

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 1

1952



SISUKORD

M. Dobrõnin. Lenini artiklid L. Tolstoi üle on kirjandusteoste analüüsi metodoloogiliseks ja metoodiliseks aluseks	1
J. Valgma. J. V. Stalini keeleteaduslikud tööd eesti keele õpetamise alusena	9
E. Janno. Pedagoogilisest praktikast Tallinna Õpetajate Instituudis	30
M. Sintškovskaja. Kuidas ma töötan lastevanematega	38
A. Emme, A. Vihman. Kommunismi suurehituste käsitlemine füüsika- ja matemaatikaülesannetes	41
D. Vardja. Keemiaring koolis	45
A. Marov. Rahvaharidus Saksamaal	56
Ilmunud pedagoogilist kirjandust	64

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

X AASTAKAIK

Nr. 1

JAANUAR

1952

Lenini artiklid L. Tolstoi üle on kirjandusteoste analüüsi metodoloogiliseks ja meetodiliseks aluseks.

Prof. M. DOBRÖNIN.

1924. aasta 26. jaanuaril andis seltsimees Stalin kogu nõukogude rahva nimel vande täita suure Lenini käsud. Ja seltsimees Stalin täidab vankumatult seda vannet: kogu tema elu on pühendatud Lenini ideede elluviimisele ja nende edasiarendamisele.

Seltsimees Stalini geniaalsed tööd keeleteaduse küsimustes tähistavad marksismi-leninismi ideede edasist võidukäiku, on uueks suureks panuseks marksistlik-leninliku teaduse varasalve. Need seltsimees Stalini põhjanevad tööd näitavad, kuidas on vaja töötada teooria alal, kuidas on tarvis Lenini ideid edasi arendada, kuidas neid ellu rakendada.

Nõukogude õpetajaskond õpib erakordse huviga tundma neid seltsimees Stalini töid, õppides nende valguses sügavamalt ja laiemalt mõistma Lenini-Stalini õpetust ja lahendama praktilisi küsimusi.

Käesoleva aasta 24. jaanuaril möödub 28 aastat Lenini surmast, kuid tema õpetus ja töö on surematud. Bolševike partei võitleb visalt rahvahulkade sotsialistliku teadvuse arendamise eest, rahvahulkade kommunistliku kasvatus eest, kogu rahva kultuuritaseme tõstmise eest.

Rahvahulkade kultuuritaseme tõstmisel ja nende sotsialistliku teadvuse arendamisel kuulub väga suur osa õpetajaskonnale, kellele, nagu kogu nõukogude rahvale, on ideaaliks Lenini ustava õpilase ja tema surematu töö geniaalse jätkaja Jossif Vissarionovitš Stalini elu ning tegevus.

Marksism on loov, arenev õpetus, ja selles on tema võitmatu jõud. Uues ajaloolises olukorras arendas Lenin, teaduse suur korüfee, edasi marksismi ideid, tõstis marksismi uuele, kõrgemale tasemele, rikastas marksismi uute ülitähtsate teeside ja järeldustega, andes nõukogude rahva ja kõigi maailma töötajate kätte tõhusa relva võitluses kommunismi võidu eest. Lenini õpetuse tähtsus on määratu suur igal alal. Lenini surematu õpetus tungis rahvahulkadesse, vallutas need ja muutus ületamatuks materiaalseks jõuks võitluses uue maailma eest. Lenini nimi muutus võitluslipuks kõigile, kes võitlevad kapitalismi ikke vastu. Seepärast ütleski seltsimees Stalin, kutsudes nõukogude inimesi võitlusele 1941. aasta kar-

67989

448.14.366.

midel päevadel: „Kaitsku teid suure Lenini võidukas lipp.“ Selle lipu all, seltsimees Stalini juhtimisel võitiski nõukogude rahvas Suures Isamaasõjas ja võidab majanduslikus ja kultuurilises ülesehitustöös, sammudes kindlalt kommunismile.

Stalinlikud kommunismi suurehitused tähistavad uut heledat lehekülge selles nõukogude rahva ajaloolises võitluses kommunismi eest.

* * *

Kirjandusõpetajad pöörduvad alati Lenini õpetuse poole ja leiavad sealt ikka uusi elustavaid ideid oma tööks, kirjanduse sügavamaks mõistmiseks.

Kirjandusküsimuste kohta käivate V. I. Lenini seisukohtade ja artiklite tundmaõppimine võimaldab meil selgusele jõuda niihästi kirjandusteoste analüüsimise marksistlik-leninlikus metodoloogias kui ka meetodikas.

Mõistagi algavad Lenini artiklid küsimuste lahendamiseiga sõltuvalt neist ülesandest, mis ta enese ette seadis.

Artiklis „L. N. Tolstoi ja tema ajajärk“ annab Lenin hinnangu perioodile, „mille üleminekuiseloom sünnitas niihästi Tolstoi teoste kui ka „tolstoilisuse“ kõik iseloomustavad jooned“.¹

Artiklis „Lev Tolstoi kui Vene revolutsiooni peegel“ seab Lenin algul suure kunstniku nime kõrvuti revolutsiooniga, ent seejärel kõneleb juba L. Tolstoi vastuoludest, nende iseloomust ja neid tinginud põhjustest.

Artikkel „L. N. Tolstoi“ algab kunstniku ülemaailmse tähtsuse konstateerimisega, ent seejärel kõneldakse selles artiklis ajastust, millal Tolstoi elas, mõisniku- ja talupoja-Venemaast, Tolstoi vastuoludest, tema tugevaist ja nõrkadest külgedest.

Artiklis „L. N. Tolstoi ja kaasaja töölisliikumine“ osutab Lenin algul sellele, kuidas suhtusid töölised L. Tolstoi surmase, seejärel kõneleb Lenin sellest ajastust, millal Tolstoi elas, ja Tolstoi omapärasest kriitikast kui murrangu kajastusest miljonite talupoegade vaadetes.

Artikkel „Tolstoi ja proletaarne võitlus“ algab väitega, et „Tolstoi piitsutas valitsevaid klasse määratu jõu ja otsekoheusega, paljastas suure ilmekusega sisemist valet kõigis neis institutsioonides, millele tugineb kaasaja ühiskond: kirik, kohus, militarism, „seaduslik“ abielu, kodanlik teadus“.² Aga edasi kõneldakse sellest, et Tolstoi õpetus on vastuolus proletariaadi, kapitalistliku korra hauakaevaja tööga.

Kõigest eespooltoodust selgub, et Lenini artiklid ei alga küll otse ajastu analüüsiga, kuid kõikjal, kus Lenin kõneleb L. Tolstoi loomingu või tema õpetuse ühtedest või teistest külgedest, seletab ta neid sotsiaalselt, pöörduv ikka ja jälle ajajärgu poole, tolle ajastu ühiskondlike suhete poole, millal elas ja töötas L. Tolstoi.

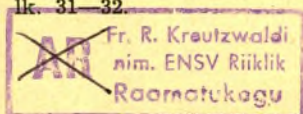
Ajastu kõige täielikum iseloomustus on antud artiklis „L. N. Tolstoi ja tema ajajärk“, kus Lenin kirjutab: „Ajajärk, kuhu kuulub L. Tolstoi ja mis kajastus väga reljeefselt niihästi tema geniaalseis kunstiteoseis kui ka tema õpetuses, on ajajärk pärast 1861. aastat kuni 1905. aastani. Tõsi, Tolstoi kirjanduslik tegevus algas varem ja lõppes hiljem, kui algas ja lõppes see periood, kuid L. Tolstoi kunstnikuna ja mõtlejana kujunes täielikult välja just sel perioodil.“³

Süvenedes sellesse väitesse tuleb eraldada kaht Lenini teesi esiteks, et

¹ В. И. Ленин, Сочинения, т. 17, стр. 29.

² Sealsamas, 16. kd., lk. 323.

³ Sealsamas, 17. kd., lk. 31–32.



ajajärk peegeldus reljeefselt L. Tolstoi loomingus, ja teiseks, et üleminekuperiood sünnitas selle kirjaniku teoste kõik iseloomustavad jooned. Need teesid rõhutavad ajajärgu määravat tähtsust L. Tolstoi loomingule. Esimese teesi mõtte kohaselt pidi L. Tolstoi suure kunstnikuna oma teostes kajastama 1905. a. revolutsiooni mõningaid olulisi jooni, kuigi ta seda revolutsiooni ei mõistnud ja sellest avalikult eemale hoidus. Kui ajajärk põhjustas kõik iseloomustavad erinevused kirjaniku loomingus, siis järgneb sellest ühtlasi, et on vaja täpselt tunda ajajärgu iseärasusi, s. t. on tarvis anda iseloomustus sellele ajajärgule, mis määras kirjaniku loomingu. Just seda õpetab meile Lenin. Ta toob L. Tolstoi romaanist „Anna Karenina“ katkendi ja teeb järelduse: „Meil on kõik see praegu kummuli pööratud ja alles kujunemas“, — raske on kujutleda 1861.—1905. aasta perioodi tabavamalt iseloomustust.“⁴

Seega on siin kindlaks määratud ajajärgu põhiline sisu: vana, pärisorjuslik kord on „kummuli pööratud“, uus, kapitalistlik kord kujuneb. Laiendades ja süvendades ajajärgu iseloomustust rõhutab Lenin, et küsimus sellest, „kuidas kujuneb“ kodanlik kord, on kõige tähtsam küsimus Venemaa kogu ühiskondlik-poliitilise elu kõige lähemate ülesannete seisukohalt ajavahemikul 1861—1905.

Missugune oli Venemaa sel perioodil? „Patriarhaalne küla, olles alles eile pärisorjusest vabanenud, oli antud otseselt kapitalile ja fiskusele paljaks röövida. Talumajapidamise ja maaelu vanad alustoad, alustoad, mis olid püsinud tõepoolest sajandeid, purunesid ebatavalise kiirusega.“⁵ Ühelt poolt oli põlluharimine laostunud ja vaesunud talupoegade käes, teiselt poolt mõisnike käes. Poliitiline kord oli pärisorjusest täielikult läbi imbinud. Ühtlasi arenesid Venemaal finantskapital, suurkaubandus ja suurtööstus.

Niisugune sisu oli ajajärgul, mida kajastas L. Tolstoi oma teostes, ajajärgul, mis määras tema loomingu kõik iseärasused. See oli esimese Vene revolutsiooni ettevalmistamisperiood kõigi selle perioodi iseärasustega klasside vastastikustes suhetes ja klassivõitluses ning alles äsja pärisorjusest vabanenud ja uude orjusse langenud patriarhaalse vene talupoja olukorras.

L. Tolstoi loomingu omapära määranud ajajärgu leninlik iseloomustus annab täpse kujutluse olukorrast, milles olid vene ühiskonna põhiklassid, kelle võitlus tingis Venemaa arenguperspektiivid, ja see leninlik iseloomustus avab vene ühiskondliku elu olemuse ning omapära, rõhutades vana Venemaa kõigi vanade „alustugede“ kiiret ja järsku purunemist. Just sellelt seisukohalt lähenes Lenin geniaalse kunstniku loomingu analüüsümisele, käsitades L. Tolstoi õpetust sünnitanud ajajärku „mitte mõnesuguse individuaalsusena, mitte kapriisina ja originaalitsemisena, vaid elutingimuste ideoloogiana, milledes olid tõepoolest miljonid ja miljonid teatud aja jooksul“.⁶

* * *

*

Teiseks momendiks kunstiloomingu leninlikus analüüsis on kunstniku teoste ideelise sisu avamine, sest ideeline sisu peegeldab ajajärku, selle vastuolusid, ühiskondlikke klasse ja nende võitlust. Lenin konstateerib:

⁴ В. И. Ленин, Сочинения, т. 17, стр. 29.

⁵ Sealsamas, 15. kd., lk. 183.

⁶ Sealsamas, 17. kd., lk. 31—32.

Tolstoi kirjutuste ideeline sisu vastab sootu rohkem sellele talupoja püüfufusele kui abstraktsemale „kristlikule anarhismile“, nagu hinnatakse mõnikord tema vaadete „süsteemi“.⁷

Seega tõuseb iseendast küsimus kunstniku päritolust, tema kuuluvusest teatud ühiskonnaklassi hulka, tema evolutsioonist, tema siirdumisest teise klassi positsioonidele. Selle küsimuse kohta kirjutab V. I. Lenin: „Sünnilt ja kasvatuselt kuulus Tolstoi kõrgeima mõisnikuseisuse hulka Venemaal, — ta katkestas sidemed kõigi selle keskkonna traditsiooniliste vaadetega ja oma viimastes töödes kritiseeris ta kirglikult kogu kaasaja riiklikku, kiriklikku, ühiskondlikku ja majanduslikku korda, mis tugineb rahvahulkade orjastamisele, nende viletsusele, talupoegade ja üldse väikeomanike laostamisele, vägivallale ja silmakirjalikkusele, millest on täielikult läbi imbunud kogu kaasaja elu.“⁸

Järelikult katkestab Tolstoi sidemed oma klassiga ja siirdub patriarhaalse vene talupoja seisukohale. Selle talupoja meeoleolu, tema valu ja kannatusi, tema protesti ja ebaküpsust kajastabki Tolstoi oma loomingus ja õpetuses. Teiste sõnadega: vene patriarhaalse talurahva olukorda, tema elutingimusi, selle perioodi Venemaa elu iseloomustavaid vastuolusid kajastabki L. Tolstoi. Kirjaniku siirdumine patriarhaalse talupoja seisukohale, murrang tema maailmavaates toimus elu „vanade aluste“ purunemise tagajärjel. See purunemine teritas kirjaniku tähelepanu kõige selle suhtes, mis tema ümber toimus. Erakordselt tähtis on välja selgitada, millal Tolstoi katkestas sidemed oma klassiga ja siirdus patriarhaalse talupoja positsioonile. Mitte juhuslikult ei kõnele Lenin, et oma viimastes teostes langes Tolstoi kriitika oma sotsiaalse keskkonna pihta. „Lapsepõlv“, „Poisikesepõlv“, „Noorus“, „Kasakad“, „Sõda ja rahu“ — need kajastavad üht ellusuhtumist, kuid „Anna Karenina“, eriti aga „Ülestõusmine“, „Peremees ja tööline“, „Pimeduse võim“, „Hariduse villi“, „Ei saa vaikida“ — kajastavad juba sootu teistsugust, järjekindlalt kriitilist suhtumist oma klassisse.

Elu „vanade alustugede“ purunemine viis 1905. a. revolutsioonile, L. Tolstoi muutus selle revolutsiooni peegliks. Ta kehastas oma teostes esimese kodanlik-demokraatliku revolutsiooni ajaks kujunenud miljonite vene talupoegade mõtteid ja meeolusid, väljendas selle Vene revolutsiooni kui talupoegliku kodanlik-demokraatliku revolutsiooni iseärasusi, kajastas neid vastuolusid, milles kulges Venemaa elu sel perioodil, väljendas massilise talurahvalikumise tugevaid ja nõrku külgi, selle võimsust ja piiratust. Lenini formuleeringuid tuleb sügavalt analüüsida, sest ta kõneleb, et L. Tolstoi looming kajastab tervet perioodi, selle vastuolusid, massilist liikumist, esimest Vene kodanlik-demokraatlikku revolutsiooni. Teisiti öeldes on siin juttu neist objektiivseist elutingimustest, neist nähtustest, mis moodustavadki ajajärgu olemuse. Lenin vaatas Tolstoi loomingule revolutsiooni liikumapanevate jõudude seisukohalt, Vene revolutsiooni iseloomu seisukohalt.

L. Tolstoi ei mõistnud absoluutselt töölisliikumist, selle osa võitluses sotsialismi eest ega Vene revolutsiooni. Kuid tema kirglik, halastamatult terav protest riigi ja politseilis-kroonuliku kiriku vastu kajastab laialdaste talurahvahulkade ineeleolu. Kapitalismi lakkamatu paljastamine Tolstoi poolt väljendab patriarhaalse talupoja hirmu uue, nähtamatu, mõistetata-

⁷ В. И. Ленин, Сочинения, т. 15, стр. 184.

⁸ Sealsamas, 16. kd., lk. 301.

matu vaenlase ees, kes tuleb linnast, tuues kaasa laostumist, viletsust, näljasurma, metsistumist, prostitutsiooni, haigusi.

L. Tolstoi asub naiivse patriarhaalse talupoja seisukohale, vaatab ümbritsevat maailma tema silmadega, ja kõik, mis iseloomustab seda talupoega, kannab ta oma õpetusse, kajastab oma teoseis.

Terav protest, kirglik paljastamine, kogu olemasoleva ühiskonnakorra sügav kriitika — seesugusena näeme L. Tolstoi loomingut ja õpetust ühelt poolt, kuid teiselt poolt avaldub selles niisugune „mittemõistmine Venemaa kohale tõusnud kriisi põhjuste ja kriisist väljapääsemise vahendite suhtes, mis on omane vaid patriarhaalsele, naiivsele talupojale, mitte aga euroopalikult haritud kirjanikule“.⁹

Seepärast näemegi L. Tolstoi juures kõrvuti kapitalismi paljastamisega passiivset suhtumist proletariaadi vabadusvõitlusesse. See on sügav vastuolu, kuid see pole üksnes Tolstoi isikliku mõtte vastuoluks, vaid kajastab „neid ülimalt komplitseeritud, vastuolulisi tingimusi, sotsiaalseid mõjutusi ja ajaloolisi traditsioone, mis määrasid ära vene ühiskonna mitmesuguste klasside ja mitmesuguste kihtide psühholoogia ajajärgul p ä r a s t reforme ja e n n e revolutsiooni“.¹⁰

Seega on L. Tolstoi teoste ideeline sisu tingitud ajajärgust, selle iseärasustest ja vastab patriarhaalse vene talurahva meeoludele, igatsustele ning võitlusele, kelle seisukohale kirjanik asus, katkestades otsustavalt sidemed aristokraatiaga.

V. I. Lenini analüüsis võime konstateerida ka kolmandat momenti — kirjaniku positsiooni kindlaksmääramist ühiskondlike jõudude võitluses, kirjaniku teoste sotsiaalse funktsiooni, tema loomingu ühiskondliku tähtsuse äranäitamist. L. Tolstoi on suur paljumiljonilise talurahva mõtete ja meeolude väljendajana. Selles on tema tugevus ja tema nõrkus. L. Tolstoi jõud on kriitikas ja kirglikus ning siiras püüdluses „minna kuni juurteni“, leida rahvahulkade viletsuse tõeline põhjus. Tema kriitika omapära seisneb selles, et see kajastab teatud perioodil murrangut Venemaa kõige laialdasemate rahvahulkade vaateis, peegeldab murrangut miljonite talupoegade vaateis. „Miljonite talupoegade protest ja nende meeolehide — vaat mis on liitunud Tolstoi õpetuses,“¹¹ kirjutab V. I. Lenin.

Nagu öeldud, seisneb L. Tolstoi nõrkus selles, et ta ei mõistnud kriisi põhjusi ega sellest väljapääsemise vahendeid. Ta arutleb abstraktselt, ta asub „igaveste“ tõdede, kõlbluse „igaveste“ algete seisukohal („Luzern“, 1857; „Meie aja orjus“, 1900; „Progress ja hariduse kindlaksmääramine“, 1862; „Elu mõttest“; „Kreutzeri sonaat“ jt.). L. Tolstoi õpetus on nende elutingimuste ideoloogiks, milles olid miljonid talupojad, ent mitte kapiisiks, originaalitsemiseks, individuaalseks nähtuseks. Selle õpetuse sünnitajaks on ajajärk, mis lõppes 1905. aastaga, tehes ajaloolise lõpu ka tolstoilisele.

Avades kunstniku loomingu ühiskondliku tähtsuse, kunstniku teoste sotsiaalse funktsiooni, konstateerib Lenin: „Tolstoi õpetus on tingimata utoopiline ja oma sisult reaktsiooniline selle sõna kõige täpsemas ja kõige sügavamal tähenduses.“¹² Kuid hoolimata reaktsioonilisusest ja utoopilisusest on Tolstoi õpetuses kriitilisi elemente ja ei saa öelda, et see ei osutuks sotsialistlikuks. Seepärast on vaja esile tuua L. Tolstoi sotsialismi

⁹ В. И. Ленин, Сочинения, т. 16, стр. 295.

¹⁰ Sealsamas, lk. 295.

¹¹ Sealsamas, lk. 302.

¹² Sealsamas, 17. kd., lk. 32.

iseloom ja rõhutada tema õpetuse kriitilisi elemente, mis on omased Tolstoi utoopilisele õpetusele, on tarvis rõhutada, et Marxi sõnade järgi on kriitiliste elementide tähtsus utoopilises sotsialismis „vastuvõrdeline ajaloolise arenguga“. See asjaolu on väga tähtis L. Tolstoi loomingu sotsiaalse funktsiooni mõistmiseks, sest: „Mida kindlama ilme omandab nende ühiskondlike jõudude tegevus, kes „rajavad“ uut Venemaad ja toovad vabanemise kaasaja sotsiaalsest viletsusest, seda kiiremini kaotab kriitilis-utoopiline sotsialism „igasuguse praktilise mõtte ja igasuguse teoreetilise õigustuse“.“¹³

Määratu jõu ja suurima otsekoheusega piitsutas L. Tolstoi valitsevaid klasse, paljastas kirikut, kohut, militarismi, „seaduslikku abielu“, kodanlikku teadust, kunsti, riiki ja maaeraomandust, kuid tema õpetus on täielikus vastuolus eluga, proletariaadi, kapitalistliku korra hauakaevaja töö ja võitlusega. Miljonite talupoegade protest ja nende meeleheide liitusid L. Tolstoi õpetuses, nagu konstateeris Lenin. Kõneldes kirjaniku suhtumisest kaasaja töölisliikumisse tegi Lenin järelduse, et proletariaadil on, mille vastu protestida, kuid meeleheiteks pole tal mingit põhjust: „Meeleheide on omane sellele, kes ei saa aru kurja põhjustest, kes ei näe sellest väljapääsu, kes pole võimeline võitlema.“¹⁴ See oli omane neile talurahva hulkadele, kes kõnelesid L. Tolstoi suu kaudu, nagu ütles selle kohta Lenin.

Kunstnikuna, kes on andnud võrreldamatuid pilte Venemaa elust, on L. Tolstoi ühiskondlik tähtsus ülisuur: „Tema ülemaailmne tähtsus kunstnikuna, tema ülemaailmne kuulsus mõtlejana ja jutlustajana, — nii üks kui teine kajastab omamoodi Vene revolutsiooni ülemaailmset tähtsust... L. Tolstoi oskas püstitada oma töödes nii palju suuri küsimusi, suutis tõusta niisuguse kunstilise haaravuseni, et tema teosed vallutasid ühe esimestest kohtadest maailmakirjanduses. Revolutsiooni ettevalmistuse ajajärk ühel maadest, mille pärisorjapidajad olid alla surunud, oli tänu Tolstoi geniaalsele valgustusele sammuks edasi kogu inimkonna kunstilises arengus.“¹⁵

Seega võime L. Tolstoi loomingu leninlikus käsitluses konstateerida kolme põhimomenti: 1) ajajärgu analüüs, mis määras ära L. Tolstoi loomingu ja leidis kajastuse tema teoseis: põhiklasside ja klassivõitluse vormide väljaselgitamine ajajärgul pärast reformi ning enne revolutsiooni; 2) L. Tolstoi teoste ideelise sisu ja nende klassiolemuse avamine; nende konkreetsete küsimuste väljaselgitamine, mida kunstnik püstitas; selle esiletoomine, missugune osa ühiskonnast kõneles tema suu läbi; 3) L. Tolstoi loomingu tähtsuse kindlaksmääramine Venemaa ja kogu inimkonna arengus konkreetsete ajalooliste tingimuste seisukohalt.

Oma töödes L. Tolstoi kohta on V. I. Lenin esitanud ulatusliku ja põhimõttelise programmi kunstniku loomingu mõistmiseks, on juhatanud kätte tee, mis omab üldist metodoloogilist ja meetodilist tähtsust.

*
*
*

Väga tähtis on osutada sellele, et kunstiteoste analüüsi kolm momenti, mis esinevad nii ilmekalt artiklis L. Tolstoi kohta, on omased V. I. Lenini kõigile artiklitele, mis on pühendatud teiste kirjanike loomingule.

¹³ В. И. Ленин, Сочинения, т. 17, стр. 32.

¹⁴ See samas, 16. kd., lk. 302.

¹⁵ See samas, 16. kd., lk. 293.

Selles suhtes on erakordse tähtsusega Lenini artiklid narodnikute, samuti ka Herzeni, Tšernõševski ja Gorki kohta.

Artiklis narodnikuist annab V. I. Lenin ulatusliku printsiipiaalse iseloomustuse ajajärgule, antud perioodi kõigi klasside ja klassivõitluse olukorrale. Ta näitab, et ühiskondlike nähtuste juured peituvad antud ajajärgu tootmissuhetes, ta redutseerib need nähtused teatud klasside huvidele ja esitab nende huvide formuleeringu. Edasi avab Lenin narodnikluse ideelise olemuse, näitab narodnikluse kaht külge — progressiivset ja reaktsioonilist ning selgitab välja, missugused elutingimused on neid põhjustanud.

Herzeni kohta käivas artiklis leiame needsamad põhimomendid: „Herzen kuulus möödunud sajandi esimese poole aadlikest, mõisnikest revolutsionääride põlvkonda.“¹⁶ See oli pärisorjuslik Venemaa. Lahkudes Venemaalt 1847. aastal oli Herzen demokraat, revolutsionäär, sotsialist. V. I. Lenin avab Herzeni sotsialismi iseloomu, näidates, et see on kaunihingeline fraas, ilus unistus, et Herzeni hingeline krahh on kodanlike illusioonide krahhiks sotsialismis, et seda on põhjustanud „too ülemaailmselt ajalooline epohh, millal kodanliku demokraatia revolutsioonilisus oli juba surnud (Euroopas), aga sotsialistliku proletariaadi revolutsioonilisus polnud veel küpsenud“.¹⁷ Lenin kirjeldab Herzeni evolutsiooni, kes pööras oma pilgu mitte liberalismi, vaid K. Marxi poolt juhitud Internatsionaali poole. Herzen kõikus liberalismi ja demokraatismi vahel, kuid demokraat sai temas võidu.

Lenin toob esile Herzeni vastuolud, selgitab välja tema koha ajaloolises võitluses, annab hinnangu tema tegevusele ja teoseile, käsitleb teda kirjaniku-võitlejana, kes on asunud kartmatult revolutsioonilise demokraatia poolele, liberalismi vastu, võitlejana, kes on tõstnud revolutsioonilipu.

Gorki nime seob Lenin uue ajajärguga, revolutsiooniliste demonstratsioonide ajajärguga. Artikleis „Demonstratsioonide algus“ (1901), „Publitsisti märkmed“ (1910), „Kodanliku ajakirjanduse muinasjutt Gorki väljaheitmisest“ (1909) ja arvukais kirjades iseloomustab V. I. Lenin ajajärku ja Gorki loomingu ideelist sisu, mis on ajajärgu peegeldus, andes hinnangu tema teoste tähtsusele, osale ja sotsiaalsele funktsioonile.

Lenini töödest järgneb, et kõigil ajaloo pöörakuil, eriti kui need pöörakud tähistavad eluviisi, formatsiooni või ühiskondlike liikumiste muutust, on vaja silmas pidada muutusi niihästi autori seisukohas kui ka tema teoste sisus.

Seega on ajajärgu analüüs, s. t. klassivõitluse iseloomu, klasside koha ja osatähtsuse ning nende huvide väljaselgitamine üheks momendiks kirjaniku loomingu tundmaõppimisel; kirjaniku teoste ideelise sisu väljatoomine, kusjuures näidatakse, kuidas selles ideelises sisus kajastuvad ühtede või teiste klasside reaalsed huvid, on teiseks momendiks analüüsi puhul; kirjaniku positsiooni ja osatähtsuse määramine ühiskondlike jõudude võitluses, kirjaniku loomingu ühiskondliku tähtsuse väljaselgitamine — see on analüüsi kolmandaks momendiks.

Need on kunstniku loomingu leninliku analüüsi põhimomendid. Millises järjekorras nende seisukohtade alusel analüüsi teostatakse, pole mõistagi teoreetiline, vaid on praktiline küsimus, sest ühesugust skeemi ei saa siin alati kasutada.

¹⁶ В. И. Ленин, Сочинения, т. 16, стр. 9.

¹⁷ Sealsamas, 18. kd., lk. 10.

Siin pole vajadust sellest kõnelda, et Lenini suhtumise aluseks kirjaniku loominguks on parteilisuse printsiip, mida Lenin nii suurepäraselt arendab oma artiklis „Parteiorganisatsioon ja parteiline kirjandus“.

Kirjaniku loomingu leninlik analüüs on aluseks niihästi üksikute kunstiteoste kui ka kirjaniku loomingu ja kogu kirjandus-ajaloolise protsessi tundmaõppimisel. Olles sellest teadlikud suudame sügavamalt ja selgemalt mõista leninlikku metodoloogiat ja kasutada seda järjekindlamalt oma praktilises töös.

Nõukogude kirjandusteadus võlgneb oma edusammude eest tänu marksismile-leninismile. Omandanud marksismi-leninismi metodoloogia ja meetodika, on nõukogude kirjandusteadlased ja kirjandusõpetajad saavutanud oma töös tunduvat edu.

Juhindudes Lenini-Stalini õpetusest ning partei ja valitsuse juhtnõõridest kunsti ja kirjanduse küsimustes, on õpetajate kohuseks saavutada seda, et nende kasvandikest kujuneksid inimesed, kes väärivad Lenini-Stalini ajastut.

Seltsimees Stalini geniaalsete keeleteaduslike tööde ilmumine põhjustas uue võimsa tõusu nõukogude kirjandusteaduses. Nõukogude õpetajaskonna keskel suurenes huvi marksistlik-leninliku teooria tundmaõppimise vastu. Seltsimees Stalini tööde hoolikas ja igakülgne tundmaõppimine nõukogude õpetajaskonna ja kõigi kultuuririnde töötajate poolt aitab kaasa kirjanduse õpetamise üldisele tõusule koolis ja soodustab sügavat arusaamist V. I. Lenini surematuist artikleist.

J. V. Stalini keeleteaduslikud tööd eesti keele õpetamise alusena.

J. VALGMA,

*ENSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi
eesti keele ja kirjanduse kabineti juhataja.*

J. V. Stalini keeleteaduse põhiküsimusi käsitlevate geniaalsete teoste ilmumine avas uue ajastu ka eesti keele uurimisel ja õpetamisel. Algas töö eesti keele õpetamise ümberkorraldamiseks. Nüüd on möödunud juba poolteist õppeaastat selle ümberkorraldamise tähe all. Seega võime teha mõningaid kokkuvõtteid saavutuste kohta, veelgi rohkem aga seada kindlapiirilisi, selgunud nõudeid edaspidisele tööle.

Muidugi ei või öelda, et kõik meetoodilised küsimused, mis on seotud J. V. Stalini õpetusega keelest, on juba lahendatud. Vastupidi — nende küsimuste lahendamiseks on töö alles alanud. Pole olemas vene keele meetoodikaõpikut, mis oleks rajatud J. V. Stalini õpetusele keelest, kõnelemata muidugi eesti keele meetoodikaõpikust. Praegugi tuleb lähtuda J. V. Stalini teoseist endist ja mõningate silmapaistvate nõukogude keeleteadlaste (Vinogradovi, Dobromõslovi jt.) artiklitest keeleõpetuse ja keeleteaduse ümberkorraldamise kohta.

