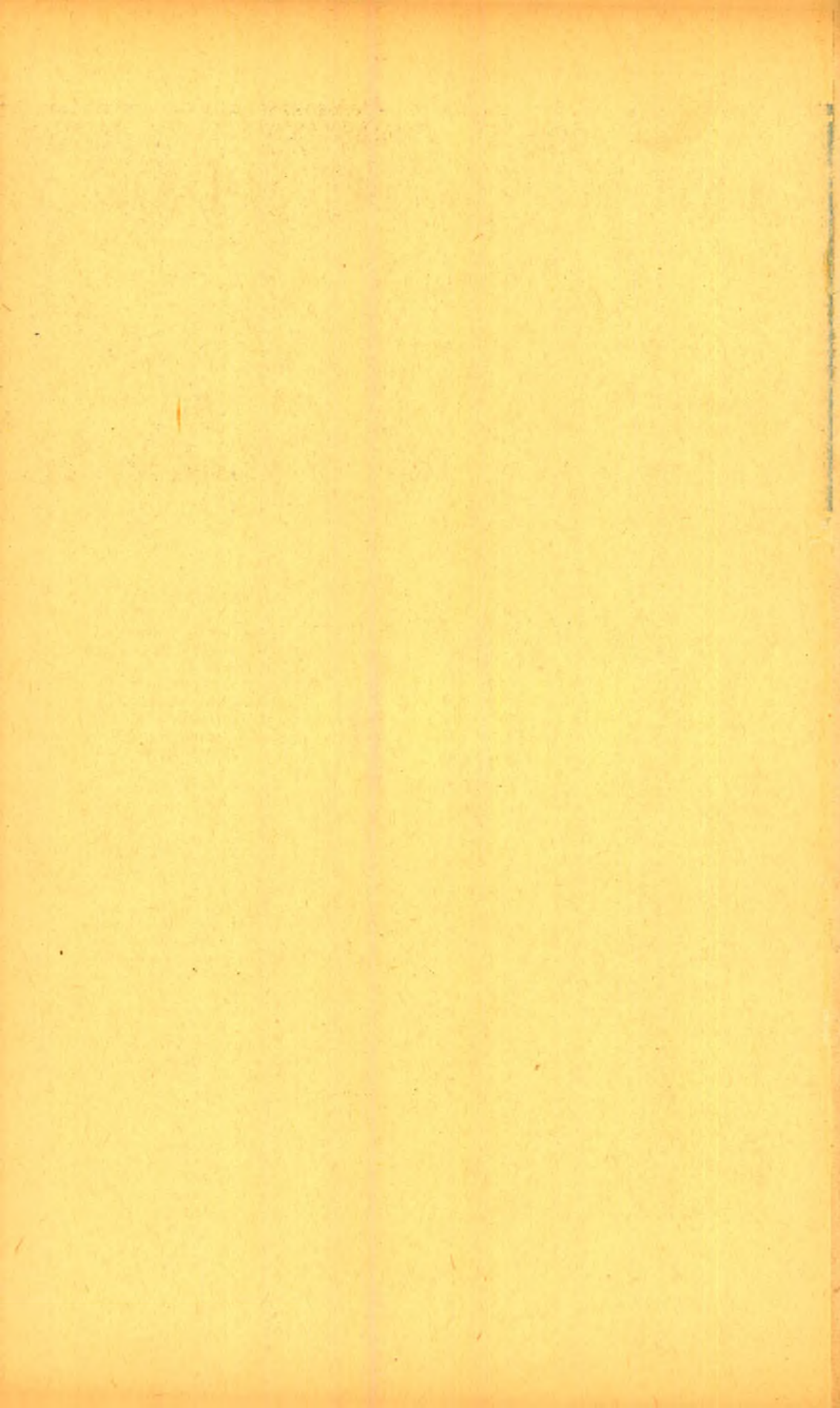


# Õukogude KOOL

*EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI*

8

1955





I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühinege!

# NÕUKOGUDE IKOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

## PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIII AASTAKAIK

NR. 8

AUGUST

1955

### Koolide ja haridusorganite ülesandeid uuel õppeaastal.

V. OJA,

*Eesti NSV haridusminister.*

Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus teevad kõik, et meie noorsoost sirguksid tublid kommunistliku ühiskonna liikmed.

Tänavu lõpeb viies viisaastak. Sellega seoses teevad kõik Nõukogudemaa asutused ja ettevõtted kokkuvõtteid oma tööst, rõõmustavaid edusamme on teinud meie kodumaa tööstus, tõusuteed samub meie põllumajandus, saavutus on kõigil kultuurialadel, sealhulgas ka haridustöös.

Partei XIX kongressi haridusalaste otsuste elluviimisel on meie vabariigis esijoones edu saavutatud keskhariduse laiendamisel: kui 1950. a. õppis keskkoolides (VIII—XI klassis) 11 300 õpilast, siis tänavu õpib samades klassides juba 18 600 õpilast, seega 7300 õpilast rohkem. Käesoleval õppeaastal on võimalik kõigis vabariikliku alluvusega linnades täielikult üle minna keskharidusele.

Möödunud õppeaastal saavutasid paljud koolid meie vabariigis häid tulemusi õppe- ja kasvatus töös. Käesoleval õppeaastal on tehtud programmides, õppeplaanis ja õpikutes mitmeid muudatusi, mis soodustavad nõukogude kooli ees seisvate ülesannete paremat täitmist.

Üldisemaks ja tõsisemaks puuduseks meie koolide ja haridusorganite töös on see, et kasvatusküsimustele pöörati kuni viimase ajani väga vähe tähelepanu. Olgu õpetajate nõupidamistel, olgu koolide ja haridusorganite jooksvas igapäe-

vases töös — kõikjal arutati eeskätt ja peamiselt õppetöö küsimusi, ent samuti mitmesuguseid majanduslikke küsimusi, kusjuures koolide ja õpetajate tööd hinnati väga sageli üksnes õppeedukuse arvuliste näitajate järgi. Seetõttu ei tule imestada, et ka koolide inspektorite aruannetes, olgu siis tegemist Eesti NSV Haridusministeeriumi või rajoonide haridusosakondade inspektoritega, tuleb koolide kasvatus töö analüüsi pիրrutulega otsida.

Taoline ühekülgus koolide ja õpetajate töös, ent samuti selle töö hindamisel haridusorganite poolt ei ole õigustatud ega põhjendatud.

Kõigile on teada, et kommunistlik kasvatus töö ei hõlma kaugeltki ainult õppetööd, teaduste aluste õpetamist, vaid sisaldab selle kõrval tingimata ka poliitteenilist haridust, kehalist, kõlbelist ja esteetilist kasvatust.

Seistes üldise keskhariduse lävel, millal paljud meie noormeestest ja neidudest lähevad kesk koolist otse ellu, tõuseb eriti üldhariduslikes koolides tehtava kasvatus töö tähtsus, nagu seda täie tõsidusega kriipsutatakse alla partei XIX kongressi vastavas otsuses.

Kõigest sellest järgneb, et kasvatus tööle ei saa vaadata kui ühele abistavale tegurile õppeedukuse tõstmisel, vaid kasvatus töö on meie koolide ja õpetajate põhiline ülesanne, kusjuures teadmiste andmine on omakorda meie noor-





soo kommunistliku kasvatamise asendamatuks vahendiks.

Koolide ja õpetajate ülesandeks on kasvatada meie noorsoost dialektilis-materialistliku maailmavaatega tublid ja haritud inimesed, kes on töökad ja armastavad oma kodumaad, olles valmis tema hüvanguks andma kogu oma jõu ja teadmised.

Kahjuks peab ütleva, et meie koolide, ent ka haridusorganite töös on sel alal suuri puudusi.

Koolides tehtava kommunistliku kasvatustöö tõhustamise väga tähtsaks teguriks on poliütehniline õpetus. Teatavasti seadis Kommunistliku Partei XIX kongress koolide ja haridusorganite ette üldharidusliku kooli poliütehniliseerimise ülesande. Selle ülesande valguses on kriitiliselt läbi vaadatud senised õppeprogrammid, õpikud ja õppeplaan. Vastavasisuliselt täiendavaid muudatusi on tehtud eriti algava õppeaasta õppeplaanis ja programmides.

Juba astunud sammude kõrval on poliütehnilise õpetuse seisukohalt oluline alla kriipsutada praktikumi sisseviimist põllumajanduse, masinaõpetuse ja elektroonika alal, kusjuures sel puhul on peetud silmas maa- ja linnakoolide erinevaid võimalusi.

Praktikumi edukas teostamine nõuab niihästi palju uusi õppevahendeid kui ka vastavate teadmiste ja oskustega õppejõude. Muidugi tuleb praktikumi juhtijaid otsida eelkõige bioloogia ja füüsika õpetajate hulgast, kuid on selge, et vastavate teadmiste ja oskustega õpetajaist ei jätku uute vajaduste täielikuks rahuldamiseks. Koolide ja haridusorganite pakiliseks ülesandeks on leida täiendavaid jõude tööstuse, põllumajanduse ja asutuste vastavate eriteadlaste, ent samuti tehnikumide ja kõrgemate õppeasutuste õppejõudude hulgast.

Koolide õppevahendite täiendamisel, mis praktikumi edukuse huvides on tingimata vajalik, etendab väga tähtsat osa Eesri NSV Ministrite Nõukogu määrus 4. juunist k. a., milles nähakse ette, et ettevõteted ja asutused on kohustatud üldhariduslikele koolidele tasuta üle andma masinad ja seadmed, mida nad ise ei vaja. Selle, koolitöö poliütehniliseerimise seisukohalt teretulnud määruse elluviimine eeldab koolide ja haridusorganite suurt omapoolset aktiivsust, sest on nõutav, et praktikumiks vajanev õppevarustus oleks igal keskkoolil olemas juba õppetöö esimesteks päevadeks. Muidugi, koolitöö poliütehniliseerimise alal on meie vabariigi koolides mõndagi ära tehtud. Sellest kõneleb eelkõige asjaolu, et katsetele, praktilistele töödele ja tootmisalastele ekskursioonidele pööratakse

ikka suuremat tähelepanu. Sellest kõneleb õpilaste üha aktiivsem ja organiseeritum osavõtt töödest ning katsetest kooliaias ka suvevaheajal. Sellest kõneleb mitmete koolide õpilaste pedagoogiliselt organiseeritud töö kolhoosipõl-dudel.

Tehes jõukohast tööd omandavad õpilased mitte üksnes edaspidiseks eluks vajalikke oskusi, vaid nad õpivad ühtlasi tööd ja töönimesi armastama, kollektiivselt töötama, vastutustundega töösse ja ühiskondlikku varasse suhtuma. Seejuures ei tule unustada, et tööarmastus, oskus kollektiivis töötada, aus suhtumine oma ülesannetesse ja ühiskondlikku varasse on eesrindliku nõukogude inimese iseloomujooni, mida tuleb kasvatada igas koolinoores maast-madalast saadik.

Peab aga ütleva, et õpilaste tootmistööd, mis on kooli poolt organiseeritud pedagoogilistel eesmärkidel, esineb meie vabariigi koolides veel harva. Kui näiteks Võru III Seltsmeklassilise Kooli ja Paide rajooni Koigi kooli õpilased ja õpetajad võivad uhkustundega vaadata nende poolt hooldatud maisipõldudele, kul näiteks Roosna-Alliku, Aakre, Koruste, Uderna ja paljude teiste koolide õpilased ning õpetajad on õigustatult rõõmsad ja uhked oma kooliaia üle, siis on meie vabariigis paraku veel palju koole, kes endi hooldamisele võetud maisipõllud on jätnud hooletusse ja kes oma õppe-katseaeda ei tilka kellelegi näidata, nagu seda tuleb kahjuks kons-tateerida näiteks Järva-Jaani kooli suhtes, kuigi möödunud õppeaastal töötas selles koolis kaks biolooga õpetajat.

Möödunud õppeaasta lõpul soovitas Haridusministeerium organiseerida vabariigi suuremates linnades õpilaste šeflus-brigaadid, kes võtaksid endi hooldami-sele mõned hektarid maisipõldu linna lähedal asuvais kolhoosides. Kui nüüd küsida Tallinna Linna Haridusosakon-nalt, kuidas need õpilasbrigaadid tööta-sid, siis tuuakse ette tuhat põhjust, mis pidid takistama nende brigaadide organi-seerimist. Seejuures pole raske veendu-musele jõuda, et õigupoolest ei katsutudki neid brigaade luua, mis omakorda kõneleb sellest, et mitmed haridusosa-konnad alahindavad õpilaste tootmistöö kasvatuslikku tähtsust. Mis puutub õpi-laste tootmistöö korraldamisse tööstus-ettevõtteis, siis selle kohta pole meie vabariigi koolide hulgast ühtki näidet esitada, kuigi mitmeis meie vabariigi linnades on arvukalt tehaseid ning vab-rikuid.

Õpilaste tootmistöö korraldamisel on meil vennasvabariikide koolidelt mõndagi õppida. Nii näiteks on teada, et Moskva



linna keskkoolides organiseeritakse vanemate klasside õpilaste tootmistööd kohalikes tööstusettevõtetes. Sverdlovski linna keskkoolide vanemate klasside õpilastest töötas tänava suvel igakuks 20 päeva kohalikes tehases ning vabrikuis. Jaroslavlis korraldati noorte mehhanisaatorite võistlus, kus 260 õpilasele anti parima masinajuhii diplom (võistlusest osavõtjaid oli muidugi mitu korda rohkem).

Mitmed Vene Föderatsiooni linnakoolid on organiseerinud oma õpilastele kolhoosidesse suvelaagrid. Suvelaagrist osavõtjad töötasid päevas 6 tundi kolhoositööl, ülejäänud aega aga kasutati puhkuseks, sportimiseks, ekskursioonideks jms. Olgu mainitud, et õpilaste töö kattis täielikult suvelaagri ülalpidamiskulud. Sootu olulisemad on aga kasvatuslikud tulemused: õpilased siirdusid laagrist koju rõõmsaina ja ühtlasi uhkeina tehtud töö üle; õpilased olid palju tihedamini kollektiiviks liitunud.

Tõsistest kasvatuslikest tulemustest kõnelevad ka meie vabariigi nende koolide kogemused, kus õpilaste tootmistööd pedagoogiliselt juhitakse.

Siinkohal tuleb esile tõsta kollektiivi osa ja tähtsust õpilaste kasvatamisel. Ainult see kool, kus töötatakse järjekindlalt õpilaskollektiivi loomisel ja kus selle tulemusena kujuneb tugeva positiivse hoiakuga kollektiiv, võib loota tõsisemale ja püsivemale edule kasvatustöös.

Õpilaskollektiivi loomine ja kasvatustöö kollektiivile toetudes saab olla ja on edukas üksnes siis, kui koolis on ka ühtlasi tugev pedagoogide kollektiiv, kelle iga liige on kantud kollektiivi ühistest kasvatuslikest püüdlustest, taotledes neid visalt ning järjekindlalt ellu viia. Kahjuks on meil veel palju kooli, kus ei saa kõnelda pedagoogide kollektiivist, seega ka mitte ühistest järjekindlastest nõudmistest, ühistest püüdlustest ning taotlustest. Missugusest kasvatustööst saakski kõnelda niisugustes koolides, nagu olid seda möödunud õppeaastal näiteks Tallinna III Seitsmeklassiline Kool, Vändra ja Ahtme Keskkool jmt., kus kogu õppeaasta kestel direktori ja õpetajate igapäevaseks „tööks“ oli omavaheline nägelemine ja riid, mille tulemusena pedagoogide kollektiiv täielikult purunes. Pole siis ka imestada, kui neis koolides õpilaste käitumine ja edasijõudmine jätsid väga palju soovida.

Need kahetsemisväärased faktid sunnivad meid kõiki suhtuma eeloleval õppeaastal eriti hoolikalt ja tähelepanelikult niilähsti õpilaste kui ka õpetajaskollektiivi kasvatamise ning kindlustamise küsimustesse.

Õpetajate kollektiivi esimeseks abiliikseks kasvatustöös peab olema kooli pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon. Paraku peab ütlema, et meil on veel palju kooli, kus direktor ja õpetajad pööravad vähe tähelepanu pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonide tööle ega kasvata pioneerides ja kommunistlikes noortes toimekust, iseseisvust ning enesealgatust. Loomulikult ei saa siis loota ega eeldada, et need organisatsioonid suudaksid kooli ja õpetajaid kasvatustöös nimetamisväärselt abistada.

Õeldust järgneb, et algaval õppeaastal on kohalike haridusosakondade ja komsomolikomiteede tõsiseks ülesandeks hoolitseda selle eest, et kõigis koolides töötataks järjekindlalt pioneeri- ja komsomolitöö tõhustamisel, juhindudes ULKNU XII kongressi otsustest.

Meie noorsoo kommunistlikul kasvatamisel kuulub auväärne koht kehalisele kasvatustööle, kaasa arvatud sport. Õppeprogrammides nõutakse, et iga VII klassi lõpetanu oleks sooritanud OVTK normid ja iga keskkoolilõpetanu — VTK I astme normid. Peab aga ütlema, et paljud õpilased lõpetavad küll kooli, kuid ei oska ujuda ega suusatada. Sellega ei tohi leppida. Üldisemaks puuduseks koolinoorsoo kehalise kasvatuse töös on veel see, et peatähelepanu kiputakse pöörama üksikute võistlejate, tippmeeste, tšempionide treenimisele, mitte aga kõigi õpilaste, õpilashulkade kehalisele arendamisele. Muidugi ei tule neid kaht ülesannet, s. t. kõigi õpilaste kehalist arendamist ja nn. tippmeeste ettevalmistamist teineteisele vastandada, vaid tippmehed peavad välja kasvama kõigi õpilastega tehtava kehalise kasvatustöö tulemusena.

Eeloleval õppeaastal on vaja senisest sootu suuremat tähelepanu pöörata usuvastasele kasvatustööle, sest sel alal on koolide ja haridusorganite tegevuses olulisi lünki, mis järeldub juba sellestki, et paljud keskkoolilõpetajad käivad leeris ja toimetavad muid usulisi talitusi. Kui vestelda meie keskkoolide direktoritega, siis kinnitavad nad harilikult, et nende koolides on usuvastane kasvatustöö nõutaval järjel, viidates paljudele üritustele, mis sel alal on läbi viidud. Kuid, nagu ülalpool märgitud, esineb meil keskkoolilõpetajate hulgas veel arvukalt neid, kes on usu kammitsais. Sellest saab teha vaid ühe järelduse: usuvastast kasvatustöö ja selgitustööd tehakse paljudes vabariigi koolides liiga üldiselt, kohmakalt ja raskepäraselt, ilma et õpetajad püüaksid vastavaid küsimusi selgitada lastele arusaadavas vormis ja ilma et õpetajad oma kasvandikke lähemalt tundma õpiksid.



Nagu kasvatustöös üldse, nii ei saa ka usuvastase kasvatustöö puhul tulemusi rajada ürituste arvule, vaid nende tõhusale sisule. Seda ei tohi usuvastases kasvatustöös hetkekski unustada.

Nõukogudemaa noorsoo kommunistliku kasvatamise tähtsaks alaks on esteetiline kasvatustöö. Siin puutume eelkõige kokku koolimaja ja selle ligema ümb-  
rusega.

Muidugi, meil on arvukalt koole, mille hoone ja ümbrus on kõigiti korras ning nägusad, mõjudes juba oma olemasoluga õpilastesse kasvatavalt. Kuid taoliste positiivsete näidete kõrval on meil kahjuks veel palju ka niisuguseid koole, mille õu on umbrohtunud ja prüginine ning kus pole ainsatki lillepeenart.

Iga aasta, korraldame koolides metsapäeva, kuid ometi leidub koole, mille ümbrusse pole istutatud ainsatki puud ega põõsast, kõnelemata elavtaradest.

Esteetilise kasvatustöö puhul ei saa vaikselt mööduda ka niisugusest võõrastavast olukorrast: kui heidame pilgu kooliruumidele õppetöö algul, siis on need igal pool üldiselt korras ja nägusad, kui astume koolimajadesse aga kevadel õppetöö lõpul, siis on sageli raske samu ruume äraagi tunda: pingid on kriipseldusi ja täkkeid täis, seinetel ilutsevad tindiplekid, paljudel ustel pole käepide-  
meid ega akendel klaase.

Kas niisugune olukord meie koolinoori esteetiliselt kasvatab? Muidugi mitte. Seepärast ei tohigi lubada seda, kui direktorid, õpetajad ja haridusosakondade töötajad suhtuvad leplikult ning sallivalt taolisesse tõsisesse väärnähitusesse.

Esteetilise kasvatustöö seisukohalt on suur tähtsus niisugustel õppeainetel, nagu on laulmine, joonistamine ja joonestamine ning käsitöö, ent samuti õpilaste kunstilisel isetegevusel, kinol jt. teguritel. Oleks kõigile kohane, kui iga kool korraldaks õppeaasta kestel laulu- ja isetegevuspäeva koos õpilastööde näitusega, millest võtaks õpilaste kõrval arvukalt osa lastevanemaid ja ümbruskonna elanikke. Kas poleks esteetilise kasvatustöö seisukohalt kõigiti teretulnud ürituseks, kui taoline koolide laulu- ja isetegevuspäev koos õpilastööde näitusega korraldataks kogu rajooni ulatuses!

Muidugi ei piirdu õpilaste esteetiline kasvatamine nägusate kooliruumide ja ülalmainitud õppeainete kaudu, vaid sel alal on väga ulatuslikuks tööpõlluks õpilaste esteetilise käitumise kasvatamine. Vastavad nõuded on sõnastatud kõigile tuntud õpilasreeglites, kuid ometi rikutakse neid nõudeid, ometi esineb õpilaste inetut käitumist lubamatult sagedasti.

Kuidas seda võõrastavat asjaolu sele-  
tada? Enamikul juhtumel sellega, et kas-

vatustöö käitumise alal piirdub vaid õpilasreeglite tutvustamisega, nende seletamisega, ilma et sellele järgneks kõigi õpetajate visa ning järjekindel töö vastavate käitumisviilumuste kasvatamiseks. Ühtlasi tuleks märkida, et mitmed koolid ja õpetajad asetavad liialdatud lootusi käskudele ja keeldudele, noomitustele ja manitsustele, unustades selle läbi-  
proovitud tõe, et positiivne eeskuju, õpilaste huvikohane töö ja tegevus omab sootu suuremat kaalu kasvatustöö tulemusi ning esteetilise käitumise kasvatamisel.

Nõukogude koolinoorsoo kommunistliku kasvatamise keskseid ülesandeid on teadliku distsipliini kasvatamine. Nagu näitas väljapaistev nõukogude pedagoog A. S. Makarenko, ei saa distsipliini käsitada kasvatusvahendina, vaid see on kooli kogu õppe- ja kasvatustöö tulemusi.

Teadliku distsipliini kasvatamisel on koolidel ja haridusosakondadel vaja silmas pida partei XIX kongressi, ÜLKNU XII kongressi ja Üleliidulise Ametiühingu Kesknõukogu vastavaid otsuseid.

Teadliku distsipliini kasvatamisel on vaja eelkõige taotleda seda, et õppetöö koolis oleks hästi korraldatud. On kõigiti arusaadav, et lüngad ning puudused õppetöö alal ei saa jätta avaldamata eita-  
vat mõju distsipliini olukorrale koolis. Kui õpetaja ei suuda oma ainet õpilastele arusaadavalt ning huvitavalt käsitleda, siis hakkab tekkima distsipliinirik-  
kumisi juba klassis õppetöö ajal. Kui õpetaja ei oska õpilaste ette seada kaasa-  
kiskuvaid ja jõukohaseid eesmärgi, kui ta ei suuda õpilasi juhtida nende ees-  
märkide taotlemisele, siis on raske kõ-  
nelda edust teadliku distsipliini kasvata-  
misel.

Kuigi hästi korraldatud õppetööl on eriline koht teadliku distsipliini kasvata-  
misel, ei piirdu ometi tunnis tehtava õp-  
petööga nende vahendite ning võimaluste  
tagavara, mis on koolide ja õpetajate  
käsituses teadliku distsipliini kasvata-  
misel. Nimetame siinkohal õpilaste mit-  
mepalgelist ühiskondlikult kasulikku  
tööd, olgu selleks siis töötamine kooli  
õppe-katseaias, koolile mitmesuguste  
õppevahendite valmistamine või osavõtt  
otsest tootmistööst tehases või kol-  
hoosipõllul.

Nagu eespool märkisime, on sel alal  
meie vabariigi koolides mitmeid posi-  
tiivseid näiteid. Mainitagu siinkohal  
Kambja Seitsmeklassilist Kooli Elva ra-  
joonis. Nagu teada, valmis möödunud  
õppeaastal selle kooli õpilaste ja õpe-  
taja ühise töö tulemusena väike hüdro-  
jaam, esimene koolile kuuluv hüdro-  
jaam meie vabariigis, mille võimsus on  
praegu 3—4 kilovatti, kuid mille võimsust  
võib veetaseme tõstmise teel suurendada



10 kilovatini. Me ei peatu praegu selle ürituse majanduslikul küljel, ka mitte sellel, kui võrd hõlbusub õppetöö elektri-voolu ja elektrivalgustuse puhul, vaid kriipsutame alla eelkõige kasvatuslikke tulemusi: ühine eesmärk ja ühine töö, pakkudes mitmekülgset tegevust õpilaste peadele ning kätele, aitasid liita õpilasi kompaksemaks kollektiiviks. Seejuures on iseloomulik, et korratuile õpilastele ei antud õigust kooli ühisest suurüritusest osa võtta. Võidakse arvata, et niisugune suur üritus avaldas vahet mõju õpilaste edasijõudmisele. Tegelikud faktid aga kummutavad selle arvamuse: kui Elva rajooni koolides oli kevadel õpilaste edasijõudmine keskmiselt 73%, siis Kambja koolis moodustas see 82%. Muudugi, meie kõik sooviksime näha veel paremaid tulemusi, kuid eelmise aastaga võrreldes on Kambja kool ka õppe-  
edukuse alal teinud suure sammu edasi, milles ei saa märkimata jätta hüdrojaama ehitamise positiivset mõju.

Teadliku distsipliini kasvatamisel, nagu paljudel muudelgi aladel tuleb järjekindlalt taotlema seda, et pioneeri- ja komsomolorganisatsioonid etendaksid juhtivat osa, et pioneerid ja kommunistlikud noored oleksid oma eeskujuliku käitumisega teistele õpilastele igas suhtes eeskujuks. Sel alal seisab algaval õppeaastal ees veel väga suur töö.

Tihedam side lastevanematega, üha mitmekülgsem ning tõhusam pedagoogiline selgitustöö elanikkonna hulgas, lastevanemate ulatuslikum kaasatõmbamine meie koolide ees seisvate kasvatus- ja õppeülesannete lahendamisele on edu pandiks mitte üksnes õpilaste distsipliinitunde süvendamiseks, vaid paljude muude õppe- ning kasvatusküsimuste lahendamisel. Ka siin on kohane rõhutada, et kodu ja kooli koostöö pedagoogilist tõhusust ei saa mõõta ürituste arvu, vaid saavutatud kasvatuslike tulemuste järgi.

Jätame siinkohal meelega puudutamata mitmed olulised õppetöö küsimused, kuigi sellest ei tohi teha järeldust, nagu võiks nüüd pakiliste õppetöö küsimuste lahendamise päevakorras edasi lükata.

Et kasvatus- ja tegevus- ja kultuurilise saavutata, peab töötama visalt ning järjekindlalt

pikema aja jooksul. Sellest järgneb, et õpetaja peab töötama antud koolis antud õpllastega mitmeid aastaid, sest alles siis võime tõsisemalt kõnelda tema töö positiivsetest tulemustest, ent ka võimalikest puudustest ning lünkadest. Kui selle nõude valguses heita pilk meie haridusosakondade, ent ka koolide direktorite tegevusele pedagoogilise kaadri valikul ja paigutamisel, siis ei saa sellega paljudel juhtudel hoopiski nõustuda.

Missuguseid üldisemaid puudusi sel alal esineb? Kõige häirivamaks nende hulgas on õpetajate liiga sagedane vahetamine, olgu siis tegemist arvukate ümberpaigutamistega, ühest klassist teise üleviimisega või õppeaine vahetamisega. Seejuures tuleb märkida, et väga sageli puudub taolistel sammudel igasugune pedagoogiline loogika, igasugune pedagoogiline põhjendus. Mis tulemustest ja mis vastutusest saab õigupoolest kõnelda siis, kui õpetaja mullu töötas ühes koolis, tänava aga juba teises, kui ta mullu õpetas botaanikat V klassis, aga tänava antakse talle zooloogia VII klassis.

Taolisele kergekäelisele suhtumisele pedagoogilise kaadri valikusse ja paigutamisse tuleb tänava kõikjal otsustavalt lõpp teha, sest see toob suurt pedagoogilist kahju. Õpetaja töö on väga tõsine ning vastutusrikas; vastavalt sellele tuleb ka õpetajasse suhtuda.

Mõni aasta tagasi oli meil vabariigi koolides mitmeid juhtumeid paratamatult, et mõned õpetajad pidid töötama suurendatud koormusega. Nüüd oleme sellest olukorrast üle saanud. Seepärast ei ole normaalne ega lubatav, et õpetaja, direktor või õppealajuhataja töötaksid ülemäärase koormusega, mille all kannatab esijoones kasvatus- ja tegevus- ja kultuurilise saavutata, nagu seda arvukad tähelepanekud kinnitavad.

Tänava astuvad vabariigi koolid uude õppeaastasse mitmes suhtes ettevalmistatumalt kui mullu. Kõik see peaks soodustama koolide ja õpetajate vastutusrikast tööd. Seepärast on põhjust loota, et koolide ja õpetajate visa ning järjekindla töö tulemusena saavutatakse edu kõige tähtsamal ja kõige olulisemal alal — meie noorte kommunistlikul kasvatus- ja tegevus- ja kultuurilisel.



## Teooria ja praktika seose marksistlik-leninlik printsiip ja pedagoogika.

V. I. Lenin, arendades marksistlikku teooriat loovalt edasi, kaitses alati igasuguse teaduse põhiprintsiibina teooria ja praktika ühtsuse printsiipi, teaduse seost eluga. Teooria seoses praktikaga nägi Lenin teaduse jõudu, selle ümberkujundavat osa.

V. I. Lenin osutas, et teaduse loov edasiarendamine ei ole võimalik teooria ja praktika seoseta, et ainult sel teadusel ja neil teadlastel on edu omal alal, kes teooriat praktikaga kontrollides rikastavad viimast eesrindlike kogemustega, asuvad julgesti teaduse vananenud seisukohade revideerimisele, heidavad kõrvale kõige selle, mis on oma aja ära elanud, mis on iganenud ning kõlbmatu, ja teevad teed uuele ning eesrindlikule, mis on võrsumas.

Eluline on see teooria, mis teenib praktikat, mis rakendatakse praktikasse ja mis tõstab praktika ümberkujundavat osa, kuid mida ühtlasi praktikaga kontrollitakse ja mis praktikast jõudu ammutab.

V. I. Lenin pööras suurt tähelepanu pedagoogikale. Juba esimesel ülevenemaalisel õpetajate-internatsionalistide kongressil ütles V. I. Lenin: „Uue pedagoogika ülesandeks on siduda õpetajate tegevus ühiskonna sotsialistliku organiseerimise ülesandega.“ Kaitses ja arendades edasi teadusliku kommunismi rajajate Marxi ja Engelsi pedagoogilisi ideid, avastas V. I. Lenin kommunistliku kasvatustöö eesmärgi ja olemuse, tegi kindlaks üld- ja polütehnilise hariduse alused, püstitas ja konkretiseeris mitmeid muid sotsialistliku riigi rahvahariduse ja koolitöö põhilisi küsimusi, mille alusel areneb nõukogude pedagoogika.

Kõigis oma artiklites ja esinemistes, mis on pühendatud rahvahariduse ja koolitöö küsimustele, tõi V. I. Lenin järjekindlalt esile teooria ja praktika ühtsuse marksistliku põhimõtte. Ta protesteeris otsustavalt selle vastu, et pedagoogika lahutataks kommunistlikust kasvatustööst ja rahvaharidusala töötajate eesrindlikest praktilistest kogemustest. 1921. a. juhtis V. I. Lenin tähelepanu sellele, et „Hariduse Rahvakomissariaadi põhiliseks puuduseks on vähene asjalikkus ja praktilisus, praktiliste kogemuste puudulik arvestamine ja kontrollimine, süstemaatilisuse puudumine nende kogemuste näpunäidete kasutamisel, üldiste arutluste ja abstraktsete loosungite domineerimine“<sup>1</sup>.

