ja tolle aja valitsuse täielikku võimetust maa kaitse organiseerimiseks. Vastavaid fakte leiab õpetaja teostest «Новая история стран зарубежного Востока» (1952, т. 2, стр. 50—52) ja Г. Ефимов «Очерки по новой и новейшей истории Китая» (1951, стр. 96—98).

Simonoseki lepingu tingimuste analüüsimisel tuleb neid, Jaapani

<sup>3</sup> Kompradoor (hispaania keelest pärinev sõna) on pärismaalasest kaupmees, vahendaja välismaa kapitali ja kohaliku turu vahel kolooniates ja sõltuvates maades.

<sup>4</sup> Г. Ефимов, Очерки по новой и новейшей истории Китая, 1951, стр. 88—89.



poolt anastatud territooriume (Taivani saar ja Penhuledao saared) näidata ka kaardil. Uhtlasi tuleb õpetajat rõhutada, et Taivani saar ja Penhuledao saared, mis on praegu relvastatud ning anastatud Ühendriikide valitsuse poolt, on Hiina territooriumi lahutamatu osa ja et Hiina Rahvavabariik vaatab selle territooriumi vabastamisele ning reetliku Tšiing Kai-ši kliki likvideerimisele kui hiina rahva rahvuslikule ülesandele.

Tutvustades õpilasi Liaodungi poolsaare asukohaga, mille anastamisest Jaapan pidi loobuma Venemaa, Prantsusmaa ja Saksamaa survele, näitab õpetaja, et Euroopa riikide vahelesegamine oli põhjustatud nende endi anastuslikest plaanidest Hiina suhtes ja Jaapani tugevnenemise kartusest Simonoseki lepingu esimese paragrahvi puhul, millega Hiinat kohustati tunnustama „Korea täielikku ja vaieldamatut sõltumatust ja autonoomiat...“, selgitades õpilastele, et seda „sõltumatust“ oli vaja Jaapanile selleks, et ise Koreas peremeheks saada.

Feodaalse Hiina purustamine kapitalistliku Jaapani poolt pani aluse Hiina territooriumi tükeldamisele. Õpetaja laseb õpilastel jutustada, kuidas saksa imperialistid anastasid Dzjao-Džou ja said kontsessioone Šandungi provintsis. (Mõningaid fakte Saksamaa agressiooni kohta Hiinas tunnevad õpilased juba teemast „Saksamaa XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul“.) Imperialistide hilisemaid vallutusi Hiinas XIX sajandi lõpul käsitleb õpetaja selle faktilise materjali alusel, mis leidub õpikus (peatükk „Rahvusvahelised suhted XIX sajandi lõpul“, alapealkiri „Kaug-Ida küsimus XIX sajandi lõpul“, lk. 143—144). Ameerika diplomaatide poolt XIX sajandi lõpul väljakuulutatud „lahististe uste“ poliitika küsimust võivad õpilased ise valgustada.

Esitatud fakte üldistades näitab õpetaja, et V. I. Lenin iseloomustas suurte imperialistlike riikide survet Hiinale järgmiste sõnadega: „Uksteise järel on Euroopa valitsused asunud nii agaralt rõövima, see on „rentima“ Hiina maid, et jutud Hiina jagamisest pole tekkinud ilmaaegu.“<sup>5</sup>

Et õpilastele näidata imperialistlike riikide mõjusfääre Hiinas XIX sajandi lõpul, võib kasutada Hiina füüsilist või poliitilist kaarti (Атлас по новой истории, часть 2, карта 23).

Samal ajal orjastasid imperialistlikud riigid Hiinat üha enam ka majanduslikult. Kasvas Hiina valitsuse võlg välismaistele kapitalistidele. Välismaalased haarasid endi kätte raudteede ehitamise Hiinas. Tsingide valitsus sõlmis XIX sajandi lõpul välisriikidega rea kokkuleppeid raudteede ehitamiseks üldpikkusega 10 000 kilomeetrit, millest jäi välismaalaste omanduseks 3790 kilomeetrit<sup>6</sup>. Ulejäänud osas pidid raudteed jääma Hiina omanduseks. Tegelikult majandasid ka neid välismaalased. Niimoodi kaotas Hiina samm-sammult oma rahvusliku sõltumatuse.

Koduse ülesandena võib anda õpilastele mõelda vastused alltoodud küsimustele:

1. Missugust mõju avaldas väliskapital Hiina majanduse arenemisele XIX sajandi 70—80-ndail aastail?
2. Millised faktid tõestavad kapitalistliku arengu algust Hiinas?
3. Missugused olid Jaapani-Hiina sõja tagajärjed?
4. Kuidas toimus Hiina territooriumi jagamine XIX sajandi lõpul?

<sup>5</sup> V. I. Lenin, Teosed, 4. kd., Tallinn, 1950, lk. 334.

<sup>6</sup> Г. Ефимов, Очерки по новой и новейшей истории Китая, 1951, стр. 112.



Teine tund algab koduste ülesannete kontrollimisega. Küsitlemisel võiks esitada näiteks alltoodud küsimusi ja ülesandeid:

1. Kuidas arenes Hiina majandus XIX sajandi 70—80-ndail aastail?
2. Jutustada Jaapani-Hiina sõjast ja selle tagajärgedest.
3. Tuua fakte, mis tõestavad, et XIX sajandi lõpul algas Hiina territooriumi jagamine.

Esimesele küsimusele vastamisel peavad õpilased näitama, et Hiina majandus arenes ühekülgsest, sest see oli väliskapitali huvides. Kui õpilased seda Hiina majanduse arenemise iseärasust esile ei too, siis tuleb neid sellele juhtida näiteks küsimusega, kuidas avaldus Hiina majanduses väliskapitali kahjulik mõju.

Kolmandale küsimusele vastajailt tuleb nõuda, et nad iseloomustaksid lühidalt Ameerika Ühendriikide seisukohta Hiina mõjusfääridesse jagamise küsimuses.

Ara kuulanud õpilaste vastused, rõhutab õpetaja, et algav Hiina territooriumi jagamine ja selle röövimine välismaiste imperialistide poolt tõukas selle maa rahvahulgad ülestõusule. Mao Tse-dung kirjutab oma töös „Hiina revolutsioon ja Hiina Kommunistlik Partei“, et „imperialismi ja hiina feodalismi poolt Hiina poolkoloniaalseks ning koloniaalseks maaks muutmise ajalugu on samal ajal hiina rahva imperialistide ja nende sabassõrkijate vastu võitlemise ajalugu“<sup>7</sup>.

Õpetaja, andes edasi selle tsitaadi mõtte, laseb õpilastel meelde tuletda neile Hiina ajaloost juba tuntud suuri sündmusi, kus hiina rahvas pidas visa ja ägedat võitlust mandžuuria ja hiina feodaalide ning välismaiste kapitalistide vastu.

Oma vastustes peavad õpilased nimetama taipingide ülestõusu daatumeid, XIX sajandi keskel toimunud talurahvasõja põhieesmärke ja tulemusi.

Teiseks suureks rahvahulkade väljaastumiseks välismaiste interventide ja Mandžude võimu vastu oli 1900. aasta ülestõus. Selle ülestõusu ajalugu on õpikus ära toodud (lk. 146—147).

Õpilaste tugeva koosseisu puhul või kui aeg lubab, võib õpetaja tuua sellest suurest talurahva ja linnakehvistu imperialismivastasest ülestõusust Hiinas täiendavaid andmeid. Tunnis võib tuua katkendi revolutsioonilisest lendlehest:

„... Kogu rahvas on tõugatud kerjuslikku olukorda, sest ametnikud riisuvad tema vara. Olukorda kohtutes on võimatu kirjeldada. Uhelgi turul ega üheski käsitöös pole võimalik midagi teha ilma rahata, sest ametnikke on vaja ära osta. Altkäemaksu võetakse igasugusel ettekäändel... Õigus on maailmast kadunud. Kuhu ka iganes vaataksid, kõikjal on ainult lõputud tülid, riisumised, kohtuprotsessid... Pole kedagi, kelle poole solvatu võiks abisaamiseks pöörduda: lihtrahvas hukkub rõhumisest...“

... Välismaised saatanad on suurepäraseks olukorras, neil on vedurid, õhupallid ja elektrilambid. Kuigi nad sõidavad nende auastmele mittevastavatel kanderaamidil, siiski loeb Hiina neid barbariteks... Igasugused välismaa kaubad kuuluvad hävitamisele... tuleb läbi viia põhjalik puhastus.“<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Мао Цзе-дун, Избр. произведения, т. 3, стр. 151.

<sup>8</sup> Хрестоматия по новой истории, часть II, под ред. А. И. Молока и В. А. Орлова, М., 1953, стр. 414.



Selle dokumendi analüüs selgitab õpilastele feodaalide ja välismaa imperialistide vastu suunatud ülestõusu iseloomu. Kui aega jätkub, siis jutustab õpetaja õpilastele sellest, kuidas Mandžude dünastia püüdis endalt lööki kõrvale juhtida, kasutades seejuures demagoogilist propagandat, mis oli suunatud välismaalaste Hiinasse sissetungi vastu. Üksikasjalisemaid andmeid 1900. aasta ülestõusu kohta saab õpetaja raamatutest «Новая история стран зарубежного Востока» (т. II, М., 1952, стр. 64—67) ja Г. Е ф и м о в «Очерки по новой и новейшей истории Китая» (1951, стр. 126—133). Kaart 23 eespool mainitud atlasest annab õpetajale ettekujutuse neist rajoonidest, kus toimus imperialismivastane rahvaülestõus.

Ülestõusu Hiinas käsitasid imperialistid, esiteks, kui hädaohtu imperialismi positsioonidele Hiinas ja, teiseks, kui soodsat võimalust selleks, et ülestõus relvadega maha suruda ja Hiinat veelgi enam orjastada. Eriti aktiivsed olid seejuures Ameerika Ühendriigid, kes teiste hulgas saatsid ka oma sõjavägesid rahvaülestõusu mahasurumiseks. Ameerika Ühendriikide riigisekretär Gay nõudis suurriikide ühist tegutsemist, nimetades seejuures Ameerika interventsiiooni silmakirjalikult püsiva rahu ja julgeoleku loomiseks Hiinas.

Mis puutub Inglismaasse, siis suunas ta oma väed Jangtse jõe basseini ja Pekingisse, kuhu oli koondunud tunduv osa inglise kapitali. Samal ajal, kartes selles rajoonis Venemaa mõju tugevnemist, üritas ta Pekingisse suuremate Jaapani relvastatud jõudude saatmist. Inglismaa kasutas rahvaülestõusu mahasurumist Hiinas selleks, et läheneda Jaapanile, kellele ta tugines oma Venemaa-vastases poliitikas Kaug-Ida suhtes.

Hiina rahvusliku vabadusliikumise lämmatamisel etendas tähtsat osa Jaapan, kes saatis Pekingisse peaaegu samapalju sõjaväge kui kõik teised intervendid kokku.

Ameerika Ühendriikide, Inglismaa ja Jaapani kõrval võtsid interventsiioonist aktiivselt osa ka teised imperialistlikud riigid.

Õpetaja rõhutab, et sellal, kui ülestõusnud piirasid välisriikide linnakoosseis, sooritas arglik Hiina valitsus rahvusliku reetmise: leppimata sellega, et ta ei suunanud regulaarvägesid välismaiste interventide vastu, pakkus ta neile koguni oma abi.

Pärast ägedaid lahinguid 14. ja 15. augustil vallutati Peking imperialistide poolt. Algas verine arveteõidendamine ülestõusust osavõtjate kallal.

Ülestõusnud hiina sõdurite ja rahulike elanike massiline tapmine toimus Pekingis ja nendes provintssides, kuhu saadeti karistusekspeditsioonid. 1900. aasta lõpust kuni 1901. aasta aprillini korraldati 46 karistusekspeditsiooni.

Ühest sellisest karistusekspeditsioonist kirjutab „Kölnische Zeitung“: „Pekingist kagu pool asuv Ljangsjangsingi linnake osutas bokseritele kaasabi, sinna saadeti inglise-saksa korpus kindral Hepfneri juhtimisel; see korpus koosnes saksa merejalaväe pataljonist, ühest bengali kütipolgust ja suurtükipatareist. Jõudnud kohale, hävitas korpus täielikult umbes 12 000 elanikuga linna kõik meeselanikud. Naised ja lapsed aeti laiali ja siis süüdati linn igast küljest põlema“.<sup>9</sup>

Lisaks võiks tuua veel karistusekspeditsioonist osavõtnud saksa sol-

<sup>9</sup> Г. Е ф и м о в, Очерки по новой и новейшей истории Китая, 1951, стр. 137.



dati järgmise ülestunnistuse: „Mis siin toimub . . . pole võimalik kirjeldada, sest niivõrd hullumeelsed on mõrvad ja veresaunad. Hiinlased on täiesti väljaspool seadust, vangi neid ei võeta ja selleks, et hoida padroneid, ei lasta hiinlasi maha, vaid pühapäeva pealelõunatel torgitakse neid täakidega läbi, vististi seepärast, et pühapäeva pühadusest täielikult lugu pidada.“

Õpetaja juhib õpilaste tähelepanu sellele, et nn. „bokserite protokollis“ Hiinale määratud kontributsioon oli äärmiselt suur (kontributsioonisumma on antud õpikus, lk. 147)<sup>10</sup>. Hiina raske majandusliku olukorra juures viisid kontributsioonid maa katastroofi äärelle ja avasid seega imperialistlikele kiskjatele uued võimalused Hiina röövimiseks ja orjastamiseks. Seejuures meenutab õpetaja, et Nõukogude valitsus loobus 1924. aastal Venemaale kuuluvast kontributsioonist, et need summad kasutataks rahvaharidusele Hiinas.

Lõpuks märgib õpetaja, et Hiina 1900. aasta rahvaülestõus oli imperialismivastane ja feodalismivastane õiglane sõda ning just seepärast tervitasid seda kõigi maade töötajad ja eelkõige vene tööliklass, kelle nimel V. I. Lenin häbimärgistas „Iskra“ veergudel Hiinat röövivate imperialistlike kiskjate häbitegusid.<sup>11</sup>

G. Jefimovi raamatust «Очерки по новой и новейшей истории Китая» (lk. 140) leiab õpetaja ka saksa tööliklassi vihase protesti saksa karistussalkade ebainimlikkuse ja halastamatuse vastu Hiinas.

Vene 1905. aasta revolutsioon kutsus esile vastukajasad mitte ainult tööliklassi keskel, vaid ka kapitalistlike maade teistes töötavates kihitides. See avaldas tohutut mõju poliitilisele elule ka Hiinas. V. I. Lenin kirjutab: „Ülemaailmne kapitalism ja Vene 1905. aasta liikumine on Aasia lõplikult äratanud. Sajad miljonid rõhutatud, keskaegses tardumuses metsistunud inimesed on ärganud uueks eluks ja võitluseks inimese algeliste õiguste eest, demokraatia eest“.<sup>12</sup>

Hiinas ja välismaal olevate hiina emigrantide keskel tekkisid arvukad organisatsioonid, mis koondasid end ümber hiina kodanluse ja intelligentsi mehiseema osa. Hiinas muutub populaarseks Tsingide dünastia kukutamise loosung. Reas Kesk- ja Ida-Hiina provintssides levisid talurahvaülestõusud.

Jutustades revolutsioonilise liikumise kasvust Hiinas pärast Vene 1905.—1907. aasta revolutsiooni, peatub õpetaja lühidalt Sun Jat-seni tegevusel.

Sun Jat-seni revolutsioonilised vaated kujunesid Hiina lüüasaamise mõjul 1884.—1885. aasta Hiina-Prantsuse sõjas. Hariduselt arst, loobus Sun Jat-sen meditsiinilisest tegevusest ja pühendas end täielikult poliitilisele võitlusele. Ta lõi poliitilise organisatsiooni — Hiina Taassünni Ühing. Sun Jat-sen arvas siis, et feodaalkorda võib lõpetada vandenõu teel. Pärast ühingu poolt ettevalmistatava vandenõu avastamist tuli Sun Jat-senil põgeneda välismaale.

1905. aasta lõpul loodi Sun Jat-seni juhtimisel uus poliitiline organisatsioon — Liiduliiga. See organisatsioon ühendas hiina kodanluse ja intelligentsi need osad, kes toetusid talurahvale ja olid veel võimelised demokraatia eest võitlema. V. I. Lenin kirjutab: „Aasias aga eksis-

<sup>10</sup> Uhes protsentidega (kogu summa tuli maksta 39 aasta jooksul) oli kontributsioonisumma 1,5 miljardit vene rubla.

<sup>11</sup> Vt. V. I. Lenin, Teosed, 4. kd., Tallinn, 1950, lk. 333—337.

<sup>12</sup> V. I. Lenin, Teosed, 19. kd., Tallinn, 1953, lk. 66.



teerib veel kodanlus, kes suudab esindada siirast, võitlustahtelist, järjekindlat demokraatiat . . ." Seejuures näitas Lenin, et „Selle, ajalooliselt progressiivseks ürituseks veel võimelise aasia kodanluse peamiseks esindajaks või peamiseks sotsiaalseks toeks on talupoeg.“<sup>13</sup>

Liiduliiga esitas revolutsioonilise programmi. Programmi põhitingimused olid vormistatud Sun Jat-seni poolt ja need võib kokku võtta järgmisse kolme punkti: Mandžude valitsuse kukutamine, vabariigi loomine ja võrdne õigus maale. Viimast nõuet võis teostada vaid maa natsionaliseerimise kaudu, mis tähendas feodalismi revolutsioonilist purustamist. Revolutsioonilis-demokraatlike nõudmiste kõrval arvasid Sun Jat-sen ja tema pooldajad ekslikult, et Hiina võib vältida kapitalistlikku arenemisteed. Lenin kritiseeris Sun Jat-seni narodniklikku utopiat. Feodalismi revolutsiooniline purustamine tähendas tee puhastamist kapitalismi arenemisele.

Liiduliiga ei olnud massiorganisatsioon, kusjuures tema revolutsioonilist tegevust kahjustas suuresti tema vandeseltslik taktika.

Tunnis esitatud materjali paremaks omandamiseks laseb õpetaja õpilastel kodus mõelda vastused, näiteks järgmistele küsimustele:

1. Millist iseloomu kandis 1900. aasta rahvaülestõus?
2. Missugused olid Tsingide valitsuse poolt allakirjutatud „bokserite protokoll“ tagajärjed Hiinale?
3. Milles seisnevad Sun Jat-seni vaadete revolutsioonilis-demokraatlikud ja utopistlikud küljed?

\*

Kolmandas tunnis lastakse õpilastel jutustada 1900. aasta rahvaülestõusust ja selle lüüasaamise tagajärgedest. Teise küsimuse võiks esitada Sun Jat-seni vaadete kohta.

