

Nõukogude KOOL

*EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI*

4

1954



19765

SUNDEKSEMPLAR

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XII AASTAKAIK

NR. 4

APRILL

1954

Süvendada tööd põllumajanduse küsimuste käsitlemisel.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi direktiivid polütehnilise õpetuse kohta ja partei Keskkomitee septembri- ja veebruari-märtsipleenumi otsused esitavad tõsiseid nõudeid üldhariduslikule koolile. Üldhariduslik kool peab andma sotsialistlikule põllumajandusele haritud inimesi, kes armastavad põllumajanduslikku tööd ja on suutelised kiirelt omandama kaasaja eesrindliku agro- ja zootehnika ning keeruliste põllumajanduslike masinate käsitlemise.

Et seda saavutada, peab üldhariduslik kool tutvustama õpilasi bioloogia seaduspärasustega, mis on aluseks põllumajanduslikule tootmisele, ja andma ühtlasi vastavaid praktilisi oskusi ning vilumusi.

Siit on selge, et nõukogude koolis ei saa piirduda põllumajandusliku tootmise aluseks olevate bioloogiliste seaduspärasuste teoreetilise käsitlemisega, vaid õpilastele tuleb ühtlasi näidata, kuidas neid seaduspärasusi rakendatakse põllumajanduslikus tootmises. Õpilaste teadmised taimede ja loomade elust ning arenemisest peavad olema tihedalt seotud tähelepanekute ja praktiliste töödega põllumajanduse alal. Need tähelepanekud ja töökogemused veenavad õpilasi, et võitlus kõrgete saakide ja karjamajanduse kõrge produktiivsuse eest on edukas seetõttu, et nõukogude inimesed kasutavad vastavaid loodusseadusi läbimõeldult ja organiseeritult.

Põllumajandusliku tootmise käsitlemisel on põhiliseks baasiks hästi organiseeritud töö kooli elavnurgas ja õppe-katseaias. Just siin saavad õpilased esimesi oskusi ja vilumusi põllumajandusliku tootmise alal. Siin õpivad nad tundma ja rakendavad praktikasse kõiki õpitavaid põllumajandusliku tootmise aluseks olevaid bioloogilisi seaduspärasusi. Kooli hästi korrastatud elavnurk ja õppe-katseaed võimaldavad muuta bioloogia õpetamise koolis sisukaks, näitlikuks ja veenvaks. Jälgides elusat loodust kooli õppe-katseaias, omandavad õpilased mitšuuriinliku ja pavlovliku teaduse seadusi ning valmistavad end ette loovaks tegevuseks põllumajanduse alal.

Sel alal on vabariigi koolidel mõningaid saavutusi. Vabariigis on hästi tuntud Ahja, Märjamaa, Pärnu 2., Võru 1. jt. keskkoolide ning Kurenurme, Riisipere, Taebila ja mitmete teiste 7-klassiliste koolide töö kooli õppe-katseaias. Nende koolide ümbruskonnas on hästi tuntud nende koolide bioloogiaõpetajad-entusiastid, nagu sm-d Kaldma, Ruven, Edula, Reigo, Vares jt. Nende koolide õppe-katseaiad on bioloogiliste distsipliinide käsitlemisel otsesteks praktiliste tööde laboratooriumideks. Siin

on viljapuu-, köögivilja- ja marjaaed ning põllukultuuride, dekoratiivtaimede, kolleksioonide jt. osakonnad ning kasvuhoone. Nende koolide õppe-katseaedades on sisse viidud põllu-, farmilähedane ja köögiviljade külvikord.

Nendes koolides teostavad õpilased praktilisi töid, katseid ja vaatlusi kooli õppe-katseaias süstemaatiliselt kogu aasta vältel, kaasa arvatud suvine õppetöö vaheaeg. Seejuures seotakse kõik tööd õppe-katseaias kooli õppe- ja kasvatustöö ülesannetega. Kõigi tööde ja vaatluste kohta peetakse hoolega päevikut, kuhu kantakse vaatluste ning praktiliste tööde käik ja tulemused, samuti märkused selle kohta, missugustel bioloogilistel seaduspärasustel antud töö või vaatlus põhineb. Katsetel ja vaatlustel saadud materjale ja andmeid kasutatakse peaaegu kõikides õppeainetes. Nende koolide õpilased tunnevad endid noorte uurijatena, kes avastavad looduse seaduspärasusi ja rakendavad neid töös kooli õppe-katseaias.

Kuid need on vabariigis siiski vaid vähesed eesrindlikud koolid. Enamikus meie koolides kannatab bioloogiliste distsipliinide käsitlemine ikka veel raamatulikkuse ja paljasõnalisuse all, olles eraldatud elust, praktikast.

Ei saa öelda, et vabariigi koolidel puuduksid kooliaiad. Vastupidi, need on peaaegu kõikidel koolidel, ühtedel suuremad, teistel väiksemad. Kahjuks on need sagedasti ainult kooli aiad, aga mitte õppe-katseaiad. Vähe teostatakse siin katseid ja vaatlusi (kui neid üldse teostatakse); sagedasti on osa aeda söödis või kasutatakse tulundusaiana (mõnikord kooli direktori ja õpetajate kapsa- ja kartulimaana). Suvel on sellised „õppe-katseaiad“ armetus olukorras: seal lokkab umbrohi. Niisuguste koolide, nagu seda on Kose rajooni Tuhala, Otepää rajooni Järve, Elva rajooni Rannu, Vändra rajooni Aesoo ja paljude teiste koolide direktorid ja bioloogia õpetajad on unustanud, missugune suur ülesanne on täita kooli õppe-katseaias õpilaste kommunistlikul kasvatamisel, nende polütehnilise hariduse andmisel.

Vabariigis on ka selliseid koole, kus õppe-katseaed on enam-vähem korras ja kus bioloogia õpetaja töötab õpilastega järjekindlalt. Kuid neis koolides ei lähtu õpilaste töö õppe-katseaias neist varemini õpitud bioloogilistest seaduspärasustest, mis on põllumajandusliku tootmise aluseks. Seetõttu puudub niisugusel tööl uuriv, teaduslik iseloom ja õpilased omandavad siin ainult tehnilist laadi oskusi ja vilumusi. Kui küsida niisuguse kooli aiast töötavalt õpilaselt, miks ta üht või teist töövõtet sooritab nii, aga mitte teisiti, siis jääb ta nõutult küsija otsa vaatama või vastab, et nii käskis õpetaja teha. Niisugused koolid ja bioloogia õpetajad ei kasvata oma õpilastest loodust armastavaid uurijaid, vaid lihtsaid käsitöölisi.

Vähe on sellest, kui õpilane teab, kuidas üht või teist agrotehnilist võtet sooritatakse, ta peab ka teadma, missugusele bioloogilisele seadusele see võte tugineb. On oluline, et õppe-katseaias osutataks peamist tähelepanu just nendele kultuuridele, mida kasvatatakse antud rajoonis.

Samuti tuleb kooli õppe-katseaias tõsiselt tähelepanu pöörata nõukogude agrotehnikas tunnustatud uuendustele, nagu kartuli ruutpesiti mahapanek, taimede ruutpesiti istutamine jms.

Kui enamikus vabariigi koolides tehakse küll mõningaid katseid ja vaatlusi botaanika alal, siis zooloogia kohta ei saa seda öelda. Väga vähe antakse õpilastele praktilisi teadmisi koduloomadest, põllumajanduslikult kasulikest ja kahjulikest lindudest ning putukaist. Koolide elavnurgas (kus see on) puuduvad harilikult loomad ja õppe-katseaedade zooloogia osakonnad on faktiliselt tühjad. Ometi peab zooloogia kursuse, nagu botaanika kursusegi käsitlemine rajanema praktilistele katsetele ja vaatlustele.

Kõik seitsmeklassiliste ja keskkoolide õpilased, eriti maakoolides, peavad tundma põllumajanduslike loomade pidamist, nende eest hoolitsemist. Esimesed praktilised teadmised ja oskused sellelt alalt saadakse juba kooli elavnurgas või õppe-katseaias zooloogia osakonnas, seejärel õpilase koduses majapidamises ja lõpuks kolhoosi



või sovhoosi karja- ja linnufarmis. On vajalik, et koolil oleks väike linnukasvatus (ühes inkubaatoriga), küülikute kasvatus ja mõned mesipuud. Las õpilased tegelevad rohkem elusolenditega, las hoolitsevad loomade eest koolis, kodus ja kolhoosis.

Ainult üksikud vabariigi maakoolid, nagu Kose rajooni Kuivajõe 7-klassiline Kool ja mõned teised on teinud arglikke katseid lähema kolhoosi noorloomade eest hoolitsemise alal. Siin tuleks meie vabariigi maakoolidel võtta eeskuju Vene NFSV maakoolidelt, kus koolide šeflust lähema kolhoosi noorloomade ja kodulindude üle praktiseeritakse ulatuslikult. Selline noorloomade ja kodulindude eest hoolitsemine annab õpilastele vastavaid praktilisi teadmisi ja oskusi ning kasvatab neis armastust põllumajanduslike loomade vastu.

Meie kolhoosid ja sovhoosid kasutavad kaasaja moodsat tehnikat, mis vabastab inimese raskest, suurt jõukulu nõudvast tööst ning võimaldab saavutada kõrgeid saake taimekasvatuses ja suurt produktiivsust loomakasvatases.

Õpilasi tuleb tutvustada põllumajanduses kasutatava tehnikaga mitte ainult botanika ja zooloogia, vaid ka füüsika, keemia, matemaatika ja geograafia tundides.

Põllumajanduses kasutatavate masinate praktilisel tutvustamisel etendavad suurt osa tootmisalased ekskursioonid masina-traktorijaamadesse, kolhoosidesse ja sovhoosidesse. Masina-traktorijaamades ja sovhoosides tutvunevad õpilased selliste komplekssete põllumajanduslike masinatega, nagu: traktoriader põhjakohendajaga, traktorikultivaator-taimetoitja, traktori-ruutpesiti-külvimasin, istutusmasin, neljarealine ruutpesiti kartulipanija, teraviljakombain, linakombain, heinasaavedaja-kuhjategija jpt.

Talveperioodil korraldatud ekskursioonidele, kus õpitakse tundma peamiselt masinate ehitust, peab järgnema teistkordne ekskursioon niisugusel ajal, kui masinad on rakendatud tegelikku töösse põllumajanduses, mis võimaldab tutvuda nende tööamisega.

Mõned linnakoolid armastavad väita, et kaasaja põllumajandusliku tehnika tutvustamine õpilastele valmistab neile suuri raskusi. Selle väite kummutab Tartu 4. Keskkooli töö. Talvel korraldas see keskkool õpilastega ekskursioone Tartu linnas asuvasse mehhanisaatorite kooli, kus tutvuti mitmesuguste põllumajanduslike masinate ehitusega, kevadisel ekskursioonil lähemasse põllumajandusse aga tutvutakse nende masinate praktilise tööga põllul. Pole kahtlust, et see, mida suudab teha Tartu 4. Keskkool, on jõukohane ka teistele linnakoolidele.

Kaasaja taimekasvatuse tundmaõppimiseks ei piisa mõnest ekskursioonist, vaid nende küsimustega tuleb tegelda pidevalt. Õpilastele tuleb anda suvevaheajaks konkreetsed ülesanded põllumajandusliku tootmise vaatlemiseks. Vaatluste ja tähelepanekute kohta tuleb pidada päevikut. Maakoolidel on selle ülesande täitmine kerge, sest suur osa maakoolide õpilasi töötab suvel põllumajanduses. Raskem on selle küsimuse lahendamine linnakoolidel. Siin on tõsine ülesanne pioneerilaagritel. Pioneerilaagri juhtkonnal tuleb juba varakult välja töötada vastavate vaatluste ja ekskursioonide temaatiline plaan, mis kindlustaks laagris viibijatele tutvumise põllumajanduslike töödega mitmesugustel suveperioodidel. Sedasama tuleb märkida ka linna-laagrite kohta. Paljud linnakoolide õpilased sõidavad suveks maal suguulaste juurde; neile tuleb anda ülesanded individuaalseteks vaatlusteks.

Exkursioonid kaasaja moodsasse karja- või linnufarmi võimaldavad õpilastel tutvuda loomakasvatases kasutatava tehnikaga, mis inimtööjõu kokkuhoiu kõrval aitab tõsta karja produktiivsust. Nii näiteks korraldas Are 7-klassiline Kool (Pärnu-Jaagupi rajoon) 7. klassi õpilastega mitu ekskursiooni Pärivere sovhoosi karjafarmi, kus õpilased tutvusid loomade söötmise ja hooldamisega ning selle juures kasutatava moodsa tehnikaga, nagu: õle-silolõikamimasina, söödapeenestaja, automaatjooginõu, elektrilüpsimasina jt.

Tutvustades õpilasi kaasaja põllumajanduses kasutatava tehnikaga, tuleb erilist

tähelepanu pöörata elektri kasutamisele, sest elekter on kõige otstarbekohasem ja kõige odavam energial liik. Õpilasi tuleb tutvustada selle suure tööga, mis meie maal tehakse elektrienergia tootmise suurendamiseks käesoleval viisaastakul; samuti tuleb õpilastele anda konkreetne ülevaade oma rajooni olemasolevatest ja ehitatavatest elektrijaamadest.

Uldhariduslik kool peab kasvatama oma õpilastes armastust sotsialistliku põllumajanduse vastu. Eesrindlikud õpetajad, nagu Ahja Keskkooli bioloogia õpetaja Kaldma ja paljud teised, seovad botaanika ja zooloogia kursuse õppematerjali tihedalt põllumajanduse ees seisvate ülesannetega. Nad tunnevad hästi oma rajooni kolhooside ja sovhooside põhiülesandeid ning nende saavutusi. Tundides jutustavad nad elavalt ja huvitavalt eesrindlike kolhooside ja sovhooside saavutustest taime- ja loomakasvatuse alal, tutvustavad õpilasi põllumajanduse eesrindlaste ja novaatoritega ning organiseerivad nende kohtumisi õpilastega. Nad näitavad oma õpilastele masina-traktori jaamade üha kasvavat osa kolhoositootmise juhtimisel ja edasiarendamisel.

Kahjuks ei tutvusta kõik vabariigi koolid ja õpetajad oma õpilasi küllaldaselt sotsialistliku põllumajanduse ülesannetega. Nii märkis Suure-Jaani rajooni haridusosakonna koolide inspektor sm. Jefimov oma ettekandes rajooni õpetajate jaanuarikuu nõupidamisel, et „... meie koolid ei kasvata õpilastes armastust põllumajanduse vastu... Paljudel kooli lõpetajatel ei ole isegi ettekujutus, mis on põllumajandusliku artelli põhikiri, rääkimata agrotehnika, viljakuse tõstmise teede ja kolhoosi loomakasvatuse arendamise tundmisest“.

Pole võimalik kasvatada õpilastes armastust põllumajanduse vastu, kui kool on irdunud teda ümbritsevast põllumajandusest, nagu on seda näiteks Rapla Keskkool. Sellel keskkoolil puudub elavnurk (on vaid mõned toataimed); väike kooli õppe-katseaed ei võimalda teostada õppeprogrammis nõutud katseid ja vaatlusi. Eelmisel suvel ei antud õpilastele, kes valdavas enamuses on kolhoosnike lapsed, suvevaheajaks mingisuguseid ülesandeid vaatlusteks koduaias ega kolhoosis. Ometi on selle kooli direktor sm. Lökk ja Rapla rajooni haridusosakonna juhataja sm. Müürikivi mõlemad bioloogid, kellele oleks pidanud olema põllumajanduse küsimused südame lähedased.

Juba needki näited peegeldavad tõsiseid puudusi vabariigi koolide õppe-kasvatustöös üldse ja põllumajanduse küsimuste käsitlemisel eriti. Uheks põhjuseks on siin õpetajate puudulikud teadmised kaasaja põllumajandusest. Nõukogude kooli bioloogia õpetajal peab olema praktilisi oskusi ja vilumusi tänapäeva põlluviljeluse ning loomakasvatuse alal, füüsika õpetajal — mõningate põllumajanduslike masinate ja energetika alal, keemia õpetajal — mulla väetamise ja taime- ning loomakahjuritõrje alal jne. Teadmised põllumajandusliku tootmise alalt on vajalikud ka kõigi teiste ainete õpetajaile, et siduda õpetatavat ainet meid ümbritseva tegelikkusega. Õpetajaile tuleb organiseerida loenguid põllumajandusliku tootmise küsimustes, korraldada ekskursioone eesrindlikesse kolhoosidesse, sovhoosidesse, masina-traktori jaamadesse, võitõustustesse jm. Need on küsimused, mis peaksid huvitama ka haridusala töötajate ametiühinguorganisatsioone.

Eesti NSV Haridusministeeriumil ja Vabariiklikul Õpetajate Täiendusinstituudil tuleb õpetajate suvekursuste kavas ette näha bioloogia, füüsika ja keemia õpetajaile küllalt suur arv tunde praktilisteks töödeks põllumajanduse alal. Hinnatav on selles mõttes Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kavatsus korraldada bioloogia õpetajate suvekursused maal, Rāpinas. See kergendab suuresti kursuste tööd kursustaste tutvustamisel tegelike töödega põllumajanduses.

Eesti NSV Haridusministeeriumi ja linnade ning rajoonide haridusosakondade koolide inspektorid kontrollivad ja juhendavad koole veel puudulikult põllumajanduslike küsimuste käsitlemisel. Seda tõendasid õpetajate jaanuarikuu nõupidamised, kus

kõikide haridusosakondade juhatajad lugesid pika nimekirja nendest koolidest, kus puudub elavnurk, kus kooli õppe-katseaed on korrastamata, kus botaanika, zooloogia, füüsika, keemia ja teiste ainete õpetamine on eraldatud praktilisest elust. Õigeaegse kontrollimise ja juhendamise korral poleks selliseid puudusi nii hulgaliselt esinenud.

Vabariigi haridusorganid on jäänud külmaks paljude koolidele raskusi tekitavate küsimuste lahendamisel. Kõikide rajoonide haridusosakondadel on teada, milliseid raskusi on paljudel koolidel mineraalväetiste saamisel, kuid nad ei astu energilisi samme selle küsimuse lahendamiseks. Vabariigi Haridusministeeriumil on väga hästi teada, et kooli õppe-katseaias töötamiseks ei ole vabariigi koolidel õpilaste eale kohaseid tööriistu ja et meie kohalik tööstus on suuteline neid valmistama, kuid ometi pole seda küsimust tänini lahendatud.

Üldhariduslike koolide õppe-kasvatustöö tihe side põllumajandusega peab põhinema looduse nende seaduspärasuste mõistmisel, mida rakendatakse põllumajanduslikus tootmises. Selleks tuleb õpilastel koolitundides saadud teoreetilisi teadmisi ja elavnurgas ning õppe-katseaias omandatud praktilisi oskusi ja vilumusi laiendada ning süvendada suvevaheajal, võttes osa suvistest töödest kolhoosis, sovhoosis või masina-traktorijaama töökojas. Senini on õpilaste suvine töö niihästi koduaias kui ka kolhoosis ja sovhoosis kulgenud omapead. Õpilaste igasugune töö kolhoosis, sovhoosis või masina-traktorijaamas peab olema allutatud aga õppe-kasvatustööle eesmärkidele ja toimuma kooli organisatsioonilisel ja pedagoogilisel juhtimisel. Selleks tuleb koolil juba varakult koos kolhoosi, sovhoosi või masina-traktorijaama juhtkonnaga valida õpilastele täitmiseks niisuguseid tööülesandeid, mis nõuaksid neilt koolis omandatud teadmiste rakendamist ja oleksid ühtlasi õpilastele jõukohased. Ei tohi lubada õpilaste ülekoormamist liiga keeruliste ja nende eale mittevastavate tööülesannetega.

Vabariigi õpetajaskonnal tuleb põhjalikult süveneda partei Keskkomitee septembri- ja veebruari-märtsipleenumi otsustesse ning pidada neid silmas põllumajanduse küsimuste käsitlemisel, et varustada õpilasi vajalike teadmiste, oskuste ja vilumustega põllumajandusliku tootmise alal ning kasvatada neis armastust sotsialistliku põllumajanduse vastu.

Pedagoogika kursuse süsteemi ja pedagoogika õpiku prospekti küsimusest.

Prof. I. Ogorodnikov.

Pedagoogika on juhtivaid distsipliine, mida käsitletakse pedagoogilistes instituutides. Nõukogude kooli tulevased õpetajad, keda valmistatakse ette pedagoogilistes instituutides, peavad valdama täiuslikult noorsoo kommunistliku kasvatuse ning õpetuse teooriat ja vastavaid praktilisi oskusi ning vilumusi. Ses suhtes on suur tähtsus hästi koostatud pedagoogika õpikul. Kahjuks praegu kasutusel olevad pedagoogika õpikud mitte üksnes ei vasta paljudele nõuetele, mis neile esitatakse, vaid reas instituutides puuduvad need õpikud üldse. Seepärast ei saa jätta tervitamata Pedagoogikateaduste Akadeemia teadlaste kollektiivi tööd uue pedagoogika õpiku koostamisel.

Pedagoogika õpiku koostamine on väga komplitseeritud ja vastutusrikas töö. Et autorite kollektiiv tuleks oma tööga edukalt toime, tuleb talle anda konkreetset abi niihästi kriitiliste märkuste ja nõuannete näol õpiku prospekti kohta kui ka osavõtu kaudu õpiku enda arutlemisest. Sellega seoses tuleb heaks kiita Pedagoogikateaduste Akadeemia Pedagoogika Teooria ja Pedagoogika Ajaloo Instituudi algatus, kes möödunud aasta juuni lõpul avaldas ajakirjanduses õpiku prospekti ja korraldas pedagoogika kateedrite õppejõudude osavõtul spetsiaalse nõupidamise selle arutlemiseks.

Käesolevas artiklis kavatsetakse puudutada ainult mõningaid küsimusi, mis on seoses pedagoogiliste instituutide pedagoogika kursusega ja uue õpiku ettevalmistamisega.

Pole mingit kahtlust, et autorite kollektiiv on teinud ära teatud positiivse töö pedagoogika õpiku prospekti koostamisel. Pedagoogika kursuse mitmete teemade ja probleemide puhul on autoritel õnnestunud jagu saada sotsiologismist ja kirjeldavast käsitlusest ning üles seada rida uusi, põhimõtteliselt tähtsaid kommunistliku kasvatuse ja õpetuse küsimusi Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi otsuste ja J. V. Stalini tööde „Marksism ja keeleteaduse küsimused“ ning „Sotsialismi majandusprobleemid NSV Liidus“ valgusel, samuti tunduvalt ulatuslikumalt kajastada koolide praktilisi töökogemusi jms. Kuid tervikuna on õpiku prospektil suuri puudusi, kusjuures mõned teemad nõuavad ümbertöötamist.

Peatume allpool õpiku prospekti juhtivatel teemadel.

*

Esimeseks nõudeks õpikule on teaduse objekti õige, teadusele vastav defineerimine ja selgitamine.

Kuidas siis õpiku autorid defineerivad pedagoogika kui teaduse objekti? Nad kirjutavad: „Pedagoogika on teadus võrsuvate põlvkondade kasvatamise seaduspärasustest, selle protsessi eesmärgist, sisust, meetoditest, vahendeist ja organisatsioonilistest vormidest. Nõukogude pedagoogika, olles pedagoogika arengu kõrgeimaks etapiks, on teadus laste ja noorsoo kommunistliku kasvatusseaduspärasustest, mida teostatakse kasvatusasutustes, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonides ning perekonnas ja mis on peamiseks faktoriks võrsuvate põlvkondade igakülgisel arendamisel kommunismi ülesehitamise tingimustes; nõukogude pedagoogika on teadus selle kasvatusprotsessi olemusest, eesmärgist, sisust, meetodeist, vahendeist ja organisatsioonilistest vormidest.“

Küsitagu, kas lugejat rahuldab niisugune definitsioon? Meile näib, et mitte. Eelkõige torkab silma definitsiooni sõnaderohkus. Püüdke orienteeruda niisugustes teaduslikes mõistetes, nagu on seda seaduspärasus, olemus, eesmärk, sisu, meetod, organisatsioonilised vormid ja vahendid.

Uliõpilased esitavad autoritele õigusega niisuguse küsimuse: mida nad mõistavad kasvatusseaduse olemuse all kõrvuti kasvatusseaduse sisu ja seaduspärasustega ja missuguseid kasvatusvahendeid peavad nad silmas kõrvuti kasvatusseaduse meetodite ja organisatsiooniliste vormidega ühelt poolt ja kasvatusasutuste ning organisatsioonidega — teiselt poolt? Vaevalt suudavad õpiku autorid sellele küsimusele vastata. Pedagoogika objekti defineerimisel kasutasid autorid kõiki pedagoogilises kirjanduses esinevaid mõisteid, andmata enesele aru nende mõistete vastastikustest suhetest ja seostest. Selles seisneb pedagoogika õpiku prospektis antud pedagoogika objekti definitsiooni esimene puudus.

Kuid pedagoogika objekti definitsiooni põhiline puudus ei seisne selles. Peamiseks puuduseks on autorite arvamus, et eksisteerib kaks teadust: üks neist uurib võrsuvate põlvkondade kasvatamise seaduspärasusi üldse, ent teine — kommunistliku kasvatusseaduspärasusi. Meile näib, et niisugune vaade pedagoogika objektile on väär. Pole olemas kaht teadust, vaid on üks teadus, mis toob esile niihästi kasvatusseaduse üldised seaduspärasused, mis on omased kõigile või mitmetele ühiskondlik-majanduslikele formatsioonidele, kui ka kasvatusseaduse spetsiifilised seaduspärasused, mis on omased ainult ühele ühiskondlik-majanduslikule formatsioonile.

Pidades võimalikuks kahe pedagoogika olemasolu, segavad seltsimehed nähtavasti ära teaduse mõiste mitmesuguste kasvatussüsteemide mõistega. Et kommunistlik kasvatus erineb põhjalikult kõigist eelmistest kasvatussüsteemidest ja et tal on oma spetsiifilised jooned ning seaduspärasused, selles ei kahtle keegi, kuid see ei anna õigust väita, et on olemas kaks teadust. See ainult kohustab pedagoogikat igakülgsele esile tooma kõike seda kvalitatiivselt uut ja põhimõtteliselt erinevat, mida sisaldab kommunistlik kasvatus. Nagu pole olemas kaht poliitilist ökonomiat, vaid on üks poliitiline ökonomia, kuhu kuulub kapitalismieelsete formatsioonide, kapitalismi ja sotsialismi poliitiline ökonomia, nii pole olemas ka kaht pedagoogikat. On üks ühine pedagoogika, mis rajaneb dialektilise ja ajaloolise materialismi kindlale alusele.

Kas sellest järgneb, et pedagoogika õpikus tuleb käsitleda kasvatusarenamist mitmesugustes ühiskondlikes formatsioonides? Ei järgne. Ei järgne seepärast, et see ei vasta pedagoogika kursuse ülesandele, milleks on õpetajate ettevalmistamine nõukogude koolile. Ei järgne seepärast, et selle ülesande lahendab teine kursus, mida loetakse pedagoogilistes instituutides, — pedagoogika ajaloo kursus.

Sellest ei järgne ka seda, et pedagoogika teooria kursusse peab jääma ainult see, mis on loodud pedagoogika teooria ja praktika poolt nõukogude perioodil. Nõukogude pedagoogika on kasvatus teooria ja praktika arenemise kõrgeimaks etapiks; nõukogude pedagoogika sisaldab kõike seda positiivset ja progressiivset, mis inimkond sel alal on saavutanud minevikus. Järelikult ei hõlma nõukogude pedagoogika üksnes seda spetsiifilist ja põhimõtteliselt erinevat, mis on iseloomulik nõukogude perioodile, vaid ka seda üldist, mis on omane kõigile ühiskondlikele formatsioonidele või mitmetele neist, kuid pole kaotanud oma tähtsust ka praegusel ajal.

Pedagoogika objekti defineerimisel on vaja lähtuda sellest teesist, et marksistlik pedagoogika uurib kasvatus tekkimist ja arenemist ühiskonna kõigil ajaloolistel etappidel, tuues esile niihästi kasvatus arenemise üldisi kui ka erilisi seaduspärasusi, selgitades välja kommunistliku kasvatus, hariduse ja õpetuse kui ühiskondliku kasvatus kõrgeima ja põhimõtteliselt erineva etapi olemuse ning seaduspärasused.

Esitanud pedagoogika definitsiooni ja käsitletud seda, siirduvad autorid kasvatus olemuse selgitamisele, mida ei saa aga õnnestunuks pidada.

