

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

Nr. 12



1953





A. Viidalepp

Fr. R. Kreutzwald „Kalevipoega“ kirjutamas



I9765

SUNDLISEMPLA

Kõigi maade proletaarlastel, ühinege!

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XI AASTAKAIK

NR. 12

DETSEMBER

1953

Suuremat tähelepanu õppe-kasvatustöö sisulisele küljele.

Käesoleva õppeaasta esimene pool hakkab lõpule jõudma. Läheneb koolide näärivaheaeg ja sellega seoses õpetajate nõupidamised.

Kõik need sündmused meenutavad koolidele ja haridusorganeile, ent samuti igale õpetajale vajadust heita pilk oma tööle, analüüsida üksikasjaliselt ning põhjalikult tehtud tööd, et uuel aastal edukamalt, paremate tulemustega töötada.

Teatavasti ongi õpetajate nääriliku nõupidamise, nagu ka augustikuu nõupidamise ülesandeks analüüsida õppe-kasvatustöö tulemusi, selgitada välja saavutused, ent ka lüngad ja puudused, ning osutada teedele ja abinõudele töö parandamiseks, edusammude suurendamiseks.

Õpetajate nõupidamistel, ka nääriliku nõupidamistel, on seega väga suur tähtsus. Ja nende tähtsus ei seisne üksnes selles, et neil nõupidamistel tehakse kokkuvõtte tööst, vaid kahtlemata ka selles, et töö analüüsimisest, saavutuste kindlakstegemisest ja puuduste esiletoomisest võtavad osa õpetajate laiad hulgad. Mitte asjata ei nimetata õpetajate nõupidamisi kollektiivse pedagoogilise mõtte tribüüniks: nad on seda nii osavõtjate hulga poolest kui ka küsimuste kollektiivse läbitöötamise suhtes.

Seda suurem on vastutus, mis lasub rajoonide ja linnade haridusosakondadel nende nõupidamise ettevalmistamisel ja läbiviimisel.

Et nääriliku nõupidamised on juba ukse ees, siis on kõigiti kohane meelde tuletada, mis tasemel kulgesid meie vabariigis käesoleva aasta augustikuu nõupidamised, et nende nõupidamiste õpiseid, nii positiivseid kui negatiivseid, täielikult ära kasutada eelseisvate näärinõupidamiste puhul.

Kui meie vabariigi õpetajate augustikuu nõupidamiste sisulist taset meelde tuletada, eriti aga haridusosakondade aruandeid, siis peab otsekohe ütlema, et paljud neist ei rahulda meid just sellest peamisest aspektist ja et me oleme õigustatud ning kohustatud nõudma, et õpetajate nõupidamised seisaksid sootu kõrgemal tasemel.

Just pedagoogilise analüüsi nõrkus ning pealiskaudsus ja sellest tulenevalt ka üldistuste ja järelduste šabloonilisus, trafaretsus on need, mida kohtame kõige sagedamini augustikuu nõupidamiste materjalides.

Selle tõsise puuduse üheks allikaks on kahtlemata konkreetse faktilise materjali, nimelt tüüpilise konkreetse faktilise materjali vähesus, mis peaks olema aluseks analüüsimisel, üldistuste ja järelduste tegemisel.

Toome siinkohal näite, kuidas Kose rajooni haridusosakonna aruandes analüüsitakse Alavere ja Kuivajõe kooli head tööd. Miks Kuivajõe kool töötas hästi, küsitakse aruandes. Aga seepärast, vastatakse, et: 1) töö oli plaanipärane, 2) õpetajad valmistusid tundideks hoolikalt ja kasutasid tundideks ettenähtud aja ära otstarbekohaselt, 3) teadmisi püüti siduda praktikaga, korraldati ekskursioone kolhoosi ja masina-traktorijaama ning 4) direktor juhtis hästi ja õpetajate kollektiiv töötas ennastsalgavalt.

Taolise «analüüsi» puhul tekib otsekohe terve rida uusi küsimusi: Kas siis teistes koolides ei töötatud plaanipäraselt? Kas mujal õpetajad läksid tundi ettevalmistamatult? Kas ainult Kuivajõe koolis direktor juhtis hästi ja õpetajad töötasid ennastsalgavalt? Jne.

Kõnealune aruanne ei sea üles ühtki taolist küsimust, kõnelemata püüdest neid lahendada. Kahtlemata huvitas kuulajaid mainitud positiivse fakti puhul kõigepealt see, kuidas töö oli planeeritud, kuidas tunnid olid ette valmistatud ja kuidas neid läbi viidi, kuidas direktor juhtis kooli jne., et Kuivajõe kool suuts saavutada märkimisväärset edu oma töös.

Negatiivsete nähtuste ja faktide puhul esitatakse mõnel korral ka nende konkreetne sisu. Nii näiteks loeme Tartu rajooni haridusosakonna aruandest, et Nõgiaru kooli botaanika õpetaja ütles 5. klassi tundi minnes: «Täna on kordamine. Võtame õpikud ja loeme, mis oli korrata.» Ja nii loeti õpikust kogu tund, kusjuures kõik praktilised tööd jäeti tegemata. Juba 25. veebruariks oli õpetajal botaanika kursus läbi loetud.

Missuguse negatiivse faktiga on meil siin tegemist? Kas tüüpilise väärnähtusega? Ei, sootu vastupidi: meile kirjeldatakse siin erandlikku fakti, üksikut eriti jämedat viga. On arusaadav, et taolised erandlikud nähtused ei võimalda välja selgitada tüüpilisi vigu ja puudusi, kuid just viimaste väljaselgitamine on suure tähtsusega õppe-kasvatustöö edaspidise edu seisukohalt.

Sellest muidugi ei järgne, nagu tuleks erandlikult esinevatele puudustele käega lüüa. Ei, seda mitte: jutt on üksnes sellest, et nendega ei tule piirduda, vaid pearõhk tuleb asetada konkreetsetele tüüpilistele puudustele ja nende analüüsile.

Kui niisiis augustikuu nõupidamiste sisulise külje puhul tuleb kõigepealt märkida konkreetsete tüüpiliste faktide nappust, millest tulenevalt üldistused on sageli abitud ning tõmbid, siis teiselt poolt esineb ka esitatud faktilise materjali valgustamisel tõsiselid lünki ja teoreetilise iseloomuga vääratusi.

Peatume allpool mõnedel õppe-kasvatustöö küsimustel, mis aruannetes on esindatud, ja vaatleme, kuidas neid valgustatakse.

Augustikuu nõupidamisi meenutades ja nende nõupidamiste materjale veelkord läbi lehitsedes torkab kõigepealt silma, et õppe-kasvatustöö planeerimine ei ole leidnud peaaegu mingit tähelepanu. Ainult üksikuis aruandeis, nagu näit. Tallinna linna Kalinini rajooni haridusosakonna omas, märgitakse lakooniliselt, et rajooni koolides olid koostatud vastavad tööplaanid, kusjuures lisatakse, et nende koostamisel oli arvesse võetud möödunud aasta positiivseid kogemusi.

Missugused olid aga need vastavad tööplaanid ja kuidas ning kuidas need olid neis tööpoolest arvesse võetud möödunud õppeaasta kogemusi — kõik see jääb selgitamata. Asja tuuma aga tulebki otsida just viimati mainitud küsimuste piirkonnast.

Õppe-kasvatustöö plaanide kõrvalejätmine aruannetes pole millegagi õigustatud. On täiesti selge, et koolide ja õpetajate töös esinevate edusammude, ent samuti puuduste põhjusi tuleb otsida, ja mitte viimases järjekorras, töö planeerimist, selle tugevatest ja nõrkadest külgedest.

Eelolevail näärinõupidamistel tuleb kindlustada tööplaanide analüüsimisele koht, mis talle õigustatult kuulub.



Siirdugem nüüd koolikohustuse juurde. Seda küsimust käsitletakse eranditult kõigis aruandeis, kuigi mitmeis neist tehakse seda vaid riivamisi. Nii näiteks seatakse Tartu rajooni haridusosakonna aruandes koolikohustuse küsimuses ainult kaks ülesannet: 1) toetus kohe õppeaasta algul välja anda ja 2) tõrkujate kohta koostada aktid.

Ligikaudu samas aspektis esitatakse ülesandeid koolikohustuse alal ka Antsla rajooni haridusosakonna aruandes.

On selge, et selle kahe abinõuga ei saa küsimust kaugeltki ammendada, kuigi mõlemal neil on oma koht muude abinõude hulgas. Seepärast näemegi, et mitmetes aruannetes nähakse küsimust siiski sügavamalt ja lähenetakse temale rohkem sisulisest küljest. Nii näiteks nõutakse Väike-Maarja rajooni haridusosakonna aruandes, et lastevanemate hulgas tuleb tõhustada pedagoogilist propagandat, nii et naabrid mõistaksid teravalt hukka lapsevanema, kes tõrgub oma last kooli saatmast.

Kahjaks esitatakse neid väärtuslikke mõtteid liiga üldsõnaliselt, mistõttu nad juhatavad kätte pigemini töö suuna, suutmata näidata tööd ennast. Aruandes on aga vaja näidata konkreetsete tüüpiliste faktide najal, kuidas nimelt üks või teine kool lastevanemate hulgas selgitustööd teeb, kuidas nimelt lahendatakse ka üksikud raskemad ja komplitseeritumad juhtumid.

Koolikohustuse täieliku täitmise kindlustamisel on suure tähtsusega see, et kool saaks õigel ajal oma piirkonna koolikohustuslike laste täpse nimekirja ja et haridusosakonnas oleks kogu rajooni resp. linna õpilaste kohta vastav kartoteek.

Nagu teada, on nimekirjades, mis koolid saavad, sageli tõsiseid lünki ja ebatäpsusi. See häiriv asjaolu kajastub väga paljude haridusosakondade aruannetes.

Otstarbekohaselt talitas sel puhul näit. Antsla rajooni haridusosakond, kui ta korraldas seminari külanõukogude esimeestele ja sekretäridele koolikohustuslike laste arvestamise küsimuses. Kuid mõned haridusosakonnad püüavad ka nimekirjade koostamist veeretada õpetajate õlule. Nii näiteks esitatakse Vändra rajooni haridusosakonna aruandes kategooriline nõue, et kõigil koolidel tuleb külanõukogude abil koostada koolikohustuslike õpilaste täpsed nimekirjad. Pärnu-Jaagupi ja Kose rajooni haridusosakonna aruandes nõutakse koolidelt sisuliselt sedasama.

Muidugi pole see õige, sest kõnealune küsimus on juba mitu aastat tagasi korraldatud Eesti NSV Ministrite Nõukogu vastava määrusega, mille kohaselt koolikohustuslike õpilaste nimekirjade koostamine on maal külanõukogude, linnas aga elamute valitsuse kohustus, sest neil asutustel on kõik eeldused ja võimalused kõnealuse ülesande täitmiseks. Seda hämmastavam on, et mõned haridusosakonnad annavad veel 1953. aastal korraldusi, mis on vastuolus Eesti NSV Ministrite Nõukogu kõnealuse määrusega.

Õppe-kasvatustöö küsimused leiavad valgustamist kõigis aruandeis, kuid väheses tehakse seda vajaliku põhjalikkuse ja sügavusega. Õige sageli kohtame aga õppe-kasvatustöö küsimuste käsitlemisel rea olulisi puudusi.

Võtame kõigepealt õppeedukuse küsimuse. Peab märkima, et protsentarvude tagaajamine, mida kui küsimuse lihtsustatud käsitust on korduvalt kritiseeritud pedagoogilises ajakirjanduses, leiab ikka veel harrastamist. Kõige teravamal kujul esineb see Tartu rajooni haridusosakonna aruandes, kus koolid seatakse õppeedukuse keskmiste protsentarvude alusel koguni kindlasse paremusjärjessusse.

Nagu teada, on nõukogude pedagoogika teooria sel seisukohal, ja seda kinnitavad igal sammul koolide tegelikud töökogemused, et õppeedukuse keskmistest protsentarvudest üksi ei piisa õpetaja ja kooli töö üle otsustamiseks, et selleks peab uurima seda tööd ka otseste andmete järgi: kas õpilaste teadmised,

oskused ja vilumused on tõepoolest sel tasemel, mida võib välja lugeda õppe-
edukuse protsentarvudest (või ka vastavatest absoluutsetest arvudest). Teadu-
pärast on selleks mitmesuguseid teid, nagu näiteks koolide õppe-kasvatustöö
inspekteerimine, vastavate kontrolltööde korraldamine, antud kooli õpilaste edasi-
õppimise jälgimine teistes koolides jne.

Paraku peab ütleva, et haridusosakondade aruannetes kasutatakse väga vähe
ja väga ebakonkreetselt sel viisil saadud andmeid koolide õpetaseme iseloo-
mustamiseks, õppeedukuse keskmiste protsentarvude najal esitatud pildi korri-
geerimiseks. Seda tuleb aga tingimata teha. Tuleb näidata tüüpiliste faktiliste
andmete najal, mis tasemel on õpilaste teadmised, oskused ja vilumused, nende
maailmavaateline küpsus ja nende käitumine. Kas õpilaste ettevalmistus tõepoolest
vastab õppeprogrammi nõuetele või on siin mahajäämist ja mis küsimustes ning
mis ulatuses.

Muidugi ei järgne ülaltoodust, nagu ei tohiks õppeedukuse keskmisi prot-
sentarve hoopiski kasutada koolide ja õpetajate töö iseloomustamisel ning hinda-
misel. Seda kaugeltki mitte! See, millest ülalpool oli juttu, käib üksnes protsent-
arvude ühekülgse ja seetõttu väärakasutamise kohta. Seepärast ei saa
nõustuda Väike-Maarja rajooni haridusosakonna aruandes toodud seisukohaga:

«Rääkides kõrgest või madalast õppeedukusest ei saa aga aluseks võtta õppe-
edukuse protsenti, mis on alati tinglik.»

Siin on tegemist küsimuse lihtsustamisega teises suunas: õppeedukuse prot-
sentarvud pole alati hoopiski tinglikud ega tohiks olla seda ühelgi juhtumil. Et
aga saavutada arvuliste andmete alati vastavust õpilaste tegelikule etteval-
mistusele, kooli tõelisele õpetasemele, tulebki kõigil haridusosakondadel otsus-
tavaltsi lahti ütelda küsimuse lihtsustamisest nii ühes kui teises suunas.

Õppe-kasvatustöö valgustamisel oleks olnud loomulik võtta igakülgse analüü-
simise alla õppetund kui õppe-kasvatustöö põhivorm nõukogude koolis. Kuid
paraku peab märkima, et õppetunnist, tema ideelis-teoreetilisest ja meetodilisest
tasemest minnakse kas täiesti vaikides mööda või siis iseloomustatakse seda
mõnede üldiste, trafaretsete sõnadega, mis kellelegi midagi ei ütle, nagu näiteks:
õpetaja töötas plaanipäraselt, kasutas rikkalikult näitlikke vahendeid jne.

Ainult üksikuid juhtumeid iseloomustatakse õppetundi ka natuke lähemalt. Nii
kuuleme näiteks Pärnu-Jaagupi haridusosakonna aruandest, et Pärnu-Jaagupi
Keskkoooli õpetaja Tõrva esitas ainet liiga loenguliselt ja mitte vastavalt õpilaste
tasemele ja et sama kooli õpetajal Maistel jäi sageli uue aine käsitlemiseks vaid
5—10 minutit aega.

Siinkohal peame vajalikuks peatuda paari sõnaga Tallinna linna Nõmme
rajooni õpetajate augustikuu nõupidamise materjalide ühel punktil, mis kõlab
järgmiselt:

«Kirjalike kontrolltööde teostamist lubada ainult keeltes, kirjanduses, mate-
maatikas ning ülesannete lahendamisel füüsikas ja keemias.»