Saanud vastused esitatud küsimustele, läheb õpetaja üle 1911.—1912. aasta revolutsiooniliste sündmuste käsitlemisele. Hiina 1911. aasta revolutsiooni kirjeldatakse õpikus peatükis „Rahvusvahelised suhted XX sajandi algul“, lk. 153—154.

Revolutsiooni põhjuste analüüsimisel tuleb märkida, et 60—70 protsenti talupoegade majapidamistest oli ilma oma maata või siis oli neil seda ainult väga vähe, pealegi pidid talupojad mõisnikke orjama; et võimsad välismaa pangad kontrollisid kogu Hiina majanduselu, suuremad ettevõtted kuulusid väliskapitalile, maa oli välismaa kaupadega üle ujutatud. Nii oli poolkoloniaalses Hiinas rahvusliku kapitali arene mine takistatud.

Revolutsioonis kuulus otsustav osa talupoegkonnale. Nii kirjutas üks vene ajaleht sündmustest Hiinas 1911. aasta lõpul: „Kesk-Hiina on haaratud talurahvarevolutsioonist. Talupojad, maaharijad, relvastatud kõblastega, voolavad linnadesse, veavad revolutsionääridele moona, ühinevad salkadega ning annavad hobuseid ja vankreid liiklemiseks. Väikeste linnade arsenalid on tühjad, relvad on jagatud elanikele. Revolutsionääride poolt hõivatud linnades korraldatakse patriootilisi rongkäike lippudega, millede pealkirjaks on „Hiina vabastamine“. Kõikjal ühinevad elanikud ülestõusnutega“<sup>14</sup>.

1911. aasta 10. oktoobri ööl algas Liiduliiga õhutusel ülestõus Utša-

<sup>13</sup> V. I. Lenin, Teosed, 18. kd., Tallinn, 1953, lk. 144.

<sup>14</sup> Г. Ефимов, Оречки по новой и новейшей истории Китая, 1951, стр. 167.



nis. Ülestõusust võtsid aktiivselt osa kohaliku garnisoni väeosad. 1911. aasta oktoobris-novembris haaras revolutsiooniline liikumine kogu Kesk- ja Lõuna-Hiina.

Õpetaja juhib tähelepanu sellele, et imperialistlikud riigid ähvardasid Hiina revolutsiooni relvastatud interventsiooniga ja hakkasid reas sadamalinnades dessante maale saatma. Lõuna-Hiina liberaalne kodanlus, olles hirmutatud revolutsiooni ulatusest, oli valmis reaktioonäär Jüan Šikhaiga kokku leppima, kes oli sel ajal keiserliku valituse peaministriks. Jüan Šikhai alustas läbirääkimisi Lõuna-Hiina kodanluse juhtivate esindajatega, et ühiselt revolutsiooni vastu välja astuda. Just sel ajal saavutasid Lõuna-Hiina revolutsioonilised ringkonnad selle, et Sun Jat-sen valiti vabariigi ajutiseks presidendiks. Tollal oli Sun Jat-seni tegevus väga mõõdukas. Ta ei võtnud ette otsustavaid samme feodalismi kukutamiseks. Liberaalid püüdsid igati Sun Jat-seni endaga kaasa tõmmata. V. I. Lenin hindas jõudude paigutust Hiinas nii: „Hiina vabadus võideti kätte talurahvademokraatia ja liberaalse kodanluse liiduga. Kas talupojad, keda ei juhi proletariaadi partei, suudavad säilitada oma demokraatliku positsiooni liberaalide vastu, kes ainult varitsevad soodsat momenti, et paremale poole üle minna — seda näitab lähem tulevik.“<sup>15</sup>

Revolutsiooni surve avaldas keisrinna 1912. aasta veebruaris ukaasi Tsingide dünastia troonist loobumise kohta. Monarhia langes. Kuid Sun Jat-sen, olles presidendiks, loobus nüüd sellest ametist ja andis nõusoleku kodanlusele vastuvõetava reaktioonääri Jüan Šikhai presidendiks valimiseks. Sellele sammule tõukas Sun Jat-seni Lõuna-Hiina liberaalne kodanlus. Mainitud samm oli ekslik ja soodustas seda, et hiina demokraadid osutusid jõuetuks võimu endi käes hoidma.

Pärast Mandžude monarhia kukutamist loobus hiina rahvuslik kodanlus edasisest võitlusest Sun Jat-seni demokraatliku programmi rakendamise eest, mida tõestavad Sun Jat-seni isiklikud märkmed. Klassis võiks ette lugeda lühikese katkendi neist hiina revolutsionääri märkmeist.

„... Ootamatult olid meie partei liikmete arvamused minu omadest erinevad, nad pidasid minu ideaale liiga õhuliseks ja kaasaja Hiina uues ülesehitustöös saavutamatuks.

Neid kahtlustusi käsitati kui mingit tõestatud fakti ja isegi mõned minu seltsimehed hakkasid kahtlema minu programmi teostatavuses. Seepärast osutus, et minu presidendiks oleku ajal oli minu programmi teostamiseks vähem väljavaateid kui siis, kui ma olin revolutsiooni ettevalmistava partei liidriks, seepärast ülesehitustöö katsed ei õnnestunud ja minu poolt esitatud rahvuslikud ülesanded luhtusid pärast revolutsiooni.“<sup>16</sup>

Lõpuks jutustab õpetaja Jüan Šikhai reaktioonilistest sammudest.

Maa eest võitlemise loosungi all võtsid revolutsioonist osa hiina talupoegkonna miljonilised hulgad. Kuid neil puudus revolutsiooniline juhtimine. Hiina poolkoloniaalse olukorra, kodanluse nõrkuse ja reetlikkuse ning proletariaadi väikesearvulisuse ja organiseerimatuse tõttu osutus Hiina 1911.—1913. aasta revolutsioon lõpuleviimata kodanlik-

<sup>15</sup> V. I. Lenin, Teosed, 18. kd., Tallinn, 1953, lk. 369.

<sup>16</sup> Хрестоматия по новой истории, часть II, под ред. А. И. Молока и В. А. Орлова, М., 1953, стр. 417—418.



demokraatlikuks revolutsiooniks, mis kukutas küll feodaalse Tsingide dünastia, kuid säilitas hiina ja mandžuuria feodaalide võimu kohtadel, sest maaküsimus jäi lahendamata ja välismaiste imperialistide positsioone Hiinas ei kõigutatud.

Et õpilased selle materjali kindlamalt omandaksid, esitab õpetaja õpilastele järgmised küsimused:

1. Missugused olid 1911.—1913. aasta revolutsiooni liikumapanevad jõud?

2. Millised ülesanded seadis revolutsioonis enda ette talupoegkond?

3. Missugune oli liberaalse kodanluse osa revolutsioonis?

4. Missugused olid revolutsiooni tulemused?

Lõpuks räägib õpetaja sellest, et bolševike partei Praha konverents võttis 1912. aastal vastu Hiina revolutsiooni kohta eri resolutsiooni. Selles resolutsioonis rõhutati „...hiina rahva revolutsioonilise võitluse ülemaailmset tähtsust, sest see võitlus toob vabaduse Aasiale ja õõnestab Euroopa kodanluse võimu...“ Edasi räägiti resolutsioonis sellest, et konverents „... tervitab Hiina revolutsioonääre-vabariiklasi, väljendab sügavat vaimustust ja täielikku sümpaatiat, millega Venemaa proletariaat jälgib revolutsioonilise rahva edusamme Hiinas...“<sup>17</sup>.

Vene kommunistid, olles ustavad proletaarse internatsionalismi printsiipidele, lõid juba siis aluse Hiina Rahvavabariigi ja Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu vahelisele lahutamatu sõprusele, mis avaldab meie päevil väga suurt positiivset mõju kogu maailma ajaloo arenemiskäigule.

---

## Виды творческих письменных работ по русскому языку.

И. БАТАРИНА,

*Заведующая кабинетом русского языка и литературы Института усовершенствования учителей ЭССР.*

Посещение школ и знакомство с ученическими тетрадями показали, что многие учителя русского языка в школах с эстонским языком обучения не уделяют достаточного внимания творческим работам учащихся, а ограничиваются лишь проведением контрольных диктантов по статьям, пройденным по литературному чтению, и не связывают их с грамматикой.

Обучение русскому языку может быть успешным лишь тогда, когда осуществляется тесная связь грамматики с развитием речи. Эта связь должна проводиться посредством проведения разнообразных творческих письменных работ.

---

<sup>17</sup> V. I. Lenin, Teosed, 17. kd., Tallinn, 1953, lk. 432.



Основными видами творческих письменных работ, которые рекомендуется проводить на уроках русского языка в V—VII кл., будут следующие: I. Работа над предложением. II. Творческие диктанты. III. Ответы на вопросы. IV. Различные виды изложений. V. Различные виды сочинений по картинке. VI. Сочинения на темы из окружающей жизни.

### I. Работа над предложением.

Упражнения по составлению предложений могут быть следующими:

1) Составление фразы путем постановки целой цепи логических вопросов и подбора еще большей цепи ответных слов. Учащимся дается словосочетание и предлагается подобрать к ним вопросы и ответы. После постановки вопросов и подбора к ним слов-ответов учащимся предлагается составить распространенное предложение нескольких типов. Постановка вопросов и подбор слов-ответов проводится сначала коллективно, составление же предложений самостоятельно.

Так, например, к сочетанию *дует ветер* могут быть подобраны такие

вопросы	и	ответы
Какой ветер?		южный, северный, теплый, холодный
Откуда дует?		с юга, с севера, с запада, с востока
Как долго?		всю ночь, целый день, несколько дней
С каких пор?		с утра, с вечера, со вчерашнего дня
Как? (Когда?)		обычно, всегда, перед бурей

Или, например, сочетания *пионеры помогают*

Когда?	летом, зимой, всегда, иногда
Кому?	колхозникам, родителям, учителю, мальчику
Что делать?	убирать урожай, копать картофель, учиться
В чем?	в уборке урожая, в учебе, в сборе колосьев

и *ребята подготовились*

К чему?	к экзамену
Как?	хорошо
По какому предмету?	по русскому языку

2) Подбор синонимов и составление со словами-синонимами предложений.

### II. Творческие диктанты.

#### 1) Свободный диктант.

Свободный диктант — это уже почти изложение, только здесь происходит разбивка текста на отдельные части — абзацы. (Сначала можно даже проводить его по отдельным предложениям.) Каждый абзац (предложение) читается только один раз. Сначала учителем



читается весь текст, потом разбирается правописание трудных слов, а после этого чтение по абзацам (предложениям).

Текст, предусмотренный для свободного диктанта, можно записать и на доске. Ценность этого варианта в том, что здесь участвует и зрительная память учащихся.

Во время самостоятельного письма текст, написанный на доске, закрывается и при чтении последующих абзацов. Абзацы, уже написанные учащимися, с доски стираются.

Приведу примерный текст для свободного диктанта, который может быть проведен с учащимися V класса.

#### В пионерском лагере.

I. Летом мы жили в пионерском лагере. Мы вставали в семь часов утра и делали зарядку на площадке. После зарядки чистили зубы и умывались. Потом завтракали.

II. После завтрака старшие ребята часто уходили в колхоз работать. Там они помогали колхозникам сушить сено, собирать огурцы и помидоры.

Младшие ребята гуляли в лесу, загорали, купались. После обеда мы все спали.

III. Потом мы пили чай, играли, удили рыбу, катались на лодке. Читали книги и газету «Пионерская правда». Иногда к нам приходили пионеры из соседнего лагеря. Мы с ними играли в разные игры.

IV. Вечером мы зажигали костер. Вожатый рассказывал нам интересные рассказы. Иногда мы танцевали и весело играли.

Хорошо летом в лагере!

(В данном тексте содержатся орфограммы на правописание гласных после шипящих и *ц*, а также правописание звонких и глухих согласных.)

#### 2) Творческий диктант.

Различается несколько видов творческого диктанта.

а) Творческий диктант со вставкой слов.

До проведения диктовки учитель указывает учащимся, какую часть речи нужно внести дополнительно в текст, а также медленно его прочитывает. Слова для вставки могут быть записаны и на доске, но только в начальной форме и в разбивку.

Привожу примерный текст. Учащимся предлагается по своему усмотрению внести в текст прилагательные, выписанные на доске, и согласовать их с тем существительным, к которому они будут относиться.

#### Лети на свободу.

Зимой к нашему дому прилетела синичка. Бабушке было жаль птичку. Она открыла ей окно. Птичка влетела в комнату. Дети полюбили птичку. Всю зиму жила синичка в комнате. Но вот пришла весна. Земля покрылась травкой. Деревья украсились листочками. За окном слышались песни птичек. Дети открыли окошко и выпустили птичку на свободу.

Слова для вставки: *холодный, зеленый, теплый, веселый, добрый, маленький, долгий, красивый.*

б) Творческий диктант с изменением грамматических форм некоторых слов.



(Глаголы настоящего времени заменить глаголами прошедшего времени;

глаголы прошедшего времени заменить глаголами настоящего времени;

существительное поставить в единственном числе или наоборот.)

в) На доске записывается целый ряд слов, тематически объединенных, и учащимся дается задание составить связный текст или отдельные предложения с включением указанных слов.

Учителями русского языка Таллинской 21-й средней школы в шестых классах в начале первой четверти после повторения склонения существительных и прилагательных женского рода была проведена такая творческая диктовка.

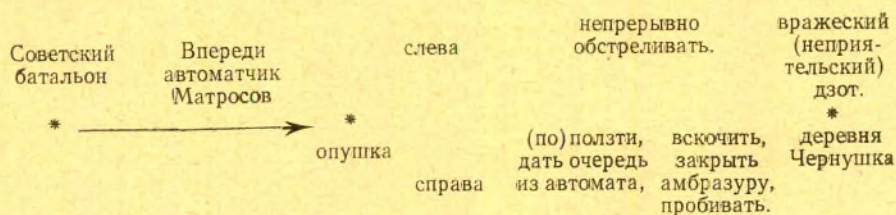
На урок была принесена картина *Живой уголок*. Пока учащиеся молча рассматривали картину, на доске были записаны следующие словосочетания: *светлая комната, стеклянная банка, чистая вода, золотая рыбка, новая лейка, маленькая скамейка, прилежная пионерка, красивая ваза, белая лилия, душистая роза, веселая синица, большая клетка, белая мышка, записная книжка*.

Затем учащимся было предложено составить рассказ на тему *Живой уголок*, с употреблением записанных на доске словосочетаний в разных падежах и с разными предлогами.

С заданием учащиеся справились хорошо.

г) Творческий диктант может быть проведен и по некоторым статьям, которые изучались в классе. Для такого вида творческой диктовки нужно выбирать статьи, содержание которых можно изобразить схемой.

Возьмем для примера статью из учебника VI класса *Александр Матросов*. Учитель до урока или коллективно с классом составляет на доске схему, по которой учащиеся должны будут составить рассказ.



### 3) Немой диктант.

Сущность немого диктанта состоит в том, что учащиеся производят записи в тетрадях не под диктовку учителя, а записывают, то-есть, вернее, описывают движения учителя.

Предметы, с которыми будет оперировать учитель, должны быть хорошо видны всему классу. Действия учителя должны быть четки, определены. Приступая к новому действию, учитель тем или иным сигналом должен мобилизовать внимание учащихся. Проведению такого вида диктанта в письменном виде должна предшествовать устная подготовка.

Приведу возможный и примерный вид записи под немой диктант на предположное управление:



Учитель вошел в класс с портфелем и журналом. Потом он подошел к столу. Учитель положил журнал на стол. Портфель положил на стул. Затем он взял со стола ручку. Он что-то написал в журнал. Тогда он вынул из портфеля две книги и одну тетрадь. Учитель подошел к доске. Взял мел и написал на доске число. Потом он подошел к Юре. Учитель взял его тетрадь и покачал головой. Он взял еще тетрадь у Айно и Веры. Теперь у учителя в руках три тетради и одна книга.

### III. Ответы и вопросы.

Приучать учащихся к письму ответов на вопросы сначала можно при открытом тексте. Учитель записывает на доске вопросы или диктует их учащимся. Учащиеся находят в тексте нужные ответы и записывают их. При этом порядок вопросов и порядок фраз и слов в них не должен совпадать с текстом.

Сначала можно ставить вопросы к текстам, проходимым на уроках литературного чтения.

От ответов на вопросы такого типа надо переходить к более трудной форме. Учитель читает текст, затем задает классу вопросы, на которые они должны ответить письменно. (Вопросы можно диктовать или писать на доске.)

Письмо ответов на вопросы может быть и подготовительным этапом к письму изложений.

Так, например, учительница 21 средней школы тов. Андриющенко в VI классе после прохождения статьи из учебника VI кл. *В Смольном* провела изложение следующим образом.

С учащимися VI кл. были проработаны первоначально устно вопросы, данные в учебнике VI кл. на стр. 100. Затем учащиеся ответили дома письменно на вопросы. Учительница исправила работы учащихся, объяснила недостатки работ и ошибки. К следующему уроку учащимся было дано задание: объяснить и исправить ошибки, а через урок проведено изложение на тему *Великая Октябрьская социалистическая революция*. Учительницей был прочитан классу следующий текст:

#### Великая Октябрьская социалистическая революция.

В октябре тысяча девятьсот семнадцатого года рабочие и крестьяне встали против царя, капиталистов и помещиков. В. И. Ленин и И. В. Сталин руководили восстанием. Рабочие и крестьяне победили. Они отняли у помещиков землю, а у капиталистов фабрики и заводы.

Теперь в нашей стране рабочие и крестьяне живут хорошо. Все дети у нас учатся в школах.

Седьмого ноября мы празднуем годовщину Великой Октябрьской социалистической революции. В нашей стране все готовится к этому празднику. На улицах люди украшают дома портретами вождей, лозунгами и плакатами.

В классе мы тоже готовились к празднику. Мы украшали свой класс, учили стихотворения и готовились к выступлениям. Мы писали заметки в стенную газету о нашей учебе, о нашей школе, о празднике.

Седьмого ноября все трудящиеся и школьники идут на демонстрацию. Они несут знамена, портреты вождей, плакаты.



#### IV. Различные виды изложений.

##### 1) Изложение знакомого текста.

Изложения могут проводиться в V—VI классах как на статьи, пройденные на уроках литературного чтения, так и на незнакомый текст. На первых порах целесообразнее всего проводить письменные изложения на знакомые учащимся статьи.

Так, например, в V классе после прохождения статьи по литературному чтению *Весна* § 34 и § 35 может быть проведено следующее изложение.

##### Весна.

После зимы наступает весна. Весенние месяцы: март, апрель, май. Весной дни становятся длиннее, а ночи короче. Солнце светит ярко и греет сильнее. Снег тает. Везде текут ручьи.

На реках начинается ледоход. Вода заливает луга и поля. Весной на деревьях и кустах появляются листья и цветы.