Veel rusuvama mulje jätab õpiku prospekti see osa, kus on ette nähtud kritiseerida mitmeid kommunistlikule ideoloogiale võõraid kasvatus teooriaid. Kasvatus olemuse avamisel kavatsevad autorid kritiseerida niisuguseid olemasolevaid ja olematuid kasvatus teooriaid, nagu seda on: normatiivne pedagoogika, „vabakasvatus“, kasvatus kui stiihiline protsess, millele kasvataja ei saa mõju avaldada, teooria, mis alahindab kasvatus mõju, teooria, mis ülehindab kasvatus mõju jts.

Meile näib, et pedagoogika kursuses ei tule tegelda kõigi nende teooriatega. Võib täielikult piirduda kõige levinumate kodanlike teooriate kritiseerimisega, koondades peamise tähelepanu probleemide sisule.

Üldse tuleb märkida, et kasvatus olemuse küsimust õpiku esimeses teemas tuleb tunduvalt lihtsustada, jättes sinna üksnes selle, mis on tõepoolest vajalik pedagoogika kui teaduse objekti selgitamiseks.

Teema „Pedagoogika objekt“ viimane paragrahv on pühendatud marksistlik-leninlikule kasvatus teadusele ja pedagoogika meetoditele. Siin kavatsevad autorid käsitleda niisuguseid küsimusi, nagu seda on Marxi ja Engelsi poolt tõelise teaduslikkuse sissetoomine kasvatus küsimuste uurimisse ja käsitlemisse ning marksistliku kasvatus teaduse edasiarendamine Lenini ja Stalini poolt, seejärel pöörduvad autorid uuesti tagasi kommunistliku kasvatus osale sotsialistliku ühiskonna arendamisel ja kindlustamisel ning sotsialismilt kommunismile järkjärgulise ülemineku ülesannete lahendamisel. Teiste sõnadega öeldes kavatsevad autorid käsitleda sisuliselt neidsamu küsimusi, mis esinesid juba kahes eelmises paragrahvis, ainult selle erinevusega, et esimesel juhtumil kõneldakse lihtsalt kommunistliku kasvatus olemusest,

aga teisel juhtumil — marksistlik-leninlikust õpetusest kommunistliku kasvatusse olemuse kohta.

Seega nõuab meie arvates õpiku prospekti esimene teema põhjalikku ümbertöötamist.

Selle teema käsitlemise plaan võiks olla näiteks järgmine:

1. Üldmõiste kasvatuses ühiskondliku nähtusena. Kasvatuse osa ja funktsioon ühiskonna arenemises. Kasvatuse sõltuvus ühiskonna arenemise ajaloolistest tingimustest. Kasvatuse klassi-iseloom klassiühiskonnas. Ühiskondliku kasvatusseaduste objektiivne iseloom ja pedagoogika kui teaduse osa kasvatusseaduste objektiivsete seaduste avastamisel. Kasvatuse vastavus ühiskondlike suhete iseloomule kasvatusseaduste üldise seadusena. Selle seaduse arenemise iseärasused üksikute ühiskondlik-ajalooliste formatsioonide tingimustes.

2. Võrsuva põlvkonna kommunistliku kasvatusse, hariduse ja õpetuse kvalitatiivselt uus ja põhimõtteliselt erinev iseloom. Võrsuva põlvkonna kasvatusse, hariduse ja õpetuse mõisted. Ühiskondliku kasvatusse kaks külge: ühiskonna vajaduste peegeldamine uute inimeste — kommunistide — ettevalmistamise alal ja laste arenemise vanuselised iseärasused. Nende seaduspärasuste ühtsus ja erinevus. Pedagoogika kui teadus kasvatusse arenemisest ühiskonna üksikuil ajaloolistel etappidel ja kommunistliku kasvatusse, hariduse ja õpetuse olemusest ning seaduspärasustest sotsialistlikus ühiskonnas.

3. Nõukogude pedagoogika kõrgeima ja kvalitatiivselt uue etapina pedagoogika teooria arengus. Marksistlik-leninlik filosoofia nõukogude pedagoogika metodoloogilise alusena. Noorsoo kommunistliku kasvatusse-, hariduse- ja õppetöö kogemuste uurimine ja üldistamine kui pedagoogika tähtsaim ülesanne. Pedagoogilise uurimise meetodid: vaatlus, vestlus õpetajatega, lastevanematega ja õpilastega, dokumentide uurimine, mis peegeldavad õppe-kasvatustöö kogemusi, ja pedagoogiline eksperiment.

Pedagoogikateaduse alal töötajate ja õpetajate-praktikute loominguline koostöö nõukogude pedagoogika teooria ja kommunistliku kasvatusse praktika edasiarendamise tähtsaima tingimusena.

4. Pedagoogikateaduste süsteem. Pedagoogika koht ühiskonnateaduste süsteemis. Pedagoogika seos psühholoogia, anatoomia ja füsioloogiaga.

*

Teemale „Pedagoogika objekt“ järgneb teema „Võrsuva põlvkonna kommunistliku kasvatusse eesmärk ja ülesanded“.

Teema koosneb kolmest osast:

1) Kasvatuse eesmärgi ja ülesannete sõltuvus ühiskonna arenemise seadustest.

2) Kommunistliku kasvatusse põhiline eesmärk.

3) Kommunistliku kasvatusse põhilised ülesanded.

Selle peatüki esimese ja teise osa sisu avamisel on autorid piirunud peamiselt J. V. Stalini teose „Sotsialismi majandusprobleemid NSV Liidus“ mõnede teeside ümberjutustamisega. Õpiku prospektis rõhutatakse, et kapitalistlikes maades määrab kasvatusse kaasaegse kapitalismi põhiline majandusseadus ja seda majandusseadust kajastav ekspluateerivate klasside poliitika, ent kommunismi ehitaval maal määrab

kasvatuse sotsialismi põhiline majandusseadus ja seda seadust kajastav kommunistliku partei poliitika. Selles peatükis formuleeritakse kasvatuse põhiline seadus sotsialistlikus ühiskonnas.

Teema viimases osas tuuakse esile kommunistliku kasvatuse ülesanded nõukogude koolis, mille hulka autorid arvavad õpilaste varustamise teadmistega teaduste alustest, dialektilis-materialistliku maailmavaate kasvatamise, õpilaste tunnetusjõudude ja -võimete arendamise, õpilaste varustamise teadmistega kaasaja tootmise alustest, kõlbelise, kehalise ja esteetilise kasvatuse jms., korrates seega sisuliselt neidsamu küsimusi, mis on võetud õpiku prospekti niisuguste teemade hulka, nagu on seda „Pedagoogika objekt“, „Haridus ja selle iseärasused nõukogude üldhariduslikus koolis“, „Üldhariduse ja polütehnilise õpetuse sisu nõukogude koolis“.

Vaadeldes antud teema esitamist sisuliselt, tuleb eelkõige märkida, et kuigi teema nimetuseks on „Võrsuva põlvkonna kommunistliku kasvatuse eesmärk ja ülesanded“, kõnelevad autorid peamiselt kaasaja kapitalismi ja sotsialismi põhilisest majandusseadusest ühelt poolt ja võrsuva põlvkonna kommunistliku kasvatuse sisust teiselt poolt.

Sotsialistliku ühiskonna ja kaasaja kapitalistliku ühiskonna kasvatuse sisu ja põhilise erinevuse esiletoomisel lähtuvad autorid õigesti J. V. Stalini põhjapanevaist juhendeist sotsialismi ja kaasaja kapitalismi põhilise majandusseaduse kohta, kuid nad ei too esile kasvatuse olemust, kasvatuse eesmarke kapitalismi ja sotsialismi tingimustes.

Täpsustamist nõuab ka kommunistliku kasvatuse põhilise seaduse sõnastus. Autorid sõnastavad selle seaduse järgnevalt: „Laste ja noorsoo kehaliste ja vaimsete võimete igakülgne arendamine, mis on vajalik ühiskonna üha kasvavate materiaalsete ja kultuuriliste vajaduste maksimaalse rahuldamise kindlustamiseks.“ Kui välja jätta mitte päris selge mõte ühiskonna materiaalsete vajaduste rahuldamise kohta, siis osutub, et kasvatust teostatakse kasvatuse jaoks, sest sotsialistliku ühiskonna liikmete igakülgse arendamise ja nende kultuursete vajaduste rahuldamise vahel pole põhimõttelist, sisulist vahet.

Kommunistliku kasvatuse põhilise seaduse formuleering peab hõlmama nii kasvatuse eesmärki ja sisu kui ka vahendeid, mille varal sotsialistlikus ühiskonnas kasvatust teostatakse. Kasvatuse üldine eesmärk kajastab ühiskonna liikumist kommunismile; selleks üldiseks eesmärgiks on põlvkonna kasvatamine, kes on võimeline kommunismi täielikult üles ehitama. Kasvatuse sisu kajastab neid omadusi, mida tuleb kasvatada võrsuvas põlvkonnas, nagu seda on tema kehaliste ja vaimsete võimete igakülgne arendamine; kasvatusvahendeiks on see riiklike ja ühiskondlike asutuste ning organisatsioonide süsteem, mis on rajatud sotsialistlikus ühiskonnas.

Ka tuleks muuta teema nimetust. Kuivõrd selle teema puhul on peajasjalikult juttu võrsuva põlvkonna igakülgsest arendamisest, siis oleks õigem nimetada seda teemat „Õpetus võrsuva põlvkonna igakülgsest arendamisest ja kasvatamisest“.

Ülalöeldust lähtudes näib meile, et antud teemat tuleks arendada järgnevalt:

1. Kommunistliku kasvatuse objektiivne iseloom, mis kajastab ühiskonna vajadusi uute inimeste — kommunistliku ühiskonna ülesehitajate — ettevalmistamise alal.

Võrsuva põlvkonna kehaliste ja vaimsete võimete igakülgne arendamine kui kommunistliku kasvatusese põhiline seadus.

Kommunistliku kasvatusese eesmärk ja vahendid. Põlvkonna kasvatamine, kes on võimeline kommunismi täielikult üles ehitama, kes omab süstemaatilisi üldhariduslikke ja polütehnilisi teadmisi, oskusi ning vilumusi ja kommunistliku maailmavaate ning kommunistliku kõlbuse aluseid, mis on kommunistliku kasvatusese eesmärgiks. Järjekindel ning süstemaatiline kasvatamine ja õpetamine ning mitmesuguses vanuses laste arenemise juhtimine riiklike ja ühiskondlike asutuste ning organisatsioonide süsteemis ja nõukogude perekonnas kui kommunistliku kasvatusese vahend.

Kommunistliku kasvatusese üha suurenev tähtsus võrsuva põlvkonna kehaliste ja vaimsete võimete igakülgsele arendamisele sotsialismilt kommunismile ülemineku tingimustes. Kommunistliku kasvatusese koostisosad.

2. Kehaline kasvatus. Kehaline kasvatus kommunistliku kasvatusese koostisosana. Eri vanuses laste kehaline arendamine ja kasvatamine. Kehalise kasvatusese seos vaimse, kõlbeline ja esteetiline kasvatusese ning polütehnilise õpetusega.

3. Vaimne kasvatus ja haridus. Vaimse kasvatusese koht ja ülesanded võrsuva põlvkonna kommunistliku kasvatusese üldises süsteemis. Vaimse kasvatusese ja hariduse sisu, milleks on võrsuva põlvkonna varustamine teaduslike teadmistega, dialektilis-materialistliku maailmavaate ja kommunistliku teadvuse kasvatamine ning õpilaste tunnetusvõimete ja loovate jõudude arendamine.

Vaimse kasvatusese ja hariduse seos ühiskondliku praktikaga ja õpilaste tootva tööga.

4. Polütehniline õpetus. Polütehniline õpetus põhilise teena ning vahendina igakülgsele arenenud kehaliste ja vaimsete võimetele põlvkonna kasvatamisel. Marksismi-leninismi rajajad polütehnilisest õpetusest. J. V. Stalini tees polütehnilisest õpetusest kui vajalikust tingimusest elukutse vabaks valikuks. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi direktiivid polütehnilise õpetuse kohta. Üldharidus ja polütehniline õpetus, nende ühtsus ja erinevused.

Polütehnilise õpetuse sisu ja põhilised vormid ning meetodid: õpilaste varustamine teadmistega kaasaja tootmise teaduslikest põhialustest ja neile praktiliste oskuste ning vilumuste andmine kõige lihtsamate tööriistade käsitsemiseks. Praktilised tööd laboratooriumis ja töökojas ning kooli õppe-katseaias ja nende osa ning tähtsus õpilastele polütehnilise hariduse andmisel.

Klassiväliline töö ja õpilaste polütehnilise silmaringi laiendamine komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide töö kaudu.

Õpilaste tootev ja ühiskondlik töö polütehnilise õpetuse alal.

5. Kõlbeline kasvatus. Kõlbeline kasvatus kommunistliku kasvatusese koostisosana.

Marksistlik-leninlik õpetus kommunistlikust moraalist kõlbeline kasvatusese alusena.

Kõlbeline kasvatusese sisu: nõukogude patriotismi ja internatsionalismi kasvatamine, sotsialistliku töösuhutuse ja teadliku distsipliini kasvatamine, sotsialistliku humanismi ja kollektivismi kasvatamine; aususe, õigluse ja ühiskondliku aktiivsuse kasvatamine.

6. Esteetiline kasvatus. Esteetilise kasvatuses koht ja ülesanded kommunistliku kasvatuses üldises süsteemis. Esteetilise kasvatuses kommunistlik suunitlus ja ideelisus.

Esteetilise kasvatuses sisu: esteetiliste vaadete ja kunstimaitse, kunstialaste oskuste ning vilumuste ja loovate võimete ning annete arendamine.

*

Pedagoogika põhilisi probleeme on vanuse probleem. Võib liialdama öelda, et pedagoogikas pole niisugust küsimust, mille lahendamine poleks ühel või teisel määral seotud laste arenemise seaduspärasustega eri vanuses. Kahjuks on aga laste vanuseliste iseärasuste küsimus pedagoogikas kõige vähem läbi töötatud. Enamgi, pedagoogikateaduse alal töötajate hulgas pole veel välja kujunenud ühtset vaadet nende küsimuste käsitlemise iseloomule pedagoogika kursuses. Ühed arvavad, et pedagoogika kursuses ei tuleks võtta spetsiaalset teemat õpilaste vanuseliste iseärasuste kohta, vaid neid küsimusi tuleb käsitleda kogu kursuses ulatuses. Teised, vastupidi, nõuavad tungivalt selle teema sissevõtmist, käsitledes seda juhtiva ja määrava teemana.

Õpiku prospekti autorid talitasid õigesti, võttes selle teema õpiku prospekti eri peatükina. Niisugune teema pole pedagoogika kursuses vajalik selleks, et käsitleda kõiki küsimusi, mis õpilaste vanuse probleemi hulka kuuluvad, vaid selleks, et anda laste kehalise ja vaimse arenemise terviklik iseloomustus üksikute vanusejärete kaupa.

Kahjuks esineb selle teema sisu esiletoomisel suuri puudusi.

Elkõige torkab silma sõnastuse standardsus. Võtkem ses suhtes niisugune küsimus, nagu on seda õpetaja ja õpilaste vastastikune suhe õpetuse ja kasvatuses protsessis. Autorid avavad selle küsimuse sisu üksikute vanuserühmade suhtes järgmiselt: „Õpetaja osa noorema kooliea õpilaste isiksuse kujundamisel“, „Õpilaste ja õpetajate vaheliste suhete iseärasused“, „Õpetaja osa keskmise kooliea õpilaste isiksuse kujundamisel“, „Nooruki ja õpetaja vastastikuste suhete iseärasused“, „Vanema kooliea õpilaste ja õpetajate vastastikuste suhete iseärasused ja nende mõju vanema kooliea õpilaste isiksuse kujunemisele“. Samal viisil tuuakse esile ka õpilaste isiksuse muud jooned.

Soovitaksime käsitleda seda teemat järgmise plaani kohaselt, kuigi me ei arva, et see oleks igas suhtes laitmatu või et see oleks teaduslikult originaalne:

1. Laps kui kasvav ja arenev organism. Laste kehalise ja vaimse arenemise ühtsus. Marksistlik-leninlik õpetus pärivuse ja keskkonna mõjust inimese arenemisele. Kesknärvisüsteemi osa laste kehalisel ja vaimsel arenemisel. Akadeemik I. P. Pavlovi õpetus kõrgemast närvitallitlusest. Lapse kasvatamine ja arendamine.

I. P. Pavlovi õpetus organismi ja keskkonna ühtsusest, närvisüsteemi ülimest plastilisusest ja närvitallitluse tüüpide muudetavusest ning kasvatatavusest. Selle õpetuse tähtsus seaduspärase seoste väljaselgitamisel lapse kasvatamise ning arenemise vahel ja võitluseks reaktsiooniliste pärivusteooriatega. Kodanlike rassi- ja pedoloogiliste „teooriate“ paljastamine, millede järgi laste kujunemine on tingitud bioloogilistest ja sotsiaalsetest teguritest, pärivusest ja mingist muutumatust keskkonnast.

Kommunistliku kasvatus juhtiv ja määrav osa võrsuva põlvkonna arenemisel.

2. Laste vanuse periodiseerimine ja laste kehalise ning vaimse arenemise iseärasused üksikuil vanuseastmeil.

Eelkooliealiste laste kehalise ja vaimse arenemise üldine iseloomustus ja selles vanuses laste kasvatamise iseärasused.

Noorema kooliea laste kehalise ja vaimse arenemise iseärasused.

Seitsmeaastaste laste küpsus kooliastumiseks. Noorema kooliea laste meelelundite ja meelelise kogemuse arenemine ja iseärasused õppe-materjali tajumisel selles eas laste poolt. Noorema kooliea laste tahtelise tähelepanu, mälu ja mõtlemise arenemine. Õpilaste kõne arenemine. Laste liigutus- ja intellektuaalsete vilumuste arenemine. Kehaliste harjutuste, töö ja mitut liiki vaimse tegevuse osa laste arenemises. Laste teadlikkuse arenemine.

Keskmise kooliea laste vanuselised iseärasused. Muutused keskmise kooliea laste kehalises arenemises. Niinimetatud murdeea üldine iseloomustus. Noorukiea „kriiside“ kodanliku teooria kriitika. Keskmise kooliea laste tahtelise tähelepanu, loogilise mälu ja abstraktse mõtlemise arenemine. Sõnavara rikastumine, keele grammatika omandamine ja suulise ning kirjaliku väljendusoskuse arenemine.

Keskmise kooliea laste loova aktiivsuse, iseseisvuse ja algatusvõime arenemine. Keskmise kooliea laste tahte iseärasused.

Vanema kooliea laste kehalise ja vaimse arenemise iseärasused. Vanema kooliea laste loova aktiivsuse ja iseseisvuse arenemine. Nõukogude poiste ja tütarlaste moraalne ilme. Kommunistlike vaadete, veendumuste ja maailmavaate kujunemine. Ühiskondliku tegevuse arenemine. Elukutse valik.

3. Kasvatuse juhtiv ja suunav osa laste üldises arenemises. Laste kehalise ja vaimse arenemise järkjärgulisus ja pidevus üksikuil vanuseastmeil. Kooli, komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni osa eri vanuses laste kommunistlikul kasvatamisel.

*

Oluliste puuduste all kannatavad õpiku prospekti niisugused osad, nagu on seda „Haridus ja selle iseärasused nõukogude üldhariduslikus koolis“ ja „Üldhariduse ning polütehnilise õpetuse sisu nõukogude koolis“.

Nende peatükkide põhiliseks puuduseks on see, et kummaski neist käsitletakse sisuliselt neidsamu küsimusi. Kahtlemata ongi raske kujutleda, et ühes peatükis saaks kirjutada hariduse iseärasustest, ent teises peatükis haridusest endast.

Mainitud peatükkide teiseks puuduseks on see, et polütehnilise hariduse sisu esiletoomisel piirduvad autorid viidetega marksismi-leninismi klassikute mõtteavaldustele, selgitamata neid sisuliselt, toetumata koolide töö üldistatud kogemustele ja märkimata praktilisi teid koolide edaspidises töös polütehnilise õpetuse alal.

Kuigi nende ridade kirjutaja ei suutu kahtlevalt mainitud teemades käsitletud materjali kvaliteedisse, tuleks autoritele soovitada nende teemade ühendamist ja polütehnilise hariduse sisu põhjalikumalt esiletoomist.

*

Pedagoogika ülitähtsaid osasid on didaktika. Kõigis pedagoogika programmides pedagoogilistele ja õpetajate instituutidele ning kõigis pedagoogika õpikuis käsitletakse didaktikat pedagoogika eri osana. Õpiku prospekti autorid on loobunud didaktika esitamisest pedagoogika eri osana ja on arvanud vastavad teemad pedagoogika muude teemade hulka. Meile näib, et loobumine pedagoogika kursuse traditsioonilisest ülesehitusest pole millegagi õigustatud.

Kuidas siis selgitatakse didaktika küsimusi sisuliselt? Kuivõrd õppetöö sisu käsitlesime eespool, peatume nüüd kahel teisel teemal: „Õppeprotsess“ ja „Õppetöö organisatsioonilised vormid“.

Teemasse „Õppeprotsess“ on autorid arvanud kõik need küsimused, mida kehtivates pedagoogika programmides käsitletakse niisugustes teemades, nagu on seda „Nõukogude didaktika alused“, „Didaktika printsiibid“ ja „Õppemeetodid“, mille tulemusena saadi didaktika asemel lehttainast pirukas, nagu ütles üks õpiku prospekti kritiseerija.

Teemat arendatakse järgmise plaani alusel:

1. Õppetöö põhilise teena õpilaste varustamisel teaduslike teadmiste ja oskustega, õpilaste vaadete ja veendumuste kujundamisel ning õpilaste tunnetusjõudude ja võimete arendamisel.

2. Teadmiste omandamine õpilaste poolt marksistlik-leninliku tunnetusteooria valgusel.

3. Õppeprotsessi analüüs põhiliste lülide järgi õpetaja ja õpilaste töös.

4. Õpilaste tunnetusjõudude arendamine õppeprotsessis.

5. Õpilaste kollektiivse ja individuaalse õppetöö seostamine õppeprotsessis.

Juba põgusa pilgu heitmine teema sisu esiletoomise plaanile põhjustab lugejais mitmeid arusaamatusi: esiteks, miks autorid alustavad õppeprotsessi käsitlemist teadmiste omandamisest õpilaste poolt, kuna tõepoolest algab see protsess uue õppematerjali esitamisest õpetaja poolt ja selle tajumisest õpilaste poolt; teiseks, miks autorid lahutasid teadmiste omandamise protsessi õpilaste tunnetusjõudude ja võimete arendamisest, kuna siin on sisuliselt juttu ühe ja sama nähtuse kahest küljest ja kui pealegi autorid ise rõhutavad seda mõtet korduvalt; kolmandaks, miks autorid arvavad, et marksistlik-leninlik tunnetusteooria on metodoloogiliseks aluseks ainult teadmiste omandamisele õpilaste poolt, aga mitte õppeprotsessile tervikuna.

Nagu nähtub teema käsitlemise plaanist ja õpiku prospekti tekstist, püüdsid autorid õppeprotsessi sisu esile tuua koos õppemeetoditega, millele vastavalt arvasid nad üksikud õppemeetodid kord õppeprotsessi ühe, kord teise astme juurde. Nii näiteks on teadmiste omandamise juurde arvatud niisugused meetodid, nagu on seda õpetaja jutustus, vestlus, loeng ja demonstratsioon; sinna, kus kõneldakse teadmiste rakendamise praktikasse, on arvatud laboratoorsed ja praktilised tööd. On iseendast arusaadav, et sellest ei tulnud midagi välja, sest õppemeetodid ei teeninda õppeprotsessi üksikuid lüüsid, vaid seda protsessi tervikuna. Laboratoorsed tööd võivad ühtviisi teenindada niihästi teadmiste omandamise kui ka nende kinnistamise ja kontrollimise eesmärki. Sedasama võib öelda ka teiste õppemeetodite kohta.

Õppeprotsessi analüüs on esitatud huvitavalt ja real juhtumeil originaalselt ning uutviisi. Siin, õppeprotsessi sisu avamisel, astuvad auto-

rid teatud sammu edasi. Kuid ka selles osas ei ole õpiku prospekt puudusteta. Märgime allpool mõned neist.

Autorid talitavad täiesti õigesti, käsitledes teadmiste omandamist õpilaste poolt marksistlik-leninliku tunnetusteooria valgusel ja osutades õpilaste taju, abstraktse mõtlemise ja praktika osale, kuid nad taganevad ise neist teesidest ja teostavad õppeprotsessi analüüsi selle põhiliste astmete järgi teistviisi.

Põhjendamatult arvavad autorid õppeprotsessi hulgast välja tema niisuguse astme, nagu on seda õpitava materjali läbimõtlemine õpilaste poolt, piirdudes mõnede osutustega sellele küsimusele paragrahvis, mis on pühendatud teadmiste esitamisele õpetaja poolt. Tõsi, autorid peatuvad neil küsimustel järgmises paragrahvis, mis on pühendatud õpilaste tunnetusjõudude arendamisele õppeprotsessis, kuid see ei saa õigustada kõnealuse astme väljajätmist üldisest õppeprotsessist.

Eriti on vaja peatuda didaktika printsiipidel.

Kaks aastat tagasi ajakirja „Sovetskaja Pedagogika“ poolt korraldatud diskussioon didaktika printsiipide küsimuses näitas, et pedagoogikateaduse alal töötajate hulgas esineb väga vastuoksuslikke vaateid sellele küsimusele, alates praegustes pedagoogika õpikutes mõnede tavaks saanud printsiipide eitamisega ja lõpetades rea marksistlik-leninliku filosoofia põhiteeside arvamiseiga didaktika printsiipide hulka. Vaadeldava õpiku prospekti autorid ei ole võtnud õpikusse eri peatükki didaktika printsiipide kohta, piirdudes mõnede printsiipide meenutamiseiga seoses teadmiste omandamise protsessi analüüsimisega marksistlik-leninliku tunnetusteooria valgusel.

Kas autorid talitasid õigesti, arvates didaktika printsiibid ainult teadmiste omandamise protsessi hulka? Meile näib, et mitte, ja eelkõige seepärast, et teadmiste omandamine õpilaste poolt on ainult õppeprotsessi üheks küljeks, kuna aga didaktika printsiibid kajastavad õppeprotsessi tervikuna, mis hõlmab niihästi õpetaja kui ka õpilaste tegevust. Taandades didaktika printsiibid õpilaste tegevuse printsiipidele õppeprotsessis, eraldasid autorid sellega teadmiste omandamise protsessi tema eesmärgist ja sisust.

Meile näib, et didaktika printsiibid tuleb jätta pedagoogika õpikusse ja neid tuleb käsitleda eri peatükis pärast õppeprotsessi sisu ja seaduspärasuste esiletoomist.

Kõike didaktika kohta öeldut kokku võttes tuleks soovitada õpiku autoritele ja teistele seltsimeestele, kes tegelevad pedagoogika teooria sisu ja süsteemi küsimustega, jagada teema „Õppeprotsess“ kolmeks iseseisvaks teemaks: „Õpetus õppeprotsessist“, „Didaktika printsiibid“ ja „Õppemeetodid“.

Mis puutub teema „Õpetus õppeprotsessist“ sisse, siis võiks soovitada selle sisu esile tuua järgmiselt:

1. Õppetöö kui koolis toimuv noorpõlve kehaliste ja vaimsete võimete igakülgse arendamise sihipärane ja organiseeritud protsess. Õppeprotsessi kaks külge: õpilaste varustamine süstemaatiliste teaduslike teadmiste, oskuste ja vilumustega, kommunistliku teadvuse ning käitumise kasvatamine ja õppetöö kui nende omaduste omandamine õpilaste poolt. Õppetöö kui juhtimine õpetaja poolt ja õppetöö kui laste tunnetustegevus. Õppetöö nende külgede ühtsus ja spetsiifilised iseärasused.

2. Õpilaste varustamine süstemaatiliste teaduslike teadmiste, oskuste

ja vilumustega kooli õppetöö alusena. Nõukogude koolis teostatava õppetöö sisu teaduslik iseloom.

Õppetöö kommunistliku kasvatustöö põhilise vahendina. Kasvatava õppetöö olemus. Kommunistliku maailmavaate ja kommunistliku kõlbuse kasvatamine õppetöös. Õpilaste loova aktiivsuse ja iseseisvuse arendamine õppeprotsessis. Teooria ja praktika ühtsus kooli õppetöös. Õppetöö seos õpilaste ühiskondliku praktikaga kommunistliku kasvatustöö meetodina.

3. Õppetöö õpilaste tunnetusprotsessina. Marksistlik-leninlik tunnetusteooria ja õpilaste tunnetusprotsess õppetöös. J. V. Stalini õpetus keele ja mõtlemise osast ning õppeprotsess. I. P. Pavlovi õpetus inimese tunnetustegevusest. Esimese ja teise signaalsüsteemi osa õpilaste tunnetustegevuses.