Nagu siit selgub, ei peeta kirjalikke kontrolltöid hoopiski lubatavaks näiteks
ajaloos ja geograafias, samuti füüsikas ja keemias peale ülesannete lahendamise.
Nagu kuulda, juhinduvat mõned teisedki haridusosakonnad umbes samasugusest
seisukohast.

Millega Nõmme rajooni haridusosakonna töötajad oma seisukohta põhjenda-
vad? — Nad ei põhjenda seda millegagi! Nad esitavad selle lihtsalt ettekirjutu-
senal!

Häda on aga selles, et seda seisukohta polegi võimalik asjalikult põhjendada
— ei praktiliselt ega teoreetiliselt, sest keegi ei suuda tuua veenvaid argumente
selle kasuks, miks näiteks keeltes ja kirjanduses ning matemaatikas võib
kasutada kirjalikke kontrolltöid, aga näiteks ajaloos ja geograafias mitte.

Et küsimus pole diskussioonilise iseloomuga, vaid kuulub teorias ja praktikas lähendatud küsimuste hulka, siis meenutame siinkohal ainult ÜK(b)P Keskkomitee otsust 1932. a. 25. augustist, kus osutatakse selgesõnaliselt sellele, et ühtki metoodilist võtet ei tule lugeda universaalseks. Nõmme rajooni haridusosakonna töötajad tahaksid nähtavasti ühe metoodilise võtte — suulise küsitluse — muuta mõnede ainete suhtes universaalseks; see taotlus pole aga õigustatud.

Samuti juhime siinkohal lugejate tähelepanu sellele, et ükski praegusel ajal kasutusel olev pedagoogika õpik ei piira kirjalike kontrolltööde kasutamist mõne üksiku ainega, vaid soovivad neid kasutada kõigis ainetes, sealhulgas ka ajaloos ja geograafias.

Õppetunni puuduliku analüüsi tõttu jääb ka õppetöö analüüs väga sageli pinnapealseks ja poolikuks, millega kaasneb arusaadavalt ka nõuete ja ülesannete ebakonkreetsus, mis õppe-kasvatustöö alal esitatakse.

Väga iseloomulik on selles mõttes kasvatustöö küsimuste käsitlemine haridusosakondade aruannetes. Et õppetunni mindi väga pealiskaudselt mööda, siis kujunebki niisugune veider olukord, et kasvatustööst kõneldakse ainult või peaaegu ainult komsomoli- ja pioneerorganisatsioonide ning klassijuhatajate töö raamides, nagu polekski kasvatustöö kogu kooli, kõigi õpetajate asi ja nagu ei langekski kasvatustöö pearaskus õppetunnile.

Meie vabariigi koolide töös nõuab täit tähelepanu teadliku distsipliini kasvatamine õpilastes. Eesti NSV haridusministri vastavas käskkirjas märgitakse õigesti, et teadlikku distsipliini tuleb kasvatada õpilastes kogu õppe-kasvatustööga, mis koolis teostatakse.

Kuigi seda õiget seisukohta haridusosakondade aruannetes korratakse, ei valgustata ometi distsipliini küsimust õppe-kasvatustöö kui terviku tulemusena, vaid nähakse distsipliini kasvatamise ülesandeid ainult klassijuhatajate ja pioneering-komsomolitöös.

Küsimuse seesugune meelevaldne piiramine ei tule asjale kasuks. Pealegi näitas väljapaistev nõukogude pedagoog A. S. Makarenko, et nõukogude koolis kasvatatav distsipliin pole sedavõrd passiivne kui just aktiivne jõud, mis tiivustab õpilast täitma oma ülesandeid üha paremini. Seda arusaadavam on nõue, et distsipliini kasvatamist nõukogude koolis ei saa piirata kooli sisekorra eeskirjade eeskujuliku täitmise taotlusega, vaid selleks tuleb kasutada oskuslikult koolis tehtavat tööd tervikuna.

Viimati mainitud puudustega haridusosakondade aruannetes ei saa kuidagi leppida: kasvatustöö küsimusi tuleb valgustada sootu laiemalt ja sootu sügavamalt, kusjuures siin ei saa piirduda kasvatustöö võtete ja vahendite kirjeldamisega, vaid tuleb üksikasjaliselt analüüsida ka kasvatustöö kaudu saavutatud tulemusi: õpilaste maailmavaate küpsust, nende käitumise taset, iseloomukindlust jne.

Õpetajate jaanuarikuu nõupidamised tulevad kokku ajal, millal nõukogude rahvas on asunud täitma partei Keskkomitee septembrileenumi ulatuslikke otsuseid. Nende otsuste valguses tuleb koolidel tõhustada oma tööd põllumajanduse küsimuste, sealhulgas eriti loomakasvatuse küsimuste käsitlemisel, kasvatada ja süvendada meie noorsoos austust ning lugupidamist põllumajandusliku töö vastu, anda meie noorsoole senisest põhjalikumaid teadmisi ja oskusi põllumajandusliku tootmise alal. On arusaadav, et nende ülesannete täitmisel langeb eriline osa maakoolidele ja -õpetajatele.

Kõik see nõuab õppe-kasvatustöö ja selle juhtimise edasist parandamist. See pärast kõnelesimegi eespool mõningatest puudustest, mis esinesid meie vabariigi õpetajate augustikuu nõupidamise töös, et need ei esineks eelseisvatel näärinõupidamistel. See on kahtlemata üheks eelduseks, et õppe-kasvatustöö uuel aastal võiks kulgeda tulemusrikkamalt, mis on meie kõigi ühiseks sooviks ja taotluseks.

Fr. R. Kreutzwald võitlejana eesti rahvaliku kooli ja hariduse eest.

(26. dets. k. a. möödub 150 aastat Fr. R. Kreutzwaldi sünnist.)

Dots. A. ELANGO,

Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri juhataja.

Valgustusliikumise iseloomulikuks jooneks on võitlus pärisorjuse ja kõigi selle nähtuste vastu majanduslikul, sotsiaalsel ja poliitilisel alal. Erilise innuga ründavad valgustajad kiriku kui feodaalide ustava liitlase pimestamispoliitikat. See joon tuli iseäranis ilmekalt esile vene valgustajate-demokraatide juures, kes sidusid võitluse kiriku vastu aktiivse võitlusega kogu ühiskonna revolutsioonilise ümberkorraldamise eest.

Ühenduses feodalismi kriisiga Baltikumis hakkasid valgustuslikud ideed siin juba võrdlemisi varakult — XVIII sajandi lõpul ja XIX sajandi algul — juurduma. Esialgu olid nende ideede kandjateks mõned üksikud kodanliku päritoluga saksa literaadid, kellel oli silma rahva häda nägemiseks (G. Merkel ja J. Petri). Kuna nad kuulusid aga võõraste rahvusse ja esindasid aadlist alles sõltuvat väikesearvulist baltisaksa kodanlust, siis «taltusid» nad võrdlemisi varsti, eriti pärast talurahva petlikku «vabastamist» (1816. ja 1819. aastal), millega baltisaksa feodaalid püüdsid kriisist üle saada või seda vähemalt pehmen-dada.

Sajandi teisel ja kolmandal aastakümnel tõstavad eesti talurahva kaitseks häält peamiselt mõned Eestiga ühenduses olevad vene dekabristid (Bestužev-Marliniski, Küchelbecker) ja neile lähedal seisjad (T. Bock), kuid siis suletakse ka nende suu.

Balti-saksa pastorite poolt viljeldud vaimulik ja ilmlik kirjandus «armsale maarahvale», mida kodanlikud kirjanduslõulased lasksid paista tõelise «rahvavalgustusena», teenis otseselt feodaalse rõhumise säilitamise ja rahva suigutamise huvisid. Nende teoste autorid kritiseerisid küll kiriku mõningaid dogmasid, kuid leppisid oluliselt niihästi kirikuga kui ka pärisorjusega. Nad «valgustasid» ja manitsesid talurahvast mitte talurahva huvides, vaid selle lisakasu pärast, mida sõnakuulelik terve karske kokkuhoidlik ja töökas talupoeg oma härrale toob. Rahva protestivaimu uinutamine niisuguse kirjanduse abil muutus seda intensiivsemaks, ühtlasi ka seda reaktsioonilisemaks, mida rohkem feodaal-pärisorjuslik kord lähenes oma paratamatule lõpule, mida rohkem näljaga heitlev talupoeg selle vastu üles tõusis.

Mõningatel sellistel kirjameestel, nagu H. Rosenplänter, O. W. Masing jt. on küll teatud teeneid eesti keele ja rahvaluule uurimisel ja teaduslike teadmiste levitamisel rahva hulgas, kuid valgustuse peaülesandest —

võitlusest pärisorjusliku korra ja kiriku vastu ning tõelise rahvahariduse eest — läksid ka nemad enamasti mööda. Ühenduses dekabristide ülestõusu mahasurumise ja pietistlik-ortodoksaalse teoloogia uue pealetungiga topitakse needki vähesed pilud kinni, mis «kirikumõisa-ratsionalism» oli avanud talurahva vaimse öö valgustamiseks.

Tõelise valgustuse ülitähtis ülesanne — feodalismi ideoloogia purustamine — tuli täita järgmisel ajastul, mis algas feodaalse majanduse üldkriisi süvenemisega XIX saj. 40-ndail ja 50-ndail aastail ning lõppes kapitalismi võidulepääsemisega 1860—70-ndail aastail. Sel ajastul tõusid valgustajate-demokraatidena juhtivale kohale orjuses ägava talurahva enda ridadest võrsunud eestlased-haritlased Fr. R. Faehlmann (1798—1850) ja Fr. R. Kreutzwald (1803—1882). Nende elutöö suur väärtus seisneb oma ajastu ühiskondliku arengu poolt esiletõstetud uute ülesannete õiges mõistmises ja täitmisel.

Kahjuks oli Fr. R. Faehlmann liiga tihedalt seotud oma arstliku tegevusega ja suri võrdlemisi noorelt, jättes enamiku oma suurtest plaanidest ja progressiivsetest ideedest teostamata. Fr. R. Kreutzwaldi tegevus seevastu ulatub läbi poole sajandi ja ühendab endas sajandi alguse «kirikumõisa-ratsionalismi» (G. Merkeli, J. Petri, O. W. Masingu) poolt alustatud tegevuse vähesed paremad traditsioonid vene demokraatlike valgustajate ideestikuga. Tema valgustustegevus tõuseb eesti oludes sootu uuele, kvalitatiivselt kõrgemale tasemele ja paneb aluse sajandi teisel poolel asetleidnud C. R. Jakobsoni, M. Veske, J. Kunderi jt. poolt juhitud rahvuslikule ja demokraatlikule võitlusele feodalismi jäänuste ja papi-meelsuse vastu. Nii võime Fr. R. Kreutzwaldi pidada eesti valgustusliikumise kõige keskmaks kujuk, võib-olla kogu Baltimaade suurimaks valgustajaks. Kirjanikuna ja valgustajana, «Kalevipoja» koostajana ning «Eesti rahva ennemuistsete juttude» väljaandjana võitis ta laiemat rahvusvahelise kuuluse kui ükski teine eesti haritlane XIX sajandil.

Fr. R. Kreutzwaldile on eriti iseloomulik, et ta seab oma elutöö eesmärgiks näidata, et eesti talupojarahvas on üheväärne teiste rahvastega, et temalgi on kõrged vaimuanded, rikas rahvaluule, arenemisvõimeline keel, kangelaslik minevik, et temagi on rahvusena võimeline arenema ja tõusma.

Fr. R. Kreutzwald rakendab kogu oma jõu selleks, et seda rahvast tõsta kultuurrahvaste hulka, et luua selle rahva keeles tõeline kirjandus, arendada sellestki rahvusest tõusnud ja selle rahvuse teenistusse rakenduvaid noori haritlasi. Kõigepealt aga teeb ta kõik, mis võimalik, et parandada selle rahva laiade hulkade sotsiaalset ja õiguslikku olukorda.

Kodanlikele uurijatele on iseloomulik, et nad kõnelesid Fr. R. Kreutzwaldist peaaegu ainult kui luuletajast ja folkloristist, jättes kõrvale tema ühiskondliku võitluse ja valgustustegevuse, sealhulgas ka võitluse rahvaliku eesti kooli ja hariduse eest, mis moodustab tähtsa lõigu tema tegevuses.

Kõnelemata peaaegu kõikidele valgustajatele omasest huvist kooli- ja kasvatusküsimuste vastu, tuleb eriti alla kriipsutada, et Fr. R. Kreutzwaldile on pedagoogiline tööala olnud eriti lähedane juba noorusest peale. Just tulevase õpetaja kandidaadina õnnestub tal oma haridusteed, mis vanemate kehvuse pärast Rakvere kreiskoolis katkes, Tallinna kreiskoolis jätkata. Tallinna koolivalitsuse juht Chr. Stackelberg ja venastekoguduse hooldaja Fr. Genge kavatsevad terasest poisist kasvatada herrnhuutlikus vaimus kavatsetud rahvakooliõpetajate seminari õppejõu.

Selleks võetakse ta elama Eestimaa koolide direktori Stackelbergi enda perekonda ja tellitakse tema (ja tema koolivenna Fr. Andressoni) jaoks Saksamaalt kohale eri õppejõud Ulrici, keda Fr. R. Kreutzwald hiljem kiidab kui väga head koolimeest. Niihästi Ulrici kui ka Stackelberg olid J. H. Pestalozzi ideede pooldajad, kes nende ideedega olid tutvunud suure valgustaja enda juures Šveitsis ja kes nüüd püüdsid istutada neid ideid ka nooresse Fr. R. Kreutzwaldisse, muidugi balti-saksa pastorite poolt vennastekoguduse vagatsejalikus kõverpeeglis moonutatuna. Tulevase õpetajana võimaldati Fr. R. Kreutzwaldile isegi sellist toredust, nagu eesti keele õppimine Keila praost O. Holtzi juures (O. Holtz oli tuntumaid «kirikumõisa-ratsionaliste», pseudovalgustajaid), milleks vanamees kaks korda nädalas Keilast Tallinna sõitis. Muidugi ei olnud kasvatajate kavatsus, et sellest vagurate vanemate tagasihoidlikust pojast hiljem ometi kujunes rahva pietistliku uinutamise kõige ägedam vastane.

Kavatsatud seminar jäi seekord küll avamata, kuid saadud haridusega teenis Fr. R. Kreutzwald siiski ligi 4 aasta jooksul (1821—1824) endale ülalpidamist — Tallinna 2. algkooli ja ühe tütarlastekooli õpetajana. Mõned tema soosijad ergutasid teda isegi oma erakooli avama. Kuid Fr. R. Kreutzwald unistas enamast — õpinguist ülikoolis. Et selleks raha varuda, loobus ta õpetajakohast Tallinnas ja töötas umbes poolteist aastat ühe suurniku juures Peterburis tunduvalt paremini tasutud koduõpetajana.

Ka ülikooliõpingud ei võõruta Fr. R. Kreutzwaldi pedagoogilisest ideestikust. Tartu ülikooli arstiteaduskonnas valitses tol ajal «ohvrimeelse inimesearmastuse» ja «siira tõetunnendamise» vaim, nagu sellest kõneleb Fr. R. Kreutzwaldi õpingutekaaslane Ph. Karell. Selle vaimu puhangutes küpses tulevane suur vene rahva kasvataja, Fr. R. Kreutzwaldi kaas-aegne N. I. Pirogov ja nendest puhangutest sai oma osa ka noor Fr. R. Kreutzwald¹. Tõllal õitsele puhkenud loodusteaduslik tõearmastus muutus Fr. R. Kreutzwaldile lipukirjaks, millest ta juhindus kogu oma elu jooksul.