На лугу и в поле вырастает трава. Грачи, скворцы, ласточки и другие птицы прилетают к нам из теплых стран. Появляются бабочки, жуки, мухи, комары и другие насекомые.

Пастух выгоняет стадо в поле. В огородах люди копают гряды, сажают и сеют разные овощи.

На полях колхозники пахут, боронят и сеют.

В шестом классе после прохождения статьи *Самое важное* текст изложения может примерно выглядеть следующим образом.

##### САМОЕ ВАЖНОЕ.

##### Наташа едет в Китай.

Министерство просвещения послало Наташу в китайский город Муданьцзян учить детей русскому языку. Наташа накупила книг, букварей, словарей, учебников и отправилась в дальнюю дорогу. Поезд шел много дней и ночей. В вагоне Наташа зубрила китайские слова, перечитывала букварь. Наконец поезд въехал в Китай. Наташа все время смотрела в окно. Все здесь было ей непривычно, все было здесь по-другому.

Скоро поезд приехал в город Муданьцзян. Наташа вышла на платформу. Неподалеку стояла группа ребят. Они пристально смотрели на Наташу, но подойти не решались.

Тогда она показала на письмо с иероглифами. Ребята обрадовались и окружили Наташу. Это были ее будущие ученики.

Ребята взяли ее чемодан и повели ее в город.

##### 2) Изложение незнакомого текста.

От письменного изложения знакомого текста можно переходить к письму изложений незнакомого текста. Вполне посильным для учеников V и VI кл. будет примерно текст следующий.

##### Львица Кинули.

В зоопарке у львицы родилось четыре детеныша. Львица не стала их кормить. Трое погибли. Четвертого взяла к себе Вера Васильевна. Хозяйка назвала ее «Кинули», потому что ее бросила мать. Кинули выкормили молоком из рожка. Она привыкла к хозяйке и детям, играла с ними, ходила гулять.

Однажды Кинули оставили в квартире одну. Через некоторое время хозяйка вернулась в квартиру. Кинули била хвостом по полу, рычала, злобно смотрела на шкаф.

Вера Васильевна посмотрела на шкаф. Там сидел какой-то мужчина. Незнакомец хотел обокрасть квартиру. Кинули бросилась на него. Он от страха залез на шкаф.

Вера Васильевна вызвала милицию. Вора арестовали.



### 3) Зрительное изложение.

Одним из видов обучающего изложения является изложение, условно называемое зрительным. Зрительным оно называется потому, что текст, написанный для изложения, находится перед глазами ученика. После проведения подготовительной работы (предварительной беседы, чтения текста учителем, разбора содержания, объяснения слов, пересказа) учащиеся открывают книгу и читают текст про себя, вглядываясь в правописание трудных слов, выписывая особо трудные слова на отдельный листочек бумаги и обращаясь в необходимых случаях к учителю за справкой. Затем книги закрываются или отбираются, и учащиеся приступают к работе.

Ценность этой работы в том, что она обеспечивает зрительное и слуховое восприятие формы и содержания при индивидуальном подходе к ученикам, а также активизирует класс в смысле предупреждения ошибок при письме.

Чтобы не допускать больших злоупотреблений при выписывании трудных слов, следует предупредить учащихся, что листок с выписанными словами сдается учителю вместе с работой и что выписываются только слова или отдельные словосочетания, но не предложения.

### 4) Пересказы с изменением формы.

Полезно проводить пересказы и с изменением формы. К таким видам пересказов относятся:

а) пересказ с изменением лица, от которого ведется рассказ. (Замена I лица III лицом, замена прямой речи косвенной, включать в пересказ употребление указанных грамматических форм и т. д.)

б) распространение текста;

в) сокращенное изложение;

г) изложение со своей концовкой.

При проведении изложения со своей концовкой учащимся зачитывается рассказ только до кульминационного пункта и предлагается им самим придумать и записать развязку.

Так, например, изложение по рассказу *Поймали шпиона* может быть проведено следующим образом.

Учащимся 2 раза читается первая часть рассказа и предлагается закончить его самостоятельно.

#### **Поймали шпиона.**

I часть. Это было вблизи границы. По дороге шли старик со старухой. Старик с длинной бородой. У старухи лицо было закрыто платком. Одеты очень бедно. Старик вел на веревке корову. Старуха подгоняла ее палкой.

Прошли мост. Приближались к заставе. Старик со старухой стали все чаще и чаще оглядываться по сторонам. Вот прошли заставу. Там их никто не остановил. Они повеселили и пошли бодрее. А из-за кустов пограничники наблюдали за стариком и старухой.

На уроке, когда будет проводиться работа над ошибками, нужно зачитать классу наиболее удачные изложения, а также прочесть и печатный текст.

Бойцам показались подозрительными эти люди: уж очень часто они оглядывались. Пограничники остановили их и потребовали документы. Документы оказались у



них правильными, но когда хотели их обыскать, старик выхватил из кармана револьвер, но выстрелить не успел. Его обезоружили. Пограничники схватили старика за бороду. И борода у них осталась в руках. Она была приклеена. Развязали у старухи платок, а это оказался мужчина. Так пограничники задержали шпионов.

## V. Работа по картине.

Работа по картине дает возможность детям сказать свое слово, создать свой образ, написать свой рассказ.

Виды работ по картинам весьма разнообразны, но работа может быть полноценной лишь тогда, когда она правильно организована.

Готовясь к работе с картиной, учитель должен сам прежде всего:

1. Ознакомиться с сюжетом картины.
2. Распланировать работу по урокам (если отводится на работу с данной картиной 2 ч.).
3. Определить приемы и методы работы на каждом уроке и на каждом этапе урока.
4. Составить примерные вопросы для анализа содержания картины.
5. Продумать и тщательно проанализировать со стороны лексической все те слова, которые могут быть непонятны учащимся.

Твердое усвоение приемов работы над сочинением по картинам предполагает тренировку.

Готовя класс последовательно к письменному сочинению, учитель может первоначально на одном из уроков предложить учащимся написать по указанной учителем картине:

- 1) Название предметов с указанием их признаков.
- 2) Предмет с указанием его действия или состояния.

Составленные учащимися словосочетания проверяются учителем дома. При просмотре их будет видно, какие слова нужно повторить с учащимися дополнительно или сообщить вновь.

Можно предложить учащимся и сразу по указанной учителем картине составить небольшие словосочетания с предлогами прилагательными и существительными по вопросам (где? куда? с чем? от чего? и т. д.).

Следующим подготовительным этапом будет составление отдельных предложений по картине. Учащимся предлагается составить и написать предложение по этой картине. Результаты работы тоже проверяются, объясняются допущенные учащимися ошибки. Наиболее удачные предложения можно прочитать в классе.

От составления отдельных словосочетаний, а затем предложений учащимся нужно подвести к составлению связного рассказа, к сочинению по картине. Связный рассказ должен получиться в результате всей работы по картине: 1) работа над словарем, 2) работы над предложением, 3) беседы, 4) составление текста.

Готовясь к беседе с классом, учитель должен помнить, что вопросы, составленные им, должны отвечать следующим методическим требованиям:

- 1) Вопросы должны быть содержательны, будить мысль учащихся, вызывать их на размышления.
- 2) Вопросы должны быть ясны, точны, кратки, просты, понятны.
- 3) Вопросы должны быть последовательны и вытекать один из другого, должны следовать в виде связной, непрерывной цепи развертывания содержания картины.



При составлении вопросов по картине нужно отправляться от восприятия картины в целом, а затем уже обращать внимание учащихся на отдельные части картины.

После беседы по картине план составляется коллективно (на первых этапах план может даваться и самим учителем), а также составляется коллективно по плану творческий рассказ, который записывается учащимися в тетрадях и на доске.

### Примерный план работы учителя при подготовке учащихся V класса к сочинению по картине «Советские ребята» (стр. 77).

Тема рассчитана на два часа. Предварительная работа со словарем и по составлению предложений будет включена в 2 урока по литературному чтению. В качестве домашнего задания учащимся будет предложено составить словосочетания по картине, вспомнить и написать сорта деревьев и цветов.

Следующее домашнее задание будет дано по составлению предложений по картине.

После предварительной подготовки и объяснения ошибок на специальном уроке, отведенном для работы по картинке, будет проведена беседа по картине и составление плана-вопросника.

#### Примерные вопросы для беседы.

1) Какое время года наступило? 2) Куда уехали многие ребята из города? (в пионерские лагеря, в колхозы и т. д.). 3) Что делают ребята в колхозах? (отдыхают и помогают колхозникам. Даем имена 4 мальчикам и девочке). 4) Куда летом поехали Коля, Витя, Миша, Саша и Наташа? 5) Как назывался этот колхоз? 6) Кого особенно полюбили ребята в колхозе? (дедушку Якова). 7) Что делал дедушка в колхозе? (он пас колхозное стадо). 8) Почему ребята полюбили дедушку Якова? (он много рассказывал о своей тяжелой жизни при царе, о революции, о жизни в колхозе, знакомил детей с природой и т. д.). 9) Что помогали делать дети дедушке? (пасты колхозное стадо). 10) Где часто пас дедушка стадо? (в лесу, на поляне). 11) Какие деревья были в этом лесу? 12) Какие цветы росли на поляне? 13) Что любила делать Наташа? 14) Что иногда брали дети с собой? 15) Какую книжку они читали? 16) Почему дедушка сам не читал книжки? (он не умел читать, он был безграмотный). 17) Почему дедушка не умел читать? (он не учился в школе). 18) Почему дедушка Яков не учился в школе? 19) Какое было детство у дедушки Якова? 20) Какое детство у советских ребят? 21) Почему у советских людей счастливое детство?

После устной беседы учащимся записываются в тетради план-вопросник по данной теме и дома готовят устный рассказ.

Следующий урок начинается с того, что 1—2 учащихся (в зависимости от степени подготовленности класса) рассказывают содержание картины, а затем письменно излагают свои мысли. Учитель должен предупредить учащихся, что каждый ученик может в свой рассказ внести и что-то новое.

Примерно так может быть построена работа на первых этапах.

Усложнение работы идет по следующему плану:

1) Упрощается составление словосочетаний (предлагается составить сразу же предложение).

2) Упрощается предварительное составление предложений.

3) План-вопросник заменяется более сложным планом.



4) План к сочинению по картинке составляется учащимися индивидуально.

5) Упраздняется предварительная домашняя подготовка, работа по картине проводится на одном уроке.

## VI. Творческие сочинения.

Большую ценность для развития речи представляют творческие сочинения учащихся.

Сочинения могут даваться: 1) на литературные темы, т. е. темы, связанные с изучением литературно-художественных произведений и вообще с чтением; 2) на свободные темы, связанные с окружающей жизнью, с наблюдениями, переживаниями, интересами.

Для V—VII классов школ с эстонским языком обучения более доступны сочинения на свободную тему. Примерный перечень тем для творческих сочинений на свободную тему в V—VII кл. может быть следующим:

1. Как я участвовал в демонстрации. 2. Мое любимое занятие. 3. Лучшее время года. 4. Кем я хочу быть. 5. Наша экскурсия. 6. Экскурсия в колхоз. 7. Экскурсия на завод. 8. Лес летом и зимой. 9. Рыбная ловля. 10. Мои любимые книги. 11. Мой режим дня. 12. Наш класс. 13. Наша семья. 14. Описание моей комнаты. 15. Наш пришкольный участок. 16. Письмо товарищу. 17. Автобиография.

Предварительная работа перед письмом сочинений должна проходить так же, как и при подготовке письма изложения и сочинения по картине. Можно организовать и экскурсию.

Привожу примерный план работы учителя при подготовке учащихся к письму сочинения на тему: *Наш пришкольный участок*.

1. Учитель сообщает учащимся о том, что скоро они будут писать сочинение на тему *Наш пришкольный участок*, а для этого необходимо осмотреть участок и записать по-эстонски те слова, значения которых они не знают на русском языке или сомневаются в правописании слова. На этом же уроке даются учащимся и вопросы, на которых учащиеся должны заострить свое внимание.

Примерные вопросы: 1. Где расположен пришкольный участок? 2. Какой величины пришкольный участок? 3. Как расположены подопытные площадки? 4. Что растет на них? 5. Какие плодовые деревья растут в саду? 6. Какие кусты растут в саду? 7. Какие цветы? 8. Кто работает на пришкольном участке? 9. Какую пользу приносит учащимся работа на пришкольном участке? 10. Какой урожай был собран в прошлом учебном году?

1. Каждый ученик индивидуально посещает пришкольный участок.

2. На последующем уроке учитель проводит консультацию с учащимися, дает значения слов на русском языке, делает дополнения.

3. Проводится сочинение с предварительным устным рассказыванием.

Для того чтобы повысить успеваемость по русскому языку, каждому учителю русского языка необходимо разнообразить формы работы, переходя постепенно от простейшего вида упражнений к более сложному, закрепляя и совершенствуя вместе с тем приобретенные знания и навыки.



# *Kunstiteoste vaatlus ja analüüs algkoolis.*

R. LAHI,

*Fr. R. Kreutzwaldi nimelise Rakvere Pedagoogilise Kooli õpetaja.*

NLKP Keskkomitee tähtsad otsused kunstiküsimuste kohta ja nende tagajärjel ajakirjanduses toimunud mõttevahetus nõukogude kunsti tähtsuse, suuna ja eesmärkide üle viisid selleni, et üldhariduslike koolide joonistamisõpetuse programmidesse võeti sisse kunstiteoste vaatlus ja vestlused kujutavast kunstist. See on kahtlemata suure tähtsusega samm meie noorte kui tulevaste kommunistliku ühiskonna liikmete esteetilise ja ideelis-poliitilise kasvatuse alal.

Õppeprogrammi kohaselt teostatakse algkooli 1. ja 2. klassis kunstiteoste vaatlust ja vestlusi kujutavast kunstist 10—15 min. kestvate lühivestluste näol; 3. ja 4. klassis pühendatakse sellele aga õppeaasta kestel kaks kuni kolm joonistamistundi tervikuna.

Nende tundide ja vestluste eesmärgiks pole üksnes õpilaste tutvustamine meie kujutava kunsti tähtsamate teoste ja kunstnikega, vaid töö kunstiteostega omab sootu kaugemale ulatuvaid eesmäärke. Peatume nende juures lähemalt.

1. Kunstiteoste vaatluse ja vestluste kaudu teostame õpilaste esteetilist kasvatamist. Ei ole asjata öeldud, et iga kunstiteos on ka maitsekuse meistriteos. „Ilu oma loomu poolest nõuab korda, harmooniat, sümmeetriat, osade täpset ühendust ühes tervikus“ (B. Jessipov ja N. Gontšarov, „Pedagoogika“, Tartu, 1947, II jagu, lk. 95). Vaadeldes kunstiteost, tuleb laste tähelepanu juhtida teose ilule, selle kompositsioonile, objektide tasakaalukale paigutusele, värvuste harmooniale jne. Kõik see aitab kaasa selleks, et õpilased hakkaksid leidma ilusat ja maitsekat ka ümbritsevas looduses, koolimajas, kodus, riietuses jne.

Mõningate maalide puhul võib siin esile kerkida realistliku käsitluslaadi küsimus. Teatavasti meeldivad lastele eredad ja puhtad värvitoonid ning lastepärane primitiivsus. Selles osas rahuldavad lapsi õppekavas esitatud teoseist kõige rohkem V. Vasnetsovi „Ivan-tsaaripoe ja hall hunt“, „Võluvaip“, „Kolm vägilast“, I. Šiškini „Hommiik männimetsas“, „Rukis“ jt. Võttes vaatluse alla aga näit. I. Ostrouhovi „Siverko“, võib lastelt kuulda arvamusi, et „see ei ole ilus“, „liiga tumedad värvitoonid“ jne.

Siin ongi õige tõsta üles küsimus: „Miks kunstnik on selles maalil kasutanud niisuguseid värvitoone?“. Õpilastega vesteldes leitakse kergesti, et kunstnik on kujutanud sellel maalil tormist ja sünget sügisilma. Seda järeldame tumedatest rasketest pilvedest, tuules sasitud



rohost, virvendusest veel jm. Siit järgneb uus küsimus: „Kas kunstnik oleks suutnud kujutada sünget sügisilma, maalides taeva helesiniseks, rohu värskelt-roheliseks ja vee laudsiledaks?“. Arutluse järeldusena leitakse, et kunstnik peab kujutama loodust nii, nagu inimese silm seda antud olukorras näeb. Kui selle kõrval vaadeldakse täiendavalt, mis-suguste võtetega kunstnik annab edasi päikesepaisteliste suveilma A. Kuindži maalis „Kasesalu“, kirgast talveilma K. Juoni „Talve lõpus“ jne., siis oskavad õpilased edaspidi värvitoone tähele panna ka teistes maalides ja looduses. Leitakse, et tõeliselt ilus saab olla ainult niisugune kunstiteos, kus kujutatakse kõike moonutatamatult.

2. Kunstiteoste vaatluse ja analüüsi kaudu õpetame lapsi mõistma nende sisu. Õpilased tuleb viia arusaamisele, et ükski kunstiteos ei ole ainult dekoratiivne eseme, ei ole ainult „pilt“, vaid iga kunstiteos on nagu raamat, mis meile midagi jutustab. Kunstiteose „lugemise oskust“ on vaja arendada, sest alles kunstiteose sisu lahtimõtestamisega saame tema õigest väärtusest aru.

Loomulikult ei suuda nooremate klasside õpilased selle ülesandega iseseisvalt toime tulla. Õpilased suudavad kirjeldada küll maalil kujutatud objekte ja tegevusi, kuid nende sisulisse seosesse viimine ja nende kaudu teose põhiidee avastamine teeb õpilastele raskusi. Siin ongi vaja õpetaja abistavat kätt.

Võttes näiteks 4. klassis vaatluse alla V. Perovi maali „Troika“ suudavad õpilased kirjeldada üksnes maalil kujutatud tegevusi: „Lapsed veavad kelguga vett“, „Koer jookseb kõrval“, „Uks lükkab tagant“ jne. Et teose sisu lahti mõtestada, on õpetajal vaja küsimuste kaudu asuda õpilaste vaatlustulemusi süvendama.

„Kus toimub tegevus?“ (Suures linnas: kõrged müürid, tagapool paisuvad tornid — arvatavasti Moskva, sest kunstnik elas ja töötas peamiselt Moskvast.) „Mis aastaajal tegevus toimub?“ (Talvel: kelk, lumine tee, jääga kattunud veevaat.) „Kas see töö on lastele jõukohane?“ (Töö on raske: suur vaat, kolmekesi veavad, üks lükkab tagant, laste pingutatud asend ja näoilme.) „Mida võime järeldada laste riietusest?“ (Lapsed on vaesed: katkine ja rebenenud riietus, lagunenud, kasvule mittevastavad jalatsid, tütarlapsel puuduvad kindad.) „Kellele lapsed veavad vett?“ (Rikastele. Teos on maalitud 1866. a., sel ajal ei olnud Moskvast vesivarustust nagu praegu.)