4. Õpilaste tunnetusprotsessi põhilised astmed õppetöös.

Õppematerjali tajumine õpilaste poolt. Käsitletavate nähtuste ja esemete otsese ning kaudse tajumise iseärasused. Sõna ja näitlikkuse osa tajumisel. Õpilaste ettevalmistamine tajumiseks. Seoste loomine uue aine ja varemini käsitletud õppematerjali vahel.

Õppematerjali läbimõtlemine õpilaste poolt. Õppematerjali tajumine õpilaste poolt ja teaduslike mõistete kujunemine. Õpilaste mõttegevuse juhtimine õpetaja poolt.

Teadmiste, oskuste ja vilumuste kinnistamine. Teadmiste, oskuste ja vilumuste kinnistamine eduka õppetöö põhilise tingimusena. Õppematerjali selge ja teadliku tajumise tähtsus esmasel kinnistamisel. Tajumise ja arusaamise õigsuse kontrollimine omandamise püsivuse seisukohalt. Õppematerjali kordamine klassis ja kodus. Õpilaste loova aktiivsuse ja iseseisvuse arendamine teadmiste kordamisel ja kinnistamisel.

Oskuste ja vilumuste kinnistamise iseärasused õppetöös. Oskuste ja vilumuste läbimõtlemine ja harjutamine nende omandamiseks. I. P. Pavlovi õpetus dünaamilisest stereotüübist ja õpilaste poolt oskuste ning vilumuste omandamine. Oskuste ja vilumuste kinnistamise järjekindlus ning süstemaatilisus.

Omandatud teadmiste kontrollimine ja nende rakendamine praktikas. Omandatud teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimine ja selle tähtsus kooli õppetöö kvaliteedi tõstmisel. Omandatud teadmiste, oskuste ja vilumuste kasutamine õpilaste praktilises töös laboratooriumis, töökojas ja kooli õppe-katseaias. Õpilaste ühiskondliku töö osa teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimisel ning kasutamisel.

Mõned märkused teema „Õppetöö organisatsioonilised vormid“ kohta. Tervikuna ei põhjusta see teema põhilisi vastuväiteid. Kuid õpiku prospekti lõplikul väljatöötamisel tuleks arvesse võtta järgmist: esiteks, on vaja anda õppetunni kui koolis teostatava õppetöö põhilise organisatsioonilise vormi mõiste ja esile tuua põhilised nõuded õppetunni kohta, piirdumata viidetega parimate õpetajate töökogumustele;

teiseks, tuleb põhjalikumalt esile tuua õppetunni kasvatuslik olemus; kolmandaks, tuleks eriti vaadelda laboratoorseid töid õppetunni tei-sendina.

Õppetundide üksikute tüüpide struktuuri ja meetodika käsitlemisel tuleks tunduvalt täielikumalt pidada silmas polütehnilise õpetuse üles-andeid.

Pedagoogika ülitähtsaks osaks on kõlbeline kasvatus. Kahjuks on pedagoogikas eri vanuses õpilaste kõlbelise kasvatuses meetodika küsimused väga nõrgalt läbi töötatud. Kõlbelise kasvatuses küsimustes on kogutud võrdlemisi rikkalik kogemuslik materjal, on avaldatud rida töid ja üksikuid artikleid, kuid peale harvade erandite kannavad kõik need tööd kommunistliku kõlbluse populariseerimise ja koolide ning komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide töö praktiliste kogemuste kirjeldamise iseloomu. Teoreetilisi töid, kus üldistatakse koolide kogemusi, on väga vähe. Kõik see ei saanud jätta mõju avaldamata ka pedagoogika õpiku prospekti koostamisele.

Kommunistliku kõlbluse ülesannete ja sisu esiletoomisel lähtusid õpiku prospekti autorid partei XIX kongressi otsustest ja J. V. Stalini tööst „Sotsialismi majandusprobleemid NSVLiidus“, võtsid arvesse töökogemusi ja neid teaduslikke uurimusi, mis sel alal viimaseil aastail on teostatud. Kõige selle juures kannatab õpiku prospekt rea oluliste puuduste all, mille hulka tuleksid arvata esmajoones järgmised:

1. Õpiku prospekt on üles ehitatud kirjeldavalt. Prospektis kõnelakse rohkem sellest, mida on vaja kasvatada, näitamata kasvatus-süsteemi ja kasvatusprotsessi ennast.

2. Õpiku prospekt on kirjutatud lahus õpilaste vanuselistest iseärasustest. Ta suunab õpiku koostamist koolile üldse. Tõsi, õpiku prospekti autorid teevad selles küsimuses vastavaid reservatsioone. Nii näiteks kirjutavad autorid pärast kõlbelise kasvatuses sisu esiletoomist: „kõlbelise kasvatuses sisu on vaja konkretiseerida vastavalt õpilaste vanusele ja konkreetsetele töötingimustele õpilaste antud koosseisuga“. Kuid taolised reservatsioonid ei muuda asja olemust.

3. Kohati, nagu näiteks teema „Nõukogude koolis teostatava kõlbelise kasvatuses sisu ja meetodid“ puhul, kannatab õpiku prospekt süsteemsete all.

Meile näib, et teemat „Nõukogude koolis teostatava kõlbelise kasvatuses sisu ja meetodid“ tuleks arendada järgmise plaani kohaselt:¹

1. *Kommunistlik moraal* võrsuva põlvkonna kõlbelise kasvatuses alusena. Noorema, keskmise ja vanema kooliea õpilastes kõlbeliste vaadete ja veendumuste ning kõlbelise käitumise vilumuste kasvatamine. Aususe, õigluse ja avameelsuse kasvatamine.

Õpilaste tahte ja iseloomu kasvatamine. I. P. Pavlovi õpetus närvi-talitluse tüüpidest, nende püsivusest ja muudetavusest tahte ja iseloomu kasvatamise loodusteadusliku alusena. Laste õpetamine oma käitumist teadlikult juhtima. Kõlbelise käitumise vilumuste ja harjumuste kasvatamine. Laste käitumise tüüpilised jooned, laste individuaalsed iseärasused ja nende arvestamine kasvatustöös.

2. *Kommunistliku kasvatustöö põhiprintsiibid*. Kasvatustöö kommunistlik suunitlus ja ideelisus; koolis, perekonnas ja kommunistlikes lasteorganisatsioonides tehtava kasvatustöö kooskõla. Toetumine õpilaste teadlikkusele ja aktiivsusele; kasvatamine veenmise, õpilase isiksuse austamise ja tema käitumisele esitatava nõudlikkuse kaudu, toetumine lapses leiduvatele positiivsetele omadustele ja eitavatest omadustest jagusaamine, pidurdamine ja sundimine. Kasvatamine õpilaskollektiivi ja kollektiivi kaudu. Õpetaja-kasvataja juhtiv osa ja tema

¹ Selle teema käsitlemise plaani aluseks on prof. P. Šimbirevi poolt pedagoogiliste instituutide jaoks koostatud pedagoogika programmi projekt. Autori märkus.



autoriteet kasvatustöös, kusjuures ta toetub õpilaskollektiivi isetegevusele ja õpilaste algatusele ning aktiivsusele. Õpilaste individuaalsete ja vanuseliste iseärasuste arvestamine kommunistliku kasvatustöö sisu, organisatsiooni ja meetodika puhul.

Haridus- ja õppetöö põhilise vahendina võrsuva põlvkonna kasvatamisel. Vajadus teha süstemaatilist kasvatustööd koolis väljaspool õppetunde, komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonide töös, ent samuti perekonnas.

3. Kommunistliku kasvatustöö meetodid.

1) Kõlbelise sisuga vestlus. Nende vestluste sisu ja meetodika noorema ja keskmise kooliea õpilaste puhul.

2) Ettekanded, vaidlused ja loengud moraaliaalastel ja muudel teemadel keskkooli vanemais klassides. Nende vaidluste meetodika ja sisu ning nende juhtimine õpetaja poolt.

3) Kasvatajate ja lastevanemate eeskuju õpilaste kommunistlikul kasvatamisel. Eeskuju osa töös noorema, keskmise ja vanema kooliea õpilastega. Eitavate eeskujude mõjust jagusaamine.

4) Režiim õpilaste elus ja käitumises koolis ning kodus ja selle tähtsus kommunistlikus kasvatustöös. Kasvataja järjekindlus ja nõudlikkus õpilaste elu ja käitumise režiimist kinnipidamise suhtes. Kommunistliku käitumise õpetamine ja harjutamine õpilastele eesmärgil luua neis vastavaid vilumusi ning harjumusi.

5) Ühiskondlik töö ja tootmistöö, nende tähtsus õpilaste ühiskondliku aktiivsuse ja isetegevuse kasvatamisel kollektiivis, kohuse- ja vastutustunde kasvatamisel kollektiivi ees ja vastavate oskuste, vilumuste ning harjumuste loomisel.

6) Kiitus ja ergutus kommunistliku kasvatustöö meetoditena, nende kasutamise iseärasused töös noorema, keskmise ja vanema kooliea õpilastega. Nende meetodite tõhusa mõju tingimused.

7) Laitus ja karistus kommunistliku kasvatustöö meetodeina, nende mõju kesknärvisüsteemile (pidurdamine) ja õpilaste käitumisele. Nende meetodite tõhusa kasutamise tingimused. Iseärasused karistuste kasutamisel noorema, keskmise ja vanema kooliea õpilaste suhtes.

*

Me peatusime ainult õpiku prospekti põhilistel osadel ja teemadel, pidades silmas, et meie poolt tehtud märkused käivad ühel või teisel määral ka õpiku prospekti muude teemade kohta.

Tehes märkusi õpiku prospekti kohta oli meie eesmärgiks osutada abi niihästi autorite kollektiivile, kes töötab õpiku koostamisel, kui ka seltsimeestele, kes loevad seda kursust pedagoogilistes institutides.

Jaan Adamson eesti rahvahariduse eest võitlejana.

(27. apr. k. a. möödub 75 aastat J. Adamsoni sürmast.)

K. LAIGNA,
ajalooteaduste kandidaat.

Eesti nõukogude ajaloolased ja kirjandusloolased on viimaste aastate jooksul välja selgitanud ja esile tõstnud märkimisväärse osa meie progressiivsest kultuuripärandist. Küsimused, mis on seoses C. R. Jakobsoni ja M. Veske, eriti aga Fr. R. Kreutzwaldi elu ning tegevusega, on esmakordselt asetatud õigesse valgusesse, olles vabastatud sellest valede ja võltsingute loorist, millesse neid mässisid kodanlikud sulerüütliid. Seejuures ei ole aga vajalikku valgust langenud veel kõigile oma aja progressiivsetele kultuuritegelastele. Selliste progressiivsete kultuuritegelaste hulka, kes ei ole seni leidnud vajalikku tähelepanu ning kellega seoses kodanlikud võltsingud ei ole seni veel purustatud, kuulub ka Jaan Adamson.

Kodanlikud ajalooõeltsijad püüdsid Adamsoni kujutada vaikse, tasase ja mõisnikesõbraliku mehena, püüdsid teda seostada tagurlik-klerikaalse vooluga eesti rahvuslikus liikumises, mille tähtsaimaiks esindajaiks olid J. Hurt ja J. W. Jannsen. H. Kruus püüdis J. Adamsoni vaateid samastada eesti soost mõisniku H. Wühneri¹ omadega, kuna aga tegelikult olid nad sageli otse vastupidised. Uhtlasi püüdis Kruus kujutada Adamsoni Kreutzwaldi vaenlasena, kuna nad aga tegelikult võitlesid ühiselt eesti demokraatliku rahvusliku kultuuri eest, hindava suhtumise eest rahvaloomingusse, vana kirjaviisi vastu, mõisnike privileegide ja pastorite poolt levitatava vaimupimeduse vastu.

Käesolev artikkel püüab lühidalt vastata küsimusele, milline oli siis Jaan Adamsoni tõeline osa eesti kultuuriloos.

Jaan Adamson sündis 24. oktoobril (vana kalendri järgi) 1824. a. Viljandi maakonnas Vastsemõisa vallas Uuetoa talu saunamehe pojana. Adamsoni kümnendal eluaastal suri isa. Ema koos poja ja tütreaga sattusid äärmiselt raskesse majanduslikku olukorda. Noorusaastail, isegi juba isa eluajal, tuli Adamsonil sageli taluda nälga. Varasest lapseast peale pidi ta kaasa aitama perekonnale leivapalukese muretsemisel. Kui Adamson oli külakooli lõpetanud, õnnestus emal suurte jõupingutustega panna teadmishimuline poeg aastaks Suure-Jaani kihelkonna-

¹ H. Wühner (1836—1911) — eesti rahvusliku liikumise tagurlik-klerikaalse suuna tegelane, omandas a. 1878 Keeri mõisa Nõo kihelkonnas.

kooli õppima. Seejärel algavad tööaastad talu-, köstri ja mõisasulasena. Kõigile raskustele vaatamata õnnestus aga Adamsonil siiski jätkata hariduse omandamist. Õppimistahe oli põhjuseks, miks Adamson kauples end sulaseks Suure-Jaani köstri juurde. Tema esimene biograaf J. Kunder² jutustab, et Adamson „ei nõudnud palgaks muud, kui natuke riidet, söök ja korter. Rahapalga asemel palus ta endale kooliõpetust ja raamatuid“. Aastaks 1850 olid ta oskused nii kaugele edenenud, et ta võis sooritada eksami külakoolmeistri ametisse astumiseks. Samal aastal Adamson abiellus ning asus tööle Morna valla koolmeistrina. Sealt lahkus ta aga juba 1852. a. ning siirdus nüüd Holstresse Pulleritsu koolmeistriks. Sellel kohal töötas Adamson kuni oma surmani 15. (27.) aprillil 1879. a. Pulleritsu koolmeistrina võttiski ta osa kõigist tähtsamtähtsatest eesti rahvusliku liikumise demokraatliku suuna üritustest.

Millised olid siis ühiskondlikud olud Eestis XIX sajandi kolmandal veerandil, millesse põhiliselt langeb Adamsoni tegevusaeg? Vastus sellele küsimusele määrab kõigi tolleaegsete progressiivsete ühiskonnategelaste, seega ka Adamsoni taotlused ja võitlusülesanded, määrab eesti rahvusliku liikumise iseärasused ja olemuse sel ajajärgul.

XIX sajandi kolmas veerand tähistab kapitalistlike suhete võidulepääsu Eestis. Talurahva „vabastamine“ pärisorjusest oli toimunud küll juba 1816. a. ja 1819. a. seadustega. Need seadused ei vapustanud aga veel feodaalset maaomandit kui feodalismi põhialust. Talupoja ekspluateerimine mõisniku poolt toimus ka pärast neid seadusi eelkõige teorendi vormis. Siiski soodustasid need seadused mõningal määral tootlike jõudude arenemist.

Talurahva võimas klassivõitlus sundis mõisnikeklassi uutele mõõndustele arenevate kapitalistlike suhete kasuks. Need väljendusid 1849. a. ja 1856. a. talurahvaseadustes, mis soodustasid raharendi ja talude päriseks ostmise arenemist. Kui 1851/52. a. oli Liivimaa taludest päriseks müüdud vaid 0,07% ja raharendil 13,88%, siis 1867/68. aastaks olid need arvud juba vastavalt 14,26 ja 80,71.³ Niisugused arenemistähtsused väljendavad küllalt kiireid muudatusi ühiskondlikes suhetes Eestis XIX sajandi kolmandal veerandil. Murti mõisnike monopol maaomandi alal. Samal ajal intensiivistus ka tööstuse arenemine. Eesti tööstuse gigantina rajati 1857. a. Kreenholmi manufaktuur.

Kapitalistlike suhete arenemine ei kaota aga töötava elanikkonna viletsust. Ekspluataatsioonile, mida teostas mõisnik, lisandus järjest suuremal määral töötava talurahva kurnamine eesti tõusva kulakluse poolt. Kahekordse kurnamise eest maalt linna põgenenud talupojad sattusid siin töölistena kapitalistliku ettevõtja pihtide vahele. Töötav elanikkond kannatas niihästi uute, kapitalistlike suhete tõttu kui ka nende suhete mitteküllaldase arenemise, s. t. arvukate feodaalsete igandite tõttu, mis lasusid ränga koormana talurahva ja linnakehvistu õlgadel.

Masendava kujutuse eesti talupoegade enamiku elust neil aastakümneil andis eesti valgustaja maalikunstnik prof. J. Köler. „Mida lähemalt ma vaatlesin talupoegade olukorda,“ kirjutas Köler, „seda

² J. Kunder, Jaan Adamson, Eesti Aleksandrikooli alustaja, „Valgus“, 1884, nr-d 51—55, 57—60.

³ Ф. Юнг-Штиллиг, О сельском быте лифляндских крестьян, СПб. 1868, стр. 9.

enam tugevnes minus sügav kaastunne, mis haaras minu hinge, sest tegelikkus ületas kõik, mida võis luua kõige ohjeldamatum fantaasia."⁴

Sellise olukorra tähtsaimaks põhjuseks oli balti parunite jätkuv võimutsemine, olid arvukad pärisorjuse igandid. Nende vastu pidigi pöörduma eesti talurahva võitluse teravik. Nende vastu astusid võitlusse ka eesti valgustajad, kelle kohta kehtib täiel määral Lenini poolt vene valgustajate kohta märgitud asjaolu, et sel ajal, „... kui kirjutasid meie 40. kuni 60. aastate valgustajad, piirdusid kõik ühiskondlikud küsimused võitlusega pärisorjuse ja selle jäänuste vastu.“⁵

Võideldes pärisorjuse ja selle jäänuste vastu ei suutnud aga eesti valgustajad näha revolutsioonilise võitlustee vajalikkust. Nad arvasid, et peamine on hariduse edendamine, hariduse levitamine ja et selle kaudu avanebki võimalus ängistavate olude hävitamiseks. See oli muidugi eksiarvamus, kuid eesti valgustajate võitlus hariduse leviku eest, emakeelse hariduse eest omab sellele vaatamata suurt progressiivset tähtsust. Jaan Adamson kuulus rahvahariduse ja emakeelse kooli eest võitlejate esiridadesse.

Milline oli siis koolide olukord Eestis XIX sajandi 60-ndaiks aastaiks? Kui rahvahariduse olukord sajandi esimesel poolel oli enam kui haletsusväärne, siis käsitletavaks ajaks oli vähemalt Liivimaa kubermangus mõningat edu saavutatud. Sellest kõneleb asjaolu, et õpilaste suhtarv elanike üldarvust tõusis siin 1856. a. 4,62%-le, kuna see Eestimaa kubermangus oli samal ajal vaid 0,56%.⁶

Kui vilets tolleaegne algharidus oligi, seda teostati vähemalt emakeeles. Igasuguse vähegi kõrgema hariduse omandamine (kuivõrd see eesti talupoja lastele nende majandusliku kehvuse tõttu oli üldse kättesaadav) võis aga toimuda ainult saksa õppekeelega koolides. Tolleaegsetes oludes põhjustas saksakeelne kool sageli ka eestlaste ümberahvustamist. Seega kisti tihti eesti rahva hulgast ära tema kõige haritumad esindajad. Just sellest lähtus J. Adamson, kui ta alustas võitlust emakeelse keskkooli eest. Holstre-Pulleritsu koolmeister oli selgel arusaamisel, et hariduse saksakeelsus ja saksameelsus on oluliseks tõkkeks eesti rahvusliku kultuuri arenemisele. Kõige kujukamalt väljendub Adamsoni seisukoht kirjas J. Eglonile 14. oktoobrist 1870. a.⁷ Adamson kirjutab:

„Nii kaua, kui eestlane talu kuue sees, tohib ta eestlane olla, aga häda talle, kui tema saksa keelt on õppinud ja õpetud rahva riided selga pannud, kui ta siis ennast veel eestlaseks tohib tunnistada. Nõnda saavad kõik õpetud mehed rahva käest ära riisutud, ja siis karjutakse kõigelt poolt, rahvas on rumal, ei taha targemaks saada! Aga missugune rahvas on iseenesest, ilma õpetud meeste abita edasi jõudnud?“

Lähtudes sellistest kaalutlustest algataski J. Adamson eestikeelse keskkooli ehk, nagu seda tol ajal nimetati, Eesti Aleksandrikooli idee. Et see algatus lähtus just Adamsonilt, selle kohta võib tuua arvukaid tõestusi. Seda kinnitavad kõik kaasaegsete järelhüüded Adamsoni surma puhul 1879. a., seda kinnitavad Adamsoni kirjavahetus ja tema enda kirjalikud ülestähendused, seda kinnitab lõpuks ka Adamsoni

⁴ И. П. Кэлер. Его автобиография, «Русская старина», т. 52 (1886). стр. 352.

⁵ V. I. Lenin, Teosed, 2. kd., Tallinn, 1949, lk. 453.

⁶ Eesti NSV ajalugu, Tallinn, 1952, lk. 171.

⁷ Kogu käesolevas artiklis kasutatud kirjavahetus säilitatakse Eesti NSV Teaduste Akadeemia Kirjandusmuuseumi käsikirjade osakonnas.

poliitiline vastane, Eesti Aleksandrikooli ürituse vihane vaenlane W. v. Bock⁸. Teissuguse seletusega esines eesti reaktsoonilise kodanluse esindaja pastor M. Lipp alles 1913. a.

Esitagem küsimus: milles peituvad selle sihiliku vassingu põhjused? Neid tuleb kindlasti otsida eesti kodanluse taotlustest esile tõsta eesti rahvusliku liikumise tagurlik-klerikaalse suuna esindajaid. Nii tõstis ka pastor M. Lipp esile klerikaali H. Wühneri, kellele ta omistab Aleksandrikooli ürituse algatamise, püüdes varju heita demokraatlikule kultuuritegelasele J. Adamsonile, kes oli julgenud tõtt ütelda ka eesti kodanluse rahvavaenuliku osa kohta.

Hiljem on Eesti Aleksandrikooli ajalugu suhtelise põhjalikkusega käsitletud H. Kruus. Talle kui kogenud ajaloouurijale oleks pidanud olema täiesti selge, et M. Lipu poolt pool sajandit hiljem väljendatud põhjendamatu tees ei vääri mingisugust tähelepanu. Kruus tegi aga lihtsa küsimuse segaseks, väites, et Eesti Aleksandrikooli idee algataja küsimuses on väljendatud kahte erinevat seisukohta ning et enam ei olevatki võimalik tõde jalule seada.

On tõsi, et H. Wühner taotles küll Aleksander I kui eesti talurahva „vabastaja“ mälestuse jäädvustamist, kuid mitte kooli asutamisega, vaid ausamba püstitamisega. Alles J. Adamson oli see, kes püüdis keisritruuduse avaldamise varjul kaasa aidata eesti rahva haridusliku taseme tõusule ning ümberrahvustamise vastu võidelda.⁹ Ka oli just J. Adamson see, kes, alates Eesti Aleksandrikooli ürituse algatamisest kuni oma surmani, võitles vankumatult selle teostamise eest. H. Wühneri käitumine oli hoopis erinev.

Seoses eesti talurahva poolt palvekirjade esitamisega 1864. a., mis põhjustas repressioone balti paruneist võimumeeste poolt, toimusid läbiotsimised Adamsoni kui ka Wühneri juures. Adamson ei lasknud end sellest kohutada, vaid jätkas võitlust selle eest, mida ta õigeks pidas, seevastu Wühner hakkas 1865. a. peale eesti rahvusliku liikumise üritustest tagasi tõmbuma. Isegi juba aasta varem väljendas ta arvamist, et maakoolivalitsusega ei tohi konflikti minna, kuna sellega löödavat näkku peaaegu kogu aadlile ning kõigile pastoreile.¹⁰ J. Adamson seevastu väljendas oma suhtumist maakoolivalitsusse järgmiste sõnadega: „Nagu iga vana ja ära kulunud asi omal ajal hauda läheb, nõnda ei või meie nüüdne kooli valitsus ka enam kaua kesta ja peab, olgu hiljem ehk varem, oma hauda minema.“¹¹ Adamson ei painutanud oma pead ülekohtu tegijate ees. „Siis peaksin ma nagu koer olema, kes lüüa saab ja siis veel hända liputab ja lööja kätt lakub,“ kirjutas ta kirjas pastor Hansenile.¹²

Sellise hoiaku tagajärjed ei lasknud end kaua oodata. Kui Adamson oli algul oma õpetamistegevuse eest revidentidelt teenitult kõrgeid hinnanguid saanud, siis hakkas ta nüüd neilt saama teravat laitust. Põhjuseks polnud muidugi Adamsoni töö halvenemine, vaid tema osavõtt rahvuslikust liikumisest. Vastupidiselt koolirevidentidele andsid Adamsoni õpilased tema pedagoogilisele tegevusele täieliku tunnustuse. Pulleritsu koolmeistri õpilaste hulka kuulusid ka väljapaistvad

⁸ W. v. Bock, Die Alexander-Schule, „Livländische Beiträge“, Band II, Heft I (1868), lk. 41–45.

⁹ „Eesti Postimees“, 1879, nr. 19; H. Henno kiri J. Kunderile 1884. a. (kuupäevata).

¹⁰ H. Wühneri kiri J. Hurdale 27. IV 1864.

¹¹ J. Adamsoni kiri Fr. R. Kreutzwaldile 14. IX 1872.

¹² „Valgus“ 20. XI 1884.

eesti demokraatlikud kultuuritegelased M. Veske ja J. Kunder, kes hiljem tänumeeles meenutasid oma õpetajat.

Peale nimetatute oli J. Adamson tihedais kokkupuuteis ka teiste eesti demokraatlike ühiskonnategelastega. Tema kontakt J. Köleriga kujuneb hiljemalt 1863. a. Arvatavasti Köleri vahendusel tutvub Adamson ka C. R. Jakobsoniga, kellega ta on hiljem kestvas kirjavahetuses. Korduvalt avaldab Adamson kahetsust, et Jakobsonil ei ole korda läinud ajalehe asutamiseks luba saada. Teiselt poolt tunneb ta rõõmu selle üle, et Jakobson neidki kasinaid eneseavaldamise võimalusi, mis tal 1860-ndatel aastatel veel „Eesti Postimehe“ näol leidsid, on hästi ära kasutanud¹³. Samuti avaldab Adamson heameelt M. Veske terava esinemise puhul rahvavaenlaste vastu, lisab aga omalt poolt, et pipart oleks tulnud veelgi enam anda¹⁴.

Kirjavahetuse kaudu oli Adamson ühenduses ka Kreutzwaldi ja Koidulaga. Adamson hindas kõrgelt Kreutzwaldi „Kalevipoega“ ja selle osa eesti rahva poliitilisel kasvatamisel. Ta kiidab heaks ka Koidula taotluse eesti naiste aktiveerimiseks¹⁵.

Mis puutub Adamsoni suhtumisse eesti rahvusliku liikumise tagurlik-klerikaalse suuna tegelastesse, siis Jannseni suhtes on see selgelt eitav. Hurda kohta säilitas ta lootusi, et see võib oma tegevusega demokraatlikele taotlustele mõnevõrra kaasa aidata. Tulebki arvestada fakti, et enne Hurda asumist Otepää kirikuõpetaja kohale ei olnud kõrge tema püüdluste ja rahvamasside taotluste vahel veel kuigi ilmne. Seoses Hurda pastoriks muutmisega väljendab aga Adamson otsekohe, et Hurdast on nüüd eesti rahval väga vähe loota¹⁶. Adamsoni lahkuminekut Hurdast tõestab ka tema tegevus Eesti Aleksandrikooli Peakomitees, mille presidendiks oli J. Hurt ning mille liikmete enamik koosnes viimase pooldajaist. Oma lahkuminekuist selle enamikuga kirjutab Adamson ise Hurdale: „Võib olla, et Teie ehk ka minu päale pahaks panete, et ma komitees iga kord teiste mõtetega kokku ei sünni ja vastu vaidlen, aga mina ei mõista sääl mitte ja ütelda, kus mu südame tunnistus ei ütleb, ega sääl ei ütelda, kus tema ja ütleb.“¹⁷

Adamson on kindel antiklerikaal. Võideldes täie südamega emakeelse keskkooli loomise eest, nägi ta selle ürituse peamisi vastaseid pastorite seas. Sellest kirjutab ta eesti rahvusliku liikumise tegelasele T. Pekile: „Nii palju kui ma mujalt poolt olen kuulnud, olevat kirikuhärrade seas selle asja kõige tigidamad vaenlased, mõned avalikult, aga suurem hulk ussi viisi salaja, ja just selle pärast, et see kool nende valitsuse alla ei saa ja nende germaniseerimise tee eest kinni paneb.“¹⁸

Adamson on aga veendunud, et klerikaalide urgitsused ja vastutöö ei suuda progressi peatada: „Aja ratas veereb ikka edasi ja rahvas hakkab aega mööda igal pool märkama, siis saavad niisugused arvatud nagu kilplased, kes päevavalgust tahtsid kotiga kinni matta“¹⁹.