Ka Võrus arstina töötades oli Fr. R. Kreutzwaldil tihedaid kokkupuuteid pedagoogilisel alal töötajatega. Ta oli üle 30 aasta Võru silmapaistva erakeskkooli (H. Krümmeri kasvatusasutuse) kooliarstiks ja suhtles lähedalt H. Krümmeri enda ning paljude Võru õpetajatega (S. Simon, J. Caplick jt.). Üldse oli Võru linn tookord «koolilinnaks» ja linna haritlaskond koosnes põhiliselt õpetajatest (umbes $\frac{1}{10}$ linna kogu elanikkonnast moodustasid H. Krümmeri kasvatusasutuse õpetajad ja õpilased. Ka Fr. R. Kreutzwaldi kaugemal asuvate tuttavate hulgas, kellega ta oli elavas kirjavahetuses, oli palju õpetajaid. Nii olid õpetajateks tema noorepõlve sõbrad D. Jürgenson, J. Nocks (teatud määral ka viimase sugulane V. T. Blagoveštšenski) ja hilisemad võitluskaaslased J. Adamson, C. R. Jakobson, M. Veske, noor J. Hurt, M. Wühner jt. On põhjust meenutada sedagi, et ka Fr. R. Kreutzwaldi tütar Adelheid oli neiupõlves koduõpetaja (Peterburis) ja ta väimees G. Blumberg oli õpetaja ning kooliraamatute autor.

¹ Siiaamaani puuduvad kindlamad andmed otseste kokkupuudete kohta N. I. Pirogovi ja Fr. R. Kreutzwaldi vahel, kuid mõlemad tundsid hästi prof. Moierit (prof. Moier soovitas Fr. R. Kreutzwaldi arsti kohale Jõhvi) ja võib oletada, et nad polnud ka isiklikult teineteisele võõrad. Et Fr. R. Kreutzwald N. I. Pirogovi kõrgelt hindas, nähtub kas või sellest, et ta pani ette valida N. I. Pirogov õpetatud Eesti Seltsi auliikmeks. Igatahes seob neid mõlemaid oma rahva siira teenimise ja aitamise tahe.

Nende biograafiliste faktide valguses saab meile täiesti mõistetavaks Fr. R. Kreutzwaldi elav huvi mitte ainult rahvavalgustuse küsimuste vastu üldse, vaid ka kooli- ja kasvatusküsimuste vastu kitsamas mõttes. Nende faktidega on seletatav ka asjaolu, et tema rohked väljendused selle ala kohta pole mitte juhuslikud ega pinnapealsed, vaid on kogu tema elutöö lahutamatuks osaks ja üllatavad meid oma asjatundlikkusega.

*

Kõiki Fr. R. Kreutzwaldi kirjalikke materjale erakirjadest kuni rahva-
eeposeni «Kalevipoeg» läbib punase niidina nõue, et r a h v a l e t u l e b
r o h k e m h a r i d u s t a n d a. Et hariduse peamisteks allikateks on
koolid, siis ei väsi Fr. R. Kreutzwald kunagi võitlemast koolide eest. Koolid — need on Fr. R. Kreutzwaldile «esimeseks, teiseks ja kolmandaks abimeheks, ... mis meil kibedasti puuduvad, millest kõik rahva sõbrad ühel meelel peaksid rääkima ja alati meelde tuletama, et edaspidine elu õnn nende küljes seisab» (Eesti rahva kasuline kalender, 1874, lk. 53).

Koolid, ennekõike koolid — see mõte esineb Fr. R. Kreutzwaldil nii sagedasti, et ta selle kordumist vahel nagu püüab vabandada. «Vihastagu ikka viiskümmend ehk rohkem selle üle (et koolidest kirjutame), mis sest viga, kui harvasti mõni siin ja seal märkab, et tuline armastus meid nõnda kirjutama kihutab. Aeg ei jää viimaks ometigi tulemata, kus külvatud seemnest mõned terad idanema lähevad» (Eesti rahva kasuline kalender, 1869, lk. 51).

Juba oma esimeses publitsistlikus sõnavõtus, milleks tõenäoselt on kirjutus G. Merkeli ajakirjas («Provinzialblatt für Kur-, Liv- und Estland», 1836, nr. 48), kaitseb Fr. R. Kreutzwald kihelkonnakoole parunite etteheidete vastu, et need võõrutavat talupoja tööst ära ja kasvatavat kadaklikke päevavargaid. Artiklis näidatakse, et see ei tarvitse sugugi nii olla ja et ka mõis ise vajab parema haridusega töötajaid. Ajakirjas «Das Inland» (1838, nr. 13) jutustab Fr. R. Kreutzwald Põlva kihelkonnakoolist kui kiiduväärsest eeskujust, ja näitab, et see kool ei võõruta sugugi oma õpilasi põllutööst.

Ühenduses koolide visiteerimisega Liivi maapäeva esindaja poolt 1838. aastal, arvustab Fr. R. Kreutzwald teravalt rahvakoolide olukorda ja nõuab selle parandamiseks õpetajate seminaride asutamist.

«Väliste andmete järgi oleksime õigustatud meie rahva senistelt koolidelt ootama suuri asju, aga tegeliku elu ligem vaatlus ei lase säärast mõju kuskil märgata. Hoolimata iga aastaga tõusvast lugedaoskajate arvust püsib kultuuritase ikka madalas, ja vana mugav harjumus paneb oma iganenud nõuded veel igal pool maksma. Kooliolude tõeline parandus eeldab seminaride asutamist, kus tulevased koolmeistrid nii kaugele võivad saada välja arendatud, et nad õpilastele peale lugemise, kirjutamise ja rehkenduse ka mõtlemissi õpiksid sisse kasvatama ja et pimedate teejuhiamet lõpeks.»

Seesugust propagandat koolide kasuks jätkab Fr. R. Kreutzwald mitme aasta jooksul oma kaastöös meie maa saksakeelsele ajakirjandusele. Kuid pole teateid, et see propaganda oleks andnud nimetamisväärsed tulemusi tolle aja «häraskihi» hulgas, kui mitte nimetada seda, et Võru maa-aadel tahtis teda ennast kui ässitajat Siberisse saata või vähemalt boikotiga ära näljutada, nagu ta ise kirjutab L. Koidulale (1. okt. 1869).

Et rahva haridusjärje tõstmisele tõhusamalt kaasa aidata, hakkab Fr. R. Kreutzwald koolide kasuks propagandat tegema eestikeelsetes rahvaraamatutes. Tema esimene pikem eestikeelne töö «Viina katk» (1840) on terveni rahvakasvatustliku sisuga; ikka ja jälle rõhutatakse selles töös hariduse ja koolide tähtsust. Albumis «Sipelgas» I (1843) ilmub Kreutzwaldi iseseisev pedagoogiline artikkel «Laste õnn ja laste kasvatus», kus astutakse teravalt välja senise hoolimatuse vastu kasvatuses. Tardumise ja vaimse tuimuse vastu, mis pidurdavad hariduse tõusu, võitleb Fr. R. Kreutzwald peaaegu igas kirjutuses, mis tema toimetatud kalendris ilmusid.

Terava kriitika meie haridusolude kohta annab Fr. R. Kreutzwald oma ajakirjataloise teose «Maailm ja mõnda, mis seal sees leida on» (1848—49) eessõnas. Ta kurjustab, et «kolmekümne aasta sees, kus kõigis paigus võõrail mail teadmise riik otseku auruvankri kiirusega igamehele omanduseks sai, meie maarahvas üksi teiste järele kaugele maha jäi». Kuid see rahulolematuse meie kodumaa haridusolude üle kajastub Fr. R. Kreutzwaldi kirjutustes tensorsilurvel ainult väga peidetult, peamiselt hurjutusena inimeste enest rumaluse üle. Kõik vähegi teravamad mõtted on nagu juhuslikult poetatud üksikuisse artiklisse sootu ilmsüütu pealkirja alla. Nii näiteks käsitletakse kasvatuskõikumise võrdlemise pikalt sama väljaande artiklis «Kirja läbi sõnumi andmisest». Selles toonitatakse eriti koduse lastekasvatuse vajadust ja seda määratud tähtsust, mis on lapse iseseisva tähelepanu ja mõtlemisvõime varajasel arendamisel, ilma milleta ka hilisem kooliõpetus on äärmiselt raske. «Aga kui laps ei oska tähele panna, seal läheb tema läbi kõige uhkema linna otseku siiga kotis, tema ei näe ega kuule midagi.» Järk-järgult jälgib Fr. R. Kreutzwald säärase «metselaja kombel üles kasvanud» õnnetu tuima «inimeselooma» edaspidist venimist läbi toleaege kooli- ja «kirikuõpetuse» ja näitab, kuidas ta jääb «eluotsani lapseks». «Tema seisab ammuli suuga, aga tema vaimu silmad ja kõrvad jäävad kinni.»

Hariduse ja jõukuse dialektiline suhe on Fr. R. Kreutzwaldile algusest peale selge. XIX sajandi 40-ndail aastail, mis olid maarahvale äärmiselt rasked, konstateerib ta täiesti õigesti, et kitsad majanduslikud tingimused ei võimalda hariduse ja kooli arenemist: nälgiijale on vaja kõigepealt leiba, siis alles saab ta minna kooli. «Jõukus ja haridus on kaks lahutamatu asja... Haridus, nagu iga teinegi õilsam taim, ei suuda kasvada päris väljakurnatud maapinnas. Kus aga maal on juba oma jõudu, seal võib ta selle uue taime läbi jõuda kõrgema arengutasemeni.» kirjutab Fr. R. Kreutzwald («Das Inland», 1840, nr. 37). Teisal, näiteks albumi «Sipelgas» II eessõnas, näitab ta lähemalt, mis kasu on talumehel haridusest, kuidas see muudab tema töö viljakamaks ja majandusliku elujärje paremaks.

Teatavasti olid Baltimaadel väga visad püsima ajast ja arust läinud pärisorjuslikud tootmissuhted, mis takistasid rahva majanduslikku ja hariduslikku arenemist. Kui XIX sajandi keskel, seoses Venemaa üldise majandusliku arenemisega ja kuuekümnendate aastate talurahvareformidega teoorjuse selgroog Baltikumis järk-järgult murtakse, näib Fr. R. Kreutzwaldile vahel, nagu oleks nüüd rahvale ta hariduse arenemiseks kõik vajalikud välised võimalused antud ja nagu sõltuks siitpeale kõik ainult rahva enda heast tahtest ja hoolsusest. Nagu paljud valgustajad, nii ei suutnud ka Fr. R. Kreutzwald oma maailmavaate piiratuse

tõttu ette näha uutes, kapitalistlikes tingimustes sündivaid vastuolusid ja laiade töötavate hulkade üha julmemaks muutuvat ekspluateerimist.

Fr. R. Kreutzwaldi idealistliku lähtekoha tõttu omab kool tema silmis nüüd erakordset tähtsust ja ta asub oma elu lõpu poole veelgi suurema innuga kooli ja hariduse propageerimisele. Sellest annab tunnistust tema vanapõlve tähtsaim teos «Mihkel Põllupapp» (ilmus «Maarahva kasulises kalendris» 1865—1874), mis otse kubiseb koolimotiividest, olles oma-moodi «pedagoogiliseks poemiks», eriti tema töö «Uus koolmeister» (1874).

Kuid kõigest tulisest soovist ja propagandast hoolimata peab Fr. R. Kreutzwald siiski varsti tõdema, et ka uutes tingimustes ei arene hariduse lu kaugeltki nii kiiresti, nagu ta peaks arenema ja võiks areneda. Ta väidab seda eriti kirjanduse leviku najal.

«Kui ühelt poolt keegi salata ei tohi, et meie maarahva kidurad õpetuse allikad viimasel ajal on paisunud, siis peavad teiselt poolt asjatundjad niisama tõeks tunnistama, et rahva jänu selsamal moodsul mitte ei ole kasvanud... Loomulikul viisil lugejate kasvamist, kus lugemise himu rahapunga paisumisega ühel sammul edeneks, ei nähtu mitmes kihelkonnas sugugi, teistel harukorral.» (Eesti rahva kasuline kalender, 1874, lk. 53.)

Oma idealistliku maailmavaate kohaselt peab Fr. R. Kreutzwald hariduse kõige suuremaks vaenlaseks hulkade eneste konservatiivsust ja tuimust. Kõige pahandavam on Fr. R. Kreutzwaldile see, et isegi jõukad talumehed, üha kasvav kulaklik element, koolist ja haridusest peaaegu midagi teada ei taha, vaid pigemini oma raha viinale ohverdavad.

«Meie rikkad talupojad on kõige suuremad egoistid ja kurnavad kõik oma vaesemaid naabreid igal viisil, kuna nad neile vilja ja muud ette laenuks annavad, selle aga siis kõige häbematumal marodööri intressidega tagasi nõuavad... Koputage aga kord katseks säärase maajõmmi uksele ja küsige, mis ta kooli heaks tahab anda. Ma tahaks kümme ühe vastu kihla vedada: vaevalt poole sellest, mis ta iga aastal viina eest välja annab!» (Kirjas J. Hurdale 6. mail 1863.)

*

Võitlusega koolide olukorra parandamise eest kaasneb Fr. R. Kreutzwaldi valgustuslikus tegevuses võitlus kiriku vaimupimestuspüüete ja papimeelsuse igasuguste avalduste vastu. Need mõlemad võitlusuunad sulavad tema juures sageli ühte, sest ta ei kujutle tõelist rahvaharidust ilma võitlusega ebaususe, usu ja kiriku võimupüüete vastu. Tsensuuriloludest tingituna ei saa ta aga seda võitlust arendada nii avalikult, trükisõna kaudu, nagu koolide propagandat, vaid peab selle sageli peitma kas ridade vahele või erakirjade lehekülgedele.

Fr. R. Kreutzwald näeb selgesti, et kirik ja tema teenrid pimestavad rahvast vaimselt ja ekspluateerivad teda ka majanduslikult. Kirjas J. Kõlerile (17. apr. 1864) ütleb ta:

«Papi ja palvemaja sulased lähevad selle peale välja, et inimest tööloomaks teha, et eesti rahvas nagu nende poolt käima pandud masin ainult nende tuluks töötaks, neile rohkesti varasid valmistaks, mille eest siis suuremeelselt juhatusi igavese elu poole jagatakse, kus vaevatud veoloom oma maapealse kannatuse eest äraarvamata tasu pidavat saama.»

Samal teemal kirjutab ta J. Hurdale (5. veebr. 1864):

«Aadli pilli järgi tantsiv vaimulikkond... kannab oma sildil suurte kuldsete tähtedega armastust rahva vastu, oma südames aga takseerib ta lüpsikarja ainult

tema piimaanni järgi. Ajavaimu kõikvägevuse tõttu sunnituna teevad nad hädaga nii, nagu seisaks ka neil rahvaharidus südamel, faktid aga kõnelevad liiga valjusti ja avalikult, et neile palju enam meeldib rahva rumaldamine. Seda teevad nad poolharitud ja poolnarride eestlaste kaasabil, kes oma «kõige pühamaid» selles asjas nii kõvasti toetavad ja end oma suguvendade ohriverest nuumavad.»

Fr. R. Kreutzwald on teadlik, et pimedusemeeste peamiseks jõuks on balti parunid ja nende truud käsilased — pastorid, kuid ta märkab kibedusega, et nende seisuste mürgine mõjuvõim on nii suur, et mitte ainult «poolnarrid» kõstrid, vaid ka noored eesti soost teoloogid «kirikusaksaks» saades paratamatult oma vaateilt nende «pimedusemeeste» leeri libisevad. Kirjas Y. Koskinenile (23. aug. 1866) kurdab ta, et pastorige seas on küll mõned eestlased, aga need peavad end ülal nagu kõige puhtamat sorti «kirikusaksad», olles kogu kaastunde rahva ja tema huvide vastu matnud oma ametikuue voltidesse. Sellepärast ei usalda Fr. R. Kreutzwald enam ühegi teoloogi üliõpilaspõlve vabameelstust või rahvuslust. Ainult noor J. Hurt oma filoloogiliste ja rahvalike harrastustega näib enam kui aastakümne jooksul sellest reeglist erandi moodustavat, kuid viimaks läheb ka tema sama teed, mida Fr. R. Kreutzwald oli ennustanud. Ja siis kirjutab Fr. R. Kreutzwald, J. Hurda kunagine isalik sõber ja nõuandja, kibedusega C. R. Jakobsonile (13. mail 1878):

«Aga seep see õnnetus on, et iga kantsli-sõime külge seotud mees lähema ehk kauema aja pärast inimliku enese küljest kui madu vana naha maha poetab. Ma ep ole veel tänapäevani üht ainukest preestri kuube leidnud, kelle mantli voltide vahel jesuiitlaste täisugu ei elanud.»