„Miks kunstnik on andnud maalile niisuguse pealkirja?“ Kui õpilased siin mõtet edasi arendada ei suuda, täiendab õpetaja: „Pealkiri „Troika“ tähendab kolmehobuseveokit. Niisuguse pealkirjaga on kunstnik tahtnud mõista anda, et siin on lapsed asetatud tööle, mida peaksid tegema hobused.“ „Miks kunstnik on maalil kujutanud koera?“ (Selle mõtte paremaks esiletõstmiseks, et laste üle jõu käivale tööle rakendamine on ülekohtune — koer on yaba, jookseb rõõmsasti, lapsed aga on pandud ränkrasket tööd tegema.) Seejärel seletab õpetaja, et laste elu kapitalistlikes riikides on raske ka tänapäeval. Nüüd siirdutakse Nõukogudemaa laste juurde. Õpetaja juhtimisel jõuavad õpilased järelduseni, et Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon hävitas vaesuse ja viletsuse, andes meie lastele võimaluse mängida, õppida ja tegelda jõukohaselt oma huvialal.

Kunstiteoseid sel viisil analüüsides võime juba varsti märgata, et õpilased hakkavad ikka rohkem ja rohkem vaadeldava teose sisust aru saama.



3. Kunstiteoste vaatluse ja vestluste kaudu saame juhtida õpilaste maailmavaatelist arenemist. Kui eespool leidsime, et analüüsi kaudu võime leida iga maali põhiidee, et iga kunstiteos jutustab meile millestki, siis see asjaolu võimaldabki meil maali kasutada kasvatuslike ülesannete lahendamiseks. Peatume nende ülesannete juures lähemalt.

Kunstiteoste vaatluse ja vestluse kaudu saame:

a) kasvatada arusaamist meie ühiskondliku korra paremustest, võrreldes kapitalistliku korraga. Eespooltoodud näide V. Perovi maali „Troika“ käsitlemisest kujutabki üht niisugust võimalust. Sel alal saame parimaid tulemusi kahe või mitme pildi kõrvutamise ja võrdlemise kaudu. Võttes näiteks lastele kõige lähedasema ainevalla — koolielu, võime siin N. Bogdanov-Belski maali „Kooli uksele“ abil luua õpilastes kujutluse laste õppimisvõimalustest kapitalismi tingimustes. Vaatleme seejärel A. Kitajevi „Esimest korda esimesse klassi“ või Motšalski „1. september“, siis on lastel sotsialistliku korra eelised pikema jututagi selged. Nii annavad kõrvutada veel näit. V. Makovski „Jäljenägemine pojaga“ või M. Vatutini „Kasvataja“ ja G. Sateli „Uus teema“, A. Plastovi „Lõunasöök põllul“ ja T. Jablonskaja „Leib“ jt.;

b) kasvatada austust ja armastust töö vastu. Vaadeldes maale, kus töötav inimene on asetatud töölooma olukorda (I. Repini „Burlakid“, K. Savitski „Raudtee remontimine“ jt.) ja kõrvutades neid teostega, kus kajastub nõukogude inimese loov töö ning tehnika inimele asendajana (G. Satel „Uus teema“, I. Grinjuk „Autasustamisotsus“, T. Jablonskaja „Leib“ jt.) on õpetajal võimalik välja tõsta töö tähtsust ja töösse suhtumist kapitalistlik ühiskonnas ja meil;

c) kasvatada patriotismi ja uhkustunnet oma kodumaa üle. Häid võimalusi pakuvad selleks eeskätt maalid, kus kajastuvad Nõukogude rahvaste saavutused, tema kuulsusrikas ajalugu ja võimsus (V. Surikov „Suvorovi minek üle Alpide“, M. Hmelko „Võiduka kodumaa triumf“, F. Šurpin „Meie kodumaa hommik“ jt.), ent samuti mitmesugused maastikumaalid (I. Šiškin „Hommik männimetsas“, I. Levitan „Kuldne sügis“, K. Juon „Talve lõpp“ jt.);

d) sisendada viha ja põlgust vaenlaste vastu. Teatud maalide analüüs, kus kunstnik on eredalt esile toonud vaenlase alatu käitumise (A. Plastov „Sakslane lendas üle“, Kukrõniksid „Tanja“, T. Gaponenko „Peale sakslaste lahkumist“) või klassivaenlase kiskjaliku palge (N. Tšebanov „Pavlik Morozov“, I. Brodski „26 Bakuu komissari“, B. Joganson „Vanas Uraali vabrikus“ jt.), aitavad noortesse sisendada tahet võidelda vaenlase vastu, esinegu see missugusel kujul tahes.

4. Kunstiteoste vaatlemise kaudu rikastame õpilasi uute teadmistega. Kunstiteose vaatlemisel võib õpilane saada mitmesuguseid uusi teadmisi, kusjuures nende teadmiste omandamine toimub lapsele kõige vastuvõetavamal kujul — nägemiskujutluse kaudu. Nii annavad maastikumaalid võimaluse täiendada oma geograafia-alaseid teadmisi; tööstustemaatikaga maalid võimaldavad täiendada õpilaste tehnika-alaseid teadmisi; ajaloolised maalid annavad õpilastele võimaluse saada ettekujutust ajastu tööriistadest, riietusest, ehitustest, kommetest, relvadest jne.

Joonistustundides on kunstiteos mitte üksnes teadmiste, vaid ka oskuste andmise osas asendamatuks vahendiks. Kunstiteose vaatluse kaudu on võimalik selgitada õpilastele neid vahendeid ja võtteid,



mille abil kunstnik on suutnud teema realistlikult edasi anda ja oma teose jutustama panna. Kunstiteose valmistamise üksikasjad ei tule algklassides muidugi selgitamisele, kuid õpilaste küsimustele, kuidas saadakse õlimaal või kuidas valmistatakse kuju, peaks õpetaja siiski lihtsa lastepärase selgituse andma.

Selle kõrval annavad maalid häid võimalusi mitmete joonistamistehniliste võtete selgitamiseks. Siia kuuluvad perspektiivinähtused, valguse ja varju vahekorrad, ruumi ja tegevuse edasiandmine jne. Seega oleks kõigiti kohane maalide vaatlemist kasutada mitte ainult kunstiteoste analüüsiks ettenähtud tundides, vaid sageli ka otseselt joonistamise otstarbeks reserveeritud tundides.

Võtame näiteks temaatilise joonistamise tunni 4. klassis, kus antud teema tingib õhu- ja värviperspektiivi kasutamist. Pärast seda, kui vastavaid vaatlusi on tehtud looduses (näit. koolimaja kõrgema koruse aknast, koolimaja lähedal asetsevalt künkalt või mujalt), võetakse klassis täiendavalt vaatluse alla maalide reproduktsioonid, kus maastikulise kauguse (ruumilise sügavuse) edasiandmiseks on kunstniku poolt kasutatud eriti ilmekalt õhu- ja värviperspektiivi (näit. K. Krõžitski „Metsakaugused“, G. Nisski „Ulem-Volga“ vm.). Sellega süvendatakse looduse vaatlemisel tehtud tähelepanekuid, jälgides sama nähtuse kujutamise võtteid ühel tasapinnal. Sellega luuakse eeldused, et õpilased looduse vaatlemisel saadud muljeid oma töödes oskaksid tehniliselt õigesti rakendada.

\*

Algklasside joonistamise õppeprogrammis („Algkooli programmid 1954/55. õppeaastaks“, lk-d 79—88) antakse maalide loetelu, mis klassis peaksid vaatlemisele ja analüüsimisele tulema. Nimestikku on võetud 1. klassis 10 teost, 2. klassis 9 tööd, 3. klassis 6 tööd ja 4. klassis 9 tööd, kogu algkooli ulatuses seega kokku 34 kunstiteost.

Ei saa ütelda, et antud valik oleks mitmekülgne ja kõiki nõudeid rahuldav. Samuti ei saa kuidagi õigeks pidada, et antud nimestikus puudub täiesti skulptuur. See jätab mulje, nagu ei kuulukski skulptuur kujutava kunsti hulka või nagu omaks skulptuur nõukogude kunstis ainult teisejärgulist tähtsust. Ometi on lastel skulptuuriteostega kokku puutumine sagedasti tihedam kui maalikunsti toodetega, sest suurte maanteede äärde ja parkidesse ning väljakutele linnades on üles seatud arvukalt skulptuuriteoseid. Vähemalt mõni populaarsem neist, näit. V. Muhhina „Tööline ja kolhoositar“, M. Manizeri „Zoja Kosmodemjanskaja“, A. Männi „Vürst Vjatško ja Lembitu poeg Meelis Tartu kaitsele“ jne. oleks võinud esindatud olla. Pealegi on kõigis suuremais koolides tuntud tegelaste büste, kusjuures kahest ülalnimetatud skulptuuriteosest leidub reas koolides kipskoopiaid. Kuid ka korralikkude fotode kaudu skulptuuriteostega tutvumine oleks asjale kõigiti kasuks.

Õppeprogrammi suurimaks puuduseks kõnesolevas küsimuses tuleb pidada aga seda, et peale ühe teose (J. Köleri „Tütarlaps allikal“) ei sisalda see nimestik eesti kunsti alalt ühtki teost. J. Köleri maali „Tütarlaps allikal“ nimestikku sissevõtmist ei saa eriti õnnestunuks pidada, sest nimetatud maali fotokoopiagi on raskesti kättesaadav, rääkimata korralikust reproduktsioonist. Ometi on J. Köleri toodangus teoseid, mille ilmekus ja sisu on lastele arusaadavad ja kergesti mõistetavad (näit. „Ketraja“, „Truu valvur“ jt.). Esitades eesti kunstist



ainult ühe teose ja sellegi möödunud sajandist, võib lastele jääda mulje, nagu oleks tänapäeva eesti kunst nii madalal tasemel, et siit midagi näidata ei ole. Ometi teame aga, et meil on küllalt kunstnikke (Okas, Uutmaa, Treumann, Kangilaski, Polli jt.), kelle toodangust võiks mõndagi leida algkoolis käsitlemiseks.

Ei saa mööda minna ka sellest, missuguse hoolimatusega on kõnealune nimestik esitatud. Jämedate ortograafiliste ja sisu moonutatavate vigade kõrval õppeprogrammi tekstis (näit. lk. 81: *sümeetria* pro *sümmeetria*, *rõhkjooned* pro *rõhtjooned* jt.) leidub arvukalt vigu ja moonutusi ka kunstiteoste loetelus. Nimetame neist silmahakkavamad:

Lk. 84: *Bülõnitski-Birulja*, peab olema *Bjalõnitski-Birulja*; *Savrasov*, — „*Künnivaresed*“, peab olema *Savrassov*, „*Künnivaresed saabusid*“; lk. 85: *Ostrovhov*, peab olema *Ostrouhhov*; lk. 86: *Volkov*, — „*1. september*“, peab olema *Volkov*, „*1. septembril*“; lk. 88: *Vaznetsov*, peab olema *Vasnetsov*; *Majakovski*, peab olema *V. Makovski*. Eriti segav viga, sest luuletaja *Majakovski* tegeles teatavasti ka kujutava kunstiga, kuid asjatult otsime tema tööde loetelust maali „*Jällenägemine pojaga*“. Samal leheküljel: *Satel*, — „*Tööstuskoolis*“; „*Uus teema*“ peab olema *Satel*, „*Tööstuskoolis. Uus teema*“, sest tegemist pole mitte kunstnik *Sateli* kahe teosega, vaid üheainsaga.

Selguse mõttes oleks soovivat olnud kunstniku nime juurde märkida ka eesnimi või vähemalt eesnime esimene täht, sest kunstiaja loos esineb ühe ja sama perekonnanimega sageli kaks või rohkemgi tuntud kunstnikku (näit. *K. Makovski*, *V. Makovski*, *A. Volkov*, *V. Volkov*, *J. Volkov*, *A. Vasnetsov*, *V. Vasnetsov*, *A. Gerassimov*, *S. Gerassimov*, *A. Ivanov*, *S. Ivanov*, *M. Ivanov* jne.).

Nimestik oleks võinud sisaldada rohkem populaarseks saanud, lastele väga lähedasi teoseid, nagu *F. Rešetnikovi* „*Jälle kaks*“ ja „*Rahu eest!*“, *N. Tšebakovi* „*Pavlik Morozov*“, *N. Bogdanov-Belski* „*Kooli uksel*“, *S. Grigorjevi* „*Kahe arutlus*“ ja „*Stalinlik sugupõlv*“, *M. Vatutini* „*Kasvataja*“, *Mariupolski* „*Pioneerijuht*“ jt. Kuna nimetatud maalide reproduktsioonid on rohkem saadaval ka suuremais mõõtmes, võib nendega asendada mõningaid selliseid kavas olevaid maale, mille reproduktsioonide saamisega on raskusi. Õppeprogramm selleks takistus ei tee (vt. „*Algkooli programmid*“, lk. 82).

Kuigi meie raamatukauplustesse suunatakse pidevalt uusi kõrgekvaliteedilisi ja formaadilt sobivaid reproduktsioone, on siiski mõningate reproduktsioonide hankimisega raskusi. Enamik nimestikus esitatud maalide reproduktsioonidest on raamatukauplustes saadaval.

Paljudest maalidest on kauplustes ja raudteejaamade kioskites müügil värvilised postkaardid. Klassis postkaartide abil vestluste korraldamine on mõeldav ainult sel juhul, kui ühe ja sama teose kohta on kasutada rohkem postkaarte, nii et õpilased võiksid vaatlust teostada väikeste gruppidena.

Häid värvilisi reproduktsioone toovad perioodiliselt ka meie keskajakirjad („*Советский Союз*“, „*Огонёк*“, „*Смена*“, „*Молодой колхозник*“ jt.). Seetõttu võime nende ajakirjade aastakäikudest leida peaaegu kõik vajalikud reproduktsioonid. Kahjuks on nimetatud ajakirjade tellimisi rajoonides nii väike, et kõik koolid ei saa neid tellida. Kindlasti leiduvad need ajakirjad aga raamatukogudes. Õpetajad peaksid nende ajakirjade aastakäigud läbi vaatama ja välja märkima, missugustes



ajakirjades vajalikud reproduktsioonid leiduvad, et neid sealt tarbekorral laenutada.

Igatahes peaksime jõudma selleni, et igas koolis asutataks vajalike reproduktsioonide kogu.

Uhenduses sellega tuleb jälle märkida, et eesti kunstnike töödest puuduvad tänini korralikud värvilised reproduktsioonid, kuigi sellele asjaolule on ajakirjanduses korduvalt tähelepanu juhitud. Siin peaks eeskujuga võetama meie lõunanaabrist Lätist, kus rida läti kunstnike teoseid on tulnud levitamisele üleliidulises ulatuses (näit.: S. Gelbergi „Rahu sõbrad“, J. Osise „Läti kalurid“, V. Purviti „Viimane lumi“ jt.). Meil ei ole selle kõrvale midagi seada, kui mitte mainida mõnd üksikut väikeses formaadis värvilist reproduktsiooni ajakirjas «Огонёк» möödunud sajandi kunstnikelt G. Hippiuselt, O. Hoffmannilt ja J. Kölerilt.

\*

Vastava kirjanduse puudumine teeb õpetajaile tõsiseid raskusi. Ei saa eeldada, et meie algklasside õpetajad omaksid vajalikul määral teadmisi kunstiajaloo ja kunstiküsimustest üldse. Mõningal määral aitab olukorda parandada asjaolu, et pedagoogiliste koolide õppeplaanidesse on nüüd sisse võetud vastavad loengud ühe semestri ulatuses. Loomulikult ei saa selle lühikese ajaga küsimust põhjalikult käsitleda, mistõttu vajadus lisamaterjali järele jääb ikkagi püsima. Millegipärast ei ole samade koolide kaugõppeosakondades, kus sajad kutseta õpetajad edasi õpivad, sedagi võimalust ette nähtud.

Vajalike teadmiste hankimine iseseisvalt ei tee erilisi raskusi vene keelt valdavaile õpetajaile, kuna vene keeles ilmub kunstikirjandust võrdlemisi rohkesti. Eriti peab siin mainima juba pikemat aega perioodiliselt ilmuvat kirjastuse „Искусство“ väikesekaustalist sarja «Массовая библиотека». Neid väljaandeid on meie raamatukauplustes saada-val. Seni on neid ilmunud kümnete tuntumate vene kui ka tänapäeva nõukogude kunstnike kohta. Iga raamatukene annab ülevaate kunstniku eluloost ja tegevusest, samuti ka tähtsamate teoste tekkimislöö ja analüüsi.

Lisaks eelmainitule saab head materjali raamatuid: P. C. Кауфман «Советская тематическая картина 1917—1941», Изд. Академии наук СССР, Москва, 1951; П. И. Лебедев «Советское искусство», Изд. «Искусство», Москва/Ленинград, 1949; Б. В. Иогансон «За мастерство в живописи», Изд. Академии художеств СССР, 1952 jt. Huvitavat saatematerjali kunstivestlusteks algkooli osas pakuvad В. С. Мамонтов «Воспоминания о русских художниках», Изд. Академии художеств СССР, Москва, 1951 ja Н. Машковцев «Книга для чтения по истории русского искусства», выпуск IV, Изд. «Искусство», Москва/Ленинград, 1948. Kahjuks on viimase trükk otsas, mistõttu seda teost võib saada ainult suurematest raamatukogudest.

Eestikeelne kirjandus selles osas puudub peaaegu täiesti. Nimetada saab siin ainult kolme teost: J. Genss „Vene realistlik maalikool. Peredvižnikud“, Tallinn, 1949; A. Lebedev „Ilja Repin“, Tallinn, 1948 ja A. M. Kuznetsov „Vassili Surikov“, Tallinn, 1948. Kui siia juurde arvata üksikud artiklid ajakirjanduses, eriti „Sirbis ja Vasaras“, siiski ei saa seda materjali kuidagi piisavaks pidada. Hea algatuse tegi mõned aastad tagasi kunstikriitik L. Soonpää, kes avaldas ajakirjas



„Stalinlik Noorus“ mõned artiklid nõukogude kunstist, kuid kahjuks piirdus see ainult kümnekonna kunstniku liiga pealiskaudse käsitlusega.

Et kõnealune küsimus omab küllaltki suurt tähtsust meie noorsoo esteetilise kasvatustöö seisukohalt, peaks Eesti NSV Haridusministeerium taotlema seda, et asutaks vastavate teoste kirjastamisele. Eeskätt tuleks kiires korras välja anda mõned ülevaatlikud tõlketeosed nõukogude kunstist, asuda koostama täielikumat ülevaadet eesti kunstist ja leida võimalusi suuremamõõtmeliste värviliste reproduktsioonide trükkimiseks eesti kunstnike tähtsamatest teostest.