Adamson ei jäta väljendamata oma hukkamõistvat suhtumist ka eesti kodanluse, kes oli juba jõudnud eemalduda oma rahvast. Ta

¹³ J. Adamsoni kiri J. Kölerile 9. X 1866.

¹⁴ J. Adamsoni kiri J. Kunderile 24. II 1874.

¹⁵ J. Adamsoni kiri L. Koidulale 14. IV 1869.

¹⁶ J. Adamsoni kiri C. R. Jakobsonile 22. IV 1872; J. Adamsoni kiri J. Kölerile 25. IV 1872.

¹⁷ J. Adamsoni kiri J. Hurdale 10. IV 1873.

¹⁸ J. Adamsoni kiri T. Pekile 30. IV 1872.

¹⁹ J. Adamsoni kiri J. Kölerile 7. III 1872.

näitab, et need, kes kõige südamega püüavad oma rahvast muda seest välja kiskuda, on varanduse poolest kehvad. Sellele vaatamata on nad alati valmis seda vähest, mis neil on, isamaa kasuks ohvriks tooma. Hoopis teissugune on rikaste teguviis. Nad ei ole kunagi teiste heaks midagi ohverdanud ega tee seda ka edaspidi. Raha on nende jumal, keda nad kummardavad.²⁰ Talurahva laiade hulkade huvide väljendajana paljastas Adamson eesti kodanlust juba 1860-ndail aastail.

Talurahva huvide kaitsmisest Adamsoni poolt kõneleb selget keelt tema agraarprogramm. Holstre-Pulleritsu koolmeister pooldab kindlalt mõisnike suurmaaomandi hävitamist. Mõisat peab ta õigusega röövlikoopaks ning kirjutab, et rahvas ootab kannatamatusega „... seda röömu päeva, mil see vana röövimise pesa ära lautud saab“²¹. Adamson soovib, et maata talupojad saaksid maad „sealt, kus anda on“²², s. o. mõisamaadest. Kehtivat agraarkorraldust peab ta täiesti talumatuks ning kirjutab, et rahval seisab kõikuv põhi jalge all ja et talunikud on talude kõrgete rendi- ja ostuhindade tõttu pooluimaseks jäänud²³.

Kehtiva agraarkorralduse muutmist pidas aga Adamson, nagu teisedki eesti valgustajad, võimalikuks siiski reformide teel. See selgitab Adamsoni osavõttu eesti talupoegade palvekirjade-aktsioonist.

Ehkki Adamson ei kutsunud üles kehtiva agraarkorralduse revolutsioonilisele muutmisele, sai ta siiski võimude poolt tagakiusamiste osaliseks. Kui suurt raevu Adamsoni demokraatlik agraarprogramm põhjustas mõisnikeklassis, näitab W. v. Bocki märatsev esinemine tema vastu. Et Adamsoni tsaarivõimude silmis võimalikult kahtlaseks teha, nimetab ta viimase taotlusi isegi kommunistlikeks.²⁴

Seoses eesti talurahva palvekirjadega esitas Adamson oma argumentatsiooni neis sisalduva nõude põhjendamiseks, et eesti keelt võiks koolis, kohtus ja teistes ametiasutustes vabalt kasutada. See Adamsoni käsikiri kannab pealkirja „Eesti keel“²⁵, milles ta muude küsimuste hulgas selgitab neid põhjusi, miks mõisnikud ja nende käsilased püüdsid takistada teadmiste levikut eesti rahva seas tema ajaloo kohta. Ta kirjutab: „Mis asja pärast katavad saksad kõik asjad meie eest kinni? Sellepärast, et eestlased seda suurt ülekohtu, mis saksad rohkem kui 600 aastat neile on teinud, enam tundma õpivad...“

Holstre-Pulleritsu koolmeister, olles veendunud, et balti parunite püüdluseks oli kõiki eesti rahvuslikke taotlusi nurja ajada, osutab täit poliitilist valvsust. Ta oli teadlik, et kohalikud mõisnikud oleksid soovunud isegi Eesti Aleksandrikooli muuta vormiks, mille kaudu oleks võimalik olnud „eestlasi saksteks ümber valada“²⁶. Seetõttu asuski ta seisukohale, et ei ole lubatav sakslaste laskmine Eesti Aleksandrikooli ellukutsumiseks loodud organisatsiooni ridadesse.

Teravalt hukka mõistes balti paruneid ja saksa pastoreid, oli aga Adamson täiel määral teadlik saksa rahva demokraatliku kultuuri ole-

²⁰ J. Adamsoni kiri C. R. Jakobsonile 24. IV 1868; vt. ka J. Adamsoni kirja M. Veskele samast kuupäevast.

²¹ J. Adamsoni kiri C. R. Jakobsonile 28. XII 1868.

²² J. Adamsoni kiri J. Kölerile 25. IV 1873.

²³ J. Adamsoni kiri Fr. R. Kreuzwaldile 14. IX 1872.

²⁴ W. v. Bock, Die Alexander-Schule, „Livländische Beiträge“, Band II, Heft I (1868), lk. 43.

²⁵ Säilitatakse Eesti NSV Teaduste Akadeemia Kirjandusmuuseumi käsikirjade osakonnas.

²⁶ J. Adamsoni kõne Aleksandrikooli üle.

masolus. Saksa ühiskonnast võrsunud progressiivseile taotlustele osutab ta täit poolehoidu.²⁷

Selleks jõuks, kellelt eesti rahva demokraatlikud taotlused võivad esmajoones tuge leida, peab Adamson aga vene rahvast. Pulleritsu koolmeister on vaimustatud progressiivse vene publitsisti Flerovski tööst „Töölisklassi olukord Venemaal“ (1869), millele K. Marx andis väga kõrge hinnangu.²⁸ Selles raamatus sisaldub ettepanek vene rahva ja soomesugu rahvaste liiduks. Adamson soovib C. R. Jakobsonil tõlkida mõned osad Flerovski teosest, „et rahvas ka sest teada saaks ja oma silmad sinna poole mõistaks pöörda, kust nende õnn võib tulla“²⁹.

Adamson kirjutab, et vene ja eesti rahva liit loob sideme, mida ei suuda keegi katki kiskuda.³⁰ Ta kahetseb, et rahva laiemad huigad, kellesse balti parunid kui ka saksa ja eesti klerikaalid püüdsid sisendada umbusaldust vene rahva vastu, ei ole veel küllaldaselt teadlikud vene ja eesti rahva ühenduse suurest jõust. Adamson näitab, et balti parunid püüavad eestlasi meelitada balti erikorra kaitseks välja astuma, kuid eesti rahva tõelised huvid nõuavad selle keskajast pärineva erikorra lammutamist, mis oli pealegi üheks takistuseks eesti ja vene rahva lähenemisele.³¹

Võideldes emakeelse hariduse eest, pooldas Adamson ühtlasi vene keele õpetamist Eesti koolides. Seejuures oli ta muidugi teravalt vastu igasugustele ümberrahvustamisaotlustele, lähtugu need siis saksa või vene ekspluataatorlikest klassidest. Adamson lootis, et just vene rahva progressiivsed jõud takistavad eestlaste venestamist. Seejuures oli tal, samuti kui C. R. Jakobsonilgi, mõningaid illusioone tsaarivalitsuse suhtes; ta ei näinud, et tsaarivalitsus oli venestamise teostaja.

Adamsonil, nagu teistelgi eesti valgustajatel, oli eksiseisukohti, kuid ei ole vähimatki kahtlust, et ta püüdis siiralt kõigi jõududega kaasa aidata eesti rahva arenemisele. Ta pidi aga kogema, et rahva-vaenulikud jõud veeretavad kõikjal takistusi progressi teele ja et ka rahva enda vaimupimedus vähendab edasiliikumise kiirust. Adamson ei kaota aga usku progressiivsete jõudude võidusse. Ta kirjutab: „Ega meie eesti rahvas nüüd, kus temal niipalju muda ja rämpsuga jalge takistamiseks ees on, ei või nõuda, et auruvankri kiirusel peab edasi tormama, hea kui ta voorimehe kombel samm-sammult võib astuda, aga oma lootust tema edasiminekest ei tohi meie iial ära kaotada, kui ka tuhat kuradit põrgust keelma tuleksid“.³²

Adamson sai aru, et eesti rahva edasine arenemine peab toimuma tema rahvuskultuuri baasil. Seetõttu tundis ta suurt huvi ka eesti rahvaluule rikkuste ja rahva ainelise kultuuri mälestiste vastu. Adamson võttis osa nii folkloristliku kui ka etnograafilise ainese kogumistöödest. Adamsoni poolt kogutud rahvaluule äratav tähelepanu oma võitleva sisu poolest. Selles häbimärgistatakse mõisnike kui ka eesti hallparuni poolt teostatavat ekspluateerimist.

²⁷ J. Adamsoni kiri M. Veskele 24. IV 1870.

²⁸ K. Marxi kiri Vene sektsiooni komitee liikmetele Genfis 24. III 1870. Переписка К. Маркса и Ф. Энгельса с русскими политическими деятелями, 1951, стр. 39.

²⁹ J. Adamsoni kiri C. R. Jakobsonile 18. III 1870.

³⁰ Sealsamas.

³¹ J. Adamsoni kiri M. Veskele 24. IV 1870.

³² J. Adamsoni kiri C. R. Jakobsonile 24. IV 1868.

Kodanlike ajaloovõltsijate poolt vanameelseks tembeldatud Adamson oli ka kindel uue kirjaviisi eestvõitleja. Seda tõestavad Adamsoni kirjad C. R. Jakobsonile ja „Eesti Postimehe“ toimetusele.³³

Uldhinnangu andmisel J. Adamsoni tegevusele võime lähtuda neist seisukohtadest, mida tema kohta on avaldanud omaaegsed progressiivsed võitlejad. Nii kirjutab C. R. Jakobsoni „Sakala“ Adamsoni surma puhul, et lahkunu oli mees, kelle armastus oma rahva vastu väljendus kõige hoolsamas töös isamaa kasuks.³⁴ Fr. R. Kreutzwald Adamsoni surmast. Lauluisa vastas: „Teie sõbraga on siis jälle üks neist väsimata võitlejatest meie Eesti töö põllul puhkama läinud, kes raskusest ja päeva palavusest lugupidamata vaimu vabadust ja seisukergitust püüdis“³⁵. J. Kunder nimetab J. Kölerit ja J. Adamsoni nendeks meesteks, kes on õpetanud armastama Eesti nime: „Mis J. Köler õpetatud eestlaste seas tegi, seda tegi J. Adamson rahva seas“³⁶.

Oma tegevusega aitas Adamson kaasa nende nõuete teostamiseks, mille eeldused olid ühiskonnas olemas. Tõsi, Adamsoni tegevus ei ole oma ulatuselt ega tähtsuselt võrreldav C. R. Jakobsoni ega Fr. R. Kreutzwaldi omaga. Ta ise nimetas ennast reavõitlejaks, kes iialgi ohvitseriks ei võivat saada.³⁷ Tema tegelik tähtsus on aga kaugelt suurem sellest tema enda poolt antud tagasihoidlikust hinnangust. Võitlejana emakeelse kooli eest, progressiivsete ideede väljendajana agraarküsimuses, balti parunite ajaloolise ülekohtu ja pastorite reaktioonilise osa paljastajana, vene ja eesti rahva liidu eest võitlejana ja eesti hallparunite rahvast irdumise näitajana kuulub Jaan Adamson eesti kultuuripärandi demokraatliku osa hinnatavate esindajate hulka.

³³ J. Adamsoni kiri „Eesti Postimehele“ 28. X 1868.

³⁴ „Sakala“ 5. V 1879.

³⁵ „Valgus“ 30. X 1884.

³⁶ „Valgus“ 31. XII 1884.

³⁷ J. Adamsoni kiri T. Pekile 14. II 1872.

Juhan Liivi loomingu käsitlemisest keskkoolis.

(30. apr. k. a. möödub 90 aastat J. Liivi sünnist.)

H. REINOP,

Haapsalu 1. Keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja.

Juhan Liivi haul Alatskivi kalmistul seisab monument, millesse on raiutud luuletus „Kui tume veel kauaks ka sinu maa“. Mälestussamba püstitasid Liivi hauale Tartu metallitehase „Tegur“ töölised 1924. aastal. On iseloomulik, et kahekümnendate aastate majandusliku viletsuse ja valge terrori tingimustes, millal töölisklassi eesrindlik osa Eestimaa Kommunistliku Partei juhtimisel valmistus ülestõusuks kodanliku kurnamiskorra vastu, leidis Liivi looming nii sooja tähelepanu tööliste poolt, kes raiusid monumenti luuletuse, mis jutustab luuletaja suurest valust kannatava isamaa pärast ja murdumatust usust selle tulevikku. See näitab selgesti, kellele kuulub Liivi looming.

Juhan Liiv kuulub kahtlemata nende kirjanike hulka, kelle looming on suureks sammuks edasi progressiivse rahvusliku kultuuri arengu loos. Juhan Liiv on realistliku meetodi esimesi pioneere eesti kirjanduses; tema kunstiliselt kõrgetasemeline looming kõneleb tolle aja eesti ühiskonna sügavatest vastuoludest, töötava inimese ränkaskest saatusest minevikus, sügavast ja siirast armastusest oma kodumaa, selle rahva ning looduse vastu. Uhtlasi on kirjaniku isiklik elusaatus ilmekaks näiteks andeka inimese elutraagikast kodanliku korra tingimustes, on näiteks sellest, kuidas suur kodumaa-armastus ning tahe töötada oma rahva heaks annavad kirjanikule loomisjõudu ka kõige raskemates tingimustes.

Keskkooli uue programmi järgi antakse Juhan Liivi käsitlemiseks viis tundi. Tundide arvu suurendamine eelmise õppeaasta programiga võrreldes kergendab tunduvalt õpetaja tööd ning võimaldab ainet käsitleda vajaliku põhjalikkusega. Teemat on otstarbekohane jaotada viiele tunnile järgmiselt:

1. tund: Liivi elukäik, kirjanduslikud vaated ja loomingu allikad. Loomingu periodiseerimine.

2. tund: Esimene loomingu periood. Proosateosed.

3. tund: Teine loomingu periood. Laastud. Luule liigitus. Ühiskondlike vastuolusid paljastav luule.

4. tund: Patriotiline luule. Autobiograafilised luuletused. Loodus- ja armastusluule.

5. tund: Liivi proosa ja luule kunstimeisterlikkus. Kokkuvõte Liivi loomingust.

Uleminekuks uue teema juurde laseme õpilastel lühidalt iseloomustada 80-ndate aastate kirjanduse ja ühiskondliku olukorra üldpilti ning meenutada võitlust realismi eest. Selle lühikese vestluse ülesandeks on viia õpilased järeldusele, et Juhan Liiv on Ed. Vilde kõrval esimesi realistliku meetodi kaitsjaid ning kasutajaid eesti kirjanduses, ja keskendada õpilaste tähelepanu uuele temale. Liivi elukäigu, samuti ka järgmise alateema „Kirjanduslikud vaated ja loomingu allikad“, esitab õpetaja jutustusena. On muidugi endastmõistetav, et jutustus peab olema elamuslik ning küllaldaste andmete kõrval Liivi elukäigust tooma kirjaniku isiku ka inimlikult lähedale. Kui õpetaja kardab, et tund kujuneb liiga „sõnaliseks“, mis põhjustab tähelepanu hajumise ohu, võib kasutada elukäigu tähtsamate faktide ülesmärkimist tabeli kujul (õpetaja tahvlile, õpilased töövihikuisse):

Daatum	Tähtsamad sündmused elukäigus	Teoste kirjutamise aeg
30. apr. 1864	Sündis Kodavere kihelkonnas Riidma külas	
1892	Lahkus „Oleviku“ juurest, töötas Tartus kutselise kirjanikuna jne.	„Kümme lugu“ (ilmus 1893) „Vari“ (ilmus 1894)

Teatavasti valitses kodanlikus kirjandusteaduses tendents teha Liivist mingisugune müstik, kes olevat salapäraselt ennustanud kodanlikku „iseseisvust“ ja muud kodanlusele kasulikku. Et niisugused võltsingud ei oleks liiga läbipaistvad, tõsteti Liivi elukäigust tähtsamana esile ta vaimuhaigust. Õpetaja peab silmas pidama, et peatähelepanu tuleb suunata tolaeagsete olukordade selgitamisele. Nagu „Varju“ peategelase Villu ees seisis õigusetuse, viletsuse ja perspektiivituse mets, nii olid need kapitalistliku ühiskonna kaasnähtused kirjaniku enda alalisteks kaaslasteks. Nad on põhjuseks ka Liivi vaimsele katastroofile. Õpetaja ei tohi unustada, et siin on tänuväärne võimalus kasvatada õpilastes vaenu ekspluataatorliku korra vastu.

Et saavutada jutustuse suuremat elavust ja elamuslikkust, tuleb kasutada mitmesuguseid illustreerimisvahendeid. Nii aitab Liivi lapsepõlvkodu ja vanemate majanduslikku kitsikust illustreerida viide Liivi perekonnanime päritolule. Jakob Liivi mälestuste järgi olevat nende vanaisa Eno võtnud endale niisuguse perekonnanime sellepärast, et ta põllulapike oli olnud väga vilets ja liivane. Jakob Liivi raamatust „Elu ja mälestusi“ leiab õpetaja ka Oja talu, samuti Naelavere ning Kodavere koolimajade pildid, mida saab klassis demonstreerida. Kasulik on lugeda mõned katkendid Liivi teostest, näiteks luuletusest „Emale“. Kooliaastail kujuneb Juhan Liivist rahvusliku liikumise demokraatliku suuna ning C. R. Jakobsoni tuline pooldaja. See jääb õpilastele paremini meelde, kui nimetame „Olevikus“ avaldatud torget Grenzsteini kohta, kes teatavasti trükkis oma ajalehes Eesti Kirjameeste Seltsist väljaastujate fiktiivsesse nimekirja põimitud pilkenime „Baltlaste Piirikivi“. Siin on nimetatud muidugi ainult üksikuid näiteid illustreerimisvõimalustest.

Elukäigu käsitluses õpikus tundub ekslikuna asjaolu, et sõnagagi pole nimetatud vahekorda Liisa Goldingiga. Kahtlemata on sellel tutvusel suur mõju Liivi armastuslaulude loomisele, nende kirjavahetus annab aga väga palju materjali Liivi lähemaks tundmaõppimiseks. Sellepärast peaks õpetaja nende kauaaegsele tutvusele mõne lause pühendama.

Elukäigu käsitlust lõpetades rõhutame, kui kalliks peab töötav rahvas Liivi mälestust, viidates artikli alguses esitatud mõttele.

Kirjanduslike vaadete ja loomingu allikate käsitlemisel juhib õpetaja tähelepanu Liivi suurele huvile kunsti vastu üldse. Vahetas ju Liiv pianisti kutse kirjaniku kutsega ainult majandusliku kitsikuse tõttu (Vt. Jakob Liivi „Elu ja mälestused“, lk. 91). Noore Liivi vaadetes ja esimestes suleproovides on veel palju romantikat ja tühisõnalisust. Ent peagi jõuab ta eitavale seisukohale omaaegse tühise kirjanduse suhtes. Rahulolematusest sellega kõneleb luuletus „Kes tegi?“, teravaks satiiriks on veste „Ühe kirjaniku päevaraamatust“. Lühidalt tuleb juba siin nimetatud teose juures peatuda, et selle arvel säästa aega järgmises tunnis. Soovitav on lugeda palast lühike katkend, mis hästi väljendab Liivi suhtumist:

„Minu uus juhtmõte on vilja kandnud. Minu tööd ujutavad eesti kirjandust, kõik välismaa uulitsa-novellid rändavad eesti halli vammusesse ja mul on juba hulk järeleahvijaid noori kirjanikke. Mina olen ühe uue ajapööraku eesti kauniskirjandusse toonud ja ühe kirjanduse osa isaks saanud, mille nimi on s o p a n d.“

Mõistmata poleemikas Vildega veel realismi osa ja tähtsust, asub Liiv peagi seda ise kaitsma. Elu tõetruud kujutamist nõuab ta oma vestes „Esimesed kirjaniku tundmused“, kus ta leiab, et ta ei saa oma tegelastele rohkem anda, kui aeg on neile andnud. Ka siit loeme olulisemad laused kirjaniku seisukohtade illustreerimiseks (lehekülgedelt 29 ja 30)*.

Esimese tunni lõpul anname ka lühikese ülevaate Liivi loomingu perioodidest. Ka programm juhib tähelepanu sellele, et periodiseerimise aluseks ei tohi võtta ainult haigust. Tuleb näidata, kuivõrd muutusid Liivi elutingimused ja keskkond seoses ta haigestumisega ja siirdumisega vallavaesena kodukohta. 1893. aastani tegeles Liiv ajakirjanikuna ja kutselise kirjanikuna, puutus otseselt kokku intelligentsi ringkondadega, sai kasutada mitmesugust kirjandust jne. 1894. aastast alates peab Liiv virolema vallavaesena, puutub palju lähemalt kokku töötava kehvikkonnaga, talub eriti teravalt kapitalistliku elukorra ebaõiglust. Kirjanduslikuks tööks puuduvad vajalikud tingimused (näiteks pole puhast paberitki), haigusest tingitud närvilikkus takistab ulatuslikumate teoste loomist. Kui on kasutatud eespool soovitatud tabelit, juhime periodiseerimise piires sellele tähelepanu. Tabeli teise lahtri alusel on kergem teha järeldust Liivi elutingimuste olulisest muutumisest seoses haigusega, kolmanda lahtri andmete järgi näeme selle kajastumist loomingus: I perioodil valdaval kohal proosa, II perioodil luule, kusjuures kasvab teoste ühiskondlik teravus („Kerjaja“, „Omaku“, „Kuub“ jt.).

* Materjale Liivi vaadete selgitamiseks: pakub ka A. Vinkli artikkel „Loomingus“ nr. 11, 1953, mida õpetajal on kohane kasutada.

* J u h a n L i i v, Valitud jutud, Tallinn, 1945.

Teine tund on materjaliga ülekoormatud. Proosaloomingule ei ole siiski võimalik rohkem aega anda, kuna Liivi tuleb enam esile tõsta luuletajana. Mõnevõrra kompenseerib teise tunni ülekoormatust see, et järgmise tunni alguses on piisavalt aega proosa käsitlemiseks ja kokkuvõtte tegemiseks.

Et mitte kergema vastupanu teed minnes kalduda pealiskaudsusse, peab siin leidma kõige ökonoomsemaid võtteid. Märkinud varasemate jutustuste väikekoodanlikku laadi, peatume lühidalt realistlike jutustuste „Peipsi peal“ ja „Igapäevane lugu“ juures. Need on õpilastel huviga läbi loetud. See võimaldab neist kiiremini üle minna, juhtides tähelepanu inimeste hingeelu ning looduse realistlikule kujutamisele, keele lakoonilisusele ja täpsusele ning heale kompositsioonile. Vestete „Esimesed kirjaniku tundmused“ ning „Ühe kirjaniku päevaraamatust“ juures ei saa lähemalt peatuda, sest Liivi kirjanduslike vaadete käsitlemisel oleme neid juba iseloomustanud ning tsiteerinud. Nimetamisega tuleb piirduda ka ülejäänud „Kümne loo“ jutustuste käsitlemisel.

Järjest enam levib ennast täiesti õigustanud võte, et kohustusliku lektüüri nimekirja andmisega tuleb õpilastele esitada põhiküsimused, mida nad peavad lugemise juures eriti silmas pidama. Käesoleval juhul eeldatakse, et õpetaja on ka „Varju“ puhul varem andnud ülesanded, näiteks järgmised:

1. Missugune on mõisa ja küla vahekord „Varjus“?
2. Missugune on Kukulinna ja küla ning mõisa vahekord?

Tunnis analüüsime teost vestluses, kusjuures esitame küsimusi, mis tagavad olulisema esiletoomise. Mõisa ja küla vahekorra kujutamise juures peame silmas:

- 1) talurahva kohustusi mõisa vastu (teotöö);
 - 2) talurahva õigusetust (pole isegi õigust jäneseid püüda);
 - 3) talurahva suhtumist mõisasse (umbusk, kartus);
 - 4) talurahva suhtumist teotöösse (Veni-Villemi ja Räpsi-Reinu põhjendatud hoolimatus);
 - 5) mõisnike survevahendeid (julm peks, isegi ilma igasuguse põhjusega);
 - 6) mõisnike suhtumist talupoegadesse (hindab neid tööloomadena);
- Kukulinna ja küla ning mõisa vahekorra juures arendame vestlust järgmistest punktidest lähtudes:

1. Missugustes tingimustes elasid inimesed Kukulinnas?
2. Kes elasid seal?
3. Kuidas külaelanikud suhtusid Kukulinnasse ja tema elanikesse?
4. Miks oli Kukulinn mõisa poolt rajatud ning milleks mõis ja küla Kukulinna kasutasid?

Edasi laseme lühidalt iseloomustada Villut, leiame tema elutraagika põhjused (äärmine viletsus, õigusetus, mõisa omavoli), mis tähendavadki kogusummas seda varjavat metsa. Esitame õpilastele küsimuse, miks lause „Kui seda metsa ees ei oleks“ on esitatud soovlausena. Leitakse, et Liiv unistab talumatu olukorra kadumisest. Järgmise küsimusega („Kuidas Liiv olukorra muutumist näitab?“) jõuavad õpilased järeldusele lõpplahenduse puudulikkuses. Siit edasi näitame, et Hugo ja Helene kui ebatüüpilise lõpplahenduse toojad on õieti ka ebatüüpilised kujud. Õpetaja teeb veel lühikese kokkuvõtte realistliku meetodi rakendamise ulatusest „Varjus“. Vestlus sellisel kujul ei kind-

lusta küll teose analüüsi tavalise plaani kohaselt, võimaldab aga kümne minutiga välja tuua kõik vajaliku. Järgmiseks tunniks valmistudes juhinduvad õpilased aga õpikus antud analüüsi järjekorrast.

Suhteliselt rohkem aega võiks kulutada Liivi tähtsama proosateose, jutustuse „Nõia tütar“ analüüsiks. Käsitlust hõlbustab tunduvalt see, kui eelmisel tunnil on antud õpilastele koduseks ülesandeks järgmised küsimused:

1. Märkida välja kohad, kus näidatakse sotsiaalset ebavõrdsust.
2. Miks tekkis vaen Leena vastu?
3. Missugusesse sotsiaalsesse rühma kuulusid Leena vaenlased?

„Nõia tütar“ on võimalik analüüsida juba tavalise plaani järgi: sotsiaalsete vastuolude kujutamine, pea- ja kõrvaltegelaste iseloomustamine jne. Teose idee leidmiseks esitame küsimused: Mis oli tõeliseks põhjuseks, et Aia pererahvas ei soovinud Leena ja Mihkli abielu? (Leena vaesus.) Kuidas sai võimalikuks Leena ja Mihkli abielu? (Ebausku kummutati.) Tuleme järeldusele, et „õnnelik“ lõppplahendus tuleneb Liivi tagasihoidlikust ideest — ebausku paljastamisest. Liiv on aga suutnud sealjuures anda häid, tüüpilisi pilte sotsiaalsest ebavõrdsusest ning kulakluse kõrkusest, tigidusest ja alatusest.

Et juhtida õpilaste tähelepanu Liivi proosa kunstilisele meisterlikkusele ning teha ettevalmistusi kogu Liivi loomingu kunstimeisterlikkuse vaatlemiseks neljandal tunnil, on kasulik anda õpilastele järgmine kodune ülesanne:

1. Tuua näiteid rahvapärastest väljenditest Liivi proosas.

2. Märkida välja lauseid, mis paistavad silma oma kokkusurutuse poolest.

Liivi teise loominguperioodi käsitlust on loomulik alustada proosast, nagu on ka õpikus antud. Kuid peab märkima, et õpikus on selle perioodi proosale liiga vähe tähelepanu pööratud. Peaks olema vähemalt nimetatudki paremaid laaste. Ka lugemik ei anna ühtki näidet. Ometi on õpikus mitmel korral nimetatud Liivi lühivormi meistriks. Õpetaja peaks andma mõnest miniatuurist ülevaate (näit. „Mis kurat teqi“ vm.) ja ühegi laskma ette lugeda („Ei laula“ vm.).