Mitte kunagi varem pole eesti keele õpetamise küsimused paelunud sellisel määral pedagoogilise üldsuse tähelepanu kui praegu. On kerkinud terve rida küsimusi eesti keele õpetuse ümberkorraldamise kohta. Suur enamik emakeeleõpetajaid on õigesti mõistnud suurte kvalitatiivsete erinevuste olemasolu kodanliku keeleõpetuse ja stalinliku keeleõpetuse vahel. Akadeemik Vinogradov ütleb: „Ühtlasi annab stalinlik keeleõpetus nõukogude keeleteadlastele õiged ja kindlad abinõud võitluseks kodanlik-idealisticlike vaadetega lingvistikas. J. V. Stalini õpetus keele ühiskondlikust iseloomust, tema arenemise seadustest, sotsiaalsetest funktsioonidest ja spetsiifikast aitab nõukogude keeleteadlastel võtta hävitava kriitika alla mitmesugused reaktioonilised vaated keelele, mis on omased välismaa keeleteadlastele.“¹

Allpool võtame arutluse alla mõned tähtsamad küsimused eesti keele õpetamise ümberkorraldamisest stalinliku õpetuse alusel.

Uued programmid ja õpikud.

Meie emakeeleõpetuses toimus J. V. Stalini tööde ilmumisega põhiline murrang. Ilmusid uued programmid ja nende programmide põhjal koostatud õpikud. Programmide seletuskiri annab tähtsamad sätted eesti keele õpetamise ümberkorraldamiseks: kümnel leheküljel on esitatud stalinliku keeleõpetuse alused ja põhimised juhtnöörid nende

¹ V. V. Vinogradov, „J. V. Stalini tööd keeleteaduse küsimustes“, Tallinn, 1951, lk. 94—95.

teostamiseks koolitöös. Programmides enestes nimetatakse lähtekohana J. V. Stalini õpetust.

Kuid kohe tekib kaks küsimust: 1) kas piisab neist otsestest viidetest J. V. Stalini õpetusele keelest ja 2) kas õpikus pakutav materjalihulk stalinliku õpetuse kohta on kooskõlas programmides selle käsitluseks ettenähtud tundide arvuga? Mõlematele küsimustele tuleb vastata eitavalt. 1) Meie õpetajad vajaksid rohkem ja täpsemaid juhtnööre programmides kui ka õpikus. Peale otseste viidete J. V. Stalini õpetusele tuleks anda juhtnööre, mida eriti esile tõsta, mida mitte, mida seostada varem läbivõetuga, kuidas korraldada harjutusi, kui-võrd käsitleda keelenähtusi ajalooliselt jne. 2) Õpikus pakutav materjalihulk stalinliku õpetuse kohta ei vasta programmis näidatud tundide arvule. Nimelt 7. klassi õpikus pakutakse materjali kolme tunni jaoks 2,5 lk., 8. kl. õpikus 2 tunni jaoks veidi üle ühe lehekülje ja 9. kl. õpikus ühe tunni jaoks paarkümmend rida. Materjali on ettenähtud tundide arvu jaoks ilmselt vähe ja seda tuleb laiendada. Teiselt poolt lubatakse sõnavarale ja selle arenemisele 10. klassis üks tund, kuid tihedat materjali on siin tervelt kuus lehekülge.

Jõuame järeldusele, et J. V. Stalini õpetuse otsene käsitus on meie programmides ja õpikus vähene ja pinnaline. See asjaolu seletub sellega, et programmide ja õpikute koostamise ajal polnud veel küllaldaselt kogemusi J. V. Stalini õpetuse rakendamise suhtes tegelikku keeleõpetamisse.

Nüüd vaatleme edasi, kui-võrd on programmide osad ja õpikud ümber kujundatud vastavalt stalinlikule õpetusele keelest. Lehitseme läbi programmid, võrdleme neid varemalt ilmunud programmidega ja jõuame järeldusele, et peale üksikute osade ümberpaigutuse ei ole midagi oluliselt muutunud. Õpikutes märkame harjutuste arvu teatavat suurenemist ja mõnede osade põhjalikumat käsitlemist (vormi- ja sõnavaraõpetuses, lauseanalüüsis jm.). Kas sellest piisab eesti keele õpetajale, et ta õppetunnid võiks läbi viia J. V. Stalini õpetuse alusel? Muidugi mitte. Õpetajal tekib tundmus, et kui õpetada korralikult selgeks reeglid ja teha harjutused, nii et õpilased vigadeta kirjutavad ja kõnelevad, on ülesanne täidetud. Sellepärast ütleski üks Tartu emakeeleõpetaja, et marrism polnud meile veel juurdunud, õpetame endist viisi edasi ning asi on korras. Muidugi on see sügav eksitus. Emakeeleõpetus stalinliku keeleõpetuse põhimõttele erineb põhjalikult kodanlikust keeleõpetusest. Kui see ei peegeldu küllaldaselt programmides ja õpikus, siis seda enam on õpetajad kohustatud teadlikult suhtuma pakutud materjalisse ja selle käsitlusel otseselt lähtuma J. V. Stalini õpetusest. Kuidas seda saavutada, selles peabki kaasa aitama järgnev käsitus.

Õpilaste teadlikkus emakeele õppimise tähtsusest.

Nõukogude pedagoogika nõuab õpilastelt teadlikkust aine omandamisel. Teadlikkus võimaldab huvi tekkimist, seega aine kergemat, sügavamat ning püsivamat omandamist.

J. V. Stalini teosed annavad sügava aluse emakeele õppimisele. „... keel, olles suhtlemise tööriist, on ühtlasi ühiskonna võitluse ja arenemise tööriist,“ ütleb J. V. Stalin.² Õpilased peavad selgesti tun-

² J. Stalin, „Marksism ja keeleteaduse küsimused“, Tallinn, 1951, lk. 19.

netama keele suurt tähtsust ühiskonnas. „Mõtete vahetamine on pidev ja eluline vajadus, sest ilma selleta on võimatu korraldada inimeste ühist tegevust võitluses loodusjõududega, võitluses vajalike materiaalsete hüvede tootmise eest, on võimatu saavutada edu ühiskonna tootmistegevuses, — järelikult on võimatu ka ühiskondliku tootmise enda olemasolu.“³

Meie keel on võimaldanud meie esivanemal organiseerida tootmist, võitlust loodusjõududega, hiljem võitlust vaenlastega — saksa röövrüütlitega ja kapitalistidega. Tänapäeval on meie keel vahendiks, mille abil me organiseerime sotsialistlikku tootmist ja arendame sotsialistlikku kultuuri, ehitame kommunismi. Meie mitmekülgne elu nõuab keelelt suurt täpsust ja paindlikkust. Sellepärast on meie keele areng tänapäeval kõrgem kui kunagi varem ja nõuded eesti keele valdamise suhtes kõrgemad kui kunagi enne.

Veelgi enam. Keel on otseselt seotud mõtlemisega. „Missugused mõtted inimese peas ka tekiksid ja millal nad ka tekiksid, nad saavad tekkida ja eksisteerida ainult keelelise materjali alusel, keeleliste terminite ja fraaside alusel. Paljaid mõtteid, mis on vabad keelelisest materjalist, vabad keelelisest „looduslikust materiast“ — ei ole olemas. „Keel on mõtte vahetu reaalsus“ (Marx). Mõtte reaalsus avaldub keeles. Ainult idealistid võivad kõnelda mõtlemisest, mis ei ole seotud keele „loodusliku materiaga“, mõtlemisest ilma keeleta.“⁴

Järelikult selleks, et suuta hästi ja õigesti mõelda, peab valitsema hästi ja õigesti keelt, kõigepealt oma emakeelt.

Eesti keele programmis öeldakse: „Vastutav ja austav on eesti keele õpetaja ülesanne õpetada õpilastele õiget eesti kirjakeelt ja kasvatada neis armastust emakeele vastu. Armastus oma emakeele vastu on lahutamatu seotud kodumaa-armastusega.“⁵

Nii on emakeel täie õigusega õppeplaanis esimene õppeaine. Selle õppimiseks on esimesest klassist alates määratud suur arv tunde, kokku rohkem kui ühelgi teisel õppeainel. Ei saa õppida ühtki teist õppeainet, oskamata oma emakeelt.

Eesti ja vene keele suhetest.

Kõneldes emakeele õppimise tähtsusest ei tohi unustada õpilastele selgitamata üht: eesti keele abil saame suhelda ainult eesti keelt oskavate inimestega. See ei võimalda meil ligi pääseda teiste nõukogude rahvaste ja maailma progressiivse teaduse ja kultuuri saavutustele, mis aga on tingimata vajalik, et muuta oma elu rikkamaks, kultuursemaks. Selleks annab võimaluse vene keel, maailma suurimaid kultuurkeeli, eesrindliku vene rahva keel, ühine suhtlemisvahend kõigile Nõukogude Liidu rahvastele.

Vene keel võimaldab meil suhelda kõigi Nõukogude Liidu rahvastega, võimaldab reisida vennasvabariikides. Selle abil võime suhelda ka rahvademokraatia maade rahvastega, suure Hiina Rahvavabariigi kodanikega ja lõppeks kogu maailma progressiivsete inimestega, kes on õppinud selgeks esimeses sotsialistlikus riigis tarvitatava keele.

³ J. Stalin, Marksism ja keeleteaduse küsimused, Tallinn, 1951, lk. 19.

⁴ Samas, lk. 34.

⁵ Vt. „Seitsmeklassiliste koolide ja keskkoolide programmid. Eesti keel“, Tallinn, 1951, lk. 4.

Vene keelde tõlgitakse kõigi Nõukogude Liidu rahvaste parimad saavutused teaduse ja kirjanduse alal, samuti kogu maailma progressiivse teaduse ja kirjanduse parimad teosed.

On selge, et kui eesti keel on suhtlemisvahendiks eeskätt eesti rahva piirides, siis vajame oma kultuurseks nõukogulikuks eluks vene keele, üleliidulise suhtlemisvahendi, kogu nõukogude ühiskonna võitluse ja arenemise tööriista tundmist. Eesti keel emakeelena ja vene keel üleliidulise suhtlemisvahendina on sõbralikes suhetes ja koostöös. Emakeele oskus loob aluse vene keele ja võõrkeelte õppimisele.

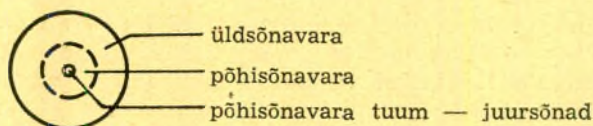
Sõnavara käsitlest.

„J. V. Stalini õpetus sõnast, keele sõnavarast ja sõnavara põhifondist rajab uued, sügavalt marksistlikud alused ajaloolisele leksikoloogiale ja sõnatuletuse ajaloole. J. V. Stalini õpetus on eredaks näiteks materialistliku dialektika meetodi rakendamisest keele leksika (sõnavara) analüüsimisel. See õpetus tuleneb orgaaniliselt keele marksistlikust käsitusest tema suhetes pealisehituse ja baasiga, tema suhetes tootmisega.“⁶

Õpilastele peab saama selgeks sõnavara kujunemine ja jaotus stalinliku õpetuse järgi. J. V. Stalin õpetab: „Teatavasti moodustavad kõik keeles olemasolevad sõnad koos keele niinimetatud sõnavara. Peamine keele sõnavaras on sõnavara põhifond, kuhu kuuluvad ka kõik juursõnad selle tuumana. Sõnavara põhifondi ulatus on palju väiksem kui keele sõnavaral, kuid ta elab väga kaua, sajandite vältel, ja annab keelele baasi uute sõnade moodustamiseks.“⁷

Sõnavara koosneb J. V. Stalini õpetuse järgi järelikult kahest peamisest kihist: üldsõnavarast ja sõnavara põhifondist ehk põhisõnavarast. Sõnavara põhifondi kuuluvail sõnadel on järgmised tunnused: 1) nad on üldrahvalikud ja suhtlemises peamise tähtsusega, 2) nad on püsiva iseloomuga, arenevad ja täienevad aeglasemalt kui üldsõnavarasse kuuluvad sõnad ja 3) nad on aluseks uutele tuletistele.

Põhisõnavaras sisalduvad juursõnad selle tuumana. Tähendab põhisõnavarasse kuulub peale juursõnade ka tuletisi. Näiteks kuuluvad



tänapäeval kahtlemata sõnavara põhifondi säärased sõnad, nagu (juursõnast töö) tööline, töötama, tööstus; (juursõnast m a j a) majandus, majanduslik; (juursõnast tule m a) tulek, tulevik; (juursõnast esi) edu, edendama, etendama, etendus; (juursõnast vesi) vesine, vettima, vetikas jne. „Keele sõnavara põhifondi tuum ei ole nii tihedalt ja otseselt seotud muudatustega tootmises, baasis ja pealisehituses kui keele üldine sõnavara, ta ei ole neist tingitud. See sõnavara põhifond, kuhu kuuluvad tuumana ka kõik juursõnad, on keele sõnavaras pea-

⁶ V. V. Vinogradov, „J. V. Stalini töödest keeleteaduse küsimustes“, Tallinn, 1951, lk. 67.

⁷ J. Stalin, „Marksism ja keeleteaduse küsimused“, Tallinn, 1951, lk. 19.

mine.⁸ See on peamine sellepärast, et sellest võib piiramata arvul luua uusi tuletisi, olenedes vastava ajastu vajadustest. Hiljem loodud tuletised, mis ei ole üldiselt tarvitatavad, kuuluvad üldsõnavarasse. Eesti keeles on tootmise ja kultuuri arenedes loodud juursõnadest vajalikke sõnu, näit. (juursõnast t ö ö) tööndus, töönduslik, tööstama, töötlemä; (juursõnast m a j a) majakond, majakondne, majastik; (juursõnast t u l e m a) tulustama, tulusus, tulundus, tulunduslik jne. Vahepiir üldsõnavara ja põhisõnavara vahel ei ole sageli täiesti kindel (skeemis märgitud katkestatud joonega): sõna, mis täna mõne tunnuse poolest ei vasta põhisõnavara nõudeile, võib tulevikus neile vastata ja kuuluda seega põhisõnavarasse jne.

„Seega andis J. V. Stalin sõnatuletusele, selle ajaloole tagasi temale kuuluva koha keele ajaloos. Liiteline sõnatuletus oli akadeemik N. J. Marri ja ta järelkäijate poolt lingvistiliste uurimuste ringist täielikult välja jäetud.“⁹

On selge, et keeleõpetamisel tuleb erilist tähelepanu juhtida põhisõnavarale. Grammatiliste näidetena ja harjutustes tuleb rakendada neid raskemaid sõnu, mis kuuluvad põhisõnavarasse.

Sääraste põhisõnavarasse mittekuuluvate sõnade tarvitamine grammatikaõpikuis ja harjutustes, nagu: asbest, observatoorium (lk. 75), oid, ütt, hellerhein (lk. 76), hülss, farss (lk. 87),¹⁰ läppuma (lk. 55), võidma (lk. 76),¹¹ smaragd (lk. 23), pareerima (lk. 32), afišš (lk. 46),¹² on stalinliku õpetuse seisukohalt väär: selle asemel et õpetada tarvitama olulisi, iga päev tarvisminevaid sõnu, harjutatakse sääraseid sõnu, mida ei lähe üldse tarvis või läheb tarvis väga harva. Sellega kistakse keeleõpetus lahti tegelikkusest. Nende sõnade koht on sõnaraamatuis ja eriteaduslikes teostes.

Üldsõnavarasse kuuluvaid sõnu on tohtu hulk, nende arv ulatub sadadesse tuhandettesse, sellepärast pole ühelgi inimesel võimalik tundma õppida keele kogu sõnavara, vaid eeskätt ainult põhisõnavara.

Kerkib veel küsimus, kuidas suhtuda nn. kunstlikult loodud sõnadesse eesti keeles. 6. klassi grammatikaõpikus (lk. 90) on sõnade saamise ühe võimalusena osutatud ka sõnade kunstlikule loomisele.

On tõsi, et mõned kodanliku Eesti keelemehed propageerisid sõnade kunstlikku loomist, mis kajastas imperialismiajastu eesti kodanluse ladvakihtide vajadusi. Säärane kunstlik sõnade meisterdamine lähtus kodanliku keeleteaduse seisukohtadest ja oli rahvahulkadele täiesti võõras. See oli katse luua eesti kodanlusele oma klassidialekt. Seltsimees Stalin ütleb: „Jah, klassid avaldavad mõju keelele, toovad keelde oma spetsiifilisi sõnu ja väljendeid ning saavad mõnikord erinevalt aru ühtedest ja samadest sõnadest ning väljenditest.“¹³

Tähendab, sõnade kunstlikul loomisel pole asu marksistlikus keeleteaduses. Loomulikult pole sel asu ka nõukogulikus eesti keeles, veel vähem — marksistlikus eesti keele kooligrammatikas. Sõnade kunstlik loomine on rahvakeele rikkuste mittetunnustamine, rahvakeelest möödaminemine. Tänapäeval on meil aga selge, et rahvakeel ja ole-

⁸ V. V. Vinogradov, „J. V. Stalini töödest keeleteaduse küsimustes“, Tallinn, 1951, lk. 67.

⁹ Samas, lk. 67.

¹⁰ 5. klassile.

¹¹ 6. klassile.

¹² 8. klassile.

¹³ J. Stalin, „Marksism ja keeleteaduse küsimused“, Tallinn, 1951, lk. 35.

masolevast keelematerjalist tuletamine võimaldavad kirjakeeles tarvitusele võtta ükskõik millisel arvul uusi sõnu.

Leksika üldisel käsitlusel tuleks õpilaste tähelepanu juhtida veel keele muutumise tempole ja keele arenemise sisemistele seaduspärasustele. Et keel muutub ja areneb, selle kohta on meil küllaldaselt näiteid (rahvalaulude keel, grammatiliste vormide ajalooline käsitlus jne.). Muutus keeles ei toimu aga ühtlaselt. Vahetpidamata muutub keele sõnavara. „Sellegärast on keele sõnavara kui muutustele kõige tundlikum peaaegu lakkamatu muutumise seisundis...“¹⁴ Sõnavara põhifond muutub väga aeglaselt ja veel aeglasemalt muutub keele grammatiline ehitus. Sõnavara põhifondi ja grammatilise ehituse suurest püsivusest on tingitud keele püsivus.

Keele arengu sisemine seaduspärasus aga avaldub laenatud sõnade ümberkujundamises vastavalt eesti keele sisemistele seadustele. Akad. Vinogradov kirjutab: „Ajaloolis-grammatiliste ja ajaloolis-leksikoloogiliste uurimistööde edasiarendamisel on väga tähtis ka J. V. Stalini õpetus keele arenemise sisemistest seadustest. Just nendes avaldub ilmekalt keele rahvuslik omapära. Muukeelsed, laenatud sõnad kujunevad ümber oma häälikuliselt ilmet, grammatiliselt struktuurilt ja tähenduslikult sisult, vastavalt neid laenanud keele sisemistele seadustele. Sõnatuletuse ajaloolises arenemises avalduvad samuti keele arenemise sisemised seadused.“¹⁵

Laensõnad on kohanenud meie keelega foneetiliselt: 1) sõna algult on kadunud b, d, g (pilt, kips, kindral, topelt); 2) sõna algult on kadunud konsonantühend (raamat, leib, tund, rääkima); 3) pearõhk on nihkunud esimesele silbile (aken, ohvitser, kindral, kontsert); 4) võõrhäälikud on muutunud (hammas, masin, tasku, protsent); 5) järgsilpide pikad vokaalid on lühenenud (sidrun, apelsin, hektar). Ka nende morfoloogiline muutumine toimub vastavalt eesti keele seadustele. Võõrsõnad pole küll foneetiliselt kohanenud, kuid on omandanud eesti keelele omase kvantiteedi, liited, tunnused ja lõpud. Näiteks sõna garaaž on III vältes, garaaži II vältes, käänamisel omandab vastava mitmuse tunnuse -de (garaažide) ja käändelõpud. Sõna demokratiseerima muutub üldiselt nagu eesti sõna õppima. Võõrsõnale võivad liituda eesti sufiks: partei — parteilane, parteiline jne.

Sellised on sõnavaraõpetusega seotud tähtsamad probleemid, millele tuleb tähelepanu juhtida mitte ainult sõnavara käsitlusel 10. klassis, vaid kõigis klassides, kuna sõnavara moodustab keele ehitusmaterjali, millega tuleb kokku puutuda igas grammatikatunnis.

Õpilaste sõnavara rikastamine.

Kuna keel ja mõtlemine on teineteisega vahetult seotud, siis tähendab õpilase sõnavara rikastamine ka tema mõtlemise arendamist. Mida rohkem õpilase käsutuses on sõnavara, seda mitmekülgsemad ja sügavamad on tema mõtted. Kõigepealt tuleb välja arendada põhisõnavara tundmine. Kuid selle kõrval ja pärast seda peab õpilane tundma

¹⁴ J. Stalin, „Marksism ja keeleteaduse küsimused“, Tallinn, 1951, lk. 20.

¹⁵ V. V. Vinogradov, „J. V. Stalini töödest keeleteaduse küsimustes“, Tallinn, 1951, lk. 80—81.

õppima üksikute tööalade sõnavara, tähtsamaid arhaisme, barbarisme, sünonüüme jne. J. V. Stalin kirjutab: „Sõnavara peegeldab keele seisundi pilti: mida rikkam ja mitmekülgsem on sõnavara, seda rikkam ja arenenum on keel.“¹⁶ Üksiku isiku sõnavara aga peegeldab tema mõtlemise arenemist, eeldusel, et see isik valdab keele grammatikat.

Arvates õigesti, et keele õpetamisel peab olema aluseks grammatika, ei juhtunud mõned õpetajad küllalt tähelepanu sõnavarale, unustades J. V. Stalini juhendi: „Keele sõnavara omandab aga ülisuure tähtsuse, kui ta läheb keele grammatika käsutusse“.¹⁷ Õpilaste sõnavara rikastamise eesmärgiks on sõnavara täpsustamine ning arendamine. See toimub tundmata sõnade selgitamise kaudu, mis on vajalikud teksti mõistmiseks, see toimub aga ka sünonüümide ja homonüümide tähenduse käsitusel ja sõnatuletuse võimaluste õppimisel. Seejuures tuleb sõnade mõttelisele küljele pöörata tähelepanu sedavõrd, kui see on vajalik sõna õigeks mõistmiseks. Tegelikus õppetöös on tähele pandud ka niisuguseid juhtumeid, et õpetaja, kartes sattuda semantika kuritarvitamisele, loobus hoopis keelenähtuste sisulisest analüüsist. Kuid J. V. Stalin, hoiatades semantika kuritarvitamise eest, näitab, et „Keele uurimisel on sõnade ja väljendite tähenduslikul küljel tõsine tähtsus. Sellepärast tuleb semantikale (semasioloogiale) kindlustada keeleteaduses temale kuuluv koht.“¹⁸

Foneetika-küsimuste käsitus.

„Häälikuline keel ehk sõnade keel oli alati inimühiskonna ainsaks keeleks, mis suudab olla inimeste suhtlemise täisväärtuslikuks vahendiks.“¹⁹ Selle tsitaadiga on määratletud foneetika koht ja tähtsus keeleõpetuse koolikursuses. Foneetika õppimisel tutvuvad õpilased eesti kirjakeele hääldamise põhiliste normidega ja õpivad tundma hääldamise ja ortograafia vastastikuseid suhteid (häälikute vältes ja nende ortograafia).

Foneetika õppimine on ka vahetult seotud morfoloogiaga, kuna sõnade muutumine seisneb nende häälikulises muutumises. Sellest tuleb teadlikuks teha ka õpilased, näidates, milline seos on sõnavälte ja astmevahelduse õppimisel morfoloogia ja süntaksi õppimisega.

Tuleb näidata, et sõnavälte ja astmevahelduse tundmiseta pole võimalik määrata sõna kuuluvust käänd- või pöördkonda, tähendab, pole võimalik otsustada, millised on õiged vormid. Sõna astmest oleneb kogu lause mõte, mida on tähtis tähele panna eriti sel juhul, kui tugeva ja nõrga astme kirjalpilt on identne. Näit. lauses *kolhoos peksis vilja* — vastavalt sellele, kas sõna *vilja* hääldatakse II või III vältes, on tegevus lõpetatud või lõpetamata, tähendab, lause sisu hoopis erinev.

Nii on iga häälikuõpetuse peatükk seotud mõne teise grammatika osaga või omab otsest praktilist tähtsust (tähestik, võõrhäälikud ja -tähed, silbitamine, rõhk).

¹⁶ J. Stalin, „Marksism ja keeleteaduse küsimused“, Tallinn, 1951, lk. 19.

¹⁷ Samas.

¹⁸ Samas, lk. 33.

¹⁹ Samas, lk. 42.

Grammatiline abstraktsioon.

Paljudel juhtudel ei ole mõtlemise arendamine eesti keele grammatika tundides lahendatud õigesti.

J. V. Stalin õpetab, et „Grammatika on inimese mõtlemise pikaajalise abstraheeriva töö tulemus, mõtlemise tohutute edusammude näitaja“.²⁰ Grammatika tegeleb abstraktsete mõistetega.

J. V. Stalini õpetusest järeldub, et grammatiline abstraktsioon on sellise mõtlemistöö resultaat, mille juures mõte abstraheerub osalisest ja üksikust nii sõnades kui ka lauseis ja võtab selle üldise, mis on sõnade muutmise ja sõnade lauseteks ühendamise aluseks. Selleks et õpilase mõte võiks abstraheeruda konkreetsest, on paratamatult vajalik eelkõige näidata seda konkreetset. Sellepärast näitab grammatikaõpik mõningate nimisõnade leksikaalset tähendust: need on esemete, nähtuste, omaduste, tegevuste jne. nimetused. Edasi tuleb õpilaste tähelepanu juhtida sellele üldisele, mis ühendab kõik need erinevad nimetused üheks sõnadegrupiks. Selleks üldiseks, mis ühendab kõiki nimisõnu, on õpikus antud küsimused kes? mis? Kuid sellest on vähe: tuleb näidata ka seda üldist, mis esineb kõigi nimisõnade muutmises ja nende ühendamises lauseks, teiste sõnadega: selleks tuleb vaadelda nende arvu ja käandeid, seda, et nimisõna võib omada täiendavat sõna, võib näidata tegevuse subjekti või objekti. Kõik need tunnused ei ole õpikus näidatud ega tõuse õpilase teadusse kui nimisõnade tähtsaimad tunnused.

Omadussõnade käsitlusel on tingimata vajalik abstraheeruda sellistest omadussõna leksikaalseist tähendustest, nagu värvus, materjal, väline omadus (sile, kare), seesmine omadus (hea, uus), temperatuurilised omadused jne. Kõik need on esemete või nähtuste t u n n u s e d.

Verbide õppimisel tuleb abstraheerimiseks lähtuda mitte ainult tegevusest või seisundist, mida verbid tähendavad, vaid verbide mitmesugustest leksikaalseist tähendustest: need tähendavad füüsilist ja vaimset tegevust, seisundit, üleminekut ühest seisundist teise, suhtumist (armastama, vihkama), eseme esinemist või puudumist (on, oman, oleleb, puudub) jne. Grammatiline, kõige abstraktsem verbi tähendus on Dobromõslovi arvamust mööda t e g e v u s.²¹ Seltsimees Stalin piiritleb grammatikat kui reeglite kogu sõnade muutmise ja sõnade ühendamisest lauseks. See kohustab meid saavutama seda, et õpilased tunneksid täpselt sõnade vorme, mille abil ühed sõnad astuvad ühendusse teistega. Sellepärast me pöörame tõsiselt tähelepanu sellele, et õpetada õpilasi tundma sõnade seost küsimuste abil, õpetada argumenteerima oma järeldusi s õ n a l i i k i d e tunnustega, nägema sõnaliikide sarnaseid ja erinevaid jooni nende morfoloogiliste iseärasuste kaudu.

Varem me nõudsimme õpilastelt sõnaliikide määramist peamiselt nende tähenduse järgi. Morfoloogilised tunnused jäid varju. Sõnaliike õpiti üksteisest eraldatult. Õpilased said väga segaselt aru sõnade liigitamise printsiipidest, segasid sõnaliigid, kuna tähenduse järgi on mõned eri sõnaliigid sarnased (jooks, jooksmine).

²⁰ J. Stalin, „Marxism ja keeleteaduse küsimused“, Tallinn, 1951, lk. 20.

²¹ Vrd. B. A. Добромислов, «Русский язык в школе», № 4, 1951.

Tuleb pöörata peatähelepanu sõnaliikide grammatiliste tunnuste omandamisele õpilaste poolt.²²

Eesti käändkondade ja sõnatüüpide käsitlusel tuleb lähtuda J. V. Stalini väiteist: „Grammatika iseloomulik joon seisab selles, et ta annab sõnade muutmise reeglid, pidades silmas mitte konkreetseid sõnu, vaid üldse sõnu ilma igasuguse konkreetsuseta...“²³ Käändkondadesse on sõnad ühendatud teatavate üldiste tunnuste põhjal: astmevaheldus, silpide arv, sõnavälde, rõhk, liide. Vastava käändkonna tunnuseid nimetades ei mõtle me üksikuid konkreetseid sõnu, vaid kõiki sõnu, mis omavad vastavaid tunnuseid. Näit. öeldes, et IV käändkonda kuuluvad astmevahelduseta sõnad, mille tüves on 2 silpi III vältel või rohkem kui 2 silpi, ei mõtle me mingeid üksikuid konkreetseid sõnu (vanker, söökla, pime, kuues jne.), vaid kõiki vastavate tunnustega sõnu üldse. Edasi, kõneldes teatavast sõnatüübist ja selle tunnuseist, ei mõtle me selle all üksikut sõna või üksikuid sõnu, vaid kõiki vastavate tunnustega sõnu üldse. Näiteks kõneldes sõnatüübist t ö ö k a s, ei mõtle me selle all üksikut sõna, vaid kõiki kahesilbilisi IV käändkonna sõnu, mille omastava lõpult kaob konsonant. Selles mõttes käändkonnad ja sõnatüübid on grammatilise abstraktsiooni tulemus.

Abstraktse mõtlemise arengut soodustavad grammatikatundides sellised mõtlemisoperatsioonid, nagu õpitud keelefaktide vastastikku seadmine, analüüs ja süntees, seoste määramine kursuse osade, teemade ja mõistete vahel, läbivõetu üldistamine.²⁴ Sellisena võib esineda üksikute sõnaliikide, sõnatüüpide, käänete jne. võrdlemine.

Üldistavates tundides võib teha nooremais klassides järgnevaid harjutusi, mis aitavad õpilastel selgitada põhimiste sõnaliikide vastastikuseid suhteid, välja tuua ja võrrelda nende grammatilisi tunnuseid:²⁵

Juur	Nimisõna	Omadussõna	Tegusõna	Määrsõna
julg-	julgus	julge	julgema	julgesti
vaik-	vaikus	vaikne	vaikima	vaikselt
mõist-	mõistus	mõistlik	mõistma	mõistagi
<u>Tunnused</u>	Kääne Arv	Kääne Arv	Pööre Arv aeg kõneviis tegemood	Muutumatu sõnaliik
<u>Tähendus</u>	Esemelisuus	Tunnus (omadus)	Tegevus ja seisund	Tegevuse (oleku) eri tingimused

²² Vrd. H. H. Лулаков, «Русский язык в школе», № 4, 1951.