Ohtlikuks asjaoluks peab Fr. R. Kreutzwald seda, et ka suur osa koolmeistreid on veel tõelise hariduse vastased, kes peavad peamiseks vaimuvalguseks piiblilugusid ja katekismust. Õpetajad peaksid just need olema, kes oskavad sammu teistest kaugemale astuda, «aga meie eesti koolmeistrid püüavad kõigest väest pimedust peale kasvatada» (Maa-rahva kasuline kalender, 1866, lk. 36). Eriti pahandab Fr. R. Kreutzwald selle üle, et osa neist, olles koondunud J. V. Jannseni ümber, püüab oma reaktsioonilisi vaateid ka «Eesti Postimehe» kaudu propageerida. Kirjas L. Koidulale (27. sept. 1868) küsib ta sapiselt:

«Kes on see sarviline, kes ennast viimases «Postimehe» numbris julgeb «koolmeistriks» nimetada? Häda meie vaesele rahvale, kui palju säherdusi härgi koolmeistri nime kannavad! Mina ei kuule tema jutust muud kui: üks kiriku sõnn ammub küla vainul, mis ta iga pühapäeval kantsli pealt oma peajust tühjendatud pähe tallele on pannud. Kas ei peaks ka meie maal aeg olema tulnud, et nüüsguste sõnnide tallermaaks «postimehe» tasku enam ei kõlbaks!? — Ma arvan: Misjoni lehtedes, kuhu midagi mõistlikku ei passi, oleks säherduste ammumistele küllalt ruumi. Postitasku peaks õigust mööda valgust, ei mitte pimedust kandma, nõnda kui koolid ja koolmeistrid rahvast õpetama, aga mitte heinatuustikusid inimeste silmade ette siduma.»

Sellelaadilisi sapiseid nooli saadab ta «mustakuueliste päevavaraste» ja nende sabarakkude pihta alatasa, erakirjades julgemalt ja teravamalt, trükisõnas tsensuuri tõttu veidi varjatumalt ja mõnikord ridade vahele poetatult. Talle on täiesti selge, et niikaua kui koolid pastorige võimu alla jäävad, ei ole meil haridust lootat. Ei ole midagi kahjulikumat kui «pimestatud rahvas pappide käes». Kui tahetakse uuendust, siis «valgustatagu kõigepealt rahvas arusaajaks, siis lõpeb ka preesterkonna võim tema üle», kirjutab ta G. Schultz-Bertramile (daatumita kiri).

Fr. R. Kreutzwald kui tõsine valgustaja ründab ägedasti ka vennastekogudust, kelle hulka kuulus tol ajal Fr. R. Kreutzwaldi arvates küla kulaklik element (jõukamad talunikud, möldrid, kõrtsmikud, mõisavalitsejad jne.). Vennastekoguduse vagatsev, pietistlik vaim takistas eriti ilmliku sisuga kirjanduse ja koolivälise rahvaharidustöö arenemist.

«Paljud Teie koguduse liikmetest leitakse nii lühikese aru ja kitsa südamega, et nemad seda patuks peavad, kui midagi õpetuse raamatut kätte võtavad... Meie rahva vaim oleks neljakümne viie aastases priiuse põlves mitmes tükis juba kaugemale jõudnud, kui Teie «pisukese koguduse» kitsad paelad ühe suure osa lindude tiivad ei oleks kinni sidunud, et nemad paigast ei peasnud,» ütleb Fr. R. Kreutzwald sulase Hansu suu läbi oma teoses «Mihkel Põllupapp» (Maarahva kasuline kalender, 1865, lk. 49). Fr. R. Kreutzwaldi lõppotsus kiriku suhtes on täiesti selge ja resoluutne:

«Minema kõik papid ja kus kurat kõik pimedusemehed, siis alles võime vaimsetest võitudest sõna kaasa rääkida! Niikaua kui need päevavargad rahva suurtsugu elumahlade kallal imevad, suudab tegudeta kristlus järgmise 1000 aasta jooksul vaevalt enam korda saata, kui ta seda on teinud 2000 aastase mineviku jooksul» (kirjas L. Koidulale 16. veebr. 1871).

Kuidas saavutada kooli ja rahva vabanemist kiriku ja selle sabarakude uimastava mõju alt? Sellele küsimusele vastamisel ei ole Fr. R. Kreutzwald oma maailmavaate piiratus tõttu enam nii resoluutne ja radikaalne. Ta ei näe mingit revolutsioonilise pöörde võimalust ega usu sellesse. Ses suhtes jääb ta kaugele maha vene eesrindlikest valgustajast — revolutsioonilistest demokraatidest. Ta manitseb mõningaid tormakaid noori (näit. A. Reinvaldi ja J. Weizenbergi) isegi avalikus kriitikas olema ettevaatlikud, kartes, et muidu võiks see tuua enam kahju kui kasu; ta toob seejuures näiteks, et C. R. Jakobsoni lugemikkudele suleti tee Tartu koolidesse. «Hakke tuleb torkida varjatult...» manitseb ta. Nii jääb siis üle ainult pikk ja visa «positsioonisõda», kiriku- ja usuvastase selgitustöö tegemine kirjanduse, ajalehtede, kirjavahetuse ja isiklike kokkupuudete kaudu. Seda visa, järelejätmatut, põhiliselt optimistlikku väiketööd teebki Fr. R. Kreutzwald kõikjal, kus see tal vähegi võimaldub. Kirjas J. Kölerile (17. märtsil 1864) ütleb ta ise selle kohta:

«Minu kirjavahetuses saksa või eesti keelt kõnelevate eestlastega on mul ikka ainult üks siht silmade ees, niipalju kui minu jõud kannab: magamasuigutamise voolu vastu võidelda. Sajast väljakülvatud seemnest võib õnnelikul juhtumisel üks idanema hakata; ja ka see oleks juba võit.»

Võideldes kiriku võimu vastu koolide üle, nagu see kehtis Venemaal ja eriti Baltimail XIX sajandi viimase veerandini, ei looda Fr. R. Kreutzwald erilist paremust ka sellest, «kui õpetuse juhatus vene haridusministri kätte antakse, sest et mõlemad ülemused ainult oma eri sihtisid taga ajavad, ilma rahva heakäekäigust hoolimata» (kirjas L. Koidulale 1. okt. 1869). Ta on umbusklik tsaarivalitsuse võimumeeste suhtes, kelle venestuspoliitikat ta kartis, tuues hoiatuseks Poola saatuse tsaarirežiimi surve all. See umbusk tsaarivõimu vastu ei tumestanud kunagi Fr. R. Kreutzwaldi sõprust ja poolehoidu vene rahva eesrindliku kultuuri suhtes.

Selleks, et kooli pastore ja mõisnike lõa otsast vabastada, on tarvis, et rahvas ise asuks koolide majanduslikule kindlustamisele. Fr. R. Kreutzwaldi arvates saab kool iseseisvaks alles siis, kui rahvas ta ülalpidamise enda kätte võtab. Nõuda riigivalitsemise ümberkorraldamist nõnda,

et riiklik kool oleks ühtlasi rahvalik, demokraatlik — selleni Fr. R. Kreutzwaldi mõtted veel ei ulatunud. Ta näeb ainukest väljapääsu selles, et rahvas ise organiseerib abi koolile. Ta pidas seda tol ajal kehtinud seaduste raamides täiesti võimalikuks ja rahva enda ohvrimeelsusest sõltuvaks. Paljudes kirjutustes hurjutab ta rahva egoismi, kitsast omakasupüüdlikkust, mis inimesed «jääpurikaks jahutab», kutsudes rahvast üles ohvrimeelsele venna-armastusele ja haridusasja ühisele toetamisele.

Isegi kooliaja pikendamist ja õpetuse taseme tõstmist peab ta sel ajal kehtinud seaduste raamides rahva enda tahtest sõltuvaks. «Kui jõud ja aeg kannab, lastele osavamat koolmeistrit palgata, kooli aega paar kuud pikendada ja lastele täielikumat õpetust anda, siis ei tule keegi meid selle juures keelama», kirjutab ta (Eesti rahva kasuline kalender, 1867, lk. 54). Fr. R. Kreutzwaldi päevil kestis õppeaeg maakoolides 10. novembrist 10. märtsini, kusjuures veel välja langes pikk talvine õppetöö vaheaeg. Fr. R. Kreutzwaldi arvates peaks õppetöö aastas kestma vähemalt 6 või koguni 9 kuud, sest ainult siis suudab kool vähegi rahuldavalt oma ülesannet täita. Ainult karjaskäimise vajaduse pärast olevat kuritegu laste kogu tulevikku ära rikkuda (Eesti rahva kasuline kalender, 1867, lk. 52 jj.).

Ka õpetajate palgaolude parandamist nõuab Fr. R. Kreutzwald rahva enda abiga. Kooliõpetajal olgu niisugused palgatingimused, et ta võiks koolile pühendada kogu oma tööjõu. Tuleb arvesse võtta, et isegi veel 1871. a. koolimääruse järgi sai õpetaja tasuks koolimaa 7—10 taalri väärtuses, mida ta ise pidi harima ja millest saadav tulu — 100—150 rubla — oli tema ainukeseks elatumisallikaks. Mihkel Põllupapi jutus tuuaksegi elav eeskuju sellest, kuidas talumehed panevad raha kokku omal algatusel ja palkavad noore energilise kooliõpetaja, kelle töö kujutamiseks selguvad lähemalt ka Fr. R. Kreutzwaldi enese pedagoogilised vaated.

Fr. R. Kreutzwald astub sammu veelgi edasi ja propageerib «laste hoidmise majade» asutamist rahva omaabi korras. See idee oli tol ajal isegi arenenumates kapitalistlikes maades alles uudne. Ajakirjas «Maailm ja mõnda, mis seal sees leida on» kirjutab ta:

«Kus muidu vanarauk ühe pere lapsi kaitseb, võiks ta nüüd mitme pere pisukesed oma hoole alla võtta . . . Oskaks lapsekarjane kirja lugeda, ehk häda pärast mõne kirjapookstavi kirjutada, siis oleks kasu veel suurem, sest seal võiks karjane laste tulevale koolipõlvele jälgi ette rajada ja lapsed õpiksid pool mängides lugemise ja kirjutamise hakatust . . . Suuremad poisikesed võivad vahepeal muud tululikke näputööd ette võtta, kas sulgi noppida, paelu punuda, korvikesi teha, võrku kududa, tütarlapsed jälle sukavardad näpu vahele võtta. Nõnda peab last maast madalast mängimise juures õpetama, siis kasvab lapsest viisakas inimene.» Isegi laste toitmist soovitab Kreutzwald korraldada ühiselt kogukonna poolt, kuid lisab siis: «aga saab küll veel mitukümmend lumehange enne veeks sulama, kui meie maarahvas seda tulu tundma hakkab, mis ühemeelikust asja ravitsemisest tõuseb».

Nagu kõik valgustajad-idealid, nii eksis ka Fr. R. Kreutzwald lootuses, et ainult propaganda ja selgituse teel on võimalik niisugust ühtmeelt saavutada. Ta ei mõistnud, et kapitalistlikud tootmissuhted lõhuvad rahva vaenulikeks klassideks, et kapitalistliku hundimoraali seadused killustavad ühiskonna üksteisega võitlevateks üksikindiviidideks, mis teeb võimatuks ühistunde tekkimise ja kollektiivsete ürituste õnnestumise selles ühiskonnas, sulagu lumehangesid veeks kui palju tahes.

Haridus, mida Fr. R. Kreutzwald eesti rahvale nõuab, peab olema rahvuslik ja rahvalähedane. Niisugune haridus saab tema arvates areneda ainult lahutamatus seoses eesrindliku vene kultuuriga. Sellega seoses kirjutab ta C. R. Jakobsonile (28. märtsil 1878):

«Mida enam nüüd, mis Teile niisama hästi teate kui mina, meie sugurahva tõsine armastus Venemaa poole avaldatud saab, seda vähem võivad postisarved ja nende puhujad meile kahju teha.»

Vastavalt sellele orientatsioonile ei väsi Fr. R. Kreutzwald nõudmast ja soovitamast, et eesti rahvakoolides ka vene keele õpetamise ruumi antaks, mis seal kaua aega puudus. Eesti rahvakooli vabastamine saksa keele ainuvalitsemisest ja vene keele toomine õppeainena valla- ja kihelkonnakoolidesse — see on Fr. R. Kreutzwaldi haridusalaseid põhinõudmisi. Ta näeb, et vene keele abil pääseb eesti noorsugu eesrindliku vene kultuuri allikate juurde, mis on parimaks vastumõjuks balti-saksa kopitanud «kultuurile». «Vene keel on meie lastele nii tarvilik kui igapäevane leivapaluke,» rõhutab ta kirjas Viru Eesti Kalevipoja Seltsile. Kui Eesti Aleksandri kooli mõtte algatajatele saksasõbralike ringkondade poolt ette heideti, et nad oma kooli õppeplaanis ka vene keele ette nägid, siis võttis Fr. R. Kreutzwald esimesed oma kaitse alla ja tõendas, kui tarvilik on eestlastele vene keele oskus.

«Nõudmine vene keele asjus on niisama mõistlik kui ka õige; mind rõõmustab see koht seda enam, kuna ma ise nädal tagasi ühes tulevase (1866) aasta kalendrilisa kirjutuses näitasin paratamatusele, et meie rahvakoolis emakeele kõrval ka vene keelt peaks õpetatama. Ma teadsin hästi, et just see koht meie mustamantlimeestele palju paksu verd tekitab, aga need ega teised kitsarinnalised inimesed ei kohuta mind eemale oma arvamise avameelsest väljaütlemisest,» kirjutab ta J. Kölerile (13. juulil 1865).

Ses suhtes on Fr. R. Kreutzwald eelkäijaks ja õpetajaks kogu järgnevale sugupõlvele (J. Köler, C. R. Jakobson, L. Koidula, M. Veske, J. Kunder, J. Tamm jt.). Nende tegevuse kaudu avanes eesti rahval üha enam võimalusi tutvumiseks vene eesrindliku kirjanduse ja kultuuriga. Mitte asjata ei pea Fr. R. Kreutzwald ise oma võitlust koolide eest ja vene keele õpetamise eest nendes koolides üheks oma kõige suuremaks teeneks. «Kõigist neist sulese pitsustest... on vastuvaidlematult kõige suuremat praktilist kasu toonud... näpunäited koolide kohta, kus iseäranis rõhutati vene keele õppimise pakilist tarvilikkust,» kirjutab ta A. Schiefnerile (15. märtsil 1877).

Juba noorusest peale oli Fr. R. Kreutzwaldi üheks juhtivamaks ideeks oma rahva rahvusliku au- ja uhkustunde äratamine ning ühes sellega võitlus oma rahva reeturite, nn. kadakasakslaste vastu. Tema valgustustöö eesmärgiks polnud eestlasest orja oma orjusega lepitada, eestlast oma rahvusliku kuuluvuse kaudu selles orjuses kinni hoida, vaid püüda, et eestlane, kes on omandanud kõrgema hariduse, jääks endiselt eestlaseks ja töötaks oma rahva kasuks. Seda seisukohta kartsid 19. sajandi alguse pseudovalgustajad ja nende järelkäijad sajandi keskel, kes hurjutasid eestlaste tõelist haridusjanu, kuna see võõrutavat neid oma seisusest ja talupojatööst. Fr. R. Kreutzwald seevastu ei kartnud haritud talurahvast, ka mitte kõrgema haridusega eestlasi, nähes hariduses peamist tegurit rahva vabanemise protsessis.