Algkooli 1. ja 2. klassis kasutatakse piltide vaatlemiseks ja analüüsimiseks tavalisest joonistamistunnist 10—20 min. (kas tunni algusest või lõpust). Selle aja jooksul töötatakse läbi 2—3 pilti. 3. ja 4. klassis kulub sama arvu kunstiteoste vaatlemiseks terve õppetund, sest analüüs on siin põhjalikum.

Kunstiteoste vaatlus klassis võib olla väga mitmesugune, vastavalt sellele, missugust eesmärki taotletakse.

1. Kõige sagedamini võib kunstiteost kasutada joonistamistehniliste võtete selgitamiseks. Siin ei tarvitse piirduda õppeprogrammis määratud teostega ega tundidega, vaid selliseid vestlusi võib teostada vajaduse järgi kas või igas joonistamistunnis. Loomulikult ei teostata siin kunstiteose üksikasjalist analüüsi, vaid piirduakse ainult teatud nähtuse vaatlemise ja esiletõstmisega.

Võtame näiteks 2. klassis teema „Vaade aknast“ käsitlemise. Peale arutlust, kus tõstetakse esile kaugemal asetsevate esemete vähenemine, viiakse õpilased akna juurde ja vaadeldakse, kuidas mõõtmeilt väikesest aknast võime näha suuri puid, mitmekorruselisi maju jne. Leitakse, et nimetatud esemed asuvad vaatajast kaugel, seepärast paistavadki nad aknaga võrreldes nii väikestena, s. t. mahuvad kujutletaval pildil akna pinnale.

Nüüd vaatleme, kuidas on kujutatud vaadet aknast K. Juoni maalil „Avatud aken“. Maali vaatlemisel saavad õpilased täieliku kujutluse looduspildi edasiandmisest ühel tasapinnal, sest maalil puudub sügavusmõõde. Ülesanne, mis muidu oleks tundunud õpilastele keerulisena ja raskena, on muutunud lihtsaks ja mõistetavaks.

Nii võime maale (reproduktsioone) kasutada täiendava näitlikustamismaterjalina paljude algkooli programmis olevate teemade juures.

2. Algkooli nooremates klassides on mõnikord sobiv kasutada võtet, kus õpetaja loob algul jutustusega teatud eeltingimused kunstiteose vaatlemiseks. Alles seejärel paigutatakse pilt klassi ette nähtavale (kui reproduktsioon on väiksemates mõõtmetes, nii et kogu klass kohalt ei saa pilti kõigis üksikasjus jälgida, tuleb klass vaatlemiseks kutsuda pildi juurde kokku). Õpilased leiavad, et esitatud pilt kujutabki õpetaja poolt esitatud sündmust. Nad asuvad suure huviga pilti vaatlema, leides ikka jälle uusi üksikasju, mis aitavad õpetaja jutustust täiendada ja elavamaks muuta. Muinasjutte, mitmesuguseid sündmusi ja ajaloolisi teemasid käsitlevate maalide puhul on selle võtte kasutamine kõigiti põhjendatud.

Võtame näiteks 2. klassis vaatluse alla V. Vasnetsovi maali „Ivan-tsaaripoeg halli hundi seljas“. Tunni algul jutustab õpetaja vene rahva muinasjutu „Ivan-tsaaripoeg ja hall hunt“ esimese osa kuni tsaar Dal-



mati juurest põgenemiseni. Nüüd asetatakse klassi ette reproduktsioon V. Vasnetsovi maalist „Ivan-tsaaripoeg halli hundi seljas“.

Õpetaja küsib: „Mida näete sellel pildil?“ Õpilased vastavad: „See pilt kujutabki Ivan-tsaaripoja põgenemist tsaar Dalmati juurest halli hundi seljas“. Õpetaja: „Näidake pildil Ivan-tsaaripoega!“ (Õpilased näitavad.) „Kes istub Ivan-tsaaripoja kõrval?“ Õpilased: „See on Jelena Kaunis.“ Õpetaja: „Millest järeldate, et pildil on kujutatud põgenemist?“ Õpilased: „Ivan-tsaaripoeg istub halli hundi seljas, hunt jookseb.“ Õpetaja: „Millest näeme, et hunt jookseb?“ Õpilased seletavad, et jalad on ette sirutatud, kõrvad tahapoole, keel suust väljas, saba sirge. Seejärel kirjeldavad nad Ivan-tsaaripoja ja Jelena riidetust. Vaadeldakse ka, kuidas kunstnik on kujutanud metsa. Õpetaja: „Miks kunstnik on pildil metsa kujutanud nii tumedates värvitoonides?“ Leitakse, et põgenemine toimub öösel jmt.

Lapsed sooviksid nüüd midugi kuulda ka muinasjutu lõppu. Õpetaja võibki viia jutustuse lühidalt lõpule. Ärgu unustatagu seejuures selgitamast, et vene rahvas on selle muinasjutuga tahtnud väljendada oma põlgust valitsejate — tsaaride vastu.

3. Tunni algul asetatakse pilt kohe õpilastele vaatlemiseks klassi ette. Mõneminutilise vaatlemise järel kirjeldavad õpilased, mida nad pildil näevad. Seejärel asub õpetaja vestlust juhtima. Tuleb jälgida, et õpilased ei jääks ainult passiivseteks kuulajateks. Eriti peab seda ütleva nooremate õpilaste kohta, kellel puudub püsivus kuulata pikemaid selgitusi õpetajalt. Vestlusest saadud vastustest ja tähelepanekutest tehakse kokkuvõtte ja järeldused.

Ühte niisugust analüüsi on kirjeldatud eespool V. Perovi maali „Troika“ käsitlusel.

4. Vanemates klassides võib kasutada võtet, mille puhul õpilased ise (õpetaja abita) püüavad leida teose sisu. 4—5 minutit kestnud vaigse vaatluse järel tuleb üks õpilastest pildi juurde ja jutustab, millest maal tema arvates kõneleb. Kui õpilane on oma analüüsi esitanud, täiendavad teised seda oma tähelepanekutega ja teevad tarbekorral uusi järeldusi. Võib kasutada ka võtet, kus mitu õpilast üksteise järel esitavad oma tähelepaneku. Seejärel leitakse ühisel arutlusel, kes on suutnud kõige paremini teost lahti mõtestada ja kelle analüüs viib kõige õigematele järeldustele.

Niisugust meetodit kasutades on sageli otse vajalik, et teose pealkiri oleks õpilastele teadmata (kinni katta!). See annab võimaluse paremini mõista maalis esinevate, sageli tühistena näivate piasiasjade tähendust ja otstarvet. Kui klassis vaadeldakse näit. A. Volkovi maali „1. septembril“ ja õpilased teemat teavad, siis esitavad nad ainult konstateerivat laadi seletusi. Kui õpilased aga maali pealkirja ei tea, siis nõuab see märksa rohkem tähelepanu pildi sisuni jõudmiseks. Märgitakse, et õpilane-pioneer valmistub kooliminekuks (seob kaelarätti, kooli vormiriietus seljas, raamatukott peeglilaual). Aga milleks on peeglilaual raamatukoti juures lilled? Avaldatakse arvamust, et õpilane kavatseb need kaasa võtta. Milleks võetakse lilled kooli kaasa? Vastus võib olla mitmesugune: klassiruumi kaunistamiseks, õpetajalauale panemiseks, klassikaaslasele sünnipäeva puhul, õpetajale andmiseks jne. Ainult tähelepanelikud vaatlejad suudavad viia lillekimbu seosesse seinal rippuva kalendriga. Seinakalendril on näha, et tegevus toimub 1. septembril. Siit järeldus: on õppeaasta esimene koolipäev ja



lilled võetakse kaasa edasiandmiseks klassijuhatajale algava kooliaasta puhul. Järgneb küsimus: „Kuidas võiks olla pildi pealkiri?“ Vastuseks võib olla: „Lilled õpetajale“, „Esimene koolipäev“, „1. septembril“ jne. Nende hulgast õige vastuse leidmine annab omakorda huvitavat arutlusmaterjali.

5. Kui ühest ja samast teosest on rohkem reproduksioone või värvilisi postkaarte, jaotatakse need õpilastele välja ja antakse ülesandeks teostada kodus teose analüüs (kas suuliselt või kirjalikult). Kuna siis on õpilasel vaatlemiseks ja järelduste tegemiseks rohkesti aega, annab selline meetod võrdlemisi häid tulemusi ja loob õpilastes iseseisva töö vilumusi. Koduse analüüsi tulemused võetakse klassitunnis arutlusele (teose reproduktsioon peab sel ajal õpilastele vaadeldav olema) ja leitakse, kes on suutnud ülesande paremini lahendada.

Liitklassides tuleks joonistamistunni plaan nii koostada, et mõlemas klassis ühel ja samal tunnil ei esineks maalide reproduktsioonide vaatlust. Näiteks võime 2.—4. klassi joonistamistunnis anda algul 4. klassile pildi iseseisvaks vaikseks vaatlemiseks. Seejärel esitame 2. klassis teema, viime läbi selgituse ja vaatlused koos tööjuhendite andmisega. Kui 2. klass asub iseseisvale tööle, hakkab õpetaja 4. klassiga analüüsima vaadeldud teost.

\*

Mis puutub esitatava maali autorisse ja tema eluloosse, siis ei tohi algklassides sellega liialdada. Muidugi tuleb tuntumaid autoreid nimetada, ja kui just vaadeldava teose tekkimine on kunstniku eluloos mõninga lastele mõistetava seigaga seoses, siis võib seda saatematerjalina kasutada.

Kunstniku esitamine lastele võiks toimuda vahest nii (Levitani „Kasesalu“ vaatlemisel 2. klassis): „Selle pildi on maalinud kuulus vene maalikunstnik Isak Levitan juba üle 60 aasta tagasi. Levitan maalib väga palju häid maastikumaale. Möödunud aastal vaatlusima teema teist väga tuntud maali. Kuidas oli selle nimetus? („Kuldne sügis“.) Meie koolimaja jalutusruumis seinal on värvitrükk veel ühest kunstnik Levitani tuntud maalist. Kes mäletab, kuidas on selle nimetus? („Märts“.)

3. klassis T. Jablonskaja maali „Leib“ vaatlemisel selgitab õpetaja: „Selle pildi on maalinud Ukraina NSV tuntud naiskunstnik Jablonskaja, kelle sünnikoha ääretud viljaväljad on andnudki kunstnikule mõtte niisuguse teose maalimiseks“ jne.

4. klassi õpilased peaksid tähtsamate kunstnike nimed, daatumid ja nende tuntumate maalide nimetused märkmetevihikusse kirjutama. Ei teeks halba, kui õpetajal oleks võimalus näidata ka kunstniku pilti või autoportreed.

\*

Kunstiteostega tutvumine ja töö kunstiteostega üldse peaks kujunema koolis üheks klassivälise töö vormiks. Võimalusi selleks on palju. Kui klass on õppekäigul või ekskursioonil, kohtame linnades, parkides ning maanteedes ääres skulptuuriteoseid, rahvamajades, muuseumides ja raudteejaamades maale või nende koopiasid. Nende juures peatumine ja nendega tutvumine õpetaja juhtimisel aitab laiendada



õpilaste silmaringi ja seob koolitööd tegelikkusega. Õpilaste iseseisvad tähelepanekud ja nendega koos tekkivad probleemid virgutavad õpilasi küsimusi esitama. Seepärast on vajalik, et õpetaja oleks teadlik kooli lähemas ümbruses või ekskursiooni marsruudil asetsevatest kunstiteostest.

Joonistamisringides on lastekohaseks tegevuseks kunstireproduktioonide kogude ja temaatiliste albumite koostamine. Meie kõik teame, missuguse ettevõtlikkuse ja visadusega tegutsevad õpilased postmarkide, kinonäitlejate piltide jne. kogumisel. Õpetajal on tarvis laste indu rakendada ka vastavate kunstikogude ja albumite koostamiseks ning täiendamiseks, virgutades neid ühtlasi järjekindlalt töötama kunstiteoste uurimise alal. Sellega juhiksime õpilased kasulikule eriharrastusele ja looksime neis iseseisva töö vilumusi.

Iga kunstiteose analüüsimisele asudes olgu õpetajal vestluse käigus esitatavad küsimused sügavalt läbi mõeldud. Juhuslikult esitatud küsimused ei suuda kunagi asendada süsteemikindlat vestlust läbimõeldud ja ettevalmistatud küsimuste kaudu.

Pildi vaatlemise ja lugemise oskus on kujutava kunsti teoste tundmaõppimise alus. Iga õpetaja peab tundma kunstiteoste analüüsimise meetodikat ja selle töö iseärasusi lastega, et täielikult ära kasutada neid suuri kasvatuslikke võimalusi, mida kunstiteoste vaatlemine pakub.

---

## **Tähistaevas 1955. aasta algukuuudel.**

R. HALLIMÄE.

1955. aasta esimeste kuude tähistaevas pakub silmapaistvaid ja huvitavaid võimalusi astronoomiliste amatöörvaatluste alal, eriti kooli astronoomilise vaatluspraktika teostamisel. Järgnevates ridades olgu juhitud nendele võimalustele sisulist ja meetoodilist tähelepanu.

### **Planeetide vaatlused.**

Jaanuaris 1955, kuu teisel poolel on võimalik vaadelda kõiki viit palja silmaga nähtavat planeeti. Neist eriti heades tingimustes on nähtavad Veenus ja Jupiter.

V e e n u s on möödunud aasta lõpukuudest saadik vaadeldav homimikutaeval väga heleda silmapaistva taevakehana. Jaanuaris tõuseb see planeet kella kuue kuni poole seitsme paiku ja on väga hästi vaadeldav kella seitsme ajal veel täiesti pimedal taevafoonil. Veenus on kergesti leitav kuni päikese tõusuni. Kui planeedi asukoht märgistada vaatesuunaga üle mõnede maastikul leiduvate objektide, võib teda leida ka siis veel, kui Päike on ammu tõusnud. Pikksilmaga vaatlused ongi kõige sobivamad just päevavalguse ajal. Eriti kohane on



selleks planeedi kulminatsiooni-aeg (jaanuaris kella 10.30 paiku), mil-  
lal ta asub umbes 30 kaarekraadi kõrgusel horisondist.

Veenuse näiv heledus on jaanuari algul  $-4,3$  (miinus neli koma kolm) tähesuurust. 26. jaanuaril on planeet suurimas elongatsioonis Päikesest (elongatsiooninurk  $47^\circ$ ). Pikksilmas on ta nähtav sirbikujulisena.

Ka veebruaris on Veenus veel küllaltki hästi vaadeldav. Planeedi näiv heledus aga kahaneb ning ühtlasi lüheneb nähtavusaeg. Märtsi lõpul kaob planeet koiduvalgusse.

Jupiter on samuti väga silmapaistvaks objektiks aasta algukuude tähistaevas. Näiv heledus on  $-2,2$  tähesuurust. Asukoht Kaksikute tähtkujus. Planeet on nähtav kogu öö; vastasseis Päikesega 15. jaanuaril. Kulminatsioon toimub kohaliku kesköö paiku suurel kõrgusel ( $\approx 50^\circ$ ) horisondist.

Jupiter on huvi pakkuv juba väikese koolipikksilmaga vaatlemisel. Hästi sobib vaatlusteks meie koolides leiduv Maksutovi-süsteemi peegelteleskoop või ka mistahes muu pikksilm. Planeedi suur lapikus ekvaatori suunas paistab vaatlemisel selgesti silma, samuti atmosfääri vööndid paralleelse asetusega planeedi ekvaatorile.

Haruldaset huvitavat pilti pakub Jupiteri nelja heleda kaaslaste vaatlus pikksilmas. Mainitud kaaslaste paiknevad enam-vähem planeedi ekvaatori tasapinnas, asetsevad kord ühel, kord teisel pool planeediketast. Mõnikord asetub üks või teine kaaslastest planeediketta taga või siis liigub mõni neist tumeda punktikesena üle näiva planeediketta.



Joon. 1.

Jupiteri asukoht kaksikute tähtkujus 1955. a. algul. Joonisel on märgitud tähed üks (1) ja ksii ( $\xi$ ), mille kattumine Kuuga toimub vastavalt 3. veebr. ja 4. märtsil 1955.

Algava aasta esimesel poolel paikneb Jupiteri läheduses planeet Uraan, mille näiv heledus on jaanuaris  $+5,7$  tähesuurust. Uraani konjunktsioonid Jupiteriga toimuvad 6. jaanuaril kell 21 (Uraan on  $0,2$  kaarekraadi Jupiterist põhja pool) ning 11. mail kell 0. Viimase konjunktsiooni puhul on Uraani kaugus Jupiterist ainult  $0,02$  kaarekraadi, kusjuures Uraan asetseb põhja pool.



## Tähtede kattumised Kuuga.

Kuna Kuu iga tunni kestel liigub tähtede seas oma näiva läbimõõdu võrra läänest itta (paremalt vasakule), siis võib juhtuda, et ta oma näival teekonnal satub mõne tähe ette, mistõttu kõnealune täht pole enam Maa mõnest kohast vaatlejale ühel või teisel ajal nähtav. Kõnesolevat nähtust nimetataksegi tähe kattumiseks.

Niisuguseid tähtede kattumisi, mis Eesti NSV aladel on nähtavad, toimub 1955. a. esimeses veerandis kolm korda: 3. veebruaril kattub täht üks Kaksikute tähtkujus (*1 Geminorum*), 4. märtsil sama tähtkujus täht *ksii* ( $\xi$  *Geminorum*) ja 29. märtsil täht *joota* Sõnni tähtkujus (*t Tauri*).

Vaatlusteks tarvilikud andmed leiduvad juuresolevas tabelis. Kattumise alguse ja lõpu kellaajad on arvutatud Tartu jaoks. Erinevused mujal Eesti aladel ei ületa ajas kahte minutit.

Päev	Täht	Heledus	Asukoht		Kellaaeg	
			$\alpha$	$\delta$	Algus	Lõpp
3. veebr.	<i>1 Geminorum</i>	+4,3	6 <sup>t</sup> 1 <sup>m</sup>	+ 23° 3'	19.02	20.07
4. märts	$\xi$ <i>Geminorum</i>	+4,1	7 <sup>t</sup> 1 <sup>m</sup>	+ 20° 6'	3.01	3.40
29. märts	<i>t Tauri</i>	+4,0	4 <sup>t</sup> 40 <sup>m</sup>	+ 22° 9'	0.28	1.16

Tähe kattumine Kuuga on haruldaselt meelde jääv sündmus. Kuna Kuul puudub atmosfäär, siis toimub tähe kadumine kuuketta taha väga kiiresti, ilma et enne seda oleks märgata mingit tähe valguse nõrgenemist. Esmakordsel nägemisel on sündmuse äkilisus kuidagi jahmatamanev.

Vaatlust on soovitatav alustada mõned minutid enne kattumise algust. Siis on näha, kuidas kuuketta serv üha läheneb tähele. Vaatlemise juures on soovitatav kasutada binoklit.