²³ J. Stalin, „Marksism ja keeleteaduse küsimused“, Tallinn, 1951, lk. 20.

²⁴ Vrd. B. A. Добромислов, «Русский язык в школе», № 4, 1951.

²⁵ Vrd. H. H. Лулаков, «Русский язык в школе», № 4, 1951.



Morfoloogia ja süntaksi suhe.

Eesti keele programmist loeme: „Morfoloogiat ja süntaksit õpitakse koolis grammatika kahe võrdõigusliku osana, mis on omavahel seotud. Morfoloogia õppimiseks on vajalikud elementaarsed mõisted süntaksist: sõnade muutmine, mida vaatleb morfoloogia, on tingitud sõnade tarvitamisest lauses ja seda võib õpilane mõista ainult seoses sõnade süntaktilise funktsiooni selgitamisega.“²⁶

Prof. Dobromõslov ütleb Vene NFSV kogemustest: „Likvideerides süntaksi primaadi morfoloogia suhtes, otsustasid mõned õpetajad väärtalt, et morfoloogia õppimisel tuleb hoopis loobuda süntaktilisest analüüsist. On täiesti selge, et õppides sõnade muutmist õpilased peavad ühtlasi vaatlema sõnaühendeid lauses, kuna sõnade muutmine on tingitud nende ühendusest kõnes.“²⁷

Sedasama kinnitab akadeemik Vinogradov J. V. Stalini õpetuse alusel: „On iseenesest mõistetav, et morfoloogia, mis määrab kindlaks sõnade muutmise reeglid ja vastava kogu grammatilisi kategooriaid, peab olema tihedas vastastikus seoses süntaksiga, mis hõlmab endas sõnade lauseiks ühendamise reeglid. Nõukogude keeleteadlastele on vastuvõtmatud kodanlike õpetlaste — nagu näiteks Jesperseni — vaated, kes käsivad morfoloogiat sõnavormide kataloogina, täielikult lahus nende funktsioonidest, õpetusena sõnade grammatilistest muudetest, mis on vabastatud nende muudete tähenduste analüüsimisest. Selliseis vaateis ilmneb kodanlikule lingvistikale iseloomulik vormi lahutamine sisust, omamoodi metafüüsiline skematism.“²⁸

Ja edasi kinnitab akad. Vinogradov: „Morfoloogia kui õpetus sõnaehitusest peab hõlmama õpetuse sõnaliikidest ühes kõigi juurdekuuluvate kategooriatega. Morfoloogia tähtsuse ja väärtuse, ta iseseisva tähenduse tunnustamine, tema võrdõiguslikuks tunnistamine süntaksiga ei välista sugugi morfoloogia ja süntaksi vastastikust sõltuvust ning isegi süntaktilise lähtekoha laialdast rakendamist rea grammatiliste kategooriate süvendatud käsitlemisel, mis on seotud sõnaliikide uurimisega.“²⁹

Kuidas on selles suhtes lugu eesti keele grammatikaõpikutega ja aine käsitlusega grammatikatundides? Morfoloogias näeme ainult üht ilmset katset seostada seda süntaksiga. See on sõnade liigitamisel tarvitusele võetud, uus (akad. Vinogradovi õpetusel põhinev) alus: sõnad jaotatakse nende süntaktilise funktsiooni järgi iseseisvaks sõnadeks ja abisõnadeks, kusjuures antakse nende süntaktiline määrang. Sõnaliikide ligemal käsitlusel, samuti sõnavormide vaatlusel ei ole näha enam mingit seost süntaksiga. Kas ei peaks märkima, et nimisõna põhimiseks funktsiooniks lauses on tegija-olija või olendi-eseme näitamine? Kas ei peaks tegusõna käsitlusel nimetama, et pöördeliste vormide ainsaks funktsiooniks lauses on tegevuse või olemise näitamine — öeldise moodustamine? Kas ei peaks andma tähtsamate käänete põhilised tähendused? Need on probleemid, mis kerkivad

²⁶ Vt. „Seitsmeklassiliste koolide ja keskkoolide programmid. Eesti keel“, Tallinn, 1951, lk. 5.

²⁷ В. А. Добромыслов, «Русский язык в школе», № 4, 1951.

²⁸ V. V. Vinogradov, „J. Stalini töödest keeleteaduse küsimustes“, Tallinn, 1951, lk. 88.

²⁹ Samas.

esile stalinliku keeleõpetuse sisusse tungimisel silmapaistvate nõukogude keeleteadlaste kaasabil. Süntaksis muidugi leidub paratamatult seost morfoloogiaga palju enam: lauseliikmete määrangud on tihedasti seotud nende vormiga, nii et sisulisele piiringule on antud lisaks ka vormiline. Sõnade seose näitamisel ja lauseliikmete määramisel tuleb paratamatult lähtuda sõnaliikide (morfoloogilisest) määramisest. Ja üldse on võimatu asuda süntaksi õppimisele, kui me ei tunne sõnaliike, käänd- ja tegusõnavorme. Sellepärast on loomulikult süntaks praegu morfoloogiaga tihedamalt seotud kui morfoloogia süntaksiga.

Grammatilise analüüsi ja harjutuste osatähtsus.

Seltsimees Stalin piiritleb grammatikat kui reeglite kogu sõnade muutmise ja sõnade ühendamisest lauseks. See kohustab õpetajaid andma õpilastele teoreetilise kursuse kindla teadmise, vaba opereerimisvõime kõigi grammatikareeglitega ning -definiitsioonidega ja oskuse rakendada neid praktikas.

Seda eesmärki teenivad osalt teostatavad harjutused, mis aitavad õpilastel sügavamalt ja süstemaatilisemalt mõtestada läbivõetut, iseisvalt leida näiteid reeglite põhjendamiseks. Grammatiline analüüs on vabastatud õigustamatust keerukusest ja rakendatud otseselt grammatikareeglite parema tunnetamise ja ortograafia ning punktuatsiooni täielikuma omandamise teenistusse.

Õpilaste sõnavara suurendamiseks ja sõnade õigekirjutuse omandamiseks teevad õpetajad tööd sõnavaraga, ilma seda eraldamata grammatika õppimisest.

„Ei või öelda, et me oleme juba saavutanud morfoloogilise ja süntaktilise analüüsi õige suhte. Süntaktiline analüüs mõnel juhtumil siiski veel valitseb morfoloogilise ja foneetilise analüüsi üle.

Õpilased määravad esialgu veel raskustega sõna häälikulise ja tähelise koosseisu vahekorra, sageli ei oska sõna lahutada morfoloogilisteks osadeks, näidata nende rõhku jne.

Siiski sel aastal morfoloogiline analüüs levis suhteliselt rohkem, mis ei jätnud avaldamata mõju õpilaste kirjaoskusele.“³⁰

Eesti keeles tuleb samuti silmas pidada morfoloogilise analüüsi laialdasemat rakendamist. Harjutused praeguses 8. klassi morfoloogiaõpikus on eeskätt sünteetilised. Analüütilisi harjutusi on hoopis vähe. Nii nõutakse noomeni- ja verbivormide harjutamisel küll õigete vormide leidmist, kusjuures vormi määrang on antud (vt. „Eesti keele grammatika 8. klassile“, harj. 35, 37, 39, 83, 85, 86 jpt.), kuid pole ühtki harjutust, kus oleks antud vorm ning õpilastel tuleks anda selle määrang. Samuti puudub kokkuvõttev analüütiline harjutus morfoloogia kohta, mis nõuaks kõigi sõnaliikide ja -vormide määramist ja süvendaks seega nende tundmist.

„Analüüsi teostamisel tuleb õpilastele näidata, et sõnade muuted on tingitud nende seosest lauses, et seos sõnade vahel võib olla kahekülgne: see või teine sõna on teiste sõnade selgitamiseks, ja teda

³⁰ В. А. Добромислов, «Русский язык в школе», № 4, 1951.

ennast selgitavad teatud sõnad. Analüüsiharjutustega omandatakse keele grammatiline ehitus.

Analüüsi meie koolis teostatakse järgneva skeemi järgi: 1. Lause tüüp. 2. Lause koosseis. 3. Seos lausete vahel. 4. Ühe lihtlause analüüs lauseliikmete ja sõnaliikide järgi ning iga sõna grammatiliste tunnuste näitamine.³¹

Selline lihtlause analüüs peab eesti keeles vastavalt programmi nõudeile välja jõudma üksiku sõnani. Sest programmis öeldakse: „Koolides esines viimastel aegadel N. J. Marri järelkäijate mõjul samasugune segadus grammatilise analüüsi teostamisel, mis seisnes keele mõttelise analüüsi vastandamises morfoloogilise ja süntaktilise analüüsiga ja eriti grammatiliste vormide analüüsi alahindamises. Grammatiline analüüs iseendast oli muutunud väga keeruliseks.

Sellelaolisele grammatilise analüüsi teostamisele tuli teha lõpp. Reeglikohaselt tuleb teostada lause sõna-sõnaline süntaktiline ja morfoloogiline analüüs, taotledes, et õpilane mõistaks ühe lauseliikme sõltuvust teisest. Mis puutub lahutamatuks sõnaühendesse, siis tuleb koolis grammatilise analüüsi teostamisel õpilastele anda selge kujutus ainult ilmsesti lahutamatuist ühendeist, missuguste alla kuuluvad niisugused pärisnimed, nagu Nõukogude Liit, Ülemnõukogu Presiidium, Suure-Jaani jne. või „puruks ja põrmuks“, „pead murdma“ — tüüpi väljendid.“³²

Neid lahutamatuist ühendeid on eesti keele grammatikaõpikus 9. klassile nimetatud sõnaliitudeks ja nad on järgmised:

1. Morfoloogilised sõnaliidud:

- a) Tegusõna liitvormid (oli lugenud, ei olnud pakitud).
- b) Tegusõna + kõrvalsõna (luges läbi, võttis vastu, keerasin üles).
- c) Käändsõna + kaassõna (laua ääres, vabriku poole, mööda teed).

2. Süntaktilised sõnaliidud:

- a) Mitmesõnalised pärisnimed (Eesti Nõukogude Sotsialistlik Vabariik, Tartu Õpetajate Instituut, Eesti Nõukogude Kirjanike Liit).
- b) Arvu, hulka või mõõtu märkiv sõna + nimisõna osastavas käändes (sada töölist, 25 õpilast, rühm poisse, liiter marju, tuhat tonni betooni).
- c) Ühendid: musta verd, head tõugu, valget värvi, jaroslavi tõugu jne.

3. Leksikaalsed sõnaliidud, mille moodustavad eesti keelele eriomased, teistesse keeltesse otseselt mittetõlgitavad (idiomaatilised, fraseoloogilised) väljendid, nagu: omast käest (teadma), jalga laskma, nina-pidi vedama, pani minema (läks ära) jne.

Laused, mis analüüsiks esitatakse õpetaja poolt või esinevad õpikuis, peavad olema selged. Prof. Dobromõslov ütleb: „Ei ole mingit vajadust esitada grammatiliseks analüüsiks selliseid lauseid, mis vajavad erilisi kommentaare sisu mõistmiseks, äratavad lahkarmumusi lause kõrvalliikmete määramisel jne.“³³

³¹ Н. Н. Лулаков, «Русский язык в школе», № 4, 1951.

³² Vt. „Seitsmekl. koolide ja keskkoolide programmid. Eesti Keel“, Tallinn, 1951, lk. 10.

³³ В. А. Добромослов, «Русский язык в школе», № 4, 1951.

Selles suhtes jätavad meie grammatikaõpikud praegu veel mõndagi soovida. Õpikute autorite tähelepanu on juhitud vastavatele puudustele Haridusministeeriumis korraldatud arutlusel. Eesti keele õpetajad peavad aga ise olema teadlikud sellest, et omalt poolt esitatavad harjutuslaused, kontrolltööde tekstid jne. oleksid selged ja ainult üht viisi mõistetavad.

Nagu näeme, tuleb harjutustele klassis pühendada senisest rohkem aega. Sellega seoses tuleb arendada võitlust aja ökonoomse kasutamise eest õppetunnis. Õpetajad peavad püüdma õpilasi küsitleda ettevalmistatult, selgemini esitada uut ainet, toetudes õpilaste varem omandatud teadmistele, mitte kõrvale kaldudes, kasutades näitlikke vahendeid.

Grammatilise analüüsi ja harjutuste kvaliteedi kindlustamiseks väljaspool õpikut tuleks koostada ja välja anda vastav harjutustik kõigi keeleõpetuse osade jaoks.

Ajaloolised andmed keele arenemise kohta.

J. V. Stalin õpetab: „Keel kuulub ühiskondlike nähtuste hulka, mis toimivad kogu ühiskonna olemasolu ajal. Ta sünnib ja areneb ühiskonna sündimise ja arenemisega. Ta sureb koos ühiskonna surmaga. Väljaspool ühiskonda ei ole keelt. Sellepärast võib keelest ja tema arenemise seadustest aru saada ainult sel juhul, kui teda uuritakse lahutamatus seoses ühiskonna ajaloo, rahva ajaloo, kellele kuulub uuritav keel ja kes on selle keele looja ja kandja.“³⁴ Sellest järeldub, et keelenähtusi tuleb käsitleda ajalooliselt, nende ajaloolises arenemises. See on kahtlemata ainsaks juhendiks keele teadusliku vaatluse puhul. Kuivõrd tuleb aga rakendada keelenähtuste ajaloolist käsitlust koolitunnis?

Programmist saab sellele küsimusele vastuse. „Vajalik on luua selgus ka keelefaktide ajaloolisele valgustamisele.

Juhindudes seltsimees Stalini õpetusest keele kohta tuleb õpilastele eelkõige näidata, et keele sõnavara põhifond elab väga kaua, sajandeid, kuigi ta läbi teeb mõningaid muudatusi; et keele grammatiline ehitus muutub veel aeglasemalt kui sõnavara põhifond.

Koos sellega peab õpetaja õpilastele konkreetsete faktide ja näidete varal näitama keeles, eriti sõnavara põhifondis toimuvaid muudatusi“ jne. Edasi: „Niisamuti peab õpetaja pöörama õpilaste tähelepanu ka keele grammatilise ehituse järkjärgulisele muutumisele.

Siinkohal peab hoiatama, et ajalooliste selgituste koht on esijoones VIII—IX klassides, V—VII klassides tehtagu seda ettevaatusega.“³⁵ Sellekohaselt ootame ligemaid sätteid õpikutes. 5.—7. kl. õpikud on keeleajaloo suhtes liiga „ettevaatlikud“: neis pole sõnagi keelenähtuste ajaloolisest kujunemisest. Kuid palju paremad pole ka 8. ja 9. kl. õpikud. 8. kl. õpikus kõneldakse keeleajaloolistest küsimustest ainult astmevahelduse, genitiivi lõpu ja määrsõnade kujunemise puhul. Kas poleks keeleajalooline seletus tarvilik ka teiste käänete käsitlu-

³⁴ Vt. J. Stalin, „Marksism ja keeleteaduse küsimused“, Tallinn, 1951, lk. 18.

³⁵ Vt. „Seitsmeklassiliste koolide ja keskkoolide programmid. Eesti keel“, Tallinn, 1951, lk. 10—11.

sel? Kohtavad ju õpilased samas klassis rahvalaule õppides vanemaid käändelõppe. Samas kohtavad nad aga ka sise- ja lõpukaota noomeni- ja verbivorme. Kas poleks õige neilegi vormidele leida grammatika-õpikuis sobiv koht lühidaks seletamiseks? Kas poleks tarvis aseasonade käänete käsitusel nende erandlikkuse põhjendamiseks viidata ajaloolisele kujunemisele? Kas verbi pöördelõppude õpetamisel pääseb mööda 3. isiku lõpu puudumist seletades ajaloolisest käsitlusest? Üldse on morfoloogias terve rida võimalusi ja tarvidusi keeleajaloolisteks seletusteks. Halvem lugu on 9. kl. keeleõpikuga: selles puuduvad keeleajaloolised seletused hoopis ega saagi esineda süntaksi ajaloo läbiuurimatuse tõttu. 10. kl. õpikus on sõnavara ajalooline käsitus olemas, kuigi nende ridade autori arvates mitte küllaldasel määral. Tuleks täiendada osas, mida nõuab programm, nimelt näidata muutu- tuse keele sõnavara põhifondis.

Tuleb üldse toonitada rohkem keele ühiskondlik-ajaloolist tingitust, keele ja keelenormide muutumist, selle muutumise loomulikkust.

Seda on õpetajail vaja kõigepealt endale selgitada, sest on tarvis olla täiel selgusel, et praeguse ühiskonna kiire arengutempo juures on paratamatu nii suure arvu uute keelendite tarvituselevõtt, et küllaltki kohmakas normimine ei jõua praktilisele elule järele ja ajuti- selt esinevad paralleelvormid (millest õpetaja peab andma ühe kui soovitava). See ei tohi muidugi kõigutada meie keele autoriteeti (kuigi kuuleme sageli kaevatavat, et eesti keele äraõppimine olevat väga raske või koguni võimatu). Pealegi on õpetajail tarvis juhtida õpilaste tähelepanu sellele, et senikaua, kui ametlikus trükisõnas (ajalehtedes, raamatuis, ajakirjades) on tarvitusel paralleelsed vormid, on need lubatavad ka õpilaste töödes.

Seostades keele arengut ajaloo ja meie ühiskonna praeguse kiire arenemisega, saame selgema pildi keelelistest nähtustest ja keeleelus toimuvaist muutustest.

Näitlikud õppevahendid.

Igasugusel õpetamisel on suureks abiks näitlikud õppevahendid. Nad teevad õppimise huvitavamaks ja õpetamise kergemaks. Keele alal on peamisteks näitlikeks õppevahenditeks igasugused tabelid. Eesti keele alal kasutatakse praegu näitlikke õppevahendeid äärmiselt vähe, sest neid ei ole olemas. Nende soetamisele tuleb aga viivitamatult asuda. Vabariiklikul Õpetajate Täiendusinstituudil on valmistamisel süstemaatiline eesti keele näitlike õppevahendite kogu, mis kava kohaselt peab valmima selle semestri jooksul. Kuid ka õpetajad ise on kohustatud koostama ja valmistada laskma tabelleid. On korraldatud endavalmistatud õppevahendite näitusi mitmel alal (füüsika, loodusteadus). Tuleks organiseerida vastav näitus ka eesti keele alal.

Eesti keele näitlikud õppevahendid peavad haarama kõiki keeleõpetuse alasid: foneetikat, morfoloogiat, süntaksit, derivatsioonioõpetust, sõnavaraõpetust, ortograafiat. Tuleb koostada tabelid tähtsamate tsitaatidega J. V. Stalini teoseist. Tuleb uurida vanemate vennasvabariikide kogemusi näitlike õppevahendite koostamise kohta ja avaldada

selle üle metoodiline kirjutus, mida õpetajad saavad võtta juhtnööriks tabelite isevalmistamisel. Tuleb taotleda ka tabelite trükkimist. Kõiges selles peab juhtivat osa mängima Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut.

Kuivõrd tabelite tarvitamine aitab selgitada ja kergemini omandada keelenähtusi, on see otseses seoses J. V. Stalini õpetusega keelest. Kool ootab ka õpilastele kättesaadava õigekeelsus-sõnaraamatu ilmumist säärases eksemplaride arvus, mis kindlustaks iga õpilase varustamise raamatuga. Õigekeelsus-sõnaraamatu kasutamine õppetundides ja väljaspool õppetunde aitab tõhusalt kaasa õpilaste õigekeelsusevõimete arenemisele, kuna see võimaldab iseseisvat tööd iga kaheldava ortogrammiga.

Vigade parandus.

Tähtsat kohta eesti keele õpetamisel stalinliku õpetuse järgi omab töö õpilaste kirjatööde vigade parandamisel. Õpilane ei eksi mitte kõigis keelendees, vaid ainult raskemais, mis tuleb talle erilisel tead- vusse tõsta. Sel töö on kaks külge: 1) õpetaja juhib tähelepanu õpilase vigadele ja 2) õpilane parandab vead.

Kuidas juhtida tähelepanu vigadele? Tavaliselt tarvitatakse selleks vigase keelendi allakriipsutamist, kuid see pole hea võte, sest see eriti fikseerib, „kriipsutab alla“, tõstab ebaõige keelendi õpilase tead- vusse. Samuti pole hea vea parandamine õpetaja poolt, sest õpilasel ei jää siis muud teha kui parandatud keelend mehhaaniliselt ümber kirjutada. Võiks tarvitada erilisi leppemärke vigade märkimiseks (mille süsteem on veel välja töötamata), nii et õpilane teaks, et tal märgitud keelend on teatavas suhtes vigane. Siis teeks õpilane vea parandamisel iseseisvat mõttetööd, mis arendab tema keelelist mõtle- mist ja väldib edaspidist eksimist.

Teine etapp selles töös on kogu klassi tähelepanu juhtimine teata- vaile tüüpilistele vigadele. Selleks tuleb õpetajal vead süstematisee- rida ja need kogu klassiga läbi töötada. Seda võib teostada järgmiselt:

Keelend	Selgitus ja näited
Nõukogude valitsus	Sõna „Nõukogude“ kirjutatakse suure algus- tähega, kui see on tarvitatud riigi tähenduses. Näit. Meie Nõukogude riik ehitab üles kom- munismi.
kaasa võtma	ma- tegevusnimi kirjutatakse lahku. Näiteks Pidime üles minema, ringi vaatama.
Ruttasime, et rongile jõuda.	Sõna „et“ ees on koma, sest see seob kõrval- lauset pealausega. Näit. Nägime, et direktor tuleb.

Õpilased märgivad endale õpetaja poolt tahvlile kirjutatud keelendid erivihikusse või vihiku selleks määratud ossa, omandavad käsitletud keelendid koos reeglitega järgnevas tunniks ja vastavad seda õpetaja küsitlemisel nagu harilikku õppeülesannet. See tekitab õpilastes suuremat vastutustunnet vigade analüüsimisel ja nende kõrvaldamisel. Väär on praktika, kui õpetaja annab vihikud üksikhaaval õpilastele kätte ja nimetab igaühele individuaalselt tema vead. Sealjuures jääb muu osa klassist passiivseks. Vihikud kättesaanud õpilased aga süvenevad oma töösse ega pane tähele, mis õpetaja teistele kõneleb. Säärast praktikat meil aga esineb.

Õpilased kirjutavad kodus vigu põhjustanud keelendid ümber. Edasi toimub üldisemalt vigu põhjustanud keelendite eriline harjutamine harjutusdiktaadis või mõnes muus vormis ja nende rakendamine kontrolldiktaadis või -töös.

Sellega kõrvaldame tüüpilised vead kiiresti, jäävad üle veel individuaalsed vead. Need tuleb läbi töötada õpilastega individuaalselt, andes selleks näpunäiteid kirjalikult töö all või suuliselt.

Nõrkade õpilaste suhtes võime õppida Vene NFSV praktikast, mille kohta ütleb prof. Dobromõslov: „Paljud õpetajad on sisse seadnud erilised „isiklikud toimikud“ nõrkade õpilaste kohta, kus registreeritakse nende poolt kirjalikes töödes ja suulistest vastustes tehtavad vead. See annab võimaluse õpetajal igal momendil kontrollida mahajäänud õpilast, selgitada, kas ta on omandanud selle, mida ta varem halvasti teadis.“

Kirjalike vigade kiire kõrvaldamine on stalinliku keeõpetuse seisukohalt väga tähtis ülesanne, sest kirjavead näitavad, et ei osata keelt kui suhtlemisvahendit täielikult kasutada. Kirjavigade kõrvaldamisega on seotud ka vigade kõrvaldamine suulises väljenduses.

Keele- ja kirjandusõpetuse seos.

„Keele tundmaõppimine toimub nii spetsiaalseis grammatika- kui ka kirjandusliku lugemise (V—VII kl.) ja kirjandusõpetuse tundides (VIII—IX kl.). Grammatikatundides õpivad õpilased tundma kirja-keele ehitust, tema seadusi; kirjandusliku lugemise ja kirjandusloo tundides vaadeldakse kirjandusliku keele parimaid näiteid. Sellepärast tuleb grammatikatundides analüüsimiseks kasutada ainult parimaid klassikuid ja tänapäeva kirjandusteoseid, mis paistavad silma sügava ideelise sisu ja kõrgete kunstiliste väärtustega ja on stiililiselt laitmatud; kirjandusliku lugemise ja kirjandusloo tundides tuleb teostada keelelist analüüsi (vahel koguni puhtgrammatilist) teksti paremaks mõistmiseks, teose ideelise suuna selgitamiseks ja kirjaniku kunstilise meisterlikkuse avastamiseks.“³⁶

Kuidas toimub tegelikkuses keele- ja kirjandusõpetuse seostamine? Võiks öelda, et eesti koolis toimub see praegu ilma kindla sihiteadlikkusetä. See tähtis probleem pole, nii nagu paljud teisedki, meie metoodikas veel läbi töötatud ja õpetajad talitavad selle lahendamisel kobamisi.

³⁶ Vt. „Seitsmeklassiliste koolide ja keskkoolide programmid. Eesti keel“, Tallinn, 1951, lk. 11.

Mida võib siiski otseselt ja kahtlusteta teha kirjandus- ja keeleõpetuse seostamiseks?

1) Käsitledes kirjandusteost tuleb juhtida tähelepanu kirjaniku sõnavarale ning näidata, millist tähtsust omab see teose ideelise sisu kujundamisel. Näiteks Vilde, Tammsaare jt. tarvitavad oma teoseis dialektisme, arhaisme, vulgarisme jne., millel igapähe on oma funktsioon. Vastavalt J. V. Stalini õpetusele kuuluvad need üldsõnavarasse ning on omased ainult teatavale ajastule, teatud murdele, teatud ühiskondlikule klassile jne., väljendades seega tegelase päritolu otsest tema keele kaudu. Selle abil saame tundma õppida eesti keele eri avaldusvorme, eriti aga eesti keelt minevikus. Selle kaudu avaneb otsene võimalus keele arengu ja rikkuse näitamiseks.

2) Ka morfoloogiline ehitus võib olla vaatlusesemeks kirjandusteose käsitlusel, sest kirjanik ei loo kuju ainult sõnade, vaid ka nende morfoloogiliste omaduste abil. Morfoloogiliste omaduste analüüsi teostatakse koolis märksa harvem kui leksikaalset analüüsi. Seda võib otsest ühendada troopide käsitlusega.

3) Kunstiline väljendusrikkus oleneb suuresti keele süntaktilisest ehitusest. Kunstilise kõne süntaktiline analüüs peab omama tähtsat kohta kõigi klasside töös, kuna kõne süntaktilises ehituses ilmub eriti selgesti ideelis-emotsionaalne värving ja on kõige paremini jälgitav kunstiteose sisu ja vormi ühtsus. Selles mõttes tuleb juba 7-kl. koolis tutvustada õpilasi süntaktilise stilistikaga ja omandada vastav terminoloogia: inversioon, kordus, hüüatus, retoorilised hüüd- ja küsilausead, anafoor, paljusidesõnusus, gradatsioon ja idioomid.

Tegelaste kõne analüüsimisel tehakse tavaliselt viga selles, et pööratakse tähelepanu ainult kõne sisule või esitatakse õpilastele küsimus kõne vormi suhtes väga üldiselt: Pavel Vlassovi keel, Põrgupõhja Jürka keele iseärasused jne. Saanud sellise ülesande, õpilane ei kujutle konkreetset, milles peab ta töö seisma, ja vastab üldiste fraasidega, mis on võetud õpikust, või esitab mõned juhuslikud näited tekstist.

Lihtsaimaks võtteks sel puhul on mõne monoloogi või dialoogi analüüsimine klassis õpetaja juhtimisel, kus tõstetakse esile ka kõne grammatilised iseärasused.³⁷

Töötades nii kirjandusteose keele vaatlusel seome grammatika kirjandusõpetusega, kusjuures võidavad mõlemad.

Eesti keele grammatika käsitlemine seoses vene keele grammatikaga.

Kogemused näitavad, et meie õpilased lõpetavad kooli (nii 7-kl. kui ka keskkooli) väga pealiskaudsete teadmistega grammatika alal. Instituudi üliõpilased ei tunne sageli sõnaliike, ei saa määrata grammatilist seost sõnade vahel lauseis, ei tunne lauseliikmeid jne. Samasugused puudused esinevad vene keele ja võõrkeelte alal. Millest on see tingitud, et õpilane, õppides teatavaid grammatikaküsimusi kolmel frondil — kolme keele kohta, ei saa ometi asja selgeks? Kahtlemata on siin põhiseü selles, et pole kooskõlastatud meie programmid ja ka meie õpetajad ei otsi üksteisega kontakti. Nüüd on astunud samme eesti ja vene keele programmide ühtlustamiseks, nii et teatava grammatikaküsimuse läbivõtmise toimuks enne eesti, siis

³⁷ Vrd. В. И. Сорокин, «Анализ литературного произведения в школе», Москва, 1950, стр. 151—155.

vene keeles. Kuid koordineeritud programmidest on veel vähe. Eduka koostöö põhiliseks pandiks on õpetajate töö koordineerimine. See peab toimuma õpetajate eneste algatusel, aga ka kooli direktiooni poolt juhitud. Koordineeritud õpetamise üheks tähtsamaks tingimuseks on aga see, et eesti keele õpetaja tunneb vene keele grammatikat ja vene keele õpetaja eesti keele grammatikat. Alles see võimaldab seose loomist õpetuse vahel. Prof. N. Dmitrijev ütles J. V. Stalini teostele pühendatud keeleteadlaste konverentsil 1950. a. novembris: „Rahvuslike koolide eesrindlikel õpetajail pole juba rea aastate jooksul teiseks aastaks jääjaid. Need pedagoogid oskavad hästi vene keelt ja õpilaste emakeelt ning rakendavad oma töös laialdaselt kõige uuemaid õppemeetodeid, lähtudes emakeele ja vene keele grammatilise ehituse võrdlevast analüüsist.“³⁸

Millistes grammatikaosades võiks kõne alla tulla võrdlev käsitlus? Võrdlevalt võib käsitleda kõiki osi. Kui nähtused on eri keeltes sarnased, tuleb rõhutada seda külge, kui erinevad — rõhutada erinevust, kui mõni nähtus teises keeles puudub, saab näidata selle iseloomulikkust antud keeles (eesti keele astmevaheldus, vältus, käänete suur arv, tulevikuvormi puudumine, b, d, g hääldamine, kõrvalsõna jt.).

Eesti grammatikas on nõukogude ajal läbi viidud mõnede kategooriate ümbernimetamine, mis oli tarvilik eeskätt selleks, et õpilased eri keelte sarnaste kategooriate õppimisel ei peaks nimetama neid eri nimega, mis tekitab nende omandamisel tohutuid raskusi ja segadust. Nii on meil võetud tarvitusele käändsõnalise öeldise (именное сказуемое) ja kaudsihitise (косвенное дополнение) nimetus. Eri sõnaliigina on toodud eesti grammatikasse kildsõnad (частицы). Samasuguste kategooriate läbivõtmisel peaksid olema eri keelte õpetajate poolt antud enamvähem samasugused seletused ja definitsioonid.

Tihe kontakt eri keelte õpetajate, eriti aga eesti ja vene keele õpetajate vahel aitab suuresti kaasa nende keelte paremale omandamisele, seega on otseselt stalinliku keeleõpetuse koolitöösse rakendamise teenistuses.

Eesti grammatika õpetamise praktiline tähtsus.