Juhtides Hariduse Rahvakomissariaadi töötajate tähelepanu eesrindlike töökogemuste arvessevõtmise ja nende levitamise vajadusele, kirjutas V. I. Lenin: „Nendele praktikas juba järeleproovitud saavutustele tuginedes peame me asja edasi viima, laiendades — pärast vastavat kontrolli — kohalikke kogemusi kogu Venemaale...“<sup>2</sup>

<sup>1</sup> V. I. Lenin, Teosed, 32. kd., Tallinn, 1955, lk. 100.

<sup>2</sup> Sealsamas, lk. 104.



Juhindudes kommunistliku kasvatustöö marksistlik-leninlikust teooriast ja Kommunistliku Partei ning Nõukogude valitsuse haridus- ja koolialastest otsustest, on nõukogude kool saavutanud mõningat edu. Nõukogude pedagoogid on läbi töötanud mitmed kommunistliku kasvatustöö ja õppetöö küsimused. On kogutud mõningaid kogemusi eesrindlike koolide töö tundmaõppimise alal, omatakse kogemusi koostööks õpetajatega, haridusorganitega jms. Kuid sellest on vähe. Pedagoogikateadus jääb ikka veel tõsiselt maha pedagoogilise praktika nõuetest ja vajadustest.

Meie maal tehakse ülisuurt tööd noorpõlve kommunistliku kasvatamise alal. Vastavalt Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi otsustele teostatakse edukalt üleminekut kohustuslikult seitsmeklassiliselt hariduselt kohustuslikule keskharidusele ja polütehnilisele õppetööle, kasvab üldhariduslike keskkoolide, töölis- ja maanoorte koolide ning eelkooli- ja kooliväliste lasteasutuste arv. Üha laiemat ulatust omandavad kommunistlikud õpilasorganisatsioonid. Tõuseb koolide õppe-kasvatustöö kvaliteet, ent samuti noorsoo muude kommunistliku kasvatustöö organisatsioonide ning asutuste töö tase. Kuid saavutused õppe-kasvatustöö alal oleksid olnud palju suuremad, kui nõukogude pedagoogikateadus oleks andnud tegelikele töötajatele suuremat abi Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse poolt koolide ette seatud ülesannete lahendamisel.

Nõukogude pedagoogika ei anna veel vastust paljudele eluliste kommunistliku kasvatustöö küsimustele. Ta abistab koole nõrgalt õpilaste teadmiste kvaliteedi tõstmisel, õpilaste ebaedukuse ja istumajäämise võitmisel, polütehnilise ja tööõpetuse teostamisel, õpilaste ettevalmistamisel praktilisele tegevusele ning õpilastes kommunistliku teadlikkuse ja distsipliinitunde tõstmisel. Pedagoogikas pole tänini piisava teadusliku põhjalikkusega lahendust üld- ja polütehnilise hariduse sisukohta; ei ole läbi töötatud eri vanuses laste kõlbelise kasvatustöö metoodika küsimused; ei ole metoodikat ka niisuguse aktuaalse küsimuse kohta, nagu on seda teadliku distsipliini kasvatamine.

Et koolid ja haridusorganid pole saanud pedagoogikateadlastelt õigeaegselt konkreetseid, teaduslikult läbitöötatud juhtnõore, siis on nad sageli lahendanud ülestõusnud aktuaalsed küsimused üksnes üldistele teesidele ja direktiividele toetudes, mis ühe või teise küsimuse kohta on olemas.

Osutame näitena niisugusele tähtsale probleemile, nagu on seda polütehniline õppetöö. Pärast Kommunistliku Partei XIX kongressi arenes kohtadel mitmekülgne töö koolide polütehniliseerimise alal. Kohalike organisatsioonide ja lastevanemate kaasabil on reas koolides sisustatud ja sisustatakse töökojad puu- ja lukksepatöö ning muudel aladel, on organiseeritud õppe-katseaiad, püütakse organiseerida vanemate klasside õpilastele tootmistööd tööstusettevõttele, sovhoosides, masina-traktorijaamades ja kolhoosides. Selles mitmepalgelises töös tekib tegelikel koolitöötajail palju ebaselgeid küsimusi, kuid pedagoogikateadus ei anna nende küsimustele vastust. Sedasama tuleks ütelda ka mitmete muude küsimuste kohta.

Kooli sotsialistliku kasvatusliku tähtsuse suurenemisega järkjärgulisel üleminekul sotsialismilt kommunismile tõuseb ka nõukogude pedagoogika osa ning tähtsus; tõuseb pedagoogika alal töötava teadusliku kaadri vastutus pedagoogikateaduse seisukorra eest. Arendades asja-



likku ja printsiipiaalset kriitikat ning enesekriitikat, tuleb nõukogude pedagoogikateadlastel tunduvalt aktiveerida ja kiirendada teaduslike uurimistööde tempot, abistada koole sootu operatiivsemalt ning tõhusamalt nende tõsiste puuduste võitmisel, mis koolide õppe- ja kasvatustöös esinevad. Pedagoogika teooria peab andma õigeaegselt vastuse küsimustele, mis tegelikus töös esile kerkivad, varustama õpetajaid teadmistega nendest objektiivsetest seaduspärasustest, mis on pedagoogiliste nähtuste aluseks, vältides seega juhusele ja soodsalt kujunevale asjaoludele rajatud tööd. Pedagoogikateaduse poolt avastatud seaduspärasused, põhimõtted ja reeglid peavad tuginema tegeliku õppe-kasvatustööle ja neid tuleb kontrollida ning täpsustada tegeliku õppe-kasvatustöö najal.

Tegelikus pedagoogilises töös tuleb õpetajail kokku puutuda väga mitmekesiste nähtuste ja faktidega. Et neist nähtustest ja faktidest aru saada, et õigesti teha õppe- ja kasvatustööd, tunnevad õpetajad vajadust teadusliku teooria ja selle omandamise järele, mis on vajalik tegeliku pedagoogilise töö mõistmiseks ja selle täiustamiseks, praktika edasiviimiseks. Pedagoogika ei tohi piirduda, nagu seda õige sageli täheldame paljude teaduslike töötajate juures, koolide ja muude lasteasutuste õppe- ja kasvatustöö fikseerimise ning kommenteerimisega. Pedagoogika peab avastama eri vanuses laste õpetamise ja kasvatamise seaduspärasusi, mis on võimalik üksnes sel juhtumil, kui pedagoogilisi kogemusi teaduslikust seisukohast kõige hoolikamalt ja sügavamalt analüüsitakse, kusjuures pedagoogilisi seaduspärasusi ei tuletata puhtteoreetiliselt, vaid pedagoogiliste kogemuste teadusliku analüüsi alusel.

Oleks muidugi ebaõige väita, et pedagoogikateadlased pole hoopiski seotud koolide ja muude lasteasutustega, et nad ei uuri ega tunne nende töökogemusi või ei saa aru teooria ja praktika seose tähtsusest.

Pärast partei Keskkomitee 5. sept. 1931. a. ajaloolist otsust „Alg- ja keskkoolist“, milles osutati lõhele pedagoogikateaduse ja koolide vahel ning juhiti liiduvabariikide hariduse rahvakomissariaatide tähelepanu vajadusele keskendada teaduslike uurimisasutuste töö peamiselt koolide tegelike töökogemuste uurimisele ja üldistamisele, on pedagoogikas toimunud olulised muudatused. Teaduslike uurimistööde temaatika ja iseloom on tunduvalt muutunud. Need uurimused suunduvad üha rohkem koolide ja muude lasteasutuste õppe-kasvatustöö kogemuste tundmaõppimisele.

Kuid sellest hoolimata likvideeritakse väga aeglaselt pedagoogikateaduse mahajäämist noorsoo kommunistliku kasvatustöö ülesannetest, ja seda peamiselt seetõttu, et pedagoogikateaduse ja pedagoogilise praktika koostöös ning pedagoogilistes uurimustes on suuri puudusi.

Tõeline teaduslik uurimistöö on võimalik üksnes siis, kui uurija valdab täiuslikult dialektilise materialismi teooriat ja meetodit, kui ta tunneb hästi ja sügavalt oma teaduse ja naaberteaduste saavutusi, on pidevas kontaktis praktikutega, uurib ja üldistab nende töökogemusi ning osutab praktika edasiarenemisteedele eesrindliku teooria alusel.

Oskamatus rakendada dialektilist materialismi loovalt madaldab järevalt pedagoogiliste uurimuste teoreetilist taset ja viib dogmatismile ning metafüüsikale. Sellega seletubki eelkõige praeguste pedagoogiliste uurimuste põhipuudus, mis seisneb nende madalas teoreetilises tasemes.



Paljudel teaduslikel töödel pedagoogika alal on kirjeldav iseloom. Kui näiteks uuritakse pioneerikoonduste küsimust, siis loendatakse koonduste teemad, kirjeldatakse koonduste sisu ja nende korraldamist, antakse hinnang koonduste üksikutele momentidele ja sellega asi lõpebki. Või teine näide: kui kirjutatakse uurimust lastekollektiivi kohta, siis refereerib ning kommenteerib uurija ausameelselt A. S. Makarenko pedagoogilisi vaateid ja kogemusi lastekollektiivi organiseerimise alalt, toob näiteid mitmete koolide kogemustest A. S. Makarenko põhimõtete rakendamise kohta (kasvatamine kollektiivis, kollektiivi kaudu ja kollektiivi jaoks) ja teeb siis järelduse, et lastekollektiivil on suur kasvatuslik tähtsus, mispärast seda tuleb tugevdada. Niisuguse uurimuse tulemusena ei arendata edasi A. S. Makarenko teooriat ja praktikat, vaid seda üksnes populariseeritakse.

Pedagoogilises uurimistöös ei ole võitu saadud ka niisugusest olulisest puudusest, nagu on seda juhuslikkus pedagoogiliste faktide valikul ja süstematiseerimisel. Üksikute faktide alusel tehakse sageli otsustusi ühe või teise pedagoogilise nähtuse kohta tervikuna. Realjuhtumel valitakse ja rühmitatakse pedagoogilisi nähtusi üksnes nende väliste tunnuste ja vormilise ühetaolisuse järgi. Näiteks õppetunni kui koolis tehtava õppe- ja kasvatustöö põhivormi uurimisel ühendatakse mehaaniliselt üksikute eri ainete ja eri klasside õpetajate kogemused ja tehakse juttu õppetundide ülesehitamise süsteemist. Esineb ka niisuguseid teaduslikke uurimusi, kus tehakse järeldusi õpilaste distsipliini kohta vaid üksikute, juhuslikult kogutud faktide najal, ilma et välja selgitataks nende faktide põhjused ja ilma et uuritaks kasvatus- töö korraldust koolis.

V. I. Lenin osutas, et faktid on visaks ja absoluutseks tõestusmaterjaliks üksnes siis, kui arvesse võetakse faktid tervikuna, faktid nende seostes. Kui aga faktid ei kuulu terviku koosseisu, kui need on seoteta, kui need on valitud meelevaldselt ja juhuslikult, siis on need üksnes mängukanniks.

Fakte ümber jutustada, näiteid tuua on võrratult hõlpsam kui nende faktide ja näidete sisusse tungida, nende seaduspärased seosed ning suhted välja selgitada.

Sellest on vähe, kui tuntakse kooli ja selle tööd: peale selle on vaja õppida teaduslikult lahti mõtestama õppe-kasvatustööd, tungida pedagoogiliste nähtuste sisusse, teha õigeid üldistusi ja anda neile põhjendatud teaduslik hinnang.

Pedagoogilise töö kogemuste teaduslik uurimine ei tähenda seda, et registreerida ja kirjeldada kõike, millega uurija tegelikus elus kokku puutub. Teadusliku uurimise jaoks on väärtuslikud ja tähtsad need pedagoogilised faktid ning nähtused, mis on kõige tüüpilisemad ja mis sageli korduvad, peegeldades kõige täpsemalt eri vanuses laste arenemis-, kasvatamis- ja õpetamisprotsesse. Teadusele on erakordse väärtusega need faktid ja nähtused, mis toovad esile pedagoogilise protsessi uusi külgi, näidates noorsoo kommunistliku kasvatustöö uusi, kvalitatiivselt kõrgemal tasemel seisvaid kogemusi. Sageli pedagoogikateadlased ei märka kahjuks neid uusi kogemusi ega kasuta neid teaduses.

Ebarahuldavalt on korraldatud eksperimentaalne töö pedagoogikas. Enamgi: pole isegi kindlaks määratud nende küsimuste ring, mille



puhul tuleks korraldada pedagoogilist eksperimenti, pole märgitud, missuguseid õppeprogramme, õpikuid ja õppemeetodeid tuleks eksperimentaalselt kontrollida.

Viis aastat tagasi asutati pedagoogiliste instituutide juurde harjutuskoolid. Nende koolide asutamisel peeti silmas seda, et pedagoogika ja metoodika kateedrite õppejõud hakkavad tegema neis koolides eksperimentaalset tööd. Kuid senini on selle töö tulemustest veel väga vähe kuulda. Parem pole asi eksperimentaalse tööga pedagoogika alal ka enamikus Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia uurimisinstituutides.

Suurte puuduste all kannatab teadusliku uurimistöö organiseerimine ja juhtimine pedagoogika alal. Suurel määral on selles süüdi Vene NFSV Haridusministeerium, kes ei tõsta esile teemasid teaduslikuks uurimistööks ja ei koordineeri ega üldista tehtavaid uurimusi. Kõik see põhjustab materiaalsete vahendite ja teaduslike jõudude ebaotlikku kasutamist.

Teooria ja praktika seose marksistlik-leninlik printsiip nõuab pedagoogikateadlastelt, et nad laiendaksid ja tugevdaksid lakkamatult seoseid kommunistliku kasvatustöö praktikaga. See seos on vajalik kõigil teadusliku uurimistöö etappidel, alates teema väljaselgitamisest ja lõpetades uurimistöö tulemuste kontrollimise ja nende praktikasse rakendamisega.

Töötades välja teaduslike uurimistööde temaatikat on vaja eelkõige lähtuda neist tähtsast kommunistliku kasvatus- ja õppetöö ülesannetest, mis on seatud koolide ette Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse poolt.

Nende ülesannete hulka kuulub esijoonel Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi direktiivide elluviimine kohustuslikule keskharidusele ja polütehnilisele õppetööle ülemineku kohta.

Pedagoogikateadus peab konkreetset kindlaks tegema niihästi polütehnilise õppetöö sisu kui ka teed ja vahendid selle teostamiseks. Nõukogude kool ja õpetajad ootavad pedagoogikateadlastelt teaduslikult põhjendatud programme polütehnilise õppetöö ja tööõpetuse kohta iga klassi jaoks, samuti juhtnõure nende konkreetsete teede ja meetodite suhtes, mille varal saab seostada polütehnilist õppetööd õpilaste tootmistööga ja anda keskkooli lõpetanuile mõninga ettevalmistuse praktilise tegevuse alal.

Pedagoogikateadus ei tohi vaikida ka niisuguse eluliselt tähtsa küsimuse puhul, nagu on seda õpilaste ebaedukuse ennetamine ja vältimine. Toodagu konkreetset esile põhjused, mis tekitavad koolis ebaedukust ja istumajäämist ning osutatagu meetodeile, millega saab selle tõsise puuduse kõrvaldada. Seda ülesannet on võimalik lahendada üksnes nende eesrindlike õpetajate töökogemuste igakülgse uurimisega, kel pole istumajääjaid, ja eksperimentaalsete uurimuste varal.

Märgitagu, et selles suunas on juba astunud mõned sammud. Nii näiteks ilmus 1954.a. A. M. Gelmondilt, kes võttis osa Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia poolt Rjazani oblastisse Šilovski rajooni korraldatud teaduslikust ekspeditsioonist, paljulubava pealkirjaga brošüür „Ebaedukuse põhjustest ja selle võitmise teedest“. Kuid vaevalt suudab see brošüür õpetajaid rahuldada. Selles märgitakse, et õpilaste mahajäämise nelja üldisema põhjuse hulgas on ka



seesugune põhjus, nagu näiteks õpilaste ebaküllaldane üldise arenemise tase; vahendid selle põhjuse kõrvaldamiseks seisnevad vaid selles, et: a) töötada õpilaste üldkultuurilise taseme tõstmiseks ja vaimsete võimete arendamiseks ning b) suhtuda õpilastesse individuaalselt, ilmutada kannatlikkust ja pidada mõõdukamat tempot õppematerjali käsitlemisel.

On ilmne, et soovitus võita krooniliselt ebaeduka õpilase mitteküllaldase üldise arenemise tase sel teel, et töötada tema üldkultuurilise taseme tõstmiseks ja tema vaimsete võimete arendamiseks, ei saa pretendeerida teaduslikult põhjendatud ja praktiliseks kasutamiseks kohasele lahendusele, sest see lahendus ise vajab juhtnööre tema elluviimise kohta, kuid neid, peale üldiste fraaside ja vagade soovide, brošüüris ei leidu. Välja selgitamata sügavaid vastastikuseid seoseid eri vanuses laste õppe- ja arenemisprotsesside vahel ei ole üldse võimalik teaduslikult lahendada õpilaste ebaedukuse ennetamise ja ebaedukuse vastu võitlemise vahendite küsimust. Antud juhtumil kulgeb tegelik pedagoogiline töö juba tuntud raamides, kuid selle probleemi teaduslik läbitöötamine ei nihku paigast.

Õpilaste ebaedukusest ja istumajäämisest jagusaamine on kõige tihedamalt seotud kogu õppe-kasvatustöö kvaliteedi tõstmisega. Seda ülesannet lahendades ei saa järelikult hetkekski unustada, et õpetaja tõeline pedagoogiline meisterlikkus on võimalik üksnes siis, kui ta tunneb põhjalikult õppetöö teaduslikke aluseid, kui ta oskab järjekindlalt ning vilunult kasutada nõukogude didaktikat ja vastava õppeaine metoodikat. Paljude didaktiliste uurimuste puuduseks, käsitlegu need siis üldisi või üksikuid küsimusi, on eesrindlike pedagoogiliste kogemuste teadusliku üldistuse puudumine, formalismi ja trafaretsuse esinemine pedagoogiliste nähtuste tõlgitsemisel, mitmete nende järelduste tõestamatus, millele uurijad jõuavad, ja järelduste lahusolek tegeliku pedagoogilise töö konkreetseist materjalidest. Seetõttu pole didaktika põhimõtteil ja reegleil sageli kindlat teaduslikku alust; need ei tugine õppe-kasvatustöö objektiivsetele seaduspärasustele ja kaotavad seetõttu oma teoreetilise ning praktilise tähtsuse.

Peale selle pööratakse didaktilistes artiklites ja töödes tavaliselt peatähelepanu küsimusele, kuidas õpetada ja kuidas õpetaja peab õpetama. Kuidas aga õpilane õpib, kuidas ta omandab teadmisi ja vilumusi, kuidas kulgeb temal mõtlemisprotsess — see küsimus jääb aga uurimata ja järelikult ka valgustamata.

Niisugune olukord didaktika alal on ilmselt ebanormaalne ja seda tuleb võimalikult kiiresti parandada, sest see avaldab õpetajate tööle eitavat mõju ja ei soodusta õpilaste edukuse tõusu.

Pedagoogikateadlased on koolile ja õpetajaile palju võlgu kasvatustöö meetodite alal.

Suured ülesanded, mis seisavad kooli ees seoses meie kodumaa järkjärgulise üleminekuga sotsialismilt kommunismile, nõuavad noorsoo kasvatamist südiks ja vastupidavaks, kes ei karda raskusi, vaid oskab takistustest jagu saada. Noorsugu peab olema igakülgsest arenenud, haritud, ideeline, kultuurne, kõrgete moraalsete omadustega ja distsiplineeritud.

Kommunistliku ühiskonna ehitajate niisugust põlvkonda on võimalik kasvatada üksnes siis, kui täidetakse kõrvalekaldumatult



V. I. Lenini programmiline juhend selle kohta, "... et iga päev igas külas ja igas linnas lahendaks noorsugu praktiliselt ühise töö ühe või teise ülesande, olgu kõige väiksemagi, olgu kõige lihtsamagi"<sup>3</sup>.

Kuid tänini jääb pedagoogika maha mitmete kommunistliku kasvatustöö edasilükkamatute küsimuste läbitöötamisel, eriti ja iseäranis aga kommunistliku moraali, nõukogude patriotismi, sotsialistliku töösse- ja ühiskondlikku omandisse suhtumise kasvatamise alal, ent samuti teadliku distsipliini kasvatamise meetodite alal vastavalt õpilaste mitmesugustele vanuseastmetele.

Kõlbelise kasvatustöö küsimustes on viimaseks monograafilise iseloomuga tööks N. I. Boldõrevi raamat „Kommunistliku moraali kasvatamisest õpilastel“, mis ilmus Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia väljaandel 1952. a. Selles raamatus juhatatakse kätte kõlbelise kasvatustöö meetodid ja vahendid, kuid neil on tunduval määral konstateeriv ja kirjeldav iseloom. Raamatus tuleb puudu koolide eesrindlike kogemuste igakülgselt analüüsist ja nende teoreetilisest üldistamisest, ei ole välja toodud eri vanuses laste kõlbelise kasvatuse protsess, pole näidatud koolide töös esinevaid raskusi ja nendest raskustest jagusaamise teid.

Mis puutub erialastesse töödessa distsipliini kasvatamise alal, siis pole siin pärast L. J. Raskini raamatut „Distsipliini kasvatamine“ (Utšpedgiz, 1946) ja E. I. Monoszoni raamatut „Õpilastes teadliku distsipliini kasvatamine“ (Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia väljaanne, 1947), milliseid omal ajal pedagoogilises ajakirjanduses kritiseeriti, midagi uut ilmunud, mis oleks pälvinud pedagoogilise avalikkuse tähelepanu.

Enamgi: viimaseil aastail pole ajakirjas „Sovetskaja Pedagogika“ ilmunud ühtki artiklit, kus oleks spetsiaalselt käsitletud distsipliini kasvatamise küsimusi.

Pedagoogilisi uurimusi teeb kahvatuks ka nende lahusolek naaber-teadustest, milleks on näiteks üldine, laste- ja pedagoogiline psühholoogia, kõrgema närvitalitluse füsioloogia, koolitervishoid ja mõned teised, millel on vaieldamatu seos pedagoogikaga ja mis on vajalike tingimusi, et paljude pedagoogiliste nähtuste loomusest ning olemusest õigesti aru saada. Ei saa jätta märkimata, et näiteks I. P. Pavlovi õpetust inimese kõrgemast närvitalitlusest, mis on paljude nõukogude didaktika, ent samuti mitmete pedagoogiliste küsimuste loodusteaduslikuks aluseks, tunnustavad pedagoogikateadlased senini vaid sõnades.

Pärast seda, kui teaduslik füsioloogia on tunginud inimese ajus kulgevate närviprotsesside saladustesse, oleks naiivne arvata, et pedagoogikateadust saab tõsta kaasaja teaduse saavutuste tasemele, ilma et pedagoogid omandaksid pavlovliku füsioloogia.

Pärast NSV Liidu Teaduste Akadeemia ja NSV Liidu Arstiteaduste Akadeemia ühist teaduslikku sessiooni I. P. Pavlovi füsioloogiaõpetuse küsimustes on tehtud arvukalt ettepanekuid ja esitatud teaduslike uurimistööde teemasid kõrgema närvitalitluse füsioloogia rakendamise kohta pedagoogikas. Pedagoogilises ajakirjanduses on avaldatud rida artikleid selles küsimuses. Kuid tegelik pedagoogiline uurimistöö on vähe muutunud.

<sup>3</sup> V. I. Lenin, Valitud teosed kahes köites, II köide, Tallinn, 1946, lk. 553.



koviga, külaliste vastuvõtmise viisis ja selles, kuidas ta reageerib ettepanekule müüa surnud pärisorje («surnud hingi»).

Iga küla välisilmega ja selles elunevate talupoegade olukorraga tutvumisel tuleb esile tõsta nende peamist omapära, mis Gogoli puhul on oluliselt seotud neid külasi ja talupoegi omava mõisniku iseloomuga.

Nii arutletakse üksteise järel läbi kõik mõisnikud poeemist «Surnud hinged». Seejuures osutub, et kirjanik on igaühes neist esile tõstnud, rõhutanud üht teatud joont, üht rikutud inimesiksuse vormi Gogoli kaasaegsete mõisnike-feodaalide juures.

Vaadeldes järjekorda, milles mõisnikud ilmuvad Tšitšikovi ette, pole raske märgata, et iga järgnev neist on eelmisest halvem, ühiskondlikult kahjulikum.

Mõisnikukujud selliselt läbi töötanud, vaadeldud neid üksteise järel, nagu koos Tšitšikoviga ja autoriga, võib nüüd juba teha järelduse selle kohta, millisena esineb mõisnike Venemaa Gogoli poeemis, millise mõtte saab selle pealkiri (elusad mõisnikud, kes on vaimselt surnud, omades tuhandeid pärisorje).

Mida annab teose selline käsitlemisviis?

Kunst (sealhulgas ka kirjandus) erineb teadusest mitte lihtsalt seeläbi, et kunstiteoses esinevad tegelaskujud, mida pole teaduslikes teostes. Tihtilugu esineb neid ka viimastes. Kunsti erinevus teadusest seisneb erilises elu tunnetamise viisis, tunnetamisprotsessi enda erilises iseloomus, järelikult ka erilises kujukas mõtlemissüsteemis.

Kui teaduslikku teosesse on toodud konkreetseid nähtusi või kujusid, siis esinevad need tavaliselt näidetena teadusliku teose teatud väite kohta. Konkreetne nähtus esineb illustratsioonina seadusele või teesile, mille vahetult on formuleerinud mõte. Kunstis tunnetatakse elunähtuste ja inimiseloomude olemust üksikute sündmuste ja teatud inimese konkreetse eluloo vaatlemise teel. Kunst avab nähtuse olemuse selle nähtuse põhjaliku ja mitmekülgse vaatlemise kaudu, paljastamise ning nähtuse tähtsamate iseloomustavate joonte teravamata väljajoonistamise abil. Käsitledes kunstiteoses üksikut elunähtust, näitab kunstnik elunähtuses selle olemust.

Belinski ütles selle kohta ühes oma viimases artiklis («Pilk 1847. aasta vene kirjandusele») järgmist: «... nähakse, et kunst ja teadus ei ole üks ja sama, kuid ei nähta, et vahe nende vahel ei ole sisus, vaid ainult antud sisu läbitöötamise mooduses. Filosoof kõneleb süllogismidega, poet — kujude ja piltidega, aga nad kõnelevad ühest ja samast. Majandusteadlane, opereerides statistiliste arvudega, tõe sta b, mõjudes oma lugejate või kuulajate mõistusele, et ühe klassi olukord ühiskonnas on palju paremaks või palju halvemaks muutunud nii- ja niisugustel põhjustel. Poet, opereerides tõsielu elavate ja eredate kujudega, näitab tõetruu pildi varal, mõjudes oma lugejate fantaasiale, et ühe klassi olukord ühiskonnas on tõepoolest palju paremaks või palju halvemaks muutunud nii- ja niisugustel põhjustel. Üks tõe sta b, teine näitab ja mõlemad veenavad, üks loogiliste argumentidega, teine piltidega.»<sup>1</sup>

Teadus väljendab tegeliku elu nähtuste olemuse sõnastatud seaduste näol, kunst — tüüpilisuse avastamise näol konkreetsetes elunähtustes. Kunstnik ei taandu oma loomingus konkreetsest, ta näitab selles kon-

<sup>1</sup> V. Belinski, Valitud artiklid I, Tallinn, 1948, lk. 291—292. (V. Belinski sõnendused — J. B.)





kreetses üldiste seaduspärasuste väljendust. Sellest kunsti iseärasusest on tingitud asjaolu, et elu seaduspärasus, mis on väljendatud kunstis, ei mõju üksnes inimese mõistusele, vaid ka tunnetele, sest ilukirjanduslikus teoses puutub lugeja alati kokku konkreetse elusaatusega, konkreetsete faktidega, mis kutsuvad esile nii- või teistsuguse emotsionaalse suhtumise endasse. Nii on elu tunnetamise spetsiifika kunstis ja kunsti mõju iseärasused inimesele omavahel seemiselt seotud.

Kui alustame «Surnud hingede» käsitlemist üksikute mõisnikukujude vaatlemisega, siis juhime õpilased elule lähenemise ja elu tunnetamise sellele teele, mida mööda läheb kunst. Järeldused tehakse siin konkreetse elunähtuse vaatlemisel, vahetus seoses selle vaatlemisega.

Õppides tundma «Surnud hingedes» iga mõisnikku kui konkreetset inimest, kindlat isikut, puutudes kokku mitte pärisorjusega ja aadliga «üldiselt», vaid üksikute inimisiksustega, meie ei saa muud, kui tajuda neid isiksusi inetutena, alates nende välimusest ja lõpetades nende ühiskondliku olemusega ühes või teises suhtes. Just seepärast, et meil «Surnud hingedes» on tegemist kunstiteosega, esineb moraalselt madal ka inetuna ja seda iseloomustatakse eeskätt kui inetut.

Gogol näitab juba enne järjekordse mõisniku ilmumist «Surnud hingede» lehekülgedele, et selle küla välisilmes, kus too mõisnik peremehetseb, puudub ilu. Mõisniku endaga tutvudes märkame ennekõike koomilist (üht või teist laadi koomilist) ta välimuses. Edasi kujutab Gogol mõisnike käitumislaidi kui mittevastavat ilusa inimelu mõistele, kui käitumislaidi, mis asendab ilusa elu eitamisega, mis muudab inimese «surnud hingeks».

«Surnud hingede» kuuendas peatükis, kus kirjeldatakse Pljuškinit — viimast kuju mõisnike galeriist, on Gogol otseselt avanud kunsti elunähtustele lähenemise spetsiifika. Siin on Gogol rööbiti Pljuškini elulaadi ja välimuse reprodutseerimisega kirjeldanud suurepäraselt, imelust aeda:

«Üksnes vana suur aed, mis asetses teispool maja ja ulatus välja küla taha, kadudes seal põldude vahele, üleni unibe kasvanud ja metsistunud, näis värskendavat kogu seda laiamaotmelist küla ja ainsana pakkuvat maalilist pilti oma mahajäetuses. Roheliste pilvedena ja ebareeglipäraste värisevaleheliste kuplitena tõusid vastu taevast vabadused tihedasti kokkukasvanud puude võrad. Tormis või pikses murdunud hiiglakase valge, ilma ladvata tüvi ajas enda kõrgele üle sest rohelisest padrikust ja valendas õhus nagu reeglipärane sätendav marmorsammas; ta viltune teravaotsaline murrukoht, millega ta lõppes ülal kapiteeli asemel, mustendas ta lumisel valendusel nagu kübar või must lind. Humal, mis all lämmitas leedripuu-, pihlaka- ja sarapuupõõsaid, jooksis seejärel mööda tara, hüppas lõpuks üles ja väätis kuni poole kõrguseni murdunud kaske.» Jne.

See ilusa aia kirjeldus osutab tolele vaatevinklile, millest tuleb tajuda ja millest tegelikult tajutakse Pljuškinit. Ilusa aed rõhutab pljuškinlikku inetust.

Elunähtuste iseloomustamine kunstis esteetika seisukohalt ilusatena, koomilistena, inetutena jne. ei ole meelevaldne. Realistliku kunsti tõeliselt kunstipärastes teostes tuleneb see nende elunähtuste endi ühiskondlikust olemusest ja sellest tingitult nende nähtuste objektiivsetest esteetilistest omadustest.

Elus, endas, objektiivses tegelikkuses endas viis oma aja ära elanud



pärisorjuslik süsteem selläst kinnipidavad mõisnikud vaimse jõuetu-  
seni ja lõppude lõpuks mandumiseni. Jõuetus ja mandumine ilmsesid  
mõisnike elu kõigis üksikasjades, seetõttu ei sarnanenud nende olelus  
tõelise eluga, vaid kaldus kõrvale normidest ja oli vastuolus inimese tõe-  
lise kutsumusega ja loomusega. Selles elus, mida Gogol kujutas, olid  
mõisnike tegevus ja kogu nende loomus sügavalt ja põhiliselt vastuolus  
kõige, mis on vääriline ja normaalne, s. t. nende elu oli inetu.