### Muutlike tähtede vaatlused.

Enamiku tähtede näiv heledus on pikkade aegade kestel muutumatu. Kuid leidub tähti, mis oma näivat heledust muudavad perioodiliselt, kusjuures need perioodid on lühemad või pikemad. Neid tähti nimetatakse astronoomias muutlikeks tähtedeks. Näiva heleduse muutuse põhjused on nn. kattumismuutlike tähtede puhul puhtfüüsilist laadi. Teiste muutlike tähtede heleduse muutumise põhjuseks on energia-protseesside intensiivsuse muutused tähtede sisemuses. Üksikasjad selles probleemides ei ole tänapäeva teadusele veel täiesti selged.

Üks ammust ajast tuntud muutlikke tähti on *Algol* (täht *beta* ( $\beta$ ) *Perseuse* tähtkujus).

*Algol* on nn. kattumismuutlik täht. Kaks erineva heledusega tähte paiknevad suhteliselt teineteise lähedal ja tiirlevad ühise masskeskpunkti ümber. Ajal, millal väiksema heledusega komponent paikneb suurema heledusega komponendi ees (Maakeralt vaatleja suhtes), näib tähepaari koguheledus väiksemana. Me ütleme siis, et kattumismuutlik täht on oma heleduse miinimumis.

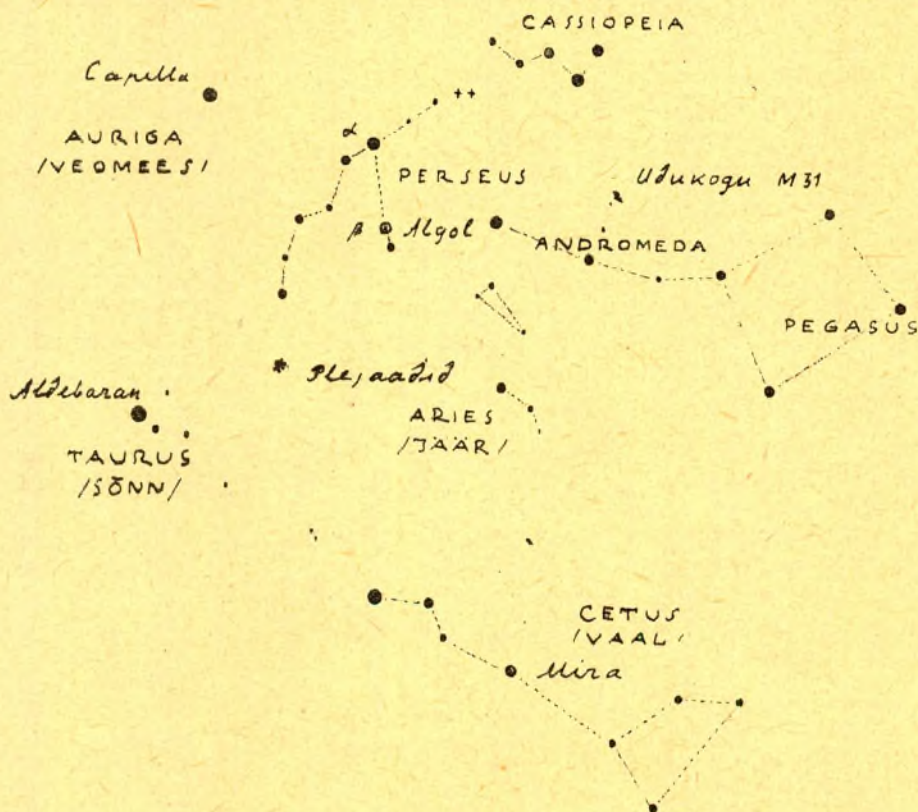
*Algoli* heleduse muutuse periood on 2,87 päeva ehk ligikaudu 69 tundi. Nelja ja poole tunni kestel kahaneb tähe heledus +2,2 tähe-



suuruselt +3,5 tähesuurusele. Järgneva nelja ja poole tunni kestel saavutab Algol jälle endise heleduse (+2,2 tähesuurust) ning püsib sellisena järgneva 60 tunni kestel.

Algoli kui kattumismuutliku tähe kohta on teada järgmised huvitavad andmed: komponentide raadiused:  $r_1 = 2,9 \cdot 10^6$  km,  $r_2 = 2,0 \cdot 10^6$  km; massid:  $m_1 = 4,6$  Päikese massi,  $m_2 = 1,0$  Päikese massi; absoluutsed heledused:  $M_1 = -1,6$  tähesuurust;  $M_2 = +1,4$  tähesuurust.

Komponentide keskpunktide kaugus teineteisest on  $10,4 \cdot 10^6$  km.



Joon. 2.

Kattumismuutlik Algol (täht beeta Perseuse tähtkujus) ning pikaperioodiline muutlik Mira Vaala tähtkujus. Ristikestega (++) on kaardil märgitud lahtiste täheparvede asukohad Perseuse tähtkujus.

Algoli miinum- ja maksimumheleduste vahe on selgesti märgatav. Kuna enamiku aega täht püsib maksimumis, siis näeme teda juhusliku vaatlemise puhul enamikul kordadel heleda, 2. suurusjärgu tähena. Teades aga miinumheleduse aega ning vaadeldes tähte sel ajal, võib otsekohe esimese mulje algul märgata heleduse erinevust. Igäihel on huvitav seda fakti isiklike vaatluste alusel kogeda.

1955. aasta esimesel veerandil on rida soodsalt vaadeldavaid miinumide aegu ja nimelt:



Jaanuaris		Veebruaris		Märtsis	
8. kell	5.57	2. kell	1.20	15. kell	4.49
11. "	2.46	5. "	22.09	18. "	1.38
13. "	23.35	20. "	6.15	20. "	22.27
16. "	20.25	23. "	3.04		
31. "	4.29	25. "	23.53		
		28. "	20.42		

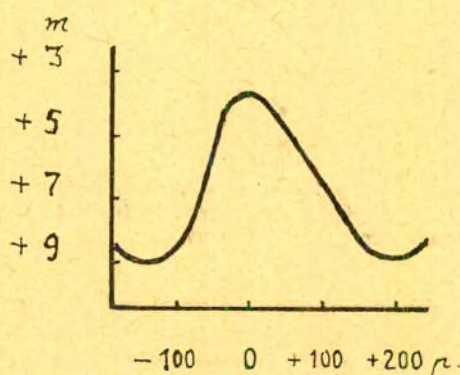
Teise tüübi muutlikke moodustavad need tähed, mille energiakiirguse intensiivsus (ning sellest tingitult ka näiv heledus) tõeliselt muutub lühema või pikema perioodi kestel. Seejuures pakuvad erilist huvi kaks pikaperioodilist muutlikku, mille näiva heleduse amplituud muutub nõrgast teleskoopilisest tähest kuni hea nähtavuseni palja silmaga maksimumi ajal. Need on täht *o mikron* Vaala tähtkujus (*o Ceti*) ning täht *hii* Luige tähtkujus ( $\chi$  Cygni).

Täht *o mikron* Vaala tähtkujus kannab astronoomias ajaloolist nime- tust *mira*, s. t. imelik. Vastavalt nimetatakse teisi seda tüüpi muutlikke tähti miriidideks.

Mira heleduse muutuse keskmine periood on 331,5 päeva. Sellest kokku umbes saja päeva vältel enne ja pärast maksimumi on ta nähtav palja silmaga. Maksimumi ümbruses umbes kuu aja kestel on ta hästi nähtav 3. kuni 4. suurusjärgu tähena. Keskmine miinimum mira puhul on +9,3 tähesuurust. Niisiis on ta miinimumis nõrk teleskoopi- line täheke.

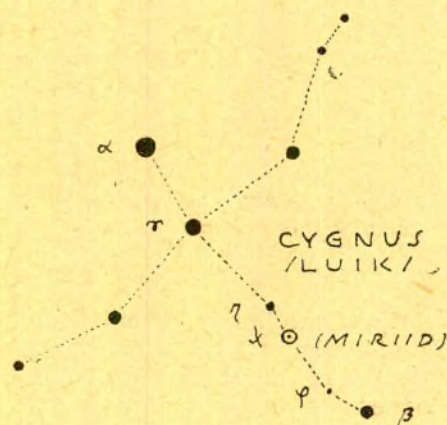
Mira heleduse maksimum langeb käesoleval aastal 3. veebruari ümb- russe. Kuid juba jaanuaris on ta palja silmaga leitav, samuti veebrua- ris pärast maksimumi. Vaadeldav on ta öhtutundidel lõuna- ja loode- taevas.

Teine miriid, täht *hii* Luige tähtkujus avastati muutliku tähena aastal 1686. Selle muutliku tähe keskmine periood on 406,7 päeva. Kesk- mine näiv heledus maksimumis on +2,3, miinimumis +14,3 tähesuu- rust. (Meenutagem, et 1. kuni 6. suurusjärguni on tähed nähtavad palja silmaga.)



Joon. 3.

Mira (*o Ceti*) heleduse muutuse kõver. Horisontaalteljel aeg päevades, verti- kaalteljel näivad heledused tähesuu- rustes.



Joon. 4.

Luige (Cygnus) tähtkujus ning miriidi (hii Cygni) asukoht selles.



*Hii Cygni* ( $\chi$  *Cygni*) käesoleva aasta maksimum langeb 30. märtsile. Märtsi algul on ta nähtav juba palja silmaga. Soodne vaatluaeg on öö teisel poolel. Juuresolev Luige (*Cygnus*) tähtkuju kaart hõlbustab kõnealuse tähe leidmist tähistaeval.

### Kaksiktähed, täheparved, udukogud.

Aasta algukuudel on hästi vaadeldavad silmapaistvad tähtkujud Perseus, Veomees, Sõnn, Orion, Kaksikud, Vähk, Lõvi, milledes leidub huvitavaid kaksiktähti (*teeta* Orionis, *gamma* Luige tähtkujus jt.) ning täheparvi (*hii* ja *haa* Perseuse tähtkujus, *plejaadid* ehk *Sõel* Sõnni ning *Praecepte* ehk *Sõim* Vähja tähtkujus). Kõik mainitud üksikobjektid on vaadeldavad väikeste koolipikksilmadega, kusjuures täheparved pakuvad juba binokliga vaadelduna kauaks meelde jäävat vaatepilti.

Eelmainitule lisaks tuleks juhtida veel tähelepanu tüüpilisele gaasudule, nn. Suurele Orioniudule samanimelises tähtkujus, mille vaatlemine selgel kuuta ööl isegi väikese instrumendiga on huvitav.

On ilmne, et algava aasta esimesel veerandil on avaraid võimalusi astronoomiliste vaatluste alal koolitingimustes. Nende vaatluste teostamisel tohiksid eelnenud read pakkuda mõningat innustust ja abi.

---

## Maarajooni koolinoorsoo kehakultuuritöö kogemusi.

H. NEEM,

Võru Rajooni Õppiva Noorsoo Kehakultuuri Kollektiivide Nõukogu  
presiidiumi esimees.

Rajoonide õppiva noorsoo kehakultuuri kollektiivide nõukogud, mis valitakse igal aastal koolide kehakultuuri kollektiivide delegaatide poolt, on juhtivaks jõuks sporditöö arendamisel koolides. ÕNKN-i koosseis kooskõlastatakse haridusosakonna, kehakultuuri ja spordi komitee ning ELKNU rajoonikomiteega, võttes arvesse valitute senini tehtud tööd ja suhtumist ühiskondlikku töösse ning vältides „surnud hingede“ värbamist.

ÕNKN-i tähtsamaid ülesandeid on massilise kehakultuuritöö praktiline juhtimine ja korraldamine kogu rajooni ulatuses.

ÕNKN-i tööplaan koostatakse kooskõlas Eesti NSV Vabariikliku ÕNKN-i kalenderplaaniga selles ulatuses, mida tõeliselt suudetakse teostada, arvestades kohalikke olusid ja võimalusi. Kalenderplaan saadetakse igale koolile.

Võru Rajooni ÕNKN-i töö on operatiivne ja mitmekesine, toetudes haridusosakonnale ning kehakultuuri ja spordi komiteele. Tihedas koostöös viimastega on suudetud igal aastal kindlustada kalenderplaanis ettenähtud sportlike ürituste häireteta teostamine ja osavõtt vabariiklikest koolinoorte spordivõistlustest. ÕNKN-i peamiseks ülesan-



deks on massilise kehakultuuritöö arendamine õppiva noorsoo hulgas. Kogemused on näidanud, et õppiva noorsoo hulgast avastatakse häid noori talente. Paljud neist on edukalt esinenud koolinoorte rajooni- ja vabariiklikel võistlustel, kuid paljudest on hiljem võrsunud ka spordiühingute vabariiklikud tšempionid. Nii olid näiteks praegused Eesti NSV maanoorte tšempionid Vello Laev, Liivia Loid, Ants Joonas ja mitmed teised veel mõni aasta tagasi alles õpilased. Koolide kehakultuurikollektiivides pandi alus nende spordimeisterlikkusele.

Võru Rajooni ÕNKN peab igas kuus ühe koosoleku, kus analüüsitakse rajooni spordivõistluste tulemusi, kooskõlastatakse spordiürituste juhendeid, kuulatakse ära koolide kehalise kasvatuses õpetajate aruandeid, kusjuures kaasaruandega esineb üks ÕNKN-i liikmeid, kellele oli tehtud ülesandeks tutvuda vastava kooli kehakultuuritööga. Nii kuulus ÕNKN ühel koosolekul Pikakannu Seitsmeklassilise Kooli kehalise kasvatuses õpetaja aruannet. Nimetatud kool ei võtnud osa rajooni koolinoorte suusatamise esivõistlustest ja esines suvispartakiaadil nõrga ettevalmistusega. ÕNKN selgitas välja nende puuduste põhjused. Selgus, et koolis alahinnati kehakultuuritööd direktori poolt, et ei abistatud kehalise kasvatuses õpetajat ega suunatud klassijuhatajaid abiks sportlike ürituste teostamisele jne. Nõukogu liikmed käisid kohapeal, andsid konkreetseid juhendeid tööks ja abistasid. Selle tulemusena on nimetatud koolis kehakultuuritöö juba paranemas.

Et saada ülevaadet koolides esinevatest raskustest, arutatakse ka rajooni koolide direktorite igakuulisel nõupidamisel kehakultuuritöö küsimusi; rajooni haridusosakond kuulab üksikute koolide direktorite aruandeid kehakultuuritöö alalt ja arutleb võimalusi kehakultuuritöö parandamiseks. Näiteks arutati juunikuus suvispartakiaadi läbiviimist, juulikuus õpilaste suvepuhkuse küsimust, novembrikuus talispordihooaja ettevalmistustööde organiseerimist, suusabaaside korrastamist ja õppetrampliinide rajamist, ühtlasi kinnitati igale koolile konkreetne plaan talispordi ettevalmistamise alal, näidates, kui palju tuleb hankida koolil suuski, kui suur ehitada õppetrampliin, kuhu rajada liuväljak jne.

Igas seitsmeklassilises koolis tuleb igal aastal korraldada kehakultuurikollektiivi aruandluskoosolek haridusosakonna poolt koostatud graafiku kohaselt. Et aruandluskoosolekud oleksid asjalikud, määras haridusosakond igale koolile abiks vastava õpetaja naaberkoolist. Nii viibis Haanja Seitsmeklassilise Kooli õpetaja Plaani Seitsmeklassilises Koolis ja Plaani Seitsmeklassilise Kooli õpetaja Haanja Seitsmeklassilises Koolis jne.

Et anda koolidele rohkem võimalusi spordivõistlusteks, organiseeritakse meil enne rajooni esivõistlusi sõprusvõistlused naaberkoolide vahel. Nii kohtusid kergejõustiku esivõistluste sarjas Sõmerpalu ja Kärgula Seitsmeklassiline Kool, Kääpa ja Väimela Seitsmeklassiline Kool, Pikakannu ja Loosi Seitsmeklassiline Kool.

Noortele spordialaste võistluskogemuste andmiseks on mõnedel spordialadel korraldatud ka lahtisi võistlusi. Nii näiteks ei piisaks mäesuusatajaile sellest, kui nad saaksid osa võtta ainult rajooni koolinoorte esivõistlustest. Seepärast on talvel peaaegu igal pühapäeval korraldatud Kasaritsas slalomlastele ja suusahüppajaile lahtisi võistlusi, millest alati on olnud rohkesti osavõtjaid.



Selline süsteem annab noortele rohkem võistluskogemusi enne rajooni esivõistlusi, aidates neil saavutada paremaid tulemusi.

Huvi tõstmiseks võistluste vastu ja konkurentsi suurendamiseks liigitati meie rajoonis koolid kolme võrdsesse võistlusgruppi, kusjuures arvestuse aluseks võeti koolide õpilaste arv. Nii võistlevad A-grupis ainult keskkoolid, B-grupis keskkoolide seitsmeklassilise kooli osa, Võru linna seitsmeklassilised koolid, Rõuge ja Sõmerpalu Seitsmeklassiline Kool, kus õpilaste arv on üle 200. C-grupis võistlevad koolid, kus õpilaste arv on väiksem. Enne sellist liigitamist tundsid väiksemad koolid hoopis vähem huvi võistluste ettevalmistamise vastu, kuna neil puudus lootus edukalt esineda.

Edukas kehakultuuritöö ei ole mõeldav seal, kus puuduvad spordibaasid. Sellepärast on iga kool võtnud endale ülesandeks nõuetele vastava spordibaasi rajamise. Kogemused on näidanud, et seal, kus direktor ja kehalise kasvatuse õpetajad hoolitsevad spordibaaside rajamise eest, on need juba ammu välja ehitatud ja antud noortele kasutada. Nii on rajooni koolide juurde rajatud ühiskondlikus korras 9 spordiväljakut, 12 mänguväljakut, 14 hüppetrampliini kuni 15 meetri hüppevõimsusega ja 6 ujulat. Eriti hästi on ehitatud Kärgula, Kääpa ja Viitina Seitsmeklassilise Kooli spordiväljakud. Spordiväljakute rajamistööd pole veel lõpetatud sobiva maa-ala puudumise tõttu Sõmerpalu ja Pikakannu Seitsmeklassilises Koolis.