Seltsimees Stalin näitas erakordselt selgelt keele tohutut tähtsust ühiskonna elus. Ilma keeleta pole mitte üksnes võimalik ühiskonna progress, vaid on võimatu ühiskonna olemasolu üldse ja muidugi võimatu igasugune tunnetustöö, kuna keel on vahetult seotud mõtlemisega.

Kuna keel omab säärast erandlikku tähtsust ühiskonna elus, siis emakeele parima valdamise õpetamine on kooli kõige tähtsam ja ühtlasi kõige austavam ülesanne.

Keele valdamisena ei tule kaugeltki mõista ainult õigekirjutuse oskuse omamist. Keele valdamine eeldab samuti küllalt kõrget lugemisharjumuste taset, harjumusi suuliseks ja kirjalikuks kõneks.³⁹ Harjumuste arendamine, mis on vältimatud keele valdamisel, nende hulgas õigekirjutusharjutuste arendamine, nõuab koolis suure hulga mitmesuguste harjutuste tegemist, milleks on tarvis palju aega. Selle-

³⁸ Vt. „Nõukogude Õpetaja“, nr. 51, 22. detsembrist 1950. a.

³⁹ Vrd. В. А. Добромислов, «Русский язык в школе», № 4, 1951.

pärast peab teostama töö nende teadmiste- ja harjumusteringi täpseks piiritlemiseks, mis kuuluvad omandamisele koolis. Õpikuis on hulk reegleid, millel on teisejärguline tähtsus, eriti eesti õpilaste jaoks (näit. häälikute täpsem liigitus, astmevahelduse üksiknähtused, määr sõnade muutmine jne.).

„Uued õpikud tuleb koostada nii, et vene keele teoreetiline kursus oleks vabastatud kõigest, mis ei oma olulist kasvatustlikku ja praktilist tähtsust.“⁴⁰

Meie uued õpikud vastavad enamvähem sellele nõudele; nende arutlusel Haridusministeeriumis oli kuulda õige vähe hääli selle kohta, et on pakutud üleliigset, teisejärgulist materjali.

Taastades morfoloogia ja süntaksi õigused, on mõned õpetajad vähe tähelepanu pühendanud õpilaste kõne arendamisele. Nende õpetajate jaoks on grammatika muutunud vahendiks, mille abil õpilased paremini omandavad ortograafia ja punktuatsiooni. Ortograafiliste ja punktuatsiooniliste harjumuste omandamiseks tehti liiga sageli kontrollteütusi, mis olid ülemääraselt küllastatud ortogrammidega.

Kõne arendamise probleem on väga suur probleem, mida ei lahendata muidugi mitte ainult grammatikatundides, vaid ka kirjandus- ja muudes tundides. Kuid keeleõpetaja peab juhtima sellele erilist tähelepanu, tõstma aste-astmelt õpilaste suuliste vastuste kultuuri, hoolitsema kõne täpsuse ja kokkusurutuse eest (eriti grammatikatundides), samuti ilmekuse ja selguse eest (eriti kirjandustundides). Tuleb organiseerida spetsiaalseid töid, millel on tähtsus õpilaste edaspidise praktilise tegevuse suhtes (maksimaalselt kokkusurutud konspekt mingist tekstist, elav, selge jutustus nähtust ja kuuldust, mingi eseme või tööprotsessi kirjeldus, märkmed loetud raamatu kohta, väikese loengu üleskirjutus jne.). Ilma nende küsimuste lahendamiseta ei ole võimalik kindlustada keele täielikku omandamist koolis, pole võimalik lahendada keeleõpetuse ümberkorraldamise küsimust.

Selle peatüki võib kokku võtta prof. Dobromõslovi sõnadega: „Vene keele õpetamise ümberkorraldus peab eelkõige seisma selles, et seada grammatika õppimine kõikide harjumuste teenistusse, mis on vajalikud keele valdamiseks, ja nimelt: lugemisharjumused, suuline ja kirjalik kõne, ortograafilised ja punktuatsioonilised harjumused. See ei tähenda muidugi, et grammatikat peab käsitlema kui „harjumuste teenrit“. Vene keele teoreetilise kursuse õppimine omab kahtlemata suurt tunnetuslikku ja kasvatustlikku väärtust, soodustab õpilaste mõtlemise arenemist, teeb teadlikuks tervest reast ideedest, mis on vajalikud õpilaste maailmavaate kujundamisel.“⁴¹

Formalism, semantika ja ajaökoonomia.

Lõpuks on tarvis peatuda mõningail mõistelistel, mis meil on tarvitatud pedagoogilise protsessi iselomustamisel ja hindamisel. Need on formalismi ja semantika mõisted. J. V. Stalin ütleb: „N. J. Marr ja tema „õpilased“ süüdistavad „formalismis“ kõiki keeleteadlasi, kes ei jaga N. J. Marri „ uut õpetust“. See pole muidugi tõsine ega mõistlik.

⁴⁰ В. А. Добромослов, «Русский язык в школе», № 4, 1951.

⁴¹ Samas.

N. J. Marr pidas grammatikat tühjaks „formaalsuseks“, ja inimesi, kes peavad grammatilist ehitust keele aluseks — formalistideks. See on juba täitsa rumal.

Ma arvan, et „formalism“ on „uue õpetuse“ autorite poolt välja mõeldud selleks, et hõlbustada võitlust oma vastastega keeleteaduses.⁴²

1950. a. novembris toimunud keeleteadlaste ja -õpetajate konverentsil Moskvas ütles prof. Tšistjakov, et „marristid töid uskumatu segaduse formalismi mõistesse, ajades segi formalismi keeleteaduses formalismiga keeleõpetuse metoodikas. Formalism õppetöös tähendab seda, et valmis definitsioone õpitakse pähe mehhaaniliselt, pealiskaudselt, ilma et asja olemusest aru saadaks ja ilma et osataks teoreetilisi teadmisi praktiliselt kasutada. Nii on formalism teooria ja praktika vahelises lõhes — teooria on omaette, praktika omaette.“⁴³

Edasi kerkib J. V. Stalini teostes üles veel semantika küsimus. Semantikaküsimuste käsitlemist grammatikatundides nimetati meil omal ajal „kasvatuslikeks momentideks“ sellepärast, et need olid otseselt suunatud õpilase ideoloogilisele kasvatamisele, jättes grammatikaõpetuse kõrvale.

Kuidas suhtuda semantikasse, selle kohta leiame vastuse J. V. Stalini töödest ja neil põhinevast eesti keele programmist. Seltsimees Stalin ütleb: „Semantika (semasioloogia) on üks keeleteaduse tähtis osa. Keele uurimisel on sõnade ja väljendite tähenduslikul küljel tõsine tähtsus. Sellepärast tuleb semantikale (semasioloogiale) kindlustada keeleteaduses temale kuuluv koht.“

Kuid semantika küsimusi läbi töötades ja tema andmeid kasutades ei tohi mingil juhul ülehinnata tema tähtsust, ja veel enam — ei tohi teda kuritarvitada.⁴⁴

Eesti keele programmis öeldakse: „Semantika osatähtsuse suurendamist ja selle kuritarvitamist esines sageli meie kooli praktikas üsna mitmesugustes vormides. Õpilasi sunniti teostama neile täiesti tuntud lausete ja sõnade mõttelist analüüsi. Vahel süvendas õpetaja liigselt sõnade ja lausete analüüsi, pöörates tähelepanu mitmesugustele peensustele. Mõningad õpetajad pühendasid liiga palju tähelepanu käänete ja eessõnade tähenduse avamisele. Koolipraktikas leidsid aset ka äpardunud katsed selgitada tekstis ühtesid või teisi vorme ja kõnekäände, lähtudes teksti ideelisest sisust, mis viis õpilasi sageli väga kaugele grammatikast ja millega käis kaasas autori loomingulise mõtte, tema klassiseisundi vulgariseeritud tõlgendamine.“

Sellistel semantikast liigsesse vaimustusse sattumisest ja kuritarvitamisest tulenevaid moonutusi ei või olla kohta eesti keele õpetamisel koolis. Samal ajal ei tohi aga esineda keele mõttelise külje halvustamist.⁴⁵ Sellega on meile antud selge alus nende küsimuste lahendamiseks.

Nende küsimustega on seotud ajaökonoomia põhimõte.

Keeleõpetuse ümberkorraldamiseks on tarvilik kasutada kõige efektiivsemaid töövõtteid teadmiste pak-

⁴² J. Stalin, „Marksism ja keeleteaduse küsimused“, lk. 37.

⁴³ Vrd. „Nõukogude Kool“ nr. 1, 1951, lk. 48.

⁴⁴ J. Stalin, „Marksism ja keeleteaduse küsimused“, lk. 33.

⁴⁵ Vt. „Seitsmeklassiliste koolide ja keskkoolide programmid. Eesti keel“, Tallinn, 1951, lk. 9.

kumisel ja kinnistamisel, samuti ka harjumuste loomisel. Tuleb kokku hoida iga minutit õppetöö ajast.

Kuid paljud õpetajad kasutavad võtteid, mis ei ole küllalt otstarbekohased. Nii kasutatakse uue materjali selgitamisel ainult induktiivset meetodit (reegli tuletamist spetsiaalselt valitud näidete põhjal), sõltumata õpiku materjali kergusest või raskusest, kuigi paljudel juhtumitel oleks kasulikum anda reegel valmis kujul ja siis teha harjutusi.

Kinnistamisel lastakse kirjutada tekst tahvlile, mis võtab aega. Selle asemel võiks tarbekorral praktiseerida harjutuse lugemist õpikust või dikteerimist kogu klassile, mille juures õpilased kriipsutavad alla nõutavad sõnad.

On selge, et formalismi ja semantikaküsimuse lahendamine J. V. Stalini teoseis aitab kaasa aja säästmiseks, järelikult keele kiiremaks ja täielikumaks omandamiseks.

Kokkuvõte.

Seni on tehtud ainult esimesed sammud eesti keele õpetamise ümberkorraldamisel J. V. Stalini keeleteaduslike tööde alusel. See ümberkorraldamine on väga keerukas ja vastutusrikas töö, mis nõuab pingerikast koostööd keeleteadlaste, metoodikute ja õpetajate-praktikute vahel. See peab olema teostatud nii, et kindlustada kooli ette seatud ülesande täitmist: ette valmistada täiesti kirjaoskajaid inimesi nõukogude kultuuri edasiseks arendamiseks ja kommunismi ülesehitamiseks.

Kuigi esitatud kirjutuses pole suudetud käsitleda kõiki kõige tähtsaimaidki probleeme, mis on ühenduses eesti keele õpetuse ümberkorraldamisega J. V. Stalini keeleteaduse küsimusi käsitlevate teoste põhjal, annab see mõningal määral selgust ja kindlust õpetajale keeleõpetuse kursuse käsitlemisel. See tõstab esile tähtsamad küsimused, mida on tarvis eriti tähele panna emakeele õpetamisel, et seista kindlalt stalinliku õpetuse alusel. Põhiliseks allikaks, mille abil saab lahendada alati ka metoodilisi küsimusi, jääb J. V. Stalini töö „Marksism ja keeleteaduse küsimused“. Selle teose poole tuleb igal emakeeleõpetajal pöörduda alatasa, seda teost tuleb sügavalt uurida, põhjalikult tundma õppida, ainult siis on võimalik õigesti lahendada probleeme, mis on seotud eesti keele õpetamise ümberkorraldamise küsimustega.

Pedagoogilisest praktikast Tallinna Õpetajate Instituudis.

E. JANNO.

Nõukogude õpetajaskonnal on sotsialismilt kommunismile siirdumise perioodil täita suur ning austav ülesanne: kasvatada sirguvat põlvkonda kommunistliku ühiskonna ehitajaks. Meie pedagoogilistele õppeasutustele on usaldatud selle vastutava ülesande täitjate, tõeliste nõukogude õpetajate kasvatamine.

Pedagoogilised õppeasutused peavad andma nõukogude koolile õpetajaid, kes tunnevad põhjalikult marksistlik-leninlikku teooriat, kel on sügavad teadmised oma õppeaine alal ja pedagoogilistes teadustes. Nad peavad andma nõukogude koolile avara teadmisteringiga ning oma tööd armastavaid õpetajaid.

Tulevase õpetaja ettevalmistus toimub nii teoreetilise kui ka praktilise töö protsessis. Eriline tähtsus on siin õppepraktikal, mis moodustab pedagoogiliste õppeasutuste õppeprotsessi orgaanilise osa. Õppepraktika ei toimu eraldatuna teoreetilisest kursustest, vaid on õppetöö otseseks jatkuks, ehkki see toimub erinevate meetodite, võtete ja vahenditega.

Nõukogude Eesti õpetajate instituudid Tallinnas ja Tartus võivad pilku heita kolmeaastasele pedagoogilisele praktikale oma õppeasutustes. Oma töös on instituudid võinud toetuda vanemate vennasvabariikide vastavatele kogemustele, mida on üha rohkem hakatud üldistama meie rikkalikus pedagoogilises ajakirjanduses. Mõningat kontakti pedagoogilise praktika küsimustes on peetud nende instituutide õppejõudude vahel. Kuid see meie pedagoogiliste õppeasutuste tähtis tööloik vajaks enamat valgustamist, ja mitte üksnes meie õpetajate instituutide vaheliselt, vaid kõigi meie vabariigi pedagoogiliste õppeasutuste ulatuses.

Järgnevad read püüavad esitada mõningaid jooni Tallinna Õpetajate Instituudi pedagoogilisest praktikast, peamiselt eesti keele ja kirjanduse osakonnas.

*

Meie instituut püüab üliõpilasi pedagoogiliseks praktikaks põhjalikult ette valmistada. Nii loenguil, seminaridel kui ka praktilistel töödel püüame üliõpilastele anda teadmisi kui tulevastele õpetajatele. Meie pakutavad teadmised ei ole üliõpilastele üksnes neid rikastavaks teaduslikuks materjaliks, vaid on ühtlasi nende edasises koolitöös vajalikud. Mõistagi peab üliõpilaste haridustase olema avar, sügav ja mitmekülgne, sest meie eesmärgiks on ju tulevase pedagoogi kõrgekvaliteediline ettevalmistus.

Eesti keele ja kirjanduse käsitluses püüame eriti rõhutada seda, mis on oluline õppepraktikal ja töös õpetajana. Tõstame esile küsimusi, mis tekitavad raskusi üliõpilaste tulevastele õpilastele keeleõpetuses, sõltuvalt näiteks murdekeelest. Kirjanduse loenguil ja seminaridel juhime tähelepanu sellele, mis on oluline õppepraktikal ja seitsmeklassilises koolis, olgu kirjanike eluloo või teoste käsitlemisel.

Kõigil loenguil, seminaridel ja praktilistel töödel tuleb üliõpilastelt kui tulevastelt õpetajatelt nõuda korrektset esinemist, korralikku käekirja, laitmatut sõnastust ja piisavalt valjusti kõnelemist.

Kuivõrd oluline on praktikatunnis, samuti kui igas tunnis, näiteks paraja valjusega kõnelemine, seda märgib praktikant A. oma päevikus:

„Ma rääkisin ise väga tasase, monotoonse häälega, mis tegi õpilasi passiivseks. Kui tunni lõpul veidi valjemini kõnelesin, jäi klass kohe vaikseks ning kuulas uuditsedes, mis nüüd tuleb. Kuid siis ei tulnud midagi, ütlesin ainult: „Võite vahe-tundi minna.““

Pidevalt rõhutades üliõpilaste tulevase töö tähtsust äratame neis huvi selle töö vastu, hoiame elevel ootusärevust — millal ometi saabub tegeliku töö aeg!

On huvitav jälgida üliõpilaste suhtumist tulevasse õppepraktikasse. Enamik neist ootab seda aega, unistatakse, millal saab olla tegelikult õpetajaks, ning küsitakse endalt ärevalt: „Kuidas õnnestub minul selle suure ülesande täitmine?“ (üliõpilase K. päevikust). On olnud ka noid pelglikke, kes tahaksid jätta kõik sinnapaika, põgeneda õppepraktika eest. Neisse tuleb metoodikul ja aineõpetajal suhtuda erilise hoolega, ning need pole kaugeltki mitte halvemad praktikandid. Kõige halvemad on aga need juhud, kui üliõpilased suhtuvad ükskõikselt tulevase praktikasse, ei erutu sellest. Neid juhtumeid esineb õnneks harva, ja süüdi siin on õppejõud, kes pole lähenenud üliõpilastele individuaalselt ega äratanud neis huvi selle tähtsa tööloõigu vastu.

Üliõpilaste ootusärevusel on neisse positiivne mõju, see virgutab tahtet töötada tulemuslikult.

Mõned silmapaistvad metoodikud (näiteks Moskva Potjomkininimelise Riikliku Pedagoogilise Instituudi metoodikud) on varakult teatanud need programmi osad, milles üliõpilastel tuleb anda oma praktikatunnid, ühtlasi on nad juhatanud kätte vastava teadusliku ja metoodilise kirjanduse. Korraldatakse ka arvestusi üliõpilaste teadmiste kontrollimiseks aine osades, milles neil tuleb anda praktikatunde. See annab hea ülevaate üliõpilaste teadmistest ning näitab nende ettevalmistustaset õppepraktikaks. Ühtlasi on metoodikule ja aineõpetajale selge, kellega tuleb õppepraktika kestel rohkem töötada teadmiste täiendamisel.

Teadmiste nappuse ja käsitledava aine pealiskaudse tundmise kohta on üksikud üliõpilased kurtnud oma päevikus. Näit. üliõpilane-praktikant A. tunnistab:

„Õpetamisprotsessis andis teravalt tunda aine pealiskaudne tundmine. Olen siiani küll püüdnud kõike omandada, mida koolis pakutakse, kuid tarvitseb ainult veidi tegelda endal õpetamisega, kui ilmneb, et teadmisi on vähe omandatud. Muidugi, vastavat ainet uuesti korrates sai sellest üle, kuid hea oleks, kui juba kordamatagi teaksin.“

Meie instituudi eesti keele ja kirjanduse kateeder otsustas järgneva õppepraktika eel korraldada üliõpilastele-praktikantidele arvestuse kaasaegses eesti keeles, eriti osutades tähelepanu seitsmeklassilise kooli nõudeile ja vajadustele. Vajalik oleks ka arvestus seitsmeklassilise kooli programmi ja õpikute tundmises. Samuti korraldatakse õppepraktika eel ülevaatlik loeng nõukogude didaktika põhinõuete meenutamiseks.

Loetletud vahendid äratavad üliõpilastes suuremat vastutustunnet praktikatundide suhtes ning harjutavad neid varakult valmistuma tundideks.

Eesti keele ja kirjanduse kateeder on arutlenud ka üliõpilaste kontakti küsimust kooliga enne pedagoogilist praktikat. Juba sügissemestri algusest tuleks üliõpilasi suunata kooli, kus nad edaspidi on õppepraktikal, et nad töötaksid seal pioneeriorganisatsioonis või kirjandus- ja keeleringis, muidugi vastavate õppejõudude juhtimisel. Koolis tuleks üliõpilastel olla umbes üks kord nädalas. Niisugune tegevus tõstaks suuresti üliõpilaste kutselist ettevalmistust.

Kontaktil kooliga oleks aga ka viljastav mõju edasisele praktikale. Koolis viibides on tulevased praktikandid pidevalt ühenduses tulevase klassi juhatajaga ja eesti keele õpetajaga, nad tutvuvad nende kaudu oma peatsete õpilastega. Siin antagu üliõpilastele ka võimalusi klassi- ja õpilaspäevikuga tutvumiseks, et omandada vilumust neisse vajalike sissekannete tegemiseks ja vastavate lahtrite koheseks leidmiseks, mis esialgu, nagu on näidanud kogemused, nõuab küllaltki palju harjutamist.

Eriti oluline on aga üliõpilaste vahetu kontakti loomine õpilastega, kusjuures õpilased õpivad hindama tulevasi praktikante, kes oma tegevusega muudavad sisukamaks nende klassivälise töö. See on heaks eelduseks eeloleva õppepraktika edukaks kulgemiseks.

Pedagoogiliste õppeasutuste üheks ülesandeks on üliõpilastes elava huvi äratamine pedagoogilisi küsimusi käsitleva kirjanduse ja ajakirjanduse vastu. Õppepraktika eel oleme soovitanud üliõpilastel lugeda teoseid, nagu Priležajeva „Maša Strogova noorus“, Vigdorova „Minu klass“ jt. Esimene neist tekitas elavaid sõnavõtte kirjandusringi korraldatud diskussioonil, teist on käesoleval õppeaastal loetud ja arutatud huviga. Ka pedagoogilise ajakirjanduse lugemist oleme õhutanud üliõpilaste seas, kuid seda tuleks teha mõjusamalt kõigil meie pedagoogilistel õppeasutustel. Mõtlemata paneb fakt, et nimetatud ajakirjanduse lugejaks on meil suurema staažiga pedagoogid, kuna noored, äsja tööle asunud õpetajad loevad seda vähe või ei loe üldsegi. Põhjust tuleb otsida meist endist — me pole suutnud üliõpilastes kasvatada küllalt tugevat pedagoogilise ajakirjanduse lugemise ja kasutamise harjumust.

Samasugust elavat huvi tuleks üliõpilastes äratada ka tulevaste kolleegide töö vastu, mis juba õppepraktika aegu avaldugu nii teatava kooli eesti keele ja muude ainete õpetajate tundide külastamises kui ka teiste rühmade tundide vabatahtlikus hospiteerimises.

Ettevalmistusena õppepraktikaks hospiteerime seoses metoodika loengutega tunde harjutuskoolis, vahel ka mujal, ja katsetame õpilaste kirjatööde vihikute parandamise alal. Algame siin lühemate ning kergemate töödega, nagu etteütlus 4. klassis, ja lõpetame pikemate

ning raskematega, nagu kirjand 7. klassis. Eriti kirjandite parandamine on üliõpilastele esialgu rängaks tööks.

Õppepraktika otseses mõttes algab meil novembris, kestes ühe nädala, mille vältel iga üliõpilane annab 2 tundi — eesti keelest ja kirjandusest. Mõned, eriti need, kel on juba kogemusi tunni andmise alal, annavad omal soovil ja vahel juba ilma hospiteerijateta rohkemgi tunde. Ka võetakse mõningal määral osa klassijuhatamisest ja klassivälisest tööst.

Lühiajalisele sügissemestri praktikale peaks järgnema üliõpilase pidev kontakt „oma“ klassiga, olgu klassivälises tegevuses, õpilaste vihikute parandamisel või mahajäävate õpilaste abistamisel. Paraku on meie need taotlused jäänud senini väheproduktiivseiks, peamiselt üliõpilaste oma õppetöö rohkuse tõttu.

Pidev praktika, kuuajaline, toimub veebruaris-märtsis, ning selle kestel täidavad kaks üliõpilast teatavas klassis kõik õppe-kasvatustlikud ülesanded. Oleme katsetusena lasknud paaril praktikantide rühmal anda tunde ka muis mittetäieliku keskkooli klassides, kuid nende katsetuste tulemused pole olnud rahuldavad, sest üliõpilastel-praktikantidel on jäänud liialt vähe aega muude klasside õpilastega põhjalikumaks tutvumiseks, nii et on oht jääda vaid „tunniandjaiks“, ja praktikantide töö on neile endile tundunud killustatuna.

Õppepraktika, nagu muugi õppetöö, kujundab praeguse üliõpilase ning tulevase pedagoogi isiksust, annab talle teadmisi, oskusi ja vilumusi õpetajatöös. Koolis algab üliõpilastel sootu uus järk nende arengus — üliõpilasest hakkab õppepraktika ajal koolis kujunema õpetaja. See kujunemisprotsess iseendast on keerukas. Üliõpilaste kasvatajaks on otseselt kool. Tähtis osa on siin täita rühma metoodikul ja teistel instituudi õppejõududel koos kooli kollektiiviga.

Instituudis tehtud õppetöö omandab alles nüüd üliõpilastele oma õige sisu, omaseks ja arusaadavaks saab mõnigi küsimus, millesse varem suhtuti nagu teatavast kaugusest. Alles koolis olles, kokku puutudes õpetajate ja õpilastega, alludes kooli režiimile ning võttes osa ühiskondlikust tööst, saavad üliõpilased õige kujutluse nõukogude õpetaja kutsumusest.

On väga oluline suunata üliõpilased meie parimate õpetajate, oma ala meistrite juurde. Oluline on seegi, et üliõpilased külastaksid ka muude ainete tunde „omas“ klassis. Seejuures võib üliõpilastele anda eriülesandeid: jälgida kõnearendamist ühes või teises aines, vaadelda teatavate õpilaste käitumist neis tundides jne. Siin näevad üliõpilased mitmekesiseid metoodilisi võtteid aine käsitlemisel ning veenduvad ka selles, et eeskujulik pedagoog pole iialgi üksnes oma aine õpetajaks, vaid on alati ka õpilaste kasvatajaks.

Kõnelgu siin jällegi üliõpilaste päevikud. Praktikant J. kirjutab:

„Palju olen õppinud oma aineõpetajalt sm. Kuudilt. Peab tõesti imetlema sm. Kuudi õpetajaomadusi ja -oskusi. Temalt õppisin ainet muutma õpilastele eakohaseks, huvitavaks, õppisin, kuidas õpilasi individuaalselt kohelda.“

Üliõpilase K. päevikust:

„Elamusi pakkus 2. keskkooli õpetaja Lippingu antud tund darvinismi alustest. Ilmekate näidetega suutis õpetaja esile tuua liikide arengu ja hüpped selles arengukäigus, nii et iga vähik tunni lõpul oleks öelnud: „Mulle on selged elu arengu suund ja muutumise põhjused.““

Praktikant P. väidab:

„Minule jätsid 2. keskkooli õpetajad väga hea mulje. Nad oskasid luua niisuguse olukorra, et tundsime endid juba ammu nende perre kuuluvaina. Keegi neist ei keelanud kunagi oma abi, igaüks andis meelsasti nõu.“

Praktikant M.:

„Klassijuhatajaks-aineõpetajaks harjutuskooli 7. klassis on sm. Linnamägi. Eile kuulasin ta kirjanõustundi. Meeldis. Väga. Lihtsate sõnadega ja sütitatavalt jutustas ta Nekrassovist, vene lihtrahva raskest elust tollal. Huvitav on tähele panna enda juures, et ärkab suurem huvi käsitletava materjali vastu. Kui tohutult palju peab siiski õpetaja teadma ja kuidas ta ise peab olema vaimustatud sellest, mida edasi annab!

Klass oli pime (pimendamise tõttu), ainult õpetajalaual asetsev petrooleumilamp heitis nõrka, tohutuid varje tekitavat valgust klassile. Õpetaja deklameeris haruldaselt ilmekalt Nekrassovi luuletust „Mõtisklused paraaduksel“. Tabasin end sellelt, et jälgin hinge kinni pidades. Klass elas kaasa — siin-seal keegi ohkas tagasisurutult, katkendlikult. Sisu lahtimõtestamisel töötati aktiivselt kaasa: vajalik eeltöö oli ju tehtud sissejuhatava vestluse ja pala ilmeka ettekandmise näol.

Tunnist lahkusin väga ärevalt: ei, mina ei oska küll sellist tundi anda! ...“

Üliõpilane K. esitab meeldejäävaid näiteid kaaspraktikantide tundidest:

„Heino L. tegi oma töö põhjalikkusega. Ta suutis alati leida otstarbeka saatematerjali. Käsitledes 7. klassis rahvalaulet laskis ta lugeda 1905. aastal, samuti tänapäeval loodud rahvalaule. Heinol piisas algatusvõimet, et hankida tekstid kirjastusest.

Virve K. talitas õigesti, kui ta arvsõnade käsitlemisel võttis teksti populaarteaduslikust raamatust „Üks minut“. Tehnika huvitab poisse.

1. märtsil käisin 14. koolis. Eve T. tunnist jääb mulle kauemaks meelde kaks osa. Käsitledes Ostrovskit lasti tahvlile kirjutada mõtteid: „Kes ei põle, see ajab tahma. See on elu seadus.“ „Elu on võitlus takistustega teel püha eesmärgi poole.“ Arenes elav vestlus, kus õpilased avasid tsitaatide sisu. Tunni lõpul loeti kooris luuletust „Au rahvale“.

Peatusime pikemalt nii õpetajate kui ka praktikantide antud näidistundidel, et veenduda, mäherduse eelvuse ja vaimustusega neid jälgitakse ning kuivõrd ihatakse omandada neist parimat. Esialgu tundub nagu ootamatusena, et üliõpilasesse M. on avaldanud hea näidistund teatavas mõttes isegi pidurdavat mõju: „...ei, mina ei oska küll sellist tundi anda! ...“

Esimestest katsetustest alates tuleb praktikanti veenda, et ka tema suudab anda kõigiti laitmatuid tunde. Üliõpilastele tuleb näidata, milline kontakt peab valitsema õpetaja ja klassikollektiivi vahel, kuidas seda kontakti on võimalik saavutada. Tulevastele õpetajatele tuleb selgitada, milline rõõmus loova töö meeoleolu peab valitsema nii õpetajal kui ka õpilastel. Neile peab selguma see, et nõukogude õpetajale on ühtviisi kallid ning huvitav iga õpilane.

Suure töö selles osas on ära teinud õpetaja Aver meie harjutuskoolist. Praktikandid näevad nii tundides kui ka väljaspool tunde haruldast kontakti ja südamlikkust selle õpetaja ja klassi vahel, ta jutustused oma tööst ja õpilastest kõnelevad suurest armastusest nii oma töö kui ka õpilaste vastu, mis ju moodustabki aluse kogu pedagoogilisele protsessile.

Õpilastega kokkupuutumisel on üliõpilased esialgu saamatud. Üldiselt peavad nad siin olema enam pinguldatud, tavalisest distsiplineeritumad. Ja seda distsiplineeritust peamegi toetama. Halvasti mõjub

liialt kodune, familiaarne vahekord õpilastega, mille eest tuleb üliõpilasi hoiatada metoodikul ja mida tuleb vastastikku jälgida rühma-kaaslastel.

Päev-päevalt muutub praktikant oma õpilastele „päris“ õpetajaks, kes annab neile häid tunde ja on abiks klassivälises tegevuses. Ja tunne, et ta on juba tõeline õpetaja, kohustab praktikanti üha tõsisemalt suhtuma oma töösse, esitama endale järjest suuremaid nõudeid.

Et kohelda õpilasi individuaalselt ning hästi tunda igaüht neist, tuleb üliõpilastel lähemalt tundma õppida üksikuid õpilasi ning kogu klassi. Huvitav on jälgida praktikantide suhtumist õpilastesse ja iseloomustusi, mida on koostanud üliõpilased õpilaste kohta.

Praktikant A. on kiiresti üle saanud teatavast ükskõiksest suhtumisest õpilastesse. Rahulolevalt konstateerib ta:

„Usun, et on päris suur samm edasi, kui mulle enam ükskõik pole, kui rumalad või targad on õpetatavad.“

Üliõpilane R.:

„Esimesel pilgul jätab 6. klass väga hea mulje, välja arvatud vaid mõned... mulle meeldivad elavad õpilased palju rohkem kui tagasihoidlikud ja vaiksed.“

Esitatakse hulk näiteid elavate õpilaste ja „vembumeeste“ kohta, kes võivad olla arukad ja head, kui neid õigesti juhatakse. „Pole halbu õpilasi, on vaid halvad õpetajad,“ tehakse järeldus.