Juba Fr. R. Kreutzwaldi varasemaid kirjanduslikke katseid, ta rahvalaulude korjamist koolipõlves, ta arenemist esimeste eestimeelsete üli-



õpilaste ringikeses Tartus iseloomustab tõeline rahva-aitamise, eestlaste haritud rahvaks tõstmise püüe. Et kasvatada rahvas usku oma jõusse ja äratada temas lootust paremale tulevikule, asub ta pärast Fr. R. Faehlmanni surma «Kalevipoja» koostamisele ja muinasjuttude kogumisele ning väljaandmisele. Meile kõigile on teada, millist võitlust tal seejuures tuli pidada oma vastastega, kes olid ühtlasi ka eesti rahva vastasteks.

Palju vaeva kulub Fr. R. Kreutzwaldil selleks, et oma vastastele tõestada, et ka eesti rahvas võib saada kultuurrahvaks ja eesti keel — kultuurkeeleks, kui selle eest vaid hoolt kantakse, seda haritakse. Sel ajal oli veel küllalt neid, eriti balti sakslaste leeris, kes väitsid, et veoloomaks alandatud eesti rahval puuduvad üldse eeldused kultuurrahvaks kujuneda ja et parim saatus, mis teda oodata võib, on see, et ta vähehaaval ära sulab saksa rahvuse hulka, s. t. saksastub. Fr. R. Kreutzwald oli neid, kes asus sellist rassistlikku väärteooriat kõigest jõust ründama. Ta toonitas, et iga rahvas on arenemisvõimeline, ka eesti rahvas. Kui ta seda senini pole veel suutnud küllalt näidata ja enda jõust veel teadlikuks pole saanud, siis on see ainult teda pimeduses hoidnud sakslaste süü.

Uutes, kapitalistlikes tingimustes tekkiva külakodanluse elemendid (suurtalunikud, kõrtsmikud, jõukamad käsitöölised, mõisavalitsejad jne.) nägid hariduses kõigepealt saksa keele omandamist ja püüdsid seepärast oma lapsi panna mitte eesti, vaid saksa koolidesse. Sellele teele sattunud noorte enamiku peamine püüd oli aga võimalikult kiirelt saada saksa keelelt kui meelet ja nii muutusidki nad enamasti oma rahva kõige õelamateks kurnajateks, nagu seda konstateerib Fr. R. Kreutzwald mitmel puhul.

Seetõttu on paljud Fr. R. Kreutzwaldi sõnavõtnud suunatud oma rahvuse salgajate, nn. kadakasakslaste vastu. «Mis aitaks saksa meistri juures ametitöö õppimine ja isanda nimi, kui niisugune isand maailma hulguse kombel kõrtsust kõrtsu venib, kuni viimane tööga teenitud rahakopikas kõrisõlmest alla läks?» Fr. R. Kreutzwald rõhutab, et ta on haritud rahvast palju sagedamini maamehe musta kuue alt leidnud kui hilpharakate isandate seltsist. «Niisuguste isandade kõige suurem õnnetus oli, et nad pisut saksa keelt oskasid tõnkida, mis kui kelk konariku peal edasi jõudis, siiski mehikese nina nii kõrgele tõstis, et enam maa-keele raamatusse ei mahtunud.» Enda kohta ütleb Fr. R. Kreutzwald, et tema lipukirjaks oli alati tõde taotleda ja mitte kunagi salata, kes ta on ja kust ta pärineb.

Ta ei väsi noori eesti haritlasi isiklikult julgustamast oma rahvusele ustavaks jääda. J. Hurt ja M. Veske, C. R. Jakobson ja L. Koidula, A. ja J. Weizenberg ning A. Reinwald — kõik nad on Fr. R. Kreutzwaldi leidnud kõige heatahtlikuma nõuandja ning abistaja. Noorele J. Hurdale kirjutab ta (23. apr. 1862):

«Kes kehvuse põlvest iseenese jõu ja tahtmise läbi nii kaugele on saanud kui Teie, seda tunnistan rõõmuga omaks vennaks, kes ma ise noorel põlvel kõik ohakad ja kibuvitsa põõsad vaevaga läbi olen käinud . . . Mina tunnen väga selgesti kõik kõied ja kammitsad, mis eesti poja jalga kinnitavad, enne kui ta küla ainult targema rahva seltsi jõuab saada . . . Need vaesed mehikese, kes sakslaste kuuuga kohe oma kätki paiga unustavad ja igaühe vastu ennast saksaks püüavad tunnistada, on meie sugule sõimuks, olgu neil papi mantel ehk muu auameti riie seljas.»

J. Kõlerile kirjutab Fr. R. Kreutzwald M. Veske kohta:

«Veske teenib selle poolest täit usaldust, et ta 20-aastase eani adra taga on käinud, siis Paistu kihelkonnakoolis, Tartu kreiskoolis ja gümnaasiumis... raudse hoolsusega silma on paistnud.»

Fr. R. Kreutzwald nõuab ka nende rahva hulgast esile kerkinud üksikute haritlaste liitumist ja ühist tööd, et kogu rahvast kasvatada oma rahvuse austamise vaimus.

«Kõige esiteks peaks tungiva nõudena üles seadma, et uue ja parema eest võitlejad tihedalt üksteise kõrva liituksid ja selle juures ühtlasi püüaksid rahva iseteadvust äratada ja senine oma rahvusest taandumise väärtuse võimalust mööda kinni taguda... Ainus pääsetee sellest... on rohkem mõjutada eesti rahvakooli; see on põld, kus seeme kindlasti idanema läheb,» kirjutab ta J. Hurdale (17. jaan. 1865).

Üheks vahendiks, mille varal saab noorsoos kasvatada truudust rahva vastu, on Fr. R. Kreutzwaldi arvates just rahva enda pärimused, jutud ja laulud, eriti «Kalevipoeg». Need aitavad nüüdispõlvel osa saada vanemate ja esivanemate elutarkusest. Neilt võib noorem põlv ammutada seda «karastavat rahva soola», mis teda aitab kerge ja värske hoida kaasaja võitlustes. C. R. Jakobson teatavasti käis esimesena ses suhtes Fr. R. Kreutzwaldi poolt juhutatud teed, andes oma lugemikkudes juba algusest peale rohkesti ruumi eesti rahvaluulele ja «Kalevipoja» lugu-
dele.

Võitlus emakeele õiguste ja emakeelse hariduse eest ning rahvapärimestele koolis tähtsa koha andmine lähendavad Fr. R. Kreutzwaldi tema suurele kaasaegsele K. D. Ušinskile, kelle pedagoogilises süsteemis need olid samuti tähtsal kohal. Nagu K. D. Ušinskile, nii oli ka Fr. R. Kreutzwaldile selge seegi asjaolu, et rahvakooli olukorra parandamine eeldab õpetajate ettevalmistamise paremale järjele viimist. Eesti rahvakoolidele on tarvis tublisid eesti õpetajaid, ka eesti keele õpetajaid, ja neid ei saa iialgi anda võõrkeelsed õpetajate ettevalmistamise asutused. Eesti õpetajate seminari jaoks oli Fr. R. Kreutzwald ise end ette valmistanud; seminare eesti õpetajate ettevalmistamiseks nõudis ta oma esimestes saksakeelsetes kirjutustes; seminare nõudis ta ka 60-ndatel aastatel, kui eesti rahvakool oli teinud juba mõningaid edusamme, kuid ikka veel kannatas õpetajate puuduse all.

Seetõttu on loomulik, et ta oli kohe innukalt nõus, kui 1860-ndail aastail Viljandimaa koolmeistrite, eriti Jaan Adamsoni algatusel hakatakse ajama Eesti Aleksandri kooli, teiste sõnadega eestikeelse keskkooli asutamise, eesti rahvakooli õpetajate ettevalmistamise asja. Ta paneb käiku kõik oma tutvused Peterburis, et selleks luba ja toetust saada. Aga kui asja algatajad seda hakkavad ajama kohalike koolivalitsuste kaudu ja abi otsivad isegi pastoritelt (Maurach, Marburg), hakkab «Võru Völtaire» juba varakult haistma «surnu lõhna». Ta kardab, et sellestki saab ainult «papilaps».

Fr. R. Kreutzwaldi võitlus eesti rahvusliku kooli eest oli algataja ning teerajaja võitlus. Nagu ta kogu oma muus tegevuses oli kõigepealt eesti talurahva huvide väljendaja, nii väljendas ta peaaegu esimesena selle rahva soove ka emakeelse kooli suhtes. Oluline on, et need soovid ja vajadused formuleeriti, sest seejärel muutusid nad juba ise ühiskonda organiseerivaks jõuks. Kogu hilisem võitlus eesti rahvakooli eest on lähtunud Fr. R. Kreutzwaldi külvatud seemnest.

On arusaadav, et Fr. R. Kreutzwald ei saanud kõigile tema poolt ülestõstetud küsimustele anda niisugust vastust, mis meid tänapäeval rahuldada võiks, sest ta oli ikkagi vaid kodanlik valgustaja, kellele endalegi polnud päris selge, kuhu tema poolt algatatud võitlus pidi lõpupeude lõpuks välja viima. Kuid suur Lenin õpetab meid ajaloolisi teeneid hindama mitte selle järgi, «mida ajaloolised tegelased ei andnud võrreldes tänapäeva tingimustega, vaid selle järgi, mis nad andsid uut võrreldes oma eelkäijatega»*. Kui Fr. R. Kreutzwaldi võitlust eesti rahvakooli ja -hariduse eest vaadelda sellelt seisukohalt, siis on see täiesti meie lugupidamist ja lähemat tundmaõppimist väärt.

Tutvudes Fr. R. Kreutzwaldi rahvavalgustusliku tegevusega ja võitlusega igat laadi vaimupimeduse vastu, saame aru, miks kodanlik-natsionalistlikud ringkonnad nägid temas ainult kirjameest ja arsti, nii et alles nüüd, nõukogude korra tingimustes, on võimalik asuda tema pärandi põhjalikumale läbitöötamisele ja õigele hindamisele.

* V. I. Lenin, Teosed, 2. kd., Tallinn, 1949, lk. 158.

Õpilaste töö- ja puhkuse režiimist Pavlovi füsioloogiaõpetuse valguses.

A. REIMAN,

meditsiiniliste teaduste kandidaat.

Kommunistlik partei ja Nõukogude valitsus pööravad laste ja noorsoo tervise kaitsele suurt tähelepanu. Sotsialistlik majandussüsteem ja meie partei ning valitsuse poliitika, mis on suunatud elanikkonna materiaalse heaolu ja kultuurilise taseme pidevale tõstmisele, loovad kõik vajalikud tingimused terve, igakülgsest arenenud, haritud ja kultuurse noorsoo — tulevaste kommunismi ehitajate — kasvatamiseks. Kõigi, eriti aga kasvatajate ja tervishoiutöötajate ühiseks ülesandeks on nende tingimuste ja võimaluste õige, otstarbekohane ning maksimaalne ära kasutamine.

Organismi kasvamine ja arenemine sõltuvad rohkearvulistest sisemistest ja välistest teguritest. Otsustava tähtsusega on seejuures just viimased. Nende maksimaalne vastavus organismi nõudeile ja vajadustele on eduka ning korrapärase kasvamise ja arenemise põhiliseks eeltingimuseks. Puudused selles vastavuses (mis mõnikord võivad väljenduda isegi tühistena näivates piasiasjades) võivad sageli kordudes algul esile kutsuda kergeid ja mõõdukaid, hiljem aga raskekujulisi ja püsivaid kasvamise ning arenemise häireid. Et õpilastele on kestvalt ja tugevasti mõjuvaks välistingimuseks mitmepalgeline koolielu, siis on kõigi pedagoogide ja kooli tervishoiutöötajate otseseks kohustuseks organiseerida koolielu selliselt, et viimane oleks maksimaalses vastavuses nende vajadustega, mida nõuab lapse organism normaalseks kasvamiseks ja arenemiseks. Seetõttu tuleb õppe-kasvatustöös tähele panna tervishoiulisi nõudeid ja neid igal juhul ning alati arvestada. See on kehtiv esijoones õpilase töö- ja puhkuse režiimi organiseerimise kohta.

Kahjuks peab ütleva, et sellest tähtsast tööloigust on tervishoiu alal töötajad omavoliliselt eemaldunud, ja pedagoogiline personaal pole alati pidanud vajalikuks tõmmata kaasa vastavate küsimuste lahendamisele ka tervishoiutöötajaid. Samal ajal on aga õpilaste töö- ja puhkuse režiimi õige organiseerimine suure tähtsusega kommunistliku kasvatus ülesannete lahendamisel. I. P. Pavlovi õpilaste A. G. Ivanov-Smolenski ja N. I. Krasnogorski kauaaegsed ning üksikasjalised uurimused laste kõrgema närvitalitluse alal on näidanud, et töö ja puhkuse ratsionaalse vaheldumise süstemaatiline häirimine, sageli ainult magamiseks ettenähtud aja lühendamise teel, mõjub peaaegu suurte poolkerade koore rakkude funktsionaalsele töövõimele kahjustavalt. Töö- ja puhkuse režiimi süstemaatiline häirimine kutsub esile koorerakkude töövõimet taastavate protsesside raskenemise ja peaaegu töövõime languse.

Viimasel ajal pööratakse sellele küsimusele üha suuremat tähelepanu, kuid kahjuks mitte veel niisugusel määral, et kõik sel alal koolides esi-nevad puudused oleksid kõrvaldatud. Õpilaste töö- ja puhkuse režiimi küsimused tuleb kõikides õppeasutustes tõsise vaatluse alla võtta, tõm-mates sellele tööle kaasa lastevanemaid ja tervishoiu alal töötajaid. Eriti lubamatu on sellesse tõsisesse küsimusse pealiskaudne suhtumine nüüd, millal NSV Liidu Ministrite Nõukogu on andnud vastava määruse töö-aja reguleerimise kohta asutustes ja ettevõtetes. Kui Ministrite Nõukogu leidis, et võitluses töötava inimese tervise eest vajab täiskasvanute töö- ja puhkuse režiim reguleerimist, siis on see veel enam kehtiv laste suhtes.

Missugune on olukord laste töö- ja puhkuse režiimi alal? Mõni aeg tagasi korraldasid Vene NFSV Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia Kehalise Kasvatuse ja Koolihügieeni Instituudi kaastöölised ulatusliku uurimuse õpilaste töökoormuse ja puhkuse küsimustes. Uurimuse tule-mused peegeldavad üldjoontes ka seda olukorda, mis valitseb Eesti NSV koolides õpilaste töö ja puhkuse alal.

Üldine järeldus, mis kõnealuselt uurimusest tuleneb, on see, et õpi-lased on väga sageli nii klassis tehtava tööga kui klassivälise ja koduse õppetööga liialt üle koormatud. Uurimisel selgus, et mõnedel juh-tumitel kulus õpilasel klassis tehtavale tööle ja koduste ülesannete lahendamisele 9—10 tundi ööpäevas. Lisades aga siia juurde veel töö ringi-des, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonides ning osavõtu ühiskondli-kest üritustest, saame niisuguse töökoormuse, mis esines harva isegi täiskasvanutel enne tööpäeva reguleerimist Ministrite Nõukogu ülalmai-nitud määrusega. Ometi on olemas ÜK(b)P Keskkomitee ja NSV Liidu RKN määrus 3. septembrist 1935. a., mis reguleerib õpilaste töökoormust ja on kehtiv ning täitmiseks kohustuslik tänini.