Gogol paljastas tõelise, elunähtustes endis kätkeva seesmise seose  
inetuse ja ebamoraalsuse ning kaasaegsete mõisnike-pärisorjapidajate  
käitumise ja loomuse ühiskondliku põhjendamatus vahel; ta leidis  
õigesti inetust seal, kus see elus endas vältimatult sügenes.

Seepärast lähtudes «Surnud hingede» käsitlemisel tegelaste iseloomus-  
tamisest esteetika seisukohalt, selgitades, kuidas Gogol on edasi andnud  
oma tegelaste loomuse inetust, võime õpilastele näidata, et kunst ja kir-  
jandus viivad meid oma teed kaudu tõelise, moraalselt kõrge tajumisele  
ja kõige võltsi, ebakõlbeline ning moraalses mõttes madala jälestami-  
sele. Tõde ja õilsus esinevad tõelises kunstis eelkõige ilusana; võlts ja  
ebakõlbeline — inetuna.

Taoline lähenemine, taoline elunähtuste iseloomustamise printsiip  
kunstis kutsub meis esile mitte üksnes arusaamise tõest ja kõlbe-  
listest normidest, vaid see sisendab ka indu ja vaimustust  
kõige progressiivse ja moraalselt kõrge kui ilusa vastu. See teeb tõe  
ja vale, kõlbeline normid ja nendest kõrvalekaldumise esteetilise taju-  
mise objektiks. Kunsti esteetiline olemus võimaldab kunstnikel sel moel  
oma erakordselt mõjusate vahenditega kasvatada inimisiksust, apelleeri-  
des mitte üksnes ta mõistusele, vaid vahetult ka ta tunnetele; kasvatada  
— mitte üksnes esteetilises, vaid ka kõige laiemas ja üldisemas mõt-  
tes, sest tõeliselt kõrgeväärtuslikes kunstiteostes esineb ilusana põhili-  
selt progressiivne (oma aja kohta), nii või teisiti tõeliselt kõlbeline, mis  
jääb ka tulevastele põlvetele teatud määral kõlbeline normide ja ühis-  
kondliku käitumise eeskujuks. Ja vastupidi, inetuna kujutatakse ühis-  
kondlikult mahajäänud, ebakõlbelist, eemaletõukavat (ka hilisema aja  
eesrindlike ideaalide vaatekohalt).

Järelikult, kunsti esteetilise spetsiifika õige valgustamine õppetöös ning  
kunsti süvendatud ja pidev kasutamine võivad osutada ning peavad osu-  
tama tõsist abi mitte üksnes õpilaste esteetilise arenemise küsimuses,  
vaid ka meie noore põlvkonna üldises kasvatamises. Kunst võib olla ja  
peabki olema õpilaste täiendava mõjutamise allikaks nendes kõrge ühis-  
kondliku ideaali kujundamisel, näidates õpilastele, kui ilus on tõde ja  
kõik kõlbeline ning kui inetu on vale ja alatus, sisendades neile vaimus-  
tust ilu vastu ja vastikustunnet inetuse vastu. Jättes kasutamata või  
kasutades vähesel määral kunsti esteetilist olemust, hülgame sellega ini-  
mises inimlikkuse kasvatamise tähtsa ja võimsa vahendi.

Kõik tõeliselt silmapaistvad kunstiteosed (ainult sellised ongi võetud  
koolide õppeprogrammi ja kirjandusõpikutesse) võivad osutada ja osu-  
tavadki inimesele soodsat kasvatustõhku mõju, sõltumatult sellest, kas  
neis igaüks leidub või ei leidu tegelasi, kelle käitumine võiks olla otse-  
selt eeskujuks, kas neis otseselt kujutatakse ilu või ei.

On teada, et näiteks Gogol, nagu rida teisigi kriitilise realismi suuri  
kunstnikke, oli tugev peamiselt negatiivsete tüüpide loomisel, oma kaas-  
aja tegelikkuse inetuse paljastamisel. Kuid juba seoses Gogoli loomin-



guga näitas Belinski, et Gogol, «kujutades alatut ja labast elus, kutsub lugejas esile õilsuse ja ilu tunnetuse ning igatsuse ideaali järele».<sup>2</sup> Labase, alatu elu kujud ja pildid juhivad Gogoli puhul lugeja Belinski sõnade järgi «ideaalse tegelikkuse tunnetamisele ja see, mis on, näitab talle selgemini seda, mis oleks pidanud olema».<sup>3</sup>

Sel kombel on iga keskkoolis käsitletav kirjandusteos, igaüks oma-moodi ja vastavalt oma iseärasustele, oskusliku ja kunsti esteetilist omapära arvestava analüüsi korral suuteline mõjuma nii õpilaste ilumõiste ja ilutunde arenemisele kui ka õpilaste kasvatusel tervikuna selle sõna kõige laiemas mõttes.

Idealistlik filosoofia käsitleb esteetikat kui teadust, mis hõlmab üksnes kunsti spetsiifikat ja arenemise iseärasusi. Idealistid väidavad, et elunähtustel endil ei ole mingeid esteetilisi omadusi ning et ilusa ja inetu, traagilise ja koomilise kategooriad on kunst toonud tegelikkusse. Materialistlik filosoofia ja selle kõrgeim vorm — dialektiline ja ajalooline materialism läheneb esteetiliste kategooriate küsimusele, nagu juba märkisime, otse vastupidiselt. Marksistlik-leninlik esteetika ütleb, et kunsti esteetilise olemuse allikaks on elunähtuste endi objektiivne esteetiline iseloom, mis on tihedas seoses nende nähtuste ühiskondliku olemusega.

Pärisorjapidajad-mõisnikud, keda Gogol kujutab, omandasid eelkõige tegelikkuses endas oma elulaadi tõttu inetuse jooned. Et Gogol võis läheneda neile just sellest küljest, oli tingitud asjaolust, et pärisorjapidajate elu parasiitlikkus, kõlvatus, mis seisnes elusate hingede valdamises, muutsid need elusate hingede omanikud paratamatult surnud hingedeks ja töid kaasa inetuse.

Kunsti spetsiifika elunähtuste valgustamisel ja selle esteetiline olemus oleksid võimatud, kui elunähtusi poleks võimalik kindlaks määrata ja piiritleda ka nende esteetilisuse seisukohalt, mis kuulub antud nähtuse objektiivsete spetsiifiliste iseärasuste hulka. Kunst ühes oma esteetilise olemusega õigupoolest seepärast eksisteeribki, seepärast suudabki etendada täiesti erilaadset ja tohutut tunnetuslik-kasvatuslikku osa, et ta, erinevalt kõigist teistest ühiskondliku teadvuse aladest, läheneb elunähtustele nende objektiivsete esteetiliste eriomaduste vaatekohalt, tuues välja nendevahelised erinevused ja iga nähtuse omapära. Seejuures õpetab marksistlik-leninlik filosoofia, et elunähtuste objektiivsed esteetilised omadused on lahutamatu seotud nende nähtuste ühiskondliku olemusega, kogu nende sisuga.

Oskar Luts oma «Kevades» kujutab ilusana kevadet, mis näiliselt on täiesti väljaspool sotsiaalseid nähtusi. Kuid Lutsul õnnestub edasi anda kevadet kui esteetika vaatekohast ilusat seepärast, et ta kujutab seda lahutamatus ja omapärases seoses jutustusega inimliku energia ning inimlike lootuste elustumisest ja oma kangelaste elutee algusest. Just selles seoses muutub Lutsu kevade esteetiliseks faktiks.

Sellest järeldub, et õpilaste esteetiline kasvatus kirjandustundides ei hõlma üksnes kunsti, eriti aga kirjanduse elukäsitluse omapära mõistetavaks tegemist õpilastele, vaid selle kaudu õpetame õpilasi ka õigesti määratlema elu enda nähtuste esteetilisi omadusi ja selle alusel ning eriti selle tunnuse kohaselt elunähtustes õigesti leidma nende tegelikku

<sup>2</sup> В. Г. Белинский, Собр. сочинений в трех томах, т. 2. М., ГИХЛ, 1948, стр. 615.

<sup>3</sup> Sealasamas, lk. 170.



ühiskondlikku väärtust või, vastandjuhul, selle puudumist. Sest kui nähtuse ühiskondlik tuum määrab selle nähtuse esteetilise laadi, siis on võimalik nähtuse esteetilise spetsiifika järgi mõistetavaks teha ka selle nähtuse ühiskondlikku mõtet. Kirjanduse õpetamise õige ülesehitus võib ja peab sel kombel õpilasi aitama elus õigesti orienteeruda, see võib aidata ellu astuval inimesel vältida paljusid vigu.

Juba Tšernõševski näitas omal ajal töös «Kunsti esteetilised suhted tegelikkusega», kuidas naise välisilmes tungib esile ta elu ühiskondlik olemus. Tšernõševski näitas veenvalt, et ühe või teise naisetüübi puhtväline ilme lubab teha järeldusi naise elulaadi kohta.

Esteetiliste kriteeriumide kujundamine ja nende õigsus, milleks tunduvalt võib kaasa aidata kirjanduse sügav ja õige käsitus, laseb inimesel näha ilu mitte üksnes näojoonte korrapärasuses, vaid ka siseelu sügavuse peegeldumises inimese näos, mitte värvitud küüntes, vaid käte «töötanud välimuses». Kuid see võib väga paljuski aidata noort inimest ta eluteel.

«Õige esteetilise kasvatuse saanud inimene on omandanud immuniiteedi paljude pahede vastu, paljude mineviku igandite vastu. Sellise inimese hinges süttib heledamini elustav patriotismitunne, ta hakkab hindama tööd kui loomingut, ta hakkab paremini suhtuma perekonnasse ja lastesse, ta hing muutub vastuvõtlikuks meie partei ja meie rahva helgete ideede suhtes,» ütles õigesti kirjanik Sergei Antonov oma sõnavõtus teisel üleliidulisel kirjanike kongressil.

Kirjandustunnid koolis peavad andma õpilastele mitte üksnes teatud hulga teadmisi ühe või teise ilukirjandusliku teose kohta, vaid need peavad õpilastele eelkõige avama erilised elutunnetamise võimalused, mis kätkevad kunstis, need peavad äratama õpilastes armastust kunsti vastu ja oskust kunsti abiga arendada endas õigeid esteetilisi kujutlusi ja maitset, mille osa elus ei ole väike.



## Riigi mõiste käsitlemisest V klassi ajalookursuses.

Ajakirjas „Prepodavanije istorii v škole“ nr. 3, 1953 ilmusid mõttevahetuse korras A. Janko-Trinitskaja artikkel „Riigi mõiste käsitlemisest V klassis peatüki „Vana-Idamaa“ läbivõtmisel“ ning I. Gittise ja A. Znamenskaja artikkel „Õpilaste ajaloo-alaste teadmiste süvendamisest“. Neis artiklites ülestõstetud küsimused äratasid elavat vastukaja ajaloo õpetajate ja metoodikute hulgas.

Nendele artiklitele järgnesid sõnavõtu korras M. Krugljaki artikkel „Riigi mõiste käsitlemisest“, P. Gora artikkel „Riigi mõiste kujundamisest“ ja J. Vinogradova artikkel „Mõistete kujundamisest V klassi ajalookursuses“, mis ilmusid ajakirjas „Prepodavanije istorii v škole“ nr. 2, 1954. Sama ajakirja 1954. a. 3. numbris ilmus V. Demidenko artikkel „Riigi mõiste kujundamisest V klassis“.

Kokkuvõtte mõttevahetuse korras ülestõstetud küsimuste kohta tegi ajakirja „Prepodavanije istorii v škole“ toimetus ajakirja läinud aasta viimases numbris.

Neis artiklis analüüsiti programmi ja õpikut, mis olid kasutusel enne 1954/55. õppeaastat, kuid seejuures tõsteti üles rida põhimõttelisi küsimusi ajaloo õpetamise metoodika alalt, mis huvitavad ka meie vabariigi ajaloo õpetajaid, ja seepärast toomegi lühikese ülevaate neist küsimustest ning ajakirja „Prepodavanije istorii v škole“ toimetuse poolt tehtud kokkuvõtetest.

A. Janko-Trinitskaja märgib oma artiklis, et riigi mõiste lahtimõtestamisel on ajalookursuses tohtu poliitilis-kasvatuslik tähtsus. Kuid seejuures tuleb ta oma pikemaajalise uurimistöo põhjal, mis hõlmab Sverdlovski koolide V klasside ajaloo õpetamist ja õpilaste ajaloo-alaseid teadmisi, järeldusele, et tol ajal kehtinud programmide ja õpiku puhul ei omandanud õpilased riigi mõistet, ei sidunud seda terminit kujutlusega võimust, ühe klassi valitsemisvahendist teise klassi üle. Sellest järeldab A. Janko-Trinitskaja, et V—VI klassi õpilased pole üldse suutelised riigi mõiste tunnuseid üldistama ja seepärast ei tule nendes klassides püüda seda mõistet määratleda. Ta kirjutab: „Nendes klassides pole vajadust taotleda riigi tunnuste üldistamist... Õpetaja ülesanne on õpilasi sellisele ülesandele ette valmistada, s. t. luua neis eredad kujutlused orjanduslike ja feodaalsete riikide vahenditest ja funktsioonidest“ („Prepodavanije istorii v škole“ nr. 3, 1953, lk. 61).

A. Janko-Trinitskaja arvates ei või küsimust riigi tekkimise põhjustest üldse paigutada peatükki „Vana-Idamaa“, vaid anda enne „mõninganegi kujutlus riigist kui vägivallaaparaadist ja alles siis selgitada, kunas, miks ja kellel tekkis vajadus selle aparadi järele“ (sealsamas,



lk. 64). Tema seisukohalt peab õpetaja kasutama ohtrasti ajaloolisi dokumente ja näitlikke õppevahendeid, et luua õpilastes Egiptuse ja teiste Vana-Idamaa riikide sotsiaalse, poliitilise ja kultuurielu materjalide alusel eredad piltlikud kujutlused Idamaa despotide vägevusest, nende võimu orjanduslikust iseloomust, riigiparaadist ja selle põhi-funktsioonidest, sest „valitsemise despotlik vorm . . . võimaldab luua lastes tunduvalt selgema kujutluse riigist kui rõhumisaparaadist valitseva klassi käes kui Kreeka vabariikide või vabariikliku Rooma poliitiline korraldus“ (sealsamas, lk. 62). Egiptuse ajaloo käsitlemisel on aga küllalt, kui anda sellest üldpilt tema kõige suurema vägevuse perioodil. Peatüki „Vana-Idamaa“ kordamis-üldistamistunnis tuleb anda õpilastele „ida despotiast mõningad üldistatud kujutlused“ (sealsamas, lk. 71).

Edasi arvab A. Janko-Trinitskaja, et seda, millal, miks ja kellel tekis vajadus vägivalda-aparaadi järele, võib selgitada Kreeka ajaloo käsitlemisel. Edaspidi, Rooma ja keskaja ajaloo käsitlemisel peab õpetaja „õpilastele märkamatuult juhtima neid, et nad leiaksid need (riigi. Toimetus) tunnused ükskõik missugust vormi või tüüpi ekspluaatorlikes riikides, kuni õpilastele saab selgeks, et valitsev klass surus alati oma tahtmise rõhutuile peale riigi võimuaparaadi kaudu“ (sealsamas, lk. 71). Siis märgib autor, et „riigi mõiste assotsiatsioon ülalmainitud tunnustega tekib õpilastes ajalookursuse edasisel õppimisel iseenesest“ (sealsamas, lk. 73).

A. Janko-Trinitskaja arvates võiks riigi mõiste tunnustest teha üldistuse VII klassis-NSV Liidu Konstitutsiooni käsitlemisel. Riigi mõiste enese sisu olevat aga õpilastele jõukohane alates VIII klassist. Tema poolt teostatud kontroll näitab, et riigi mõiste lahtimõtestamise läbimõeldud süsteemi puhul opereerivad õpilased sellega vabalt alates VIII klassist.

Võttes kokku A. Janko-Trinitskaja põhilisi seisukohti riigi mõiste kujundamise küsimuses ajalookursuse käsitlemisel, võiks lühidalt märkida järgmist:

1. Riigi mõiste kujundamine õpilastes on pikaajaline protsess, mis jätkub kogu ajalookursuse õppimisel.
2. Riigi tekkimise põhjuste avastamisele ja selle tunnuste esialgsele üldistamisele peab eelnema rea eredate kujutluste loomine.
3. Õpetaja peab õpilased viima riigi mõiste omandamiseni, aidates neil võimalikult iseseisvalt eraldada selle üldisi tunnuseid.

Erinevalt A. Janko-Trinitskajast ei valgusta I. Gittis ja A. Znamenskaja oma artiklis spetsiaalselt riigi mõiste kujundamist õpilastes. Artikli peamine mõte seisneb selles, et õpilaste poolt varem omandatud ajalooline materjal peab ajaloo edasisel õppimisel „taasmõtestuma“, s. t., et uue õppematerjaliga kõrvutamisel peaksid omandatud teadmised mitte ainult kinnistuma, vaid peaksid tõusma senisest tunduvalt kõrgemale tasemele. Autorite seisukoht selgub V klassi esimese poolaasta vanaaja ajaloo mõningate teemade õpetamise analüüsimisel, kusjuures autorid puudutavad ka riigi mõiste kujundamise küsimust Vana-Idamaa ajaloo käsitlemisel.

Samuti nagu A. Janko-Trinitskaja, arvavad ka I. Gittis ja A. Znamenskaja, et V klassi õpilased seovad riigi mõiste algul maa-alaga. Nende arvates tuleb, toetudes konkreetsele faktilisele materjalile



Vana-Egiptuse käsitlemisel, muuta see kujutlus riigist ja siduda riigi mõiste valitseva klassi võimukorraldusega.

Nad annavad riigi esialgse määrangu juba teema „Vana-Egiptus“ käsitlemisel: „See on kogu valitsemise organisatsioon“ ja viivad siis õpilased riigi tekkimise põhjuste mõistmisele: „Pole ülejääki — pole rõhumist, pole riiki“ (sealsamas, lk. 81). Sellelega seovad nad riigi mõiste laste teadvuses tihedalt nende arusaamisega klassiühiskonnast. Pärast Babüloonia riigi käsitlemist selgitavad autorid üldjoontes ka orjandusliku riigi tunnuseid.

Seega erinevad I. Gittise ja A. Znamenskaja seisukohad A. Janko-Trinituskaja omadest põhiliselt selle poolest, et esimesed ei eralda piltlike kujutluste kogunemist õpilaste teadvuses riigi kohta nende kujutluste üldistamisest ja soovivad juba V klassis orjandusliku riigi käsitlemise esimestel tundidel anda õpilastele riigi mõiste esialgne määrang ning selgitada riigi tekkimise põhjused.

Vaatleme nüüd nende autorite põhilisi seisukohti, kes esinesid kirjutistega sõnavõtu korras A. Janko-Trinituskaja poolt ülestõstetud küsimustes.

Artiklis „Riigi mõiste käsitlemisest“ („Prepodavanije istorii v škole“ nr. 2, 1954) näeb M. Krugljak A. Janko-Trinituskaja kontseptsiooni põhilist puudust selles, et ta eraldab mehaaniliselt abstraktse mõtlemise konkreetsest, mõiste kujutlusest ega vaatle neid õpilase tunnetustegevuse ühtsuses. M. Krugljaki arvates vähendab A. Janko-Trinituskaja V—VII klasside õpilaste abstraktse mõtlemise võimalusi. Tema arvates ei või alustada mõiste kujundamist selle määratlemisest, kuid ei või ka mõiste määratlemist kaheks-kolmeks aastaks edasi lükata. Ei tule ära segada mõiste kujundamist selle täieliku määranguga, mis peab olema faktide analüüsi ja üldistuse kokkuvõtteks. Õpitud faktide ja omandatud tunnuste piiratud arvu puhul tuleb anda esialgne määrang. M. Krugljaki arvates teevad I. Gittis ja A. Znamenskaja õigesti, kui nad annavad esimestes tundides esialgse määrangu („orjapidajail oli vaja riigivõimu selleks, et sundida orje ja talupoegi endi heaks töötama“). (Sealsamas, lk. 37.)

Ka loeb M. Krugljak veaks V klassis esimeste ajaloo tundide ülekoormamist piltliku, peamiselt dokumentaalmaterjaliga. Tema arvates väljavõtted idamaa despootide võimsust kirjeldavatest dokumentidest ei abista riigi mõiste kujundamist, vaid raskendavad seda, juhtides õpilaste tähelepanu kõrvale peamõttelt — riigi klassiiseloosult. Ajaloo tunnis pole ereda kujutluse loomine eesmärk omaette. Näitliku õppevahendi ja piltliku sõna pedagoogilise väärtuse määrab see, kui palju need aitavad õpilastel omandada mõiste olulisemaid põhitunnuseid. M. Krugljak soovib riigi mõiste kujundamist alustada „faktide käsitlemisest, mis näitavad orjanduslikku riiki kui vahendit rõhujate käes“.

Artiklis „Riigi mõiste kujundamisest“ („Prepodavanije istorii v škole“ nr. 2, 1954) märgib P. Gora, et A. Janko-Trinituskaja andis riigi mõiste küsimuse käsitlemise esimeste sammude kohta põhiliselt õige lahenduse, kuid esitas samal ajal A. Janko-Trinituskaja kontseptsioonidele olulisi vastuväiteid.

P. Gora vaidleb vastu sellele, et riigi mõiste käsitlemisel tuleb algul lasta õpilastel koguda kujutlusi ja alles seejärel need lahti mõtestada. Ta peab vajalikuks juba teema „Vana-Egiptus“ käsitlemisel eraldada ja osalt üldistadagi riigi olulisi tunnuseid ning viia õpilased esimeste riigi



kide tekkimise põhjuste, aga järelikult ka vastavate seaduspärasuste mõistmiseni. Seejuures tuleks kasutada ka terminit „riik“ ja siduda sellega kujutlused riigiaparaadist, samuti tuleks rõhutada, et riigi mõistesse kuulub ka kindel maa-ala.

Artiklis „Mõistete kujundamisest V klassi ajalookursuses“ („Prepodavanije istorii v škole“ nr. 2, 1954) märgib J. Vinogradova A. Janko-Trinitskaja ning I. Gittise ja A. Znamenskaja artiklite väärtust ja kasulikkust, kuid esitab ka rea vastuväiteid neis toodud seisukohtadele.

Ta arvab, et iga õppetöös kasutatav oskussõna peab saama kindla määrangu, sest muidu seovad õpilased sellega teistsuguse, nende endi poolt väljamõeldud ja tõenäoselt väära sisu. Seepärast tuleb juba Vana-Egiptuse ajaloo käsitlemisel anda õpilastele riigi mõiste esialgne määrang, soovitatav selline, mille annavad I. Gittis ja A. Znamenskaja. J. Vinogradova pooldab eelmiste sõnavõtjate arvamusi, et riigi mõiste kujundamist tuleb alustada jutustusega riigi tekkimisest ja selle tekkimise põhjuste avastamisest, mitte aga valitsemisaparaadist ja selle funktsioonidest. Tuginedes oma uurimustele õpilaste teadmiste alal (teostatud seoses tema dissertatsiooniga), näitab ta, et õpilaste puudulikke teadmisi riigi tekkimisest ja selle klassiolemusest põhjustasid eelkõige puudused kehtivas vanaaja ajaloo programmis ja õpikus, mitte V klassi õpilaste võimetus mõista neid küsimusi. Ta soovitab võtta vanaaja ajaloo kursusesse peatüki „Ürgkogukondlik kord“ ja anda sellele 4 tundi. (See nõue on praegu kehtivates programmides ja uues õpikus täidetud. Toimetus.)

Sõnavõtu korras viimasena avaldatud artikkel — V. Demidenko „Riigi mõiste kujundamisest V klassis“ („Prepodavanije istorii v škole“ nr. 3, 1954) on kirjutatud Kiievi õpetajate töökogemuste alusel. Õpilaste teadmiste uurimine Kiievi koolides näitas, väidab V. Demidenko, et kuigi õpilaste kujutlused riigist pärast Egiptuse ajaloo õppimist on veel puudulikud, seovad õpilased need siiski juba kujutlustega valitseva klassi võimuvahendeist. Riigi mõiste kujundamisel tuleb esmajärjekorras avastada selle tekkimise põhjused; kui õpilased mõistavad neid põhjusi, mis tekitavad riigi, siis mõistavad nad paremini ka riigi olemust. V. Demidenko pooldab arvamust, et õpilastele tuleb anda riigi mõiste juba V klassi ajalookursuses, ja arvab, et seda on kõige kohasem teha peatükis „Vana-Kreeka“.

Arutluse käigus selgusid arutlusest osavõtjate seisukohad V klassi õpilaste riigi mõiste kujundamise meetodika ja üldse V klassis ajaloo mõistete selgitamise meetodika küsimustes. Kõik sõnavõtjad pidasid ebaõigeks A. Janko-Trinitskaja ettepanekut loobuda riigi tekkimise põhjuste selgitamisest Vana-Idamaa ajaloo käsitlemisel ja piirduda ainult eredate kujutluste kogumisega riigist kui võimuorganist. Arutlusest osavõtjad pidasid vajalikuks anda õpilastele vanaaja ajaloo käsitlemisel ka riigi esialgne määrang, kusjuures ühed soovitasid teha seda peatükis „Vana-Idamaa“, teised aga peatükis „Vana-Kreeka“.

Tehes kokkuvõtte toimunud arutlusest, märgib ajakirja toimetus („Prepodavanije istorii v škole“ nr. 6, 1954), et arutlus aitas leida riigi mõiste selgitamise teid V klassi ajalookursuse käsitlemisel.

Riigi mõiste omandamine on V klassi õpilastele vajalik selleks, et mõista orjandusliku ühiskonna põhilisi seaduspärasusi. Ilma selle mõiste omandamiseta jääb õpilastele arusaamatuks ühiskonna jagunemine vaenulikeks klassideks ja klassivõitlus selles ühiskonnas,



samuti vallutussõdade paratamatus ning orjandusliku riigi usk ja kultuur. Seepärast on ajaloo õpetaja ülesandeks saavutada seda, et kõik V klassi õpilased omandaksid riigi mõiste sellise sügavusega, mis on vastuvõetav 11—12-aastastele lastele.

Seejuures kuulub riigi mõiste V klassi ajalookursuse raskemate mõistete hulka. Selle mõiste omandamise raskus ei seisne ainult sisu keerulisuses, vaid ka selles, et õpilased, asudes õppima vanaaega, on terminiga „riik“ juba tuttavad, kuid seovad sellega ebaõige või ühekülgse sisu. Tunduvalt raskem on aga parandada tuntud terminiga seotud ebaõiget või ühekülgset kujutlust kui kujundada uus mõiste.

Riigi mõiste kujundamisele on olulise tähtsusega 1954/55. õppeaastal vanaaja ajaloo programmi võetud peatükk „Urginimese elu“ (4 tundi). Muidugi ei mainita selles terminit „riik“, kuid ürgkogukondliku korra üksikasjalisem käsitlemine võimaldab piltlikumalt näidata, et ürgkogukondliku korra ajal põhjenes võim mitte niivõrd jõul kui kogu kollektiivi huvides tegutseva vanema autoriteedil. See võimaldab õpilastel paremini mõista riigi tekkimise põhjusi klassiühiskonnas.

Orjandusliku riigiga tutvuvad õpilased esmakordselt Vana-Egiptuse ajaloo õppimisel. A. Janko-Trinitskaja soovitab Egiptuse ajaloo käsitlemisel piirduda ainult üldpildiga Egiptuse riigist selle suurima võimsuse perioodil, jagamata selle ajalugu perioodideks ja selgitamata riigi tekkimise põhjusi. Võib täiesti nõustuda sellega, et V klassis ei tule Egiptuse ajalugu jagada Vana-, Kesk- ja Uusriigiks, kuid kuidagi ei saa õigeks tunnistada A. Janko-Trinitskaja ettepanekut anda vanaaja ajaloo süstemaatilises kursuses Egiptuse riigist ainult üldine pilt, selgitamata selle tekkimise põhjusi ja protsessi. Kui õpilastele ei näidata ega selgitata riigi tekkimise põhjusi, vaid ainult mainitakse selle olemasolu, siis mõtlevad õpilased need põhjused ise välja ja kindlasti väga vääralt, sidudes riigi kujunemise kas Egiptuse looduse iseärasustega, vaarao tegevusega või koguni egiptlaste eriliste oletatavate omadustega.

Kui ajalookursuse käsitlemisel ei näidata ega selgitata õpilastele klasside ja riigi tekkimist Egiptuses, siis on ka väga raske õpilastele õigesti selgitada, miks oli orjanduslikus Egiptuses kultuuri arengutase tunduvalt kõrgem kui ürgkogukondliku korra ajal, samuti egiptlaste usu muutust, mis avaldas mõju majanduslikule ja ühiskondlikule elule. Loobumine riigi kujunemise põhjuste ja käigu selgitamisest võib põhjustada õpilastes ajalooliste kujutluste moonutamist.

On vaja, et V klassi õpilased juba vanaaja ajaloo esimestes tundides tutvuksid mitte ainult üksikute oluliste ajalooliste nähtustega, vaid ajaloolise protsessiga tervikuna. Selleks peab ajaloolisi nähtusi vaatlema mitte üksikest eraldatuna, vaid vastastikusel sõltuvuses, tekkivana ja võimalust mööda ka arenevana. Mõistagi oleks ebaõige esitada õpilastele kõigepealt Egiptuse riigi kujunemise fakt ja alles siis otsida selle põhjusi. Eelkõige on vaja näidata need ajaloolised tingimused, mis määravad riigi tekkimise paratamatuse: põllumajanduse ja karjanduse arenemine Egiptuses, ülejäägi (lisaprodukti) tekkimine, varandusliku ebavõrdsuse ja klasside tekkimine. V klassi õpilased mõistavad väga hästi, et orjad poleks kunagi hakanud vabatahtlikult oma rõhujatele töötama, kehvikond poleks hakanud andmeid maksma ega oleks leppinud maa ja vee äravõtmisega rikaste poolt. Õpilased mõistavad, et valitseval klassil — orjapidajatel — oli



vaja nende rikkuste hoidmiseks ning orjade ja talupoegade eksplaateerimiseks vägivallaorganeid: sõjaväge, valvureid, ametnikke. Nii võib õpilasi ette valmistada riigi esialgsest mõistest aru saada juba klasside tekkimise käsitlemisel Egiptuses. Selleks et õpilased mõistaksid riigi tekkimise põhjusi ja selle olemust, on kasulik võrrelda orjanduslikku korda ürgkogukondliku korraga ja selgitada neid põhjusi, miks viimase puhul polnud riiki.

Vana-Egiptuse ajaloo käsitlemisel tuleb hoolega eraldada esialgsete riikide tekkimise fakti ühtse Egiptuse riigi loomise faktist. Kui seda mitte teha, siis ajavad õpilased need faktid segi ja seletavad riigi kujunemise põhjusi Egiptuses vallutustega.

Vana-Egiptuse ajaloo käsitlemisel tutvuvad õpilased riigi mõiste suure ja mitmekülgse sisuga. Nad saavad teada, et riik tekkis ühiskondlike klasside kujunemise tulemusena, tutvuvad riigi kahe funktsiooniga, Vana-Egiptuse ühiskondlike tööde korraldusega, riigiaparaadiga kui vägivallaorganiga, idamaa despootiaga kui orjandusliku valitsemisvormiga, riigivõimu poolt religiooni, kunsti ja teaduse algete kasutamisega orjapidajate huvides. On loomulik, et pärast Egiptuse ajaloo käsitlemist on V klassi õpilastel need Vana-Idamaa orjandusliku riigi tunnused seotud ainult ühe, s. o. Egiptuse riigiga. Oleks muidugi viga ühe riigi ajaloo käsitlemise alusel teha mingisuguseid üldistusi Vana-Idamaa riikidest või riikidest üldse. Kuid samuti oleks väär Vana-Egiptuse, aga veel enam kogu Vana-Idamaa ajaloo käsitlemisel V klassis piirduda ainult kujutluste kogumisega riigist ja lükata nende lahtimõtestamine hilisema aja peale. Ajalooliste nähtuste ja mõistete põhitunnuste väljaselgitamist ning üldistamist küllaldase konkreetse materjali abil ei saa eraldada kujutluste kogumisest. See kõik peab toimuma üheaegselt ja paralleelselt.