Spordiinventari hankimine on koolidel juba aastaid olnud valusaks küsimuseks, sest puuduvad vastavad summad pallide, suuskade ja matide ostmiseks. Olukorra lahendamiseks on eesrindlikud koolid, nagu Võru III Seitsmeklassiline Kool, Kärgula Seitsmeklassiline Kool ja Vastse-Nursi Seitsmeklassiline Kool hakanud spordivarustust ise valmistama. Nii valmistasid Vastse-Nursi Seitsmeklassilise Kooli õpilased õpetaja K. Viljari juhtimisel korraliku võimlemismati, Kärgula Seitsmeklassilise Kooli noored valmistasid direktori sm. Kongo juhtimisel 10 paari suuski ja sidemeid. Mainitud koolide järgi on joondunud ka rajooni teised koolid, nagu Luutsniku, Kääpa, Haanja jmt., püüdes leida võimalusi valmistada rohkem spordivahendeid. Mõned koolid, nagu Vastse-Nursi Seitsmeklassiline Kool ja Haanja Seitsmeklassiline Kool, korraldasid peoõhtu koos kehakultuurikollektiiviga „Kolhoosnik“, kandes peo sissetuleku kehakultuurikollektiivi „Kolhoosnik“ arvele. Uheskoos osteti 20 paari suuski, mida üksi poleks saadud teha. Kasutades neid võimalusi suudavad koolid osaliseltki rahuldada hädavajalikke nõudeid spordivarustuse alal.

Võru rajoonis on suuremate kogemustega kehakultuuriõpetajad määratud šeffideks koolidele, kus kehakultuuritöö ei seisa vajalikul tasemel. Need šefid abistavad noori õpetajaid kohapeal nii tundide ettevalmistamisel kui ka kehakultuuritöö mitmekesistamisel. Nii on Võru Rajooni ÖNK-i liige M. Jaaniorg šefiks Kääpa ja Väimela Seitsmekl. Koolile, Fr. R. Kreutzwaldi nim. Võru Keskkooli õpetaja V. Elerand on šefiks Vastse-Nursi ja Kolepi Seitsmeklassilisele Koolile, H. Neem on šefiks Sõmerpalu ja Kärgula Seitsmeklassilisele Koolile. Koolide külastamisel osutavad šefid neile abi tundide andmisel, samuti ka konspektide ja tööplaanide koostamisel, mille tulemusena on mainitud koolides töö muutunud sisukamaks.

Suureks takistuseks kehakultuuritöös on kvalifitseeritud kehalise kasvatuse õpetajate puudus. Vaatamata sellele, et rajooni koolides töö-



tab 5 kõrgema ja 5 kesk-eriharidusega kehalise kasvatuse õpetajat, on veel puudus kvalifitseeritud kaadrist. Kärgula, Sõmerpalu ja Plaani Seitsmeklassilises Koolis annavad kehalise kasvatuse tunde õpetajad, kes ei oma eriharidust. Tunduvalt aitasid olukorda parandada mullu ja tänava suvel Haridusministeeriumi poolt korraldatud kehalise kasvatuse õpetajate täienduskursused. Mõlemal aastal saatis Võru Rajooni Haridusosakond nimetatud kursustele teiste rajoonidega võrreldes suurema arvu õpetajaid.

Kehalise kasvatuse õpetajate teadmiste täiendamisel omavad suurt tähtsust igakuised 1—2-päevased seminarid. Edukalt töötab ka kehalise kasvatuse ainesektsioon. Igakuisel seminaril töötatakse läbi koolide kehakultuuritöö aktuaalsemad küsimused, jälgitakse paremate õpetajate poolt antud näidistunde, üldistatakse paremate õpetajate töökogemusi jne. Nii toimus oktoobrikuus kehalise kasvatuse õpetajate täiendusseminar Võru III Seitsmeklassilises Koolis, kus tutvuti õpetaja Jaanisoo poolt tehtud kehalise kasvatuse tööga: viibiti kehalise kasvatuse tundides, jälgiti koolis tehtud OVTK-alast tööd jne. Edaspidi on kavas paremate töökogemuste levitamise ja tundmaõppimise eesmärgil iga kuu korraldada mõnes koolis ülerajooniline kehalise kasvatuse õpetajate päev.

Palju tähelepanu on Võru rajooni koolides pööratud VTK-märgi kandjate ja järgusportlaste ettevalmistamisele. Seejuures on lähtutud nõudest, et kõik seitsmeklassiliste koolide lõpetajad saaksid OVTK- ja keskkoolide lõpetajad VTK-märgi kandjaks.

Väga oluline on VTK-normide ja järgunormide täpse arvestuse sisseadmine. Kõikides Võru rajooni koolides on nähtavale kohale üles pandud tabelid ja spordivõistluste tulemused, kust õpilasperel on võimalik jälgida järgu- ja VTK-normide täitmise täpset käiku. Haridusosakonnal on kõigist koolidest nimekirjad lõpetajate kohta. Nende nimekirjade alusel on kerge kontrollida, kui palju koolide lõpetajaid suutis täita OVTK- ja VTK-kompleksi nõuded. Möödunud õppeaasta vältel täitsid seitsmeklassiliste koolide lõpetajaist 96,7% ja keskkoolide lõpetajaist 89,6% need nõuded. Seitse õpilast ei suutnud täita norme puuduliku kehalise ettevalmistuse tõttu ja ülejäänud õpilased olid vabastatud tervislikel põhjustel. Tihti tuli koole abistada õpilaste ettevalmistamisel VTK- ja järgunormide täitmiseks. Nii näiteks oli Pikakannu ja Sõmerpalu koolis raskusi ujumisnormide sooritamisega, sest paljud õpilased ei osanud ujuda. Selle takistuse kõrvaldamiseks organiseeriti suvel koolides ujumiskursusi, kus rajooni spordikooli ujumisõpetaja A. Jaanisoo andis ujujatele juhtnööre. Samuti abistati koole kergejõustiku õpetajate M. Jaanioru ja V. Eleranna poolt. Pideva kontrolli ja abistamise tulemusena on kehakultuuritöö Võru rajooni koolides muutunud massilisemaks ja elujõulisemaks.

Kogemused on näidanud, et koolis, kus kehakultuuritöö on hästi organiseeritud, on ka õppeedukus tunduvalt kõrgem ja distsipliin parem kui koolis, kus kehakultuuritöö on halb. Kahel viimasel aastal Fr. R. Kreutzwaldi nimelises Võru Keskkoolis tehtud uurimused näitasid küllalt selgesti, et kõik regulaarselt spordiga tegelevad õpilased olid head õppijad, käitusid hästi, ei puudunud kunagi koolist, olid abivalmis ja töökad. Nende õpilaste keskmine aastahinne oli 4,3. Õpilased, kes spordiga ei tegelnud, õppisid keskmisele hindele 3,6, puudusid palju koolist haiguste tõttu ja üks õpilane eemaldati koolist halva käi-



tumise pärast. Võru Kohaliku Tööstuse Tehnikumi õpilased, Eesti NSV koolinoorte 1954. a. tšempionid Lembit Pettai ja Ants Tarraste ning Eesti NSV noorte maadlustšempionid Oleg Svetkov ja Hillar Maidla lõpetasid kooli kiitusega.

1953/54. õ.-a. vältel ei arutanud ÕNKN ühegi Võru rajooni spordinoore puuduliku õppeedukuse küsimust, sest ükski nendest õpilastest ei õppinud halvasti, ei rikkunud distsipliini ega puudunud põhjuseta koolist. Kõik need faktid näitavad, et hästi organiseeritud kehakultuuritöö koolis soodustab õppeedukuse tõusu ja teadliku distsipliini kasvatamist. Mitte kõik koolide direktorid ei oska hinnata massilise klassivälise töö tähtsust õppeedukuse tõstmisel ja teadliku distsipliini kasvatamisel. Seda näitab kujukalt Võru II Keskkooli töö, kus õpetajad ei suuda alati luua distsipliini, õpilased huligaanitsevad tänaval, suitsetavad jne. Samuti on seal õppetase madalam kui Fr. R. Kreutzwaldi nimelises Võru Keskkoolis, sest ka kehakultuuritöö on seal halvasti organiseeritud.

Parimaid vahendeid kehakultuuritöö propageerimisel on hästi läbi mõeldult ja organiseeritult korraldatud spordivõistlused, näitlik agitatsioon, fotovitriin, seinalehed, rekordite ja edetabelid.

Täit tähelepanu osutatakse võistkondade ettevalmistamisele, võistluste plaanikohasele läbiviimisele ja kohtunikekogu laitmatule tööle. Rajooni koolinoorte esivõistlused avatakse alati pidulikult võistluslipu heiskamisega mulluste tšempionide poolt.

Eriti pidulikult organiseeriti rajooni tali- ja suvispartakiaad, mida juhtis orgkomitee, kuhu kuulusid ka partei- ja täitevkomitee esindajad. Orgkomitee leidis võimaluse isegi 500 õpilase tasuta toitlustamiseks. Selleks kasutati rajooni koolide internaatide keetjate kaasabi, kes tõid kaasa oma kooli toiduvalmistamise nõud, kolhoosid abistasid piimasaadustega ja lihakombinaat müüs soodsatel tingimustel liha. Ka rajooni kehakultuuri ja spordi komitee osutas hinnatavat abi. Kasutades Võru Rajooni TSN Täitevkomitee kaasabi, suudeti varakult lahendada transpordiküsimused. Võistluste korraldajate poolt on püütud kõik küsimused hästi lahendada. Toome näiteks diplomite ja mälestusesemete küsimuse. Nii on mõnikord isegi spordiseltside suurematel võistlustel juhtunud, et diplomite suure arvu tõttu ei ole suudetud neid korralikult vormistada — tekst ja nimed on diplomitele kirjutatud masinal. Kasutades õpetajate ja õpilaste abi on Võru rajooni koolinoorte võistlustel diplomid vormistatud nägusa standardkäekirjaga ning mälestusesemetena antud raamatuisse on sisse kirjutatud vastavad pühendused.

Koolinoorte spordivõistluste ajal korraldatakse ka näidisesinemisi rajooni paremate sportlaste poolt. Rajooni spordispetsialistid vestlevad noortega ja annavad neile juhtnööre sporditehnikast. Nii on J. Gutmann vestelnud noortega käsipallitehnikast, A. Jaanisoo ujumistehnikast, M. Jaaniorg kergejõustikutehnikast jne. Samuti on meil organiseeritud noortele häid vestlusi ühiskondlik-poliitilistel ja sportlikel teemadel komsomolikomitee töötajate poolt, mis tõstab tunduvalt noorte huvi kehakultuuritöö vastu. Eriti suureks ergutusvahendiks on fotovitriinid ja fotoalbumite jne. väljapanek võistluste puhul, mis tõstab veelgi huvi kehakultuuritöö vastu. Väga vastutusrikkad ülesanded on rajooni koolinoorte esivõistluste puhul täita ka kehalise kasvatusõpetajail, kes suunatakse võistlustele kohtunikenä. Seejuures omanda-



vad nad väärtuslikke kogemusi, mis hõlbustavad nende tööd koolis. ÕNKN ei unusta paremaid kehalise kasvatuse õpetajaid ja koolide direktoreid, andes ka neile kollektiivi ees pidulikult kätte diplomid ja mälestusesemed, mis omakorda süvendab neis vastutustunnet, nii et nad püüavad saavutada veelgi paremaid tulemusi.

ÕNKN-il on oma kirjasaatja igas rajooni koolis, kes pidevalt informeerib kohalikku ajalehte spordisündmustest, kuid ajalehes keha- kultuurile eraldatud piiratud ruumi tõttu jäävad sõnumid tihtipeale välja.

Suureks raskuseks kehakultuuritöös on õpilaste nõrk meditsiiniline teenindamine Võru rajooni kooliarstide poolt. On esinenud juhtumeid, kus kooliarst on jäänud kooli tulemata ja noortel tuli võistelda ilma arsti loata (Vastse-Nursi ja Pikakannu Seitsmeklassiline Kool). Ter- vishoiuosakonda on informeeritud olukorrast, kuid paranemist pole märgata. Suuremat osa koole teenindatakse koguni velskrite poolt, neil aga puuduvad vastavad teadmised, mis tekitab lastevanemate hulgas õigustatud pahameelt. Samuti hilinevad spordivõistlused kooliarsti mitteõigeaegse kohaletuleku tõttu.

Võru Rajooni ÕNKN on võtnud endale südameasjaks mitte leppida saavutustega, vaid tihendada veelgi koostööd haridusosakonna, keha- kultuuri ja spordi komiteega ning ELKNU Võru Rajooni Komiteega ja võtta tarvitusele abinõud kehakultuuritöö edasiseks parendamiseks Võru rajooni koolides.



# Rahvahariduse arenemine uues Hiinas.

TSJAN TSJUN-ŽUI,

*Hiina Rahvavabariigi Keskrahvavalitsuse juures asuva Kultuuri ja Hariduse Asjade Komitee peasekretär.*

Rahvarevolutsiooni võidu tulemusena Hiinas tehti lõpp feodalismi ja imperialismi võimutsemisele ja loodi Hiina Rahvavabariik.

Rahva demokraatlik diktatuur, mis rajaneb tööliste ja talupoegade liidul ja mida juhib töölisklass, lõi avarad võimalused rahvahariduse arenemiseks Hiinas. Haridus, mis varem reaktsioonilise valitseva kliki käes oli rahvahulkade orjastamise vahendiks, läks üle nendesamade rahvahulkade kätte. Rahvaharidus sai uue Hiina ehitamise võimsaks relvaks. Hiina rahvas, kes moodustab ühe neljandiku kogu maakera rahvastikust, sai võimaluse oma tohutute loovate jõudude arendamiseks.

Hiina astus nüüd uude ajaloolisse perioodi — järkjärgulise ülemineku perioodi rahvademokraatialt sotsialismile. Rahvahariduse ülesandeks uues Hiinas on teenida maa sotsialistliku ümberkorralduse üritust. On tarvis kasvatada igakülgset arenenud, sotsialismiüritusele andunud inimesi, kultuurseid ja haritud spetsialiste riikliku ülesehitustöö mitmesugustele aladele, eriti tööstusele. Et riigi vajadust selliste inimeste järele rahuldada, tuleb aktiivselt ja plaanipäraselt tõsta rahva teadlikkuse ja kultuuri taset.

Möödunud nelja aasta kestel on rahvahariduse valdkonnas võetud tarvitusele rida abinõusid selle ala ümberkorraldamiseks vastavalt partei ja valitsuse põhilistele vaatekohtadele ja ülesannetele. Need abinõud teostati Hiina Kommunistliku Partei, Keskrahvavalitsuse ja tema esimehe Mao Tse-dungi juhtimisel.

Nüüd on kõigi õppeasutuste ukсед avatud töölistele ja talupoegadele; nende protsent õpilaste koosseisus suureneb. Praegu on õpilasi tööliste ja talupoegade hulgast ülikoolides üle 20 prots., keskkoolides 60 prots. ja algkoolides — 80 prots. On laienenud kõrgem ja kesk-erinev pedagoogiline haridus, kesk- ja alg-haridus; tehakse suurt tööd töölis- ja talurahvahulkadele hariduse andmisel ja

kirjaoskamatusel likvideerimisel. Edendatakse vähemusrahvuste haridust; õpetamine toimub nende rahvuste keeltes, kuid vähemusrahvustele, kellel ei ole oma kirjavara, osutatakse abi selle loomisel.

Hiina Rahvavabariigis on kõrgemates õppeasutustes enam kui 220 000 üliõpilast. Üle 80 000 nendest õpib tehnilisi dissipliine. Möödunud nelja aasta jooksul lõpetas kõrgema õppeasutuse üle 110 000 inimese, mis peaaegu võrdub üliõpilaste üldarvuga, kes lõpetasid ülikooli vanas Hiinas kümne aasta jooksul (1937.—1947. a.). Õppijate arv kõrgemates pedagoogilistes õppeasutustes tõuseb 40 000 inimeseni. See on kaks ja pool korda rohkem enne Hiina vabastamist saavutatud maksimaalsest arvust.

Tehnilistes keskõppeasutustes õpib üle 300 000 nooruki ja tütarlapse, s. o. kaks korda rohkem kui õppis vanas Hiinas. Pedagoogilisi keskõppeasutusi on üle 790, nendes õpib 370 000 inimest; see on poolteist korda enam enne vabastamist Hiinas saavutatud kõige kõrgemast tasemest (1946. a.). Keskkoolides õpib meil üle 3 miljoni õpilase, kuid see moodustab 200 prots. arvudest, mis iseloomustavad ajastut enne Hiina vabastamist. Hiina algkoolides õpib 55 miljonit õpilast.

Laialdaselt edendatakse töölistest ja talupoegadest kaadri haridust. On asutatud tööliste-talupoegade keskhariduskud lühendatud õppeajaga õppeasutused. Ligi 3 miljonit erialatöölist võtab tootmistööd katkestamata osa kultuur-hariduslikest ringidest ja kirjaoskamatusel likvideerimise ringidest. Linnades õpib enam kui 1 080 000 töötajat.

Möödunud aastal õppis talvistes koolides üle 29,5 miljoni talupoja. Ligi 12,5 miljonit inimest nendest läks pärast üle pidevale õppimisele. Nelja aasta jooksul on Rahvavabastusarmee kirjaoskamatus põhiliselt juba likvideeritud.

Vähemusrahvustele on avatud üle 24 tuhande algkooli. Nendes õpib ligi pool-



teist miljonit õpilast. Vähemusrahvuste lastele on avatud 233 keskkooli, nendes õpib üle 110 000 inimese. Vähemusrahvustel on ka kolm kõrgemat õppeasutust ja kuus rahvuslikku akadeemiat.

1. oktoobril 1951. aastal avaldas Hiina Rahvavabariigi Keskrhavalitsuse Administratiivnõukogu otsuse haridussüsteemi ümberkorraldamise kohta. See reform viiakse kõrvalekaldumatult ellu. Uut haridussüsteemi iseloomustab põhiliselt alljärgnev.

Kõigile töölilistele ja talupoegadele kindlustatakse hariduse saamise võimalus: rahvahariduse süsteemis on antud tähtis koht koolidele tööliliste ja talupoegade jaoks ning töölis- ja maanoorte koolidele; õppetöös on teostatud pidevus; on loodud soodsad tingimused uue intelligentsi ettevalmistamiseks tööliliste ja talupoegade hulgast.

Kõrgemaiks õppeasutusteks on ülikoolid, akadeemiad ja instituudid; iga õppeasutuse-tüübi osa ja ülesanded on kindlaks määratud.

Uues rahvahariduse süsteemis on tähtis koht samuti mitmesugustel poliithariduslikel koolidel, kursustel ja seminaridel. Sellega kindlustatakse mitmesuguste majandus-, kultuuri- ja teadusalade kaadritöötajatele võimalus saada poliitilist haridust ja läbi võtta täiendav kursus. Kuigi see uus haridussüsteem omab üleminekuiseloomu ja nõuab täiendamist, on sellel tohutu suured eelised, võrreldes kapitalistlike maade haridussüsteemidega.