Nimetatud määrus näeb ette, et esimeses neljas klassis on õppetöö kestus päevas normaalselt 4 tundi ja alates viiendast klassist — 5 tundi. Seejuures on lubatud neljandas klassis kahel päeval nädalas 5 tundi ja 5.—11. klassis kolmel päeval — 6 tundi päevas.

Vastavalt sellele määrusele võiks olla meie vabariigi üldhariduslike koolide esimeses kolmes klassis maksimaalselt 24 tundi nädalas, 4. klas-sis 26 tundi nädalas ja 5.—11. klassis — 33 tundi nädalas. Tegelikult on ainult 1. klassi puhul sellest normist kinni peetud; 2. ja 3. klassis on kõnealuselt määrusega ettenähtud nädalatundide arvu kummaski klassis kahe tunni võrra ületatud (24 tunni asemel on 26 tundi), 4. klassis koguni kolme tunni võrra (26 tunni asemel on 29 tundi) ja 5. kuni 11. klassis — ühe tunni võrra iga klassi kohta (33 tunni asemel on 34 tundi).

Nii tuleb paraku välja, et me räägime palju laste eest hoolitsemisest I. P. Pavlovi füsioloogiaõpetuse vaimus, võtame vastu koguni sellesisu-lisi otsuseid, kuid tegelikus elus toimime vastupidiselt.

Uurimused, mis teostati eelpool nimetatud Instituudi töötajate poolt, näitasid, et normaalseks ajaks õppetundide ettevalmistamisel on: 1. klassi õpilastele 1 tund, 2.—3. klassi õpilastele 1,5 tundi, 4. klassi õpilastele 2 tundi, 5.—7. klassi õpilastele 2,5 tundi, 8.—11. klassi õpilastele kuni 3 tundi. Seega siis üldine pingerikka töö kestus ka vanemates klassides ei tohi ületada 8 tundi ööpäevas. Kui töö ööpäeva jooksul veel kauem kestab, siis kutsub see endaga kaasa mitmesuguseid häireid. Esimesteks nende hulgas on see, et kõrgema närvitavuse normaalne kulgemine on

häiritud. Vaimse töö võime langeb ja vigade hulk ülesannete lahendamisel tõuseb. See räägib ilmselt ajurakkude väsimusest, mis läheneb juba ülepiirilisele väsimusele.

Nägemisvõime uurimisel võib täheldada selgesti nägemise ajalise kestuse lühenemist ja nägemisteravuse langust. Oppeaine omandamise uurimine näitas, et 3. klassi õpilased omandasid 2.—3. tunni lõpul, 5. klassi õpilased 3.—4. tunni lõpul ja 8. klassi õpilased 4.—5. tunni lõpul ainet järjest nõrgemini, kuigi aega kulus selleks rohkem. See viitab jälle ajurakkude üha suurenevale väsimusele. Meenutades eelpool mainitud Ivanov-Smolenski ja Krasnogorski uurimuste tulemusi töö- ja puhkuse režiimi süstemaatilise häirimise kohta, on täiesti seletatavad õpilaste peavalud (eriti kolmandal ja neljandal õppeveerandil), kergesti erutuvuses avalduv närvisüsteemi talitluse labiilsus, isutus ja sageli hommikuti esinev iiveldustunne. Kõik need haiguslikud nähtused suurenevad ja süvenevad ning muutuvad püsikindlateks aga siis, kui õppetöö ja muude ülesannete teostamiseks laenatakse aega unelt, s. t. magamisajalt. I. P. Pavlov tõestas vastuvaidlematult, et küllaldase kestuse ja sügavusega uni on hädavajalik ning asendamatu organismi normaalseks eluks, tervise säilitamiseks.

Eelpool mainitud Instituudi töötajad, uurides une lühendamise toimet organismile, leidsid, et normaalseks une kestuseks on: 7-aastastele õpilastele 11—12 tundi, 8—9-aastastele õpilastele 10,5—11 tundi, 10-aastastele õpilastele 10—10,5 tundi, 11—12-aastastele õpilastele 9—10 tundi, 13—14-aastastele õpilastele 9—9,5 tundi ja 15-aastastele õpilastele 8,5—9 tundi. Haiglaste ja häiritud tervisega õpilaste une kestus peab olema veelgi suurem. Esijoones käib see õpilaste kohta, kellel leitakse tuberkulooset intoksikatsiooni, reumaatilist intoksikatsiooni või kroonilisi põletikulisi nähteid. Et une täisväärtuslikkuse määravad eale vastava unekestuse kõrval veel une sügavus ja katkestamatus, siis tuleb pedagoogidel ja arstidel lastevanemate tähelepanu juhtida ka neile küsimustele ja omaltpoolt kaasa aidata sellele, et rohkete muljetega täidetud õpilase tööpäev lõpeks üldise rahunemisega. See tagab tugeva ning sügava une, mis omakorda võimaldab ajurakkudele täielikku puhkust ja kindlustab neile kõrgetasemelise töövõime.

Pedagoogidel on vaja oma töös tõsiselt arvesse võtta ka neid järeldusi, millele jõuti käesoleval aastal toimunud esimesel üleliidulisel nõupidamisel koolitervishoiu küsimustes. Seal tehti kindlaks, et õpilased on sageli õppetööga liialt üle koormatud mitte üksnes selle tõttu, et õppekavades ettenähtud materjali hulk on suur, vaid ka selle tõttu, et: 1) õpetajad laiendavad omavoliliselt üksikute distsipliinide mahtu; 2) koolipäeva pikendatakse omavoliliselt; 3) vahetundide kestust lühendatakse omavoliliselt; 4) vahetundide õige kasutamise organiseerimine on puudulik ja selle küsimusega ei tegele pedagoogid ega kooliarstid küllaldasel määral; 5) paljudel juhtudel on õppeaine meetoodiline käsitus nõrk, mis muudab aine omandamise õpilastele erakordselt raskeks; 6) õpilased on sageli liialt üle koormatud koduste õppeülesannetega ja klassivälise tööga.

Üleliidulisel koolitervishoiu-alasel nõupidamisel fikseeritud puudusi esineb ka Eesti NSV koolides. See viitab kõigi muude põhjuste kõrval tõsiasjale, et õpilaste töö- ja puhkuse režiimi korraldamisel puudub küllaldane koostöö haridus- ja tervishoiuorganite vahel. Haridusorganid, püüdes vaid täita õppetöö plaani, ei pea silmas I. P. Pavlovi füsioloogia-

õpetuse põhimõtteid. Tervishoiuorganid aga ei tungi koolielu üksikasjadesse ja jäävad enamikus küsimustes kõrvaliste pealtvaatajate ossa. See olukord on seda ebaloomulikum, et meil on küllaldaselt näiteid, kus tervishoiuorganid, saades õigesti aru oma ülesannetest tööstustervishoiu alal, tegelevad konkreetsetl tööstusliku töö küsimustega. Seesugust suhtumist oma ülesannetesse peavad ilmutama ka koolitervishoiu alal töötajad.

Uhe õppepäeva töö- ja puhkuse režiimi organiseerimise kõrval ei tohi unustada ka aastase töö- ja puhkuse režiimi õiget korraldamist. Kevadel, peale õppetöö lõppu, eriti kui see lõppes eksamitega, võib pea kõikidel õpilastel täheldada suurema või väiksema ulatusega häireid kõrgemas närvitalitluses, millega kaasneb rohkesti haiguslikke mikrosümptomte paljude elundite talitluses. I. P. Pavlovi füsioloogiaõpetuse valguses on peaaegu ja muude elundite vaheline haiguslik seos (nn. kortiko-vistseraalne patoloogia) täiesti arusaadav ning seletatav. On täiesti ilmne, et kõigi mainitud haigusnähtude kadumiseks ja tervise täielikuks taastamiseks on vaja pikemaajalist vaimset puhkust koos samaaegse jõukohase kehalise tööga. Kuid kui õpilane suvisele puhkusele minnes saab korralduse suve jooksul läbi lugeda ja konspektteerida teatava hulga raamatuid loodusteaduse alalt, ajaloost ja kirjandusest — kas siis võib üldse rääkida õpilase suvisest puhkusest! On selge, et niisugusel korral on õpilane suvepuhkusest ilma jäetud, sest kui õpilane peab suve jooksul terve hulga raamatuid läbi töötama, ei saa ta vabaneda närvi pingest ka suvevaheajal. Ajukoore rakkude väsimus ja nende talitluse häire süvenevad. See kõik annab ennast järgmisel õppeaastal valusasti tunda: suureneb vastavate õpilaste närvlikkus ja nad muutuvad vastuvõtlikeks muile haigustele. Kui taolist karistust esineb igal aastal, seisame peagi fakti ees, et endised aktiivsed ja elurõõmsad õpilased on muutunud loiuks, passiivseks ning kaotanud igasuguse huvi neid ümbritsevate ühiskondlike nähtuste vastu.

Kas puhkuse ajal ei või üldse lugeda? Võib küll! Kuid ikkagi ainult lugeda ja mitte selleks, et loetut konspektteerida ja loetust sügisel õpetajale aru anda.

Kõrgemate õppeasutuste õppejõududelt kuuldu sageli kaebusi, et nii mõnigi esimese kursuse üliõpilane, kellele keskkoolis õppimise tulemuste alusel pandi suuri lootusi, ei täida neid. Õppeedukus, mis alguses võis olla päris hea, langeb; üliõpilane muutub tähelepanematuks ja ta kaotab huvi valitud aine vastu. Mõned neist osutavad küll järgmisel aastal uuesti head õppeedukust, kuid osal nende hulgast langeb see pidevalt, ja pole just väike nendegi arv, kes õppetööst ka hoopis eemale jäävad. Lähim uurimine näitab, et niisugustel juhtudel on sageli tegemist liigväsimumusega, sest kevadised küpsuseksamid ja neile varsti järgnevad sisseastumiseksamid kõrgemasse õppeasutustesse ei lase noorukil puhkusele mõeldagi. Seetõttu on peaaegu pideva pinge all ja kui nüüd õppetöös väiksemgi võimalus puhkuseks avaneb, siis kasutab nooruk seda ka kohe. Selline olukord nõuab, et suvise puhkuse küsimus tuleb eriti arutlusele võtta nende suhtes, kes lähevad edasi õppima. Kuidas korraldada eksameid, millal neid korraldada — need on küsimused, mis vajavad lahendamist.

Ekslik oleks arvata, et õpilase päevarežiimis on tähtis ainult töö- ja puhkuse küsimus nende sõnade kitsamas tähenduses. Õigupoolest tuleb õpilase päevarežiimi puhul kõnelda ka toitumise, jalutamise, sportimise,

klassivälise tegevuse, koduste tööde jne. režiimist. Kõik need õpilase tegevuse alad peavad olema reglamenteeritud, mis soodustab ülesannete täitmise mõttes kõige otstarbekama stereotüübi väljakujunemist ja seega õppetöö edukuse tõusu.

Õppetöö režiimi loomisel ei tohi unustada pedagoogide ja õpilaste vahekorra küsimust. Mõnes koolis on tavaliseks nähtuseks, et iga väiksemagi eksimuse puhul kutsutakse õpilane aru andma õppenõukogu ette. Paljudel juhtudel arutletakse seal asja niisuguses toonis, mille puhul ignoreeritakse täielikult mitte ainult õpilase seletusi ja väiteid, vaid ka tema elamusi sellise «kohtu» ees seismisel. Mõnel juhul rahuldutakse ülekuulamisega ja risküsimuste esitamiseга alles siis, kui õpilane ei suuda olukorda normaalse käitumisega taluda ja reageerib sellele kas nutuga või mõne muu ebatavalise käitumisvormiga.

Mis teguviis see siis lõpuks on ja kuidas seda kasvatusteaduslikust seisukohast nimetada? Kas on see pavlovlik suhtumine õpilastesse või halastamatu mäng õpilaste õrnal kõrgemal närvitalitlusel? Lastearsti ja pedagoogi seisukohast tuleb niisugust käitumist nimetada pavlovliku füsioloogiaõpetuse täielikuks moonutamiseks. Õpilase käitumise arutlemine õppenõukogu ees olgu karistuseks, mida rakendatakse ainult erakordsete ja sisuliselt suurte eksimuste puhul või ka siis, kui kõik muud abinõud ja vahendid on oskuslikult ära kasutatud. Väär on arvamine, et õpilaste käitumise sagedane arutlemine õppenõukogu koosolekuil rääkivat antud õppeasutuse kõrgest tasemest ja seal valitsevast eeskujulikust distsipliinist. Tegelik olukord neis koolides on sisuliselt diametraalselt vastupidine: õpilaste õppenõukogu ette kutsumist väikeste asjade pärast tuleb hinnata kui klassijuhatajate kõrvalepuiklemist neile kohustuseks tehtud vastutusest õpilaste käitumise suhtes. Nõuab aga kõigi nende küsimuste arutlemist õppenõukogu ees kooli direktor, siis kõneleb see sellest, et ta ei usalda oma kaastöölisi.

Õige nõukogude pedagoog hindab ja austab õpilast, näeb temas arenevat inimest, keda tuleb ettevaatlikult juhtida ja kelle ajurakkudes toimuvat tegevust tuleb kaitsta asjatute vapustuste ning traumeerimiste eest. Liiga sagedane noomimine ja muude karistustega liialdamine kutsuvad tavaliselt esile harjumuse nende suhtes, ent ka kangekaelsuse, tõrksuse ja isegi vastuhakus väljenduva käitumise. Kes on selles süüdi? Igatahes ainult õpetaja, kes ei püüdnudki oma õppe-kasvatustöö meetodeid muuta, vaid tegutses mineviku mälestuste mõjul.

Õpilase muutunud käitumine on lähedane haiguslikule seisundile, mille edasiarenemine põhjustab neurooside tekkimist. Samasuguse kahetsetava tagajärje toob kaasa see, kui õpilast sõnadega haavatakse, kui teda võrreldakse esemetega, loomadega jne. Mitte asjata ei väitnud I. P. Pavlov, et sõna on inimese tugevaim ärritaja. Sõna oskuslik kasutamine võib teha imesid, samuti kui ebaoskuslik kasutamine võib esile kutsuda raskekujulisi närvisüsteemi häireid.

Millest on tingitud õpilaste töö- ja puhkuse režiimi ebarahuldav organiseerimine? Nagu eespool näitasime, ei seisne põhjus üksnes selles, et õppeprogrammid on materjaliga üle koormatud, vaid väga sageli ka selles, et paljude õppejõudude ja tervete pedagoogiliste kollektiivide töös on tõsised puudusi. Teiselt poolt on selle olukorra tekkimises süüdi ka kooliarstide ükskõikne ja formalistlik suhtumine oma ülesannetes. Kooliarstid ja kooli sanitaararstid on need, kes peavad jälgima tervishoiuliste tingimuste täitmist koolis. Kuid paljud neist piirduvad ainult

tegeliku seisukorra fikseerimisega, koostades vastavaid aruandeid ja esitades neid kõrgematele organitele, ilma et nad analüüsiks seda seisukorda ja võtaksid tarvitusele konkreetseid abinõusid puuduste kõrvaldamiseks. Kooliarst peab olema täiesti tuttav iga abiyajava õpilase tervisliku seisukorraga ja pidama silmas, et organismi kasvamist ja arenemist ei mõjusta ainult mitmesugused füüsikalised-keemilised tegurid, vaid, nagu näitas I. P. Pavlov, ka teise signaalsüsteemi valdkonda kuuluvad tingitud refleksid. Vastavalt sellele peab koolitervishoid koolitöö väliste tingimuste kõrval (ruumid, valgustus, õhutamine, koolimööbel jne.) pöörama tähelepanu ka pedagoogilisele protsessile, millega on otseselt seotud lapse töövõime ja väsimus. Sellega aga meie kooliarstid veel üldse ei tegele ega suuda sellepärast pedagooge abistada üleskerkivate küsimuste lahendamisel.