Teise perioodi valdavamaks ja kogu Liivi loomingu tähtsamaks osaks on luulelooming. Selle käsitlemist on soovitatav alustada luuletusest „Laulikutele“, mida laseme õpilastel lugeda ning küsimuse abil „Missuguse põhimõtte seab Liiv luuletajale?“ leiame, et Liiv esitab ka siin realismi nõude. Edasi anname lüürika liigituse. Liikidest tuleb vaatluse alla kõigepealt ühiskondlikke vastuolusid paljastav luule. Kuigi õpikus puuduvad paljud sellesse liiki kuuluvad vajalikud luuletused ja neid tuleb otsida varasematest väljaannetest või ajakirjandusest, tuleks siiski üksikute luuletuste vaatluse asemel rajada käsitlus üldisematele probleemidele. Neist võiks vaadelda järgmisi:

1. Töötava inimese olukorra kujutamine („Rändaja“, „Kerjaja“, „Kaebus“, „Eile nägin ma Eestimaad“, ka „Must lagi on meie toal“ ja „Emale“).

2. Kapitalistlikus ühiskonnas valitsevate vahekordade kujutamine („Omakasu“, „Kes meeldida tahab“, „Tõe viirastus“).

3. Kodanluse silmakirjalikkuse, südametunnistusetuse, ahnuse ja ebaõigluse kujutamine („Tõe viirastus“, „Kerjaja“, „Kuub“).

4. Töötava inimese inimlikkuse kujutamine („Rändaja“, „Kerjaja“) ja sügav armastus ning kaastunne tema vastu („Nõmme ääres“).

Neljas tunnis tuleb käsitleda patriootilist ja autobiograafilist luulet, loodus- ja armastuslüürikat ning mõttekilde.

Patriootilise luule käsitlemist raskendab tublisti asjaolu, et lugemiku autorid pole mingil põhjusel vajalikuks pidanud sellesse liiki kuuluvate luuletuste esitamist. Siin tuleks kõigepealt tähelepanu juhtida 80.—90. aastate „patriootilisele“ luulele, mis kujutab endast vanade kaanonite sisutut kordamist. See võrdlus näitab Liivi suurt osa meie patriootilise luule ajaloos. Patriootilist luulet käsitledes tuleks esile tuua, et luuletaja

- 1) peab kodumaa-armastust suureks tundeks („Mitte igaühele“);
- 2) seob enda isiku jäägitult kodumaaga („Ma lillesideme võtaks“);
- 3) näitab isamaad mitte mingisuguse Kunglana, vaid kannatavana („Must lagi on meie toal“, „Kas olete näinud?“, ka „Emale“ jt.);
- 4) usub selle tulevikku („Kui tume veel kauaks ka sinu maa“, „Üks hommik tuleb“ jt.).

Autobiograafiliste elegeiate nukruse ja pessimismi põhjuste selgitamisel tuleb silmas pidada ühiskondlikku olukorda.

Loodusluule on antud nii õpikus kui ka lugemikus aastaaegade järjekorras. Tundub, et see pole õigustatud ning on küllaltki formalistlik. Leiame, et Liiv näitab kevadluuletustes lumelagunemist, sügisluuletustes kolletavaid lehti jms. Aga mida ta realistina peaks näitama, kui mitte niisuguseid aastaaegadele tüüpilisi looduspilte? See kõik rõhutab ainult Liivi realistlikku loodusetajumist, ja just seda on vaja välja tuua. Pole oluline, et alustaksime kevadest ja lõpetaksime talvega. Liivi lüürika vaatlust alustame parimatest näidetest (aastaaeg ei ole tähtis).

Teatavasti on ka lüürilises luuletuses kangelane, nn. lüüriline kangelane, kelle tundeid, mõtteid ja elamusi lüüriline luuletus kehastab. Ka loodusluuletus ei ole foto, vaid ühe inimese kaudu antud pilt loodusest. Tuleb kõigepealt selgitada küsimus, kelle seisukohalt näeb ja kujutab Liiv loodust. Selleks vaatleme suvepäeva kirjeldavat luuletust „Üks suve päev“. Jõuame järeldusele, et Liiv vaatab loodust realistliku pilguga, töötava inimese silmaga, keda rõõmustab hoolsa tööga saavutatud lopsakus ning küllus. See on Liivi looduslüürika iseloomulikuks jooneks, et ta ei esteeditse looduses, vaid seob selle inimesega, tema töö või tunnetega. Näiteiks inimtunnete ja looduse seosest on ka luuletused „Hommik“, „Lehed langesid“, „Oh kanarbik, oh lilleke!“, „Nõmm“, „Tulen, tulen!“ (seda ei hüüa ju mitte kevad, vaid kevadet ootava inimese tunded) jt. Teise küsimusena tuleks käsitleda, missuguseid pilte annab Liiv loodusest. Iseloomulikke pilte leiame kõigepealt samast luuletusest „Üks suve päev“ („aed lehkab sõnniku ja õite lõhnast“ jne.), luuletustest „Tulen, tulen!“ („Paju otsast patsatas/lobjakuda,/ lepa otsast latsatas/ sula lunda“), „Nõmm“, „Külm“ jt.

Teeme järelduse, et Liiv annab loodusest konkreetseid, realistlikke pilte, leides ning kujutades maastiku kõige tüüpilisemaid jooni vastavalt antud aastaajale, mistõttu ta looduspildid kerkivad elavalt silme ette. Tundub, et loodusluule käsitus niisuguses järjekorras toob paremini esile Liivi omapära ja väärtusi.

Liivi armastusluule käsitlemist programm ei nõua. Ka lugemikus pole ühtki armastuslaulu. Ei ole siiski üleliigne juhtida tähelepanu Liivi paremate armastusluuletuste tundesiirusele ja -sügavusele, mis eesti luules oli tol ajal küllaltki uudne. Sellest liigist võiks esile tõsta luu-

letusi „Ule vee“ ja „Sa tulid“. Samuti peaks rõhutama ka luuletust „Uks suu“, mis on tundesoojemaid emale pühendatud luuletusi eesti kirjanduses.

Väga huvitavad on Liivi lühikesed ja tabavad mõttesalmid, mis käsitlevad mitmesuguseid küsimusi. Näiteks paljastab kodanlikus maailmas tüüpilist nähtust — roomamist, lipitsemist — järgmine mõttesalm:

*Tõuk muudab värvi toidu järele, inimene enne:
tõuk — et ta toitu saanud on, inimene — et saada.*

Paljud mõttesalmid väljendavad Liivi kirjanduslikke seisukohti. Neid on kõige otstarbekam tutvustada kunstimeisterlikkuse küsimuste käsitlemisel, mis on viienda tunni teemaks. Viienda tunni ettevalmistamiseks anname õpilastele lisaks ülesande leida näiteid luuletustes kasutatud epiteetidest, võrdlustest, metafooridest jt. kõnekujunditest ning rahvaluule võtete kasutamisest. See suunab õpilased Liivi luule vormi vaatlemisele; vormielemente vaadeldes loevad nad veelkordselt hooliga läbi käsitletud luuletused.

Käesolevas artiklis on, erinevalt õpiku järjekorrast, liidetud proosa ja luule kunstilise vormi analüüs. Proosa ja luule kujutavad endast eri žanre erinevate žanriliste iseärasustega. Kuid kirjaniku põhiline loomingu meetod on sama kõikides žanrides. Põhilisest loomingu meetodist kasvavad välja kõik võtted kompositsiooni, keele, stiili jms. alal, mis muidugi leiavad rakendamist vastavalt kasutatud žanri iseloomule. Liiv proosakirjanikuna on sama Liiv, kes ta on luuletajana. Realism on ta meetodiks nii proosateoste paremiku kui ka luuletuste loomisel. See pärast tuleks niisugust käsitlust sisuliselt õigemaks pidada.

Kunstilise meisterlikkuse käsitlust võiks alustada järgmisest mõttesalmist:

*„Kes laulu teeb, — ei luuleta.
Kes otsib luulet, — ei leia ta.“
Noh, tegemata ka laulu ei saa.
Ei otsi sa teda, — ei iial sind ta.*

Siit näeme, et Liiv eitab vormi primaati, kuid juhib tähelepanu ka tööle, „laulu tegemisele“. Liiv on saavutanud oma paremates töödes väga kõrgetasemelise vormi. Kõigepealt tuleks rõhutada Liivi oskust kirjeldusi, iseloomustusi ja tundeid edasi anda väga lühidalt. Õpilased nimetavad siin näiteks tabavaid lühiluu-letusi, nagu „Tulen, tulen!“, „Nõmm“, „Sügise tuul“ jt., samuti lakoonilise kirjelduse näiteid proosast, mida nad on teisel tunnil saanud ülesande täitmiseks välja otsinud. Häid näiteid lühidusest ja tabavusest leiame „Igapäevasest loost“, kui meenutame seda, kuidas Liiv kirjeldab Punasoo Mari eluraskusi:

Punasoo oli talu nimi. Kui Mari mees ära suri, oli tal viis poega. Kõige vanem trallitas karjas, kõige noorem hällis. Vahemised kisendasid veel kõik, tihti ühekorraga.

Edasi tuleks selgitada, mille abil saavutab Liiv niisuguse tabavuse. Kirjaniku relvaks ja tööriistaks on keel. Keele rahvalikkus on üheks löövuse ja tabavuse eelduseks. Õpilased esitavad kodus väljämärgitud näiteid rahvapärasest sõnavarast ja fraseoloogiast: „Kui sa halvaga kokku juhtud, ega ta nael tubakat ole, et ta ikka ära tarvitad,

olgu ta nii halb kui on ...“ („Nõia tütar“). „Ema andis veel kotikesi ja sekikesi ...“ („Igapäevane lugu“).

Hoogsust annab juurde Liivi oma p ä r a n e a u t o r i k õ n e, millele tuleb tingimata tähelepanu juhtida. Õpikus on sellest mööda mindud. Liiv saavutab suure mõjukuse ja tiheduse sellega, et ta asetab enda sündmustele kaasaelaja või koguni tegelase seisukohale:

Mõnikord öeldi ka, Mari olla lastele kuri. Mine katsu enne poeglastega valmis saada, katsu siis ja ütle... Kuhu vaatad, sinna võmmi vaja.

Tegelaste iseloomustamiseks kasutab Liiv hästi nende isiku- p ä r a s t d i a l o o g i. Pläralära-Leenu (nimi isegi!) kuju kerkib elavana lugeja ette ta oma kõne abil: „Oh sina imekene küll, mis kõik ilmas ära ei sünni. Kes oleks seda uskunud. Võe ikka võe.“

Liivi keelt, eriti luulekeelt, iseloomustab s u u r k u j u n d i r i k k u s. Laseme õpilastel esitada väljaotsitud epiteete, võrdlusi jt. kõnekujundeid. Epiteedi vaatlemiseks on sobiv „igav liiv“. See annab hea võimaluse näidata Liivi e p i t e e t i d e v ä r s k u s t, samuti saab siin üldse näidata epiteedi ülesannet kunstilise kujundina. Selleks laseme õpilastel leida tavalisi ühendeid sõnadega „igav“ ja „liiv“. Märgame need üles:

<i>igav inimene</i>	} esineb koos inime-	<i>jäme liiv</i>	} aine, ka liivalagendik.	
<i>igav meeoleolu</i>		<i>sega, näitab ka</i>		<i>kollane liiv</i>
<i>igav vestlus</i>		<i>meeleolu</i>		<i>märg liiv</i>

Järeldame, et väljend „igav liiv“ on uudne ning et sõnad „igav“ (meeleolu) + „liiv“ (liivalagendik) annavad meile ääretu, nukrust tekitava liivalagendiku kujutluse. Samuti vaatleme õpilaste poolt otsitud võrdlusi. Headeks näideteks on võrdlused luuletusest „Uks suve päev“: „... ja küüslauk peenra äärel nagu muru“ ning „muld must kui siid“.

Siin on hea võimalus juhtida tähelepanu sellele, kuidas Liiv loob realistlikke kujundeid. Töötav inimene armastab loodust, loodus on talle töö ja ilutunde objektiks. Aias hoolsalt töötavale perenaisele on armas siidina läikiv must viljakas muld, teda rõõmustab muruna lokkav küüslauk. Töötava inimese seisukohalt lähtudes loob ta ka oma kõnekujundid. Laseme leida tabavaid võrdlusi ka proosast: „Leena kasvas kui kõrkjas“, „... peremees oli äkiline kui püss“ jt. („Nõia tütar“). Toome esile veel häid metafoore („Nõmm on sügisele/langend kaenlasse“), laialdaselt kasutatud personifikatsiooni („Omakasu“, „Mure“). Liiv kasutab palju rahvaluule vormi elemente. Õpilased leiavad näiteid parallelismist, alliteratsioonist ja assonantsist.

Kodanlikes kirjanduslugudes rõhutati Liivi hoolimatust riimi suhtes. Liivil esineb tõepoolest nii kulunud kui ka puudulikke riime, koguni riimimata värsse. Kuid ometigi ei paista need vead lugedes eriti silma. Seda sellepärast, et Liiv ei anna oma vormivõtete hulgas riimile kuigi tähtsat kohta. Seda rõhutab ta ka oma mõttesalmis:

*Kui laulsid riimi pärast —
said peksta riimi pärast.
Kui laulsid südamest —
said nüüdki tänu sest.*

Õpilaste tähelepanu tuleb juhtida sellele, et Liiv pöörab teadlikult riimile teisejärgulist tähelepanu. Värsisüsteemi määramiseks anname õpilastele mõned värsid nii rõhulise kui ka silprõhulise värsimõõduga. Kokkuvõtlikult tuleb rõhutada, et Liiv juhindub vormielementide valikul teose sisust, et ta vorm on mitmekesine ning realistlik.

Liivi käsitluse lõpetame kokkuvõtliku vestlusega ta loomingu tähtsusest, lähtudes järgmistest küsimustest:

1. Meenutada Liivi tähtsamaid proosateoseid.

2. Missuguseid teemasid hõlmab Liivi proosalooming? (Mõisa ja talurahva vastuolud, kapitalistliku ühiskonna vastuolude näitamine külas, talupoja hingeelu kujutamine, ebaisu paljastamine.)

3. Missugused kunstimeisterlikkuse erijooned paistavad silma Liivi proosas? (Napisõnaline, tabav kirjeldus, tegelaste individualiseeritud keel, sündmustele kaasaelamine autori kõnes.)

4. Meenutada luuleloomingu temaatilist liigitust.

5. Missuguseid kapitalistliku ühiskonna tüüpilisi jooni toob Liiv esile oma luuletustes? (Töötava inimese viletsus, üleolev suhtumine vaeseisse, rikaste alatus ja omavoli, kõikjal lokkav omakasu, lipitsemine, lihtsa inimese hingeline suurus.)

6. Nimetada Liivi luulevormi omapäraseid jooni. (Pildirikkus, uued, realistlikud kujundid, rahvalaulu vormielementide kasutamine.)

Olgu siin tähelepanu juhitud mitmetele raskustele, mis seisavad õpetaja ees Liivi käsitlemisel. Liivi kohta on siiani ilmunud väga vähe materjali, tema looming on peaaegu läbi töötamata, vähemalt pole selle töö tulemused kättesaadavad. Arvesse tuleksid A. Vinkli kirjutused „Loomingus“ nr. 11, 1953. a. ja ajalehes „Sirp ja Vasar“ nr. 48, 1953. a. Õpiku materjal on üsna konspektiivne ning mõneski osas pealiskaudne. Kuna Liivi teostest, kirjavahetusest jm. on palju avaldamata, ei suuda õpetaja omal jõul kõiki küsimusi lahendada. Ka senini ilmunud teoseid on koolides vähe. Lugemik ei pea sammu õpikuga ja käsitluse nõuetega. Õpikus on nimetatud luuletusi, mis pole õpetajale ja õpilastele kättesaadavad. Lugemikus pole antud paljusid ühiskondlikult paljastavaid luuletusi („Tõe viirastus“, „Kerjaja“ jt.), häid patriootilisi luuletusi („Ta lendab mesipuu poole“, „Kui tume veel kauaks ka sinu maa“ jt.), pole antud ühtki miniatuuri. Lugemik peaks andma seda, mis käsitlemiseks on vajalik. Loodetavasti peab koolide nõudeid silmas ka Eesti Riiklik Kirjastus Liivi teoste väljaandmisel. See kergendaks tublisti õpetaja tööd.

Looduskaitsest ja õpetajate ülesandeist sel alal.

E. VAREP,

geograafiateaduste kandidaat, Loodusuurijate Seltsi looduskaitse sektsiooni juhataja.

Meid ümbritsev loodus on lõpmatult mitmekesine ja rikas. Ta on kujunenud tuhandeid miljoneid aastaid kestnud arenemise tulemusena ning ta muutub ka edaspidi, rikkastades üha uute, täielikumate vormidega. Looduses pole midagi tardunut, vaid kõik liigub ja muutub, täieneb ning areneb.

Tähtsamaid tegureid looduse kui terviku arenemises on tänapäeval inimene, ühiskond. Inimene, olles ise võrsunud looduse rüpest, on loodusseadusi tunnetades ühtlasi õppinud neid kasutama looduse enese muutmiseks. Tootlike jõudude kolossaalne arenemine on eriti viimastel sajanditel võrratult tugevdanud inimese mõju teda ümbritsevatele loodusele ning on mõõtmatult avardanud loodusliku keskkonna kasutamist ühiskonna poolt. Selle tulemuseks on, nagu kirjutasid juba Marx ja Engels, tervete maailmajagude ülesharimine, rääkimata muudatustest, mis on toimunud üksikute maade looduslikus keskkonnas. Kõige selle tõttu leidub tänapäeval vähe puutumata loodust, vähe on meie planeedil alasid, mille loodust ei ole inimene suuremal või väiksemal määral muutnud.

Meid ümbritseva looduse maksimaalne rakendamine ühiskonna vajaduste rahuldamiseks eeldab loodusrikkuste plaanipäraselt ja ratsionaalselt kasutamist, mis on võimalik vaid sotsialistlikus ühiskonnas. Kapitalistlik maailm suhtub ning suhtub veel praegugi väga hoolimatult loodusesse, millega kaasnevad sageli väga tõsised tagajärjed, nagu näeme seda näiteks Ameerika Ühendriikides.

Sotsialistlik ühiskond pole huvitatud üksnes sellest, et loodusrikkusi kasutataks ratsionaalselt, vaid ka sellest, et loodust — nende rikkuste allikat — heaperemehelikult hoitaks. Seepärast pöörataksegi NSV Liidus looduskaitsele väga suurt tähelepanu.

Looduskaitse laiemas mõttes hõlmabki meie kõikide loodusrikkuste kaitset nende säilitamise ning suurendamise eesmärgil. NSV Liidus on see kindlustatud mitmesuguste seadustega, mis reguleerivad näiteks metsakasutust, jahipidamist, kalapüüki jms. Kuid selle kõrval teostatakse meil looduskaitset ka teaduslikel, kultuurhariduslikel, pedagoogilistel ja esteetilistel kaalutlustel.

Teadusliku uurimise huvides on sageli tarvis jälgida näiteks mitmesuguseid looduses toimuvaid nähtusi ja protsesse inimese tegevusest mõjustamata aladel. Selleks on vaja säilitada teatud osad loodusest

ürgses seisundis. See võimaldab paljudel juhtudel loodusseadusi tundma õppida, et rakendada neid ühiskonna teenistusse. Looduskaitsealadel on võimalik teostada ka mitmesuguseid eksperimente, millel on sageli küllaltki suur majanduslik tähtsus. Teaduslikud kaalutlused on mõõduandvad ka mitmesuguste haruldaste, hävimisohus olevate taime- ja loomaliikide ning muude looduslike objektide kaitsel. Antud juhul on looduskaitse eesmärgiks vältida nende täielikku hävimist, mis võtaks võimaluse nende edaspidiseks uurimiseks.

Kuid sellega nõukogude looduskaitse ülesanded veel ei piirdu. Võimaluste piires on looduskaitsealade kaudu püütud rikastada kodumaa loodust mitmesuguste uute introdotseeritud taime- ja loomaliikidega, mis on kasulikud meie rahvamajandusele. Veelgi enam, Nõukogude Liidus on püütud isegi taastada looduses väljasurnud väärtuslikke liike nende põhilistes elupaikades, nagu seda on näiteks kaukaasia suubrite aretamine Kaukaasia looduskaitsealal.

Looduskaitse on meie maal ka suur pedagoogiline ja kultuuriline tähtsus, sest looduse üha täielikum kasutamise käigus osutub ikka enam vajalikuks säilitada piiratud ulatuses maastikke ja loodusmälestusmärke, mis on möödunud geoloogiliste ajastute, kliimaperioodide kui ka loodusjõudude tegevuse tunnistajaiks või mis näitavad, milline oli loodus enne inimese ümberkujundava tegevuse algust. Rida loodusmälestusmärke on seotud rahvaluule ja pärimustega, muistsete kommete ja tavadega: need on õpetlikud näited inimese erinevast suhtumisest loodusesse ühiskonna arengu varasematel etappidel.

Lõpuks ei tohi unustada ka looduskaitse esteetilisi eesmärke. Looduskaitse aitab oluliselt kaasa meie kodumaa looduse ilu säilitamisele ja suurendamisele. Haruldaste loodusmälestusmärkide, nagu näiteks suurte loomavormide, põliste puude, rändrahnude, kaunite parkide jt., säilitamine ja kaitse peaksid olema iga Nõukogudemaa kodaniku südameasjaks, sest kodumaa looduse ilu ei hinda nõukogude inimene väiksemal määral kui ilu kirjanduslikus teoses, kujutavas kunstis või muusikas. Nii nagu me säilitame ehitusmälestusmärke ja ajalooliste sündmuste paiku, nii hindame ja säilitame tulevastele põlvetele loodusmälestusmärke ja looduskaitsealasid.

Looduskaitse korralduse suhtes on NSV Liit esikohal maailmas. V. I. Lenini algatusel pandi Nõukogudemaal kindel alus loodusmälestusmärkide kaitsel juba nõukogude võimu esimestel aastatel. Praegusel ajal leidub NSV Liidus looduskaitsealasid ehk reservaatte ligi 100. Neid leidub kõigis looduslikes vöötmetes: arktilistest tundrastest subtroopikani ning mererannalt kõrgmäestikuni. NSV Liidu looduskaitsealadel ei toimu ainult kohalike ja haruldaste taime- ja loomaliikide säilitamine, vaid ka intensiivne teaduslik uurimistöö kodumaa loomastiku ja taimestiku rikastamise eesmärgil.

Eestis on looduskaitse küsimused olnud avalikkuses kõne all juba möödunud sajandi lõpust alates. Näib, et Loodusuurijate Selts on olnud kohaks, kus Eestis esmakordselt on puudutatud looduskaitse küsimusi. Nimelt esines Seltsi 116. koosolekul 17. veebruaril 1879. aastal kuulus geoloog akadeemik Helmersen kõnega suurte rändrahnude kaitse vajadusest.

Suurema ulatuse saab looduskaitse liikumine Venemaal alates 1905.—1906. aastast ja seda Moskva Loodusesõprade Seltsi initsiatiivil. Uritus leiab elavat vastukaja Riia looduseuurijate hulgas ning

1908. a. ilmub esimene kokkuvõte Baltimaade botaaniliste loodusemälestusmärkide kohta. 1910. a. asutas Riia Loodusuurijate Selts Saaremaal Kihelkonnal bioloogiajaama ning Vaika saartel linnukaitse reservaadi, mis oli esimeseks looduskaitsealaks Eesti NSV territooriumil.

Kui varem looduskaitse küsimustega tegelesid peamiselt teadlaste kitsad ringkonnad, võib sel perioodil märgata huvi kasvu looduskaitse küsimuste vastu ka laiemas avalikkuses. Eriti väärib selles suhtes esiletõstmist Saaremaa rahvakoolide inspektori A. A. Hrebtovi tegevus, kes saatis kõigile Saaremaa koolidele ringkirja, milles palus õpetajaid õpilastele ning rahvalegi selgitada loodusemälestusmärkide, eriti jugapuu, luuderohu, pooppuu ja ka tammede kaitse tarvilikkust. A. A. Hrebtovilt on ilmunud ka kokkuvõte Saaremaa, Abruka ja Ruhnu loodusemälestusmärkide kohta.*

Aastatel enne Esimest maailmasõda leiab looduskaitse mõtte vastukaja ka Tallinna loodusteadlaste ning loodusesõprade hulgas. Eestimaa Kirjandusliku Seltsi juures asutati isegi looduskaitse sektsioon, mille väljaandel ilmus 1914. a. R. Lehberti töö Käsmu ümbruse suurte rändrahnude kohta.

Loodusuurijate Seltsi juures asutati looduskaitse sektsioon alles pärast Esimest maailmasõda 1920. a. kevadel. Sektsiooni tegevus kujunes üsna hoogsaks. Sektsioon korraldas rea koosolekuid ning avaldas üleskutseid, milledes selgitati looduskaitse eesmärgid ning tähtsust. Sektsioon alustas 1921. aastal kaastööliste kaudu ka andmete kogumist Eesti loodusemälestusmärkide kohta, mis kestis hulga aastaid. Töö tulemused avaldati trükis G. Vilbergi poolt pealkirja all „Eesti loodusemälestusmärgid“, mis sisaldab andmeid umbes 800 loodusemälestusmärgi kohta.

Looduskaitse sektsioonis kerkis juba õige varakult üles ka mõtte suurema looduskaitse reservaadi rajamiseks. 1924. aastal eraldati reservaadiks üks kvartal metsa Tartu ülikooli, praegu Eesti Põllumajanduse Akadeemia õppe- ja katsemetsamajandis Järveljal. See metsakaitse reseruaat, millel ei teostata mingisugust raie, surnud puude ja tuulemurru koristamist, karjatamist, niitmist jms., on püsinud looduskaitse reseruaadina tänaseni.

Looduskaitse sektsiooni algatusel õnnestus kehtestada looduskaitse veel mõningate maa-alade kohta.

Muidugi ei saanud looduskaitse korraldus kodanlikus riigis rajaneda nii laialdasele teaduslikule alusele kui Nõukogude Liidus, pealegi ei olnud liiga piiratud alade tõttu võimalik teostada looduskaitset küllaldase efektiivsusega.

Fašistliku Saksamaa kallaletungi tõttu NSV Liidule sai Eesti NSV territoorium Suure Isamaasõja lahinguväljaks ning pidi mitme aasta vältel taluma fašistlikku okupatsiooni, mis hävitas täielikult looduskaitse korralduse Eestis. Paljud loodusemälestusmärgid hävisid täielikult, teisi kahjustati suuremas või väiksemas ulatuses. Mitmete loodusemälestusmärkide hävingut on vältinud ainult rahva teadlik suhtumine looduskaitse objektidesse. Olles teadlik looduskaitse täht-

* A. A. Хрептовъ, Памятники природы на островах Эзеля, Абро и Руно, Феллинъ, 1916.

susest, säilitab kohalik elanikkond varem kaitse all olnud loodusemälestusmärke sageli väga suure tähelepanelikkusega, mis näitab, et looduskaitse mõte on meie rahvasse sügavalt juurdunud.

Pärast Suurt Isamaasõda on hakanud meie vabariigis looduskaitse küsimustega tegelema Eesti NSV Teaduste Akadeemia juures asuv Loodusuurijate Selts. Loodusuurijate Seltsi looduskaitse sektsioon on võtnud endale ülesandeks tutvustada Nõukogude Liidus teostatava looduskaitsetöö eesmärgi ja selgitada välja looduskaitset vajavad objektid Eesti NSV-s. Looduskaitse idee populariseerimiseks ja Eesti NSV territooriumil leiduvate ning looduskaitset vajavate objektide ja looduslike alade tutvustamiseks on ilmunud Loodusuurijate Seltsi toimetusel eriväljaanne: K. Eichwald, E. Kumari ja K. Orviku, „Looduskaitse küsimusi Eesti NSV-s“, millega tutvumist tuleks soovitada eriti bioloogia õpetajaile.

Loodusuurijate Seltsi looduskaitse sektsiooni poolt sõjajärgsel perioodil kogutud andmed näitavad, et praegugi on paljud Eesti NSV loodusemälestusmärgid hävimise ohus. Looduskaitse efektiivset teostamist on Eesti NSV-s suurel määral takistanud looduskaitse määruse ning looduskaitse asutuse puudumine. Tõsi küll, mõningal määral, näit. ulukite kaitse, kaitsemetsade jne. osas, on meil looduskaitse küsimused reguleeritud vastavate seaduste ja määrustega, kuid need ei korralda looduskaitset teaduslikel, kultuurhariduslikel, pedagoogilistel ja teistel eesmärkidel. Vaatamata sellele, et Eesti NSV naabruses asuvates vennasvabariikides (Vene NFSV, Läti NSV) on looduskaitse juba ammu ellu viidud, on olukord looduskaitse suhtes Eesti NSV-s täiesti mitterahuldav. Looduskaitse organiseerimise vajadusele Eesti NSV-s on korduvalt tähelepanu juhitud nii teaduslikel konverentsidel kui ka Vene NFSV looduskaitse keskasutuse poolt. Vaatamata sellele, ei ole meil looduskaitse määrus senini kehtestamist leidnud.