Mõistete kujundamise aluseks õpilase igas vanuseastmes ja kogu ajalookursuse ulatuses on kujutlused ajaloolistest nähtustest. Mõistete kujundamisel kasutavad õpilased neil juba olemasolevaid mõisteid — vanemates klassides rohkem, nooremates vähem. Kuid ka need olemasolevad mõisted koguti omal ajal kujutluste analüüsi ja üldistuse alusel. Mida nooremad on õpilased ja mida kaugemal neist on käsitletav aeg, seda piltlikum peab olema ajaloo õpetamine. See piltlikkuse nõue käib näitlike õppevahendite, õpetaja jutustuse, õpikute ja täiendava ajaloolise kirjanduse, õpilaste vastuste, õpilaste vihikuis jooniste ja märkuste kohta. Seejuures ei ole õpetamise piltlikkus eesmärk omaette, vaid see aitab õpilastes kujundada ajalookursuses esinevaid põhilisi mõisteid ja teha õpilastele arusaadavaks olulisemad ajaloolised seaduspärasused; ühtlasi suurendab piltlikkuse emotsionaalne mõju ajaloo õpetamise kasvatuslikku tähtsust.

A. Janko-Trinitskajal on õigus, kui ta osutab vajadusele anda õpilastele eredaid nägemis- ja sõnalisi pilte orjade ja talupoegade rõhumisest ning riigiaparaadi tegevusest Egiptuses. Kuid seejuures on täiesti õige ka M. Krugljaki märkus, et liigne piltlikkus, kui see pole suunatud põhiidee avamisele, võib tuua kasu asemel kahju, sest see juhib õpilaste tähelepanu peaküsimuselt kõrvale. Pilt sellest, kuidas Assurbanipal sõidab vankris, mille ette on rakendatud neli vangilangenud kuningat, jutustus ja dokumentide lugemine vaaraode jumaldamisest, Vana-Idamaa despootide toredast riietusest jne. tekitavad



õpilastes tugevaid muljeid, kuid vaevalt aitavad need muljed kaasa, et süvendada õpilastes riigi klassiiseloomu mõistmist.

Näib, et A. Janko-Trinitaskaja ettepanek alustada riigi mõiste käsitlemist eelkõige kujutluste loomisega vaarao kõikvõimsusest ja anda need kujutlused eriti eredalt tuleneb tema ebaõigest arvamusest, nagu võimaldaks Vana-Idamaa despootia luua eredama kujutluse riigist rõhumisaparaadina valitseva klassi käes kui Kreeka vabariikide või vabariikliku Rooma poliitiline korraldus. Kuid ometi näitab Ateena vabariigi ajalugu kujukalt, et orjanduslik riik, vaatamata oma vormile, oli tööriistaks orjapidajate käes. Või kui vaatleme Rooma vabariiki, kes röövis provintse, võitles Sitsiilia orjade ja Spartacuse ülestõusu vastu, siis näeme riiki kui rõhumisvahendit veel eredamalt.

Seega antakse õpilastele orjandusliku riigi mõiste alused teema „Vana-Egiptus“ käsitlemisel. V klassi ajalookursuse järgmiste teemade käsitlemisel rikastub see mõiste uue sisuga, konkretiseerub ja süveneb. Vana-Idamaa ajaloo õppimine viib õpilased aegamööda riigi tekkimise seaduspärasuste mõistmisele. Nad veenduvad, et ühiskondlike klasside kujunemise tulemuseks on riigi tekkimine ja vastupidi — riigi tekkimise paratamatuks tingimuseks on ühiskonna jagunemine antagonistlikeks klassideks. Õpilased veenduvad, et ka teised, neile Egiptuse ajaloost tuntud riigi tunnused on omased kõigile Vana-Idamaa orjanduslikele riikidele: riigi ühesugune klassiiseloom, despootlik kuningavõim, anastuslikud sõjad jms. Babüloonia ajaloo käsitlemisel rikastub riigi mõiste õpilastel orjandusliku riigi seadustega tutvumisel, mis kaitsevad valitseva klassi huve. Hiina ajaloo käsitlemisel tutvuvad õpilased väga ereda materjaliga, mis näitab riigi osa rõhutatud klasside liikumise armutul mahasurumisel jne.

Kordamistunnis pärast teema „Vana-Idamaa“ õppimist võib õpetaja juhtida õpilasi orjandusliku riigi mõiste mõningate tunnuste üldistamisele. Ta võib esitada õpilastele küsimusi: miks tekkisid riigid, kelle huve need kaitsevad ja millest seda näeme, milliste vahenditega kaitsevad riigid orjapidajate huve või milleks oli orjapidajaile vaja riiki, millised olid orjanduslike riikide hukkamise põhjused jpt.

Riigi mõiste määratlemine V klassis on väga raske. Vaevalt küll suudavad õpilased õppeaasta algul omandada sellist riigi määrangut kui „klassi rõhumisvahend“ või „klassi valitsemisaparaat“. Vaevalt küll võib lugeda riigi mõiste kas või esialgsekski määranguks selliseid, arutlusest osavõtjate poolt soovitatud väljendeid, nagu „valitsemise organisatsioon“ või „riigivõim oli orjapidajaile vajalik selleks, et sundida orje ja talupoegi nendele töötama“. Arvatavasti pole Vana-Idamaa ajaloo käsitlemisel otstarbekohane anda riigi mõiste määrangut, vaid tuleks piirduda riigiaparaadi põhilülide loeteluga: kuningas, ametnikud, kohus, seadus, sõjavägi, ja riigi klassiolemuse selgitamisega. Ateena ja Sparta riigi ajaloo käsitlemisel võib määratleda orjanduslikku riiki orjapidajate klassi valitsemisvahendina orjade klassi üle.

Riigi mõiste käsitlemise meetodikal V klassis on oma erinevad jooned, aga ka palju ühist teiste oluliste mõistete selgitamise meetodikaga V—VI klassi vanaaja ajaloo kursuses. Mõistete kujundamist V klassi ajalookursuses pole veel küllaldaselt uuritud. Teadusliku uurimise asutuste, kõrgemate õppeasutuste pedagoogika kateedrite ja koolide ülesandeks on selle küsimuse põhjalik uurimine.



## Kuidas käsitlem teemat „Põld“ III klassis.

H. Selmet,

Tallinna XXII Keskkooli õpetaja.

I—III klassis, vastavalt õpilaste vanusele, antakse teadmisi loodusest lihtsamal kujul. Uheks eesmärgiks loodusteaduslike lugemispalade käsitlemisel on ühtlasi äratada huvi ja armastust põllumajandusliku tootmise, samuti ka vastavasisulise kirjanduse vastu. Et saavutada nimetatud eesmärki, tuleb anda õpilastele nõutavas ulatuses püsivaid teadmisi, milleks tuleb õpitav lugemismaterjal siduda tegeliku tööga kolhoosipõllul või siis vähemalt kooli õppe-katseaias teostatavate praktiliste tööde ja vaatlustega. Õpilasi tuleb senisest rohkem viia loodusesse (kooli õppe-katseaeda või kolhoosipõllule, parki või metsa), sest konkreetsete näidete varal saab õpilastele õpitav materjal sootu hõlpsamini arusaadavaks.

Loodusteaduslike palade metoodilise läbitöötamise näitena toon teema „Põld“ käsitlemise III klassis. Selles teemas esinevatest lugemispaladest käsitlem sügisel lugemispalad „Kolhoosinoorte laul“, „Rukis“, „Rukis sirgub, õitseb, valmib . . .“, „Teisi kõrsvilju“, „Kuidas nüüd kasvatatakse ja töödeldakse lina“ ning „Puuvill“.

Ülejäänud lugemispalad nimetatud teemast jäävad käsitlemiseks kevadel, sest käsitledes näiteks lugemispalu umbrohtudest kevadel, on võimalik anda õpilastele suveks ülesandeid umbrohtudest herbaariumi koostamiseks.

Käsitledes III klassis teemat „Põld“ peavad õpilased saama algteadmisi põllust ja tähtsamaist Eesti NSV-s kasvatatavaist põllukultuuridest (rukis, nisu, oder, kaer), samuti ka vennasvabariikides kasvatatavaist kultuurtaimedest (riis ja puuvill) ja põllu umbrohtudest ning nende tõrjest ja masinate tööst kolhoosipõldudel. Õpilased peavad õppima eraldama 3—4 liiki kohalikel põldudel kasvatatavaist kultuurtaimedest ja oskama näidata nende juurt, vart, lehti ning vilja; teadma, kuidas kasutavad neid taimi inimesed.

Linna oludes, kus ekskursioon kolhoosipõllule õppetundide raames on raskendatud, tuleb teema „Põld“ käsitlemisel ära kasutada kooli õppe-katseaija põllukultuuride osakond.

### Esimene tund.

Teema „Põld“ käsitlemist alustan luuletusega „Kolhoosinoorte laul“.

Tunni eesmärgiks on armastuse kasvatamine meie Nõukogude kodumaa vastu, huvi äratamine maanoorte elu vastu, ilmeka lugemisoscuse süvendamine ja luuletuse omandamine.



Õppevahendiks kasutan pilte kolhoosinoorte õnnelikust elust.

Tunni käik. Tunni rakendamisele järgneb vestlus, milles kõrvutame kolhoosinoorte õnnelikku elu maanoorte eluga kodanlikus Eestis. Paljud õpilased on suvel viibinud kolhoosides ning teavad selle tõttu nüüd isegi jutustada kolhoosinoorte õnnelikust elust meie maal. Lõpetanud vestluse, loen ise õpilastele luuletuse ilmekalt ette, kusjuures õpilased kuulavad. Siis avatakse raamatud ja õpilased loevad luuletuse iseseisvalt vaikselt läbi ning leiavad tundmata sõnad. Selgitan tundmata sõnade, näit. „hurm“ tähenduse, ja siis analüüsime antud luuletuse läbi.

Luuletuse analüüsile järgneb selle veelkordne lugemine õpilaste eneste poolt (seekord valjusti, ilmekalt). Mõned õpilased oskavad seda ka laulda ja proovimegi kogu klassiga laulda. Laulame läbi kaks korda, kusjuures õpilased püüavad võimalikult peast laulda.

Koduseks ülesandeks jääb luuletus pähe õppida ja ilmekalt esitada.

### Teine tund.

Järgmisel tunnil asun uue lugemispala „Rukis“ käsitlemisele. Selle tunni annan kooli õppe-katseaias vabaõhu klassis, kasutades näitlikustamise eesmärgil õppe-katseaias põllukultuuride osakonda.

Vaatluste tegemiseks on soovitatav jagada õpilased rühmadesse, määrata rühmadele rühmavanemad ja anda igale rühmale erinev ülesanne, kusjuures rühmavanemad vastutavad töö eest.

On otstarbekohane teha ettevalmistusi juba enne õppetöö algust. Hea on, kui rukist on külvatud 3 korda, umbes nädalaste vaheaegadega ja nii, et kõnesoleva lugemispala käsitlemise puhul viimane külv alles tärkab, sest siis on võimalik võrrelda rukkiorase esialgset värvust hilisema värvusega ja teha muid vajalikke vaatlusi rukkiorase kasvu kohta.

Tunni eesmärgiks on õppida tundma rukkiteri, saada algteadmisi rukkiterade idanemis- ja kasvutingimuste kohta. Õpilased omandavad oskuse kindlaks teha taimede keskmise arvu 1 m<sup>2</sup> suurusel pindalal. Rikastame sõnavara uute sõnadega. Süvendame ilmeka lugemise ja jufustamise oskust.

Õppevahendeiks on rukkiterad, rukkioras, 2 mõõdulinti, värviline niit, pulgad niidi kinnitamiseks.

Tunni käik: Tunni rakendamisele järgneb luuletuse „Kolhoosinoorte laul“ ilmekas peastlugemine, kusjuures hindan õpilaste teadmisi. Siis laulame kogu klassiga laulu algusest lõpuni. (Lauldes õpilased seisavad.)

Järgneb vestlus, milles õpilased algul ise esitavad üksteisele küsimusi luuletuse põhjal. Sealt siirdume edasi küsimustele, nagu: Missuguseid teravilju te teate? Õpilased teavad rukist, nisu, otra ja kaera. Missuguseid teravilju külvatakse sügisel? Rukist ja nisu külvatakse sügisel.

Täna õpimegi tundma meie kodumaa tähtsamat teravilja — rukist. Selleks siirdume kooli õppe-katseaias põllukultuuride osakonda, kust leiame rukkiorase. Jaotan õpilased rühmadesse ja nimetan rühmavanemad.



I rühm saab ülesandeks vaadelda rukkiorase värvust ja kasvu eri aegadel külvatud „orasepõldudel“, mõõta orase kõrgus ning teha kindlaks idulehtede ja võsude (kus need on juba olemas) arv orase ühel taimel vastavalt „põllule“. Arvutada: 1. Mitu päeva kulus külvist tõusmete tärkamiseni? 2. Mitu päeva on tänaseks möödunud tõusmete ilumisest eri „põldudel“? (Seda on võimalik kindlaks teha katselapi juures leiduva etiketi järgi.)

II rühm saab ülesandeks mõõta 1 m<sup>2</sup> suurune pindala ja lugeda ära seal kasvavate taimede arv. Et lugemine oleks hõlpsam, selleks jagame 1 m<sup>2</sup> suuruse lapi võrdseteks osadeks, eraldades need osad üksteisest värvilise niidi abil.

Õpilased alustavad vaatlust ja täidavad neile antud ülesanded, märkides vajalikud andmed pliiatsiga paberile. I rühm teeb vaatlused iseseisvalt, kuna II rühma abistan 1 m<sup>2</sup> suuruse pindala võrdseteks osadeks jaotamisel ja näitan, kuidas on otstarbekohasem taimi loendada.

Teinud vajalikud vaatlused, siirdume vabaõhu klassi, kus teeme kokkuvõtte vaatluste tulemustest. Igast rühmast annab 3 õpilast aru vaatluste tulemuste kohta, kusjuures kõik õpilased märgivad endile üles järgmised andmed: I „põllu“ värvus . . . , idulehti . . . , võsused . . . , kõrgus . . . cm, idanemiseks kulus . . . , tõusmete ilumisest on möödunud . . . päeva. Samuti tehakse märkmeid ka II ja III põllu kohta. Õpilased märgivad üles veel 1 m<sup>2</sup>-l kasvavate rukkitaime arvu.

Nüüd loevad õpilased pala vaikselt ja leiavad tundmata sõnad. Selleks osutub sõna „hall“, mitm. hallad. Lasen õpilastel seletada ja siis annan tundmata sõna tähenduse: hall — külmunud kaste. Juhin õpilaste tähelepanu sellele, et samuti kirjutatakse ka sõna „hall“, kuid see näitab värvust. Õpilased teevad enestele vastavad märkmed vihikusse.

Edasi vestleme rukkist, selle arenemisest sügisel kuni talve saabumiseni. Näitan õpilastele rukkiteri ja küsin, kas nad tunnevad, millise vilja seemned need on. See on rukkiseeme. Mis tärkab siis seemnest, kui see maha külvatakse? Seemnest tärkab rukkioras. Mida vajab rukkitera idanemiseks? Rukkitera vajab idanemiseks niiskust. Mida veel? Rukkitera vajab ka soojust ja õhku. Tuletage meelde, missugune oli rukkiorase värvus tõusmete ilumisel. Rukkiorase värvus oli punakas. Missugune on rukkiorase värvus hiljem? Hiljem on rukkioras roheline. Miks on rukkioras roheline? Rukkioras on roheline sellepärast, et kasvab valguses. Mida vajab siis rukkioras veel, et kasvada? Rukkioras vajab valgust. Missugune on rukkiorase värvus lume tulekul? Rukkioras on ikka roheline. Mis kaitseb rukkiorast talvise pakase eest? Leiame, et lumi kaitseb rukkiorast talvise pakase eest.

Koduseks ülesandeks jääb õppida pala ilmekalt lugema ja jutustama, kusjuures märkmed, mis väljas tegime pliiatsiga, tuleb kirjutada tindiga puhtalt vihikusse. (Märkmete kirjutamisel jätta ruumi joonistele rukkiorasest.)

Lõpetan tunni.

### Kolmas tund.

Kolmandal tunnil tuleb käsitlemisele lugemispala „Rukis sirgub, õitseb, valmib . . .“, mida käsitlen klassis.

Tunni eesmärgiks on teadmiste andmine rukki kasvamise



kohta kevadest kuni valmimiseni. Õpime eraldama juurt, vart, lehti ja vilja. Rikastame sõnavara tundmata sõnadega, näiteks „kõrs“ ja „kõrsvili“ jt. Süvendame ilmeka lugemise ja jutustamise oskust.

**Õppevahendid:** Valminud rukkitaim koos võsudega (igale õpilasele eraldi), pilt rukki õitsemise kohta.

**Tunnikaik:** Tunni rakendamine. Järgneb eelmisel tunnil omandatud teadmiste kontroll. Õpilased jutustavad ja loevad kodus õpitud palast „Rukis“ katkendi; hindan õpilaste lugemis- ja jutustamisoskust.

Õpilased esitavad üksteisele küsimusi seoses eelmisel tunnil omandatud teadmistega rukki arenemisest sügisel. Seejärel läheme üle uue pala käsitlemisele.

Räägime, et rukki kasvamine jääb talvel seisma. Millal rukis uuesti kasvama hakkab? Kevadel hakkab rukis uuesti kasvama. Missuguseid ilmu vajab rukis kasvamiseks? Rukis vajab kasvamiseks sooje päikesepaistelisi ilmu. Mida veel vajab rukis kasvamiseks? Rukis vajab kasvamiseks vett. Millal võime näha juba rukkikäpki? Maikuu lõpul ja juunikuu algul võime näha rukkikäpki. Kui rukis on pea loonud, siis algab õitsemine. Näitan pilti õitsvast rukkist ja juhin õpilaste tähelepanu sellele, et rukkil pole värvilisi õielehti, vaid rukkipeale kasvavad külge narmad — need on tolmukad — ja kui nüüd tuul hakkab puhuma, hõljub õitsva rukkikäpki kohal tolmupilv. Sellest näeme, et rukis õitseb ja algab tera kasvamine rukkipeas. Millal hakkab rukis küpsema? Suvel hakkab rukis küpsema. Selgitan, et kui tera on täiskasvanud, hakkab rukis küpsema. Kuidas nimetatakse rukki vart? Rukki vart nimetatakse kõrreks. Kuidas rukist sellepärast nimetatakse? Rukist nimetatakse kõrsviljaks. Vaatleme, milline erinevus on kõrre ja varre vahel? Leiame, et kõrre on seest tühi. Miks vajub valminud rukkipea longu? Terad on rasked ja vajutavad pea longu. Millega koristatakse rukki põllult? Rukki koristatakse põllult kombainiga. Mida tehakse rukkiga veskil? Veskil jahvatatakse rukkist jahu. Mida tehakse jahust? Jne.

Nüüd võtavad õpilased laualt rukkitaimi ja näitavad sellel juurt, vart, lehti ja vilja. Edasi võtab iga õpilane ühe rukkipea, korjab sellest terad ja loendab nende arvu. Kontrollin saadud tulemusi (andmed märgin tahvlile, õpilased märgivad need vihikutesse, ja arvutame koos keskmise terade hulga viljapeas). Edasi loendavad õpilased võsude arvu ühel rukkitaimel ja terade arvu 100 grammis, märkides loendamisel saadud arvud vihikusse.

Avame lugemikud ja õpilased loevad pala ilmekalt.

Kinnistamise osas seletan õpilastele, et koostame ühiselt tabeli „Kuidas valmib leib“, mis jääb koolile edaspidiseks kasutamiseks õppevahendina. Teen tahvlile tabeli skeemi.

### Kuidas valmib leib.

I	II	III
Rukkiseeme (terad)	Rukkioras	Rukkitaim
IV	V	VI
Rukki koristamine	Veskil	Leiva valmistamine
	VII	
	Kaupluses	



Õpilased jagan 7 rühmaks, määrän rühmavanemad, kes vastutavad töö eest. Iga rühm saab ülesande. I rühm muretseb rukkiterad ja valmistab tsellofaanist kotikese, millesse asetab terad. II ja III rühm herbariseerivad rukkiorase ja rukkitaime. IV, V, VI ja VII rühm muretsevad vastavalt teemale igaüks pildi (ajalehe väljalõiked) või joonistavad ise pildi. Tabeli jaoks valime välja parimad pildid igast rühmast. Materjalid tabeli valmistamiseks toovad kõik kaasa nädala pärast ja tööõpetuse tunnil (või pioneerikoondusel) valmistame kollektiivse tööna tabeli. (Juhul, kui eesti keele tunnis ei jätku aega anda seletusi tabeli valmistamise kohta, võib seletuse andmise viia tööõpetuse tunni lõppu, kus tavaliselt seletatakse õpilastele, mida järgmisel tööõpetuse tunnil tehakse ja mis tuleb kaasa tuua, samuti antakse siis kodune töö. Antud juhul on siis selleks ettevalmistuste tegemine tabeli koostamiseks.)

Kodus jääb pala ilmekalt lugema õppida ja jutustada teemal „Rukkitera elukäik“, kusjuures igal õpilasel tuleb jutustada vastavalt oma tähelepanekutele ka sellest, kuidas koristatakse rukis ja kuidas valmib leib.

Lõpetan tunni.

Eesti keele tunnis saadud andmete põhjal arvutame aritmeetika tunnis välja ligikaudse loodetava saagi 1 ha suuruselt pindalalt järgmiseks sügiseks, juhul kui rukis sama hästi kasvab ja vilja kannab kui käesoleval aastal.

Ülesanne, mille annan aritmeetika tunnis: 1 m<sup>2</sup> kasvab ... rukkitaime, rukis võsub ja seega viljapeade arv ... kordistub võrreldes rukkitaime arvuga. Igas rukkipeas on keskmiselt ... tera. 100 g on ... rukkitera. Leida saagi suurus 1 m<sup>2</sup> suuruselt pindalalt ja ha suuruselt pindalalt!

### Neljas tund.

Käsitleme lugemispala „Teisi kõrsvilju“. Sellel tunnil siirdume uuesti kooli õppe-katseaiia vabaõhu klassi ja põllukultuuride osakonda.

Tunni eesmärgiks on õppida tundma ja eraldama üksteisest rukki-, nisu- ja odrapäid ning kaerapööriseid; leida nende erinevused ja sarnasused; õppida tundma nisu-, odra- ja kaerateri; omandada teadmisi nisu, odra ja kaera kasvutingimuste kohta ja teada, kuidas kasutavad inimesed neid taimi. Rikastame sõnavara sõnadega „tõlvik“, „pööris“, „silo“ jt.

Õppevahenditeks on nisu, oder, kaer, mais ja hirss koos juurtega.

Tunni käik: Tunni rakendamise järel jutustavad õpilased teemal „Rukkitera elukäik“ ja loevad katkendi lugemispalast „Rukis sirgub, õitseb, valmib...“ Hindan õpilaste teadmisi.

Järgneb vestlus. Rukist me nimetame kõrsviljaks. Missuguseid teisi kõrsvilju peale-rukki veel teate? Õpilased nimetavad nisu, otra ja kaera.

Annan õpilastele nisu-, odra-, kaera- ja rukkikäid. Küsin, missugustele kõrsviljadele need kuuluvad. Õpilased nimetavad ise need viljapead, mida tunnevad. Küsitlen õpilasi, kuni kõik oskavad eraldada viljapäid üksteisest. Ja siis asume viljapeade kõrvutamisele. Missugused viljad on sarnased? Rukki, nisu ja odra viljad on sarnased.



Mille poolest on need viljad sarnased? Selle poolest on sarnased, et moodustavad pea. Missugune vili on aga erinev? Kaer on erinev. Mille poolest kaer erineb? Kaer erineb selle poolest, et ta ei moodusta pead. Mille moodustab kaer? Selgitan, et kaer moodustab pöörise. Annan uue sõna „pööris“. Kirjutame selle vihikuisse. Nüüd eraldavad õpilased viljapeadest teri ning õpivad neid tundma ja eraldama. Esitan veel küsimusi meie oludes uue põllukultuuri maisi kohta.

Annan õpilastele ülesanded vaatlusteks ja siirdume kooli õppekatseaia põllukultuuride osakonda, kus õpilased teostavad vajalikud vaatlused. Abistan rühmi vaatluste tegemisel vajaduse järgi.

I rühm saab ülesandeks leida ja näidata kõigi meil kasvatatavate põllukultuuride põllud. Mõõta kõrsviljade kõrgust ja leida, missugune vili on kõige kõrgem ja missugune kõige madalam.

II rühm teeb kindlaks, kuidas on kasvanud uus põllukultuur mais, mida hakati sel kevadel meil ulatuslikumalt kasvatama. Kui kõrge on mais võrreldes teiste kõrsviljadega? (Silma järgi otsustavad.) Kui palju teri on keskmiselt tõlvikus? Annan sõna „tõlvik“ mõiste. Tõlv — nui või kurikas. Sõna „tõlvik“ tähendab tõlvakujulist õisikut. Kas terad on valminud või mitte?

Kooli õppekatseaial leiame ka hirssi. Vaatleme, missuguse juba tuntuud kõrsviljaga sarnaneb hirsi vili. Õpilased leiavad täiesti õigesti, et hirsi vili sarnaneb kaera viljaga. Kuidas seda siis nimetatakse? Hirsi vilja nimetatakse pööriseks. Kes tarvitavad hirssi toiduks? Inimesed tarvitavad hirssi toiduks.

Siirdume klassi, kus jätkan vestlust kõrsviljadest.

Missugust nisu meil külvatakse? Meil külvatakse nii talinisu kui ka suvinisu. Millal külvatakse kaera ja otra? Kaera ja otra külvatakse kevadel. Nimetage kõik taliviljad ja suviviljad! Suviviljad on nisu, kaer, oder. Taliviljad on nisu ja rukis. Mida valmistatakse nisust? Kes tarvitavad toiduks jahu, mannat ja tangu?

Lõpetan tunni.

### Viies tund.

Järgmise eesti keele tunni samal päeval kasutan järeltöö tegemiseks.

**Tunni eesmärk.** Eelmisel tunnil saadud teadmiste kinnistamine. Kirjandi „Kuidas valmib sai“ küsimuste koostamine ja kirjutamine.

**Tunni käik.** Tunni rakendamine. Vestluse jätkamine ja kokkuvõtte tegemine. Mida valmistatakse odrast? Odrast valmistatakse jahu, tangu ja kruupe. Kes tarvitavad toiduks odrast valmistatud saadusi? Inimesed tarvitavad toiduks odrajahu, -tangu ja kruupe. Kellele veel antakse toiduks odrajahu? Loomadele. Mida valmistatakse kaerast. Kaerast valmistatakse jahu ja kaerahelbeid. Kellele antakse toiduks kaerajahu? Kes tarvitavad kaerahelbeid? Kaerajahu antakse toiduks loomadele, kaerahelbeid tarvitavad inimesed toiduks; kanapoegadele antakse ka kaerahelbeid. Kellele antakse toiduks viljateri? Kanadele ja teistele kodulindudele antakse toiduks viljateri. Hobustele antakse ka kaerateri. Missuguse vilja teri tavaliselt kanadele antakse? Kanadele antakse tavaliselt kaerateri. Missugune kõrsviljadest oli kõige kõrgem, missugune kõige madalam? Kõige kõrgem oli ... ja kõige madalam oli ... Õpilased märgivad vastuse vihikutesse. Edasi esitan küsimusi maisi kohta. Vastused märgivad õpilased vihikutesse. Kui



kõrge oli mais? Mais oli kõrgem kui teised teraviljad. Kui palju teri oli tõlvikus! Tõlvikus oli umbes ... tera. Kas terad olid valminud või mitte? Tõlviku alumises osas olid terad ..., tõlviku ülemises osas olid terad ... Mida valmistatakse maisist? Maisist valmistatakse silo. Õpilased märgivad vihikutesse sõna „silo“ tähenduse. Silo — hapendatud haljassööt. Kellele antakse silo toiduks? Loomadele antakse silo toiduks. Mida valmistatakse valminud maisiteradest? Valminud maisiteradest valmistatakse jahu inimestele ja loomadele toiduks ning maisihelbeid inimestele toiduks.

Kui kõik õpilased on vajaliku vihikutesse kirjutanud, siis asume kollektiivselt kirjandile „Kuidas valmib sai“ küsimusi koostama. Kirjutame esitatud küsimused tahvlile. Õpilased kirjutavad küsimused vihikutesse.

1. Millal külvatakse nisu? 2. Mis tärkab seemnest? 3. Mida vajab nisuoras kasvamiseks? 4. Millal hakkab nisupeas tera küpsema? 5. Mis värvi on valminud nisupõld? (Võrrelda teiste valminud viljade põldudega.) 6. Kuidas koristatakse nisu? 7. Kuidas saadakse nisupeadest terad kätte? 8. Kus valmistatakse nisuteradest jahu? 9. Millist tehakse saia? 10. Kes küpsetab saia?

Peale küsimuste kirjutamist jutustavad õpilased sellest, kuidas valmib sai, kasutades üleskirjutatud küsimusi.

Kodus kirjutada kirjand „Kuidas valmib sai“.  
Lõpetan tunni.

### Kuues tund.

Järgmisel päeval kogun kodus valmiskirjutatud tööd ja uue lugemispalana käsitlen „Kuidas püüd kasvatatakse ja töödeldakse lina“.

Tunni eesmärgiks on õpetada tundma tehnilist põllukultuuri lina; anda teadmisi lina töötlemisest kuni linase riide — lõuendi valmistamiseni; süvendada ilmeka lugemise ja jutustamise oskust.

Õppevahendid: eeltöötlemata (kasvat ja õitsev lina) ja eeltöödeldud lina; linane niit ja tükk lõuendit. Pilte lina töötlemisest.

Tunni käik: Tunni rakendamine. Uue aine käsitlemine. Peale uue aine käsitlemist analüüsime veel sellel tunnil varemini õpitud palade, samuti aga ka õpilaste eneste poolt tehtud tähelepanekute põhjal järgmisi küsimusi:

Kuidas töötasid inimesed varem? Varem oli inimeste töö raske, sest kõik tehti käsitsi. Kuidas töötavad nüüd inimesed? Nüüd tehakse kõik masinatega. Missuguses majapidamises saab kasutada masinaid? Suurmajapidamises saab kasutada masinaid. Mis kasu on masinatest? Masinad kergendavad inimeste tööd. Mis kasu on inimestel veel masinatest? Masinad aitavad töö teha ka kiiremini. Kumba töö puhul on rohkem inimesi vaja: masinaga töötades või käsitsi töötades? Käsitsi töötades on rohkem inimesi vaja kui masinaga töötades. Milliseid põllumajanduses kasutatavaid masinaid teate? Õpilased nimetavad. Kuidas kergendab traktor inimeste tööd? Kuidas kergendab kombain inimeste tööd?

Kodus õppida ilmekalt lugema ja jutustama lugemispala „Kuidas nüüd kasvatatakse ja töödeldakse lina“.

2. ja 4. tunni juures on soovitatav lasta õpilastel ka joonistada (rukki-orast, viljapäid ning pööriseid). Eesti keele tundides selleks aga aega



ei jätku. Küll on aga III kl. programmis ette nähtud dekoratiivse joonistamise osas viljapeade joonistamine. Siin on õpetajal võimalik kasutada ära teema „Põld“ käsitlemisel saadud teadmised ja joonistamise tunnis põhjalikumalt seletada viljapea ehitust ning lasta neid joonistada. Joonistamise tunnis kasutame tingimata ka viljapäid õppevahendina.

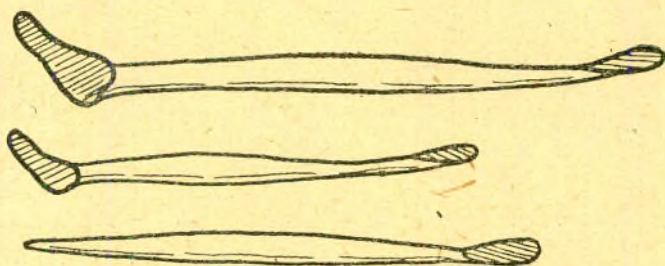
Sügisel tuleb veel käsitlemisele samast teemast „Põld“ ka vennasvabariikides kasvatatav tehniline põllukultuur „Puu vill“, millega lõpetan selle teema käsitlemise sügisel.