Tähelepanekud Tallinna kohta näitavad, et siin on koolitervishoiu küsimustes arvukaid puudusi. Linna tervishoiuosakond planeerib vajadusest vähem kooliarstide kohti ja suunab sageli kooliarstidena tööle mitte lastearste, vaid stomatolooge ning muude erialade esindajaid, kes seisavad pediaatriast võrdlemisi kaugel. Muidugi ei suuda nad ka kõige parema tahtmise juures täita neid ülesandeid, mis on kohustuslikud nõukogude kooliarstile. Puudulik on ka õpilaste kohta peetav arstlik dokumentatsioon individuaalkaartide näol. Kuigi see kaart on juba iseendast lakooniline, täidetakse seda veelgi lakoonilisemalt ja sageli ainult arstile arusaadavate tingmärkidega. Siit on selge, et need kaardid ei oma kuigi suurt väärtust õpilaste tervislikust seisukorrast ülevaate saamisel. Enamik kooliarste tunneb neile usaldatud õpilasi puudulikult. Sellest räägivad autori isiklikud kogemused reumat põdevate südamehaigete õpilaste töökoormuse ning -režiimi määramise küsimuste lahendamisel.

Niisugune olukord, kus õpilaste töö- ja puhkuse režiimi küsimustes tehakse rohkemasti vigu kui pedagoogide kui ka kooliarstide poolt, tuleb likvideerida. Pedagoogide ja kooliarstide vahel peab olema alaline tihe koostöö. Töötades koolis peab kooliarst tundma end pedagoogina ja pedagoogid, eriti aga kooli direktor ning õppeala juhataja, peavad nägema kooliarstis oma paremat kätt ka õppe-kasvatustöö valdkonda kuuluvate küsimuste lahendamisel. Põhjendatud tervishoidlikke abinõusid tuleb rakendada ellu ka siis, kui need peaksid põhjustama mõningat mittevastavust õppeplaanile. Kõik meie koolides töötavad pedagoogid ja arstid peavad alati meenutama, et nad kasvatavad nõukogude lapsi, kelle eest hoolitsemiseks meie partei ja valitsus annavad alati kõik, mis selleks on vajalik. Pedagoogide ja kooliarstide ülesandeks on kõiki neid võimalusi maksimaalselt ära kasutada.

On ammugi aeg loobuda vaatest kooliarsti tööle kui paratamatule kohatäitmisele ja sedagi peamiselt kohakaasluse alusel. Iga kooliarsti kohuseks on süveneda selle õppeasutuse tegevusse, kus ta kooliarstina töötab.

On ammugi aeg asuda sõnadelt tegudele, juttudelt Pavlovi õpetuse juurutamise kohta — selle õpetuse tegelikule elluviimisele õppe-kasvatustöö alal. Selleks on eelkõige vaja seda õpetust põhjalikult tunda.

Akadeemik I. P. Pavlovi õpetuse põhjalik selgitamine pedagoogide hulgas on vältimatu ning kiire iseloomuga ülesanne, mille teostamisel peavad töötama sootu aktiivsemalt nii haridus- kui tervishoiuorganid.

Mõningaid järeltusi meie keskkoolide töö kohta.

Dots. A. PÄRL,

Tartu Riikliku Ülikooli õppemetoodilise komisjoni liige.

Käesoleva kirjutuse aluseks on andmed Tartu Riiklikku Ülikooli astujate teadmistest, oskustest ja vilumustest, kuivõrd need tulid ilmsiks vastuvõtueksameil selle aasta sügisel.

Ettevalmistus uute üliõpilaste vastuvõtmiseks Tartu Riiklikku Ülikooli algas juba eelneva õppeaasta kevadsemestril sellega, et teaduskonnad korraldasid paljudes keskkoolides koosolekud ülikooli struktuuri ja õppimisvõimaluste tutvustamiseks. Ülikool kirjastas erilise teatmeteose, kus peale muu olid esitatud ka vastuvõtueksamite nõuded programmide kujul. Programmid sisaldasid nõudeid ainult keskkooli kursuse ulatuses. Enne eksameid korraldati sisseastujaile konsultatsioonid, millest osavõtt oli üsna elav.

Ülikooli astuda soovijaile korraldatud konsultatsioonid ja eksamid ise, kuna neile ilmus peaaegu kõigi meie keskkoolide abituriente, olid laialdaseks andmete allikaks meie keskkoolide töö kohta.

Nagu andmed näitavad, õiendas enamik üliõpilaskandidaate ülikooli sisseastumiseksamid heade tulemustega, näidates meie keskkoolide töö üldist paranemist, võrreldes eelnevate aastatega. Kuid konsultatsioonidel ja eksamitel oli ka neid abituriente, kelle vastused või võlgjäänud vastused peegeldavad meie keskkoolide töö puudusi. Kõnealuste puuduste laialdasem tundmine on tähtis nende võitmiseks.

Vastuvõtueksamid Tartu Riiklikku Ülikooli toimusid eesti keeles ja kirjanduses, vene keeles, NSV Liidu ajaloo, geograafias, füüsikas, keemias, matemaatikas ja võõrkeeles. Selles järjekorras vaatlemegi vastavate eksamite tulemusi.

1. Eesti keele ja kirjanduse alaste teadmiste tase on võrreldes endiste aastatega tunduvalt paranenud. Marksistliku keeleteaduse küsimused, mida viimasel ajal on korduvalt käsitletud niihästi keeleteaduslikus kui ka pedagoogilises kirjanduses, on selles suhtes kahtlemata suurt positiivset mõju avaldanud. Grammatikale väärilise koha andmise tulemusena on paranenud ortograafia. Kirjandusküsimuste käsitlemisel ja kirjatöodes esineb vähem ideoloogilisi eksimusi. Üldise paranemistendentsi juures tuleb ometi märkida rida puudujääke.

Kõige sagedamini esineb vigu kokku- ja lahkukirjutamise alal. Eksitakse koma tarvitamise reeglite vastu, eriti põimlause ja lisandi puhul.

Ortograafias eksitakse sageli sulghäälikute märkimisel: *aitada pro aidata, teadlikusele pro teadlikkusele, lepimatu pro leppimatu, haridlasi*

pro harttlast, tuleb töötata pro töötada, arvamatta pro arvamata, lõpenud pro lõppenud jt.

Puudulikult tuntakse võõr- ja rahvusvaheliste sõnade ja võõrnimede õigeid kujusid: *tseenis pro stseents, stihhiline pro stühiline, romandika pro romantika, perjood pro periood, festifal pro festival, orjenteeruda pro orienteeruda, Marks pro Marx jne.*

II ja VI käändkonna sõnade muutmises esineb morfoloogia-alaseid vigu. Raskusi tekitab eriti *ne-* ja *s-* sõnade mitmuse partitiivi moodustamine, samuti mitmuse käänete moodustamine VI käändkonna *ik-* liiteliste sõnade tüübist. Ollakse ebakindel II ja IV käändkonna võõr- ja rahvusvaheliste sõnade eristamises ja käänamises.

Eriti suuri puudusi esineb kirjandite stiilis. Eksaminandid tunnevad puudulikult sõnade järjekorda lauses; nad kasutavad sobimatult vaheldumisi olevikku ja minevikku. Paljudes töödes esineb tsitaate, kuid need on enamasti ebatäpsed. Tihti ei osata mõtteid loogiliselt ja arusaadavalt sõnastada. Lausestus on kohmakas, laused sageli ebaloogilised: lause alguse mõte ei ole kooskõlas lõpuga, üksikute lausete vahel puudub loogiline seos jne.

Mis puutub kirjandusse, siis paistsid siin silma järgmised puudused:

Pealiskaudselt tunti XIX sajandi eesti kirjandust, mis ilmnnes eriti Kreutzwaldi ja Faehlmanni elu ja loomingu, sealhulgas ka «Kalevi-poja» puhul. Ka eesti proletaarse kirjanduse osas olid eksaminandide teadmised puudulikud.

Sageli esinevaks puuduseks oli asjaolu, et ei osatud analüüsida teost ega esile tuua selle ideed; piirduti ainult teose sündmustiku ümberjutustamisega.

Eriti puudulikult osati analüüsida luulet, võrreldes proosa- ja draamakirjandusega. Luule omandamise pealiskaudsust tõendab ka see, et ei suudetud isegi kõige nimekamate luuletajate loomingu (Puškin, Lermontov) midagi peast esitada.

Eksamil paistis silma, et vastajad tunnevad puudulikult kirjandusteoseid endid. Peamiselt reprodutseeriti õpiku materjali. Osutus, et isegi mitmeid üldtuntud teoseid ei ole loetud ega nähtudki (üks eksaminandidest nimetas «Surnud hingi» näidendiks, teise arvates oli «Tõe ja õiguse» peategelaseks Kõögertal).

Eesti keele ja kirjanduse alased eksamitulemused näitavad, et eriti peavad oma tööd parandama töölisnoorte keskkoolid, Tallinna Kehakultuuri Tehnikum, Mustvee, Elva ja Suure-Jaani Keskkool.

2. Vene keele alal näitasid kirjalikud ja suulised eksamid, et ka selles aines on teadmised ja vilumused üldiselt paranenud. Kuid siingi esineb veel tõsiseid raskusi.

Eeskätt tuleb märkida seda, et meie abiturientide aktiivne sõnavara on veel üsna puudulik. Ainult suurte raskustega suudetakse ettevalmistamata teemadel oma mõtteid väljendada. See näitab, et koolides on vähe pööratud tähelepanu aktiivse sõnavara suurendamisele.

Selle puudusega on tihedas seoses asjaolu, et ligi pooltel eksaminandidest on veel üsna puudulik vene keele lugemise vilumus. Kõik see näitab, et õpilastes tuleb kasvatada huvi ka iseseisva klassivälise lugemise vastu.

Edasi võib märkida, et valdav enamik eksaminandidest ei tundnud kirjavahemärkide reegleid (dejepritsastije, pritsastije jt. puhul); ei teh-

tud vahet *u* ja *ü* vahel (mitmuse omastavas *ий*); sageli eksiti sõnade grammatilise soo määramisel, mistõttu tekkisid vead, nagu: *в Купавинской училище, свою стихи, построили новая столовая, началом нового эпохи. моя дядя, я (она) родился и учился, в этой романе, на моем родине, в моей родной городе jt.*

Ei eristata helita ja helilisi kaashäälikuid: *погатство, богадство, горенной, забодливо, запотливо, зажидочный, наблюдать (соблюдать), медицинский, царский (царский).*

Ei tunta elementaarset reeglit, mille kohaselt rõhuta silpides *o* hääldatakse *a*-na: *заваёванный, заваиованный, трудавой, точно, строго, спокойна, уверенна.*

Ei ole omandatud «*ь*» ja «*ъ*» tarvitamise reeglid: *объязан, съезд.* Sõnade väär poolitamine näitab, et ei tunta sõnade koosseisu: *октябрьс-кой, трудя-щихся.*

Sõna koosseisu mittetundmisest on tingitud ka asjaolu, miks peaaegu eranditult kirjutati vääralt sõna *улучшение (улучение, улучшение).*

Enamik eksaminande ei oska kirjutada pärisnimesid, seejuures isegi mitte kooli nimetust, mille eksaminand äsja lõpetas.

Suuri puudusi esineb sõna rõhu suhtes: *в духе, людям, «Облако в штáнах», мóлодёжь, деятельность, пехотá, гул моторóв.*

Arvsõnade õigekirjutamise ja tarvitamise alal esinesid vead, nagu: *два карандашом, два карандашей.*

Eksamitulemuste kokkuvõte näitab, et teistest nõrgemaid hindeid said vene keele alal Suure-Jaani Kk., Mustvee Kk., Otepää Kk., Tartu II ja III Kk., töölisnoorte keskkoolide ja Tallinna Kehakultuuri Tehnikumi lõpetajad.

3. Eksamitulemuste analüüs NSV Liidu ajaloo alal näitab, et paljud eksaminandid orienteerusid võrdlemisi hästi sellistes ajaloo komplitseeritud küsimustes, nagu Kiievi riigi kujunemine ja arenemine, Vene tsentraliseeritud riigi tekkimine, Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistus ja läbiviimine, nõukogude ühiskonna arenemise etapid jne.

Nende üldiste saavutuste juures ilmnes aga siiski ka puudusi, mis avaldusid kokku võttes järgmises.

Osutub, et eksaminandid on üsna sageli omandanud hulga, isegi kõrvalise tähtsusega fakte, kuid nad ei oska teha neist üldistusi, järeldusi, ei ole omandanud kronoloogiat, ei oska orienteeruda kaardil (Tartu II Töölisnoorte Keskkool).

Väga puudulikult mõistetakse ühiskondlike formatsioonide kujunemise ja nende vahetumise küsimust. Tekitab raskusi feodalismi ja kapitalismi eristamine. Feodaalsete suhete kujunemine Venemaal kanti korduvalt XII sajandisse.

Enamus eksaminandidest ei suutnud paljastada ebateaduslikku «normannide» teooriat.

Võis täheldada, et teema «Vene tsentraliseeritud riigi kujunemine» käsitlemisel osutati alati ainsa põhjusena vajadusele võidelda välisvaenlaste vastu, kuid jäeti puudutamata Vene maade sisemise arenemise osa tsentraliseeritud riigi kujunemisel.

Vabariigi mitmetes koolides on teoreetiliselt nõrgalt läbi töötatud nii-sugused kesksed kursuse osad, nagu 1905.—1907. a. Vene revolutsioon, kodanlik-demokraatlik Veebruarirevolutsioon, Suure Sotsialistliku

Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistus ja läbiviimine (Abja Keskkool, Vastseliina Keskkool).

Mitmes keskkoolis on nõrgalt läbi töötatud nõukogude ühiskonna arenemise ajalugu, mitmed eksaminandid orienteerusid nõrgalt nõukogude kultuuri prioriteedis (Tallinna VI Töölisnoorte Keskkool, Ahja Keskkool). Vähe on pööratud tähelepanu kultuuriajaloole, eriti töölisnoorte keskkoolides. Näit. Kehra Töölisnoorte Keskkooli õpilasel oli vähe aimu vene XIX sajandi teise poole kultuurist: ta suutis nimetada ainult Tšernõševski ja Dobroljubovi nime.

4. Vastuvõtueksamite kokkuvõtete järgi saavutati geograafia alal, võrreldes teiste eksamiainetega, märgatavalt paremaid tulemusi. Üldiselt häid teadmisi osutanud eksaminandide kõrval (kes omasid ülevaate meie kodumaa loodusest ja majandusest, tundsid partei ja valitsuse otsuseid NSV Liidu rahvamajanduse arendamise kohta 5. viisaastakul ja orienteerusid kaasaegses rahvusvahelises olukorras) esines üllatava kontrastina üksikuid eksaminande (Tapa Kk., Räpina Kk., Viljandi Töölisnoorte Kk.), kes ei teadnud isegi NSV Liidu liiduvabariikide pealinnu ega suutnud nimetada kõiki rahvademokraatia maid.

Üldise puudusena eksaminandide ettevalmistuses tuleb märkida, niisama kui muudegi ainete alal, nähtustevaheliste seoste puudulikkumõistmist. Eksaminandid tundsid üsna hästi paljusid fakte, kuid sageli ei suutnud nad viia neid omavahelisse seosesse. Eriti ilmnes see füüsilise geograafia alale kuuluvate nähtuste seletamisel, kus eksaminandid olid väärarusaamisel geoloogiliste, kliimatiliste, hüdroloogiliste jt. faktorite vastastikuse sõltuvuse suhtes, esitades väiteid, nagu: vulkaanid ei või esineda polaarmaadel; Kesk-Aasias on vähe sademeid seepärast, et seal on vähe jõgesid jne. Väärarusaamisi nähtustevaheliste seoste suhtes esines ka majandusgeograafia alal. Selle põhjuseks näib olevat asjaolu, et keskkoolides ei rõhutata küllaldaselt ühiskondlike faktorite otsustavat osa tootmise arenemises ja paiknemises. Sageli hinnatakse üle looduslike tingimuste mõju, seletades teatava rajooni majanduse omapära eranditult looduslike tingimustega.