Kuigi Eesti NSV on väiksemaid liiduvabariike, esineb meil ometi loodusemälestusmärke, millel on isegi üleliiduline tähtsus. Heaks näiteks selles suhtes on Kaali järve meteoriitkraatrid, mis kuuluvad haruldaste sellelaadsete loodusemälestusmärkide hulka maailmas. Asudes NSV Liidu loodepiiril, on Eesti NSV parasvöötme põhjaosas Nõukogude Liidu kõige merelisem osa. Seetõttu esineb meil mitmesuguseid taime- ja loomaliike ning kooslusi, mis mujal puuduvad või on haruldased. Meie rannikuid kaudu kulgevad tähtsad lindude rändeed, mis omavad tähtsust kogu Euroopa, võiks öelda isegi kogu Euraasia ulatuses. Seda kahetsemisväärsem on asjaolu, et meil puudub senini lindude kaitseala, kuigi selle rajamiseks just Eesti NSV saarte- ja lahtederikas rannik on väga soodus. Meie peame säilitama tulevastele põlvedele üksikuid osi meie alal varem esinenud metsatüüpidest, milledest paljud, nagu tammikud, uhtlamm-metsad, saluleht-metsad jne., on juba praegugi jäänud väga haruldaseks. Samuti on tarvis säilitada looduslikus olekus mõni tükk sood või raba, millel on suur teaduslik ning pedagoogiline tähtsus. Ka on vaja teatud ulatuses säilitada mitmesuguseid muid meie alale tüüpilisi maastikuvorme, nagu seda on rannikupangad, joad, vallseljakud, voored jne. Muidugi ei saa loobuda ka meil haruldaste taime- ja loomaliikide, suurte puude ning rändrahnude kaitsest, millede hävitamine oleks meie vabariigi loodusele suureks kaotuseks.

Looduskaitse edukaks teostamiseks on kõigepealt vaja omada täielikku ülevaadet looduskaitset väärivaist objektidest. Sellist ülevaadet kogu vabariigi ulatuses vajame kiiresti, sest üha intensiivsemaks muutuv uudismaade rajamine, jõgede rakendamine rahvamajanduse teenistusse, uute tööstusrajoonide tekkimine jne. muudavad kiiresti meie loodust ning asetavad nii mõnegi haruldase loodusmälestusmärgi hävimise ohtu. Looduskaitse objektide ning kaitse ulatuse selgitamiseks aitab muidugi tõhusalt kaasa loodusteaduslik uurimistöö. Kuid see töö ei saa olla edukas ilma laiemate rahvahulkade aktiivse kaasabitaga. Selleks, et looduskaitse muutuks tõeliselt üldrahvalikuks ürituseks, on tarvilik viia looduskaitse mõtte laiadesse rahvahulkadesse. Alles siis, kui laiad rahvahulgad on teadlikud looduskaitse vajadusest ning võtavad aktiivselt osa selle teostamisest, võime olla kindlad ürituse edus.

Looduskaitse mõtte viimisel laiadesse hulkadesse on täita väga tähtis ning austusväärne osa meie õpetajaskonnal. Seetõttu on vajalik, et meie vabariigi õpetajad, eeskätt muidugi loodusteaduste ja geograafia õpetajad, oleksid teadlikud looduskaitse tähtsusest ning eesmärkidest, ilmutaksid huvi looduskaitse küsimuste vastu ning tutvustaksid nende küsimustega meie noorsugu, kasvataksid meie noortes armastust looduse vastu.

Võimalusi selleks on väga palju. Looduskaitse ideid saab ja tuleb propageerida loodusteaduste ja geograafia tundides. Sellest, kuidas käsitleda looduskaitse küsimusi zooloogia tundides, on kirjutanud V. Voore selle ajakirja veergudel juba varem („Nõukogude Kool“ nr. 8, 1950). Samuti leidub väga häid võimalusi looduskaitse küsimuste selgitamiseks ning propageerimiseks ka botaanika, geograafia ja teistes tundides.

Veelgi paremaid tulemusi saavutame kahtlemata siis, kui suudame õpilasi kaasa tõmmata aktiivsele tööle looduskaitse alal. Meie püüdeks olgu korraldada tööd sellisel, et see aitaks kaasa loodusteaduste ja geograafia õpetmise mitmekesistamisele ning huvitavamaks muutmisele. Selleks järgnevalt mõningaid juhendeid ja ettepanekuid.

Alg- ja seitsmeklassilistes koolides oleks väga tänuväärseks ülesandeks oma kooli piirkonnas leiduvate loodusmälestusmärkide albumi koostamine. Hoolikalt ning asjatundlikult koostatud album, kus leiduvad andmed kooli piirkonnas esinevate loodusmälestusmärkide kohta, nende joonised ja fotod, on ehteks igale koolile. Ühtlasi saab kool sel teel tõhusalt kaasa aidata Eesti NSV loodusmälestusmärkide kohta andmete kogumisele ning looduskaitse mõtte sisendamisele õpilastesse.

Esimeseks ülesandeks loodusmälestusmärkide albumi koostamisel on muidugi kooli piirkonnas leiduvate loodusmälestusmärkide — suurte rändrahnude, põliste puude, parkide, haruldaste taimeliikide jms. — väljaselgitamine. Selleks võib saada andmeid ka Loodusuurijate Seltsi looduskaitse sektiioonilt aadressil: Tartu, Nõukogude väljak 20. Kuid Loodusuurijate Seltsi loodusmälestusmärkide nimistud on veel lünklikud, mille tõttu on kahtlemata tarvilik kohalike elanike kaudu täiendavaid andmeid hankida. Selleks on võimalik edukalt rakendada ka õpilasi, kes oma vanemait või teistelt kohalikest elanikest võivad saada väärtuslikke andmeid kooli piirkonnas leiduvate loodusmälestus-

märkide kohta. Eriti tarvilik on käia seda teed siis, kui õpetaja ise ümbrust veel tarvilisel määral ei tunne.

Pärast seda, kui on saadud esialgne ülevaade kooli piirkonnas olevate loodusemälestusmärkide kohta, peaks järgnema nende üksikasjalisem kirjeldamine kohapeal. Juhendeid loodusemälestusmärkide kirjeldamiseks võib leida Loodusuurijate Seltsi poolt väljaantud brošüürist: K. Eichwald, E. Kumari ja K. Orviku, „Looduskaitse küsimusi Eesti NSV-s,“ mida on võimalik tasuta saada Loodusuurijate Seltsilt. Ka loodusemälestusmärkide kirjeldamisel on soovitatav rakendada õpilasi, kuna sellega aktiveerime õpilasi ja juhime neid iseseisvatele loodusevaatlusile. Parimaid tulemusi annab kahtlemata ekskursionaalse korraldamine, mille puhul siis õpilased õpetaja juhtimisel koostaksid loodusemälestusmärgi kirjelduse ja, mida eriti tuleks soovitada, valmistaksid sellest joonise või foto. Selline ekskursion pakub õpetajaile muidugi suurepäraseid võimalusi õpilaste tutvustamiseks paikkonna loodusega ning selles toimuvate protsessidega, mille puhul on väga kohane selgitada ka looduskaitse küsimusi.

Kui kooli piirkonnas on huvitavaid loodusemälestusmärke palju, on muidugi raske neid kõiki ühe õppeaasta vältel õpilastega külastada. Muidugi tuleb neil juhtudel piirduda ühe või mõne ekskursioniga kõige huvitavamate loodusemälestusmärkide juurde. Ülejäänud loodusemälestusmärkide kohta andmete saamiseks on soovitatav moodustada õpilastest, eriti noorte naturalistide ja geograafia ringi liikmeist, 2—3 liikmelised rühmad, kes võtavad enesele ülesandeks ühe või paari lähestikku asetseva loodusemälestusmärgi ülesotsimise ning selle kohta kirjelduse koostamise. Soovitatav on muidugi ka õpetajate osavõtt neist retkedest.

Viimaseks etapiks kõnesoleva ülesande täitmisel on kogutud andmete süstematiseerimine ning albumi enese koostamine. Jooniste ja fotode valmistamisel, nende varustamisel vajalike seletustega ning üldse albumi kujundamisel saavad aidata ka teiste ainete (näit. joonistamise) õpetajad ning teised koolis töötavad ringid (näit. fotoring). Paralleelselt albumi valmistamisega tuleks teha ära kirjad loodusemälestusmärkide kirjeldustest, koopiad fotodest ning joonistest ja saata need Loodusuurijate Seltsi looduskaitse sektsioonile. Samuti on tarvilik, et õpetajad teataksid kiiresti Loodusuurijate Seltsile kõikidest juhtudest, millede puhul loodusemälestusmärgid satuvad hävimise ohtu. Neil juhtudel püüab Loodusuurijate Selts astuda tarvilikke samme loodusemälestusmärkide kaitseks.

Albumi valmistamisel saadud materjale — loodusemälestusmärkide kirjeldusi, jooniseid ja fotosid — on võimalik edukalt kasutada kooli seinalehe looduskaitse erinumbri väljaandmiseks, looduskaitsele pühendatud kultuurihommiku sisustamiseks jms. Loodusemälestusmärkide album ise aga leiab näitliku õppevahendina kasutamist loodusteaduslike ainete õpetamisel.

Keskoolides, kus õpilaste teadmised loodusteadustes on suuremad, võime muidugi asuda ka ulatuslikumate ülesannete täitmisele. Näiteks võiks soovitada loodusemälestusmärkide albumi koostamist rajooni või mingi muu suurema ala kohta, NSV Liidu looduskaitsealade kaardi ning looduskaitsealade kirjelduste koostamist õpilaste kollektiivse tööna noorte naturalistide ja geograafia ringides. Selleks vajalikku materjali on võimalik leida teosest „З а п о в е д н и к и

СССР" I ja II (Географгиз, 1951) ja kogumikest "Охрана Природы" (Ulevenemaalise Looduskaitse Seltsi väljaanne, seni ilmunud 13 vihku). Uusimaid andmeid NSV Liidu looduskaitsealade kohta võib leida Suure Nõukogude Entsüklopeedia uue väljaande 16. köites (märksõna: Заповедники). Väga suurt huvi pakuvad looduskaitsealased filmid, mida on võimalik saada laenutamise korras demonstreerimiseks Tallinna kinobaasilt (Olevimägi 14). Mainigem neist näiteina filme Volga delta, Kaukaasia ja Žigulite looduskaitsealade kohta.

Õpilaste kasvatamisel aktiivsele looduskaitsele aitavad edukalt kaasa õpilaste osavõtt metsaistutamistöödest, oma kooli, linna või kodukolhoosi ümbruse kaunistamisest ilupuudega ning teistest sellelaadsetest üritustest. Kes neist töödest on ise aktiivselt osa võtnud, suhtub hoopis teisiti ka loodusmälestusmärkidesse. Nagu ta ei luba oma töö hävitamist üksikute vastutustundetute inimeste poolt, keda meil kahjuks siiski veel leidub, nii ei luba ta suhtuda hoolimatult ka loodusmälestusmärkidesse. Aktiivse looduskaitse suurt kasvatuslikku tähtsust on juba käsitlenud A. Üksip („Stalinlik Noorus“ nr. 3, 1948), millele siinkohal olgu juhitud tähelepanu.

Lõpuks ärgu unustatagu looduskaitse küsimusi ka õpilastega korraldatavail ekskursioonidel. Nende marsruutide valikul võetagu kindlasti kavassee ka mõne loodusmälestusmärgi või looduskaitseala külastamine. Suunakem õpilasi suvevaheaja matkadel ka loodusmälestusmärkidele või, veelgi parem, nende otsimisele ja kirjeldamisele. Seega ühendame parima suvepuhkuse veetmise viisi tähtsa kasvatusliku üritusega.

Nõukogude õpetajad on alati aktiivselt osa võtnud kõikidest riiklikult tähtsast ühiskondlikest üritustest. Tuleb soovida, et meie õpetajaskond hindaks väärikalt looduskaitse tähtsust ning osutaks vajalikku tähelepanu looduskaitse küsimuste selgitamisele ja populariseerimisele meie koolinoorsoo hulgas.

Õpilaste praktiline tutvustamine põllumajandusliku tootmisega.

V. TETJURJOV,

bioloogiateaduste kandidaat.

Nagu teada, nõuab polütehniline õpetus, et bioloogia kursuses ei tutvustataks õpilastele agronoomia, põllumajandusliku tootmise aluseid ainult teoreetiliselt, vaid ka praktiliselt. Kui õpilaste teoreetiline tutvustamine põllumajandusliku tootmisega ei lähe kaugemale tootmisprotsesside vaatlemisest, siis õpilaste praktiline tutvustamine põllumajandusliku tootmisega nõuab tingimata otsest osavõttu nendest protsessidest; see pole aga mõeldav õpilaste tootva töötä.

Õpilaste praktiline tutvustamine põllumajandusliku tootmisega peab toimuma õppe- ja tootva töö ühendamise alusel.

I

Õppetöö ühendamine laste ja noorukite tootva tööga on marksismi klassikaline nõue. Juba „Kommunistliku partei manifestis“ (1848) näitasid K. Marx ja F. Engels, et ühiskonna ümberkujundamise protsessis peab võitnud proletariaat teostama noorpõlve kasvatustöö ühendamist materiaalse tootmisega.

Õppetöö tootmistööga ühendamise põhjendamisel lähtub K. Marx inimese loomuse üldisest seadusest. „Mõistlikus ühiskondlikus korras,“ kirjutab K. Marx, „peab iga laps, alates 9. eluaastast, hakkama tootmistööliseks, samuti nagu iga täiskasvanud töövõimeline inimene peab alluma üldisele loodusseadusele ja nimelt, et süüa, peab ta töötama, ja töötama mitte ainult mõistusega, vaid ka kätega.“¹

K. Marx vaatleb õppetöö ühendamist tootva tööga ainsa vahendina igakülgsest arenenud inimese kasvatamisel. „Vabrikusüsteemist, nagu seda võib üksikasjaliselt jälgida Robert Oweni juures,“ kirjutab K. Marx, „võrsus tulevase epohhi kasvatuse idu, kus kõikide teatud aast vanemate laste tootev töö ühendatakse õppetööga ja gümnaastikaga mitte ainult ühe vahendina ühiskondliku tootmise suurendamiseks, vaid ka ainsa vahendina igakülgsest arenenud inimeste kasvatamisel.“²

V. I. Lenin käsitleb õppetöö ühendamist tootva tööga kõrgele arenevat tulevase ühiskonna lahutamatu tunnuseks. Ta kirjutab: „... ei saa kujutleda tulevase ühiskonna ideaali, ühendamata noorsoo õppimist

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения т. XIII, ч. 1. стр. 198.

² Sealsamas, XVII kd., 1. osa, lk. 530—531.

tootva tööga: ei õppimist ja haridust ilma tootva tööta ega tootvat tööd ilma paralleelse õppimise ja hariduseta ei saaks asetada sellisele kõrgusele, mida nõuab tänapäeva tehnika tase ja teaduse seisukord".³

Õppetöö ühendamine laste ja noorukite tootva tööga on Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programmi nõue. Partei programm nõuab, et teostataks tihedat sidet õppetöö ja laste ühiskondliku ning tootva töö vahel.

Partei Keskkomitee 5. septembri 1931. aasta otsuses „Alg- ja keskkoolist“ on antud juhend: „Õppetöö ühendamist tootva tööga tuleb teostada niisugusel alusel, et õpilaste ühiskondlik-tootev töö alluks kooli õppe- ja kasvatustöö eesmärkidele“. Toodud direktiiv peab leidma täielikku teostamist ka bioloogia õpetamisel.

II

Tuleb märkida, et bioloogia on koolis niisuguseks aineks, kus õppetöö ühendamine tootva tööga on mõningal määral võimalik tänapäevalgi. See nähtub juba faktist, et paljudes koolides kõrvuti bioloogia õpetamisega tegeldakse praktilise põllumajandusliku tööga taimekasvatuse alal.

Siiski ei tohi öeldust aru saada nii, nagu lahendaks bioloogia õpetamine üheaegselt õpilaste põllumajandusliku tööga juba õppetöö tootva tööga ühendamise probleemi. Ei, nende tingimuste olemasolu loob vaid võimalused selle probleemi lahendamiseks, kuid need võimalused võivad teiste tingimuste puudumisel jääda realiseerimata. Toome näite praktikast.

Uhes Moskva lähedal asuvas kolhoosis töötas varakevadel kasvumajades rühm kohaliku kooli õpilasi. Pikeerides taimi näpistasid nad seejuures juuretipun. Kui neilt küsiti: „Miks te juuretipun ära rebite?“, järgnes vastus: „Brigadir käskis.“

Toodud näites sooritavad õpilased teatava tootmisalase operatsiooni (ja sooritavad selle agrotehniliselt küllaltki hästi). Kahtlemata omandavad nad seejuures mõningaid praktilisi oskusi ja vilumusi. Kuid siin jäävad täielikult unustusse need teadusel põhinevad nõudmised, millele rajaneb antud operatsioon. Õpilased on õppinud botaanika kursusest, et juur kasvab pikemaks tipust ja et pärast tipu kõrvaldamist juur enam ei kasva, küll aga toimub intensiivne küljjuurte kasvamine, mis suurendab taime varustamist vee ja mineraalsooladega. Kuid neid teadmisi ei kasutatud antud töövõtte puhul. Tulemuseks oli aga see, et tehti küll tootmistööd, kuid seda ei ühendatud õppetööga, ei allutatud õppe-kasvatustööle eesmärkidele.

Toodud näide iseloomustab küllaldase selgusega seda puudust, mis esineb sageli kooli õppe-katseaia töös, kus õpilaste tööd vaadeldakse ainult kui agrotehniliste oskuste ja vilumuste omandamise abinõu. Selline piiratud arusaamine õpilaste tootvast tööst valitseb põhiliselt bioloogia õpetamise meetodikas. Polütehnilise õpetuse seisukohalt aga on õpilaste tootva töö õppe-kasvatustöö tähendus mõõtnatult ulatuslikum.

Vaatleme õpilaste tööd taimede kasvatamisel. Taimede kasvatamine nii kogu vegetatsiooniperioodil kui ka selle eri momentidel on allutatud ainsale eesmärgile — saada võimalikult kõrgemaid saake. Ja õpe-

³ V. I. Lenin, Teosed, 2. kd., Tallinn, 1949, lk. 421.

taja ülesanne seisnebki eelkõige selles, et selgitada õpilastele arusaadavalt nende töö üldist eesmärki taimede kasvatamisel kui ka selle töö iga üksiku momendi eesmärki, et nad neist eesmärkidest aru saaksid ja need omandaksid. Iga õpetaja teab oma isiklike kogemuste põhjal, kui suurt pedagoogilist tähtsust omab ühe või teise töö eesmärgi igakülgne mõistmine õpilaste poolt. Kas just see ei määra kindlaks antud tööprotsessi käiku ja olemust?

Iga üksiku eesmärgi saavutamiseks, mis püstitatakse taimede kasvatamisel, kasutavad õpilased vastavat agrotehnilist võtet, aga taimede kasvatamise üldeesmärgi saavutamiseks kasutavad nad tervet kompleksit agrotehnilisi võtteid. Kuid tuleb märkida, et taimede kasvatamise protsessis ei kasutata ainult vastavaid agrotehnilisi võtteid, vaid rakendatakse ka neid loodusseadusi, neid teaduse seadusi, millele rajaneb iga antud agrotehniline võte üksikult ja kogu agrotehniliste võtete kompleks tervikuna. Siin on kõige olulisem mitsuuriliku bioloogia põhiline seadus — organismi ja tema eluks vajalike tingimuste ühtsuse seadus.

Samuti on õpilaste põllumajandusliku töö praktikas lubamatu piiruda ainult agrotehnilise retseptuuriga. Just niisuguse olukorra juures „põhjendavad“ õpilased üht või teist nende poolt sooritatavat agrotehnilist võtet sellega, et „õpetaja käskis niiviisi teha“.

Enne, kui täita mõnd agrotehnilist võtet, on vajalik koos õpilastega selgitada, missugusel bioloogilisel seaduspärasusel antud võte põhineb. Toome vastava näite.

Oletame, et õpilastel seisab ees taimede pealtväetamine kooli õppekatseaias. Kõigepealt selgitatakse neile selle töö eesmärk, s. o. saada võimalikult kõrgemat saaki. Siis esitatakse õpilastele küsimus: „Miks taimede pealtväetamine suurendab saaki?“

Õpilased on õppinud, et taimed vajavad toitumiseks lämmastiku-, fosfori-, kaali- ja teisi soolasid ning et kõiki neid aineid koos veega võtavad taimed juurtega mullast. Samuti on nad õppinud, et mullas on sageli puudus lämmastiku-, fosfori- ja kaalisooladest. Õpilased teavad ka, et taimede vajaduste rahuldamiseks lämmastiku-, fosfori- ja kaalisoolade osas viiakse neid mulda nii enne külvi kui ka taimede kasvu ajal. Nii meelde tuletades ja korrates varem õpitud taimede mineraaloolade vajaduse seadust ja selle rakendamist ühiskondliku tootmise praktikasse, annavad õpilased vastuse neile esitatud küsimustele. Nüüd tuleb neil seda seadust kasutada oma isiklikus tööpraktikas.

Edasi antakse õpilastele juhend eelseisvaks tööks. See sisaldab kaks momenti: 1) kuidas valmistada lahus taimede pealtväetamiseks ja 2) kuidas teostada taimede pealtväetamist.

Esiteks selgitab õpetaja õpilastele, missuguseid soolasid kasutatakse taimede pealtväetamisel, kui palju iga soola tuleb võtta kastekannutäie vee kohta, kuidas lahustada võetud soolasid vees jms. Ka siin ei saa piirduda ainult retsepti andmisega. Õpetaja põhjendab, miks lahus peab olema just sellise koostisega, niisuguse kontsentratsiooniga jms. Seejuures näitab ta õpilastele lahuse valmistamise kõiki võtteid.

Teiseks selgitab õpetaja õpilastele, kuidas teostatakse pealtväetamist, kuidas tehakse vaod, kas piki ridasid või üksikute taimede ümber, missuguses sügavuses ja kui kaugele taimedest need tehakse, kui palju lahust läheb ühele jooksvale meetrile (külvikultuuride puhul) või

ühele taimele (istutatavate kultuuride puhul), kunas ja kuidas kaetakse vaod kuiva mullaga jms. Ühtlasi demonstreerib ta õpilastele, kuidas sooritatakse kõiki neile selgitatud võtteid.

Pärast juhendamist on soovitatav lasta ühel õpilasel sooritada nõutav operatsioon selleks, et kontrollida, kuidas õpilased neile näidatud võtted omandasid. Nimetatud õpilane sooritab järjekorras kõik võtted, kusjuures ülejäänud õpilased jälgivad tema tööd ja teevad seejuures vastavaid märkusi ning parandusi. Esineb siiski õpilasi, kes ilma niisuguse kontrollita ei täida kõiki juhendamisel esitatud nõudmisi.

Lõpuks antakse kõigile õpilastele ülesanne sooritada selgitatud ja ettenäidatud töö. Seejuures eraldatakse igale õpilasele või õpilasarühmale kindlaksmääratud tööloik (teatavad taimeread katselapil või terved katselapid). Õpetaja jälgib töö käiku ja vajaduse korral abistab õpilasi.

Seega võib ühe või teise tööülesande täitmise õpilaste poolt jagada järgmisteks etappideks:

- 1) õpilastele bioloogia-alaste seaduspärasuste selgitamine, millel põhineb antud tööülesanne;
- 2) õpilaste instrueerimine, kuidas täita antud tööülesanne;
- 3) tööülesande sooritamine õpilaste poolt.

Nii toimub põhiliselt õpilaste praktiline tutvustamine põllumajanduslike tootmisprotsessidega. Seejuures õpilased kordavad ja kinnistavad juba olemasolevaid teadmisi, saavad uusi teadmisi ja omandavad praktilisi oskusi ning vilumusi.

III

Need bioloogia-alased seaduspärasused, milledest õpilased peavad lähtuma ühe või teise tootmistöö puhul, õpitakse harilikult selgeks juba õppetunnis, enne tööülesannete sooritamist kooli õppe-katseaias. Selliselt on üles ehitatud kooli õppeprogramm. Kuid klassis, õppetundides õpitakse neid seaduspärasusi laboratoorset tüüpi katsete ja vaatluste teel (kui asi üldse ei piirdu sellega, et vastavatest katsetest ja vaatlustest üksnes kõneldakse). Seepärast on väga otstarbekohane (seda nõutakse õppeprogrammides), et neid bioloogia-alaseid seaduspärasusi õpetataks õpilastele katsete ja vaatluste teostamise teel kooli õppekatseaias. Erilist tähelepanu tuleb siin pöörata neile katsetele, mida oma iseloomu tõttu on raske või isegi võimatu teostada laboratooriumi tingimustes.

Mis puutub katsete valikusse kooli õppe-katseaias, siis selles suhtes võib mainida järgmist pedagoogilist nõuet: kõigi kooli õppe-katseaias korraldatavate katsete tulemused peavad olema õpilastele selgesti näha, olgu siis oma kvantitatiivse või kvalitatiivse erinevuse poolest; ilma selleta on need õpilastel vähe õpetlikud. Toome näiteid:

1. Ühest ja samast kotist valitakse herne- või oaseemneid, kusjuures ühed on kaalult teistest 2—2,5 korda raskemad, ja külvatakse kahele katselapile võrdsel hulgal. Juba 20—30 päeva pärast panevad õpilased tähele „elavat diagrammi“: suurtest seemnetest on arenenud kõrged, lopsakad taimed, väikestest aga madalad ja nõrgad taimed. See erinevus on silmatorkav pika aja jooksul.

2. Kahele katselapile külvatakse hirssi: ühele väga tihedalt, teisele aga hõredalt. Esimesel katselapil arenevad peenikesed ühekõrrelised

taimed, teisel aga lopsakalt võrsuvad ja hargnevad taimed. See erinevus jääb püsima kuni taimede koristamiseni.

3. Kevadel külvatakse kahele katselapile nisu: ühele suvinisu, teisele talinisu. Suvinisu loob pea, talinisu mitte. Ka see erinevus püsib kuni katse lõpetamiseni.

Seda liiki katsed ei nõua suuri katselappe ega kordamist. Seejuures annavad nad kõik täpseid tulemusi, mis on kasutatavad nii taimede elu üldiste seaduspärasuste kui ka üksikute taimeliikide bioloogiliste iseärasuste selgitamisel.

Teaduslike teadmiste põhjal, mis on saadud klassis õppetundides kui ka töoga õppe-katseaias, omandavad õpilased praktiliselt vastavaid agrotehnilisi võtteid ja teatavaid oskusi ning vilumusi põllumajandusliku töö alal.

Võrreldes põllumajanduslikus suurtootmises kasutatavaid agrotehnilisi võtteid nendega, mida rakendatakse kooli õppe-katseaias, näeme eelkõige järgmisi erinevusi: suurpõllumajandeis sooritatakse need võtted masinate abil, aga kooliaias käsitsi. Mõned näited: põllu kündmine mitmehõlmalise traktoriadruga ja mulla ümberkaevamine labidaga katselapil; külv külvimasinaga ja käsitsi külvamine; kartulipanek kartulipanemismasinaga ja kartulipanek labidaga; taimede istutamine masinaga ning käsitsi jne.

Erinevus on silmnähtav, kuid kõrvuti sellega on siin kahtlemata ka sarnasust, mis on vaadeldavale pedagoogilisele küsimusele väga oluline.

K. Marx märgib⁴, et iga keeruline masin koosneb kolmest oluliselt erinevast osast: jõumasina, ülekandemehhanism ja masina tööriist, kusjuures viimane kujutab endast, kuigi väga sageli muudetud kujul, sedasama tööriista, mida kasutasid käsi- ja manufaktuuri tööline. Keerulise masina tööriistad sooritavad sama operatsiooni, mille varem täitsid samasuguste tööriistadega käsi- ja manufaktuuri tööriistad, kuid nüüd sai see inimese tööriistast mehhanismi tööriistaks.

Järelikult, ükskõik missugusel viisil üks või teine agrotehniline operatsioon teostatakse, kas keerulise masinaga või käsitsi, taotleb see üht ja sama eesmärki ning põhineb ühel ja samal loodusseadusel, teaduse seadusel. Ja kui see on nii, siis tuleb küsida: miks me ei pane oma õpilast keerulise masina taha, vaid anname talle kätte käsitsi kasutatava tööriista? Uhesõnaga: miks koolis „antakse eesõigus“ käsitsi tehtavale tööle?