## Pabermassitööd koolis.

I. UIBO.

Pabermass on väga sobivaks materjaliks õppevahendite valmistamisel. Pabermassist maketid ja muud esemed on kerged, tugevad ja ilusad. Kombineerides pabermassi teiste lihtsate materjalidega võime valmistada: geograafia tundideks makette ja reljeefkaarte, ajaloo tundideks makette ja vanaaja sõjariistade, majapidamisesemete, elamute jne. mudeleid, botaanika tundideks puuvilja ja aiavilja täpseid koopiaid jne. Siin kirjeldamegi mõningate esemete valmistamist, mille järgi on võimalus hiljem ka palju teisi mudeleid ja makette valmistada.

Töö n u r k. Töös pabermassiga on vajalik väike töönurk ühes vastava sisustuse (lihtne laud, istmed, riiulid materjalidele ja valmisesemetele, kapike või kast tööriistade hoidmiseks) ja tööriistadega. Tööriistadest on vajalikud: tugev nuga, käärid, mõõtjoonlaud, joonestuskolmnurk, naaskel, viil ja raspel, lametangid, löiketangid, väike saag, vasar, jäme nõel, pintslid liimi ja värvi jaoks. Vajalik on ka vineerisaag.



Puust voolimislabidad.



Voolimislabidad (vt. joon. lk. 484) võib valmistada kõvast puust või traadist. Tisleriliimi sulatamiseks tuleb teha kahekordne nõu kahest erineva suurusega konservikarbist. Kliistri jaoks on tarvis kaht kast-rulit.

**Materjalid.** Materjalidest on vajalikud: paberi jäätmed (aja-leht, pakkimispaber, tapeet, vihiku kaaned), kartongitükid (mitmes suuruses ja paksuses), vineeritükid ja -liistud, kliistrijahu (rukki- või nisupüül — ka kliid kõlbavad), tisleriliim, värvid (guašš või akvarell), savi, värnits (või mõni tehniline õli). Mõningate vormide valmistamiseks läheb vaja kipsi või alabastrit ja vähesel määral piirituslakki. Makettide valmistamisel vajatakse veel traaditükke (võib olla ka elektritraad), saepuru ja muid väiksemaid materjale, mida märgime maketi valmistamise juures.

Pabermassitõid saab teha kahte viisi. Ühel juhul leotatakse paberit mitu päeva vees, siis keedetakse, pigistatakse vesi välja, riivatakse kartuliriivil ja lõpuks valmistatakse saadud purust mitmesuguste ainete lisamisega vastav tainas. See tööviis on kooli oludes ebasobiv ja aega-viitev. Enamasti kasutatakse teist viisi, nn. kihilist pabermassi, mispuhul mitu kihti paberit liimitakse üksteise peale.

**Kliister.** Töötamiseks vajame kliistrit kas rukki- või nisupüülist. Kartulitärklis ei kõlba selleks tööks.

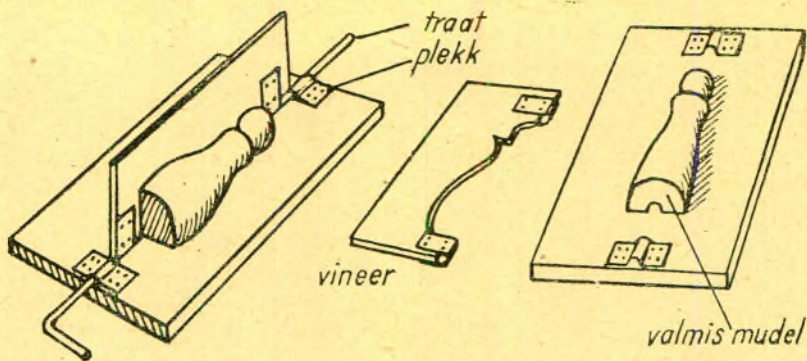
Kliistri valmistamiseks nisupüülist ajada ühes nõus keema 1 liiter vett, teises nõus segada neli supilusikatäit nisupüüli vähese külma veega hästi läbi, nii et ühtegi tükki sisse ei jää. Siis valada sellesse umbes  $\frac{1}{3}$  osa keeva vett ja asetada väikesele tulele, segada segu ühtlaseks massiks ja lisada veel keeva vett. Seejärel segada segu uuesti, valada ülejäänud kuum vesi sisse ja veelkordse segamise järel lasta segu hästi läbi keeda.

Kliistri valmistamiseks rukkipeüülist tuleb 1 liitri vee kohta võtta 5 supilusikatäit jahu. Külma veega segatud taigen asetada tulele ja segades lisada pikkamööda keev vesi. Kliister tulelt maha võtta, kui ilmub esimene õhumull. Keeta kliistrit ei tohi, sest siis muutub see vesiseks.

Pabermassitõedeks on vajalikud mudelid mitmesugustest esemetest: õppevahenditest, makettidest, mänguasjadest, maskidest, majapidamis-esemetest jne. Harilikult tuleb mudel valmistada kas savist või plastiinist. Kui ühelt mudelilt tuleb mitu korda jäljendit võtta, on kasulik mudel valada kipsist. Mudeleid võib valmistada ka steariinist või parafiinist.

**Mudelite valmistamine savist.** Mudelite valmistamiseks kõlbab igasugune savi, mis on liivast puhastatud. Selleks peenedame savi ämbris ja segame veega ühtlaseks vedelaks massiks. Siis jätame selle seisma mitmeks tunniks. Liiv vajub põhja, savi jääb peale ja kõige peale tõuseb vesi. Nüüd tuleb vesi ettevaatlikult ära valada ja savi välja võtta, hoidudes seda uuesti liivaga segamast. Savi tuleb hoida alati niiskena, kattes selle märja riidetükiga. Nüüd võib valmistada mudeli. Mudelit ei tohi kuivatada, vaid tuleb kohe alustada pabermassist jäljendi tegemist. Kui mudeli valmimisel ei ole enam aega kohe jäljendit teha, siis tuleb mudel märja riidetüki abil hoida niiske. Enne jäljendi tegemist tuleb mudel muidugi katta värnitsaga. Kui mudeli puhul imbub värnits savisse ning jäljend jääb mudeli külge. Kui ese on sümmeetriline, võib valmistada pool mudelit, kasutades selleks vineerist lekaali (vt. joonis lk. 486).





Mudeli voolimine lekaali abil.

Vormid kipsist. Enne valamist tuleb kipsi proovida. Selleks segatakse kipsipulber veega vedela koore taoliseks ja valatakse vineeritükikesele ning vaadeldakse, kui kaua aega kulub tardumiseks. Meditsiiniline kips tardub 5—10 minuti jooksul ja muutub kuumaks. Hea ehituskips tardub 15—20 minuti jooksul ning soojeneb samuti. Nii-sama vedel alabastrist võib jääda tardumata või tardub pehme kompveki taoliseks. Kui alabastrist teha paksem segu, siis tardub see 20—25 minuti jooksul ja ei soojene peaaegu üldse. Nüüd laseme valatise (koogitaoline tükk) jahtuda ja murrame selle siis pooleks. Kui see murdub raskelt, heleda praksuga, siis on kips valamiseks sobiv. Kui see aga murdub kergesti ja pudeneb käes, tuleb teha uus proov paksema koostisega. Kui ka see ei aita, tuleb muretseda nõuetekohane kips. Ühtlasi hoolitsetagu selle eest, et vesi ja nõud kipsisegu valmistamisel oleksid hästi puhtad.

Nüüd asetatakse mudel vineeritükile ja tehakse selle ümber savist seinad, mis oleksid mudelist umbes 3 cm kõrgemad. Seejärel tuleb mudel ja vineer mudeli ümbruses pintsliga abil veega niisutada, segada kipsitaigen ja valada ühtlaselt üle mudeli kuni saviseinte kõrguseni. Kui valatis on tardunud, võtame ümbritseva seina ettevaatlikult ära, puhastame ümbruse puhtaks, pöörame vormi ümber ja eemaldame seejärel tükkhaaval savist mudeli. Kohe, veel enne kui vorm on kuivanud, katame selle pehme pintsliga seestpoolt õhukese, ühtlase lakikihi ja laseme kuivada umbes 20 min. Siis katame selle uuesti lakiga ja laseme kuivada. Toimime nii mitu korda, kuni vormi pind muutub läikivaks. Vedela laki puhul tuleb mudelit katta 6—8 korda, paksema laki puhul 3—4 korda. Katmiseks kõlba ainult kiiresti kuivav lakk. 10—12 tundi pärast viimast lakkimist võib vormi kasutada.

Enne jäljendi tegemist kaetakse vorm värnitsaga või tehnilise õliga. Pärast iga jäljendi valmistamist tuleb vorm pehme lapikesega hästi puhtaks hõõruda. Kui mudelid on suured, tuleb teha vineerist seinad.

Pisimudelite valmistamiseks võib kasutada plastiliini. Seda on müügil, kuid seda võib valmistada ka ise järgmise retsepti järgi: looduslik vaha 60 osa, sulatatud searasv (või kastoorõli) 40 osa, kuiv, peenelt jahvatatud mineraalvärv (ooker, muumia, sienna jt.) 30 osa, kartulitärklis 125 osa. Vaha, rasv ja natuke tärpentiini sulatatakse ettevaatlikult tulel emaileritud nõus. Vahetpidamata segades lisatakse vähehaaval



värvi ja tärklise segu. Kui mass muutub ühtlaseks, valatakse see metall-anumasse (näit. alumiiniumtaldrikule), mis enne on kaetud õliga.

Eseme valmistamisele asudes tuleb paber enne rebida (mitte lõigata) umbes  $15 \times 15$  cm suurusteks tükkideks ja asetada sortide järgi lauale. Seejärel tuleb need tükid katta laia pintsli või lapi abil mõlemalt poolt õhukese kliistrikorruga. Kui paber on liiga paksult kliistriga kaetud, siis hakkab see töö ajal libisema, segades töötamist. Enne kliistri pealekandmist ei ole vaja paberit veega niisutada, sest siis imbub paber vett täis ja ei võta kliistrit endasse. Võib küll paberipakid enne tööle asumist veega üle valada ning siis laua nurgale tahenema panna. Seejärel võib hakata mudelit paberiga katma. Esimese kihina tuleb panna niisked paberitükid ilma kliistrita (mida väiksem vorm ja peenem reljeef, seda pisemad paberitükid), asetades need nii, et iga järgnev tükk kataks kõrvalolevat tükki ainult natukene. Alustada võib kas keskelt või ühest äärest. Teine ja järgmised paberikihid tuleb juba katta kliistriga ja asetada nii, et paberitükkide ühenduskohad ei satuks kohastikku alumiste ühenduskohtadega. Kogu kihtide paksus makettidele ja suurtele mudelitele oleks 3—4 mm ja keskmistele ning väikesetele mudelitele 2—3 mm. Iga kiht tuleb hoolikalt kinni vajutada ja siluda kas lapikese või kummitükiga, et kihtide vahele õhuruume ei jääks. Paberitükkide otsad, mis ulatuvad üle vormi ääre, tuleb hiljem hoolikalt ära lõigata. Et kihid segamini ei läheks, on soovitav iga järgnev kiht panna teist liiki paberist või ajalehepaberi puhul asetada üks kiht kirjaga ühes sihis, aga järgnev risti sellele. Hästi tehtud jäljend on sile ja kõva ega kõmmeldu kuivamisel. Halvasti niisutatud ja pressitud jäljend aga kõmmeldub kuivamisel ja valmistab palju pahanudust, eriti siis, kui valmistatud ese koosneb mitmest osast, mis tuleb hiljem kokku liimida.

Peamisteks nõueteks pabermassitööde puhul on:

1) Jäljend tuleb lõpuni valmis teha, ükskõik kui suur see ka oleks. Ei saa näiteks nii talitada, et täna teeme valmis ühe osa (paar-kolm kihti) ja järgmisel päeval jätkame. Enne tuleb harjutada väikeste lihtsate esemete valmistamist ja alles siis võib asuda keerukamate valmistamisele.

2) Iga kiht tuleb eraldi liimida. Ei tohi alustada järgmist kihti enne, kui eelmisega on lõpule jõutud. Kui jäljend on valmis, lastakse see üks ööpäev kuivada (mitte kuumas kohas ega päikese käes) ja võetakse siis vormilt maha.

Pärast kuivamist võib eset pahteldada. Toome allpool mõned pahtlite retseptid.

1. Liimipahtel: 1) jahvatatud ja sõelutud kriiti 20 osa, 2) tisliliimi 5 osa ja 3) sikatiivi 1 osa.

Kriit tuleb veega segada paksuks tainaks, lisada sellele paks liimilahus ja segades soojendada. Kui segu on ühtlane, lisada sikatiiv ja soojendada veel. Kasutada soojalt.

2. Õli-liimipahtel: 1) jahvatatud ja sõelutud kriiti 8 osa, 2) tisliliimi 3 osa ja 3) värnitsat 1 osa.

Valmistamisviis on sama, mis eelmise retsepti puhul.

3. Lakkpahtel: 1) jahvatatud ja sõelutud kriiti 3 osa, 2) hõõrutud tsinkvalget 1 osa ja 3) õlilakki-niipalju, et saab paraja paksusega pahtel.



Selle retsepti järgi valmistatud pahtel kuivab kiiresti ja on väga tugev.

Pahtel kantakse peale pahtlilabidaga (puust või terasest labidake). Pärast kuivamist tuleb valmistatud eset siluda viili ja liivapaberiga. Sellele järgneb eseme värvimine õli-, nitro- või mõne muu värviga.

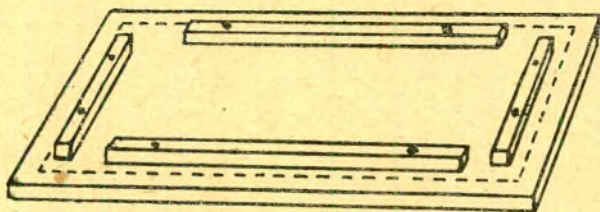
### Mõnede esemete valmistamisest.

Vaas. Klaasist või portselanist vaas kaetakse paberitükikestega (10—15 kihti), vastavalt eespool toodud õpetusele, kusjuures kaela juures üleulatuvad otsad liimitakse kaela sisse, kust need pärast kuivamist terava noaga ära lõigatakse. Valmistatud vaas kuivab umbes 2 ööpäeva, siis tuleb see noaga pikuti lõhki lõigata ja vorm seest välja võtta. Kui jäljend seest ei ole täiesti kuiv, siis tuleb see uuesti vormile asetada, nõoriga kinni siduda ja veel edasi kuivatada. Kuivad pooled tuleb tiseriliimiga kokku liimida ja lasta kokkuseotuna kuivada üks ööpäev. Siis tuleb vaasi jäljend seest õhukese paberiga üle liimida (lõikekohalt). Kui lõikekoht on kuivanud, võetakse nõör ümbert ära. Väljastpoolt tuleb vaas viili ja liivapaberi abil siluda ja ka lõikekoht katta õhukese paberiga. Nüüd tuleb kogu vaas väljastpoolt katta õhukese valge paberi tükikestega, kuid nii, et üks paber ulatuks teise vastu, aga mitte peale. Pärast värvitakse vaas näit. gvaššvärvidega üle ja kaetakse läike saamiseks veel värvitu piiritus- või õlilakiga.

Kui vaas katta seest- ja väljastpoolt tugevasti nitrovärviga, siis kannatab see isegi vett.

Kooliümbruse maastiku reljeefplaan on ette nähtud ka käsitöö õppeprogrammis. Selle valmistamiseks tehakse enne topograafiline plaan. Siis määratakse kindlaks, mis tuleb teha maapinna reljeefiga ühes tükis ja mis tuleb valmistada eraldi (näit. majad, vabrik, puud, põõsad, sillad, aiad jne. tuleb teha eraldi ja hiljem kinnitada maketile).

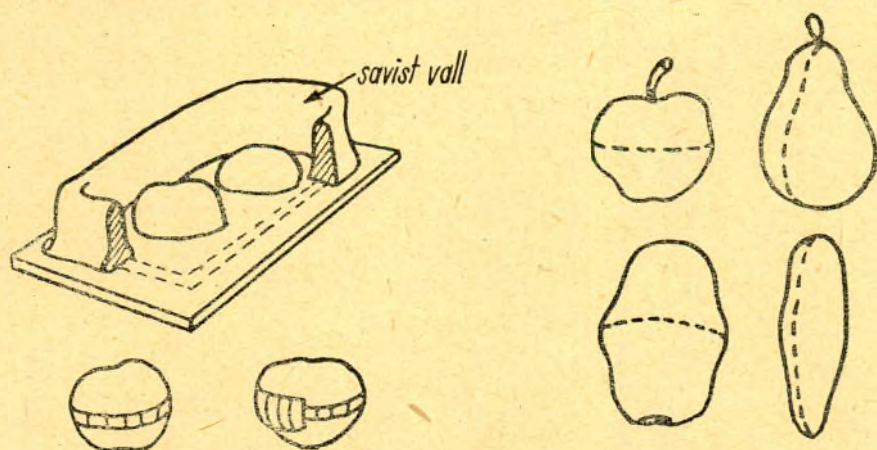
Lõikame vineerist  $60 \times 80$  cm suuruse tüki, mille peale teeme savist vormi kooliümbruse maapinna reljeefist. Sellelt mudelilt valmistame eespool kirjeldatud viisil pabermassist jäljendi. See tuleb kuivatada, ääred lõigata ning sirgeks viilida. Maketi aluseks võetakse teine vineeritükk suurusega  $65 \times 85$  cm, millele naelutatakse liistud jäljendi kinnitamiseks (vt. joonis). Seejärel paigutame jäljendi nendele liistudele ja liimime paberiribadega aluse külge. Nüüd tuleb maketile ära mär-



Alus maketi jaoks.



kida soo, põllu, aasa, metsa jne. asukohad. Neid ei tule värvida. Liimime need materjalidest, mis annavad maketile loomuliku välimuse. Selleks võib kasutada kuiva mulda, liiva, sõelutud saepuru jne. Mullale on soovitatav lisada natuke kuiva musta värvi, muidu on muld hall. Liivale võib lisada ookrit. Rohuks kasutame saepuru, mis on värvitud rohelise gvašiga (saepuru puistata värvilahusesse ja ära kuivatada). Katame vastava osa maketist kuuma tiseriliimiga ja puistame sellele kohe vajaliku materjali. Pärast 10-minutilist kuivamist puistame ülejäägi maha. Märja aasa jaoks võib segada tumerohelist saepuru hele-rohelisega. Detailid (majad) valmistame tihedast paberist ja liimime maketile. Silla võib valmistada kartongist. Lehtpuud võime teha elektri-traadist. Selleks tuleb tükk traati puhastada poolest saadik isolatsioonist, painutada üksikud traadid laiali ja kõverdada vastavalt valmistatava puu kroonile. Traadist kroon kastetakse liimi sisse ja hiljem rohelisse saepurusse. Pärast paaritunnilist kuivamist võib seda protseduuri uuesti korrata. Viljapuude puhul võib segada valget, heleroosat ja rohelist saepuru, siis saame nagu õitega kaetud puud. Kuused võib teha paberist (kaks kuju risti ühendada). Põõsaste jaoks kasutame peent nõõri. 2 cm pikkustest nõõritükikestest teeme vihad, mille otsad samuti kastame enne liimimise ja siis saepurusse. Peenrad valmistame karvase riide tükikestest. Kui kõik detailid on kohal, tuleb makett veel värvida. Jõe teeme helesinise, kaldad kollased, maantee tumehalli, külateed ja rajad pruunid. Peenrad värvime erkroheliseks ja vahed mulla tooni. Kui värvid on kuivanud, võib jõe katta lakiga. Ka võib jõe panna tsellofaani või klaasi.



Vasakul ülal: vormi valmistamine õuna maketi jaoks; vasakul all: liitekohta katmine; paremal: viljade poolitamine vormi valmistamiseks.

Puu- ja aedvilja mudelid. Vili, millest tahetakse valmistada makett, tuleb hoolikalt pooleks lõigata (vt. joonis). Pooled asetame vineeritükile, teeme nende ümber savist valli ja valame üle kipsiga, s. t. valmistame kipsvormi. Jäljendi valmistamine pabermassist toimub harilikus korras, samuti poolte kokkuliimimine. Liitekohta katame paberitükikestega enne pikuti ja siis risti, nii et tükid oleksid üksteise kõrval (vt. vasakpoolne alumine joonis). Edasi toimime ees-



pool toodud kirjelduse järgi. Värvime guaš- või akvarellvärvidega. Värvida tuleb ühes sihis. Värvimiseks torkame vilja naaskli otsa. Kui vili on värvitud, hõõrume seda läike saamiseks parafineeritud riidetükiga. On aga vili suure kõva seemnega, siis tuleb see lahtilõikamisel eemaldada ja tühemik täita vati või suitsupaberiga. Värvida tuleb tihti mitmel viisil, et saavutada loomulikku värvitooni. Näiteks mõned ploomid on kaetud õrna valkja korruga. Seda saavutame järgmiselt: kui ploom on täiesti valmis värvitud ja kuivanud, tilgutame mõne tilga puhast vett nõusse ja sinna vähe valget värvi, mille tulemusena saame sogase vee; sellega värvime ploomi üle, mille järel hõõrume ka veel parafiiniga. Kirsse ja tomateid ei tule parafiiniga hõõruda. Need katame pärast lõplikku värvimist ja kuivamist punase tušiga. Virsikud ja aprikoosid tuleb liivapaberiga karvaseks hõõruda, mitte katta ei parafiiniga tušiga. Juurikaid tuleb pärast värvimist ja parafineerimist natuke mullaga hõõruda, sest sel moel saame loomulikuma värvivarjundi. Kui on vajalikud ka lehed ja juured, tuleb need kuivatada liivas või vatis ja siis värvida õlivärviga.

Alustanud lihtsamatest esemetest ja omandanud teatud vilumuse, võime valmistada väga mitmesuguseid esemeid, mudeleid ja makette, millega rikastame kooli õppevahendite kogu ja aitame sellega kaasa õppe-kasvatustöö tõusule koolis.

Kirjandust pabermassitööde kohta:

1. И. Коршун, Е. Толмачева. Самодельные пособия из бумаги и картона, Детгиз, 1954.
2. Т. А. Герасимов. Кабинет истории в школе, Учпедгиз, 1954 (eriti maketid).
3. Н. Д. Беляков, А. И. Покровская, Н. Е. Цейтлин. Кружок «Умелые руки» в школе, Учпедгиз, 1954.
4. Сборник «Умелые руки», «Молодая гвардия», 1954.



## Veel 7-klassiliste koolide vene keele õpikutest ja programmidest.\*

L. RAND,

*Kadila Seitsmeklassilise Kooli õpetaja.*

Meie ajakirjanduses on korduvalt kurdetud vene keele madala õppetaseme üle. Miks vene keele õpetamine ei ole nõutaval tasemel, selle põhjust on nähtud küll õpetajate puudulikus vene keele oskuses (ja seda just algklasside ja keskastme osas), küll õpikuis, küll programmides, kuid konkreetseid ettepanekuid küsimuse paremaks korraldamiseks on üpris vähe tehtud.

E. Jaanvärgi artiklid „Raskusi vene keele õpetamisel“ („Nõukogude Kool“ nr. 8, 1954) ja „Meie algkoolide ja 7-klassiliste koolide vene keele programmidest“ („Nõukogude Kool“ nr. 11, 1954) on esimesi põhjalikumaid ja konkreetseid sõnavõtte selle nii aktuaalse ja tähtsa küsimuse üle. Paljud nimetatud artiklites esitatud põhimõtted ja ettepanekud uute programmide koostamiseks ja õpikute kvaliteedi tõstmiseks väärivad tõsisit tähelepanu ja pooldamist, kui lähtuda vene keele praktilise õpetamise printsiipidest.

Allpool tahaksin mainitud artiklite puhul peatuda mõttevahetuse korras mõningatel küsimustel, kusjuures toetun omaenda töökogemustele ja Väike-Maarja rajooni koolide vene keele kirjalike eksami- ja kontrolltööde uurimisel tehtud tähelepanekutele.

Kõigile 7-klassiliste koolide vene keele õpetajaile on teada, milliste otse ületamatute raskuste ette paisatakse õpilased IV klassist V klassi üleminekul. Eriti raskena tundub see maakoolides, kus lapsed on tagasihoidlikumad, kuulevad vene keelt ainult koolis ja sealgi peamiselt vene keele tundides. Pealegi tuleb V kl. õpilasi sageli mitmest algkoolist, kusjuures neil õpilastel on erinevad teadmised ja oskused. Nii näiteks tuli Väike-Maarja raj. Kadila Seitsmeklassilisse Kooli 1954/55. õppeaastal õpilasi 5 koolist.

Alata V klassis otsekohe paladega, milledes esineb mitukümmend tundmata sõna, ja lauseõpetusega, kui õpilased ei oska veel õigesti käänata ega pöörata, teeb õpilased niivõrd araks, et nad ei saa kaua aega jalgu alla. Olen katsunud sellest raskusest järgmiselt üle saada. Enne kui hakkam käsitlema palu V klassi õpiku järgi, kordan IV klassi lugemikust «Наша Родина», «Поспела рожь» ja «Поход за семенами». Seejärel töötan läbi palad «Какой день» ja «Интересная экскурсия» V klassi lugemikust. Enne kui asun V klassi lugemiku järgi pala «Из школьной жизни В. И. Ленина» käsitlemisele, kordan IV kl. õpikust palu «Мальчик и Ленин» ja «Забота».

\* Avaldatakse mõttevahetuse korras. Toimetus.



Grammatikast kordan peamiselt pööramist ja käänamist selles ulatuses, milles need küsimused on algklassides käsitlemist leidnud.

Vastavalt õpilastele tuntud sõnavarale püüan vestlustes igapäevaste küsimuste üle ja kergemate piltide abil õpilaste kõnekeelt valla päästa, nende teadmisi ühtlustada ja neid sel viisil uutele õppeülesannetele ette valmistada.

Selline eelkursus ehk kordamine võtab umbes 2—3 nädalat aega. See-eest aga kulgeb töö pärastpoole kiiremini, produktiivselt ja rõõmsalt.

Ulaltoodud näide tegelikust tööst peaks küllaldaselt õigustama E. Jaanvärgi nõuet: „... oleks kõigiti kohane ja vajalik tuua V klassi õpikus kõigepealt õppematerjali algklasside kursuse kordamiseks, mida õpetaja saaks kasutada ka õpilaste teadmiste ühtlustamiseks, et hiljem seda jõudsamini edasi minna.“ („Nõukogude Kool“ nr. 8, 1954, lk. 472.)

Uute programmide ja õpikute koostamisel tuleb see lünk tingimata täita.

Vene keele kirjandusliku lugemise programm näeb ette palu mitmesugustelt elulähedastelt aladelt, kuid lugemiku koostajad pole ometi sellest nõudest kinni pidanud. Nii esineb V—VII klasside lugemikes ühele ja samale teemale mitu pala, mõned teemad on aga hoopis vahele jäetud. Nii näiteks leidub VII kl. lugemikus teemale „Noored kangelased Suure Isamaasõja päevil“ tervenisti 5 pala, mille käsitlemiseks kulub 12—15 tundi, kusjuures nende palade sõnavara on väga sarnane. Muidugi on need palad väga head, aidates kasvatada õpilastes sügavat patriotismitunnet. Aga õpilastele jääb mulje, nagu sünniksid kangelased ainult sõjas.

Ja ometi pakub nõukogude inimeste suur ülesehitustöö vabrikuis, teadusepaleedes ja kolhoosides loendamatu kangelasete eeskujusid noorte kui ka vanade seast. Koolielu, pioneeride ja kommunistlike noorte tegevus, noorte naturalistide katsetamised, sport — kõik need küsimused paeluvad õpilasi. Ühtlasi tekib neis soov osata kõigest sellest rääkida ka vene keeles.

Millise elava mõttevahetuse kutsus esile VII klassis pala «Повесть о Василии Степановиче!» Toodi näiteid oma kodukolhoosist, räägiti sellest, kelleks keegi tahab saada, keda endale eeskujuks võtta jne.

Kuidas päevaküsimused lapsi erutavad, sellest allpool väike näide.

Möödunud õppeaasta lõpul, kordamisperioodil, vestlesime VI klassis pala «На лесной полосе» üle. Õpilased ise juhtisid vestluse maisiküsimusele. Sooviti teada, kuidas nimetatakse vene keeles maisi, tõlvikut, vart jne. Õpetajal tuli joonistada klassitahvlile maisitaim, et õpilased selle osade nimetused ära õpiksid. Ka tuli rahuldada õpilaste teadmishimu mitmete teiste sõnade suhtes, nagu näiteks ruutpesiti meetod, toitkuubik, vaheltharimine, silo jne., jne. Järgmisel tunnil toodi kaasa «Пионерская правда» (nr. 27, 5. apr. 1955). Loeti, tõlgiti artikleid, vesteldi selle üle, kuidas meie kool tahab abistada kolhoosi maisi kasvatamisel ja mis selles osas on juba ära tehtud.

Neist näiteist selgub, kui hädavajalik on uute õpikute koostamisel silmas pidada seda, et neis esineks ka tänapäeva elu käsitlevaid palu.

Ei saa kuidagi vaikides mööda minna V—VII klasside õpikuis leiduvaist piltidest ja illustratsioonidest. Kui algklasside õpikuis on pildid tehniliselt hästi välja töötatud, siis ei saa seda öelda keskastme õpikuis



leiduvate piltide kohta. Raske on nende järgi eraldada inimkujusid, veel raskem on kindlaks määrata kujude ilmet, kuid kõige raskem on lahti mõtestada pildi ideelist sisu. Ja ometi on pilt mõjuvamaid ja tõhusamaid vahendeid vene keele sõnavara täiendamisel, praktilise kõnekeele arendamisel.

Sellepärast olgu pildid ja illustratsioonid selged ning arusaadavad. Piltide läbitöötamiseks tuleks programmis ka aega ette näha, kui mitte rohkem, siis vähemalt ühe pildi jaoks veerandis.

Vene koolide programmides on grammatika esitatud teatavas süsteemis, mis vastab keeleteaduse süsteemile. See süsteem peaks ka eesti koolide vene keele grammatikas kehtima jääma. Pole vist põhjust seda nii radikaalselt muuta, nagu seda soovitab E. Jaanvärk. Kuid tal on õigus, kui ta nõuab keele kui suhtlemisvahendi õpetamisest lähtudes mõnede osade väljajätmist, samuti seda, et üksikuid grammatilisi kategooriaid ei tohi jätta seostamata järgnevatega.

Vastuvõetav on minu arvates E. Jaanvärgi poolt esitatud vene keele programmi projektis peatükk «Произношение и правописание». Sellisena pealkirjastatud teema ja üksikute alateemade järjestus on lähedased V klassi õpilastele ja soodustavad õpilastel nende küsimuste omandamist. Grupp seltsimehi Tartu Õpetajate Instituudist on erutatud sellise käsitlemisviisi üle, põhjendades oma väidet sellega, et foneetika pole kunagi olnud vene keeles õigekirja aluseks. Kuid E. Jaanvärk räägib ühest ja kõige tähtsamast osast foneetikas, s. o. hääldamisõpetusest, mis on siiski tihedalt seotud õigekirjaga.

Kui tihedalt on vene keeles hääldamisõpetus õigekirjaga seotud, selleks olgu siinkohal jällegi esitatud näiteid tegelikest töökogemustest.

Õpilased panevad õigesti kirja vene keele sisisevad kaashäälikud, samuti afrikaadid *ч* ja *ч* ning helilised ja helitud klusiilid ainult siis, kui nad neid õigesti hääldada oskavad. Vene *л*, samuti joteeritud häälikute õige hääldamise abil olen saavutanud seda, et õpilased peaaegu ei väärata nende häälikute kirjutamisel, mistõttu ei esine ka vigu, nagu: *учителя, мылься, морья, полью, стуля, деревьев, деревню* jt.

Sellest järeldub, et vene keele õigekirja puhul on siiski väga oluline õige hääldamine.

Kuid ei saa nõustuda E. Jaanvärgi ettepanekuga anda õpetajale täiesti vabad käed selle peatüki käsitlemisel.