Praktikant A., kes senini on veidi kahelnud oma elukutse valikus, jõuab otsusele:

„... Täna tundub mulle, et õpetaja elukutse on siiski tore ja vahelduslik. Igas lapses on midagi head ja huvitavat. Nende joonte avastamine ja neis omalt poolt heade omaduste kasvatamine pakub rahuldust, sest pidevalt on võimalusi näha oma töö tulemusi.“

Üliõpilased kasvavad märgatavalt pedagoogilise praktika aegu koolis tehtava õppe-kasvatustöö käigus. Nad pööravad kogu oma tegevuses koolis suurt tähelepanu õpilaste marksistliku maailmavaate kujundamisele, nende poliitilise silmaringi avardamisele, huvi äratamisele meie Nõukogudemaa pulbitseva elu nähtuste vastu, samuti nõukogude patriotismi kasvatamisele ja võitlusele kosmopolitismi vastu ning kodanlike igandite väljajuurimisele õpilaste teadvusest. Kõik see aga soodustab praktikantide eneste kasvu.

Üliõpilased on teadlikud suurest muutusest, mis toimub neis õppepraktika vältel. Üliõpilane R. märgib:

„Selle lühikese aja jooksul nägin väga palju niisugust, millele ma enne ei osanud tähelepanu pöörata. Eriti tundub mulle tähtsana see, et ma hakkasin iseenda juures nägema hoopis teravamalt palju niisugust, millele tavalises koolielus liialt vähe olen tähelepanu pööranud. Alles selle praktika ajal hakkasin õigesti aru saama sellest, mida tähendab olla õpetaja.“

Praktikant N. kirjutab:

„Pea on tulvil igasuguseid mõtteid... Praktika on väga pingerikas, kuid siiski hea, sest pead mõtlema mitmesuguste probleemide üle, mida üliõpilasel loenguid kuulates üldse ei tekiks.“

Ka tundide arutlustel on suur mõju üliõpilaste arenemisele õppepraktika vältel. Alguses ei suudeta mõista tunnis kõige olulisemat,

ei osata jälgida tunni eesmärgi täitmist ega seda, kuivõrd õpetaja kasutab ära tunnis kerkivaid, ettenägemata võimalusi, kas reageerib õigesti ootamatul juhtumel. Kõike seda nägema tuleb üliõpilasi harjutada. Ja iga tunni arutluse järel muutuvad praktikandid teadlikumaks tunnile esitatavaist nõudeist ning peagi oskavad nad teha tabavaid tähelepanekuid.

Äpardunud praktikatunni järel kirjutab üliõpilane A.:

„Lõppes mu esimene tund, esimene ja ebaõnnestunud tund. Kuid ma õppisin sellest tunnist väga palju.

Kõigepealt peab õpetaja kindlalt teadma, mida ta ootab õpilastelt. Seda enesest mõistetavat tõde ei suutnud minusugune algaja täiesti mõista. Ka peab õpetajal endal olema selge, mida ta õpilastele tahab õpetada. Konspekt olgu hästi koostatud ning see olgu peas.”

Arutlustel võetagu võimalikult täpsele vaatlusele ka praktikandi keeleline väljendus, ja see ei tohiks eriti pärast seltsimees Stalini keeleteaduslike seisukohtade avaldamist kellelegi tunduda „pisi-asjana“.

Ning arutlused toimuigu võimalikult kohe, samal päeval, ka antagu aega kõigi praktikantide mõtete väljendamiseks. Osavõtjaiks nii praktikatundidest kui ka nende arutlemisest peale metoodiku, aineõpetaja ja rühma liikmete olgu sagedamini ka pedagoogikakateedri esindaja ja vastava õppeaine kateedri liikmeid.

Kuid kollektiivselt arutleda ei tuleks ainult tunde, vaid ka üksikuid tunnikonspekte. Oleme seda taoti teinud üliõpilasrühmaga. Mõningaid konspekte tuleks analüüsida ja arutleda metoodikute, aineõpetajate, kateedri liikmete ja pedagoogikakateedri esindaja osavõtul. See õpetaks ka üliõpilasi tõsiselt suhtuma tundide ettevalmistamisse.

Tähtis osa õppepraktikas on klassivälisel tegevusel ja tööl lastevanematega. Meie instituudi lõpetanuilts kuuleme, et oleme neid sel alal vähe ette valmistanud. See sunnib meid süvenema küsimusse, kuidas oma tööd parandada.

Klassiväliline töö nõuab praktikantidelt poliitilist küpsust, teadmisi, oskusi, algatusvõimet, leidlikkust, aktiivsust. Neid omadusi peame üliõpilastes arendama instituudis. Peame rohkem mõtlema sellele, kuidas korraldada üliõpilaste isetegevust otstarbekamalt, nii et sellest suurem hulk aktiivselt osa võtaks, kuidas süvendada sellealast kontakti instituudi ja harjutuskooli vahel.

Ei tohi unustada ka seda määratud kasvatuslikku mõju, mida avaldab üliõpilastesse õpilaste kodude külastamine, kogemuste omandamine töös lastevanematega.

Õppepraktika on pedagoogiliste õppeasutuste ilusaim, huvitavaim ning oodatum tööperiood. See rikastab üliõpilasi-praktikante, süvendab neis armastust oma tulevase töö ja õpilaste vastu, teeb nad teadlikuks nõukogude õpetaja tõelisest olemusest ja ülesandeist, annab neile selle inimelu tõelise stiimuli, mida Makarenko nimetab homseks rõõmuks. Seda väidavad mitmed praktikandid oma päevikus. Praktika liidab üliõpilased ühtseks tööõõmsaks pereks.

„Kui tore on elada! Ehkki on raske, ei oska konspekte koostada, tunneme hirmu tundide ees, kuid samas tunneme selles värinas midagi ilusat, kordumatut. Selgemini kui kunagi varem olen kogunud, mida tähendab seltsimehelik kriitika. Parandame, kontrollime üksteist, ent kõik see sünnib heatahtlikult, keegi ei solvu sellest. Kõik

need päevad on möödunud peamiselt klassides või meie kirjanduse ja keele kabinetis. Seda paika olen eriti armastama hakanud: siin on saanud väriseda, tunda hirmu, kuulata häid ja tõsiseid nõuandeid, soovitusi vanemalt pedagoogidelt. Samuti aga on saanud siin nalja, sest peaaegu igapäevaga on juhtunud esimestes tundides ka midagi naljakat. See aeg on nagu tuleproov, milles inimesed karastuvad, millal avaneb nende tõeline olemus, millal üksteist tundma õpitakse, üksteisele lähene-takse."

Nii kirjutab oma muljeist üliõpilane K. ja teda täiendab prakti-
kant M.:

"Meie ühine otsus: praktikaeg on imekena! Lastega koos viibimine mõjub harul-
daselt hästi. Tunnen, et olen muutunud kuidagi paremaks, südamlikumaks. Tühi
jutt, et õpilased söövad närve! Armastan kõiki oma rühma inimesi. Alles nüüd
saingi õieti kaasüliõpilasi tundma — nähes neid klassis õpetajana, konspekti koos-
tamisel, suhtumises töösse ja seltsimeestesse."

*

Pedagoogiline praktika on otsekui igal aastal taas korduvaks suu-
reks õppetunniks instituudi õppejõududele. See õppetund on meidki
kasvatanud ja kasvatab üha, näidates ilmekalt käte edusammud ja
puudused meie töös.

Rõõmuga märkame mõningat edu õppepraktikas, võrreldes varema
tööga sel alal, paneme tähele oma üliõpilaste-praktikantide ainealaste
teadmiste süvenemist ja meetoodilise oskuse kasvamist. Kuid palju
on veel teha.

Meil tuleb tõhusalt tõsta üliõpilaste teadmiste taset eesti keele ja
kirjanduse alal, arvestades eriti seitsmeklassilise kooli vajadusi, ning
süvendada nende praktika-eelset kontakti kooliga. Senisest rohkem
tuleb üliõpilastele anda teadmisi ja oskusi klassiväliseks tegevuseks
ja tööks klassijuhatajana.

Vähe oleme käsitlenud õppetööd liitklassis, mistõttu meie lõpeta-
nud, kes on siirdunud maakoolidesse, on sattunud esialgu paljude uute
probleemide ette. Seda lünka püüame juba tänava osaliseltki täita,
küllastades linnalähedasi koole — meie harjutuskoolis paraku pole
liitklasse.

Täpsemat kooskõlastamist vajavad eri meetoodikute töö ja nõuded
õppepraktikal ning mõjusamaks tuleb muuta eesti keele ja kirjanduse
kabineti abi üliõpilastele-praktikantidele.

Ent kõigis osakondades tuleks üha rohkem hakata tähelepanu
pühendama praktikantide keeleväljenduslikule küljele, et saavutak-
sime koolides peatselt ühtse keelelise režiimi.

Meie eesmärgiks ning ülesandeks on kõigiti tõsta meie instituudi
eesti keele ja kirjanduse üliõpilaste õpetajakutse-alast ettevalmistust.
Ja meil on selleks soodsad võimalused: üha tõuseb tõeliste nõukogude
õpetajate arv, kes on eeskujuks meie noortele, meie keele- ja kir-
jandusõpikud muutuvad aasta-aastalt paremaiks, sest nad koostatakse
marksistliku metodoloogia alusel, vastavalt J. V. Stalini geniaalseile
seisukohtadele keeleteaduse küsimustes.

Meie kohuseks on ära kasutada need soodsad eeldused, rakendada
kogu oma jõud selleks, et varustada oma üliõpilasi ka õppepraktika
vältel marksistlik-leninliku õppe-kasvatuse teooriaga. Meie taotluseks
on kujundada üliõpilastest õpetajad, kes armastavad oma tööd, kelle
kutsumuseks on nõukogude noorte kasvatamine kommunismi vaimus.

Kuidas ma töotan lastevanematega.

M. SINTŠKOVSKAJA.

Meie koolide praktikas, nende hulgas ka selle, kus mina töotan, on perekondadega läbikäimiseks kolm eri vormi: lastevanemate kutsumine kooli, lastevanemate koosolekud, kodude külastamine.

Levinum sidepidamise vorm on isa või ema kutsumine kooli. Kahjuks kutsutakse mõnikord lapsevanemad välja mitte selleks, et nendega nõu pidada, neile vajalikke näpunäiteid anda või neilt mõnesuguseid teateid saada, vaid selleks, et kaevata sõnakuulmatute või tähelepanematute õpilaste peale.

Mina püüan niisuguseid väljakutseid vältida. Kui ma lapsevanemad kutsun välja, siis selgitan asjalikus vestluses nendega peensusteni asja olemuse ega süüdistada lihtsalt õpilast.

Toon näite. Kuuenda klassi õpilane Ljuda N. ei jõudnud edasi botaanikas, kuid kirjalikud tööd ta tegi õigesti ja arukalt. See sundis mind järele mõtlema. Otsustasin vestelda Ljuda vanematega. Mõne päeva pärast tuli ema kooli, ning juteldes temaga selgus mulle, et tüdruk tahvli juures, kus kogu klassi ja õpetaja silmad on pööratud temale, satub segadusse. „Kõik lendab mul peast,“ kurtis ta emale.

Pärast seda kohtamist muutsin oma suhtumist tütarlapsesse: tahvli juurde kutsumisel andsin talle rohkem aega mõtete kogumiseks või soovitasin tal süveneda tabelisse ja samal ajal küsitlesin teist õpilast. Ljuda rahunes, tundis end julgemanä ja hakkas andma rahuldavaid vastuseid.

Teine näide. Minu klassi tuli uus õpilane Jura Z., väga vaikne ja häbelik poiss. Kuid ükskord jutustas mulle ta ema, kes oli tulnud kooli, et juba mõnda aega ei tunne ta poega ära, poiss on muutunud jõhkraks, keeldub täitmast ema korraldusi. Niisugune pole ta kunagi olnud.

Küsisin, kellega ta sõbrustab. Ema jutustas, et poeg seltsib ainult Gena K-ga, ja siin meenus talle, kuidas poeg jutustas Gena toorest käitumisest vanaemaga. Mõistatus muutusest Jura käitumises oli lahendatud. Halb eeskuju on nakkav. Näinud tihti, kuidas Gena kohtleb oma vanaema, jälgendas Jura nähtavasti tema rumalat harjumust.

Ma soovitasin mitte takistada Jurat sõbrustamast Genaga, kuid keelata ajutiselt tema juures käimine ja kutsuda Gena sagedamini enda poole, et tal oleks võimalik näha ja koduneda hea eeskujuga vanematesse suhtumises.

See juhtum sundis mind klassis spetsiaalselt vestlema laste suhtumisest vanemaisse perekonnaliikmeisse.

Tutvumist oma 5. klassi õpilaste-kasvandike perekondadega alustasin juba õppeaasta esimestest päevadest. Nädal pärast õppetöö algust kogusin lastevanemad kokku ja tutvustasin neid esimese poolaasta kasvatustöö plaaniga ning selgitasin õpilaste käitumisreegleid. Hoolitsesin, et koosolek toimiks sõbralikus õhkkonnas, ilma liigsete formaalsusteta.

Järgmistele lastevanemate koosolekutele tõin õpilaste töid: vihikuid, joonistusi ja kogumikke, käsitöid, seinalehti, — sellest kujunes näitus.

Enne koosoleku algust vaatlevad lastevanemad õpilaste töid, vahetatakse elavalt muljeid ja pöörduetakse minu poole küsimustega. Nii saavutatakse kohe mitte ametlik, vaid sõbralik ja sundimatu õhkkond.

Laste õppeedukuse ja käitumise aruannetes ma iseloomustan igakülselt igat õpilast eraldi, iseloomustuse saadan konkreetsete nõuannetega igale lapsevanemale.

Lastevanemate koosolekuil lugesin ette A. S. Makarenko üksikuid loenguid lastekasvatusest, vestlesin niisugustel teemadel, nagu: „Õpilase päevarežiim“, „Kontroll õpilase üle ja tema abistamine koduste ülesannete täitmisel“, „Õpilaste ettevalmistamine kontrollkatseteks ja vanemate osa selles“.

Harilikult lastevanemad ei lahkunud kohe koosolekult, viivitati, et mõningais küsimustes nõu pidada: kuidas käituda, kui laps ei kuula sõna ja tarvitab inetuid sõnu, kui temas on märgata halbu kombeid jne. Niisugused usalduslikud vestlused lähendavad märgatavalt pedagoogi lastevanemaile. Ema ja isa täielik usaldus õpetaja vastu on eduka koostöö tagatiseks perekonnaga.

Oma klassi lastevanemate koosolekuile kutsusin ka aineõpetajad. Lastevanemad esitasid neile küsimusi, mis olid seoses üksikute õppeprogrammi osade omandamisega õpilaste poolt. Õpetajad vastasid kõigile küsimustele ning andsid nõu, kuidas abistada lapsi mitmesuguste ainete õppimisel.

Kasutasin töös lastevanematega ka niisugust väärtuslikku töömeetodit, nagu vanemate vastastikune kogemuste vahetamine lastekasvatamise alal. Neil puhkudel tunnistavad vanemad teravalt oma puudusi kasvatustöös ja õpivad teiste paremaid kogemustest.

Jutustan lühidalt ka oma õpilaste perekondade küllastamisest.

Enne õpilase kodu küllastamist teen enesele harilikult väikese plaani, märgin rea küsimusi, mida tahan õpilase vanematega lahendada.

Minu klassis õpib Kolja G., kes hiljuti tuli teisest linnast. Ta oli igasuguste vallatuste ja üleannetuste organiseerija. Mingisugused vestlused ega manitsused ei aidanud.

Ühel vestlusel temaga selgus mulle, et ta armastab väga oma ema ja kardab teda kurvastada, sest emal on haige süda. Läksin tema juurde koju, et tutvuda lähemalt ta elutingimustega.

Kogu pere oli koos: isa, ema ja poeg. Isiklike vaatluste põhjal ja vestlusest Kolja vanematega veendusin, et poisile on loodud väga soodsad tingimused edukaks õppimiseks. Samal ajal vanemad ei pööranud tõsist tähelepanu sellele, mida ja kuidas nende poeg loeb.

Juteldes poisiga sain teada, et ta suure innuga loeb P. Jakovlevi raamatut „Esimene õpilane“ ja on omandanud sellest juba rea halbu harjumusi. Tuli temaga selle raamatu üle üksikasjaliselt rääkida ja aidata tal sellest aru saada. Leppisin kokku vanematega, et nad kontrollivad poisi lugemist, vestlevad temaga loetu üle ja peavad sagedamini nõu minuga. Meie ühised pingutused mõjusid soodsalt poisisse. Peale selle, arvestades tema armastust lugemise vastu, soovitasime lugemiseks mõned head raamatud, mis tingimata avaldasid oma positiivset mõju.

Järgmisel aastal valiti Kolja salgajuhiks ja ta võttis aktiivselt osa pioneriorganisatsiooni tööst. Tema käitumine paranes.

Muuseas pidasin vajalikuks selgitada, kes õpilastest veel klassis luges raamatut „Esimene õpilane“. Arutasime seda igakülselt ja soovitasin õpilastel lugeda teisi raamatuid, jutustusi ajakirjadest „Pioner“ ja „Družnõje Rebjata“. Ma ise valisin neile ajakirju, tõin klassi ja jagasin poistele.

Ma ei piirdu õpilase kodu ühekordse külastamisega. Korduv õpilaste kodude külastamine on väga vajalik kasvatuslike tingimustega tutvumiseks perekonnas ja tihedama sideme loomiseks kooli ning lastevanemate vahel. Harilikult kohtlevad lastevanemad korduvail külastamistel klassijuhatajat usaldavamalt ja kõnelevad avameelsemalt kui esimesel korral.

Ljuba S-il on võõrasema. Ta isa jutustas alles minu teistkordsel külastamisel, et Ljuba on oma võõrasema vastu jõhker või ei vasta üldse tema küsimustele, vaikib, jonnakalt mossitades. Ta palus mind aidata Ljubat lähendada uuele emale. Mina ei hakanud Ljubaga sellel teemal vestlema, vaid andsin talle lihtsalt Likstanovi raamatu „Väikemees“ ja palusin pärast läbilugemist minuga oma muljeid jagada. Ljuba ütles mulle, et raamat on talle väga meeldinud, ja pärast vähest vaikimist lisas segaduses:

„Aga mul on ka võõrasema . . .“

Seekord ma Ljubaga vestlust ei jätkanud.

Nädala pärast ma külastasin jälle seda perekonda. Ljubat polnud kodus. Mind võttis vastu ta võõrasema, noor naine, keda ma nägin esmakordselt, sest ta oli haiglas, kui ma varem käisin. Ta jättis mulle kõige parema mulje. Vestlesime kaua. Andsin talle nõu, kuidas läheneda tüdrukule: tema suhtes tuleb olla nõudlik, mitte karta maksma panna oma õigusi ja kasvataja kohustusi teise emana, ning samal ajal suhtuda temasse emalikult, hellalt ja tähelepanelikult.

Vestlesin korduvalt ka Ljubaga, näitasin talle, et ta käitub halvasti, egoistlikult, et ta kapriisid ei solva mitte ainult võõrasema, vaid ka isa, kellel on valus vaadata tütre teenimatult halba suhtumist uude emasse, kes on nii hoolitsev ja tähelepanelik tema vastu.

Vestlused avaldasid Ljubale vajalikku mõju, ta muutis oma suhtumist võõrasemasse.

Muidugi, mitte alati ei läinud mul vanemate külastamine ladusalt. Mõned vanemad ei mõistnud või ei tahtnud mõista, et õpetaja ei tulnud mitte selleks, et „lapse peale kaevata“, vaid selleks, et koos nendega leida ühine tee lapse kasvatamiseks.

Minule on täiesti selge, et see märkamatu, vaevanõudev töö, mida ma teen juba kolmandat aastat oma klassi õpilaste kasvatamisel, osutub järjest märgatavamaks.

Olen sügavalt veendunud, et õpetaja ja vanemate ühiste pingutuste tulemusena ka kõige distsiplineerimatamad poisid lõppude lõpuks paranevad.

Kommunismi suurehituste käsitlemine füüsika- ja matemaatikaülesannetes.

A. EMMO, A. VIHMAN.

Nii füüsika kui ka matemaatika õpetamisel on väga tähtsaks kasvatamiseks ülesandeks nõukogude patriotismi kasvatamine. Praegu ja lähema viie-kuue aasta vältel ehitab nõukogude rahvas kommunismi suurehitusi, mille sarnast hiigeltööd pole varem maailmas kunagi sooritatud ega saagi sooritada kapitalistliku korra tingimustes. Selle töö grandioosne ulatus ja teostamise seninähtamatu kiirus täidavad uhkustundega kõigi Nõukogude kodanike südamed. Seda uhkustunnet tuleb kooli õppetöös kasvatada, tutvustades õpilasi suurehituste kulgemisega ja seal kasutatava tehnikaga, näidates, missugused perspektiivid on nõukogude energiamajandusel suurehituste valmimisel.

Õpilaste tutvustamisel kommunismi suurehitustega füüsika- ja matemaatikatundides on kõige olulisemaks vormiks õpetaja jutustus, mida saadab vastavate piltide, tabelite, skeemide jne. demonstreerimine. Kuid ka füüsika- ja matemaatikaülesannete andmeid on otstarbekohane võtta kommunismi suurehituste alalt, et õpilased nende kaudu tutvuksid seal kasutatava tehnikaga ja saaksid konkreetsema ettekujutuse sellest hiiglaslikust energiahulgast, mida need hüdroelektrijaamad mõne aasta pärast hakkavad andma.

See on seda vajalikum, et füüsika- ja matemaatikaõpikute kasutusel olevais trükkides ei leidu veel ülesandeid kommunismi suurehituste kohta.

Käesolev kirjutus tahabki abistada matemaatika- ja füüsikaõpetajaid kommunismi suurehituste rikkaliku materjali kasutamisel vastavate ülesannete koostamiseks.

Pikkuse, pindala ja ruumala mõõtmise käsitlemisel 6. klassi füüsikatunnis pakuvad õpilastele suurt huvi järgmised andmed:

1. Uuesti loodavate veehoidlate pindala Volgal on 25 000 km² (võrdluseks märgitagu, et Eesti NSV pindala on ca 45 000 km²).

2. „Kuibõševi mere“ pikkus on 500 km, suurim laius 40 km ning ta mahutab 30 miljardit kuupmeetrit vett. Nende andmete põhjal on kohane lasta õpilastel arvutada, mitu korda Kuibõševi veehoidla pind on suurem näiteks Peipsi, Võrtsjärve pinnast. Ka saab neid andmeid kasutada mõõtude alandamise ja ülendamise ülesannete koostamiseks.

3. Kuibõševi ja Stalingradi hüdroelektrijaama ehitamisel tuleb ümber tõsta 750 miljonit kuupmeetrit mulda. Seda arvestades võiks õpilasele esitada ülesande: Kui paksu kihina kataks see muld ruudu, mille iga külg on 1 km?

Viimati esitatud arvu saaks kasutada ka erikaalu ja kaalu käsitlemisel, kui arvestada, et keskmiselt kaalub 1m³ mulda 1,5 tonni.

Erikaalu ja kaalu käsitlemisel 6. klassis peetagu silmas veel järgmisi arve ja ülesandeid:

1. Suurehitustel töötab elektri-ekskavaator, mille kopa maht on 3 m^3 . Kui palju kaalub niisugune kopatäis mulda? Ööpäevas tõstab niisugune ekskavaator 5000 m^3 mulda süvendist välja. Mitu 5-tonnise auto koormat saab sellest mullakogusest?

2. Sammuva ekskavaatori IIIӨ-14-65 kopa maht on 14 m^3 . Kas niisuguse kopatäie mulda võib paigutada tavalisele veoautole?

3. Suurehitusteks on konstrueeritud suur, 25-tonnise kandejõuga isetühjendav auto, mis mahutab enam kui ühe kopatäie mulda.

Rõhu käsitlemisel 6. klassis võime koostada terve rea huvitavaid ülesandeid kommunismi suurehitustest. Näitena olgu juba eespool nimetatud sammuv ekskavaator IIIӨ-14-65. Selle ekskavaatori „kingad“, millele ta liikumisel toetub, on risttahukad, mille pikkus on 16 m ja laius 2,5 m. Kui suurt rõhku avaldab ekskavaator kingade kaudu maapinnale, kui ekskavaator kaalub 1100 tonni?

Hüdraulilise pressi käsitlemisel 9. klassis võetagu arvesse, et samuval ekskavaatoril on 4 jalga, milledeks on tugevad hüdraulilised pressid, kus õli rõhk on ca 175 at. Kui suur peab olema ekskavaatori jalaks oleva hüdraulilise pressi suurema kolvi pindala, kui liikumisel ekskavaatori kogu kaal (1100 tonni) jaotub ühtlaselt kahele jalale?

Uhendatud anumate käsitlemisel 6. klassis tuleb tingimata kõnelda lüüsidest. Volga-Doni laevakanalil on 13 lüüsi, millede abil laevad tõusevad või laskuvad 10—13 m võrra. Kanali kõige kõrgema osa vee nivoo on 88 m kõrgemal Volga nivoo (sealt kuni Volgani on 9 lüüsi) ja 44 m Doni nivoo (sealt kuni Donini on 4 lüüsi). Siin võib arvutada keskmise veerõhu lüüsi värvatele.

Hõõrdumise käsitlemisel 6. klassis on kohane jutustada Kahhovka hüdroelektrijaamale ehitatava generaatori rootorist (läbimõõt 9 m), mis kaalub koos turbiini rootoriga 200 tonni ja mille telje ots toetub kuullaagrile, mille läbimõõt on 1,3 m.

Töö ja võimsuse kohta on 6. ja 8. klassi õpikuis vähe ülesandeid. Rikkalikku materjali ülesannete koostamiseks pakuvad ka siin kommunismi suurehitused.

1. Lüüsid Volga-Doni kanalil varustatakse veega kolme võimsa pumbajaama abil, mis võivad tunnis anda 0,5 miljonit kuupmeetrit vett. Siin võib arvutada kolme pumbajaama kasuliku koguvõimsuse, eeldades, et vesi pumbatakse Donist kõige kõrgemale tasemele kanal (44 m kõrgemal Doni nivoo).

2. Sammuva ekskavaatori kopatäis mulda kaalub ca 25 tonni ja ta tõstab selle 1 minutiga 50 m sügavusest 120 m kaugusele. Mitme inimese tööd asendab ekskavaator?

Selle ülesande lahendamise käik võiks olla järgmine:

a) Kui palju kaalub labidatäis mulda? b) Kui kaugemale viskab inimene kraavikaevamisel labidatäie mulda? c) Mitu labidatäit mulda kaevab inimene ühe minutiga? d) Mitu korda on 1 minuti jooksul ekskavaatori poolt tehtud töö suurem ühe töölise poolt tehtud tööst, kellel on tööriistaks labidas?

Sel puhul lisatagu, et sammuvat ekskavaatorit võib juhtida ainult üks tööline (tavaliselt koosneb ta meeskond 5 inimesest). Selle ekskavaatori jõumasinaks on 48 elektrimootorit, millede koguvõimsus on 7000 kW. Töötamisel vajab sammuv ekskavaator ööpäevas 24 000 kWh

elektrienergiat ning võib selle ajaga $15\,000\text{ m}^3$ rasket savi-pinnast süvendist välja kaevata ja 120 m kaugusele tõsta.

Väga suure produktiivsusega masin on mudaimeja, mis võib ühe tunniga ammutada 15 m sügavusest 500 m^3 mulda ja selle transportida 3,5 km kaugusele. Mudaimeja masinate võimsus on 7000 HJ. On ehitamisel mudaimejad, mis võivad tunniga 1000 m^3 mulda paisata 80 m kõrgusele.

Huvitavaid ülesandeid kommunismi suurehituste teemal on võimalik koostada ka langeva vee energia arvutamiseks. Nii näiteks langeb Kuibõševi paisult 26 meetri kõrguselt igas sekundis keskmiselt 10 miljonit liitrit vett. Kui suur on langeva vee võimsus hobujõududes ja kilovattides?

Volga algus on meretasemest 228 m kõrgemal, Kaspia mere tase on aga 26 m allpool avamere taset. Kui palju tööd võib maksimaalselt teha 1 liiter vett, mis voolab Volga algusest kuni Kaspia mereni?

Lihtmehhanismide käsitlemisel võetagu 6. klassi õpikus toodud ülesande kõrval (harjutus 35, ülesanne nr. 2) kõne alla sammuv ekskavaator ja leitagu vastus küsimusele, miks ekskavaatori poolt tõstetav koorem on nii väike, võrreldes ekskavaatori enese kaaluga (1100 tonni)? Kui aga vähendada ekskavaatori tõstenoole pikkust (75 meetrit kuni 55 meetrini), siis võib ta tõsta kuni 35-tonnist koormat. Millega seda seletada? (Seletuseks vaadatagu 6. kl. õpikus joonist nr. 128.)

7. klassis on raskusi elektrivoolu pinge mõiste seletamisega. Pinget on kasulik võrrelda vedeliku nivoode vahega. Viimast võime mõõta tööga, mida teeb 1 kg vedelikku ühelt nivoolt teisele langedes. Kui näiteks 1 kg vett langedes teeb tööd 15 kGm, siis peab ta langema 15 m kõrguselt. Võib anda järgmist tüüpi ülesande: Kui kõrgele pumbatakse vesi, kui iga liitri pumpamiseks peab 12 kGm tööd tegema?

Seega on otstarbekas anda ka pinge ühiku voldi mõiste töö kaudu: kahe punkti vaheline pingeline on 1 vool, kui 1 kuloni liikumisel ühest punktist teise tehakse tööd 1 džaul. Voldi mõiste omandamiseks olgu näiteks ülesanded:

1. Üks kulon, liikudes ühest punktist teise, tegi tööd 5000 džauli. Kui suur oli nende punktide vaheline pingeline?

2. Kuibõševi ja Stalingradi hüdroelektrijaamast tuleb Moskvasse elektrienergia vahelduvvooluna, mille pingeline on 400 000 V. Kui palju tööd teeks iga kulon elektrit, liikudes ühest punktist teise, millele vahel on selline pingeline?

Elektrivoolu seadusi käsitledes on võimalik 7. ja 10. klassis anda ülesandeid elektrienergia juhtimise kohta Stalingradist ja Kuibõševist Moskvasse, milline vahemaa on ümmarguselt 1000 km. Elektrienergia võimsusega 2 miljonit kilovatti antakse edasi pingega 400 000 V. 7. klassi õpilased võiksid leida selle voolu tugevuse.

Elektrienergia ülekandeks ehitatakse neli liini. Üks kilomeeter juhett igas liinis kaalub 1 tonn. Siit võib arvutada ligikaudu kogu nelja liini juhtmete kaalu.

10. klassi õpilased võivad arvutada juhtmete ristlõike pindala ja elektrienergia hulga, mis ülekande puhul kaotsi läheb.

Käsitledes 7. ja 10. klassis elektrivoolu soojust, peatagu silmas, et Kuibõševi ja Stalingradi hüdroelektrijaam annavad kumbki aastas 10 miljardit kWh elektrienergiat, Kakhovka hüdroelektrijaam 1,2 miljardit kWh, kokku seega 21,2 miljardit kWh elektrienergiat.

On huvitav arvutada, kui palju head kivisütt peame põletama, et saada sama soojushulka, mida hakkavad andma need suured elektri- jaamad elektrienergiana. Veelgi ilmekam on küsimus: Kui palju paremat kivisütt (kütteväärtus $7000 \frac{\text{kcal}}{\text{kg}}$) peame aurukatla ahjus (olgu aurukatla kasutegur 15%) ära põletama, et aurumasin teeks niisama palju tööd, kui annavad need kolm uut hüdroelektrijaama. Siinjuures meenutame, et 1950. a. oli NSV Liidu kivisöetoodang 250 miljonit tonni.