Õpilastele on põllumajandusliku töö põhiliseks baasiks kooli õppekatseaed. Siin on miniatuursed külvikorra „põllud“ ja veel miniatuursed katselapid, mis teevad keeruliste põllumajanduslike masinate kasutamise täiesti võimatuks.

Kuid õpilaste põllumajandusliku töö baasiks võib olla ka kolhoosi või sovhoosi suurmajapidamine. Kas siin on võimalik õpilaste töö keeruliste põllutöömasinatega?

Tuleb silmas pidada, et õpilastele võib anda vaid niisugust tööd, mis vastab nende kehalistele ja vaimsetele võimetele. Selline on pedagoogiline nõue õpilaste tootvale tööle rakendamisel. Vaadeldes esitatud küsimust sellelt seisukohalt, peab tunnistama, et töö keerulistel masinatel, nagu traktor ja kombain, pole õpilastele jõukohane. Praktika

⁴ К. Маркс и Ф. Энгельс, Сочинения, т. XVII, стр. 410—411.

näitab, et õpilased võivad töötada vaid lihtsatel masinatel, nagu tuulamismasin, sorteerimismasin jt. Töö keerulistel mehhanismidel on jõukohane ainult kõige vanematele õpilastele ja seegi on võimalik ainult siis, kui neil on vastav spetsiaalne tehniline ettevalmistus, mida ei anna bioloogia, vaid tehnika aluseid käsitlev füüsika.

Seega on kooli õppe-katseaed kohaks, kus põllumajanduslikku tööd tehakse käsitsi.

Peab ütleva, et käsitsi tehtava põllumajandusliku töö kooli sissetoomine kutsub sageli esile kartuse, et see viib käsitöölikkusele. Ehkki õpilaste poolt käsitsi tehtav põllumajanduslik töö iseenesest ei too hoopiski endaga kaasa käsitöölikkust, on niisugused kartused õigustatud. Kõik oleneb sellest, kuidas seda tööd teostatakse: kas see on seotud õppetööga ja kas see on allutatud õppe-kasvatustlikele eesmärkidele.

Kui õpilaste käsitsi tehtav põllumajanduslik töö kujutab endast vaid mõningate agrotehniliste võtete täitmist, mis on eraldatud teaduslikest teadmistest, viib see paratamatult käsitööga sarnanevale nokitsemisele. Sellised faktid pole kooli praktikas mitte just väga haruldased ja üht neist mainitigi eespool. Kõik sellelaadsed faktid on õpilaste töö probleemi „kõige kergemaks“ lahenduseks: „tee nii“ ja kõik. Kuid, nagu teada, pole kõige kergem ka kõige parem.

Kui õpilaste poolt käsitsi tehtav põllumajanduslik töö rajaneb aga kaasaja teaduslikel teadmistel ja seda ei teostata ainult praktiliste oskuste ja vilumuste omandamise vahendina, vaid ka olemasolevate teadmiste kindlustamise ning uute teadmiste omandamise vahendina, teenib see põlütehnolise õpetuse eesmäärke. Käsitsi tehtav põllumajanduslik töö, rajatuna kaasaja mitšuurinlikule agrobioloogiale, — niisugune peabki olema õpilaste töö kooli õppe-katseaias.

IV

Vaatleme nüüd agrotehniliste võtete praktilise omandamise küsimust.

On ilmne, et enne teatud agrotehnilise võtte omandamist on õpilastel vaja teada, kuidas seda võtet sooritatakse. Seega enne, kui asuda näiteks taimede istutamisele, on muidugi vajalik teada, kuidas seda tehakse. Nagu juba märgitud, saavad õpilased vastavad näpunäited mitmesuguste töövõtete sooritamise kohta selleks ettenähtud instruktaažil otse enne töö juurde asumist. Ja see ongi kõige sobivamaks tingimuseks antud eesmärgi saavutamisel.

Oletame, et instruktaažil jutustati ja näidati õpilastele, kuidas taimi istutada. Nad teavad nüüd, kuidas seda tööd teha. Kuid kas see tähendab, et nad oskavad seda tööd nüüd ka ise teha? See selgub tegelikult töös. Alles pärast seda, kui õpilased on ise istutanud taimi ja nende poolt istutatud taimed on juurdunud, võib kinnitada, et nad oskavad seda tööd teha. Nii muutuvad töö käigus teadmisel vastavate agrotehniliste võtete kohta nende võtete kasutamise oskused.

Kui õpilane istutas õigesti ühegi taime, on tal juba mõningad oskused, tõsi küll, väga ebatäiuslikud: ta sooritab antud agrotehnilise võtte aeglaselt, ebakindlalt ja vigadega. Kui õpilane istutab teise, kolmanda, neljanda ja viienda taime, siis harjutab ta end sellel alal. Ja

vastavalt sellele, mil määral antud agrotehnilist võtet harjutatakse, muutub õpilaste poolt omandatud oskus täielikumaks ja kindlamaks: ta sooritab selle võtte kiiremini ja „puhtamalt“. Õpilane omandab vastava vilumuse. Täpselt me ei tea, mitu korda peab õpilane üht või teist agrotehnilist võtet kordama, kuid me teame hästi, et selle võtte mitmekordsel kordamisel muutub õpilase oskus vilumuseks.

Bioloogia kursuses ei ole polütehnilise õpetuse ülesandeks varustada õpilasi ainult põllumajandusliku töö oskustega, vaid ka vastavate vilumustega. Muidugi nõuab vilumuste väljaarendamine rohkem aega ja tööd kui oskuste arendamine. Õpilaste töö organiseerimisel kooli õppekatseaias tuleb seda asjaolu tingimata arvestada. Kuid ühtlasi on vaja arvestada ka teist asjaolu, mis kergendab esitatud ülesande täitmist, ja nimelt: paljud õpilased tulevad õppekatseaeda juba mõningate tööoskuste ja -vilumustega, mis sageli on omandatud väljaspool kooli.

1952/53. õppeaastal teostasime uurimuse mõningate Moskva linna koolide ja mitmesuguste oblastite maakoolide 5-ndate klasside õpilaste kohta eesmärgiga välja selgitada, missuguseid põllumajanduslikke töid nad on teinud kolhoosis, sovhoosis või kodusel aiamaal.

Selle uurimuse alusel selgus, et õpilaste protsent, kes on teostanud põhilisi põllumajanduslikke töid mulla külviks ettevalmistamise, külvamise, taimede eest hoolitsemise ja saagi koristamise alal, osutus ootamatult kõrgeks mitte ainult maakoolides, vaid ka Moskva linna koolides. Ja kõiki neid töid tegid õpilased enne 5. klassi astumist, s. t. enne 5. klassis ettenähtud töid kooli õppekatseaias. Kahtlemata kergendab see tunduvalt põllumajandusliku töö praktiliste oskuste ja vilumuste juurutamist õpilastesse.

Pöördume nüüd küsimuse juurde, missuguste põllumajandusliku töö oskuste ja vilumustega peab kool õpilasi varustama.

Tegelikult on see kooli õppeprogrammide küsimus, kuid kuni viimase ajani on kooli õppeprogrammides enam-vähem täpselt kindlaks määratud vaid teadmiste hulk, mida õpilased peavad omandama, kuid programmides ei osutata üldse neile oskustele ja vilumustele, mida õpilased peavad omandama põllumajandusliku töö alal. Seega osutub praktiliste oskuste ja vilumuste küsimus meie koolile uudseks küsimuseks.

Eelkõige tuleb kindlaks teha, missuguste põllumajanduslike töödega peavad tegelema erinevate klasside õpilased. Arvestades õpilaste vanuselisi iseärasusi, võib antud küsimuses avaldada järgmise seisukoha: 5-ndate klasside õpilastel on kohane tegelda põllu- ja köögiviljakultuuride kasvatamisega, 6-ndate klasside õpilastel tuleks tegelda aga marjapõõsaste ja viljapuudega, samuti ka ilu- ja kaitsepuude ning -põõsaste kasvatamisega. Seejuures võib soovitada, et 5. ja 6. klassi õpilased omandaksid taimede kasvatamise alal järgmisi praktilisi oskusi ja vilumusi:

ÕPILASTE PRAKTILISED OSKUSED JA VILUMUSED TAIMEDE KASVATAMISEL.

(Näitena toodud loetelu.)

5. klassi õpilastele.

1. Määrata põhiliste põllu- ja köögiviljade idanevus.
2. Kõrvaldada põhikultuuri seemnete hulgast praht, umbrohu ja võõraste kultuuride seemned.
3. Kaevata labidaga maad katselapil.

4. Väetada katselappi sõnnikuga.
5. Kobestada ja tasandada katselapil rehaga mulda.
6. Märkida reamärkijaga ridasid katselapil.
7. Teha katselapile nõutud sügavusega vaod.
8. Külvata katselapile põhiliste põllu- ja köögiviljade seemneid antud normi järgi.
9. Asetada seemned mulda nõutud sügavusse.
10. Jaroviseerida kartulimugulaid.
11. Istutada kartulimugulaid katselapile.
12. Kasvatada toas aknal köögiviljade taimi.
13. Istutada taimi katselapile.
14. Istutada katselapile kapsaid, peete, porgandeid ja sibulaid seemnete saamise eesmärgil.
15. Kobestada mulda ridade vahel ja üksikute taimede vahel ridades (rehaga, köplaga vm).
16. Teostada külvide ja istikute rohimist katselapil.
17. Kasta taimi katselapil (mulla niisutamisega vajaliku sügavuseni).
18. Rikastada huumusega mulda taimede ümber ja kogu katselapil.
19. Valmistada lahus taimede pealtväetamiseks katselapil (nõutud koostises ja kontsentratsioonis).
20. Teostada pealtväetamist katselapil (külvikultuuride juures piki ridasid ja istikutel iga üksiku taime ümber).
21. Harvendada porgandeid ja peete.
22. Näpistada tomati külgvõsusid.
23. Mullata kartuleid.
24. Asetada keppe ja kinnitada nende külge taimi (tomatitele ja kaheaastastele seemnetaimedele).
25. Koristada katselappidel kasvatatud põllu- ja köögiviljad (koristada vili, kaevata välja mugulad ja juurvili, lõigata või kitkuda taimed jms.).

6. klassi õpilastele.

1. Istutada aedmaasikaid.
2. Hoolitseda maasikate eest (kobestada mulda, kasta ja väetada).
3. Istutada marjapõõsaid (karusmarju, sõstraid, vaarikaid).
4. Hoolitseda marjapõõsaste eest (kobestada mulda, kasta, väetada).
5. Stratifitseerida viljapuude seemneid (seemneviljalisi ja luuviljalisi).
6. Külvata viljapuude stratifitseeritud seemneid katselapile.
7. Pikeerida viljapuude seemikuid.
8. Teostada viljapuude seemikute hooldamist (rohimist, muldamist, mulla kobestamist, kastmist jms.).
9. Kaevata auke viljapuude istutamiseks.
10. Istutada viljapuid.
11. Teostada istutatud viljapuude hooldamist (tüve ümbruse harimist, kastmist, pealtväetamist).
12. Külvata katselappidele tammetõrusid, akaatsia-, männi- ja kuusesemneid.
13. Hooldada põõsaste seemikuid.
14. Istutada põõsaste istikuid alalisele kohale.
15. Teostada istutatud puude ja põõsaste hooldamist (mulla kobestamist, kastmist, põõsaste pügamist, väetamist).

Sellel näitena toodud taimede kasvatamise praktiliste võtete ja vilumuste loetelul on ainult orienteeruv tähendus. Neile koolidele, kus alles alustatakse põllumajandusliku tööga, on see loetelu kahtlemata suur, kuid teistele, kus õpilaste põllumajanduslik töö on juba kaugemale arenenud, võib see osutada isegi mitteküllaldaseks, sest mõnedes koolides teevad õpilased ka niisuguseid töid, nagu sõstrapõõsaste paljundamine pistikute abil, karusmarjapõõsaste paljundamine võrsikute abil, poekaluste silmamine jt.

Omaval ajal kirjutab V. I. Lenin: „... pole midagi väärt ükski kool, ükski ülikool, kui pole praktilist oskust“.⁵ Nüüd, poliitilise õpetuse

⁵ В. И. Ленин, Сочинения, т. 31, стр. 427.

koolitoomisega, seisab bioloogia õpetaja ees vastutav ülesanne — varustada õpilasi agrotehniliste oskuste ja vilumustega.

V

Eespool näitasime, et õpilaste tootev töö peab rajanema teaduslikel teadmistel. Nüüd tuleb öelda, et õpilaste tootev töö peab ühtlasi olema neile ka uute teadmiste allikaks.

Taimede kasvatamisel puutuvad õpilased nendega alatasa kokku. On vaja, et õpilased, viibides oma rohelises laboratooriumis, vaatleksid taimede arenemist. On vaja, et nad, mõjutades taimi, õpiksid lugema elusa looduse rohelist raamatut. Töö tuleb korraldada nii, et kooli õppekatseaia oleks maksev meie suurte looduseuurijate deviis: „Vaatlus, vaatlus ja vaatlus!“

Muuseas, kooli õppekatseaia töös kasutatakse sageli väga puudulikult võimalusi õpilastega vaatluste teostamiseks.

Toome näiteid:

Koolis, mis omas võrdlemisi hästi korrastatud õppekatseaeda, oli sisse seatud päevik, millesse õpilased kandsid kõik nende poolt kooliaias sooritatud tööd. Avame selle ja loeme õpilaste viimaseid sissekandeid:

(Kuupäev). Meie Galja N-ga, Nataša E-ga ja Leena P-ga rohisime ja kastsime porgandeid ning peete. Lülivanem (allkiri).

(Kuupäev). Mina, Vitja G., Petja S. ja Ženja V. rohisime ja andsime pealtväetist kapsastele. Abistasime tüdrukuid vee kandmisel. Lülivanem (allkiri).

(Kuupäev). Rohisime nisu ja lina, kobestasime mulda ridade vahel. Puhastasime teid lilleaias. Töötasid: mina, Vasja S., Miša D. ja Sonja D. Lülivanem (allkiri).

Lehitseme päevikut. Mitte kusagil pole registreeritud ühtegi bioloogilist vaatlust. Nähtavasti ei suunatud õpilasi niisuguste vaatluste tegemisele. Aga kui palju huvitavat oleksid õpilased sel puhul saanud taimede tundmaõppimiseks!

Teine näide. Noor naturalist kasvatas kooli õppekatseaias väga suure kõrvitsa. Paljud noored naturalistid oleksid niisugust edu kadestanud. Kui aga poisilt küsiti, kas kõrvitsal kasvavad idulehed, vaatas ta nõutult küsijale ega suutnud midagi vastata. Nagu teada, kasvavad kõrvitsal väga jõulised, isegi kuni alustassi suurused idulehed, mida on raske mitte näha.

Edasi küsiti samalt poisilt: missugused õied ilmuvad kõrvitsal ennem, kas tolmukatega või emakatega? Jällegi sama nõutus ja vaikimine. Järeldus: poiss kasvatas kogu suve kõrvitsat, kuid ta ei teostanud selle taime juures mingisuguseid morfoloogilisi ega bioloogilisi vaatlusi.

Kõigil niisugustel juhtumitel tehakse üks ja seesama pedagoogiline viga: rikutakse põhjapanevat nõuet, et õpilaste töö tuleb allutada kooli õppekasvatustlikele eesmärkidele.

Kasvatatavate taimede elu ja arenemise jälgimine peab kooli õppekatseaia töös leidma üldist levikut, sest see muudaks põhiliselt senised harjumused kultuurtaimede käsitlemisel.

Kuidas koolis harilikult kultuurtaimi, näiteks nisu, käsitletakse? Nisul on juured rohkete narmasjuurtega, kõrs ümarik, õõnes (õlekõrs), lehed pikad, kitsad, lineaalsed; õisikuks on pea, viljaks teris jne. Siin vaadeldakse nisu staatiliselt, nii öelda valmilt; see pole elus taim, vaid pigem herbariumi eksemplar. Tegelikult toimub siin taime õppimine metafüüsiliselt.

Taime vaatlemist tuleb alustada tema kasvatamisest — siis muutub kogu käsitlemisviis.

VI

Vaatleme lõpuks kooli õppe-katseaia saagi küsimust.

Õpetaja ja õpilased, asudes taimede kasvatamisele, seavad endile kindla eesmärgi — saada kõrgeid saake, mis ei või olla madalamad ümbruskonna paremate kolhooside ja sovhooside saagist. Kasutades vastavat eesrindlikku agrotehnikat, püüdlevad nad kogu vegetatsiooniperioodi jooksul ülesseatud eesmärgile, mille saavutamine otsustatakse aga koristatud saagi järgi.

Kõrgete saakide saamine on tõsine eesmärk, mis nõuab palju tööd nii õpetajalt kui õpilastelt. Kuid see on t a i m e k a s v a t u s e e e s m ä r k, mis õppe-kasvatustöös on vaid vahendiks teise eesmärgi — polütehnilise õpetuse ja õpilaste töökasvatuse — taotlemisel. Niisugune on kooli õppe-katseaias teostatava õ p p e - k a s v a t u s t ö ö eesmärk.

Peab märkima, et õpetaja ja õpilaste poolt kooli õppe-katseaias tehtava töö pedagoogilist eesmärki alahinnatakse väga sagedasti ja mõnikord isegi ignoreeritakse nii kooli praktikas kui ka pedagoogilises kirjanduses: kõik on suunatud vaid saagi saamisele. Omal ajal hoiatas M. I. Kalinin, et kui oluline polekski kooli õppe-katseaiaist saadav saak, ometi ei saa õpetaja ja õpilaste poolt kooli õppe-katseaias tehtava töö pedagoogilist efekti määrata ainult arvuga, mis väljendab kogutud saagi suurust. Ei tohi unustada, et kool on kool, meie aga pedagoogid, ja et meie toodanguks pole ei teravili ega tehnilised kultuurid, ei köögi- ja puuviljad ega heinad, vaid õpilased, kes valitseksid teaduse aluseid, omaksid teaduslikke teadmisi ja praktilisi oskusi ning vilumusi ja kes alles nendele tuginedes võiksid saada kasvatatavalt taimelt kõrgeid saake.

Selle põhilise pedagoogilise printsiibi alahindamine kooli õppe-katseaia töös ilmneb teravalt põllumajandusaasta lõpul ja õppeaasta algul koolis korraldatavatel näitustel. Väga sagedasti on siin esitatud ainult põllumajanduslik saak: mitmesugused viljavihud, kartulimugulad, kapsapead, porgandid ja peedid (juurikad), tomatid ning kurgid (vili) jne. Sellised näitused sarnanevad pigem kolhoosi- kui koolinäitustega.

Kooli õppe-katseaia töö on oma pedagoogiline spetsiifika. Kujukalt väljendades võib öelda, et siin peavad õpilased õpetaja juhtimisel saama igalt katselapilt k a k s s a a k i: põllumajandusliku saagi, s. o. taimesaagi, ja „pedagoogilise saagi“, s. o. õpilaste poolt omandatud agrobioloogiliste teadmiste ja agrotehniliste oskuste ning vilumuste „saagi“, kusjuures taimede saaki kogutakse vaid vegetatsiooniperioodi lõpul, kuid teaduslike teadmiste ja praktiliste oskuste ning vilumuste „saaki kogutakse“ taimede kogu kasvatamisprotsessi kestel. Ja kui selline „saak“ on kogutud, peab ka see olema esindatud näitusel, sest vastasel korral ei peegeldaks see näitus pedagoogilist eesmärki ega kooli õppe-katseaias teostatava pedagoogilise töö tulemusi.

Nii lahendatakse kooli õppe-katseaia saagi küsimus partei Keskkomitee direktiivide seisukohalt: „Õppetöö ühendamist tootva tööga tuleb teostada niisugusel alusel, et õpilaste ühiskondlik-tootev töö alluks kooli õppe- ja kasvatustöö eesmärkidele.“

Iseseisva töö vorme loodusteaduslike palade käsitlemisel algklassides.

(Lõpp. *Algus* vt. „Nõukogude Kool“ nr. 3, 1954.)

V. ORDLIK,

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi õppealajuhataja.

Kuid mitte üksnes seeriapildid ei võimalda küsimustele iseseisvat vastamist. Seda võimaldavad väga hästi ka paljud süžeelised pildid, mis esinevad lugemikes. Küsimused nende piltide kohta tuleb õpetajal harilikult ise koostada. II kl. lugemikus on näiteks pilt kartulivõtmisest (lk. 39). Anname küsimused:

Kunas olid lapsed abiks kartuleid võtmas? Millega aeti kartulivaod lahti? Misuguseid töid tegid lapsed kartulipõllul? Kuhu asetati kuhjast osa kartuleid? Kuhu need kartulid veeti? Mitu autot vedas kartuleid? Mitu inimest oli veoautode juures? Mis nad tegid?

Palale „Sügis kolhoosis“ tuginedes suudavad lapsed neile ka kirjalikult vastata.

Niisuguseid süžeelisi pilte on teisigi, näiteks II kl. lugemikus palade „Tööd kooliaias“ (lk. 25), „Kuldnokad“ (lk. 218, värviline) jt. puhul. III kl. seoses teemaga „Koer“ sobib esitada küsimusi näiteks süžeelise pildi „Piirivalvur“ (lk. 336) kohta.

Muidugi ei tule leppida nende piltidega, mis on lugemikes, vaid neile lisaks tuleb tingimata kasutada loodusteaduslike teemadega seoses olevaid seinapilte. I, II ja III klassile on ilmunud mitmed komplektid häid puhtloodusteaduslikke seinapilte, nagu näiteks „Охрана и привлечение полезных птиц“, „Мир животных“, „Тело человека и охрана здоровья“. Peale selle on II kl. Poljakovi ja Robinsoni ning III kl. Filippovi piltideseeriast rida pilte kasutatavad loodusteaduslike teadmiste andmisel.

II klassi loodusteaduslike küsimuste käsitlemisel on sobivad niisugused süžeelised pildid, nagu näiteks „Мы — друзья птиц“, „Скворцы прилетели“, „В школьном саду“, „Помогаем работать на колхозном огороде“, „Посадка деревьев школьниками“.

Ka V—VII kl. määratud piltidest saab mõningaid kasutada algklassides. Eriti tuleb seda siis silmas pidada, kui koolil ei ole muid vastavaid pilte.

Need pildid on esmajoones mõeldud küll kõne arendamiseks, kuid neid saab väga hästi siduda loodusteaduslike teemade käsitlemisega. Pealegi tuleb silmas pidada, et I, II ja III kl. ei ole loodusteaduse tunde, vaid on emakeele tunnid. Seepärast ei tohi loodusteaduslike teemade käsitlemisel unustada emakeele programmi nõudeid: ilmeka

lugemise arendamist, kõne arendamist, kirjutamisoskuse süvendamist jms.

Võtame näiteks seinapildi „Kuldnokad saabusid“ („Скворцы прилетели“). Teemalt kuulub pilt II klassi. Anname (muidugi pärast pildi vaatlemist ja arutlemist) järgmised küsimused:

Missugust aastaaega on pildil kujutatud?

Millest seda võib järeldada?

Kes panevad kuldnokkadele pesakaste üles?

Mitu pesakasti on neil valmistatud?

Mis puudub sellel pesakastil, mis on ühel poisil süles?

Missugused tööriistad on lastel kaasas?

Missuguse puu otsa panevad lapsed pesakastid? Millest seda järeldada?

Õpetaja poolt esitatud küsimustele vastamise kõrval võime anda õpilastele iseseisvaks ülesandeks leida ise küsimusi pildil kujutatu kohta. See töö meeldib õpilastele ja vahel tuleb lausa imestada, kui osavalt oskavad õpilased küsimusi esitada. Need küsimused võib lasta ka üles kirjutada.

Piltide järgi võib algkooli vanemates klassides koostada ka jutukese. Enne, kui asutakse iseseisvalt jutukese kirjutamisele, tuleb teostada pildi vaatlemist ja lasta siis õpilasi pildi järgi jutustada. Niisuguse pildi vaatlemine, millel kujutatu on lastele hästi arusaadav, võib toimuda ka iseseisva tööna. Sääraseid pilte on aga vähe.

Tegelas- ja tegevusrohkeid pilte, näit. „Viljapeksmine“ („Молотьба хлеба“), ei ole iseseisva töö andmisel otstarbekohane kasutada küsimustele kirjalikult vastamiseks, jutukese kirjutamiseks või küsimustele leidmiseks, sest need tööd läheksid pikemaks, kui see I ja II kl. õpilastele on jõukohane. Jutukese kirjutamise asemel võib õpilasi lasta vaikselt pildi järgi jutustamiseks ette valmistada. Töö lihtsustamiseks võib anda ka küsimused.

Niisuguseks tööks sobivad ka meeleolurikkad pildid. Näiteks võib IV klassile seoses teemaga „Metsloomad“ anda jutustamiseks pildi „Talvisel ööl“ („В зимнюю ночь“). Üksik hunt künkal, tagaplaanil küla — kõike seda on kunstnik Veruš-Kovalski kujutanud väga meeleolurikkalt.

Nagu aga praktika näitab, võtavad õpilased seda liiki töid kergelt, arvates, et hetkelise vaatluse järele nad juba oskavadki jutustada. Pealiskaudset töösse suhtumist saab aga ära hoida küsimuste andmisega, kuigi need pidurdavad teataval määral jutustuse ladusust ja isikupärasust.

Iseseisvaks tööks võib anda ka mõne looma või taime kirjeldamise pildi järgi. Pilti taime või looma asemel kasutame muidugi ainult sel juhul, kui viimaseid (elusat looma, topist, preparaati, taime) ei ole võimalik vaadelda. Nii näiteks ei elutse mõne kooli ümbruses harakaid, ei kasva nurmenukke, aga neid tuleb programmi kohaselt tundma õppida. Hundi ja karu saadakse vaadelda ainult loomaaias.

Kui õpilased on õpetaja juhtimisel mõningaid linde, loomi ja taimi vaadelnud, kui neil on sel alal juba teatavad oskused ja vilumused kujunenud, siis suudavad nad ka pildi järgi teisi linde, loomi ja taimi kirjeldada (linnul näiteks sulestiku värvust, suurust, noka kuju jm.). Raamatuis esinevad pildid, kui need pole värvilised, ei sobi hästi looma või taime kirjeldamiseks, sest väga olulist tunnust — looma või

taime värvust — pole näha. I ja II kl. lugemikus on küll üksikud pildid ka värvilised, kuid ainult 3 neist (I kl. lugemikus pildid lindude, kevadiste põllutööde ja seente kohta) on kasutatavad loodusteaduslike algteadmiste andmisel.

Mingi eseme, näiteks lindude söögilaua või kuldnoka pesakasti ehituse kirjeldamiseks ei ole aga värvilised pildid harilikult eriti olulised ja neil juhtumel saadakse eduga kasutada ka lugemikes toodud pilte (näit. pilt kuldnoka pesakastist II kl. lugemikus lk. 221).

Kokku võttes võib öelda, et joonistamine ja pildid annavad iseseisvaks tööks väga palju võimalusi. Kindlasti leiab aga töösse loovalt suhtuv õpetaja lisaks siin kirjeldatud võtetele veel palju teisigi.

Algklassidele on valmistatud ka häid seeriapilte diafilmidena, näit. I klassile: «Зима в лесу», «Зимующие птицы», «Ледоход»;

II klassile: «Осенние работы в огороде», «Враги и друзья огорода», «Бабочка-капустница», «Лес», «Весенние работы в саду», «Друзья и враги сада»;

III klassile: «Рассказ о белой булочке», «История кусочка сахара», «Корова», «Свинья», «Лошадь», «Овца», «Домашняя птица».

Tavaliselt demonstreerime neid filmeskoobiga kogu klassile. Liitklassi tingimustes on see väga segav, sest teised klassid ei saa siis töötada, vaid peavad ka demonstreerimist jälgima. Iseseisvaks vaatlemiseks aga sobivad laste filmeskoobid, kuhu asetatud diafilmi saab vaadelda vastu valgust suurendatult. Säärasel puhul aga peab olema üks laste filmeskoop iga pingi kohta (õpilased vaatavad pildikaupa kordamööda) ja ühesuguseid diafilme samuti vastaval arvul. Kuna tekstid on diafilmides antud vene keeles, siis tuleb igale pingile anda leheke tõlkega. Diafilmis nähtu tuleb tingimata õpetaja juhatusel läbi arutada.

Mitmesuguseid iseseisva töö võimalusi annab aplikatsioon ja voolimine, mida sobib kasutada eriti I ja II kl., kuid ka III klassis. Polütehnilise hariduse andmise seisukohalt tuleb seda liiki töid kõrgelt hinnata. Peale selle teame, et enamik I kl. astuvaid lapsi, kuigi nad ei oska veel kirjutada ega lugeda, oskavad käsitseda kääre ja saavad hästi hakkama voolimisega.