Peatükk hääldamisõpetusest ja õigekirjast on niivõrd tähtis, et sellele tuleb jätta praegune koht V klassi grammatikas. Kõnealune peatükk peab olema kokkuvõtteks selle kohta, mis on käsitlemist leidnud algkoolis, olles ühtlasi aluseks edaspidisele tööle hääldamise ja õigekirja alal.

Projektist on välja jäetud peatükk häälikuvaheldusest. Tuleks põhjalikult kaaluda, kas seda küsimust jätta või mitte jätta eesti koolide V—VII klassi vene keele programmi. Selle osa käsitlemine nõuab palju aega ja vaeva. Praktika on näidanud, et selleta võiks 7-klassilises koolis päris hästi läbi saada. Kui näiteks esitada õpilastele küsimus, miks kirjutatakse vene keeles *к* ees *ж* sõnus *кружка, дорожка*, siis on alati vastuseks: sellepärast, et kontroll sõnad on *кружок, дорожек*. Ka aspektide määramisel ei lähtu õpilased kunagi häälikuvaheldusest, vaid sufiksist. Minule on jäänud mulje, et õpilasele jääb häälikuvaheldusega sõna ikkagi uueks sõnakujuks, mis tuleb ära õppida, mällu kinnistada.



Projektis ei räägita midagi sõnaosadest. Selle ettepanekuga ei saa nõustuda. On ju morfoloogias alalõpmata tegemist tüvede, lõppude ja eesliidetega. Ka on seda küsimust käsitletud juba IV klassis; praeguses V klassi grammatika kursuses on see nii lihtsalt esitatud, et selle omandamine ei valmista õpilastele mingeid raskusi. Muidugi tuleb õpetajal sõnaosade analüüsimisel vältida raskemaid ja keerukamaid juhtumeid, nagu näiteks sõnu, mille puhul juurest on säilinud ainult üks kaashäälik (*проснулись, пришли*) või mille puhul juur on hoopis kadunud (*вынуть*).

Käänamine on eesti õpilasele raskemaid osi vene keele grammatikas. Sellepärast on E. Jaanvärk oma projektis pearõhu asetanud käänamisele.

Hea on see, et projektist on välja jäetud üksikute käänete käsitlemine. 30 tunnist, mis on programmis ette nähtud kogu nimisõna peatüki käsitlemiseks, kulub üksikute käänete läbitöötamisele vähemalt 12—14 tundi, aga tagajärjed on minimaalsed. Mõnelt poolt avaldatakse kartust, et selle teema väljajätmisega jääb õpilastele ebaselgeks käänete tähendus. Seda pole vaja karta. Kolm aastat tagasi käsitlesin käänamist V klassis täpselt õpiku ja programmi järgi. Kaks aastat tagasi alustasin V klassis käänamist otsekohe käändkondade ja grammatiliste sugude järgi, esiteks eessõnadeta, siis eessõnadega, ja tagajärjed on silmanähtavad. Praegune VI klass käänab ja oskab tarvitada sõnu palju kindlamalt ja teadlikumalt kui VII klass.

Aga miks? Sellepärast, et üksikute käänete kõrvalejätmisega vabanes tublisti aega praktiliseks treenimiseks, loovateks harjutusteks, vestlusteks jne.

Omadussõna käsitlemiseks on V klassi programmis lubatud ainult 16 tundi. Selle aja jooksul tuleb 11—12-aastaselt õpilasel omandada omadussõna tähendus, liigitus, tugeva- ja nõrgatüvelise omadussõna käänamine, käändelõppude õigekiri, lühilõpuliste omadussõnade moodustamine ja tarvitamine, omadussõna võrdlemine ja selle astmete moodustamine kõigis võimalikes variatsioonides. Ja kui veel arvestada seda, et IV klassis käsitletakse ainult omadussõna ühildumist ainsuse ja mitmuse nimetavas, siis on selge, et sellise teoreetilise ballasti omandamine käib V klassi õpilasele üle jõu. Hoolimata õpetaja püüdlikkusest ja leidlikkusest ei suudeta seda programmi osa 16 tunniga nii läbi töötada, et sellest praktilist kasu oleks.

Ka on õpikus selle peatüki esitamine metoodiliselt väär. Käänamist alustatakse abstraktsetest käändelõppude skeemidest, kusjuures õpilase seisukohalt vaadatuna on need tüvede ja lõppude (*основа. окончание*) küsimuses otse desorienteerivad. (Vt. Н. Гонестова, Учебник русского языка для пятого класса, 1954, lk. 219, 221, 224 jt.)

Paistab, et virr-varr tüvede ja lõppude küsimuses ei ole üldiselt veel lõppenud, sellepärast võiks küll leppida V—VII klassi programmides tugeva ja nõrga käändkonna nimetusega. Möödunud õppeaasta VIII kl. programmis on see nähtavasti ka nii mõeldud. Seal on öeldud: «Склонение имен прилагательных (твердое, мягкое, смешанное)» (lk. 49). Ka praktika on näidanud, et viimane nimetus on õpilastele arusaadavam.

E. Jaanvärgi projektist on välja jäetud lühilõpulised omadussõnad ja võrdlusastmed. Seda ettepanekut tuleks pooldada. Omadussõna käänamine pole sugugi kergem nimisõna käänamisest. Ja kui nimisõna ja omadussõna käänamine on kindlalt käes, siis ei valmista asesõnade,



arvsõnade ja kesksõnade (причастие) käänamine enam raskusi. Välja jäetud osad aga omandab VIII kl. õpilane kergesti ja lühema aja jooksul.

Kuid kuidagi ei saa nõustuda E. Jaanvärgi ettepanekuga õpetada üheaegselt nimisõna käänamisega ka omadussõna käänamist. Ta ise soovib silmas pidada Pavlovi õpetust diferentseerimispidurduse kujundamise kohta: "...diferentseerimisoskuse kujundamine nõuab aega, süsteemi ja treenimist. Kiirustades ja tekkinud ajutisi seoseid mitte küllaldaselt kinnistades tekitame õpilase teadvuses vaid segadust, mille likvideerimine nõuab täiendavat aega ja energiat." („Nõukogude Kool“ nr. 8, 1954, lk. 471.) Ka tegelik töö on tõestanud, et pole otstarbekohane õpetada nimi- ja omadussõna käänamist üheaegselt.

Kõigest eespool öeldust omadussõna kohta järeldame, et seda sõnaliiki tuleb käsitleda omaette peatükina, mis võiks V klassi programmis järgmisel kujul esineda.

1. Значение имен прилагательных и согласование.

2. Твердое склонение прилагательных женского рода единственного числа, беспредложное и предложное.

3. Мягкое склонение прилагательных женского рода единственного числа, беспредложное и предложное.

4. Произношение и правописание падежных окончаний прилагательных женского рода.

5. Твердое склонение прилагательных мужского рода единственного числа, беспредложное и предложное.

6. Мягкое склонение прилагательных мужского рода единственного числа, беспредложное и предложное.

7. Произношение и правописание падежных окончаний прилагательных мужского рода.

8. Твердое и мягкое склонение прилагательных среднего рода единственного числа, беспредложное и предложное.

9. Произношение и правописание падежных окончаний прилагательных среднего рода.

10. Твердое склонение прилагательных множественного числа.

11. Мягкое склонение прилагательных множественного числа.

12. Произношение и правописание падежных окончаний прилагательных множественного числа.

Lauseõpetuse osa V klassi vene keele programmis eesti kooli jaoks tuleks välja jätta, nagu seda on tehtud vene keele programmis vene kooli jaoks ja E. Jaanvärgi projektis.

Liiga teoretiseeriv on vene keele programm ka VI klassi jaoks.

VI klassi õpilane peab näiteks asesõna täielikumalt õppima kui mõni aasta vanem IX klassi õpilane.

Milleks niisugune teoretiseerimine, nagu: millal tarvitada *кто-нибудь*, millal *какой-нибудь* või *определяющие и уточняющие местоимения*.

Küllaldane on, kui 7-klassilise kooli õpilane oskab õigesti tarvitada kirjas ja kõnes isikulisi, enesekohast, omastavaid ja küsivaid asesõnu.

Tegusõnade peatükist tuleks välja jätta teemad «Значение и употребление глаголов на -ся», käskiva kõneviisi moodustamine *да, пусть* ja *пусть* abil ning oleviku sarnane käskiv kõneviis.

Puhtal kujul teoreetiline on peatükk määrsõnadest. Ka pole see peatükk meetodiliselt läbi mõeldud.

Määrsõnade käsitlemist tuleks alustada kõigepealt harjutustega, mille kaudu õpilased õpiksid tundma, et määrsõna on sõnaliik, mis näitab tegevuse omadust või suhet aja ja kohaga. Selline määrang on õpilas-



tele uus, sest neil pole teada, et ka tegevusel võib olla omadus. Senini on nad harjunud mõtlema, et omadus võib olla ainult esemel.

Selleks aga, et määrsõna mõiste täiesti selgeks saaks, on vaja anda algul võrdlevaid harjutusi sõnaühendite näol, nagu *прилежный пионер — работаем прилежно, богатая жизнь — живем богато, высокое дерево — поднялись высоко*. Sellele järgneksid harjutused lauseis, lühijutukestes. Antud näiteid võrreldes jõuavad õpilased arusaamisele, et sõnu, mis näitavad esemete omadust, nimetatakse omadussõnadeks ja nad ühilduvad nimisõnadega ning käänduvad, aga sõnu, mis näitavad tegevuse omadust, nimetatakse määrsõnadeks; need ei ühildu ega muutu.

Selliseks praktiliseks äraõppimiseks ei anna õpik mingisuguseid harjutusi. Küll aga tehakse õpilasele ülesandeks otsekohe leida lugemispalast määrsõnu, kusjuures unustatakse, et õpilane puutub esimest korda kokku selle sõnaliigiga.

Sama loogu on määrsõnade tuletamise ja õigekirjaga. Mitmesuguste loovate harjutuste näol (nagu näiteks tuletada omadussõnadest määrsõnu, mis lõpevad *o*-ga: *хороший — хорошо, ласковый — ласково*; lasta tuletatud sõnu kasutada lauseis, jutukestes) süvendatakse määrsõna mõistet ja omandatakse selle õigekiri kergesti.

Mina teeksin ettepaneku võtta määrsõnade peatükk programmi järgmisel kujul.

I. Значение наречий (сравнивая с прилагательным).

II. Образование наречий вместе с произношением и правописанием.

1. Образование наречий от прилагательных:

а) наречия с окончанием на *-о* (*хороший — хорошо*);

б) наречия с окончанием на *-ому* и *-ему* (*старый — по-старому, хороший — по-хорошему*);

в) наречия с приставкой *по-* и с окончанием *-и* (*русский — по-русски, братский — по-братски*).

2. Образование наречий от существительных (*утро — утром, шаг — шагом*).

3. Образование наречий при помощи приставок:

а) от разных частей речи (*верх — вверху, начало — вначале, правый — направо*);

б) с приставкой *с*, из (*левый — слева, правый — справа, далеко — изда-лека*).

4. Наречия с окончанием на *-ь* и составные однокоренные наречия (*прочь, лишь, вскачь, еле-еле, чуть-чуть*).

Möödunud aasta VII klassi programm algas tegusõnade aspektide kordamisega ja gerundiumi ning gerundiivi (*причастие, деепричастие*) käsitlemisega. Aga VII klassi grammatika õpikus puudusid need peatükid täiesti. See asjaolu tekitas raskusi koolides, kus VII klass pidi oma õpikud VI klassile edasi müüma, sest VI klass ei saanud ühtki uue trüki õpikut.

See viga tuleb ilmingimata uueks õppeaastaks ilmuvates õpikutes parandada.

Kogu aeg räägime programmide ülekoormamisest, aga eespool nimetatud peatükkide lisandamisega koormus kasvab. Need peatükid on hädavajalikud, kuid sel juhul tuleks ka ülejäänud materjal nii korraldada, et see koormavaks ei osutuks.

Nii tuldi suure vaevaga toime VII kl. grammatikakursuse läbitöötamisega, kusjuures praktilisteks harjutusteks ei jäänud peaaegu sugugi aega.



Süntaksi programm VII klassis tuleb põhjalikule kaalumisele võtta ja sealt kõik üleliigne kõrvale jätta.

Nii võiks sihitise puhul ära jääda teema «Косвенное дополнение в значении прямого». Õpikust võiks välja jätta tabeli «Способы выражения обстоятельства места» (lk. 138). Pole mingit mõtet koormata õpilase mälu määrsõna liikidega. Ajamääruse juures oleks küllalt esimesest tabelist. Täiendi peatükis (lk. 153) on eksitav teine käändelõppude skeem, mis tuleb ära jätta. Oleks väga soovitav, et tegusõna aspektide kordamiseks ka teiste peatükkide puhul ülesandeid esitataks, nagu seda öeldise puhul on tehtud. Täiendlausete sidesõnaga *который* ja määruslausete sidesõnadega *если, как, когда* omandamiseks tuleks rohkem harjutusi anda. Seda nõuab nende suur erinevus eesti keelest.

Lõpetan oma lühikese sõnavõtu sooviga, et need üksikud märkmed vene keele õpikute ja programmide kohta eesti 7-klassiliste koolide jaoks ei jääks ainult märkmeteks, vaid et need ka leiaksid kaalumist ning arvestamist uute programmide ja õpikute koostamisel, sest et need on välja kasvanud vene keele õpetajate tegelikust tööst.



# Õpilaste tootmistöö pedagoogiline juhtimine.

V. SUHHOMLINSKI,

Kirovogradi oblasti Onufrijevi rajooni Pavlõši Keskkooli direktor.

Nüüd on keskkooli põhilisi ülesandeid noorsoo ettevalmistamine tootmistööst osavõtuks. Kool peab andma oma kasvandikele üld- ja polütehnilise hariduse ning praktilisi oskusi ja vilumusi, mis on vajalikud osavõtuks tootmistööst põllumajanduses ja tööstuses. Kool peab kasvutama armastust töö vastu, ausat töösse suhtumist ja valmisolekut tööks. Need keskkoolilõpetajate omadused peavadki meie arvates moodustama selle, mida harilikult nimetatakse keskkoolilõpetajate vaimseks, poliitilis-moraalseks ja kehaliseks küpsuseks. Keskkoolilõpetajate küpsust peab eelkõige määrama see, kui võrdnad on elule ja igapäevasele tööle ette valmistatud.

Vahendite hulgas, mille eesmärgiks on kasvatada õppivas noorsoos tööarmastust ja ausat töösse suhtumist, kuulub esikoht õpilaste osavõtule nõukogude inimeste tööst, süstemaatiline osavõtt jõukohasest tootmistööst.

Pavlõši Keskkooli õpetajate kollektiiv seadis enesele ülesandeks muuta õpilaste osavõtt tootmistööst õppe- ja kasvatus-töö tähtsaks koostisosaks.

Mitte alati ei võimalda keskkooli õppeplaan ja iseäranis loodusteaduse programm siduda tootmistööd õpilaste poolt koolis omandatud teoreetiliste teadmiste ja praktiliste oskustega. Elu nõuab aga tungivalt, et tööarmastuse kasvatamise aluseks oleks õpilaste süstemaatiline töö pedagoogide juhtimisel.

Seost tootmistöö ja õppe- ning kasvatus-töö vahel ei näe meie kooli õpetajate kollektiiv mitte üksnes ja mitte niivõrd selles, et allutada õpilaste teatud konkreetne töö teoreetilise õppematerjali tundmaõppimisele õppeprogrammi vastava osa kohaselt. Niisugune arusaamine tootmis- ja õppetöö seosest näib meie kooli pedagoogilisele kollektiivile ühekülgseks ja kunstlikuks.

Tõepoolest esineb vahetu seos töö ja loodusteaduse õppimise vahel teadupärast kooli õppe-katseaia puhul. Töötamine kooliaias annab õpilastele teatud

praktilisi vilumusi, mis on vajalikud töötamisel põllumajanduses pärast kooli lõpetamist. Kuid sellest tööst ei piisa nõukogude kooli ülitähtsa kasvatusülesande lahendamiseks: kasvatada tööarmastust ja sotsialistlikku töösse suhtumist.

Seost õppe- ja tootmistöö vahel näeb meie kooli pedagoogiline kollektiiv eelkõige selles, et õppetundidest vabal ajal teevad õpilased kolhoosis jõukohast tööd, mille tulemusena tutvuvad nad kõige tähtsamate põllumajanduslike töödega, kasjuures oma positiivse eeskujuga avaldavad kolhoosiküla töötajad — kolhoosnikud ja põllumajanduse eriteadlased õpilastele pidevalt kasvatuslikku mõju.

Muidugi ei saa õpilaste tootmistöö juhtimisel veeretada üksnes loodusteaduse õpetajate õlule. Meie kooli õpetajate kollektiiv otsustas panna selle ülesande klassijuhatajaile, kui võrd tööle peab kuuluma peamine koht kooli kasvatus-töös tervikuna.

Esimeseks etapiks klassijuhatajate töös sellel alal, millega tehti algust 1952. a. sügisel, oli kolhoosi põllumajanduslike tööde tsükli tundmaõppimine, et välja selgitada, missuguseid tootmistöö liike on kõige otstarbekohasem kasutada kooli õppe-kasvatustöö seisukohalt. Selle küsimuse uurimisel koos kolhoosi juhtkonnaga jõudis meie kooli pedagoogiline kollektiiv järeldusele, et VIII—X klassi õpilasi võib esimestest koolipäevadest peale kogu aasta kestel rakendada järgmistele põllumajanduslikele töödele:

S e p t e m b e r. Osavõtt vahelharitavate kultuuride (mais, päevalill) koristamisest; osavõtt suhkrurpeedi koristamisest; söödajuurviljade kuhjapanek; tali-viljade puhastamine umbrohost ja pealtväetamine fosforväetistega; koristatud hübriidsete maisitõlvikute sorteerimine; hagude varumine ja lumeväravate valmistamine lume tõkestamiseks; päevalille- ja maisivarte varumine lume tõkestamiseks; liimivõõde asetamine viljapuude tüvedele (vaksiku tõrjeks); püü-



niste ehitamine kärsaklase tõrjeks; istutusmaterjali ettevalmistamine hävinud viljapuude asemele istutamiseks; söötade silerimine; koresööda vedamine kariloomade talvituspaikadesse.

**O k t o o b e r.** Taliviljade puhastamine umbrohust (käsitsi); sügisene taliviljade pealtväetamine; põllumajandusliku inventari ettevalmistamine panipaikadesse panemiseks (tolmust puhastamine, õlitamine); lumetõkestamisabinõude ettevalmistamine; noorte viljapuude istutamine; puuviljaia ettevalmistamine talveks (kahjuritõrje võode, lehtede ja prügi põletamine, viljapuude vigastuste puhastamine ja sissemäärimine, maa ümberkaevamine viljapuude all, noorte viljapuude tüvede muldamine).

**N o v e m b e r.** Osavõtt kõrre- ja kesapõldude kündmisest; lumeväravate valmistamine lume tõkestamiseks; lumeväravate kohaleasetamine; kohalike väetiste (sõnniku, tuha, linnusõnniku) kogumine; seemnete puhastamine; söödajuurviljade transeede ja kuhilate soojapidavaks tegemine; noorte viljapuude istutamine; röövikute tõukude talviste pesade hävitamine; söötade ettevalmistamine (koresöödade peenendamise ja aurutamine); noorte viljapuude kaitsmine jäneste ja hiirte eest.

**D e t s e m b e r.** Teraviljade sorteerimine; lumeväravate ümberpaigutamine; sõnniku põldudele vedamine; kohalike väetiste varumine; lavadele õlest mattide valmistamine; noorte viljapuude närlistevastase kaitse korrasoleku kontrollimine.

**J a a n u a r.** Mineraalväetiste kohalevedu raudteejaamast; lumeväravate ümberpaigutamine ja nende kontrollimine; ettevalmistus lavade täitmiseks (sõnniku varumine, mattide punumine lavaraamide katteks); võitlus puuviljaia kahjuritega (põualiblika ja kuldsaba-lainelase talviste pesade hävitamine); turba-kõdusõnniku kuubikute valmistamine istikute kasvatamiseks; koresööda kohalevedu ja mahlakate söötade ettevalmistamine hobustele, lehmadele, sigadele ja lammastele; mineeraalsööda varumine lindudele; lumeväravate täiendav valmistamine lume tõkestamiseks põldudel.

**V e e b r u a r.** Seemnete külvieelne ettevalmistamine (puhtimine preparaadiga AB); kohalike väetiste (sõnniku, tuha) varumine; ettevalmistuste tegemine väetiste granuleerimiseks (kõdusõnniku varumine); osavõtt lava-akude lumest puhastamisest ja nende täitmisest sõnnikuga; redise külvamine lavadesse; sõnniku väljavedamine; kartulite sorteerimine hoidlas; noorte viljapuude hooldamine (kaitsmine hiirte eest lume kinnitamisega viljapuude tüvede ümber); vasikate ja põrsaste eest hoolitsemine

(söödapeedi ja rukki- ning hernejäämetete ettevalmistamine põrsastele toiduks; vasikate jootmine); lehmade lüpsimine; osavõtt mesilaste eest hoolitsemisest (soojapidavate katete valmistamine tarudele, raamide varustamine traadiga kunstvaha kinnitamiseks).

**M ä r t s.** Osavõtt kolhoosnikute prooviväljasõidust põldudele; lumesulamisvetete tõkestamine, taliviljapõldude madalamatesse kohtadesse kogunenud lumesulamisvetete ärajuhtimine; taliviljapõldudel olevate lumehangede laialiajamine; tuha puistamine lumele neis kohtades, kus lumikate on paks (lume sulamise kiirendamiseks); taliviljapõldudelt lumekooriku kõrvaldamine; seemnete ettevalmistamine külviks (kuivpuhtimine); taliviljade pealtväetamine ja äestamine keltsa pealt; seemnete jaroviseerimine (1—3 päeva enne sügisel küntud põldude äestamise algust); seemnete puhtimine; varaste teraviljade ja päevalille valikkülvamine; nisu, kaera ja odra (varase kevade puhul) külvamine; kapsa ja tomati külvamine lavadesse; kartuli jaroviseerimine; osavõtt noorloomade söötmisest.

**A p r i l l.** Seemnete puhtimine formaaliniga (1—2 päeva enne mahakülvamist); kartuli jaroviseerimine (30—40 päeva enne mahapanemist); taliviljade pealtväetamine; taliviljade äestamine; varaste teraviljade, suhkrupeedi ja maisi külvamine; talinisu ja -rukki umbrohust puhastamine (kuu lõpus); võitlus suslikutega; suhkrupeedi muldamine; hirs külvamine; kartuli mahapanemine; porgandi ja herne külvamine; viljapuude pritsimine rauavitrioli lahusega; puuviljaia väetamine ja reavahede kobestamine; põletismaterjalide kohaletõimetamine suitsu tekitamiseks; noorte viljapuude ümber katete äravõtmine, haavade sissemäärimine; noorte viljapuude ümberistutamine; puude istutamine põllukaitsemetsavõõnditesse.

**M a i.** Suhkrupeedipõllu reavahede kobestamine; maisi- ja päevalillepõllu äestamine; järeلكülv leotatud seemnetega suhkrupeedipõllu neis kohtades, kus tõusmed on hävinud; suhkrupeedipõllu pealtväetamine; rukkipõllu täiendav tolmeldamine; juurviljakülvide multsimine\*; tomatite pikeerimine lavades; kapsaste ja tomatite väljaistutamine; hallaõudel puuviljaia suitskatte tegemine.

\* Inglisekeelsest sõnast *mulch* — kõdunenud põhk, kõdunenud lehed; põllumajanduses kasutatav termin, mis tähendab mulla või külviridade katmist sõnniku, turba, õlehekslite, saepuru või muuga, et mulla temperatuuri tõsta, auramist vähendada ja umbrohute lämmatada. Toime-tuse märkus.



**Juuni.** Teraviljakultuuride, päevalille ja maisi umbrohust puhastamine; päevalille ja maisi täiendav tolmeldamine; viljapuude kastmine; viljapuude pealtväetamine; loodusliku taimestiku varane sileerimine.

**Juuli.** Teraviljakultuuride koristamine lihtsate koristusmasinatega; teraviljade masindamine (vihkude juurdevedamine); teravilja kuivatamine; kõrrepõldude koorimine; vilja vedamine varumispunktidesse; mättamulla ettevalmistamine lavade jaoks.

**August.** Kõrrepõldude koorimine ja kündmine; osavõtt taliviljade külvamisest; osavõtt päevalille koristamisest kombainiga; õuna- ja pirnisaagi koristamine.

See loetelu pole kaugeltki tööde miinimumiks, mida õpilane keskkooli vanemas klassides peab kohustuslikult läbi tegema.

Õpetajad pidasid silmas, et paljusid loetletud töid on õpilased teinud V—VII klassis. Näidates neid rikkalikke võimalusi, mida kolhoositootmine pakub õpilaste osavõtuks tootmistööst, võimaldab see loetelu igal klassijuhatajal ilmutada oma initsiatiivi ja arvestada õpilaste huvisid ning kalduvusi. Ühtlasi on see loetelu teatud mõttes töökasvatuse programmiks ja tulevasele kolhoosiküla töötajale vajalike praktiliste vilumuste kindistamiseks.

Koostades poolaastaks kasvatustöö plaani, näeb iga klassijuhataja ette, misugusest tootmistööst hakkavad tema klassi õpilased osa võtma, olgu siis klass tervikuna või üksikud õpilasarühmad. Võttes arvesse, et kohalik ühismajand on põhiliselt teraviljakolhoos (külvipinna suurus üle 2400 ha), näevad klassijuhatajad ette eelkõige töid teraviljade ja tehniliste kultuuride kasvatamise alal, ent samuti töid kõrgete saakide saamiseks. Tähelepanvaid kohti peab kuuluma viljapuude hooldamisele, juurviljade kasvatamisele ja loomade eest hoolitsemisele.

Plaanides õpilaste osavõttu tootmistööst, lähtuvad klassijuhatajad järgmistest seisukohtadest.

Iga õpilane peab töötama kolhoosis 4—6 tundi nädalas. Kevadkülvil, viljakoristamise ja masindamise aegadel, mis meil tavaliselt langevad ühte koolivaheaegadega, võib kolhoosistööst osavõtu ajannormi tõsta, lähtudes majandi vajadustest.

Mitmesuguste põllumajanduslike tööde tegemine peab olema võimalikult seotud põllumajanduslike tööde tervikliku tsükliga (näiteks nisu kasvatamine; aastane tööde tsükkel puuviljaaia hooldamisel; juurviljade kasvatamine).

Õpilased peavad töötama kollektiivselt, olgu siis terve klassina või rühmiti. Tütarlastele valitakse kergemad tööd.

Õpilased peavad töötama parimate kolhoosnikute ja põllumajanduse spetsialistide, nagu näiteks agronoomi, brixadiiri, aedniku, metsakasvataja, tallimehe, loomakasvataja jt. juhtimisel ning järelevalvel. Õpilaste kollektiivsest tööst võtab osa klassijuhataja.

Üksikud IX ja X klassi õpilased kinnistatakse 1—2 aastaks eesrindlike kolhoosnikute ja põllumajanduse spetsialistide, nagu näiteks lülivanemate, kombainijuhate, traktoristide ja loomakasvatajate juurde, et nad samm-sammult omandaksid oskusi ning vilumusi vastavaile tööaladel.

Kui töötamiskoht (näiteks kolhoosi puuviljaaed, lavamajand, loomakasvatustarv) pole koolist kaugel, siis sooritavad õpilased neile ettenähtud tööd kas enne või pärast tunde. Kui töötamiskoht on võrdlemisi kaugel (1—2 km koolimajast), siis töötavad õpilased 2—3 tundi niisugustel päevadel, kui neil on vähem koduülesandeid.

Kui on võimalik, kasutatakse tootmistööks aega, mis on ette nähtud praktilisteks töödeks mitmesugustes õppeainetes.

Iga klass töötab aasta jooksul üldreeglina ühes brigadis või ühes loomakasvatustarvis.

Kokkuleppel kolhoosi juhatusega arvestavad õpilased ise tehtud tööd, töötagu nad siis terve klassina või rühmiti; andmed tehtud töö kohta esitavad nad kolhoosi arvestajale (igale õpilasele normipäevade arvestamiseks). Kui õpilased töötavad individuaalselt või väikeste rühmadena, siis võtab tehtud töö arvele kolhoosi arvestaja. Kevadisel ja suvisel koolivaheajal arvestavad õpilaste tööd samuti kolhoosi arvestajad.

Aasta kestel peab iga õpilane välja töötama 30—40 normipäeva, sellest suvisel koolivaheajal 15—30 normipäeva.

Allpool selgitame ühe klassi najal, kuidas oli korraldatud õpilaste tootmistöö kolhoosis.

IX klassi õpilased töötasid oma klassijuhataja Z. Kureneva juhtimisel kogu aasta kestel (sügisest sügiseni) mitmetel põhilistel töödel talinisu ja maisi kasvatamise alal. Peale selle võtsid üksikud õpilased osa metsa- ja puuviljakasvatustöödest ning loomade eest hoolitsemisest.

Ettevalmistusena õpilaste osavõtule tootmistööst korraldas klassijuhataja õpilastele mõned kohtumised põllumajanduse eesrindlastega. Traktorist ja külvaja jutustasid augustikuus IX klassi astuvatele õpilastele, milles seisneb talinisu kasvatamise agrotehnika. Õpilased kuulsid mulla harimisest talinisu külviks, külviviisidest (laialtkülv, reaskülv, rist-



külv, kitsarealine külv), külvil hooldamisest ja saagi koristamisest.

Pärast seda vestlust tutvustas klassijuhataja õpilasi tööde plaaniga, mis klassil tuleb täita kogu aasta kestel. Plaanis oli ette nähtud puhastada ja sorteerida talinisu seeme, teostada mulla harimist, külvata talinisu, hoida põld umbrohust puhas, hävitada kahjureid (rukkiöölane), teostada pealtväetamist ja talvel lume tõkestamist, kevadel välja kiikuda nisupõllust teist sorti ja liiki taimed ning lõpuks koristada ja masindada saak.

Augustikuus võttis kogu klass klassijuhataja juhtimisel osa talinisu seemne sorteerimisest. Õpilased said teada, kuidas säilitatakse nisu viljahoidlas. Eri-teadlane viljapuhastusmasinate alal tutvustas õpilasi tuulamis-sorteerimismasinaga 5-A ja triööri TT-5 ehituse ning töötamise põhimõtetega. Seejärel asusid õpilased tegeliku töö juurde: nad toimetasid talinisu seemne viljahoidlast puhastamiskohale, puistasid selle sorteerimismasinaga puistekolusse ja jälgisid, kuidas nisu puhastatakse suurematel ja väiksematel võõrkehadel, ning reguleerisid sõelte kallakut, et terad jaguneksid õigesti kahte sorti. Nelja tunni jooksul puhastasid õpilased kahe sorteerimismasinaga 9,5 tonni nisu, puistasid terad kottidesse ja valmistasid ette seemnete proovi, et need seemnete kontrollimise laboratooriumis järele katsutaks.

Septembris algul, kaks päeva enne talinisu külvil, võtsid õpilased osa vastava kesa külvieelsest harimisest. Suve jooksul oli kesa heal järjel hoitud, ja seepärast seisnes külvieelne harimine üksnes mulla pealmise kihiga kobestamises kultivaatori abil. Enne tööle asumist jutustas üks kolhoosnik, kes oli hea asjatundja põllumajanduslike masinate alal, õpilastele kultivaatori KP-3 ehitusest ja selle hooldamisest. Kolhoosi õuel tutvusid õpilased kultivaatori töötavate osadega ja sellega, kuidas on neid vaja kultiveerimise ajal juhtida. Eelnev tutvumine kultivaatoriga võimaldas õpilastel selle masinaga põllul töötada. Õpilased juhtisid kultivaatorit KP-3, reguleerisid mullapinna kobestamise sügavust ja jälgisid seda, et ebatasastel kohtadel kultivaatori kapid kobestaksid mulda selles sügavuses, mis on vajalik talinisu külviks. Kogenud kolhoosniku juhtimisel ja järelevalvel kultiveerisid õpilased 6 tunniga 6,6 ha kesa. Kesa kultiveerimisest võttis kolme päeva kestel osa 12 õpilast, s. t. kõik klassi meesõpilased.