Need küsimused on väga kasulikud ka kordamisel 11. klassis.

Huvitav on ehitatavate elektrijaamade võimsust võrrelda inimese võimsusega, kui ühe inimese võimsuseks lugeda $\frac{1}{8}$ kW.

Muidugi ei piisa ka matemaatikatundides sellest, et õpetaja üksnes jutustab kommunismi suurehituste hiiglaslikest mõõtudest, maailma kõige täiuslikumast ja eesrindlikumast tehnikast, isetühjendavaist autodest, buldooseritest, ekskavaatoritest, skreeperitest jne., vaid andmeid kõige selle kohta on tarvis siduda matemaatika õpetamise otsese ülesannetega. Selleks on tarvis õpilastega lahendada ja anda õpilastele ka kodus lahendada ülesandeid, mille andmed on võetud stalinliku ajastu tänapäevast, kommunismi suurehitustelt.

Kuna matemaatikaõpikute praegustes trükkides ülesandeid kommunismi suurehituste kohta veel ei ole, peab iga õpetaja vastavad ülesanded ise koostama. Allpool on toodud mõned näited niisugustest ülesannetest.

1. (4. klassile.) Dnepri jõe ehitatud kõige kõrgem betoontamm on 3 korda kõrgem kui Nõukogude Liidus ehitatud kõige kõrgem puutamm. Arvutada kõrgeima betoontammi ja kõrgeima puutammi kõrgused, teades, et betoontamm on 50 m võrra kõrgem kui puutamm.

2. (5. klassile.) Tabelis on antud andmed nõukogude skreeperite kohta, mis töötavad kommunismi suurehitustel.

	Skreeper D-183	Skreeper D-230	Skreeper D-147	Skreeper D-222	Skreeper D-213	Skreeper D-188
Kaevamislaius meetrites	1,65	1,65	5,6	2,59	2,85	3,15
Kopa maht m ³ -tes	2,25	2,25	2,59	6,5	10	15
Vahetuses ära viidud mulla hulk m ³ -tes	200	200	440	670	1000	1700

Kujutada tulpdiagrammis: 1) skreeperite kaevamislaiused, 2) kopade mahud, 3) vahetuses ära viidud mulla hulga.

3. (7. klassile.) 1) Skreeperid D-213 ja D-188 transpordivad ühes vahetuses kokku 2700 m³ mulda süvendamiskohast ära.

Mitu kuupmeetrit mulda transpordib süvendamiskohast ära kumbki skreeper vahetuses, kui on teada, et skreeper D-188 transpordib vahetuses 700 m³ võrra rohkem mulda kui skreeper D-213?

2) Skreeperi D-147 kümme kopatäit ja skreeperi D-222 neli kopatäit on kokku 82 m³, kuid skreeperi D-147 neli kopatäit ja skreeperi D-222 kümme kopatäit on kokku 87,4 m³. Arvutada kummagi skreeperi kopa mahutus.

4. (8. klassile.) Kommunismi suurehitustel töötavate nõukogude skreeperite D-213 ja D-188 kaevamislaused meetrites on vastavalt võrdsed ruutvõrrandi

$$400x^2 - 2400x + 3591 = 0$$

lahenditega. Arvutada nende skreeperite kaevamislaused.

On vajalik, et õpetaja pidevalt jälgiks ajakirju ja ajalehti, kus tuuakse rikkalikult arvulist materjali kommunismi suurehitustest, et neid kasutada ülesannete koostamisel. Nendest materjalidest koostatud ülesanded on elulähedased ja huvitavad ning kasvatavad õpilastes uhkustunnet ja armastust oma Nõukogude kodumaa vastu.

Juhime lõpuks õpetajate tähelepanu järgmistele väljaannetele, kust käesoleva küsimuse kohta võib leida kõige mitmekesisemat materjali:

1. «Физика в школе» nr. 6 — 1950; nr. 5 — 1951.
2. «Техника молодежи» nr-d 4, 6, 10, 11 — 1951.
3. «Знание — сила», 1950; nr. 2 — 1951.
4. „Kalender-teatmik 1952“, lk. 151.
5. V. Tarmisto, Stalinliku ajastu suurehitused, Tallinn, 1951.

Peale nimetatud allikate leiab tähelepanelik õpetaja andmeid ka iga päev ilmuvaist ajalehtedest.

Keemiaring koolis.

D. VARDJA.

Nõukogude kodumaa kasvava tehnilise progressiga on viimaste aastate jooksul hoogsamalt kaasa sammuma hakanud ka üldhariduslik kool. Füüsika ja keemia õppekavad on muutunud järjest elulähedasemaks ja koolivälises töös on süsteemikindlalt hakatud propageerima tehniliste oskuste ja teadmiste süvendamist. Tähelepanuväärset abi pakuvad sel alal ka ULKNU Keskkomitee VII pleenumi otsused. Neis otsustes kohustatakse komsomoliorganisatsioone propageerima pioneeride ja õpilaste hulgas eesrindliku nõukogude teaduse ja tehnika saavutusi: arendama ulatuslikumalt laste tehnika-alast loomingut. Komsomoliorganisatsioonidel tuleb viia läbi vestlusi teaduse ja tehnika ajaloost, nõukogude teadlaste saavutustest, ebausust ja eelarvamuste kahjulikkusest, organiseerida populaarteaduslike filmide vaatamist ja ekskursioone ettevõtteisse.

Koolides ettenähtud tehnilistest ringidest on senini väga vähe tähelepanu osutatud keemiaringide loomisele ja nende tegevuse arendamisele. Keemiaõpetajad, kes nende ringide tööd tegelikult peavad juhima, põhjendavad keemiaringide puudumist või puudulikkust keemiaringides üldiselt alljärgnevalt:

1) 7-klassilises koolis on keemiatunnid ainult 7. klassis, mispärast neis koolides puuduvat vajadus keemiaringi järele; 2) ei olevat ruume või ruumid olevat ebaotstarbekohased; 3) õpetajail, eriti maal asuvais koolides, puuduvat praktika ja küllaldased teadmised keemiaringidega töötamiseks ning nad vajavat näidis-tööplaane ja täpseid instruksioone; 4) ei olevat reaktiive; 5) töö keemiaringidega olevat majanduslikult kulukas, seega sageli koolile ülejõukäiv.

Kui jälgida terasemalt eeltoodud põhjendusi ja seejuures silmas pidada, et mitmes vabariigi koolis siiski keemiaringid töötavad ja koguni väga edukalt, siis jõuame järeldusele, et keemiaringide puudumise peamiseks põhjuseks on kergekäeline suhtumine nende ringide tähtsusse ja vajadusse niihästi paljude keemiaõpetajate kui ka koolidirektorite poolt.

Reaktiivide puudumine, millest kõnelevad õpetajad, on üks raskeid probleeme, kuid see on ületatav hea organisatoorse tööga. Keemiaringi organiseerimine aitab paljudel juhtudel sellest küsimusest üle saada, kuna õpilased ringis kaudsete reaktsioonide teostamisel võivad saada tunniks vajalikke reaktiive.

Praktika puudumise kohta võib öelda, et see omandatakse töö protsessis. Ka tööplaani koostamine ei valmista õpetajaile erilisi raskusi, kuid seejuures arvestatagu antud kooli võimalusi ja ringi tööst osavõtvate õpilaste iga.

Keemiaringi eesmärk ja ülesanded.

Keemiaringi ülesandeks on kasvatada noortes huvi keemia kui väga tähtsa teadusharu vastu ja ergutada ning suunata neid isetegevuslikule enesearendamisele ja eksperimenteerimisele sel alal. Samuti on keemiaringi eesmärgiks kasvatada noortes nõukogude patriotismi meie kodumaa keemiateadlaste suurte saavutustega tutvumise teel.

Keemiaringi töö peaks baseeruma järgmistel ülesannetel:

1. aidata kaasa, et õpilased omandaksid keemiakursuse eeskujulikult ja laiendaksid ning süvendaksid oma teadmisi keemias;

2. korraldada loenguid ja vestlusi ning filmide ja diafilmide vaatamist keemia alal, näidates Nõukogude kodumaa teadlaste eesrindlikku osa keemiateaduse arendamisel;

3. ergutada õpilasi iseseisvale enesetäiendamisele ja eksperimenteerimisele keemias;

4. abistada kogu kooli, sealhulgas ka teisi ringe keemiaalastes küsimustes;

5. aidata kaasa ekskursioonide korraldamisele keemiatehastesse.

Vaatleme ligemalt nimetatud ülesandeid ja nende täitmise võimalusi.

Keemiakursuse eeskujulik ja laiendatud omandamine peaks algama praktiliste töödega. Õpilased peavad omandama katseriistade valmistamise tehnika, samuti eksperimenteerimisoskuse, mis võimaldab neil vastust saada küsimusele, mille lahendamisele nad on asunud. Paljudel juhtudel kordavad siin õpilased neid katseid, mis programmis on ette nähtud laboratoorsete töödena, sest viimased tehakse koolis gruppides, mitte individuaalselt. Nii töötavad Tallinna 1. ja 22. Keskkooli keemiaringid.

Laboratoorse materjali keemiaringis praktiliste tööde korras läbi töötanud, aitavad Tallinna 2. Keskkooli õpilased keemiatundides nii katseid demonstreerida kui ka juhendada kaasõpilasi laboratoorsete tööde tegemisel.

Keemiaringi liikmed saavad osutada abi ka õppevahendite valmistamisega, tehes elektri-hõõglampide kolvidest keedupudeleid, puust ja traadist statiive, klaastorudest pipette ja katseklaase, piirituse- ja petrooleumigaasi lampe, sururõhuseadiseid jne. Tuleks püüda valmistada mõningaid keemiasaadusi tootvate tööstusseadmete töötavaid mude-

leid, nagu seda on teinud Põltsamaa Keskkooli noorte naturalistide ringi keemiasektsioon, kes valmistab „superfosfaadi-“, „kloori-“, „sool-happevabriku“ jne. Edasi tuleks valmistada laboratoorseid seadmeid sool- ja lämmastikhappe tootmiseks, kampoli, destilleeritud vee jms. saamiseks. Ei tohiks loobuda ka raskemate ülesannetega katsetamisest, nagu seda on karbiidi ja karbiidist bensooli valmistamine jpm.

Keemiaring valmistab ka tabeleid ja kogusid. Nii on Tallinna 7. Keskkooli keemiaringi plaanis valmistada tabel „D. I. Mendelejevi elementide perioodiline süsteem“. Tallinna 20. Keskkooli keemiaring valmistab kogu „Pöördumatud reaktsioonid“. Selle kogu iga üksik preparaat on valmistatud keemiaringi liikmete poolt.

Keemiaring saab valmistada ka mõningaid reaktiive keemiatunniks. Paljusid keemiatunnis kasutatavaist reaktiividest on võimalik olemasolevate reaktiivide abil ise valmistada. Nii tulevad õpilased hästi toime vasesoolade CuO , CuCl_2 , $\text{Cu}(\text{NO}_3)_2$, CuCO_3 jne. valmistamisega. Samuti võidakse valmistada AgCl , AgNO_3 , Hg_2S , Al_2O_3 , Fe_2O_3 , CaO jne.

Arvestades keemiaringide tõhusat abi reaktiivide valmistamise alal, võidakse näiteks 7. kl. õpikus kasutatud umbes 35 reaktiivi asemel läbi saada 10—12 reaktiiviga (vt. miinimumreaktiivid 7. klassile artikli lõpus).

Keemiaring saab aeg-ajalt sooritada efektseid kursusekohaseid demonstratsioonkatseid, millede hulka kuuluvad näiteks: keemiline purskkaev (HCl või HN_3 -ga), bengalvalgustus, paukhõbe, põlemine vedelikus, katse naatriumdiosulfaadiga, põlev suhkur, metallide põlemine mitmesugustes gaasides jne.

Referaate korraldatakse tavaliselt kas ainult ringi liikmeile või kõigile vastavate klasside õpilastele. Referaatideks tuleb valida teemad, mis peegeldavad vene keemikute prioriteeti, Nõukogudemaa keemiateaduse edukäiku, näiteks „Vene keemikute prioriteet keemia arengus“ (ettekanne peeti Tallinna 7. Keskkooli keemiaringis), keemia arenmise perspektiive, mitmesuguste saaduste tootmist, tootmise arenemist jne. Siinkohal tuleksid käsitlemisele teemad, mis kõnelevad Lomonossovi elust ja tegevusest, seejärel teemad nagu „Mendelejev — keemiliste elementide perioodilise süsteemi autor“, „Mendelejev — naftatööstuse rajaja“, „Alumiiniumi tootmise meetodite loojad Beke-tov, Penjakov, Tentelov, Fedotijev jt.“, „Lebedev ja Favorski — sünteetilise kautšuki leiutajad“ jne.

Väga suurt huvi võivad pakkuda referaadid, mis on läbi põimitud selgitavate eksperimentidega.

Kogu kooli, sealhulgas ka teiste ringide abistamine taotleb esmajoones kasvatuslikke eesmärke: õppeaine sidumist eluga ja ühis- ning vastutustunde arendamist. Kooli heaolu eest hoolitsemise eesmärgil valmistab keemiaring õpilaste pesuruumi kätepesuseepi ja muid puhastusvahendeid. Valmistab kloorlupja desinfitseerimiseks, liimi akende kleepimiseks jne.

Hästi organiseeritud keemiaring võib osutada ka teistele ringidele reaalselt abi. Nii võidakse valmistada:

a) fotoringile fotoliime ja fototinte, destilleeritud vett, mõningaid kemikaale jne.;

b) noorte naturalistide ringile röövikuliime ja teisi tõrjevahendeid, pookvaha, prepareerimisvahendeid jpm.;

c) tehnikaringile kitte, jootevahendeid, tsemente, roostekaitsevahendeid; võidakse õpetada klaasi ja klaasnõude hõbetamist, metallide värvimist jne.

Teiste ringide abistamine ei seisa mitte üksnes selles, et neile teatud preparaat valmina tarvitada antakse, vaid sageli piisab sellestki, kui neile õpetatakse, kuidas olemasolevaist kemikaalidest vajalikke aineid valmistada ja neid kasutada.

Ekskursioone korraldatakse lähedalolevaisesse keemiatehastesse. Et õpilased saaksid ekskursioonist maksimaalset tulu, tuleb see hoolikalt ette valmistada. Samuti on tarvis ekskursioonil kogutud tähelepanekud läbi arutada ja neist vastav kokkuvõtte teha. Mõnel juhul võiks külastatud tööstusest valmistada töötava mudeli. Ekskursiooniga tööstusse peaks kaasnema ka šeflüksidemetee loomine tööstuse komsomoliorganisatsiooniga. Viimane võiks pakkuda ringile tõhusat abi eriti mõnede reaktiividega varustamise osas.

Iseseisvale enesetäiendamisele ja eksperimenteerimisele suudab õpilasi ergutada ainult selline keemiaring, kus töö on huvitavalt ja hästi organiseeritud. Seejuures peaks keemiaring abistama õpilasi iseseisvate koduste laboratooriumide loomisel. Tuleb õpetada odavate katseriistade valmistamist ja näidata võimalusi lihtsate ja odavate reaktiividega eksperimenteerimiseks.

Samuti tuleb õpilasi ergutada hankima toormaterjale, nagu: puuvaiku, fosforiiti, tsinkpleki jäätmeid, ränikivi, diatomiiti, põlevkivi, puusütt, koksi, rauapuru, kipsi jne. Kui seda peetakse silmas suvistel õppekäikudel, ekskursioonidel ja matkadel, oleks mõnigi kool uueks õppeaastaks reaktiividega paremini varustatud.

Jälgides vabariigi koolide keemiaringide tööd ilmneb, et keemiaringid kõige suuremat rõhku panevad koolikursuses ettenähtud praktilistele töödele. Nii sooritatakse mitmes keemiaringis vaid keemiaõpikus ettenähtud katseid. Mõnel määral erinevat temaatikat omab Tallinna 20. Keskkooli keemiaring, kus ringi liikmed õpivad tundma, milline tähtsus on keemial arstiteaduses, valmistades ise jodoformi, urotropiini, eetri, glütseriini, soolhapet jne.; nad tutvuvad keemia tähtsusega igapäevases elus, valmistades seepi, saapakreemi jpm.

Positiivsete külgel kõrval täheldame Tallinna 20. Keskkooli keemiaringi töös ka puudusi: vähe korraldatakse loenguid, ekskursioone ja kinofilmide vaatamist.

Keemiaringi organisatsioon.

Igal keemiaringil on tööplan, mis kajastab neid lähemaid üritusi, millede kaudu ringi eesmärki taotletakse.

Tööplani koostamisel tuleks teha nii, et sellest saaksid osa võtta kõik keemiaringi liikmed. Kuivõrd kohapealsed tingimused on mitmes suhtes erinevad, ei saa juttu olla kõigile koolidele ühisest tööplaanist. Iga ringi paremad tööplaanid kujunevad kestva otsingulise töö, kriitika, enesekriitika, ringide omavahelise suhtlemise ja vastastikuste kogemuste vahetamise teel.

Rühmade tööplaanid töötatakse välja rühmade koosolekuil, kusjuures peetakse silmas ringi üldist tööplani ja õpetaja juhtnööre ning otsust abi. Kõik tööplaanid kinnitab vastav õpetaja oma allkirjaga. Plaanid asetatakse välja kõigile nähtavasse kohta.

Ringi liikmed. Ringi liikmeteks on 7.—11. klasside õpilased. Ringi liikmete arv võib olla varieeruv. See võib olla alla 10 või ulatuda mitmekümnele. Ringi liikmete kohuseks on endale võetud ülesandeid korralikult täita.

Rühmad. Rühmadesse jaotamine on vajalik suuremate ringide puhul selleks, et luua soodsaid tingimusi praktiliste tööde tegemiseks ja õpilaste eale vastavate küsimuste paremaks läbitöötamiseks. Rühmade suuruseks võiks olla 5—15 õpilast.

Ringi juhatus valitakse ringi üldkoosolekul õppeaasta algul. Suuremate ringide puhul peaks juhatus koosnema esimehest, sekretärist, laborandist ja rühmade organisaatoritest.

Ringi hooldaja õpetaja on ringi töö korraldamise ja teostamise abistaja ja nõuandja.

Ringi protokollide raamatusse kantakse ringi liikmete nimestik, tööplaanid ja kohustused, mida iga ringi liige endale võtab, peale selle teostatud ürituste protokollid.

Keemiaringi töö.

Keemiaringi töö võiks toimuda 2—4 korda kuus. Töö kestus 90—120 minutit. Töö vormid: 1) praktilised tööd 1—2 korda kuus, 2) ekskursioonid tööstustesse ja loodusse 1 kord kvartalis, 3) näitlike õppevahendite valmistamine 1—2 korda kvartalis ja 4) üldkoosolek kõigile ringi liikmetele 1 kord kuus või 1 kord 6 nädala jooksul. Sel koosolekul tuleksid ettekandmisele õpilaste valmistatud referaadid läbitöötatud kirjanduse alusel, praktilistel töödel saavutatud tulemuste tutvustamine teistele ringi liikmetele, läbitöötatud ekskursioonimaterjalide esitamine, huvitavate katsete demonstreerimine ja jooksvate küsimuste lahendamine.

Praktiliste tööde korraldamisest.

Praktilisi töid võib korraldada mitmeti. Häid tulemusi ringitöö praktikas on saavutatud praktiliste tööde teostamisel kirjalike tööjuhendite abil. Tööjuhendid koostab õpetaja ja need paljundatakse kas kirjutusmasina või hektograafi abil. Igaks ringi kokkutulekuks on oma tööjuhend, millest iga õpilane saab ühe eksemplari kasutamiseks. Tööjuhendi näidis:

Tööjuhend nr. 7.

Vesiniku saamine.

1. Painutatud torusse asetage 3—4 terakest tsinki. Lisage sellele 3—5 tilka lahjendatud soolhapet (1:1). Vedeliku tasapind ei tohi ulatuda üle poole toru valendusest. Toru pikem ots sulgege näpuga. Toru lühema otsa peale asetage väike katseklaas. 0,5—1 minuti pärast lähendage katseklaasile tuli. Põleb vesinik. Kui järgnevate süütamiste puhul vesinik katseklaasis süttib rahulikult, siis võib leegi lähendada kõverdunud toru otsale.

Vaadelge, joonistage ja selgitage toimuvaid keemilisi nähtusi.

2. Valmistage vesiniku saamise aparaat, mille puhul võib kasutada väikesi keemikaalide koguseid.

Tööjuhendeid kasutades: 1) säästetakse aega (jäävad ära õpetaja paljud suulised seletused), 2) saadakse töötada vähema arvu ühesuguste katsekomplektidega, 3) puuduvad ja mahajääjad võivad igal ajal soori-

tada kõiki tööplaanis ettenähtud töid iseseisvalt, ilma et seejuures häiriks edasijõudnuid või tekitaksid õpetajale erilisi raskusi.

Tööjuhendeid ei ole otstarbekas kasutada vaid mõnedes esimestes ringi tundides, sest siis antakse õpilastele üldisi juhtnööre tööks ja õpetatakse neile vajalikke vilumusi ja oskusi, nagu: keemilise eksperimendi distsipliini (puhtust, täpsust), klaastorukete painutamist, kolvikete puhumist, korkide puurimist, seadmete ühendamist, katseklaaside ja pudelite sulgemist; samuti tutvustatakse sel ajal õpilasi aluste, hapete, indikaatoritega jne.

Reaktiivide säästliku kasutamise eesmärgil tuleks paljudel juhtudel aluseks võtta Levtsenko meetodit: töötamist väikeste reaktiivihulkadega. Selle meetodi näiteid esineb arvukalt käibelolevais keemiaõpikuis. Katseriistadena kasutatakse sel juhul peeni klaastorukesi, omapuhutud kolvikesi, klaasplaadikesi jne.

Iga õpilane teeb vastavasse vihikusse kogu katse käigust kõik vajalikud märkmed niisuguses ulatuses, et ta saab eksperimenti hiljem iseseisvalt korrata. Samasugused märkmed tuleks järjekorras teha õpilaste poolt ka rühma üldisesse töökausta.

Peale töökausta on igal rühmal veel päevik, kuhu märgitakse puudujate nimed, tunni teema jne.

Vabariigi koolide keemiaringide töö näitena tuuakse allpool mõningaid andmeid Tallinna 20. Keskkooli keemiaringist.

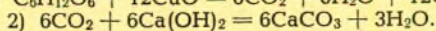
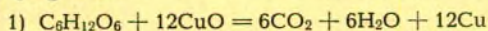
Tallinna 20. Keskkooli keemiaring töötab juba mitu aastat kindla tööplaani alusel, mille koostab keemiaõpetaja sm. Madison keemiaringi liikmete aktiivsel osavõtul igaks õppeaastaks.

Õpilased võtavad ringi tööst osa suure innuga. Ring koosneb kahest rühmast: noorem rühm (õpilased 8-ndaist ja 9-ndaist klassidest) ja vanem rühm (õpilased 10-ndaist ja 11-ndaist klassidest). Rühmade suurus on 8—10 õpilast. Iga rühm saab töötada 2 korda kuus à 2,5 tundi. Rühmal on oma organisaator ja kirjatoimetaja. Kirjatoimetaja peab rühma päevikut, kuhu märgitakse kokkutuleku teema ja puudujate nimed. Peale üldpäeviku on veel igal õpilasel oma märkmik, millesse kantakse tunni töökäik ja tehakse tähelepanekuid.

Tallinna 20. Keskkooli keemiaringi tööplaani puuduseks on, et selles ei peegeldu õpilaste töökogemuste vahetamist ja ringi kui terviku töö. Ka peaksid õpilaste sissekanded märkmikusse olema täpsemad (andmeid vaatluste kohta, aparatuuride jooniseid, isiklikke järeldusi). Allpool järgneb näide Tallinna 20. Keskkooli keemiaringi ühe liikme isiklikust märkmikust.

1. C ja H₂ kindlaksmääramine orgaanilistes ühendites.

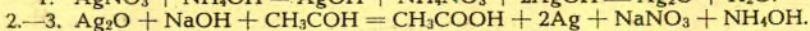
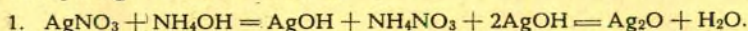
Segame suhkrut CuO-ga, paneme segu katseklaasi ja kuumutame. Toimub reaktsioon, mille tulemusena katseklaasi esimeses otsas ilmuvad tilgad — H₂ ühend O-ga. Teises katseklaasis lubjavesi sogastub — tähendab, eraldus CO₂. Vask taandub. Reaktsiooni käik on järgmine:



2. Urotropiini saamine.

5 ml formaliini asetatakse tiiglisse, lisatakse 20% NH₄OH, kuni tekib NH₃ lõhn. Saadud segu kuumutatakse ja aurutatakse. Tekivad urotropiini kristallid.

3. Hõbepeegli reaktsioon:



Tallinna 20. Keskkooli keemiaringi noorem rühm töötas möödunud õppepolaastal alljärgneva tööplaani järgi:

Noorema rühma (8. ja 9. klassi) tööplaan:

26. septembril: 1) diafilmi „Klaasitööstus“ vaatamine;
2) ekskursioon klaasivabrikusse „Tarbeklaas“.
17. oktoobril: 1) filtreerimine; 2) lahuse aurustamine; 3) lahuse kuivaks aurustamine; 4) destilleeritud vee saamine; 5) CuCO_3 lagundamine (tutvumine lagunemisreaktsiooniga); 6) Cu saamine $\text{CuSO}_4 \cdot 5\text{H}_2\text{O}$ -st Fe toimel.
31. oktoobril: 1) O_2 saamine ja omaduste kindlakstegemine; 2) H_2 saamine ja omaduste kindlakstegemine (H_2 põlemine, Cu taandamine H_2 abil CuO-st); 3) happed ja nende omadused (lakmus, leelise toime happesse, happe (H_2SO_4 , HCl , HNO_3) toime metallidesse Zn, Fe, Cu); 4) soolhappe valmistamine; 5) alused ja nende omadused: aluste saamine otseselt ja kaudselt leeliste toimel.
13. novembril: 1) puu utmine, utmise saadused; 2) leek, C osade avastamine leegis, CO_2 ja H_2O auru avastamine küünla põlemise produktides.
19. novembril: loeng kogu koolile teemal „Geniaalne vene teadlane M. V. Lomonossov“.
28. novembril: 1) metallid ja nende omadused; 2) sulamite ja metallide omadused; 3) H_2 väljatõrjumine H_2O -st ja hapetest; 4) metallide vahetu ühinemine O_2 -ga; 5) mittemetallide vahetu ühinemine O_2 -ga; 6) hapendi saamine liitaine lagundamisel.
12. detsembril: happe reageerimine aluselistele hapenditele; 2) happe reageerimine aluselistele sooladele; 3) soolade reageerimine metallidele; 4) mõnede metallide katmine vasega ja hõbedaga; 5) hapu soola saamine aluse reageerimisel happelle.
26. detsembril: 1) pöörduvad ja pöördumatud reaktsioonid; 2) suspensiooni ja emulsiooni saamine; 3) soojuslikud nähtused ainete lahustamisel; 4) kristallide eraldamine kristallhüdraatidest.

Mõningaid katseid keemiaringi laboratoorseteks töödeks.

I. Keemiakursuse süvendamise ja reaktiivide isevalmistamise alalt.

I. Gaaside difusioon õhus. Tõstetorusse võetakse mõned ml äädikhapet. Toru ots loputatakse ja kuivatatakse. Nüüd kaetakse toru indikaatorisse (leelisega värvitud fenoolftaleiini lahus) kastetud valge paberiga ning viiakse kõrgesse klaasnõusse (joon. 1). Kui vedelikul lasta tõstetorust nõusse valguda, hakkab indikaator pikkamööda värvi muutma.

2. Vasepulbri saamine. Vasevitrioli lahusest, kuhu lisatakse natuke väävelhapet ja pistetakse mõned tsinkpleki tükid, sadestub vask. Sadestatud vasepulbrit pestakse mitu korda puhta veega. Seejärel pannakse puhtale paberile, kuivatatakse kiiresti.

Toimus asendusreaktsioon: $\text{CuSO}_4 + \text{Zn} = \text{ZnSO}_4 + \text{Cu}$.

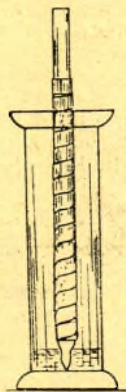
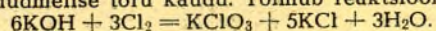
3. Vaseokside CuO saamine. Eelnenud reaktsiooniga saadud vasepulber asetatakse vaskplekile hunnikusse ja kuumutatakse leegil. Pea hakkab vasepulber hõõguma. Reaktsioon jätkub ka ilma edasise kuumutamiseteta. Tekib must CuO .

Toimus ühinemisreaktsioon: $\text{Cu} + \text{O}$ (õhust) = CuO .

4. Naatriumleelise NaOH saamine. Lahustatakse 1 osa soodat 20-s osas vees ning soojendatakse lahust keemiseni. Samal ajal kustutatakse 1 osa värskest põletatud lupja ja segatakse vähese veega kõrdiks. Seda pannakse väikeste portsjonite kaupa keeva soodalahusesse. Pärast kõige kustutatud lupja viimist soodalahusesse ja viimase mõneminutilise keetmist filtreeritakse lahus raudnõusse ja aurutatakse seal kuivaks. Edasisel kuumutamisel jääb sulab ja pärast hangumist tekib raudkaunis kõva NaOH .

Toimus vaheldusreaktsioon: $\text{Na}_2\text{CO}_3 + \text{Ca(OH)}_2 = 2\text{NaOH} + \text{CaCO}_3$.

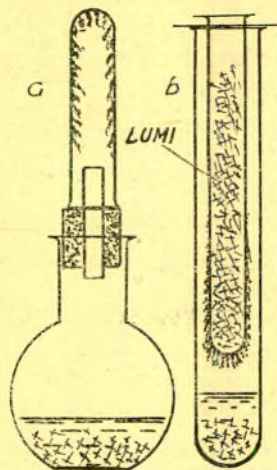
5. Bertolee soola KClO_3 saamine. Bertolee sool valmistatakse KOH kontsentreeritud lahusesse vaba kloori juhtimise teel. Kloor juhitakse lahusesse laiasuudmelise toru kaudu. Toimub reaktsioon:



Joonis 1.

KClO₃ lahustub vähe vees ja sadestub seepärast põhja, kust ta külma vee abil pestakse ja filtreeritakse.

6. Kristalse joodi saamine. 1) Kohase suurusega kolvisse (joon. 2) pannakse 1 osa joodkaaliumi (KJ), 2 osa pruunkivi pulbrit ja 4 osa kanget väävelhapet. Kolvile asetatakse klaastorukesega ühendatult katseklaas. Toimuva reaktsiooni tagajärjel eraldub jood ja kristallub katseklaasi seintel.



Joonis 2.

põiest põhjaga anumasse. Anum asetatakse jooksvasse või sageli vahetatavasse vette. Soolhape läbib anuma põhja ning kantakse vee poolt minema, kuna puhas SiO₂ jääb anumasse.

Samal joonisel b on katseade näidatud veidi erinevalt. Siin kristallub jood seesmise katseklaasi välis-seinal, kusjuures jahutamiseks kasutatakse lund (külma vett).