Käärilõigete tegemine on lastele alati väga huvitavaks tegevuseks, eriti siis, kui neile on anda materjaliks pabereid mitmesugustes värvitoonides, näiteks läikpaberit.

I kl. laseme lõigata ja paberile kleepida sügislilli (saialill, aster jt.), seeni, puulehti, kuuse ja männi (lihtsustatud kujul), kuuse- ja männikäbi, kevadlilli (sinilill, paiseleht jt.) vm. Võime lasta teha mõne pildigi, näit. talvemaastiku (individuaalselt või kollektiivselt pinginaabriga). Aplikatsioone kasutame ka looduskalendrisse sündmuste märkimisel.

II kl. annavad teemad „Köögiljajad“ ja „Puuviljajad“ rohkesti võimalusi aplikatsiooniks, näit.: köögiviljad, taimede viljad, vilja arenemine (õis, noor vili, valminud vili), kapsaliblikas, lepatriinu, puu ja pöösas, õunad, pirnid, kirsid, sõstra kobar jt. Ka sobib siin lasta teha mõningaid aplikatsioonpilte, näiteks puuviljajad.

III kl. on kohane aplikatsioonina kujutada, kuidas lihas kokku tõmbudes muudab luude asetust, kuidas puud kaitsevad põlde kuivade tuulte eest (skeem), samuti saame sel viisil kujutada vitamiinirikkaid

puu- ja aedvilju, muna läbilõikes, kurgiseemne idanemist (vaatluse põhjal) jt.

Voolida (plastiliinist või savist, kusjuures savist esemeid võib kuivanult värvida liimivärviga ja üle lakkida piirituslakiga) laseme I kl. seeni, puu- ja aedvilju (mõningaid), mõne linnu (vares) ja looma (kodu- või metsloom). Viimaste voolimist tuleb tingimata lastele ette näidata.

II kl. voolime näiteks köögi- ja puuvilju, samuti näkja ja kartuli. Kui juba on juttu käelise tegevusest, siis nimetame siinkohal ka mitmesuguste kollektsoonide tegemist. Need on väga väärtuslikud õppevahendina ja asjaõpetuse tundide kinnistajaina. Kollektsoone teeme juba I klassis, kus näiteks kuivatame ühe ja sama puu rohelise ja kolletanud lehe ning kinnitame need alusele paberiribasid kasutades. Taolisi kollektsoone valmistame ka kuusest ja männist: oksake (kasta heledasse piirituslakki või liimivette, et okkad ei pudeneks), kooretükike, käbi, puukilluke. Esemed kinnitame papile niidiga ning varustame allkirjadega (kui juba osatakse kirjutada). Talvistest puude okstest teeme samuti kollektsooni. Kevadel valmistame käsitusel olevate seemnete kollektsooni (hernes, aeduba, põldhernes, saialill, lillhernes jt.), kusjuures seemned asetame näiteks tsellofaanist valmistatud kotikesse (õpilased valmistavad ka need) või väikestesse klaasikesse (katseklaasid või ravimite omad). Ka kotikesed või klaasikesed kinnitame niidiga alusele ning varustame nad nimetustega.

II kl. valmistame kollektsoone köögiviljaia umbrohtudest (herbariseeritult), köögiviljaseemnetest, okstest, taimekahjurite poolt kahjustatud köögiviljade lehtedest, leht- ja okaspuu lauakestest jt.

III kl. herbariseerime ning kollektsooneerime põllul kasvatatavaid kultuurtaimi (tervikuna) ja umbrohete, koostame rukki arenemise herbaariumi, valmistame kollektsoonid põllul kasvatatavate viljade seemnetest ja viljapeadest (kasta piirituslakki või liimivette seemnete varisemise ärahoidmiseks), samuti valmistame kollektsoonid lina, puuvilla ja lambavilla kasutamise kohta. Mõnel puhul asendame säärase kollektsooni juures naturaalobjekti joonise või pildiga.

Ei ole aga sugugi nõutav, et kõik ülalnimetatud kollektsoonid valmistataks iseseisva tööna tunnis. Mõnigi neist jääb iseseisvaks koduseks tööks või lõpetada kodus.

Kollektsoonid ja herbaariumid omakorda võimaldavad organiseerida iseseisvat tööd. Selleks valmistame neid ilma tekstideta (näit. oksad, lehed, põlluviljad, seemned, umbrohud). Kõik kollektsoonis leiduvad esemed nummerdame. Andes niisuguse kollektsooni õpilaste kätte, laseme neil kirjutada iga eseme nimetuse (I kl. laob enne ja siis kirjutab). Taoline töö on ka heaks kontrollimisvahendiks, kas õpilased tunnevad näiteks, missuguse puu lehe, oksaga vm. on kollektsoonis tegemist (iga õpilane võib saada erisuguse kollektsooni).

Samasugust iseseisvat tööd on võimalik anda ka alusele kleebitud üksikpiltidega (joonised või trükipildid, näiteks lilleõied, põllutöomasinad jne.), aga ka naturaalobjektidega: klassi tuuakse näiteks tundmaõpitud lindude topised või aedviljad ja lastakse kirjutada nende nimetused. Tööd võib ka raskendada: toome klassi rea köögiviljaia saadusi ja laseme neist üles kirjutada ainult viljad. Viimane moodus kõlbab enam kordamiseks kui kontrollimiseks, sest raske on siin ära hoida naabrilt nõuküsimist.

Materjal kollektsoonideks ja herbariseerimiseks kogutakse enamikul juhtudel ekskursionidel ja töötatakse läbi asjaõpetuse tundides. Pärast seda valmistatakse kollektsoonid.

I kl. korraldatakse ekskursionid peamiselt aastaegade seotud muudatuste vaatlemiseks looduses. Osa neist on väga hästi võimalik korraldada koos III klassiga (kui on ühendatud I+III kl.), kui III kl. läheb ekskursionile põllul kasvavate taimede tundmaõppimiseks ja põllutööga tutvumiseks. Veel parem on ühiste ekskursionide korraldamine siis, kui on ühendatud I ja II kl. (II klassil on ette nähtud ekskursionid köögiviljaaeda, metsa ja puuviljaaeda). Raskem on siis, kui on ühendatud II ja IV kl., sest IV kl. õpitakse elutut loodust, millele vastavalt korraldatakse ka ekskursionid. Seetõttu tuleb klassid sageli ekskursionile puhuks eraldada. Seoses polütehnilise hariduse andmisega peetakse soovitavaks, et II klassi teema „Mets“ puhul teostataks ekskursion saeveskisse, puutöökotta ja mõnele ehitusele ning III kl. teemade „Põllul kasvatatavad taimed“ ja „Koduloomad“ puhul — veskisse, piimatööstusse, õmblustöökotta või villatööstusse (ekskursion loomakasvatusefarmi on ette nähtud programmis).

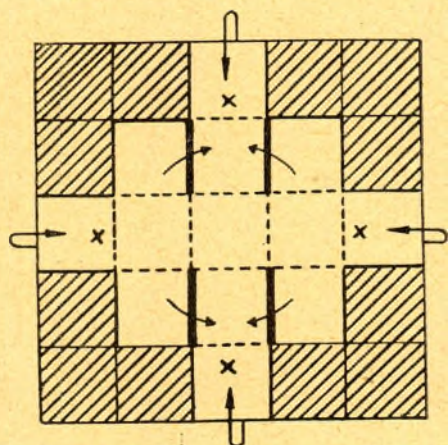
Paljud liitklasside õpetajad korraldavad ekskursionid frontaalselt, arvestades, et kuigi kuuldu-nähtu sel aastal ei ole vajalik, tuleb seda siiski tulevikus tarvis, unustades seejuures, et ekskursion, mida hoolikalt ei valmistata ette ja hiljem ei töötata läbi, jääb väheväärtulikuks. Erinevate klassidega ühte ja samasse kohta ekskursionile korraldades tuleb vastavalt laste eale ja õppeprogrammi nõuetele anda kummalegi klassile erinevad ülesanded.

Nii mõnigi kord tuleb seoses loodusteaduslike algteadmiste andmisega teha töid, millel on teenindav tähendus, kuid mis on väga vajalikud. Nii näiteks tuleb õpilastel lõigata papist ja kartongist aluseid, teha paberist kotikesi seemnete hoidmiseks, valmistada karbikesi jm.

Niisuguste esemete valmistamist tuleb õpilastele õpetada ja osa neist tehakse tunnis iseseisva tööna. Polütehnilise õpetuse seisukohalt on need tööd eriti väärtuslikud.

I, II ja III kl. peavad need tööd olema lihtsad ja jõukohased. Kui kõneleme karbikese valmistamisest, siis võiks see olla järgmine:

Karbikese teeme paksemast paberist (joonistusmaterjalist). Kokkuvolditult püsib see koos liimitagi, kuid veel paremini siis, kui asetame til-



Märkus. Viirutatu ära lõigata, jämeda joone kohalt lahti lõigata, punktiiri kohalt murda.

gakese liimi x-ga märgitud kohtadele (kõige viimase tööna). Kõige raskem siin on vastavate ruutude tõmbamine, kuid III kl. õpilased saavad sellega hakkama. Veidi suuremate ruutudega karbikesest saab antud karbikesele valmistada ka kaane. Karbikest saame kasutada kollektsioonimaterjali paigutamiseks, eriti siis, kui katame ta pealt läbi-
paistva tsellofaaniga (kleepimiseks peab olema hea liim, näit. silikaatliim). Põhjapidi võime neid karbikesi kleepida alusele. Nii valmistatud paberkarbikest võime kasutada ka potina taimede kasvatamisel. Viimaseid võime valmistada ka teisiti, rullides näit. ajalehepaberi riba ümber pudeli ja jättes paberi alumise ääre paari-kolme sõrme laiuselt üle pudeli alumise serva. Üle ääre oleva paberi murrame sissepoole tagasi. Sel viisil rullitud paberi pudelilt maha tõmmates saamegi ümarmarguse paberpoti. See tuleb asetada kasti ja alles seal mullaga täita, sest muidu vajub põhi tagasi. Ka iseseisva tööna klassis võime valmistada paberist potte. Suuremal arvul teevad õpilased neid kodus.

Kõik eespool esitatu puudutab vaid osaliselt iseseisva töö võimalusi I, II ja III kl. seoses loodusteaduslike algteadmiste andmisega. Seejuures olgu alla kriipsutatud, et kui õpetaja suhtub loovalt oma töösse, siis leidub võimalusi iseseisvaks tööks väga palju. Eelnevad read olgu vaid näideteks neist võimalustest.

Lõpuks olgu märgitud, et iseseisva töö organiseerimisel on väga olulise tähtsusega see, kuid võrd kool on varustatud õppevahendite ja tööriistadega. Ilma pikemata on selge, et koolis, kus puudub vajalik varustus, on mõndagi võimatu teostada (näiteks diafilmide vaatlemine, töö seinapiltidega jne.). Seepärast on väga tähtis, et haridusosakonnad pööraksid vajalikku tähelepanu algklasside, eriti liitklassidena töötavate algklasside varustamisele kõige vajalikuks. Kahjuks jäetakse aga algklassid sageli vaeslapse ossa. See on üheks põhjuseks, miks õpilastel algklassides saadud teadmised ja oskused on puudulikud ning miks vanemates klassides õpilased ei suuda vajalikku omandada. Seepärast on õppeedukuse tõstmise huvides tingimata vajalik varustada algklassid kõige vajalikuks — nii õppevahenditega kui ka tööriistadega. Pealegi pole neid kuigi palju.

Kirjandust.

- Организация и методы работы учителя с несколькими классами, Учпедгиз, 1953.
 Педагогическая практика в двухкомплектной школе, Учпедгиз, 1952.
 Начальная школа, Настольная книга учителя, Учпедгиз, 1950.
 О. И. Маркин, Объяснительное чтение по естествознанию в начальной школе, Учпедгиз, 1953.
 Н. Н. Щепетова, Методика чтения в начальной школе, Учпедгиз, 1950.
 Домашние задания в начальной школе, Методическое письмо, Учпедгиз, 1950.
 М. Н. Скаткин, Внеклассная работа по естествознанию в начальной школе, Учпедгиз, 1953.
 Внеклассная работа в начальных классах средней школы, АПН РСФСР, 1951.
 А. С. Пчелко и П. А. Завитаев, Элементы политехнического обучения в начальной школе, АПН РСФСР, 1953.
 Вопросы политехнического обучения в школе, АПН РСФСР, 1953.
 Политехническое обучение в школе, АПН РСФСР, 1953.
 Журнал «Начальная школа»: 1953 — 7, 8, 10; 1952 — 3; 1951 — 2, 7; 1950 — 2, 3, 9; 1949 — 5; 1948 — 7; 1947 — 4, 6, 9; 1946 — 9;
 Самостоятельная работа учащихся, Библиографический указатель, АПН РСФСР, 1952.

Две функции инфинитива в современном русском литературном языке.

А. В. БОГДАНОВИЧ.

Особенность инфинитива как глагольной категории в современном русском языке определяется особенностью самого глагола.

Функция глагола в предложении строго ограничена предикативностью. Так называемые личные формы глагола — основные формы сказуемого. Категория лица — основная специфическая категория сказуемой функции глагола. Спряжение — формальный выразитель этой категории. Других функций, непредикативных, спрягаемые формы глагола не имеют. Следовательно, собственно глагол вне сказуемой функции не выступает. Но грамматически, в языковой абстракции, глагол может выступать и в других значениях в предложении.

Для других функций в предложении, не основных (предикативных, сказуемых), глагол употребляет специальные образования, т. е. выражает эти функции не синтаксически, при помощи основных собственно глагольных спрягаемых личных форм, а морфологически, образуя особые формы с особыми аффиксами. Так, для функции атрибутивной глагол образует причастие, для функции обстоятельственной — деепричастие, для функции субъектно-объектной — инфинитив.

Эти образования нельзя смешивать с образованием соответствующих частей речи от глагольных корней. Это различные процессы. *Гулянье, прыжок, бег, стук* — это существительные с соответствующими этой части речи категориями рода, падежа, числа; *беглый, прошлый, висячий, горячий* — это прилагательные с соответствующими этой категории признаками; *бегло, горячо, на побегушках* — это наречия с характерными для них признаками. Здесь налицо явление словообразования, т. е. процесс развития словарного состава языка.

Отглагольные же образования — причастие, деепричастие и инфинитив — отличаются от указанных словарных образований. Так, например, причастие *висячий* обозначает временный признак предмета и этим отличается от прилагательного *висячий*, обозначающего постоянный признак; деепричастие *горя* обозначает процесс горения и отличается от наречия *горячо*, обозначающего признак; инфинитив *находить* обозначает процессуальное понятие и отличается от существительного *находка*, обозначающего предметное понятие.

Основа этого различия заключается в том, что глагольные образования сохраняют семантику глагола как части речи, обозначающей действие. Это закрепляется особыми формальными элементами для этих образований — аффиксами. Здесь налицо явление формообразования, т. е. процесс развития грамматической системы, процесс расширения функций глагола.

Особенности инфинитива заключаются в том, что инфинитив — процессуальное понятие с наибольшей абстракцией, отвлечением от конкретного. Это чистая идея процессуального понятия, однако с сохранением свойственных для процесса грамматических признаков — видовых и залоговых различий, т. е. специфических глагольных признаков.

Поэтому инфинитив является в предложении функционально соотносительным, с одной стороны, элементам с ясной процессуальностью (сказуемым) и, с другой стороны, элементам, представляющим процесс в единичном виде (процессуальным явлениям, процессуальным актам), т. е. субъектно-объектным элементам, как простое наименование глагольного понятия, глагольное имя.

На этих особенностях инфинитива устанавливается и двойственность его функции в синтаксической системе современного русского языка: предикативная (собственно синтаксическая) и номинативная (несинтаксическая).

Функция предикативная исходит из первой указанной особенности инфинитива, отмечавшейся в русской грамматической науке, которая устанавливала инфинитив как глагольное понятие, противопоставляла его имени. Функция же номинативная исходит из второй его особенности, отмечавшейся в русской грамматической науке, которая определяла инфинитив нейтральным к категории наклонения (модальности) и другим глагольным категориям, устанавливая его как начальную, назывную форму глагола.

Как в функции предикативной, так и, особенно, в функции номинативной инфинитив выступает в самых разнообразных конструкциях и сочетаниях.

I. Функция предикативная

1. В двусоставных (личных) предложениях

1) В сложном будущем как обязательный компонент формы при полном служебном значении вспомогательного глагола: *буду ходить, буду писать* и т. п.

2) При связочно-служебных элементах с различной лексической неполнотой: *стану думать, начну делать* и др.

Сюда нужно также отнести сочетания типа *давай спрашивать*. Так как степень лексической неполноты первого глагола различна, то здесь намечается переходность к так называемым составным сказуемым с двумя глаголами — личным и инфинитивом. Это встречается в следующих случаях:

а) при глаголах, семантически недостаточных, в составном глагольном сказуемом; здесь смысловое содержание сказуемого выражают оба глагола, например: *успел сделать, мог очистить, посмел сказать, любил преувеличивать, боялся повторить, не смеет смеяться, решил ходить, хотел вручить* и т. д.;

б) при предикативных прилагательных в составе сказуемого. Например: *готов умереть, должен спать, обязан помнить, рад помочь, бесценен защитить, согласен работать, горазд шутить* и т. д.

3) Инфинитив в составе сказуемого именного типа:

а) при подлежащем-существительном: *Наша цель — вернуться домой. Твое дело — молчать. Первое дело — доставить раненого;*

б) при подлежащем-инфинитиве: *Сватать — не хвастать. Жизнь прожить — не поле перейти.*

2. В односоставных (безличных) предложениях

1) Инфинитив — организующий и смысловой центр сказуемого в предложении. Например: *Не догнать тебе бешеной тройки. Быть бычку на веревочке. Не бывать войне-пожару.*

2) В условных придаточных предложениях: *Если делать, так делать.*

3) В предложениях безличных с предикативными наречиями (категорией состояния) в составе сказуемого. Таковы, например: *страшно потерять, должно делать, весело жить, легко дышать, уместно видеть, необходимо быть, тепло спать, плохо лежать, неудобно сидеть, приятно смотреть, неловко слушать, больно дышать, грустно думать, недостаточно знать, тяжело сознавать, надо учить, можно приспособить* и т. п.

Не менее распространены также инфинитивы при предикативных наречиях из существительных, как, например: *пора вставать, время ехать, лень подыматься, грех обвинять, досуг разбирать, охота лежать, жаль смотреть*, а также при наречных словосочетаниях: *самый раз сажать, не под силу проводить, нет сил терпеть, не в силах прокормить* и т. д.

4) В составных глагольных сказуемых безличных предложений. Например: *следует заниматься, надоело читать, стоило уйти, предстоит испытать* и т. д. То же при безличных глаголах с частицей *-ся*. Например: *хочется спать, придется ехать, остается написать, нравится править, удалось найти, мечталось бежать* и т. д.

Во всех этих случаях функцию инфинитива можно определить как предикативную (собственно синтаксическую).

II. Функция номинативная

Инфинитив в качестве самостоятельного элемента в предложении, члена предложения

1) Инфинитив-подлежащее: *Пить чай — доставляет мне удовольствие. Курить вредно. Сидеть скучно* и т. д.

2) Инфинитив-дополнение: *советовал искать, просил беречь, приказал запрягать, распорядился послать.*

3) Инфинитив-обстоятельство (инфинитив цели) при глаголах движения: *идти гулять, бегу догонять, пришел сказать, подошел приласкать, ездил помогать* и т. д.

Возможно и конструктивное усложнение, когда инфинитив получает значение предикативное, становится самостоятельным центром придаточного предложения. Например: *Я пригласил вас, господа, чтобы сообщить вам пренеприятное известие.*

4) Инфинитив-определение (атрибутивная функция). Например: *страсть поговорить, просьба беречь, предложение сыграть, способность играть, надежда вернуть, радость увидеть, бессилие защитить, обычай отречься, желание учиться, право работать, мужество заявить* и т. д.

2. Инфинитив, дополняющий семантику других слов, или инфинитив в словосочетаниях.

Функции инфинитива разнообразны. Каждая из отмеченных основных групп имеет свои разновидности, которые определяются различием целевых заданий и семантических связей инфинитива. Создается большое количество переходных типов.

В качестве общего вывода можно установить, что инфинитив в предложении может выступать в роли любого члена предложения, как главного, так и второстепенного, и тем самым расширяет синтаксические функции глагола. Например:

Гулять полезно — инфинитив-подлежащее.

Ваше дело наблюдать — инфинитив-сказуемое.

Я велел ямщику ехать — инфинитив-дополнение.

У меня врожденная страсть противоречить — инфинитив-определение.

Надо ехать встречать — инфинитив-обстоятельство цели.

Выступая в разнообразных синтаксических функциях, инфинитив расширяет синтаксическую синонимику, обогащающую систему языка.

Синонимические функции инфинитива устанавливаются прежде всего на параллелях инфинитив — существительное. Например:

Курить вредно — *Курение вредно*.

Право отдыхать — *Право на отдых*.

Надоело бездельничать — *Надоело безделье*.

Думал бежать — *Думал о побеге*.

Ваша задача — *наблюдать* — *Ваша задача* — *наблюдение*.

Таким образом, инфинитив наряду с причастием и деепричастием устанавливается как непредикативное образование глагола, расширяющее его функции в предложении прежде всего в сторону субъектно-объектных значений. Но, как видим, значение инфинитива и в синтаксической роли значительно шире и многообразнее. Это многообразие, нужно полагать, исходит из тех же особенностей инфинитива — его абстракции от специфических глагольных функций и в то же время сохранения глагольной семантики — процесса как наиболее яркого выражения идеи действия-состояния.

Благодаря своей универсальности инфинитив создает широкие возможности обогащения синонимики не только на лексической основе (абстракция процесса), но и на синтаксической (конструктивное упрощение).

Так, инфинитив наряду с отглагольными существительными устанавливает возможность параллельных конструкций, упрощающих сложное предложение заменой придаточных дополнительных предложений дополнением.

Ср.: *Я согласился на то, чтобы составить доклад* и *Я согласился на составление доклада*.

Наряду с этим возможно: *Я согласился составить доклад*, особенно в тех случаях, когда образование отглагольного существительного невозможно или стилистически неудобно, например: *Мне поручили, чтобы я отыскал книгу* и *Мне поручили отыскать книгу*.

Постоянная связь инфинитива в качестве дополнительного элемента при наречиях и других словах привела к закреплению большого количества фразеологических сочетаний с инфинитивом. Например: *так сказать, шутка сказать, нечего сказать, делать нечего, шутки шутить, дурака валять, по правде сказать, подумать только, любо глядеть, по всему виду и т. д.*

Таким образом, инфинитив является особой категорией общей системы глагола в современном русском литературном языке, расширяющей эту систему, широко используемой в языке в многообразных конструкциях.

Uut pedagoogilist kirjandust.

Ajakiri „Советская педагогика“ nr. 2, 1954.

Õppe- ja kasvatustöö teooria ning praktika alalt kõidab lugejate tähelepanu eelkõige esimene kirjutus, kus mõttevahetuse korras tõstatatakse üles küsimusi, mis seisavad nõukogude pedagoogika ees ja nõuavad lahendamist. Autoril on kahtlemata õigus, kui ta märgib, et paljudel viimastel aastatel on nõukogude pedagoogika tegelnud peaaegu ainult üksi sellega, mida tuleb noorsoole õpetada, missuguseid omadusi tuleb temas kasvatada, kuid hoopis vähe tähelepanu on pööratud sellele, kuidas õpilased kõik selle omandavad, mida neile pakutakse. Autori kindel nõue, et õpetajad peavad põhjalikult tundma eri vanuses õpilaste psühholoogiat ja et õppe-kasvatustöös tuleb igal sammul toetuda eri vanuses laste närvisüsteemi talitluse seaduspärastele, on täiesti põhjendatud. Tuleb soovida, et ka meie vabariigi haridusorganid pööraksid õpilaste psühholoogia tundmaõppimisele sootu suuremat tähelepanu.

Järgmine kirjutus („Nõukogude õpilase isiksuse kujundamine pioneeritöös“) on peamiselt Leningradi 210. Keskkooli töökogemuste ulatuslik üldistus, millest nähtub, kui oluline on ka pioneeritöös silmas pidada õpilaste psüühika iseärasusi erinevail vanuseastmel.

Edasi kuuleme Kirovi oblasti koolide kogemuste najal füüsika ja tehnika ringide mitmepalgelisest ning huvitavast tööst.

Kinofilmil on kindel koht nõukogude kooli õppe-kasvatustöös üldse, sealhulgas ka polütehniliste teadmiste andmisel õpilastele. Just viimasest aspektist lähtudes käsitlebki kõnealust küsimust pedagoogikateaduste kandidaat B. Toll.

Õpilastele kodutööde andmisel on õpetajail sageli raskusi. Kodutööde küsimust 5. klassi õpilaste suhtes val-

gustab pedagoogikateaduste kandidaat A. Gromtseva.

Psühholoogia alalt on kaks artiklit. Esimeses neist kritiseeritakse tähelepanu kui psüühilise protsessi seelast traditsioonilist käsitlust, teises tuuakse vastuväiteid psüühika praegusele definitsioonile (psüühika on objektiiivse maailma subjektiivne pilt) ja näidatakse, et psühholoogia objektiks saab olla üksnes psüühiline tegevus kui materiaalne protsess, kui kõrgem närvitalitus, milles objektiiivne ja subjektiivne külg on lahutamatu seotud.

Pedagoogika ja rahvahariduse ajaloo alalt tutvustatakse lugejaid kõigepealt ukraina välja-paistva kirjaniku I. P. Kotljarevski pedagoogilise tegevusega. Järgmises artiklis valgustatakse Lvovi vennaskooli kuulsusrikast ajalugu.

Pedagoogilise hariduse alalt käsitleb prof. P. Šimbirev mõningaid keskkooli õpetajate ettevalmistamise küsimusi partei XIX kongressi otsuste valguses ja prof. N. Alpatov küsimusi, mis on seoses eksamite korraldamisega kõrgemates õppeasutustes.

Välismaa rubriigis annab prof. N. Gontšarov üksikasjalise ülevaate rahvahariduse tõusuteest Tšehhoslovakkia Rahvavabariigis.

Kriitika ja bibliograafia osas tuuakse ülevaade Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia poolt 1953. a. väljaantud pedagoogilisest kirjandusest.

Ajakirja lõpus on kroonika osa, kus: 1) antakse kriitiline ülevaade möödunud aastal Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia poolt korraldatud „Pedagoogilistest lugemisest“, 2) tutvustatakse lugejaid möödunud aasta detsembri lõpul pioneeritöö küsimustes peetud nõupidamise tööga, 3) näidatakse, kuidas koolid ja muud lasteasutused valmistuvad osa võtma üleliidulisest põllumajandusnäitusest jms.

6 MAI 1954

SISUKORD.

Juhtkiri. Süvendada tööd põllumajanduse küsimuste käsitlemisel	193
I. Ogorodnikov. Pedagoogika kursuse süsteemi ja pedagoogika õpiku prospekti küsimusest	198
K. Laigna. Jaan Adamson eesti rahvahariduse eest võitlejana	211
H. Reinop. Juhan Liivi loomingu käsitlemisest keskkoolis	219
E. Varep. Looduskaitsest ja õpetajate ülesandeist sel alal	228
V. Tetjurjov. Õpilaste praktiline tutvustamine põllumajandusliku tootmisega	235
V. Ordlik. Iseseisva töö vorme loodusteaduslike palade käsitlemisel algklassides	245
A. Богданович. Две функции инфинитива в современном русском литературном языке	251
Uut pedagoogilist kirjandust	255

СОДЕРЖАНИЕ.

Передовая. Углублять работу по изучению сельскохозяйственного производства	193
И. Огородников. К вопросу о системе курса педагогики и проспекте учебника	198
К. Лайгна. Ян Адамсон — боец за просвещение эстонского народа	211
Х. Рейноп. Изучение творчества Юхана Лийва в средней школе	219
Э. Вареп. Охрана природы и задачи учителей в этом деле	228
В. Тетюрев. Практическое ознакомление учащихся с процессами сельскохозяйственного производства	235
В. Ордлиг. Формы самостоятельной работы при изучении естественно-научных статей в начальных классах	245
А. Богданович. Две функции инфинитива в современном русском литературном языке	251
Новая педагогическая литература	255

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 307-96. Ladumisele antud 22. III 1954. Trükkimisele antud 12. IV 1954. Trükiarv 3570. Paber 70×108. 1/16 Trükipoognaid 4. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 5,26. MB-07756. Tellimise nr. 605. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 5 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 30 rubla.

На эстонском языке.

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

TKO



True

M - 5127

I9765

4)

Rbl. 5.—