Suurt tähelepanu pööras klassijuhataja õpilaste ettevalmistamisele talinisu külvil osavõtuks. Neli õpilast avaldasid soovi õppida töötama traktori- ja hobukülvimasinal. Klassijuhataja leppis vas-

tava kolhoosnikuga kokku, et õpilased lähevad tema juurde külvimasina ehitust ja töötamist õppima. Külvitööga tegelev kolhoosnik tutvustas õpilasi traktorikülvimasina SD-24 ja hobukülvimasina SE-15 külviaparaatide ja seemnejuhadega. Septembris läksid õpilased koos klassijuhatajaga kolhoosipõllule, kus töötasid üks traktori- ja kaks hobukülvimasinat. Kolhoosnikud jagasid õpilased kolmeks rühmaks: iga külvimasina juurde määrati 8—10 õpilast. Õpilased, olles juba tutvunud külvimasinatega, töötasid kolhoosnikute järelevalvel traktori- ja hobukülvimasinatel; ülejäänud õpilased vaatasid töötamist pealt ja sooritasid abitöid: puistasid nisu külvisekastidesse, puhastasid seemnejuhasid, jälgisid, et külviread oleksid sirged, ja mõõtsid ära täiskülvatud põllu suuruse. Kolme tunni jooksul külitati riskkülvil täis 8,5 ha suurune põld.

Iga IX klassi meeõpilane töötas sügiskülvil perioodil külvimasinal 3—5 tundi.

Talinisu ja -rukki suurimaks vaenlaseks on rukkioölane. Ettevalmistustööd selle kahjuri vastu võitlemiseks pole rasked. Klassijuhataja juhtimisel kogusid õpilased mitu tonni kartuli- ja peedipealseid, valmistasid 1,5% fluornaatriumi lahuse, piserdasid sellega kartuli- ja peedipealseid ning laotasid need laiali 100 ha suurusele külitatud talinisu põllule. Et talinisu oras polnud veel tõusnud, siis asusid taliöölane aplad rõõvikud mürgitatud kartuli- ja peedipealsete kallale ning hukkusi.

Järgmiseks talinisu kasvatamisega seotud tööks on ettevalmistuste tegemine lume tõkestamiseks põldudel. Meie olles sel eriti suur tähtsus, sest õhukese lumikatte ja tugevate tuulte tõttu jäävad mõned kohad põldudel päris paljaks, saades seetõttu pakase läbi tugevasti kannatada.

Veel enne talinisu tõusmete ilmumist hakkasid õpilased koguma materjale lumevärvade valmistamiseks. Septembris ja oktoobris raiusid nad 8 m<sup>3</sup> hagu, kogusid 26 m<sup>3</sup> päevalille varsi ja ligi 1 t maisivarsi, millest valmistati 870 lumevärvavat, kusjuures iga õpilase kohta tuli neid keskmiselt 33—34 tükki. Lumevärvavad veeti kohale ja pandi üles 18 ha suurusele põllule.

Kogu talve kestel jälgisid õpilased sel põllul lume ja lumevärvade seisundit. Lumesadude ja tormide järel olid paljud lumevärvavad maha kukkunud või katki läinud, kusjuures lumikatte paksus oli väga ebaühtlane. Õpilased paigutasid lumevärvavad ümber, pannes mõnesse kohta uued lumevärvavad; pärast sulailmu sötukuti katki lumekoorik. Veebruari lõpus ulatus sel põllul lumikatte paksus



20—23 cm. Et kevadel lumesulamisveed orasele madalamates kohtades liiga ei teeks, läksid õpilased koos kolhoosnikutega põllule ja juhtisid need veed niisugustesse kohtadesse, mis rohkem niiskust vajasid.

Märtsis võttis klass osa talinisu põllu pealtväetamisest ja äestamisest. Kevadise koolivaheaja algul viisid õpilased põllule 6 t kõdusõnnikut ja 10 ts linnusõnnikut. Koos põllunduse asjatundjaga jälgisid õpilased iga päev mulla seisundit. Pärast aprillvihmu tulid soojad ilmad, mullapind kuivas kiiresti, tekkis tihe mullakoorik, mis hakkas pragunema. Talvitunud põld nõudis äestamist. Kolhoosnikud hakkasid taliviljakülve äestama, kasutades niihästi hobujõul kui ka traktoriga veetavaid pulkärkeid. Sellest tööst võtsid osa kõik IX klassi õpilased.

Kasvuajal puhastasid IX klassi õpilased kahe korral talinisu põllu umbrohist.

Kõige vastutusrikkamaks ja pingelise-maks põllutööde perioodiks on teatavasti koristamine ja masindamine. Meie koolis on kujunenud traditsiooniks osa võtta koristustöödest klassikollektiividega. Pika suvise koolivaheaja ühtlanguemine pingeliste kolhoositööde perioodiga loob soodsad võimalused õpilaste aktiivseks osavõtuks tootmistööst.

Reeglina võtavad klassijuhatajad tööst osa koos oma klassi õpilastega. Õpetaja isiklikul eeskujul on tõsine kasvatuslik tähtsus. Kuid veel suuremat tähtsust omab ühine töö kolhoosnikutega ja põllumajanduse eriteadlastega. Omistades otsustavalt tähtsust just sellele kasvatusvahendile, koostas õpetajate kollektiiv kevadel üksikasiojalise plaani õpilaste osavõtuks koristustöödest, kusjuures seda tehti koos kolhoosi juhatusega. Selles plaanis nähti ette VIII—X klasside õpilaste kasutamist mitte teenindava iseloomuga abitöödel (teraviljahoidla valve, laste eest hoolitsemine söömisel jt.), vaid vahetult koristustöödel ja masindamisel.

5.—20. juulini töötasid vanemate klasside õpilased oma klassijuhatajate juhtimisel koristustöödel. Tööde käigust anname ülevaate sellesama IX klassi õpilaste najal. Kõik 14 tüdrukut koos klassijuhatajaga töötasid esimesed 6 päeva viljavihkude sidumisel hobuviliälõikaja järelt; pärast seda töötasid nad 9 päeva viljapeksumasina MK-1100 juures. Kaks poissi õppisid kahe esimesel päeval vilunud kolhoosnikute juhtimisel hobulõikusmasinal töötamist, kuid seejärel töötasid nad neil masinail iseseisvalt. Üheksa poissi töötasid kahe nädala kestel villiavihkude vedamisel peksumasina MK-1100 juurde. Üks õpilane töötas

kombainijuhil abilisena haakekombainil „Stalinets-6“.

IX klassi 26 õpilast töötasid 15 päeva välja 510 normipäeva. Meie kooli kõik õpilased töötasid sama ajavahemiku jooksul välja 2850 normipäeva. Õpilaste osavõtt viljakoristustöödest kiirendas viimaseid tunduvalt. Kuid õpilaste tootmistöö tähtsust ei määra üksnes see asjaolu. Õpilaste pikemaajaline osavõtt kolhoosnikute tööst kasvatab neis armastust töö vastu, ausat töösseuhtumist ja kujundab neis õige arusaamise tööst ning tööinimestest.

Esimesest tööpäevast peale, millal IX klassi tüdrukud sidusid põllul viljavihke, veendusid nad selles, et kogenud ning tööd armastavad kolhoosnikud ei taotle üksnes norme täita, vaid püüavad viljavihke korralikult siduda; nad taotleavad seda, et viljavihkude tüügastesse jääks võimalikult vähe päid, et kaod koristamisel oleksid minimaalsed.

Edasisel töötamisel püüdsid paljud tüdrukud omandada mitte üksnes parimate kolhoosnikute kogemusi, vaid tuua sellesse tööse ka mõningaid, olgu kas või väikesigi täiustusi. Need täiustused polnud väärtuslikud üksnes selle poolest, et need vähendasid kadusid koristustöödel, vaid need muutsid töö loovaks.

Koristustööde esimestel päevadel seotakse nisuvihud tavaliselt nisukõrtest keerutatud sidemetega, mis põhjustab paratamatult saagi kadusid, sest sidemetele keeru tegemisel pudeneb palju teri nisupeadest välja. Ja niihästi kolhoosnikud kui ka õpilased nägid, et kui nisu siirdub vahaküpsusel täisküpsusele, siis need kaod suurenevad. Ja ses küsimuses õpilased ilmutasidki oma taiplikkust ning leidlikkust. Šura P. hakkas nisuvihu sideme sellesse kohta, kus nisupead keerdu lähevad, rohelisi puulehti panema, millega vähenes tunduvalt nisupeade katkihõõrumine. Olga R. tegi sidemele keeru nisuvihu kohal, mille tõttu pudenevad viljapead langesid nisukõrte vahele, kuhu need pärast vihu kinnisidumist jäid kindlalt püsima. Pärast seda, kui vihk oli kinni seotud, korjas Maša G. ära need nisupead, mis oleksid võinud maha pudeneda, ja pistis need teise nisuvihku. Tööpäeva lõpul kõnlesid tüdrukud innuga üksteisele, kuidas neil õnnestus kadusid vältida.

Suurt kasvatuslikku osa etendas õpilaste töö põllumajanduse asjatundjate juhtimisel. Kaks poissi, Miša I. ja Šura Z., õppisid kogenud kolhoosnikute juhtimisel koristustööde kahe esimesel päeval hobuseid juhtima ja lihtsalt viljalõikusmasinal vihk maha lükkama. Kolhoosnikud näitasid, kuidas tuleb jälgida lõikeparaadi tööd, kuidas reguleerida



haspli pöörete arvu vastavalt vilja kõrgusele ja tihedusele ning kuidas seada platvormi ja lõikeparaati, et poleks kadusid. Enne tööde algust ja lõunavaheajal seadsid õpilased iseseisvalt (vaid kolhoosnikute järelevalvel) lõikeparaadi ja platvormi vajalikku kõrguse ning proovisid töötada. Kahel esimesel päeval tegid Miša ja Šura kumbki ühe proovi, kusjuures nad lükkasid masinalt iseseisvalt maha ka lõigatud vilja. Juhitides tähelepanu üksikutele puudustele õpilaste töös, andsid kolhoosnikud neile ühtlasi mitmesuguseid kasulikke näpunäiteid. Kolmandal päeval, vahetudes iga tunni järel, lükkasid need õpilased lõikusmasinalt vilja maha juba kogu tööpäeva kestel. Alates seitsmendast tööpäevast hakkasid need poisid vahetuma iga kahe tunni takka nagu täiskasvanud kolhoosnikudki. Kümne päevaga töötas iga õpilane välja 25 normipäeva.

Lõikusmasinal töötades ilmutasid poisid suurt huvi ka selle ehituse vastu ja hooldasid masinat korralikult.

Põllumajandus nõuab töötajalt väga mitmesuguseid oskusi ning vilumusi. Kui kolhoosnik töötab üksnes põllundusbrigadis, ka siis varieerub tema töö aasta jooksul seoses mitmesuguste kultuuride kasvatamisega. Kolhoosnikute töö tundmaõppimine näitas meie kooli õpetajate kollektiivile, et elule ning tööle ettevalmistumisel ei tule õpilasel piirduda mingi ühe teraviljakultuuri kasvatamisega, loomade hooldamisega või mõnel lihtsal masinal töötamisega. Õpilastele tuleb anda mitmesuguseid töövilumusi, õpetada neid mitut liiki töid tegema.

Pidades silmas põllumajandusliku töö seda spetsiifikat ja lähtudes kasvatuslikest eesmärkidest, plaanisidki vanemate klasside klassijuhatajad töö nii, et õpilaste tegeleksid ühel ja samal perioodil 2—3 teravilja kasvatamisega. Nii näiteks jõudis IX klassi klassijuhataja järeldusele, et ühel ajal talinisu kasvatamisega võivad õpilased sooritada mitmeid töid ka maisi kasvatamisel. Seda soodustab asjaolu, et tööd talinisu ja maisi kasvatamisel ei lange ajaliselt ühte.

Klassijuhataja organiseeris veebruaris õpilaste kohtumise kolhoosi agronoomi ja eesrindlike kolhoosnikutega, kes on kasvatanud kõrgeid maisisaake. Agronoom tutvustas õpilasi põhiliste agrotehniliste võtetega maisi kasvatamisel, mis tagavad kõrge saagi. Kolhoosnikud jutustasid õpilastele sellest, kuidas tuleb teostada maisipõllu külvielset harimist, kuidas valmistatakse granuleeritud väetisi, kuidas valmistatakse seemneid külviks ette, kuidas külitakse maisi pesiti, kuidas tuleb maisipõldu hooldada ja kuidas saak koristada.

Õpilaste vestlus agronoomi ja kolhoosnikutega võimaldas klassijuhatajal kavandada konkreetse tööplaani õpilaste osavõtu kohta hübriidsete maisiseemnete kasvatamisest 10 ha suurusel põllul. Selle töö kestuseks arvestati kuus kuud (märtsist augustini). Igale õpilasele või õpilasarühmale määrati kindel töö ja selle täitmise tähtajad. Kõik see võimaldas õpilastel tööks hästi ette valmistuda. Agronoomi ja eesrindlike kolhoosnikute abil omandasid õpilased vajalikud agronoomilised teadmised, seejärel tutvusid ka mõnede tegelike töövõtetega. Nii näiteks vestles agronoom ühe rühma õpilastega granuleeritud väetiste valmistamisest ja nende tähtsusest; pärast vestlust tutvusid õpilased kolhoosnikute tööga nende väetiste valmistamisel. Kogu klassile korraldati vestlus hübriidseerimisest ja selle rakendamisest maisi kasvatamisel. Kõik õpilased tutvusid maisi käsikülvimasina ehitusega ja töötamise põhimõtetega; kolhoosi agronoomi juhtimisel korraldati õppetstarbel maisipõllu markeerimine ruutpesiti külvi jaoks.

Märtsikuu viimasel dekaadil võttis kuus õpilast osa maisiseemnepõllu külvi-eelsest harimisest. Kolhoosnikute järelevalvel töötasid õpilased vastava põllutüki kultiveerimisel kahel korral, kusjuures seda tööd tehti kahepoolsete käppadega kultivaatoriga. Õpilased reguleerisid käppade asendit ja kobestatud mullakihi sügavust. Sellest tööst võtsid osa kõik poisid.

Üheaegselt sellega sooritasid tüdrukud kaks tähtsat tööd: nad valmistasid granuleeritud väetist ja teostasid seemnete külvielset ettevalmistust. Granuleeritud väetise valmistamiseks kasutasid õpilased linnusõnnikut ja tuhka (need olid kogutud talvel nooremate klasside õpilastel), ent samuti superfosfaati. Kaheksa tüdrukut, töötades kahel päeval à kaks tundi, valmistasid koos kolhoosnikutega 500 kg granuleeritud superfosfaati.

Kuus tüdrukut, töötades mitu päeva, valmistasid maisiseemne külviks ette. Seemnepõllul tuli kasvatada hübriidseid seemneid. Selleks tuli hoolikalt ette valmistada kaks maisisorti. Lähtesortideks olid võetud „Browncounty“ ja „Gruševski“. Tüdrukud puhastasid kummagi maisisordi seemned ja laotasid need neljal päeval õhukese kihina päikese kätte soojenema. Kolhoosi agronoom selgitas tüdrukutele selle agrotehnilise võtte tähtsust. Pärast päikese käes soojendamist segati seemned granuleeritud väetisega.

Maisi külvamisest seemnepõllule võttis osa kogu klass. Õpilased markeerisid selle põllutüki ja koos viie kolhoosnikuga külsid nad kolme päeva jooksul (töötades päevas 2—3 tundi) käsikülvi-



masinatega selle seemnepõllu täis. Kahte rühma jaotatuna külsid õpilased ühele reale isataimedeks mõeldud maisisordi seemned, teisele reale emataimedeks ettenähtud maisisordi seemned. Õpilaste tööd jälgisid selleks määratud kolhoosnik ja agronoom. Maisi käsikülvinasin on lihtne tööriist, kuid selle käsitsemine nõuab suurt vilumust. Õpilased, kes juba talvel olid saanud kogenud kolhoosniku juhtimisel vastava ettevalmistuse, näitasid nüüd kaasõpilastele, kuidas saavutada külvi õiget sügavust ja kuidas reguleerida seemnete ning granuleeritud väetise ühtlast kulgu.

Õpilased vaatlesid maisikülvinasinat tähelepanelikult, püüdes leida lahendust küsimusele, miks üksikuil juhtumil seemnete kulg tõkestub ja teistel juhtumil neid liiga palju tuleb. Georgi B. ja Anatoli R. koos kolhoosniku K-ga teostasid pärast tööd kolhoosi õuel omapärase „uurimuse“: külsid maisiseemet hästi ja halvasti, liiga sügavalt ja liiga pinnaliselt haritud mulda. Juurdlemine ja püüd täiustada lihtsat tööriista aitasid õpilastel leida maisikülvinasina töötamise häirete põhjuse: osutus, et liiga plink, kobestamata muld tõkestab seemnete kulgu, ja vastupidi — liiga kobedasse mulda jookseb seemneid ülemääraselt palju. See „avastus“ võimaldas sõnastada reegli: põllu markeerimisel tulevaste maisipesade kohal ei tohi mulda kinni sõtkuda. Olles kiindunud oma „avastusse“, hakkasid õpilased neile usaldatud igapäevasesse tööse suhtuma veel suurema armastusega.

See näide tõendab veelkordselt, et isegi kõige lihtsam ja kõige ühekülgsem töö muutub õpilastele huvitavaks siis, kui selle täitmisel kehalise jõu rakendamine seostub mõistuse tegevusega.

IX klassi õpilased töötasid kevade ja suve jooksul järgmistel maisi seemnepõllu hooldamisega seotud töödel: äestamine, vaheltharimine, pealtväetamine, reavahede kobestamine, emataimedeks määratud maisisordilt isasõite kõrvaldamine, saagi koristamine. Kõik tööd sooritati koos kolhoosnikutega agronoomi järelevalvel.

Maisi kasvatamine nõuab pidevat tööd: niipea kui äestamine on lõppenud, algab vaheltharimine ja pealtväetamine; kevadel ja suvel on vaja reavahedes mulda kobestada ning jälgida, et põld ei umbrohtuks. Neli-viis päeva kestvate tööde kõrval oli ka niisuguseid, mille täitmine nõudis pikemat aega (nii näiteks istutati üksikutesse pesadesse juurde maisitaimi, mis olid kasvatatud turba-kõdusõnniku kuubikutel). See asjaolu võimaldas klassijuhatajal muuta õpilaste töö süstemaatiliseks selle sõna täies mõttes. Nii näi-

teks maikuus, millal talinisupõld ei vajanud hooldamist, töötasid õpilased rühmiti maisipõllul.

Koos kolhoosi agronoomiga kavandas klassijuhataja igaks nädalapäevaks vastava töö ja jaotas selle õpilaste vahel.

Õpilased võtsid osa kõigest põhilistest töödest maisipõllul. Klassijuhataja palvel lubas kolhoosi agronoom jälgida õpilastel maisipõldu; õpilased ise pidid määrama aja, mis on vajalik ühe või teise töö sooritamiseks. See arendas õpilastes initsiatiivi ja kasvatas neis vastutustunnet maisisaagi eest.

Loov läbikaalutud töö andis ka tulemusi. Maisi koristamine näitas, et seemnepõllult, kus õpilased olid täielikult silmas pidanud kõiki agrotehnilisi nõudeid, oli saak hektarilt 31,9 ts, kuna teistelt põldudelt saadi hektari kohta 24—28 tsentnerit.

Kevadel töötasid needsamad õpilased maisi külvmisel külvimasinaga SS-6.

Maisi ja talinisu kasvatamisega seotud mitmesuguste tööde tegemine on suure kasvatusliku tähtsusega. Õpilased ei omanda sel puhul üksnes tööinimesele vajalikke oskusi ja vilumusi, vaid tunnevad eelkõige loova töö rõõmu.

Pärast NLKP Keskkomitee jaanuari-pleenumit on meie kooli pedagoogiline kollektiiv sel õppeaastal õpilaste osavõttu maisi kasvatamisest ja loomade hooldamisest laiendanud. Kokkuleppel kolhoosi juhatajaga kavandati VIII ja IX klasside juhatajad tööobjektid. Õpilaste osavõtt tootmistööst algas juba talvel. Iga klass valmistab 300—400 lumevärvade. Need paigutati kõrgematele kohtadele, kust harilikult tugevad tuuled lume ära pühivad. Et lumevärvade õigetes kohtadesse pandi, siis jäi lumi pidama just nendes kohtadesse, kus niiskust tavaliselt puudu tuleb. Õpilased töötasid maisiseemne külviks ettevalmistamisel ja maisi külvmisel. Suvel tegid õpilased maisi täiendavat kunstlikku tolmeldamist. Üksikud õpilasarühmad võtsid osa maisi sileerimisest.

\*

Valgustasime eespool õpilaste tootmistööd ühe klassi näite varal. Samal viisil võtavad tootmistööst osa ka meie kooli teised vanemad klassid. Tootmistöö sisu ja selle korraldamise metoodika sõltuvad neist ülesannetest, mis seisavad kooli ees õpilaste tegelikule elule ettevalmistamise alal. Eriti soovitatavad on need tööd, mis võimaldavad kasvatada õpilastes huvi kõige tavalisemate ja kõige vajalikumate elukutsete vastu. Meie kooli kollektiiv taotleb seda,



et iga õpilane võtaks osa kolhoosiküla elust ja tööst, materiaalsest väärtusest loomisest, omandades seejuures vilumusi, mis on vajalikud edukaks töötamiseks põllumajanduses. Võttes arvesse õpilaste vanuselisi iseärasusi ja võimalusi, taotleb meie kollektiiv seda, et õpilased teeksid jõukohast tööd maast-madalast alates.

Pideva ning süstemaatilise osavõtu tulemusena kolhoositööst töötavad meie kooli VIII—X klasside õpilased (180—200 õpilast) põllumajandusaasta kestel välja 6000—8000 normipäeva. Nii näiteks moodustas õpilaste poolt ajavahemikul 1953. a. jaanuarist 1954. a. jaanuarini tehtud tööde maht 7850 normipäeva (iga õpilane töötas välja keskmiselt 35—40 normipäeva). Põllumajandussaadused ja raha, mis õpilased kolhoositöö eest saavad, antakse neile välja koos vanematele makstava tasuga; seega suurendab õpilaste osavõtt tootmistööst ka nende kodu heaolu.

Kuid õpilaste tootmistöö tähtsus ei seisne üksnes selles abis, mida see annab ühiskonnale ja kodule; õpilaste tootmistöö tähtsus seisneb eelkõige kasvatuslikes tulemustes. Kui aastat viis-kuus tagasi seitsmeklassilise või keskkooli lõpetaja siirdus väga harva, üksnes erandjuhtumel kolhoosi tööle, siis viimasel kahel aastal valib tunduv arv VII ja X klassi lõpetajaid oma erialaks kolhoositöö. 1953. aastal siirdus kolhoosi tööle 117-st VII klassi lõpetajast ja 33-st X klassi lõpetajast vastavalt 32 ja 12. Õpilaste arv, kes asusid kolhoosis tööle pärast VII ja X klassi lõpetamist, on 1955. aastal veelgi suurem.

Seejuures tuleb märkida, et kui viis-kuus aastat tagasi keskkooli lõpetaja asus kolhoosi tööle tavaliselt alles pärast ebaõnnestumist kõrgemasse õppeasutusse sisseastumisel, siis viimase kolme aasta jooksul valib endale põllumajandusliku elukutse tunduv arv meie kooli õpilasi juba õigeaegselt.

Õpilaste põllumajanduslikust tööst osavõtu väärtuslikuks tulemuseks on vastavate õpilaste edukuse ja hoolsuse tunduv tõus ning tõsine suhtumine õppetöösse.

Meie kooli õpetajate kollektiiv ei saanud jätta nägemata ka seda, et õpilaste osavõtt tootmistööst nõuab tunduvalt ajakulu ja täiendavat jõupingutust. Peale klassis tehtava töö ja koduülesannete täitmise on vanemate klasside õpilastel kohustuseks töötada nädalas 4—6 tundi kolhoosis; kuid see asjaolu ei vähendanud nende õpilaste teadmisi, vaid avaldas õppetööle positiivset mõju, tõstes selle efektiivsust. Järelikult soodustab õpilaste osavõtt tootmistööst

õppetöö taseme tõusu koolis. Jõupingutused, mida õpilastel tuleb teha iga päev kehalises töös, soodustavad tõõvõime, hoolsuse ja kannatlikkuse kasvatamist õppetöös.

\*

Õpilaste tootmistöö korraldamise ja juhtimise kogemused võimaldavad teha mõningaid põhilisi üldistusi.

Vanemate (VIII—X) klasside õpilaste osavõtt tootmistööst on väga tähtsaks vahendiks üldharidusliku kooli sotsialistliku kasvatusliku mõju tõstmisel. Igapäevane jõukohane tootmistöö kasvatab tööarmastust ja kujundab õige arusaamise põllumajanduslikust tööst kui huvitavast ning loovast tööst. Osavõtt tootmistööst aitab kaasa sellele, et töö muutub õpilastele eluliseks vajaduseks; õpilastes kasvab kindel veendumus, et töö on vajalik.

Tootmistöö võimaldab luua ja kinnitada palju praktilisi oskusi ning vilumusi, mis on tööinimesele vajalikud, soodustab õpilase individuaalsete kalduvuste arenemist ja seoses sellega aitab kaasa elukutse õigele valikule.

Õpilaste tootmistöö peab olema sihipärane. Meie tähtsaimaks ülesandeks on kasvatada õpilastest eesrindlike töölisi ja kolhoosnikuid, kes pärast kooli lõpetamist on võimelised edukalt ellu viima partei ja valitsuse poolt püstitatud ülesandeid. Seepärast on tootmistöö põhiliseks vormiks õpilaste osavõtt selle kollektiivi tööst, kellega õpilastel tuleb igapäevases elus kokku puutuda; selleks kollektiiviks on kooli lähikonnas asuva tööstus- või põllumajandusettevõtte töötajate kollektiiv.

Maakoolis pakub piiramatuid võimalusi õpilaste tootmistöö organiseerimiseks kolhoos. Maakooli ülesanne seisneb selles, et kasvatada tulevasi kolhoosnikuid, ja mitte üksnes traktoriste, kombinijuhate ja teisi spetsialiste, vaid ka reatöötajaid — kündjaid, külvajaid, loomajä metsakasvatajaid.

Õpilaste tootmistöö korraldamist ja selle juhtimist ei saa vaadelda üksnes loodusteaduse õpetaja ülesandena. See on kogu kooli, kõigi õpetajate ülesanne. Õpilaste tootmistöö vahetuks korraldajaks peab olema klassijuhataja.

Õpilaste tootmistöö juhtimise keskendamine klassijuhataja kätte võimaldab paremini lahendada põhilisi kasvatuslikke ülesandeid, muutes töö tähtsaimaks kasvatusvahendiks. Pidev osavõtt tootmistööst tugevdab klassikollektiivi ja kasvatab õiget kollektivistlikku arusaamist. Töö- ja töössesuhutimise küsimused hakkavad omandama suurt kohta klassikollektiivi ideelises elus. Suhtu-



mine töösse muutub iga õpilase kõrbe-  
lise külje kriteeriumiks mitte üksnes  
klassijuhataja, vaid ka kogu klassikollek-  
ktiivi hinnanguis.

Õpilaste tootmistöö edukat juhtimist  
klassijuhataja poolt tagab tööde õige  
valik, õpilaste tutvustamine vastava töö  
kõige tähtsamate teoreetiliste alustega ja  
pidev side kolhoositöötajatega — koge-  
nud kolhoosnikute ja põllumajanduse  
eriteadlastega.

Väga heaks vahendiks tööarmastuse  
kasvatamisel on üksikute õpilaste kin-  
nistamine kogenud kolhoosnikute ja põl-  
lumajanduse eriteadlaste juurde; sel  
pühul tuleb silmas pidada õpilaste huvi-  
sid ja kalduvusi. Üksikute õpilaste töö  
kogenud töötaja pideval juhtimisel ning  
järelevalvel soodustab praktiliste oskuste  
ja teoreetiliste teadmiste omandamist,  
mis on vajalikud elukutse õppimisel,  
ning muudab elukutse valiku teadlikuks,  
mis tugineb armastusele vastava ala  
vastu.

Tõsiseks probleemiks on tootmistööks  
vajaneva aja küsimus. Kogemused näita-  
vad, et kõige otstarbekamaks mooduseks  
on õppe- ja tootmistöö ühtesobitamine,  
s. t. tootmistööd tehakse samadel päeva-  
del, kui koolis on õppetunnid. Tootmis-  
töö säärane korraldus nõuab klassijuha-  
tajate ja õpetajate töö kooskõlastamist  
ning hoolikat juhtimist kooli direktori  
poolt. Uue õppeplani kehtestamine, kus  
näha ette keskkooliklassides vasta-  
vad tunnid praktikumiks põllumajandus-  
es ja masinateaduses ning elektrotehni-  
kas, soodustab õpilaste tootmistöö kor-  
raldamist.

Õpilaste osavõtt tootmistööst nõuab  
kooli juhtkonnalt suurt tähelepanu selle  
töö pedagoogilise juhtimise vastu. Kooli  
direktori ülesanne seisneb selles, et  
õigesti kindlaks määrata tootmistöö ob-  
jektid igale klassile, arvestades õpilaste  
vanuselisi ja individuaalseid iseärasusi.  
Tootmistööga saavutatakse kasvatus-  
likke eesmärgi üksnes siis, kui sel alal  
valitseb järjekindlus ning pidevus. Ko-  
hhaliku kolhoosi tootmisprotsesside ük-  
sikasjaline tundmaõppimine võimaldab  
anda jõukohast tööd juba nooremate  
klasside õpilastele, kusjuures vanemate  
klasside õpilastele valitakse tööd, mis  
nõuavad pikemat aega. Direktori kohus-  
tuseks on õpilaste ja klassijuhatajate töö  
pidev jälgimine ning abi osutamine toot-  
mistöö korraldamisel.

Päasjaks klassijuhataja töös on oskus  
seada õpilastele eesmärgi õigesti, tõm-  
mata õpilasi kaasa teatud tulemuste saa-  
vutamise perspektiiviga. Meie kooli pa-  
rimad klassijuhatajad tõmbavad igal  
aastal kõik oma klassi õpilased kaasa  
tulemusrikkale tööle, mis võimaldab õpi-

lastel näha oma jõupingutuste vilja.

Õpilaste tootmistööst osavõtu peamine  
vorm — kollektiivne töö annab klassijuh-  
atajale uusi võimalusi klassikollektiivi  
kindlustamiseks. Teatud perioodidel,  
iseäranis suvel, on klassikollektiivi elu  
peamiseks sisuks töö; siis moodustavad  
õpilased töötajate kollektiivi. Parimad  
klassijuhatajad saavutavad seda, et töö  
ja töösuhetumise küsimused kujunevad  
kõlbelise kasvatustöö aluseks, et need  
muutuvad klassikollektiivi arutlusesese-  
meks.

Õpilaste tootmistöö õige pedagoogiline  
juhtimine nõuab igalt klassijuhatajalt  
eriti tähelepanelikku ja peenetundelist  
suhtumist õpilaste individuaalsetesse kal-  
duvustesse. Õppides tähelepanelikult  
tundma õpilaste kalduvusi, saavutavad  
klassijuhatajad seda, et õpilaste osavõtt  
tööst toob neile rahuldust ning rõõmu.

Õpilaste tootmistöö korraldamisel  
kuulub eriline koht kas kogu kooli või  
mitme klassi (näit. V—VII klass, VIII—X  
klass) kollektiivsele tööle, mis toimub  
kooli direktori otsesel juhtimisel. Selle  
töö metoodika on veel vähe läbi tööta-  
tud, kuid see nõuab omaette uurimist.

Õpilaste osavõtt tootmistööst seab pe-  
dagoogika ja haridusorganite ette rea  
probleeme. Esimeseks ja kõige terava-  
maks nende hulgas on klassi juhtimise  
probleem. Kogemused näitavad veenvalt,  
et tootmistöö korraldamine on vastava  
klassi kasvatustöö väga tähtsaks koostis-  
osaks. Seda tööd juhivad klassijuhataja.  
Tingimata peab ta juhtima ka oma klassi  
õpilaste tootmistööd. Selleks vajab ta  
vastavaid teadmisi ja praktilisi oskusi.