2) Veelgi õpetlikum on saada joodi mereadrust, sest adrud sisaldavad vähesel määral joodkaaliumi. Selleks kogutakse, kuivatatakse ja põletatakse adrusid, nii et saadakse mõned head pihutäied tuhka. Tuhk pannakse vette, kus joodkaalium lahustub. Lahust aurutatakse tublisti. Kui lahusele lisada nüüd umbes 2 osa pruunkivi pulbrit ja 4 osa kanget väävelhapet ning lahust aeglaselt liivavannil kuumutada eespool kirjeldatud katseadmes, kristallub jood katseklaasi seintel.

7. Ränihapendi SiO₂ pulbri saamine. 1) Ränikivi kuumutatakse heleda hõõgumiseni ja visatakse siis külma vette. Lõplikult peenestatakse uhmris. (SiO₂ pulbrit võib valmistada vesiklaasi.)

2) Portlandi tsemendile kallatakse soolhapet, segatakse ja lastakse settida. Peale tekib kolloidne ränihapend. See sisaldab soolhapet. Viimase eraldamiseks pannakse kolloidne lahus pärgamentpaberist või looma-

II. Efekteid katseid.

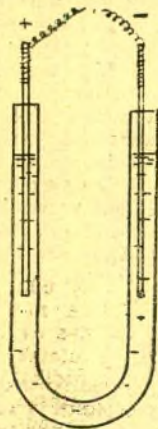
1. Joodkaaliumi elektrolüüs. 1) Valmistatakse umbes 5-mm läbimõõduga klaastorust U-toru (joon. 3). Sellesse kallatakse joodkaaliumi vesilahus, millele on lisatud vedelat tärgliisekliistrit ja pisut fenoolftaleiini ning mis kõik hästi segamini loksutatud. Kui torgata toru ottesse taskulambipatarei klemmidelt toodud umbes 1-mm läbimõõduga traadiotsad, muutub ühes toru otsas vedelik kohe punaseks, teises aga aeglaselt tumesiniseks. Toimub joodkaaliumi elektrolüüs. Selle tagajärjel tekib katoodi juures KOH ja anoodi juurde koguneb vaba jood. KOH leelisenä värvib lahuse punaseks, jood aga tärgliisekliistri siniseks.

2) Sama katse võib olla veelgi huvitavam, kui seda teha alljärgnevalt. Võetakse joodkaaliumi lahusega niisutatud valge paberileht ning asetatakse metallplaadile. Taskulambipatarei miinusklemm ühendatakse metallplaadiga, kuna plussklemmi külge kinnitatakse traadi otsaga kirjutatakse. Paberil tekib ilus pruun kiri. Õpilased võivad ise lahendada küsimuse, kuidas saada sinist ja punast kirja.

2. Isesüttimine. 1) Põlemine vedelikus. Kallatakse katse- või väiksemasse keeduklaasi kanget väävelhapet ja sellele viinapiiritust. Nüüd raputatakse nõusse permangaanhapukaaliumi kristalle. Varsti tekib vedelikus põlemine. See võib olla isegi nii intensiivne, et süütab alkoholi. Et süttinud alkoholi kustutada, katta katseklaas paberiga.

2) Isesüttiv „tuletikk“. Võtta puupulgake ja mähkida selle otsa puuvilla. Kasta see kergestsüttivasse vedelikku (atsetoon, bensiin, eeter), siis permangaanhapukaaliumi kristallidesse ja viia klaasile tilgutatud kangesse väävelhappesse. Pulgake süttib.

3. „Taimestik“ alumiiniumist kastrulikaanel. Liivapaberiga puhastatud vana kastrulikaas tõmmatakse üle soolhappesega niisutatud vatitupsuga. Nüüd asetatakse puhastatud kohale tilk elavhõbedat ja katsutakse seda noateraga kraapides laiali ajada. Lühikese aja jooksul „kasvab“ kastrulikaanel kuni 2 sm kõrgune „taimestik“ — Al₂O₃.



Joonis 3.

III. Ravimeid kooli sanitaarkapi jaoks.

1. Boorhappe saamine. Kuumas vees (12 osa) lahustatakse 3 osa booraksit $\text{Na}_2\text{B}_4\text{C}_7$. Keevale lahusele lisatakse 1 osa lahjendatud (1:1) väävelhapet. Jahtumisel eralduvad boorhappe kristallid. Need filtreeritakse ja pestakse külma veega ning kuivatatakse.

2. Maarjase saamine. 1) Valmistatakse alumiiniumsulfaadi $\text{Al}_2(\text{SO}_4)_3$ ja kaaliumsulfaadi K_2SO_4 küllastatud lahused ning segatakse. Peagi sadenevad ühine-misreaktsiooni tulemusena peened kaksiksoola kristallid $\text{KAl}(\text{SO}_4)_2$.

2) Maarjast valmistatakse ka valgest savist (kaoliinist). Seda kuumutatakse ahjus süte vahel heleda hõõgumiseni. Pärast kuumutamist hõõrutakse savi peeneks pulbriks ja lisatakse väävelhapet (pool savi kaalust) ning segatakse. Lastakse seista 1 tund. Aetakse kuumaks auramiseni. Lastakse jahtuda ja lisatakse vett. Järgnevalt lisatakse sellele küllastatud kaaliumsulfaadi lahus. Saadaksegi maarjas.

3. Põrgukivi AgNO_3 valmistamine. Kõigepealt lahustatakse kontsentreeritud lämmastikhappes hõbeese (-münt). Saadakse hõbeda- ja vasenitraadi lahuste segu, sest hõbeesemed sisaldavad ka vaske. Hõbeda eraldamiseks lahusest lisatakse sellele keedusoola lahus ja mõni tilk lämmastikhapet. Tekib valge AgCl_2 sade. Keedetakse. Lisatakse puhast vett ja jätkatakse keetmist. Seejärel valatakse vedelik jälle pealt ära. Seda korratakse 4—5 korda. Jääk AgCl_2 kuivatatakse.

Saadud kloorhõbedale lisatakse 2-kordne hulk soodat ja hõõrutakse segu hästi peeneks. See asetatakse söekausiga tiiglisse või süte vahele. Hõbe taandub. Tekivad hallid hõbedaterakesed. Need pestakse puhta veega, kuivatatakse ja lahustatakse uuesti lämmastikhappes, kusjuures hapet ärgu võetagu rohkem kui just tarvis on kogu hõbeda lahustamiseks. Lahus aurutatakse kuivaks. Kuiva AgNO_3 pulbrit võib edasisel kuumutamisel üles sulatada ja pulgaks valada.

IV. Kirjutustindi valmistamine koolile.

1. Sinine tint. 1 osa aniliinsinist lahustatakse 6 osas alkoholis, lisatakse juurde 3 osa suhkrut ja 100 osa kuuma vett. Lastakse seista 24 tundi.

2. Punane tint. Eelmine retsept, ainult aniliinsinise asemel kasutada eosiini.

V. Teiste ringide abistamine.

Tehnikaringile võidakse valmistada:

1. Messingi peits. Võetakse 10 osa vett, 2 osa kanget väävelhapet ja 1 osa salpeetrit. Lahus aetakse kuumaks. Peitsitavad esemed olgu enne mustusest ja rasvakorrast puhastatud. Messing lahustub peitsis kiiresti, muutudes kauniks, hiilgavaks.

2. Messingi hõbetamine. Eelnevalt peitsitud ese hõbetatakse pastaga, mis valmistatakse 4 osast veest, 2 osast hõbenitraadist, 1 osast salmiaagist ja 4 osast glaubrisoolast, ning segatakse peene kriidi- või lubjakivipulbriga pastaks. Pasta kantakse esemele lapiga hõõrudes.

3. Raudesemeid hõbetatakse sama pastaga. Enne hõbetamist tuleb esemed aga vasetada. Vasetatavad esemed puhastatakse eeskujulikult igasuguses mustusest läikivpuhtaks. Rasvajälgedest puhastatakse neid keetes seebikivi lahuses või pestes eetri, piirituse või puhta bensiiniga. Järgnevalt asetatakse esemed küllastatud vasevitrioli lahusesse, millele lisatud mõni tilk väävelhapet.

4. Jootepasta (neutraalne), sobiv elektriliste ühenduste tegemiseks: 20 osa poest ostetud jootetina pulbrit segatakse 1 osa kampoli ja 1 osa salmiaagiga 3 osas glütseriinis pastaks.

Tinapulber valmistatakse sel teel, et tina sulatatakse üles, kallatakse uhmrise ja hõõrutakse siis kiiresti pulbriks.

5. Kaseiinliim saadakse, kui 5 osa veega segatakse 5 osa kohupiima ja 1 osa värskest kustutatud lupja.

Näiteringile võidakse valmistada bengaalvalgustuse segu. Punase bengaalvalguse saamiseks võetakse 6 osa väävlit, 20 osa strontsiumnitraati ja 1 osa puusütt peenestatakse ning segatakse. Segule lisatakse ettevaatlikult puulabidaga segades 3 osa bertolee soola.

Noorte naturalistide ringile võidakse valmistada röövikuliime liimivõõde valmistamiseks. Selleks sulatatakse 10 osa tärpentiini, 5 osa kampolit ja 7 osa männitõrva.

Fotoringile võidakse valmistada fototinti, milleks 30 osa veega segatakse 1 osa joodi, 10 osa joodkaaliumi ja 2 osa dekstriini. Negatiivil ilmub kiri valgete tähtedega.

Edasi toome ära miinimumreaktiivid 7. klassile.

MIINIMUMREAKTIIVID 7. KLASSILE.

1. Permangaanhapukaalium $KMnO_4$. 2. Süsihapunaatrium Na_2CO_3 . 3. Salpeeterhappe sool KNO_3 või mõni muu. 4. Keedusool $NaCl$. 5. Väävelhapuvask $CuSO_4$. 6. Metalne tsink Zn . 7. Metalne alumiinium Al . 8. Metalne naatrium Na . 9. Väävelhape H_2SO_4 . 10. Äädikhape CH_3COOH . 11. Indikaatorid metüüloranž, fenoolftaleiin või lakmus.

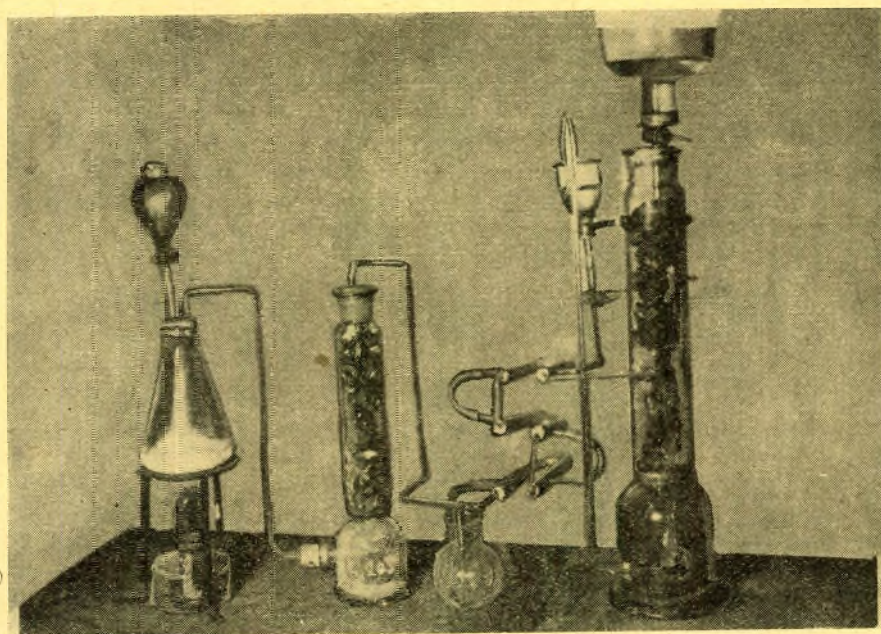
Vastu tulles paljude koolide soovile avaldatakse allpool ka seitsmeklassiliste koolide keemiareaktiivide-kogu nimestik eesti ja vene keeles.

Venekeelsed nimetused	Eestikeelne tõlge	Keemiline märk
1. Аммиак водный 25%	Ammooniumhüdrosüüd 25%	$NH_4 OH$
2. Железо сернокислое закисное	Väävelhapu raud (rauavitriol)	$Fe SO_4$
3. Известь натронная	Naatronlubi	
4. Квасцы алюмокалиевые	Kaalium-alumiiniummaarjas	$KAl(SO_4)_2$
5. Калий азотнокислый	Lämmastikhapu kaalium (kaalisalpeeter)	KNO_3
6. Кали едкое	Kaaliumhüdrosüüd (kaalileeline)	KOH
7. Кали марганцевокислый	Permangaanhapu kaalium (kaalium permanganaat)	$KMnO_4$
8. Кальций углекислый (Мрамор)	Süsihapu kaltsium (marmor)	$CaCO_3$
9. Окись кальция (негашеная известь)	Kaltsiumhapend (kustutama lubi)	CaO
10. Уксусная кислота	Äädikhape	$CH_3 COOH$
11. Лакмусовая бумага	Lakmuspaber	
12. Медь сернокислая	Väävelhapu vask (vasevitriol)	$CuSO_4$
13. Медь углекислая	Süsihapu vask	$CuCO_3$
14. Натрий углекислый	Süsihapu naatrium (pesusooda)	Na_2CO_3
15. Окись ртути	Elavhõbeda hapend	HgO
16. Серная кислота уд. В. 1,84	Väävelhape (erik. 1,84)	H_2SO_4
17. Соляная кислота уд. В. 1,19	Soolhape (erik. 1,19)	HCl
18. Сера	Väävel	S
19. Фенолфталеин	Fenoolftaleiin	
20. Цинк гранулированный	Granuleeritud tsink	Zn

Soovitavat kirjandust.

1. В. В. Некрасов, Удние химия I ja II, RK „Teaduslik Kirjandus“, Tartu, 1946 (I osa); 1947 (II osa).
 2. В. Н. Верховский. «Техника и методика химического эксперимента в школе», т. 2, Учпедгиз., Ленинград, 1940.
 3. «Химия в школе», Методический сборник, Учпедгиз, Москва, 1950.
 4. К. Я. Парменов, «Опыты с электрическим током по химии в средней школе», Учпедгиз, Москва, 1948.
 5. М. А. Иванцова и В. В. Левченко, «Практические работы по химии в школе с малыми количествами реактивов», Учпедгиз, Москва, 1949.
 6. «Химия в школе» — ажайкири.
- Mittetäielike keskkoolide õpetajale on headeks käsiraamatuiks ka kõik käibel olevad keskkoolide keemiaõpikud.

Fõltsamaa Keskkooli keemiaringi valmistatud mudeleid.



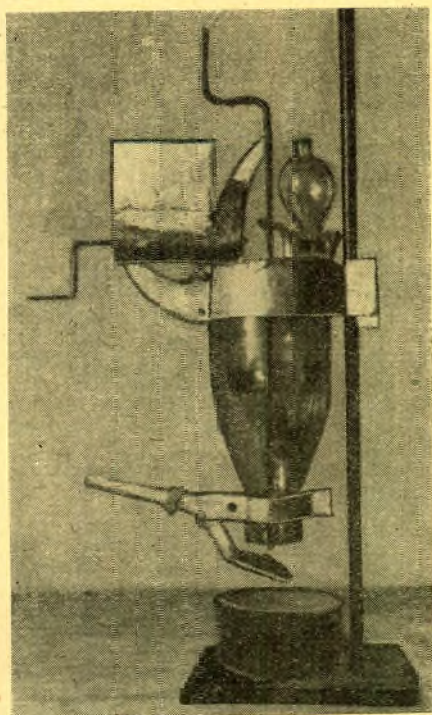
Olal: töötav mudel soolhappe tööstusliku tootmise selgitamiseks.

Mudel koosneb mufelahju kujutavast kolbist, mille korki läbib kraaniga lehter väevelhappe juurdevoolu reguleerimiseks. Kolvis tekkinud HCl juhitakse klaastoru kaudu koksiga täidetud ja puhastustorni kujutavasse kolonni. Absorberid on kolm omavahel seotud looktoru, mis kõige rohkem vastavad Nõukogude Liidu keemiatööstuses tarvituselevõetud „integrallidele”, vastandina täiesti mahajäetud tellaariustele, mis esinevad ainult õpikutes. Vee paagiks on kraaniga varustatud lehter (reguleerimine!). Vastavate ühenduste tõttu vesi voolab gaasi voolule vastassuunas. Lõppneelumise torn on samuti gaasikuivatuskolonn, mis on täidetud koksiga. Ka siin on juhitud gaas langevale veele vastassuunas. Vesi neelumistornis tõstetakse absorberitesse vastava toru kaudu.

Vasakul: töötav mudel superfosfaadi tööstusliku tootmise selgitamiseks.

Mudel on valmistatud liitriisest piimapudelist, mille põhi on ära lõigatud. Pudeli kaela haarab plekkvõru, mille külge on kinnitatud kanji abil avatav sulgur. Ülemist lahkest osa haarab samuti plekkvõru, mis on kokku kruvitud kahest poolest. Uhtlasi moodustab ta kaares jätke, mis on aluseks seadeldisele fosforiitjahu andmiseks teokäigu abil, teiselt poolt jätke statiivi külge kinnitamiseks.

Pudeli ava on pealt suletud võru külge kinnitatud kaanega. Kaane keskel on ka ava fosforiitjahu juhtimiseks, väevelhappe andmiseks ja gaaside ärajuhtimiseks.



Rahvaharidus Saksamaal.

A. MAROV.

Pärast hitlerliku Saksamaa purustamist Nõukogude armee poolt kerkis saksa rahva ette ülesanne luua demokraatlik ja rahuarmastav riik. Rahuarmastava, demokraatliku Saksamaa loomises, kes otsustavalt juuriks välja šovinismi ja militarismi vaimu ning fašistliku ideoloogia, on tohtu suur tähtsus rahvahariduse ja noorsoo kasvatamise demokratiseerimisel.

Potsdami konverentsi ajaloolistes otsustes Saksamaa kohta on öeldud, et „haridust on Saksamaal tarvis kontrollida nii, et täielikult kõrvaldada natslikud ja militaristlikud doktriinid ning võimaldada demokraatlike ideede edukat arendamist“. Sel eesmärgil võttis Saksamaa Kontrollnõukogu Nõukogude delegatsioon nõudmisel vastu rea otsuseid, mille eesmärk on rahvahariduse ja noorsoo kasvatuse demokratiseerimine Saksamaal. Need otsused hõlmasid hariduse põhiprintsiipe, õpetajate määramist demokraatliku meelsusega isikute hulgast, natsliku ja militaristliku iseloomuga kirjanduse kõrvaldamist jne. Kuid kõiki neid nelja riigi otsuseid haridus- ja kasvatusküsimuste kohta, samuti nagu muidki nelja riigi otsuseid Saksamaa kohta rikuti Saksamaa läänetsoonides ja täideti üksnes Ida-Saksamaal. Selle tagajärjel tekkis kaks sootut erinevat rahvaharidussüsteemi: progressiivne, demokraatlik süsteem Saksa Demokraatlikus Vabariigis ja reaktsiooniline, antidemokraatlik — Lääne-Saksamaal.

Saksa Demokraatliku Vabariigi loomine oktoobris 1949 oli, nagu näitas J. V. Stalin, „pöördepunktiks Euroopa ajaloos“. Oma tervituses Saksa Demokraatliku Vabariigi presidendile W. Pieckile ja peaministrile O. Grotewohlile kirjutas seltsimees Stalin, et „...rajades ühtse demokraatliku ja rahuarmastava Saksamaa vundamenti, Te teete ühtlasi suurt tööd kogu Euroopa jaoks, kindlustades temale püsi-

vat rahu“. Nendes nõukogude rahva juhi sõnades sisaldus kõrge hinnang Ida-Saksamaal teostatavale demokraatlikele ümberkorraldustele. Tähtsamateks ümberkorraldusteks olid siin maa-reform, mis kaotas junkurkonna ülevõimu, ja suurte tööstusettevõtete konfiskeerimine ning rahva valdusse andmine. Ka kogu poliitiline elu ja valit-susorganid demokratiseeriti põhjalikult. Nende ümberkorralduste tulemusena loodi uus, antifašistlik-demokraatlik kord.

Saksa Demokraatliku Vabariigi arenemises ja tugevnemises on tohtu suur tähtsus rahvahariduse ja kogu noore põlvkonna kasvatuse süsteemis teostatud põhjalikul reformil ja demokraatiseerimisel. Minevikus oli saksa koolidel ja kogu rahvaharidussüsteemil selgesti avaldunud reaktsiooniline klassi-iseloom. Oli märkimisväärne arv eraja vaimulikke koole. Tööliste ja talupoegade lastel oli võimalik käia üksnes algkoolis. Lapsi ja noorukeid kasvatati koolides natsionalismi, šovinismi ja militarismi vaimus. Hitlerliku võimu aastail muutusid koolid rassivaenu levitamise koldeks.

Seepärast seisis uue, demokraatliku režiimi ajal loodud rahvaharidusorganite ees ülesanne põhjalikult ümber kujundada saksa tulevase põlvkonna hariduse ja kasvatuse süsteem ning muuta selle sisu.

1946. aasta augustis võeti Saksamaa Nõukogude okupatsioonitsoonis vastu seadus saksa koolide demokratiseerimise kohta. „Saksa demokraatlikud koolid,“ öeldakse selles seaduses, „peavad kasvatama iseseisvalt mõtlemaid, teadlikke, aktiivseid inimesi, kes on suutelised ja valmis andma end täiesti rahva teenistusse. Saksa demokraatliku kooli ülesandeks kultuurielu suunajana on natslikest ja militaristlikest vaateist vaba noorsoo kasvatamine rahvaste sõpruse, tõelise demokraatia ja human-

suse vaimus." Samuti on seaduses rõhutatud, et noorsoo koolikasvatus on ainult riigi asi. Era- ja vaimulikud koolid pole lubatud. Selle seaduse alusel kaotati koolide mitmetüübilisus ja senine lõhe alg- ja keskkoolide vahel. Kehtestati järgmine ühtne haridussüsteem, mis on võrdne nii tütarlastele kui poistele.

Esimese astme selles süsteemis moodustab põhikool (Grundschule), mis on 8-aastase kursusega. Sellesse kooli astuvad lapsed, kes õppeaasta alguseks saavad 6 aastat ja 3 kuud vanaks. Pärast põhikooli lõpetamist astuvad lapsed 4-aastase kursusega keskkooli (Oberschule) või 3-aastase kursusega kutsekooli (Berufsschule). Kutsekooli lõpetanud lähevad tootvale tööle või võivad astuda spetsiaalseisse tehnilistesse koolidesse (Fachschule), mis valmistavad ette keskharidusega spetsialiste mitmesuguseile rahvamajandusharudele. Noormehed ja neiud, kes lõpetavad edukalt kesk- või tehnilise kooli, saavad õiguse astuda kõrgemasse õppeasutustesse.

Ühtsed õppeplaanid ja -programmid on tagatiseks, et õpilased omandavad süstemaatilised teadmised. Põhi- ja kolmeaastases kutsekoolis on õpetus maksuta.

Osa õpilasi keskkoolides esmajärjekorras tööliste ja kehvemate talupoegade lapsed, vabastatakse õppemaksust ja nad saavad toetust. Selle tulemusena on õpilaste koosseis tunduvalt muutunud ja töötajate lastel on võimalus saada üldist keskharidust.

Kuue aasta kestel, mis on möödunud seaduse väljaandmisest saksa koolide demokratiseerimise kohta, on Saksa Demokraatlikus Vabariigis toimunud tohtu suured muutused rahvahariduse ja sirguva põlvkonna kasvatamise alal. Koolide võrk, võrreldes ennesõjaaegsega, on taastatud ja seda on laiendatud. Põhjalikult on muudetud õppetöö sisu: vanad õpikud on kõrvaldatud ja nende asemel on välja antud uued, on koostatud uued õppeplaanid ja -programmid. Kõigist koolidest on kõrvaldatud õpetajad-natsid, on valmistatud ette uus õpetajate-kaader tööliste ja talupoegade noorsoo seast. Pärast 1945. aastat on 80% põhi- ja keskkoolide õpetajaist asendatud progressiivsete õppejõududega.

Kuni 1945. aastani saksa algkoolid (nn. rahvakoolid) viresid. Neil polnud kindlaid ja ühtseid õppeplaanide ega -programme. Neis koolides puudus edukuse arvestamine, eksameid polnud isegi mitte lõpuklassides. Tunduv osa neist „rahvakoolidest“ (üks kolmandik)

olid ühekomplektilised, s. t. üks õpetaja andis tunde kõigis kaheksas klassis. Õpetamine neis oli äärmiselt madalal tasemel. Algebrat, geograafiat, füüsikat, keemiat ja võõrkeelt ei õpetatud üldse. Seepärast isegi väga hästi rahvakooli lõpetanud noor ei saanud astuda keskkooli ilma erilise ettevalmistuseta. Kuid ainult 1—2 protsendil lõpetanuist, peamiselt kodanluse lastel, oli võimalik end täiendavalt ette valmistada keskkooli astumiseks.

Praegu näeme Saksa Demokraatlikus Vabariigis hoopis teist pilti.

Põhikooli (Grundschule) programm haarab kõiki aineid, mille õppimine on vajalik keskkooli astumiseks või kutsehariduse saamiseks. Alates 1949./50. õppeaastast on põhikoolide 8-ndates klassides sisse seatud lõppeksamid. Sel aastal kehtestati üleminekukatsed 7-ndais klassides. On kavas 1954. aastaks seada sisse üleminekueksamid ka 5-ndais ja 6-ndais klassides. Õpetamise kvaliteet on märgatavalt paranenud.

1950. aastal oli Saksa Demokraatlikus Vabariigis üle 11 000 kooli, kus õppis 2 700 000 õpilast. Neis koolides töötas 65 000 õpetajat. Seejuures 45 tuhat neist olid uued spetsialistid, ette valmistatud pärast 1945. aastat tööliste, talupoegade ja töötava intelligentsi noorsoo hulgast.

Õpetajaskond võtab üha rohkem osa Saksamaa elu ümberkorraldamisest demokraatlikel alustel. Selles etendavad silmapaistvat osa õpetajate ja kasvatajate ametiühingud, mis kuuluvad Vabade Saksa Ametiühingute Koonnisse.

Suured muutused on toimunud ka keskkoolides. Kui enne sõda nende koolide õpilastest vähem kui 3—5% oli tööliste ja talupoegade lapsi, siis juba 1949./50. õppeaastal moodustasid nad ühe kolmandiku õpilastest. Algaval õppeaastal, vastavalt Rahvahariduse Ministeriumi juhendeile, peab vabariigi keskkoolide 9-ndaise klassidesse vastuvõetute hulgas olema vähemalt 60% tööliste ja talupoegade lapsi. Õpilastele, kes lõpetavad keskkooli väga heade hinnetega, antakse erilised diplomid ja medalid, mis annavad neile eesõiguse kõrgemasse koolidesse astumiseks.

1950. aastal õppis vabariigi 425 keskkoolis umbes 100 000 õpilast, keda õpetas umbes 5000 õpetajat. Võrreldes põhikoolidega säilis neis keskkõppeasutustes rohkem vanu õpetajaid. Kuid ka siin lubatakse õpetama üksnes neid isikuid, kes õpilaste kasvatamisel ja õpetamisel rakendavad demokraatlikke printsiipe.

Kutsekoolid on tähtsaimaks koolitüübiks noortele, kes lõpetavad põhikooli. Kolme aasta kestel täiendavad kutsekoolide õpilased oma üldharidust ja omandavad eriala. Kaks päeva nädalas antakse neis koolides kutsealast õpetust, kuna ülejäänud päevadel õpivad õpilased teoreetilisi ja üldhariduslikke aineid. Õpetus kutsekoolides on makсутa, peale selle saavad õpilased tasu ettevõtteil, kelle juurde õppeasutused on kinnistatud.

1950. aasta lõpul oli Saksa Demokraatlikus Vabariigis peaaegu poolteist tuhat kutsekooli, kus õppis 845 000 õpilast. Suur osa neist koolidest asub linnades ja on kinnistatud teatud ettevõtetele. Kuid viimaseil aastail avatakse üha rohkem kutsekoole vahetult ettevõtete juures. Sel teel tagatakse õpilaste parem ettevalmistus erialadel, mida need ettevõtted kõige enam vajavad. Enamik kutsekoolide lõpetajaid siirdub tööle, osa neist astub siiski spetsiaalseisse tehnilistesse koolidesse (1949. aastal oli 91 tehnilist kooli 13 000 õpilasega). Möödunud aastal allutati need spetsiaalsed koolid vastavaile ministereeriumidele.

Noorsoo kutsehariduse paremaks organiseerimiseks ja juhtimiseks on Saksa Demokraatliku Vabariigi valitsuse juurde loodud eriline riigisekretariaat kutsehariduse alal, mis ei allu ühelegi ministereeriumile.

Saksa Demokraatliku Vabariigi valitsuse otsuse kohaselt on loodud Kutsehariduse Keskinstituut. Siia koondatakse kõrge kvalifikatsiooniga pedagoogid, kelle ülesandeks on kaasa aidata kutsekoolide pedagoogilise ja meetoodilise juhtimise parandamisele.

Pärast ühtse põhikooli lõpetamist õpib saksa töötava noorsoo rõhuv enamik kutsekoolides. Erilist rõhku pannakse neis koolides noorsoo ideelispoliitilisele arendamisele. Noored saavad siin mitte üksnes eri-, vaid ka üldhariduse, et võtta teadlikult osa uue elu ehitamisest.

Tõsised muutused on toimunud kõrgema hariduse korralduses. Kui varem üliõpilaskonna koosseisus polnud üle 2–3% noori töölis- ja talupoegade perekondadest, siis 1950. aastal oli 35% kõrgemate õppeasutuste üliõpilastest töölis- ja talupoegade noorsoo hulgast. 1951./52. õppeaastal võetakse kõrgemate õppeasutuste esimestele kursustele vähemalt 40% noori tööliste ja talupoegade perekondadest.

Saksa Demokraatlikus Vabariigis on 19 kõrgemat õppeasutust, nende seas 6 ülikooli. Enne sõda õppis neis õppeasutustes 16 000 üliõpilast, kuid praegu

on kõrgemais õppeasutustes 27 700 üliõpilast.

Viisaastakuplaani järgi peab 1955. aastal olema vabariigis 26 kõrgemat õppeasutust ja üliõpilaste arv neis peab ulatuma 55 000 inimeseni.

Suurt osa Saksa Demokraatliku Vabariigi kõrgemate koolide demokratiseerimisel etendas tööliste-talupoegade fakulteedide loomine. Juba 1946. aastal loodi Nõukogude tsoonis lühiajaliste kursuste süsteem tööliste ja talupoegade laste ettevalmistamiseks kõrgemasse õppeasutustesse astumiseks. 1949. aastal reorganiseeriti need kursused tööliste-talupoegade fakulteedideks kõrgemate õppeasutuste juures. Neis fakulteedides õppis 7500 noort.

Esimesed 1500 töölisfakulteedide lõpetajat alustasid juba õpinguid kõrgemais õppeasutustes. Tööliste-talupoegade fakulteedid, nagu öeldakse SSÜP III kongressi otsustes, „saavad otsustavaks faktoriks kõrgema hariduse süsteemi demokratiseerimisel“. Endised tööliste-talupoegade fakulteedide kuulajad õpivad edukalt ja on üliõpilaskonna esiridades võitluses nende reaktiooniliste õppejõudude vastu, kes püüavad oma loenguisse suruda antidemokraatlikke ja idealistlikke vaateid.