Hiina Rahvavabariigi olemasolu esimestest päevadest alates on valitsuse poliitika suunatud sellele, et rakendada haridus töötava rahva teenistusse. Töölilistele ja talupoegadele ning nende lastele on antud võimalus soodsatel tingimustel astuda kõigisse õppeasutustesse (eesõiguse andmine kõigi muude võrdsete eelduste puhul, abistamine õppimisel, stipendiumide ja õppevahendite andmine). Kõige selle kõrval on töölilistest ja talupoegadest kaadritöölilistele loodud eri õppeasutused, et nad kahe-kolme aasta jooksul võiksid täita oma alghariduse lüngad. Peale selle on neile organiseeritud kiirendatud kursused keskkooli programmi piirides, kuhu võetakse tööstustöölisi, kellel on teadmisi algkoolikursuse ulatuses ja vähemalt kolme-aastane tööstaaž, samuti ka töölilistest ja talupoegadest kaadritöölisi, kelle revolutsioonilise töö staaž on üle kolme aasta. Nendel kursustel on neil võimalik kolmenelja aastaga omandada tavalise keskkooli kursus (kuuele aastale jaotatud programmiga). Nende kursuste lõpetajail on õigus anda sisseastumiseksamid ükskõik millisesse kõrgemasse õppeasu-

tusse. Kõrgemate õppeasutuste juures avatakse ettevalmistusosakonnad keskkooliprogrammi kiirendatud läbitöötamiseks, selleks et töölilistest ja talupoegadest kaadritöölilistele veelgi kergendada sisseastumist kõrgematesse õppeasutustesse. Praegu on 58 sellist kursust. Peale selle on meil veel asutatud uut tüüpi ülikool — Hiina Rahvaülikool, kuhu võetakse peamiselt töölilistest ja talupoegadest kaadritöölisi, samuti ka tööstustöölisi. Mõne aasta jooksul on selle ülikooli seinte vahelt väljunud küllalt palju kvalifitseeritud töötajaid, kes on suunatud riikliku üleshitustöö kõigile aladele.

Mao Tse-dung osutas, et „kirjaoskamatus eelkõige on tähtsamaks tööks uues Hiinas, kus 80% elanikkonnast on kirjaoskamatu“. Hiina Kommunistlik Partei ja keskrhavalitsus osutavad palju tähelepanu laiade rahvahulkade haridusele. Isegi kõige raskematel hiina rahva vaenlaste vastu peetava võitluse aastatel ei katkenud kultuurhariduslik töö rahvahulkades.

Uues Hiinas töötatakse järjekindlalt töölilistele ja talupoegadele hariduse andmiseks ning kirjaoskamatus eelkõige on tähtsamaks tööks uues Hiinas, kus 80% elanikkonnast on kirjaoskamatu“. Hiina Kommunistlik Partei ja keskrhavalitsus osutavad palju tähelepanu laiade rahvahulkade haridusele. Isegi kõige raskematel hiina rahva vaenlaste vastu peetava võitluse aastatel ei katkenud kultuurhariduslik töö rahvahulkades.

Uues Hiinas töötatakse järjekindlalt töölilistele ja talupoegadele hariduse andmiseks ning kirjaoskamatus eelkõige on tähtsamaks tööks uues Hiinas, kus 80% elanikkonnast on kirjaoskamatu“. Hiina Kommunistlik Partei ja keskrhavalitsus osutavad palju tähelepanu laiade rahvahulkade haridusele. Isegi kõige raskematel hiina rahva vaenlaste vastu peetava võitluse aastatel ei katkenud kultuurhariduslik töö rahvahulkades.

Uues Hiinas töötatakse järjekindlalt töölilistele ja talupoegadele hariduse andmiseks ning kirjaoskamatus eelkõige on tähtsamaks tööks uues Hiinas, kus 80% elanikkonnast on kirjaoskamatu“. Hiina Kommunistlik Partei ja keskrhavalitsus osutavad palju tähelepanu laiade rahvahulkade haridusele. Isegi kõige raskematel hiina rahva vaenlaste vastu peetava võitluse aastatel ei katkenud kultuurhariduslik töö rahvahulkades.

Aktiivne uurimistöö toimub häälikulisele (foneetilisele) kirjale ülemineku ette-



valmistamiseks. Peale selle töötatakse hiina hieroglüüfide lihtsustamise kallal. Praeguseni on avaldatud nimestik, milles on toodud 2000 enamtarvitavat hiina hieroglüüfi, samuti on lihtsustatud paljude keeruliste hieroglüüfide kirjutamist, selleks et hõlbustada töötajatel kirjaoskuse omandamist.

Endine kõrgemate ja keskhariduslike õppeasutuste spetsialiseerumine ei vastanud riikliku ülesehitustöö vajadustele. Nii näiteks oli tehnilisi õppeasutusi väga vähe, nende juhtivates teaduskondades oli vähe üliõpilasi. Vahel oli vähemtähtsates teaduskondades üliõpilaste arv ülearu suur. Ka kõrgemate õppeasutuste paigutus rajoonide järgi oli ebaratsionaalne. Oli täiesti hädavajalik alustada reformi kõrgema hariduse alal organisatsioonilise tööga.

Loodi tehnika-, põllumajandus-, arsti-, pedagoogika-, õigus- ja finants-majandus-teaduskonnad, avati spetsiaalsed instituudid, ühendati profiililt lähedased kõrgemad õppeasutused.

Endised 210 kõrgemat õppeasutust reorganiseeriti ja moodustati 14 ülikooli, 38 polütehnilist instituuti, 31 pedagoogilist instituuti, 28 põllumajanduslikku, 29 meditsiinilis-farmatseutilist, 6 finants-majanduse, 8 keeleteaduse, 16 kujutatavate kunstide instituuti, 4 kehakultuuri, 3 vähemrahvuste ja 1 meteoroloogiline instituut. Ühtekokku on Hiina Rahvavabariigis 181 instituuti. Kõrgemate koolide süsteemi ümberkorraldus tegi selgeks iga kooli iseloomu ja ülesanded ning võimaldas rea spetsiaalsete distsipliinide õpetamist rakendada meie ülesehitustöö huvide teenistusse. Samal ajal hakkasime ümber korraldama ka tehnilise keskhariduse süsteemi. See töö kestab.

Hiina Rahvavabariigi algaastatel teostati õppeprogrammide reform vastavalt rahvahariduse uutele ülesannetele, samuti teooria lähendamiseks tegelikule elule. Jäeti välja mitmed ained ja võeti programmi poliitilised distsipliinid. Lihtsustati ja parandati endisi õppeprogramme, mis pani aluse ka õppetöö siisu reformile.

Rahvaharidusala töötajad uurisid hoolikalt rahvahariduse organiseerimise küsimusi Nõukogude Liidus ja püüdsid neid kogemusi jäljendada. Nõukogude spetsialistide abiga võeti tarvitusele rida abinõusid õppetöö sisu ja meetodite muutmiseks. Nõukogude kõrgemate õppeasutuste õppeplaanid ja programmid tõlgiti hiina keelde.

Koostati uued plaanid ja programmid. Kõrgemate õppeasutuste õpetajate kollektiivid hakkasid õppima vene keelt, arenes vajalike õpikute tõlkimine ja väljaandmine hiina keeles. Koostati uued õpikud kesk- ja algkoolidele. Kõige

selle tulemusena said kõrgemad ja keskkoolid tähtsamates õppeainetes õpikud. Õppetöö sisu muutus oluliselt kõigis õppeasutustes.

Kõikjal organiseeriti ringe, rühmi ja komisjone õpetamise metoodika ja õppetöö süsteemi uurimiseks. On tehtud väga palju õpetajaskonna ideoloogilise ja kutsealase taseme tõstmiseks.

Järk-järgult juurdub uus tööstiil; moodustuvad üksmeelsed pedagoogilised kollektiivid; kasvab uus õpetajatekaader; tehakse teaduslikku uurimistööd; areneb kodanliku ideoloogia ja endise õpetamis-süsteemi sisu ja meetodite kriitika. Peab veel tähendama, et õppetöö parendamisel etendas suurt osa tööstuspraktika, mis toimub kõrgemates- ja tehnilistes kesk-õppeasutustes. See praktika toimub suures mastaabis ja kindla plaani järgi, selleks et tihedalt siduda õppetööd tootmisega.

Mao Tse-dung oma avasõnas Ülehiinalse Rahva Poliitilise Konsultatiivnõukogu esimese koosseisu III istungjärgul ütles: „Ideoloogia ümberkujundamine, eeskätt intelligentsi ideoloogia ümberkujundamine... on üks tähtsamaks eeltingimuseks põhjalike demokraatlike muudatuste teostamisel meie maa kõigil elualadel...“ Meie maal tehakse pidevalt poliitharidustööd. Kriitika ja enesekriitika aitavad kasvatada kaadreid. Võitlus vaenuliku ideoloogiaga on haaranud rõhuva enamuse rahvaharidusala töötajast, kõrgemate ja keskkoolide õpetajast. On paljastatud ja välja heidetud võõraid elemente; terava kriitika alla on sattunud individualismi- ja apoliitilisuse igandid intelligentsi hulgas. Marksistlik-leninlik teooria levib intelligentsi laiaadesse kihtidesse. Tõusevad õpetajatekaatri poliitiline teadlikkus ja nende aktiivsus NSV Liidu kogemuste uurimisel. Edasine töö ideoloogia valdkonnas peab seisnema selles, et taotleda marksismi-leninismi teooria pidevat, süstemaatilist uurimist kõigi rahvaharidusala töötajate poolt, tugevdada kasvatustööd kogu rindel, kritiseerida halastamatult kõiki vigu ja moonutusi ideoloogia valdkonnas.

Meie haridusalases töös on veel küllalt palju otsustamata küsimusi, küllalt palju vigu, õppeasutuste profiilid ei vasta veel kaugeltki alati majandusliku ülesehitustöö vajadustele. Kõrgemate ja tehniliste keskõppeasutuste lõpetajate ettevalmistus on veel puudulik. Õpilastel, kes lõpetavad keskastme õppeasutuse, ei ole veel alati vajalikke teadmisi. Koolides tehakse nõrgalt poliitilist kasvatustööd. Tuntakse üldist puudust õpetajatest, paljudel nendest pole kvalifikatsioon küllalt kõrge. Eriti on puudus loodusteaduslike ja tehniliste distsipli-



nide õpetajaist kõrgemais koolides. Real spetsialiseeritud teaduskondadel kõrge- mates õppeasutustes ei ole õppepro- gramme ja nad pole varustatud õpiku- tega, sageli tehakse halvasti teaduslikku uurimistööd ja laboratoorseid töid. Kes- ja algkoolide õpikud vajavad edasist ümbertöötamist. Kõigist neist puudustest tuleb meil veel üle saada.

Hiina Rahvavabariigi olemasolu aasta- tel on tehtud ära suur töö rahvahariduse valdkonnas. Edu rahvahariduse alal on saavutatud tänu Hiina Kommunistliku Partei, Keskrhavalitsuse ja selle juhi Mao Tse-dungi väsimatule hoolele. See edu on saavutatud tänu paljude kooli- kollektiivide ja rahvaharidusala juhtivate töötajate aktiivsele tööle. Tohutult täht- sis oli toetus ja abi, mida osutas rahva- haridusele kogu meie rahvas; oma saa-

vutuste eest võlgname tänu ka siirale ja suurele abile, mida osutab meile meie suur liitlane ja sõber NSV Liit. See abi on mitmekülgne ja pidev. Nõukogude spetsialistid abistavad meid konkreetselt tegelikus töös, kaadri ettevalmistamisel, töö plaanimisel, õppeprogrammide välja- töötamisel ja õpikute koostamisel; nad osutavad pidevalt kaasabi tööprotsessis üleskerkivate küsimuste lahendamisele, nad sõidavad välja kohtadele.

Rahvaharidus uues Hiinas areneb kõr- valekaldumatult suunas, mille on märki- nud meie partei ja valitsus. Me õpime Nõukogude Liidult, me suuname kõik pin- gutused puuduste võitmiseks, me kasva- tame hoolikalt kaadrit, me tõstame kind- lalt rahva kultuuritaset. Kogu töö rahva- hariduse alal allutame sotsialistliku üles- ehitustöö ülesannetele meie maal.

## ILMUNUD PEDAGOOGILIST KIRJANDUST

Ajakiri «Советская педагогика» nr. 7, 1954.

... Больше внимания и помощи сель- ской школе.

Б. П. Есипов и В. П. Шацкий — Воспитательная работа в школе совмест- ного обучения.

А. Г. Калашников — О детской технической литературе.

М. А. Черевков — О существенных связях физического воспитания с умст- венным.

П. Зиновьев, А. Петров и П. Алексеева — О связи сельской сред- ней школы с сельскохозяйственным про- изводством.

И. Л. Калиман — Из опыта вне- классной и внешкольной работы в сель- ской средней школе.

Н. Г. Дайри — О приемах текущего опроса.

И. А. Блинков — Роль традиций в повседневной школьной жизни и общест- венной работе учащихся.

В. М. Архипов — О материальности психики и предмете психологии.

Ф. Ф. Королев — подготовка к про- ведению реформы школы (1917—1918).

А. Г. Кравченко — Н. К. Крупская о советской книге для детей.

А. Г. Абрамов — Содружество педа- гогического института с сельской шко- лой.

В. Г. Захаров — Педагогическая практика в учительских институтах.

А. И. Пискунов — Расизм и про- свещение в США.

С. А. Фурмов — Книга о великом славянском педагоге.

Ajakiri «Советская педагогика» nr. 8, 1954.

Н. К. Гончаров — Научно-атеисти- ческое воспитание учащихся — сущест- венная часть коммунистического воспи- тания.

М. А. Данилов — Побуждение школьников к учению.

П. Н. Карелин — Преодолеть недо- статки в методике изложения новых зна- ний.

Г. Ф. Самброс — К вопросу о кри- тике и самокритике среди учащихся средних школ.

Ю. Л. Касторский — Некоторые мероприятия по организации детского коллектива.

Н. Н. Житомирская — О внеклас- сном чтении художественной литературы в V классе.



А. В. Косарева — Индивидуальная работа с родителями — одно из условий предупреждения второгдичества.

И. Г. Лысенко — Работа школы с родителями.

И. Г. Можаяев — Повторение учебного материала в вечерней школе рабочей молодежи.

А. М. Авраменко — Вопросы волевой деятельности в трудах И. М. Сеченова и И. П. Павлова.

В. К. Бобровникова — Влияние М. В. Ломоносова на развитие педагогической мысли в России во второй половине XVIII в.

М. С. Новиков — Н. К. Крупская о пионерском движении.

А. Мелендо — Просвещение в Испании (После провозглашения республики 1931 года и до наших дней).

#### Аjakiri «Народное образование» пг. 9, 1954.

И. Каиров — Основные задачи учебно-воспитательной работы школ на 1954/55 учебный год.

Ф. Шестакова — Преподавание биологии в новом учебном году.

И. Ильичев, Ц. Фагина — Из практики руководства детскими домами.

Н. Полова — Из опыта атеистического воспитания в школе.

П. Бейгул — О единых требованиях к организации учебного процесса.

В. Струнин — Старший пионерский вожатый и директор школы.

Цянь Цзюнь-Жуй — Развитие народного образования в новом Китае.

#### Аjakiri «Народное образование» пг. 10, 1954.

Передовая — Повышать эффективность педагогического труда.

Г. Зеленко — Новые горизонты.

В. Ключников — Любимый писатель советского народа.

Л. Смирнов — За живую, действенную работу с педагогическими кадрами.

И. Фирсов — К открытию Всесоюзной выставки технического творчества пионеров и школьников.

Н. Максимов — Из опыта работы с руководителями школ в сельском районе.

В. Винель — Сельское методическое объединение.

С. Негинский — За крепкую дружбу городской и сельской школы.

В. Ситенов — В педагогическом училище.

В. Совайленко — О поурочных методических материалах.

А. Жуйков — Школа и производство.

С. Молоков, А. Руденко — Дневник учащегося.

З. Малькова — О работе ученического комитета.

Г. Гурков — Милитаризация системы просвещения в Западной Германии.

#### Аjakiri «Народное образование» пг. 11, 1954.

Передовая — Великая Октябрьская социалистическая революция и народное образование.

... Выше качество детской литературы!

А. Арсеньев — Важнейшее государственное дело.

Н. Чумаков — Роль инспектора в пропаганде лучшего педагогического опыта.

Б. Корогодский — Распространение передового опыта.

А. Щербакова — Повышение мастерства учителей малокомплектных школ.

Ф. Шипов — Некоторые вопросы внутришкольного руководства преподаванием русского языка.

Л. Новикова — Формирование общественного мнения учащихся.

И. Герасимов — Учитель и ученики.

#### Аjakiri «Народное образование» пг. 12, 1954.

Передовая — Быть на высоте задач, поставленных партией.

А. Шестакова — Школьный инспектор и вопросы всеобщего обучения.

Г. Власов — Воспитывать здоровую смену.

М. Трутнева — Больше внимания школам сельской молодежи.

В. Курак — За действенность инспектирования.

И. Чанышев — Выше уровень преподавания русского языка в нерусских школах.

Е. Коксанова — Работать с молодыми учителями.

И. Ключарева — Облоно и вопросы дошкольного воспитания.

Я. Чулит, А. Рон — В школьных интернатах Латвии.

И. Федоренко — Из нашего опыта политехнического обучения.

Р. Усманов, В. Мирочник — Забота колхозов Узбекистана о школе.

И. Овсянников — Коллективность в руководстве школой.



7 - ФЕВ 1955

SISUKORD

Juhtkiri. Taotleda paremaid tulemusi eesti keele õpetamisel . . . . .	1
V. Vassiljeva. Uuest pedagoogika õpikust . . . . .	6
V. Orlov. Hiina ajaloost XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul . . . . .	19
И. Батарина. Виды творческих письменных работ . . . . .	29
R. Lahi. Kunstiteoste vaatlus ja analüüs algkoolis . . . . .	39
R. Hallimäe. Tähistaevas 1955. aasta algukuudel . . . . .	48
H. Neem. Maarajooni koolinoorsoo kehakultuuritöö kogemusi . . . . .	53
Tsjan Tsjun-žui. Rahvahariduse arendamine uues Hiinas . . . . .	59
. . . Ilmunud pedagoogilist kirjandust	62

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Добиваться лучших результатов при обучении эстонскому языку . . . . .	1
В. Васильева. К вопросу о создании нового учебника педагогики . . . . .	6
В. Орлов. История Китая в конце XIX и в начале XX века в школьном курсе . . . . .	19
И. Батарина. Виды творческих письменных работ . . . . .	29
Р. Лахи. Наблюдение и анализ произведений изобразительного искусства в начальной школе . . . . .	39
Р. Халлимяз. Звездное небо в первых месяцах 1955 года . . . . .	48
Х. Нээм. Опыт физкультуры школьной молодежи в сельском районе . . . . .	53
Цянь Цюнь-жуй. Развитие народного образования в новом Китае . . . . .	59
. . . Новая педагогическая литература . . . . .	62

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 22. XII 1954. Trükkimisele antud 15. I 1955. Trükiarv 3960. Faber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 6,02. MB-00851. Tellimise nr. 15. Trükikoda „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.

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

TKB









MS 1437

I9765  
1)

Rbl. 3.—