Meie kooli klassijuhatajad õpivad ise-  
seisvalt agrotehnika aluseid; pidev osa-  
võtt kolhoosnikute elust ning tööst on  
neile abiks oma õpilastele kohase töö  
valikul ning parimate kolhoosnikute töö-  
kogemuste kasutamisel. Kuid kasvatus-  
töö edasise parandamise huvides on meie  
arvates tarvis, et juba pedagoogilistes  
õppeasutustes valmistataks tulevasti  
õpetajaid ette õpilaste tootmistöö juhti-  
mise küsimustes. Niisugune ettevalmis-  
tus peaks hõlmama mõningaid teoreeti-  
lisi teadmisi (põllumajandusliku ja töös-  
tusliku tootmise alused), vajalikke prak-  
tilisi oskusi ja vilumusi ning tulevastes  
pedagoogides endis armastuse kasvata-  
mist kehalise töö vastu. Sellela pole  
võimalik õpilaste tootmistöö pedagoogi-  
line, kasvatuslik suund.

Õpilaste kaasatõmbamine tootmistööle  
on aktuaalne ülesanne, mille elu ise on  
esile tõstnud. Selle ülesande õige lahendamine  
on nõukogude õpetajaskonna ja  
pedagoogikateadlaste patriootiline ko-  
hust.



# Rahvaharidus Saksa Demokraatlikus Vabariigis.

G. GURKOV.

Saksa Demokraatlikus Vabariigis kuulub võim esmakordselt saksa rahva ajaloos tööliste ja talupoegadele. Toetudes Nõukogude Liidu ja rahvademokraatia maade vennalikule abile, on Saksa Demokraatliku Vabariigi töörahvas teinud nimetamisväärsed edusamme nii majandusliku kui kultuurilise ülesehitustöö alal. On taas kerkinud varematest kümned suured tööstusettevõtted, suurt edu on saavutatud ka põllumajanduse arengus.

Saksa Demokraatliku Vabariigi valitsus hoolitseb kõigiti elanikkonna heaolu eest. Aasta-aastalt alandatakse laiatarkaupade ja toiduainete hindu, avatakse uusi puhkekodusid, sanatooriume, raamatukogusid ja kultuuripaleesid. Suurt tähelepanu osutatakse vabariigis noorsoo kasvatamisele. Laieneb koolide ja kõrgemate õppeasutuste võrk, tõuseb õppeprogrammide ja õppeplaanide kvaliteet, paraneb õppetöö. Laialdaselt kasutatakse nõukogude pedagoogika saavutusi ja kogemusi.

Kui Nõukogude armee 1945. aastal purustas natsliku sõjamasina, hävitas hitlerliku riigi ja vabastas saksa rahva fašismi ikkest, kerkis Ida-Saksamaa progressiivse elanikkonna ette suur ja vastutav ülesanne. Oli vaja lõplikult purustada natslik haridussüsteem, hävitada see mürk, mille saksa rahva ja noorsoo teadvusse oli jätnud fašistlik ideoloogia, ja korraldada rahvaharidus vastavalt uutele, demokraatlikele alustele, kasutades seejuures natsismi poolt purukstallatud saksa klassikalise pedagoogika progressiivseid traditsioone. Oli vaja hävitada fašistlikud õpikud, mis propageerisid hitlerismi elajalikkude inimvihkamise ideoloogiat, ja valmistada uued, demokraatliku sisuga õpikud ja muud õppevahendid. Lõpuks oli vaja lahendada pedagoogilise kaadri probleem, tuli leida õpetajaid, kes oleksid suutelised lühikese ajaga ümber korraldama tööd koolides uute, demokraatlike nõuete kohaselt.

Loomulikult oli vaja kohe pärast saksa rahva vabastamist fašistlikust ikkest korraldada koolitööd õpetajad-natsid. Osutus, et niisuguseid õpetajaid on väga palju. Nõukogude sõjaväeline administratsioon ja Saksamaa idatsooni rahvavõimu organid pöördusid abi saamiseks progressiivselt meelestatud sakslaste poole, kellel polnud küll pedagoogilist ettevalmistust, kuid kes armastasid lapsi ja õpetajatööd. Saanud kursustel ja spetsiaalsetes pedagoogilistes koolides vajaliku ettevalmistuse, said nendest inimestest esimesed rahvakooli ülesehitajad. Uue kooli ülesehitamisel andis tõhusat abi ka organisatsioon «Vaba Saksa Noorsugu».

Nõukogude sõjaväelise administratsiooni korraldusel alustati koolides uuesti õppetööd juba 1. oktoobril 1945. aastal. 1946. aasta juunis võeti Weimaris ja teistes Nõukogude tsooni kuuluvate maade pealinnades vastu kooliseadus, mis kuulutas avalikult välja, et kool ehitatakse üles demokraatlikel printsiipidel. 1. juunil 1948. aastal võeti vastu uus kooliseadus, mille järgi teostati rahvahariduse alal suuri ümberkorraldusi. Loodi uus koolisüsteem, mis baseerus kaheksaklassilisel põhikoolil.

1948. aasta seadus esitas koolile ülesandeks arendada kõige täielikumalt laste ja noorukite positiivseid kalduvusi, luua tingimused õpilaste igakülgselt arenemiseks ja põhiteadmiste omandamiseks. Selle seaduse järgi on koolihariduse eesmärgiks inimeste kujundamine, kes oleksid võimelised elu Saksamaal ümber korraldama rahu ja demokraatia alustel, kes oleksid kindlalt vastu natslikule ideoloogiale ning kes oleksid teadlikud oma kohustustest inimkonna suhtes ja vastutusest ühiskonna ees. See seadus märkis, et õpetamise aluseks koolis peavad olema järgmised printsiibid: kõikide inimeste võrdsus, kõikide asutate veendumuste austamine, usk ühiskondlike suhete progressiivse muutmise ja rahvaste vastastikuse mõistmise vajadusse. Kooli õppeprogrammid peavad kajastama inim-



konna, sealhulgas ka saksa kultuuri-pärandit.

7. oktoobril 1949. a. kuulutati välja Saksa Demokraatlik Vabariik. Selleks ajaks oli saksa kooli demokratiseerimine põhiliselt juba teostatud: oli loodud ühtluskool, likvideeritud natslik koolikirjandus, ilmunud uued õpikud, läbi vaadatud õppeprogrammid ja õppeplaaniid ning pedagoogide koosseis demokratiseeritud.

Saksa Demokraatlikus Vabariigis praegu kehtiv ühtne rahvahariduse süsteem hõlmab mitut astet. Esimene nendest on lastesõim (Kindergruppe). Lastesõimed organiseeritakse ettevõtete juurde kuni kolmeaastastele lastele. Saksa Demokraatliku Vabariigi Ministrite Nõukogu määras 10. detsembrist 1954. a. «Töölise töö- ja elamistingimuste edasisest parandamisest ja ametiühingute õigustest» märgitakse, et eelkõige tuleb asutada lastesõimed sinna, kuhu on koondunud rohkem naistöötajaid. Vastavalt sellele määrulese luuakse lastesõimed kõikide suurte vabrikute ja tehaste tööliste lastele. Nende ehitamise ja sisustamise kuludest kannab riik põhilise osa.

Juba kõige varasemal eluaastail püütakse lastesse istutada paremaid inimomadusi. Saksa rahva juhi Ernst Thälmanni lesk Rosa Thälmann, pöördudes lastesõimede kasvatajate poole, määratles nende ülesanded järgmiselt: «Teil lasub suur vastutus asendada neil lastel ema. Esimene sõna, mis te neile peate õpetama, on «rahu». Täitke laste südamed sõprustundega kõigi rahuarmastavate rahvaste vastu.»

Praegu on Saksa Demokraatlikus Vabariigis mitut tüüpi lastesõimi: päevaseid, nädalasi, kus lapsed viibivad pikemat aega, ja maal hooajalisi, kuhu võetakse lapsed viljakoristamistööde ajaks.

Järgmiseks astmeks pärast lastesõime on Saksa Demokraatliku Vabariigi rahvahariduse süsteemis lasteaiaid (Kindergarten), kus saavad kasvatus lapsed kolmest kuni kuue aastani. Lasteaedu on loodud vabariigi kõikidesse linnadesse ja paljudesse küladesse. Iga suure rahvaetevõtte juures on lasteaed, mis vabastab selles ettevõttes töötavad naised paljudest laste eest hoolitsemise ülesannetest. Külades laieneb hooajaliste lasteaedade võrk.

Eelkoolialiste lasteasutuste võrk laieneb iga aastaga. Kui 1947. aastal oli vabariigis kõigest 1943 lasteaeda, kus viibis sada tuhat last, siis 1953. aastal tõusis lasteaedade arv 6810-le ja laste arv neis kolmesaja tuhandele.

Pärast kuuetend eluaastat astuvad lapsed nn. põhikooli (Grundschule), milles õppimine on kohustuslik.

Põhikoolis õpivad lapsed emakeelt

(I—VIII klassis), matemaatikat (I—VIII kl.), ajalugu (IV—VIII kl.), bioloogiat (IV—VIII kl.), füüsikat (VI—VIII kl.), keemiat (VII—VIII kl.), geograafiat (IV—VIII kl.), vene keelt (V—VIII kl.) ja teisi distsipliine. Peale selle tegelevad kõik õpilased muusikaga (I—VIII kl.), kehakultuuriga (I—VIII kl.), joonistamisega (I—VIII kl.) ja tütarlapsed käsitööga (III—VIII kl.).

Õppeplaanis ettenähtud põhianetes on uued õpikud ja õpavahendid, mille tiraaž suureneb iga aastaga. Juba 1954. aastal õppe-pedagoogiline kirjastus «Volk und Wissen» («Rahvas ja Teadmised») andis välja 125 miljonit õpikut. 1953. aastal sai ainult põhikool 15 228 000 õpikut. 60 protsenti nendest õpikutest jagati tööliste, väike- ja kesktalurahva lastele ning vaeslastele tasuta.

Opetamine põhikoolis on tasuta. Osa õpilasi saavad stipendiumi 60 marka kuus.

Maale on organiseeritud tsentraalkoolid (Zentralschule), mis töötavad põhikooli õppeprogrammi järgi. 1954. aastal oli Saksa Demokraatlikus Vabariigis 1414 niisugust kooli. Tsentraalkoolid on harilikult asutatud maale suure elanike arvuga kohtadesse. Neis koolides on internaadid, kus elavad need lapsed, kes on sõitnud õppima koolideta küladest.

Pärast põhi- või tsentraalkooli lõpetamist võib nooruk endale valida edasiõppimiseks sellise ala, mis teda kõige rohkem huvitab. Ta võib astuda kutsekooli või üldharidusliku kooli kõrgemasse astmesse.

Üldharidusliku kooli neljaklassiline kõrgem aste (Oberschule) on vahelülilis põhikooli ja ülikooli vahel. Saksa Demokraatlikus Vabariigis on kaht tüüpi kõrgema astme koole: matemaatika-loodusteaduse kallakuga koolid ja humanitaarkoolid. Viimast tüüpi koolide õppeplaanis on keskseks kohaks vanade ja uute keelte õppimine — ladina, kreeka, vene, inglise, prantsuse keel ning mõnedes koolides ka tšehhi ja poola keel.

Varem polnud kõrgema astme koolide haridus töörahva lastele kättesaadav. Weimari vabariigi aastail astus põhikooli lõpetajaist vaid 5 protsenti kõrgema astme koolidesse. Praegu jätkavad Saksa Demokraatlikus Vabariigis 20 protsenti põhikooli lõpetajaist õppimist kõrgema astme koolides. Tunduvalt on laienuud selliste koolide võrk. Kui 1946. aastal oli selliseid koole 327, siis läinud õppeaastal oli neid juba 618. Praegu õpib kõrgema astme koolides 126 000 õpilast. Tööliste ja talupoegade laste arv oli neis koolides 1945. aastal 19 protsenti, nüüd on see aga juba umbes 50 protsenti.

Rahvavõim hoolitseb kõigiti kõrgema



astme koolide õpilaste eest. Rohkem kui kolm neljandikku õpilastest on vabastatud õppemaksust. Peale selle kasutavad nad tasuta õppevahendeid ja saavad täiendavat stipendiumi kuni 60 marka kuus. Kõikide suurte kõrgema astme koolide juurde on organiseeritud ühiselamud, kus kohtade arv kasvab iga aastaga.

Need põhikooli lõpetajad, keda huvitab rohkem tootmisalane töö, astuvad kolmeaastasesse kutsekooli (Berufsschule). Selles koolis õpivad nad üldhariduslikke õppeaineid 8—12 tundi nädalas, ülejäänud aja pühendavad mõne tootmisala õppimisele. Kutsekoolid valmistavad noori ette tööks mitmesugustel tööstusaladel, põllumajanduses ja kaubanduses.

Kui niisuguses kutsekoolis hariduse saanud noor inimene soovib edasi õppida vastavas kõrgemas õppeasutuses, peab ta eelnevalt lõpetama kaheaastase õppeajaga erikooli (Fachschule). Selliste koolide arv kasvab iga aastaga, peale selle on veel küllalt laialdane kaugõppekoolide võrk.

Palju tähelepanu osutatakse Saksa Demokraatlikus Vabariigis rahvaharidusele tugeva materiaalse baasi loomisele. Riikliku kapitalmahutuste plaani järgi kulutatakse miljonid marku endiste, sõja ajal purustatud koolihoonete taastamiseks ja uute koolimajade ehitamiseks. Uutes koolimajades on peale klassiruumide ja õpetajate korterite veel ruumid eriõppusteks ja puhketoa noortele. Võimlemis-saalid ehitatakse koolidesse eriplaani järgi. Esimestel sõjajärgsetel aastatel oli puudu koolimajadest, nüüd on see puudus kõrvaldatud. Kui 1945. aastal tuli ühe klassi kohta keskmiselt 42,1 õpilast, siis juba 1950. aastal vähenes see arv 29,9-le.

Saksa Demokraatliku Vabariigi valitsus hoolitseb pidevalt pedagoogilise kaadri ettevalmistamise eest. Opetajate arv kasvab aastast aastasse. 1946. aastal oli vabariigis 63 707 pedagoogi, aga 1953. aastal oli neid juba 77 153. Üle 6500 noore pedagoogi on edutatud kooli direktoriteks.

Nimetamisväärset abi õpetajaile ja koolidele osutavad organisatsioon «Vaba Saksa Noorsugu» ja pioneeriorganisatsioon «Ernst Thälmann», kuhu astuvad lapsed, kes on 6 kuni 14 aastat vanad.

Hiljuti avaldati Saksa Demokraatliku Vabariigi Haridusministeeriumi ja «Vaba Saksa Noorsoo» Kesknõukogu ühine läkitus, kus öeldakse: «Pioneeriorganisatsioon «Ernst Thälmann» kasvatab lapsi kodumaa-armastuse ning tööliklassist ja tema parteist lugupidamise vaimus, kindla sõpruse vaimus Nõukogude Liidu ja kõigi rahuarmastavate rahvaste suhtes.

Pioneeriorganisatsioon aitab kasvatada terveid, elurõõmsaid inimesi, kes paistavad silma selliste iseloomuomadustega, nagu tahtejõud, otsustavus ja mehisus; inimesi, kes ei tagane ühegi raskuse eest.

Pioneeriorganisatsiooni «Ernst Thälmann» peamine ülesanne on abistada saksa demokraatlikku kooli laste kasvatamisel ja õpetamisel. Pioneeriorganisatsiooni «Ernst Thälmann» sisukas ja huvitav töö peab tõstma õpilaste püüdlust teadmiste järele ja abistama kooli distsipliini tugevdamisel.

Viimastel aastatel on saksa demokraatlik kool saavutanud tõsist edu õpilaste õppetaseme tõstmisel ja distsipliini kindlustamisel. Nimetamisväärset osa etendas siin pioneeriorganisatsioon «Ernst Thälmann». Pioneeirgruppide ja -ringide tegevus, klassiolümpiaadid ja ekskursioonid ning pioneerikoondused tõstavad õpilaste huvi õppimise vastu, kindlustavad ja arendavad edasi koolis saadud teadmisi.»

Praegu kuulub pioneeriorganisatsiooni «Ernst Thälmann» üle 60% kuni 14 aasta vanustest õpilastest.

Oma tegevuses noorsoo kasvatamisel leiavad saksa õpetajad toetust õpilaste vanemate poolt.

Igas koolis on lastevanemate nõukogu, kes abistab õpetajaid ja kooli organisatsiooni. Lastevanemate nõukogud valitakse iga aasta lastevanemate üldkoosolekuil.

Huvitavaks ja väga oluliseks kooli ja kodu koostöö vormiks on seminarid lastevanemaile, mis toimuvad harilikult üks kord kuus. Nendel seminaridel arutatakse elavalt kaasaja pedagoogika küsimusi. Lastevanemate seminaride organiseerimise initsiaatoriks on Saksa Demokraatlik Naiste Liit.

Läinud õppeaastal arutati lastevanemate seminarides järgmisi kohustuslikke teemasid: «Saksa demokraatliku kooli õpetuse ja kasvatus eesmärgid», «Kasvatuse ühtsus koolis, perekonnas ja noorsoo-organisatsioonis», «Kooliväliline töö lastega» ja «Elukutse valik».

Peale nende arutati ka teisi teemasid, mis võeti seminaride plaani lastevanemate endi soovil või mis kerkisid üles seoses sündmustega mõne kooli siseelus. Niisuguste teemade hulka kuulusid järgmised teemad: «Laste esteetiline kasvatus», «Miks minu laps ei jõua koolis edasi», «Kuidas õpetada lastele puhtust ja korda», «Kino ja raadio mõju lapse iseloomu kujunemisele» jt.

Lastevanemate seminarid toimuvad elava mõttevahetuse korras ja huvitavad paljusid lastevanemaid.

Oma tööst lastevanemate seminaris räägib õpetaja Roland Rub Mühlhausenist järgmist:



«Ma kirjutan tahvlile mõned situatsioonid, mis sisaldavad arutusel oleva küsimuse tuuma. Nii kirjutasin ma teema «Lapse korralikkuse ja oma asjades hoolika suhtumise kasvatamine» puhul:

a) Sonja tahtis abistada ema. Ema aga vastas: «Sa oled liiga väike, et kuitatada nõusid, lõhud viimaks mul kõik taldrikud ära.»

b) «Papa, ma lõhkusin jälle mänguasja!» «Pole midagi, lapsuke, ma ostan sulle uue.»

c) Egon tuli koju üleni porine. Ema ütles talle ärritatult: «Kolm nädalat ei saa sa mul toast välja.»

Ma esitasin lastevanemaile mõne sõnaga küsimuse olemuse ja palusin neid vastata, kuidas tegutseksid sellistel juhtumitel nemad ja miks ei saa lastevanemate käitumist minu poolt kirjeldatud juhtumitel õigeks pidada? Arutlemine toimus väga elavalt ja huvitavalt. Kõik seminarist osavõtjad püüdsid leida õige lahenduse. Minul jäi ütelda vaid oma arvamus või esitada vastuväiteid mõnele ekslikule arvamusel. Seminaril lõpul teeme peaaegu alati teatava konkreetse järelduse. Näiteks: mingil tingimusel ei tohi lastele ära öelda, kui nad tahavad teid töös abistada.

Mõnikord on diskussiooni lähtepunktiks minu poolt valjusti loetud katkend Makarenko raamatust «Raamat lastevanemaile».

Saksa Demokraatliku Vabariigi koolides on palju isetegevusringe: mudellistide, kunstkäsitöö, foto, tehnika, astronoomia, agrobioloogia, kirjanduse, muusika, rahvatantsu, lavakunsti jt. aladel. Peale selle on veel noorte kunstnike klubid, noorte naturalistide, tehnikute ja turistide jaamad, samuti arvukad rahvamuusika koolid. On treeningugrupid iga liiki spordialadel, mida juhivad kogenud spetsialistid.

Läinud aasta lõpul võttis Saksa Demokraatliku Vabariigi Ministrite Nõukogu vastu otsuse kooliklubide organiseerimise kohta, kus õpilased võivad veeta õppimisest vaba aega. Klubi juhtkonna (klubi eesotsas on pedagoogika nõukogu liikmed) ülesannetes kuulub: ettekannete korraldamine ja kinofilmide vaatamine, ekskursioonide ja spordipidude organiseerimine. Klubides töötavad noorte tehnikute, naturalistide, kunstnike ja ajaloolaste ringid. Kooliklubid, mis organiseeritakse igas suuremas koolis, peavad kujunema klassivälise kasvatustöö keskusteks.

Saksa Demokraatliku Vabariigi valitsus osutab suurt tähelepanu laste suvepuhkusele. Ravi vajavad õpilased saadetakse tasuta kuurortidesse. Koolivaheajal on õpilastel võimalik hästi puhata pionerilaagris, võtta osa spordimängudest ja sooritada turismimatku. Üritusest «Rõõ-

mus koolivaheaeg kõigile lastele» võttis 1953. aastal osa umbes 97 protsenti õpilastest. Läinud suvel veetsid üle kahe miljoni Saksa Demokraatliku Vabariigi lapse oma koolivaheaja lõbusalt ja huvitavalt looduse rüpes. Peaaegu poolteist tuhat last veetsid oma suvepuhkuse pioneerivabariigis «Wilhelm Pieck» Verbelli järvel. Suurepärane loodus, hästi sisustatud võimlemislinnake, paatide ja kaatrite flotill, millel võib sooritada huvitavaid reise, — kõik see võimaldas lastel suurepäraselt puhata, koguda jõudu ja kosutada tervist.

Laialdaselt areneb Saksa Demokraatlikus Vabariigis laste- ja noorsookirjanduse ning perioodika väljaandmine.

Kirjastused «Junge Welt» («Noor Maailm»), «Neues Leben» («Uus Elu»), «Freie deutsche Jugend» («Vaba Saksa Noorsugu») ja «Kinderbuch-Verlag» («Lasteraamatute Kirjastus») annavad välja ainult laste- ja noorsookirjandust. Ilmub palju laste ja noorsoo ajalehti ning ajakirju.

Vabariigis ilmub kaks korda nädalas «Opetajate Leht» ja mitmesugused pedagoogilised ning metoodilised ajakirjad.

Pedagoogiline ajakirjandus valgustab oma veergudel koolielu küsimusi vabariigis, avaldab metoodilise ja teadusliku iseloomuga artikleid, informatsioonilist materjali rahvahariduse olukorrast Nõukogude Liidus ja rahvademokraatia maades. Pedagoogiline ajakirjandus propageerib laialdaselt nõukogude pedagoogide eesrindlike töökogemusi, kutsudes üles A. S. Makarenko ja saksa väljapaistvate progressiivsete pedagoogide pärandi loovale omandamisele.

Rahvahariduse arengule Saksa Demokraatlikus Vabariigis oli suurima tähtsusega 8. veebruaril 1950. aastal vastuvõetud seadus «Noorsoo osavõtust Saksa Demokraatliku Vabariigi ülesehitustööst ning noorsoo arengu soodustamisest koolis ja tööstuses, spordiga tegelemisel ja puhkusel». See seadus nägi ette haridussüsteemi edasist täiendamist ja haridusorganite töö parandamist. Seadus esitas haridusorganitele suured ja vastutusrikkad ülesanded kaadri ettevalmistamisel kõikidele rahvamajandusharudele.

Viis aastat pärast selle seaduse vastuvõtmist, 1955. aasta veebruaris, avaldas Saksa Demokraatliku Vabariigi Ministrite Nõukogu, toetudes demokraatliku kooli töötajate saavutustele, «Noorsoo arengu soodustamise 1955. aasta plaani». See plaan avas edasised perspektiivid saksa noorsoole ja tema kasvatajatele.

See plaan koosneb mitmest osast.

Esimeses osas «Noorsoo initsiatiivi edasine arendamine» räägitakse neist abinõudest, mis aitavad tõsta noorsoo huvi toot-



mistöö vastu, samuti laiendatakse selle alusel noorte tehnikute keskjaama Berliinis ja suurendatakse kohalike jaamade, klubide ja noorte tehnikute ringide arvu.

Seejärel märgitakse abinõud, mille eesmärgiks on kutsehariduse edasine arendamine, samuti üldharidusliku kooli kõrgema astme õpilaste laiaulatuslik tutvustamine tootmistööga. Haridusministeeriumi ja tööstusalaste ministeeriumide ülesandeks on selgitustöö tegemine üldharidusliku kooli kõrgema astme lõpetajate hulgas, et suunata osa neist sellistele tootmisaladele, kus töölistel on vajalik suurem üldhariduslik ettevalmistus.

«Noorsoo arengu soodustamise 1955. aasta plaan» näeb ette eelkooliasutuste võrgu ulatuslikku laiendamist ja õpilaste suvepuhkuise programmikohast organiseerimist.

Plaanis märgitakse abinõud üliõpilaste ja spetsiaalkoolide õpilaste arvu suurendamiseks, samuti ka kaugõppe arendamiseks. 1955/56. õppeaastal võetakse Saksa Demokraatliku Vabariigi ülikoolidesse ja instituutidesse vastu 18 285 üliõpilast, nende hulgas 3000 üliõpilast töölis-talupoegade fakulteedi. Üldisest sisseastujate arvust võetakse vastu töörahva lapsi 60 protsenti. Uuel õppeaastal võetakse spetsiaalkoolidesse 28 600 õpilast, neist töölis-

te ja talupoegade lapsi 70 protsenti. 1955/56. õppeaastal tõuseb spetsiaalkoolide kaugõppijate arv 29 500-le, õhtustes spetsiaalkoolides hakkavad aga õppima 22 300 inimest.

Plaan näeb ette ka abinõud noorsoo kultuurilise arengu alal. Nendeks on: noorteorkestrite ja noorte kunstnike teoste näituste organiseerimine, lastefilmide nädala korraldamine suvevaheajal, noorsoo ulatuslik ettevalmistamine Varssavi festivaliks jt. Kirjandusvalitsusele on tehtud ülesandeks sel aastal välja anda 90 populaarteaduslikku teost lastele ja noorsoole ning 165 nimetust ilukirjandust noortele lugejatele (selle hulgas 40 raamatut muinasjutte ja samuti 40 raamatut teaduslik-fantastilisi seiklusromaane). Kultuuriministeeriumile ja Haridusministeeriumile on tehtud ettepanek alustada eeltöid «Lasteraamatu Maja» ehitamiseks.

Plaani viimane osa näeb ette abinõud laste ja noorte sportlikuks arendamiseks.

\*

Saksa Demokraatliku Vabariigi haridusala töötajad on võinud endile ülesande kasvatada vabariigi noori saksa rahva rahuliku taasühendamise ning demokraatliku ja rahuarmastava ühtse Saksa riigi loomise vaimus, sõpruse vaimus kogu maailma rahvastega, rahu vaimus.



SISUKORD

V. Oja, Eesti NSV haridusminister. Koolide ja haridusorganite ülesandeid uuel õppeaastal . . . . .	449
. . . . . Teooria ja praktika seose marksistlik-leninlik printsiip ja pedagoogika . . . . .	454
J. Bilinkis. Õpilaste esteetilisest kasvatamisest kirjanduse tundides . . . . .	463
. . . . . Riigi mõiste käsitlemisest V klassi ajalookursuses . . . . .	470
H. Selmet. Kuidas käsitlem teemat „Põld“ III klassis . . . . .	477
I. Uibo. Pabermassitööd koolis . . . . .	484
L. Rand. Veel 7-klassiliste koolide vene keele õpikutest ja programmidest . . . . .	491
V. Suhhomlinski. Õpilaste tootmistöö pedagoogiline juhtimine . . . . .	498
G. Gurkov. Rahvaharidus Saksa Demokraatlikus Vabariigis . . . . .	507

СОДЕРЖАНИЕ

В. Оя, министр просвещения Эстонской ССР. Задачи школ и органов народного образования на новый учебный год . . . . .	449
. . . . . Марксистско-ленинский принцип связи теории с практикой и педагогика . . . . .	454
Я. Билинкис. Об эстетическом воспитании учащихся на уроках литературы . . . . .	463
. . . . . О формировании понятия «государство» при изучении истории в V классе . . . . .	470
Х. Сельмет. Как мы изучаем тему «Поле» в III классе . . . . .	477
И. Уйбо. Изделия из бумажной массы . . . . .	484
Л. Ранд. Еще раз об учебниках и программах русского языка для эстонских семилетних школ . . . . .	491
В. Сухомлинский. Педагогическое руководство производительным трудом учащихся . . . . .	498
Г. Гурков. Народное образование в Германской Демократической Республике . . . . .	507

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 4. VIII 1955. Trükkimisele antud 19. VIII 1955. Trükiarv 2960. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 6,37. MB-13565. Tellimise nr. 1166. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 3 rubla.

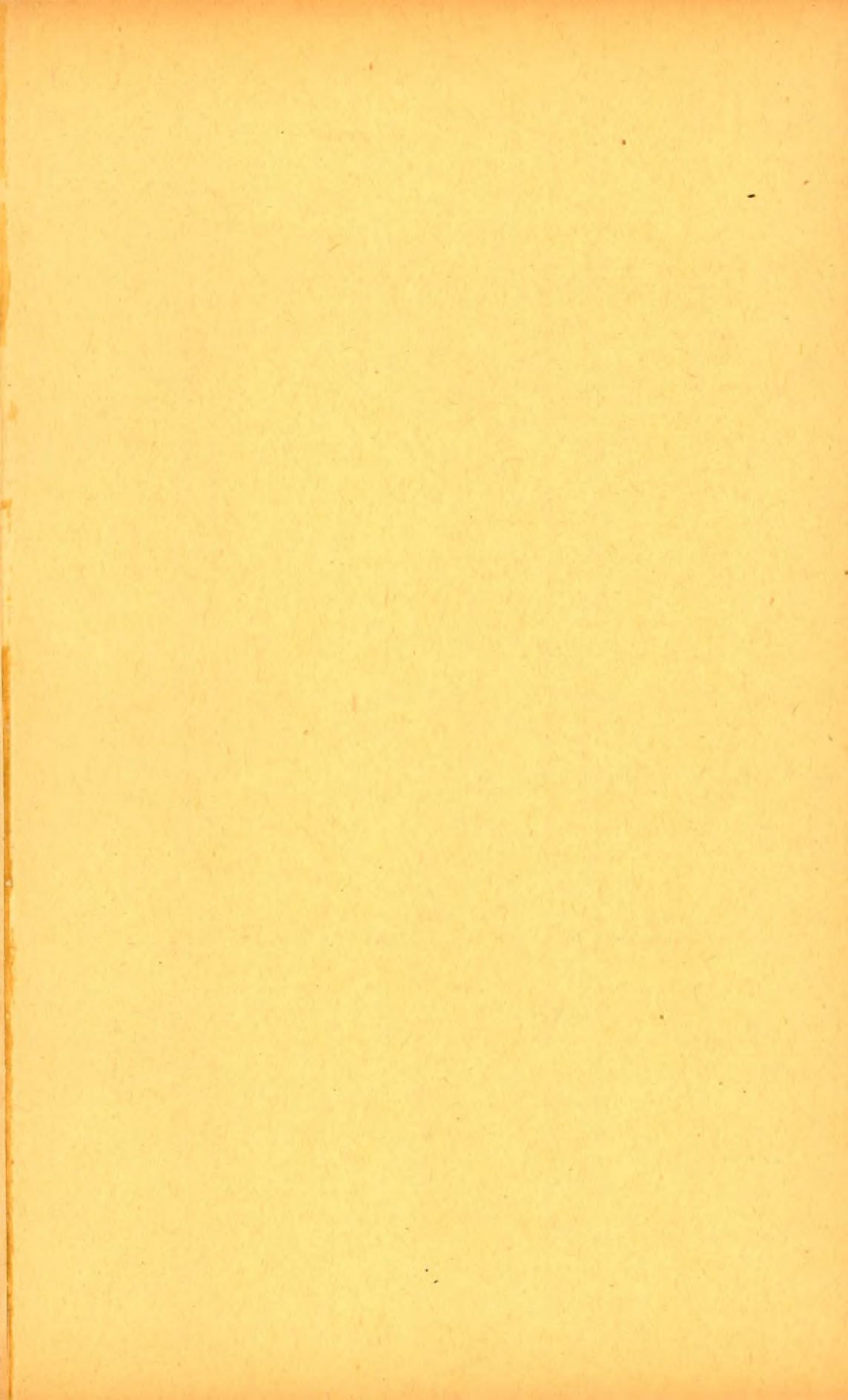
Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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









8 OKT 1955

125

12149

Rbl. 3.—

T9765

8)