Tööliste ja talupoegade perekondadest pärinevad noored vabastatakse õppemaksust ja nad saavad stipendiumi töölisfakulteedides ja kõrgemais õppeasutustes õppimise ajal. Möödunud aastal oli kõrgemate õppeasutuste üliõpilaste stipendiumideks assigneeritud 31 000 000 marka. Nii sai tuntud Jena Ülikoolis, kus omal ajal õppis Karl Marx, 1950. aastal 3600 üliõpilasest riiklikku stipendiumi 2100 üliõpilast.

Ühenduses Saksa Demokraatliku Vabariigi presidendi 75. sünni-aastapäevaga 1950. aasta algul asutas valitsus 200 Wilhelm Piecki nimelist stipendiumi kõrgemate õppeasutuste ja tööliste-talupoegade fakulteedide üliõpilaste ning tehniliste keskkoolide õpilaste jaoks.

Möödunud aasta lõpul avati Saksa Demokraatlikus Vabariigis uut tüüpi õppeasutus — plaanimajanduse instituut, mis peab valmistama ette kaadrit vabariigi plaanimajanduse juhtimiseks.

Tunduvalt on muutunud õpetuse sisu kõrgemais õppeasutustes. Ülikoolides ja teistes kõrgemais õppeasutustes õpetatakse marksismi-leninismi. Lahendatakse visalt ülesannet — rakendada teadus noore Saksa Demokraatliku Vabariigi majandusliku, kultuurilise ja poliitilise arenemise teenistusse. See on keerukas protsess: ei tohi unustada, et professorite hulgast on veel palju

idealistlike ja teiste reaktsiooniliste vaadete esindajaid, kellega peetakse lepitamatut ideoloogilist võitlust.

Vabariigis on vaja uut teaduslikku kaadrit. Selle ettevalmistamiseks loodi 1949. aastal aspirantuur, kuhu kuulub 400 noort spetsialisti. Varsti tulevad kõrgemate õppeasutuste ja ülikoolide kateedreisse uued noored teadlased, kes on truu rahvale.

Kõrgemate koolide juhtimine toimub Kõrgemate Koolide Riigisekretariaadi kaudu, mis organiseeriti 1951. aasta veebruaris Saksamaa Demokraatliku Vabariigi valitsuse juures.

Saksa Demokraatliku Vabariigi valitsus osutab suurt hoolitsust rahvaharidusele ja sirguva põlvkonna kasvatamisele. Aasta-aastalt suurenevad assigneeringud sel alal. 1950. aastal oli rahvaharidusele assigneeritud peaaegu 1 miljard 400 miljonit marka. Kui see ümber arvestada elanikkonna arvule, siis ületavad kulutused rahvaharidusele tänapäeval enam kui 4 korda sõjaeelseid kulutusi. Veel rohkem vahendeid hariduse tarbeks anti vabaks 1950. aastal.

Saksamaa Sotsialistliku Ühtsuspartei III kongressi otsuse kohaselt näeb viis-aastakuplaan (1950.—1955. a.) ette kulutada rahvaharidusele ja kultuuri arendamisele tohtu summa — 8 miljardit 650 miljonit marka. Kulutused rahvaharidusele ja kultuurile on 1955. aastal 40% võrra suuremad kui 1950. aastal.

Saksa Demokraatliku Vabariigi valitsus ja Saksamaa Sotsialistlik Ühtsuspartei võtsid viimaseil aastail vastu rea tähtsaid otsuseid, mis on suunatud saksa rahvahariduse parandamisele.

1950. aasta veebruaris võttis Saksa Demokraatliku Vabariigi Rahvakoda vastu seaduse noorsoo abi ja osavõtu kohta Saksa Demokraatliku Vabariigi ülesehitamisest. Seadus nägi ette tähtsaid abinõusid noorsoo hariduse ja kasvatusparandamiseks. Nende abinõude hulgas on: ulatuslik uute koolimajade ehitamine ja purustatud koolimajade taastamine, assigneeringute suurendamine kõrgemais koolides, tööliste-talupoegade fakultetidest ja tehnilistes keskkoolides õppijate stipendiumideks.

Põhikooli 8-ndate klasside õpilaste teadmiste kvaliteedi tõstmiseks on sisse seatud lõppeksamid; isikuile, kes lõpetavad kesk- ja kutsekoolid väga heade hinnetega, antakse kiituskirjad ja diplomid. Seaduses noorsoo kohta olid ette nähtud vahendid ka koolivälise töö parandamiseks: Berliinis ja

mujal on asutatud laste kultuurimaju, spetsiaalne lastekirjanduse kirjastus, Laste Keskteater Berliinis jne.

Seejärel võttis Saksa Demokraatliku Vabariigi Rahvakoda vastu seaduse saksa rahva progressiivse, demokraatliku kultuuri arendamisest. Selle seaduse põhjal suurenesid eriti assigneeringud kõrgemaile õppeasutustele ja Teaduste Akadeemiale, loodi Pedagoogiline Keskinstituut.

Tõsised saavutused saksa kooli demokraatiseerimisel ja uue, progressiivse rahvaharidussüsteemi loomisel aitasid kaasa selleks, et Saksa Demokraatliku Vabariigi Rahvakoda 15. detsembril 1950. aastal võttis vastu seaduse koolikohustusest, mille järgi on koolikohustuslikud kõik lapsed ja noored 7.—18. eluaastani. Pärast 8-aastase põhikooli lõpetamist peab igaüks jätkama haridust kutse- või keskkoolis.

Saksamaa Sotsialistliku Ühtsuspartei Keskkomitee IV pleenumil möödunud aasta jaanuaris võeti vastu eriootsus „Üldharidusliku kooli lähimaist ülesandeist“. Märkides ära suuri saavutusi saksa demokraatliku kooli töös, osutas SSÜP KK pleenum ühtlasi reale tõsistele puudustele. Õpetajaskonna hulgas on veel reaktsioonilist elementi, kes takistab kooli demokraatiseerimist. Pleenum rõhutas, et õpetuse kvaliteedi parandamiseks ja teadusliku taseme tõstmiseks on õpetajail tarvis tõsta oma pedagoogilist kvalifikatsiooni, kuid seda võib saavutada ainult marksismi-leninismi ja nõukogude pedagoogika kui saksa uue, progressiivse pedagoogika arengu aluste süstemaatilise õppimise teel.

1950. aastast alates on õpetajatekaadri ettevalmistamiseks ja nende kvalifikatsiooni tõstmiseks loodud uus kord. Muudeti lühiajaliste kursuste süsteem, mis võimaldas üle saada teravast õpetajate puudusest esimestel aastatel pärast Saksamaa kapituleerumist. Põhikooli 1.—4. klasside õpetajate ettevalmistamiseks on asutatud kolmeaastased pedagoogilised koolid, kus 1951. aasta alguses õppis juba 3800 noort. Kõigilt õpetajail nõutakse süstemaatilist kvalifikatsiooni tõstmist. Iga õpetaja on kohustatud teatud ajavahemikul andma kaks õpetajaeksamit, valmistudes nendeks kindla programmi järgi. Keskkooli ja põhikooli vanemate klasside uute aineõpetajate ettevalmistamine toimub peamiselt ülikoolide kolmeaastaste pedagoogiliste fakultetide kaudu, mis loodi juba 1946. aastal. Kutsekoolide õpetajate ettevalmistamiseks on organiseeritud pedagoogiline fakultet kõrgema tehnilise kooli

juures Dresdenis. 1949. aastal andsid ülikoolide pedagoogilised fakulteedid esimese lennuna 770 õpetajat. 1950. aastal andsid pedagoogilised fakulteedid juba 1380 lõpetajat. 1955. aastani on plaanis ette valmistada üldse 25 000 uut õpetajat.

1950. aastal asutati õpetajate ettevalmistamise ja kvalifikatsiooni tõstmise juhtimiseks ning pedagoogika teooria ja õpetuse meetodika läbitöötamiseks Pedagoogiline Keskinstituut arvukate filiaalidega.

Saksa Demokraatliku Vabariigi valitsus hoolitseb väsimatult pedagoogilise kaadri ettevalmistamise eest, õpetajate ideoloogilise kasvatuse, pedagoogilise hariduse ja nende materiaalse ning õigusliku olukorra parandamise eest.

1951. aasta jaanuaris andis valitsus välja määruse õpetajate uue palgasüsteemi kohta. Muudeti varem kehtinud töötasu sõltuvus east ja pedagoogi palk seoti tööstaažiga ning õpetajaeksami eduka õiendamise. Isikud, kes edukalt sooritavad teise õpetajaeksami, viiakse üle kõrgemale palgaastmele. Tunduvalt tõusis uute ja noorte õpetajate töötasumäär.

Vabariigi parimaile õpetajatele omistatakse valitsuse määrusega austav nimetus „teeneline rahvaõpetaja“. Igal aastal 12. juunil tähistatakse kogu maal õpetajate päeva.

Suurt osa ühtse, demokraatliku saksa kooli loomisel ja uue pedagoogilise kaadri kasvatamisel ning ettevalmistamisel etendavad nõukogude pedagoogikateaduse kogemused. „Nõukogude kooli kogemused ja nõukogude pedagoogika progressiivne teooria,“ kirjutab Pedagoogilise Keskinstituudi direktor Elsa Zeisser ajakirjas „Neue Schule“, „näitavad meie õpetajaile ja kasvatajaile teed noorsoo kasvatamise ning ümberkasvatamise küsimuses ja õpetavad meid kasvatama noorsugu humanismi vaimus, mis avaldub seltsimehelikus suhtumises inimestesse, oskuses armastada oma kodumaad ja hinnata teiste rahvaste saavutusi, humanismis, mis avaldub sõbralikus koostöös teiste rahvastega, aga samuti ka vihas rahva vaenlaste, eriti uue sõja õhutajate vastu.“

Saksa Demokraatlikus Vabariigis anti N. Gontšarovi ja B. Jessipovi õpikust „Pedagoogika“ välja juba kolmas trükk. On suur nõudmine A. S. Makarenko ja teiste nõukogude pedagoogide teoste järele.

Nõukogude pedagoogide esinemised saksa õpetajaile äratavad alati suurt huvi saksa õpetajaskonnas. SSÜP pea-

sekretär Walter Ulbricht ütles partei III kongressil, et nõukogude pedagoogika õpikud „tuleb õpetajate konverentsidel ja seminaridel läbi töötada“.

Saksa Demokraatliku Vabariigi noorsugu ja õpilased osutavad suurt tähelepanu nõukogude kirjandusele, filmidele ja näidendeile. 1950. aasta kevadel Berliinis asutatud Laste Keskteater lavastas nõukogude kirjaniku Ljubimova näidendi „Lumepall“ ja valmistus lavastama näidendit „Timur ja ta meeskond“. Saksa teatrite repertuaaris on Kaverini „Kaks kaptenit“, Maršaki „Kaksteistkümmend kuud“ ja teisi nõukogude näidendeid.

Õppe-kasvatustöö parandamisel ja kooli demokratiseerimisel etendavad suurt osa pioneeriorganisatsioon ja Saksa Vaba Noorsoo Liit. Pioneeriorganisatsioonil, kuhu kuuluvad lapsed 6.—14. eluaastani, on üle 1,5 miljoni liikme ja ta hõlmab enam kui pooled põhikoolide õpilastest. Alates 14. eluaastast võivad lapsed saada Saksa Vaba Noorsoo Liidu liikmeiks, kuhu praegu kuulub 1 700 000 noorukit ja neiu. Noorsoo Liidu liikmeiks on tunduv osa kesk-, kutse- ja erialakoolide õpilasi ning kõrgemate õppeasutuste üliõpilasi. Tänu Saksa Vaba Noorsoo Liidu ja noorte pioneeride organisatsiooni tegevusele taotleavad õpilased koolis teadmiste paremat omandamist. Noored ja pioneerid osutavad õpetajaile tähelepanavat abi õppimise kvaliteedi tõstmisel ja kasvatustöös.

Saksa Vaba Noorsoo Liit ja noorte pioneeride organisatsioon tõmbavad Saksa Demokraatliku Vabariigi koolide õpilaskonda kaasa aktiivsele ühiskondlikule elule. Nagu märkis SSÜP Keskkomitee IV plenum, osutasid koolide õpetajad ja õpilased tõsist abi 1950. aasta oktoobris toimunud Rahvakoja ja kohalike valitsusorganite valimiste puhul; nad organiseerisid näitusi, kujundasid valimisjaoskondi jne.

Saksa Demokraatliku Vabariigi valitsuse ja kõigi demokraatlike jõudude määratu hoolitsus rahvahariduse demokratiseerimise ja töötajate laste kasvatamise ning õpetamise eest võimaldas kaotada kodanlaste ja junkrute monopoli hariduse üle. Loodi uued, demokraatlikud koolid, kus kasvatatakse lapsi rahu ja demokraatia vaimus. Saksa Demokraatlikus Vabariigis võrsus uus, noor põlvkond, kes on vaba militarismi ja šovinismi ideedest ning rassivaenust teiste rahvaste vastu. 1950. aasta mais, Saksamaa ülemaalsel noorte kokkutulekul, kus 700 000 Saksa Demokraatliku Vabariigi nooru-

kit ja neiu demonstreerisid oma rahu- ja demokraatiatähet, ütles Saksa Vaba Noorsoo Liidu esimees E. Honecker: „Saksa Demokraatliku Vabariigi noorsugu on saanud oma valitsuselt kõik selleks, et kindlusega vaadata tulevikku ja seepärast annab ta kogu oma jõu valitsuse programmide täitmiseks.“

Saksa Demokraatliku Vabariigi noorsugu võtab aktiivselt osa võitlusest rahu eest, Lääne-Saksamaa remilitariseerimise vastu. Saksa Vaba Noorsoo Liit on kogunud enam kui 8 miljonit allkirja Stokholmi üleskutsele. Saksa- maa remilitariseerimise vastu ja Saksa- maaga rahulepingu sõlmimise küsimuses korraldatud rahvaküsitluse päevil Saksa Demokraatlikus Vabariigis 1951. aasta juuni algul hääletas vabariigi noorsugu üksmeelselt rahu poolt. 98 protsenti 16—18-aastastest noortest, kes hääletasid eraldi hääleõiguslikest kodanikest, andsid oma hääled Saksamaa remilitariseerimise vastu ja rahulepingu sõlmimise poolt 1951. aastal.

Saksa noorte tervituslähituses J. V. Stalinile ülemaailmse noorsoo- festivali päevil 1951. aasta augustis öeldakse: „... me töötame Teile pidulikult, et me kunagi ei nõrgenda võit- lust rahu eest. Selle juures kiirgab meile alati valgust vapra Nõukogude Liidu lipp. Ja me oleme veendunud suure Stalini usalduses, kes õpetab meid, kuidas tuleb otsustavalt võidelda rahva ürituse eest ja võita.“

Me töötame Teile, kallis Jossif Vissarionovitš Stalin, et Saksamaa Sotsialistliku Ühtsuspartei — saksa rahva eesmise väesalga juhtimisel, meie armastatud presidendi Wilhelm Piecki juhtimisel me oleme valmis kaitsma rahu kuni lõpuni.“

* * *

Täielikuks vastandiks sellele on rahvahariduse olukord Lääne-Saksa- maal. Lääneriikide okupatsioonivõimud takistasid koolide demokratiseerimist, seepärast on Lääne-Saksamaal põhiliselt säilinud vana, reaktsiooniline rah- vaharidussüsteem. Nagu varemgi, ei ole tööliste ja talupoegade lastel tege- likult võimalik saada kesk- ja kõrge- mat haridust. Isegi ameerika ajakirja „Atlantic Monthly“ teatel on 90 prot- sendil saksa noortest võimalik lõpetada ainult 4 klassi üldhariduslikku rahva- kooli ja nad saavad edasi õppida üks- nes tööstuskoolides.

Saksamaa läänetsoonides puudub rahvahariduse ühtne süsteem. Igas maa osas on oma koolisüsteem ja -struktuur. Puuduvad ühtsed õppeplaa-

nid ja programmid, ning sellest tuleb, et õpilastel ei ole võimalik jätkata õp- pimist teise linna või maakoha koolide vastavais klassides. Kohati ei ole õpi- lastel programmide ja koolitüüpide kooskõlastamatuse tõttu isegi ühe ja sama linna piirides võimalik siirduda teise kooli vastavasse klassidesse.

Lääne-Saksamaa rahvaharidussüs- teem on järgmine. Esimese astme moodsustab 4—6-aastase õppeajaga algkool (erinevais paikades isemoodi) ja see on ainus kooliaste, mis on maksuta. Selle tagajärjel jagunevad lapsed juba küm- neaastastena „pöõblikks“, kellel pole või- malik õppimist jätkata, ja „intelli- gentsiks“.

Edasi on mitut tüüpi keskkooli — gümnaasiumid, keskkoolid (Mittelschule) ja teised, mis tavaliselt on maksulised. Peale selle on märgitav arv neist õppe- asutustest era- või vaimulikud koolid. Nii oli 1950. aastal Baieris, kus on 9 miljonit elanikku, ainult 2 riiklikku tütarlaste-kooli, ülejäänud tütarlaste- keskkoolid olid era- ja kloostri- või kirikukoolid. Kõigis Lääne-Saksamaa koolides on usuõpetus õpilastele kohus- tuslikuks õppeaineks.

Kogumikus, mis ilmus Hamburgis pealkirja all „Lapsepõlvest ilmajäetud“, tuuakse palju fakte, mis kõnelevad rahvahariduse hämmastavast langusest Lääne-Saksamaal ja massikoolide eriti raskest seisundist, kus õpetatakse töö- liste lapsi. „Ameeriklastele,“ kirjuta- sid selle kogumiku autorid, „on tarvis kuulekaid orje, kelle kätte vastavalt olukorrale võiks anda automaadi või vasara. Seepärast röövivad nad sihi- likult meie lastelt lapsepõlve, kahanda- des koolide ja kasvatusasutuste arvu.“

Lääne-Saksamaa koolides on püsi- nud peaaegu kõik natslikud õpetajad. Laste kasvatamist jätkatakse militaris- mi ja natsismi vaimus. Ameerika aja- kiri „Atlantic Monthly“ kirjutas 1949. aasta lõpul, et Lääne-Saksamaa kooli- des „on 60—70% õpetajaist endised nat- sid, pealegi kaitsevad paljud neist praeguseni avalikult göbbelslikku ideo- loogiat“.

Sveitsi ajakiri „Schweizer Illustrierte Zeitung“ kirjutas möödunud aastal, et Lääne-Saksamaal „kasvatatakse õpilasi varjamatult fašistlikus ja militaristli- kus vaimus. Koolis sisendatakse õpi- lastesse pidevalt mõtet, et neist saavad sõdurid, kellel tulevikus tuleb sõdida saksa „eluruumi“ eest.“

Progressiivsed, demokraatlikud õpe- tajad vallandatakse koolidest. Baieri maarajoonides vallandatakse viibimata tõölt õpetaja, kes ignoreerib vaimu- liku käske. Piisab, kui öelda, et Ber-

liini Prantsuse sektori gümnaasiumides vallandatakse õpetaja vahel ainult seepärast, et ta julgeb end näidata „rahutuvi“ märgiga. Samal ajal võivad vanemate klasside õpilased karistamata käia koolis hitleri-noorsoo vormis.

Ameerika imperialistid pigistavad Lääne-Saksamaa elanikkonnalt välja tohutuid summasid okupatsioonikuludeks ja Lääne-Saksamaa militariseerimiseks. Selle kõrval kärbitakse aastast aastasse niigi viletsaid assigneeritud rahvaharidusele ja koolimajade ehitamisele. Samal ajal on Lääne-Saksamaal Saksa võimude ametlike andmete järgi puudu 40 000—50 000 klassiruumi. Teravast ruumipuudusest tingitult istub rahvakoolides, kus õpivad eeskätt töötajate lapsed, klassis 60—70 ja enamgi õpilast, kuigi õpetus toimub tavaliselt kolmes vahetuses.

Saksa ajakirjanduse teatel tuli möödunud õppeaastal iga rahvakooliõpetaja kohta Reini-Pfalzis 61 õpilast ja Schleswig-Holsteinis 72 õpilast, Kielis ja Neumünsteris tuli ühe klassi kohta koguni üle 100 õpilase. Alam-Saksis tuli ühe klassi kohta 67 õpilast.

Okupatsiooni- ja Saksa võimude meelepahatekitav suhtumine vajadustesse ulatub selleni, et Ruhri söebasseini keskuses igal talvel suletakse kümned koolid küttepuudusel. Nii oli sel põhjusel 1951. aasta veebruaris ainuüksi Dortmundis suletud üle 70 kooli.

Õpetuse tase Lääne-Saksamaa koolides on äärmiselt madal. Töötajate lastele on pääs kõrgemasse õppeasutusse tegelikult suletud. Lääne-Saksamaa ülikoolid ja kõrgemad õppeasutused on täis preisi junkrute, kodanlaste ja endiste Hitleri armee ohvitseride lapsi ning kõrgemate ametnike pojakesi. Töölise ja talupoegade lapsed moodustavad vähem kui 2—3% üliõpilaste arvust. Ameerika imperialistid ja saksa reaksionäärid teevad kõik selleks, et Lääne-Saksamaa kõrgemad õppeasutused jääksid kõikvõimalike reaksiooniliste, šovinistlike ja militaristlike ideede taimelavaks.

Täheldataval arvul noortel ei ole Lääne-Saksamaal võimalik saada kutseharidust ega tööd. Nagu osutas Otto Grotewohl SSÜP III kongressil, ei ole enam kui 1,5 miljonil noorukil ja neil Lääne-Saksamaal võimalik saada kutseharidust ega tööd ja neid ei võeta tööbörsidel arvele töötuna.

Jättes töötajate lapsed ilma isegi kutseharidusest ja tööst, püüavad ameerika imperialistid ja nende Bonni marionetid sellega kergendada räpast üritust kupeldada Lääne-Saksamaa noori armeesse palgasõdureiks.

Ameerika imperialistide agressiivseis plaanides on Lääne-Saksamaa noored määratud kahurilihaks. Seepärast teevad ameerika imperialistid ja nende Bonni marionetid Lääne-Saksamaal kõik selleks, et koolides ja üldse kõigis õppeasutustes ning neist väljaspool rikkuda ja demoraliseerida noori. Selle eesmärgi saavutamiseks on üheks alatunaks vahendiks Lääne-Saksamaa noorsoo hulgas ameerika kriminaal- ja pornograafilise kirjanduse ning gangsterlike kinofilmide levitamine. Progressiivsed filmid ja raamatud on rangetalt keelatud. Enam kui pooled filmidest, mis linastatakse Lääne-Saksamaa kinodes, on Ameerika päritoluga. Nende kahjulikkus, küünilist ja amoraalset iseloomu tõendab veenvalt pornograafilise kirjanduse ning gangsterlike kinofilmide levitamine. Progressiivsed filmid ja raamatud on rangetalt keelatud. Enam kui pooled filmidest, mis linastatakse Lääne-Saksamaa kinodes, on Ameerika päritoluga. Nende kahjulikkus, küünilist ja amoraalset iseloomu tõendab veenvalt pornograafilise kirjanduse ning gangsterlike kinofilmide levitamine. Progressiivsed filmid ja raamatud on rangetalt keelatud. Enam kui pooled filmidest, mis linastatakse Lääne-Saksamaa kinodes, on Ameerika päritoluga. Nende kahjulikkus, küünilist ja amoraalset iseloomu tõendab veenvalt pornograafilise kirjanduse ning gangsterlike kinofilmide levitamine.

Lääne-Saksamaal ja Lääne-Berliinis on asutatud ameerika klubid noorte vaimseks rikkumiseks, sõjaliseks ettevalmistamiseks, aga ühtlasi ka nende kupeldamiseks mitmesugustesse reaksioonilistesse militaristlikesse organisatsioonidesse. Millises suunas ameerika imperialistid püüavad kasvatada saksa noorsugu, näitab järgmine tüüpiline fakt. Hiljuti oli Berliinis kohus noorte mõrvarite ja röövlite jõugu üle. Nagu selgus kohtus, olid need bandiidid kasvatatud ja tegutsesid täielikult ameerika gangsterfilmide ning -raamatute retseptide järgi. Jõugu 18-aastane pealik avaldas kohtus otsekohele, et „ameerika romaanid ja filmid andsid mulle teoreetilise ettevalmistuse“.

Saksamaa Sotsialistliku Ühtsusepartei Keskkomitee, iseloomustades ameerika imperialistide poliitikat Lääne-Saksamaal kultuuri ja rahvahariduse alal, rõhutas resolutsioonis rahvusriinde kohta: „Varisevad isegi saksa rahvuskultuuri alused. Hitleri poolt degradeeritud saksa kultuuri demokraatliku uuendamise asemel valitseb Lääne-Saksamaal poliitika, mis viib vaimse ala töötajate massilisele töötaolekule, saksa teatrite sulgemisele ja Lääne-Saksamaa üleujutamisele labase ja alaväärtusliku ameerika kirjanduse ning filmidega. Saksa klassikaline muusika ja teiste Euroopa rahvaste muusika tõrjutakse välja vaimuvaese džässliku kakofoonia poolt.“

Sajanditevanune ja arenenud saksa kultuuripärand hävitatakse ning üht-

aegu juurutatakse Saksamaal rahvuse- ja teadusevastaseid kosmopolitismi ning „Euroopa Ühendriikide“ teooriaid, fatalismi ja pessimismivaimu, mis peab viima saksa rahvusliku väärkuse hävitamiseni ja mahasurumiseni, saksa rahvuse vastupanu likvideerimiseni ameerika imperialistlikele orjastajatele. USA maailmavalitsemise ideede kaitsjad tahavad porri tallata saksa rahva rahvustunde ja väärkuse...“

Kuid hoolimata kõigist imperialistide ja nende Bonni marionettide pingutustest ei õnnestu neil reaktsioonilistel jõududel alla suruda saksa rahva progressiivsete jõudude võitlust militariseerimispoliitika vastu, saksa kultuuri hävitamise vastu. Progressiivsed Lääne-Saksamaa õpetajad esinevad jälitamisest hoolimata ühtse kooli nõudmisega ja laste liigitamise vastu usundite järgi.

1951. aasta märtsis toimunud Lääne-Saksamaa Kommunistliku Partei kongress nõudis rahvahariduse demokratiiseerimist ja parandamist, summade suurendamist koolide, ülikoolide ja kultuuriasutuste ehitamiseks, taastamiseks ja ülalpidamiseks. „Me nõuame,“ öeldi ka kongressi otsuses, „ühtset, demokraatlikku koolireformi ja tööliste

ning talupoegade lastele maksuta õpetust kõrgemais koolides.“

Lääne-Saksamaa noorsugu ei taha olla ameerika ja saksa imperialistidele kahurilihaks ning lülitub üha aktiivsemalt võitlusse Saksamaa ühtsuse eest ja Lääne-Saksamaa remilitariseerimise vastu. Püüdes lämmatada seda liikumist ja panna vaikima saksa noorsugu, keelas revanšist Adenaueri Bonni valitsus hiljuti Lääne-Saksamaal ära Saksa Vaba Noorsoo Liidu. Kuid nagu ütles Lääne-Saksamaa Saksa Vaba Noorsoo Liidu Keskbüroo oma deklaratsioonis 1951. aasta juuli algul, ei nõrgenda ameerika imperialistide ja Bonni revanšistide poliitika ning terror noorsoo suhtes Lääne-Saksamaa noorte võitlust rahu eest, maa ühtsuse eest, noore põlvkonna parema elu eest.

Bonni valitsuse repressioonidest ja terrorist hoolimata võtsid kümned tuhanded Lääne-Saksamaa noored osa ülemaailmsest noorsoo festivalist Berliinis 1951. aasta augustis. Saksa noorsoo tervituslähikeses J. V. Stalinile öeldakse: „Lääne-Saksamaa noored võitlevad vapralt õlg õla kõrval kõigi Lääne-Saksamaa progressiivsete jõududega rahu kaitseks ameerika ja taasündiva saksa imperialismi vastu.“

Ilmunud pedagoogilist kirjandust.

Ajakiri «Советская педагогика» nr. 12, 1951.

Kõnesoleva numbri juhtkirjas „Stalinliku Konstitutsiooni viieteistkümnes aasta-päev“ käsitletakse õigusi, mida Stalinlik Konstitutsioon tagab Nõukogudemaa rahvastele. Eriti peatatakse õigusel haridusele ja sellest tulenevaid rahvahariduse ja nõukogude teaduse hiiglaslikel saavutustel. Nõukogudemaal laieneb pidevalt seitsme-aastaste koolide ja kesk- ning kõrgemate koolide võrk ning tõuseb õpilaste ja üliõpilaste arv. Igal aastal annavad kesk-eriõppeasutused ja kõrgemad koolid arvukalt noori nõukogude spetsialiste.

Stalinlik Konstitutsioon on eeskujuks kogu progressiivsele inimkonnale. Artiklis käsitletakse samuti rahvademokraatia maade suuri edusamme rahvahariduse alal. Lõpuks näidatakse USA võltsi „demokraatiat“, mille tagajärjeks on Ühendriikide haridusala laostumine, rassiline diskriminatsioon ning naiste ja meeste ebavõrdsus.

Kasvatuse ja õpetuse teooria ja praktika alalt käsitleb geograafiliste teaduste kandidaat P. Kotšergin tähtsamaid ülesandeid geograafia õpetamisel. V. Sinjajev annab edasi oma kogemusi artiklis „Klassijuhataja kasvatustöö“.

Psühholoogia küsimusi Pavlovi õpetuse alusel käsitleb D. Bogojavlenski.

Pedagoogika ja rahvahariduse ajaloo valdkonnast antakse F. Korolevi ulatuslik artikkel „Rahvahariduse Venemaal 1917. aasta Veebruarirevolutsiooni eelõhtul“.

Pedagoogilise hariduse alal käsitleb prof. P. Šimbirev pedagoogilise praktika küsimusi eriti kasvatustöö osas.

Diskussioonilistest materjalidest on toodud F. Vidanovi „Kasvatus ühiskondliku nähtusena“ ja vastukajasid diskussioonile kasvatus küsimuses.

Kriitika ja bibliograafia osas annab prof. V. Kolbanovski ülevaate E. Balabanovitši teosest „A. S. Makarenko“. Sellele järgneb A. S. Makarenko teoste bibliograafia.

Lõpuks on antud ülevaate K. D. Ušinski kogutud teostest.

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, telef. 307-96. Ladumisele antud 18. XII 1951. Trükkimisele antud 11. I 1952. Trükiarv 4101. Paber 70 × 108, 1/16. Trükipoognaid 4,25. Formaadile 60 × 92 kohaldatud trükipoognaid 5,82. Arvutuspoognaid 6,3. MB-00814. Tellimise nr. 2138. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk tän. 54/58.

Eesti Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus.

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 5 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 30 rubla.

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

На эстонском языке.



СОДЕРЖАНИЕ

М. Добрынин. Статья Ленина о Л. Толстом — методическая и методическая основа анализа литературных произведений	1
Ю. Валгма. Работы И. В. Сталина по языкознанию — основа преподавания эстонского языка	9
Э. Янио. О педагогической практике в Таллинском Учительском Институте	30
М. Сяичковская. Как я работаю с родителями учащихся	38
А. Эймо, А. Вихман. Освещение великих строек коммунизма в задачах физики и математики	41
Д. Вардья. Кружок химии в школе	45
А. Маров. Народное образование в Германии	56
О новинках педагогической литературы	64

ms2

19765

22 **1790**

)