Teiseks peamiseks puuduseks oli eksaminandide saamatus eraldada põhilisi, iseloomustavaid fakte teisejärgulistest. Nii näit. esitati pikk loetelu Aserbaidžanis kasvatatavaist põllunduskultuuridest, kuid jäeti nimetamata puuvill.

Eksamitel ilmnes, et geograafia õpetamist keskkoolides ei seostata jooksvate sündmustega; õpilased ei loe regulaarselt ajalehti. Nimelt avaldus fakt, et eksaminandid, kes jutustasid hästi maavärinate tekkimisest ja olemusest, ei olnud rõhuvas enamikus midagi kuulnud Ašhabadi 1948. a. maavärinast. Otseksamiperioodil toimus tugev, inimohvritega maavärisemine Kreekas, mille kohta ajakirjanduses leidis rohkesti teateid, kuid ainult vähesed eksaminandidest olid sellest lugenud.

Ainekomisjon märgib eriti tunduva puudujääke geograafia omandamises Kingissepa Kk., Räpina Kk., Tapa Kk., Tartu II Töölisnoorte Kk., Tallinna XXI Kk., Türi I Kk., Otepää Kk. ja Viljandi Töölisnoorte Kk. lõpetanuil.

5. Polütehnilise hariduse seisukohalt pakuvad erilist huvi eksamitulemused füüsikas, kuna just selles aines leidub tohutul hulgal teooria seoseid praktikaga.

Ülikooli sisseastujate teadmistes esinenud puudujäägid füüsika alal näitavad, et keskkooli füüsika kursuses on küsimusi, mis on jäänud õpi-

lastele arusaamatuks ning mille suhtes ei ole omandatud kõige olulise-
maid seaduspärasusi, kuigi need küsimused on seoses ulatusliku prakti-
lise rakendamise võimalustega kõige mitmekesisematel aladel.

Niisugusteks puudulikult omandatud ja nähtavasti rasketeks küsi-
musteks on:

a) mehaanika alal: kesktõmbe- ja kesktõukejõud, reaktiivne
liikumine, lennuasjanduse alused, seisvad lained ja lainete interferents;

b) elektri alal: induktsioonivoolud, eriti Lenzi reegel, akumulaa-
tori ehitus ja põhimõte, elektrigeneraatori või elektrimootori põhimõte,
elektronlamp ja raadio;

c) optika alal: valguse interferents, nõgusläätsed, kumerpeeglid
ja luubi põhimõte;

d) füüsikaliste mõõtühikute alal on õpilaste teadmised
üsna sageli nõrgad. Sageli puudub üldse kujutus ka defineeritud mõõt-
ühiku suuruse kohta. Näiteks ei osata defineerida düüni, ergi, džauli,
vatti; ei teata, mida mõõdetakse vattsekundites; vatti loetakse ainult
elektrialaseks võimsusühikuks; ei suudeta vastata küsimusele, kas näi-
teks inimene on suuteline ületama 1-düünilist jõudu või pidevalt töö-
tama 1-vatilise võimsusega;

e) sageli on puudulik väljapaistvate füüsikute tööde
tundmine: vahetatakse ära Jablotškovi ja Lodõgini tööd, ei tunta Lodõ-
gini esimeste elektrilampide konstruktsioone, vähe teatakse Lenzi tege-
vusest jne.

Olgu esitatud alljärgnevalt rida näiteid, mis illustreerivad mõnede
füüsikaliste mõistete ja rakenduste suhtes esinenud väärkujutlusi.

Alatskivi Keskkooli õpilase kujutluse järgi tekib alalisvool kinnise
kontuuri pöörlemisel magnetväljas, kusjuures kontuurist on välja toodud
ainult üks juhe, selle otsas on rõngas, millel libiseb hari.

1 vatt = 1 $\frac{\text{kgm}}{\text{sek}}$, 1 džaul = 1000 ergi jne.

Antsla Keskkooli õpilane mõõdab valguseallika valgustugevust kera
raadiusega.

Mustvee I Keskkooli õpilane defineerib keemissoojust kui temperatuuri,
mille juures vedelikud keevad. Sealjuures annavad vedelikud keemissoo-
just. Soojushulki mõõdetakse termomeetriga. Fotomeeter ja fotoaparaat
on üks ja sama riist.

Pärnu II Keskkooli õpilase arvates on oodata tormi ja rahet, kui õhu-
rõhk tõuseb tublisti üle 760 mm Hg.

Tartu II Keskkooli ühe lõpetaja arvates tekitab plahvatusmootori
süüteküünal plahvatava gaasi; amper on takistusühik ja düün — võim-
suse ühik; teine õpilane sõnastab Coulombi seaduse elektrostaatikas nii:
elektri tung on võrdeline laengute korrutisega ja pöördvõrdeline laen-
gute jagatisega. Spektroskoobi abil uurime, kas keha on laetud; kolmas

õpilane seletab, et hääle kiirus vaakumis on $330 \frac{\text{m}}{\text{sek}}$; neljas õpilane

toob kapillaarnähtuste rakenduse näitena tehnikas keskkütte radiaatorid.

Tallinna XX Keskkooli õpilane seletab, et spektraalanalüüs võimaldab
määrata valguse keemilist koosseisu. Kilovatt-tund on võimsuse ühik ja
vatt töö ühik.

Väike-Maarja Keskkooli õpilase arvates levivad laine liikumisel ainesakesed koos lainega ühest kohast teise.

Nagu vigade analüüs ja andmed näitavad, on siin tegemist tõsiste puudustega õpetamisel.

Kõigepealt peab märkima, et paljud õpetajad töötavad puudulikult vastavate mõistete kujundamise alal. Rida füüsikalisi mõisteid on omandatud tühjade kestadena, millel pole mingit sisu, või see sisu pärineb õpilase fantaasiavallast.

Füüsikalised mõisted kujunevad õpilastel kindlaks ainult seoses konkreetse materjali üldistamisega; ainult konkreetne materjal annab mõistele sisu, olulised tunnused. Sellise materjali allikaks on füüsikalised katsed ja vaatlused.

Keskkoolides, eriti aga maakeskuste keskkoolides (Alatskivi, Kallaste, Mustvee, Lihula jt.) tehakse füüsikas liiga vähe katseid. Teistel juhtudel aga ei ole katsed küllalt näitlikult ja arusaadavalt esitatud.

Paljudes keskkoolides pööratakse liiga vähe tähelepanu kordamisele, mistõttu kogu füüsika kursuse omandamine tekitab tõsiseid raskusi. Eriti ununeb mehaanika, mida õpitakse juba 8. klassis.

Kõigest sellest näeme, et polütehnilise hariduse teostamine füüsika õpetamise kaudu ei ole veel nõutaval tasemel.

6. Keemia alal on teadmiste tase võrreldes füüsikaga mõnevõrra parem, kuid siingi esines puudujääke.

Paljudele eksaminandidele valmistas tõsiseid raskusi stõhhiomeetriline arvutus, kuid veel suuremaid raskusi oli keemia-alaste ülesannetega, kus esines protsentide arvutus. On täiesti ilmne, et keskkooli keemia tundides ei ole vajalikku tähelepanu juhitud niisuguste ülesannete lahendamisele.

Meie mõnede keskkoolide keemia õpetajad ei ole oma teadmisi uute andmetega värskendanud. See asjaolu tuli ilmsiks eksamil, kus mitme tehniliselt tähtsa keemilise ühendi saamist kirjeldati eksaminandide poolt vananenud menetluse järgi. Nii näiteks kirjeldati eranditult lämmastik-happe saamist väävelhappe toimel naatriumsalpeetrisse. Seda menetlust kasutati umbes 30 aastat tagasi. Selles osas on ka keskkoolis kasutatavates õpikutes puudujääke, kus uusi menetlusi mainitakse sageli vaid möödaminnes. Niisugustes küsimustes, mis puudutavad tänapäeva teaduse tasemest mahajäämist, tuleb eriti valvas olla Vabariiklikul Õpetajate Täiendusinstituudil.

7. Matemaatikas on endiselt nõrgaks alaks trigonomeetria, mis on omandatud formaalselt. Üksikuil juhtumel esineb oskamatust koguni seitsmeklassilise kooli programmi alal, eeskätt seoses liht- ja kümnendmurdudega.

Algebraliste avaldiste teisendamisel ei osata sageli leida lihtsaid lahendusvõimalusi. Algebralise võrrandi koostamise ülesande lahendamisel jääb puudulikuks tundmatu sissetoomist põhjendav osa; ei teostata kontrolli saadud lahendi kohta.

Geomeetrilise ülesande lahendamisel esines sarnasuse mõiste mitte-tundmist.

Aritmeetilise ülesande lahendamisel ei nähtud alati üleminekut kümnendmurdudelt harilikele murdudele, mistõttu saadi täpse vastuse asemel ligikaudne tulemus.

Eksaminandidest osutusid nõrkadeks üks Tõrva Keskkooli ja üks Tartu IV Keskkooli õpilane; viimane ei tundnud näit. koosinuslauset ega si-

nuslauset. Eeskujulikke lahendeid kõikides ülesannetes esitasid Tallinna II Kk., Viljandi II Kk., Tapa ja Haapsalu Keskkooli abituriendid.

8. Vastuvõtueksamid võõrkeeltes toimusid peamiselt saksa ja inglise keele alal. Võõrkeelte õpetamise tasemest rääkides võib märkida kõigepealt seda, et teadmised sõnavara osas on nõrgemad teadmistest grammatika alal. Ilmnes, et mitmed keskkooli lõpetajad ei tunne miinimumsõnavarasse kuuluvaid sõnu. Ei tunta üsna tavaliste liitsõnade tähendust nende koostisosade järgi (*Fahrkarte, Heimatdorf, Winterferien*), mis omakorda näitab, et ei tunta üksikuid liitsõnu. Kuigi teadmised grammatika alal olid paremad sõnavara-alastest teadmistest, ilmes ometi ka siin, et grammatika reeglid olid mehaaniliselt pähe tuubitud, samuti näidislauseid reegli juurde, kuid sageli ei osatud reegleid praktiliselt rakendada.

Juhtus, et niihästi saksa kui inglise keeles ajasid isegi muus osas korralikult vastavad eksaminandid segi ebareeglipäraste verbide põhivormid, mitmel korral isegi ka kõige tavalisemate verbide põhivormid.

Niihästi saksa kui ka inglise keeles tekitas suuri raskusi prepositsioonide ja konjunktsioonide tarvitamine. Saksa keeles tekitas raskusi nimi- ja omadussõnade käänamine ja artikli tarvitamine.

Eksaminandide hääldamises esines suuri puudusi mõlemas keeles, eriti aga inglise keele alal. Ei osatud hääldada tähte *c* sõnades, nagu *received* (rikiivd), *democracy* (di'mokreki). Üldise puudusena tuleb märkida eksaminandide abitust sõnastike kasutamisel. Nii näiteks tekitas mitmele eksaminandile raskusi sõnade *gab, galt, gemessen, heiss, Welt* jt. leidmine; väideti, et neid sõnu või vorme ei leiduvatki sõnastikus. Muidugi on see puudus otseselt seotud sellega, et koolides pole vastavaid sõnastikke. Haridusministeerium ei tohiks viivitada selle küsimuse lahendamisega — ja mitte üksnes võõrkeelte, vaid ka vene keele suhtes.

Üldise puudusena tuleb märkida ka seda, et keskkoolide lõpetajad ei oska leida sõnastikust mitut tähendust omavatele sõnadele seda tähendust, mis sobib antud lausesse (näit. saksa keeles sõna *brauchen* — *vajama* ja *tarvitama*, inglise keeles sõna *cry* — *karjuma* ja *nutma* jne.). Niisamuti ei osata sõnastikus kahe homonüümi hulgast valida seda, mille tähendus sobiks kontekstile. Nii tõlgiti ingliskeelne lause *He was in the yard* — *Ta olt 0,91 m pikk; A cosy and comfortable room* — *kohvikannu soojendaja ja mugav tuba*. Segati ära häälduselt või kirjutusviisilt lähedasi sõnu: *Reihe* ja *reich*; *wanted* ja *went*; *all* ja *old*.

Mis üksikute keskkoolide tasemesse puutub, siis võib täheldada siin üsna suuri erinevusi. Sellal kui Mustvee Keskkoolist, Suure-Jaani Keskkoolist ja Viljandi Töölisnoorte Keskkoolist ilmus eksamile üsna korraliku ettevalmistusega õpilasi, saatis Kallaste Keskkool eksamile täiesti puudulike teadmistega lõpetaja saksa keele alal, kes muuhulgas tundis nõrgalt ka verbide *bauen, kommen, bekommen* põhivorme.

Tartu Riiklikku Ülikooli astujate ettevalmistuse põhjal võib teha järgmisi üldistusi:

1. Mitmes keskkoolis teostatakse ideelis-poliitilist kasvatustööd formaalselt, loosungite ja tsitaatide päheõppimisega, aga mitte õpilastele konkreetsete faktide ja kujutluste andmise teel. Kui õpilastel eksamil tekib raskusi nõukogude kultuuri ja teaduse prioriteedi küsimuses, siis järgneb sellest, et üksikute ainete käsitlemisel minnakse vaikides mööda

kaasaja teaduse, tehnika ja kunsti uuematest saavutustest, ei esitata selle kohta konkreetseid andmeid. Kui kirjandusteoste analüüsimisel ei suudeta esile tuua teose ideed, vaid piirduakse ainult sisu ümberjutustamisega, siis näitab see, et paljudel juhtudel jääb kirjandusteoste käsitlemise peamine eesmärk hoopis saavutamata, mille tõttu kirjanduse õpetamine ei suuda täita oma vastutusrikast ülesannet meie noorsoo kommunistlikul kasvatamisel.

2. Meie keskkoolides jätab palju soovida polütehnilise hariduse teostamine. Laialdaselt esineb veel formaalset õppetööd ka loodusteaduste alal. Võib üldse märkida, et teaduste seadusi ei omandata real juhtumel sedavõrd seaduspärasuste konkreetse selgitamise, kuivõrd pähetuupimise teel. Sellest on tingitud ka oskamatus rakendada omandatud seadusi erijuhtude puhul ja praktiliste küsimuste lahendamisel (eeskätt füüsikas, aga ka teistes ainetes).

Esineb kaasaja teadusest mahajäämise juhtumeid, nagu seda märkisime keemia alal.

3. Paljudes koolides jätab soovida näitlikkuse rakendamine. See on sageli seoses asjaoluga, et keskkoolide direktorid ei ole jälginud ega hinnanud õppejõudude tööd õppevahendite soetamise ja tundide näitlikustamise alal. Millega muuga seletada fakte, et keskkooli lõpetaja ei suuda orienteeruda kodumaa kaardil, et tal pole aimu aku ehitusest või et ta segab ära fotomeetri ja fotoaparaadi.

4. Keskkoolides arendatakse vähe õpilaste iseseisva töö vilumusi. Neile ei juhatata kätte kõige vajalikumaid töövõtteid ja -viise õppe- materjali iseseisvaks omandamiseks, nagu see ilmnes oskamatuses kasutada sõnaraamatuid ja vastava ala kirjandust.

5. Real juhtudel ilmneb, et mitmed õppejõud hindavad õpilaste teadmisi kõrgemalt kui need on tegelikult. Nii viiakse õpilased oma teadmiste suhtes eksiarvamusele ja antakse kooli tasemest väärt pilt. Võrreldes hinnet keskkooli lõputunnistusel ja ülikooli sisseastumiseksami hinnet sama aine alal, ilmnesid õpilaste ülehindamise juhud: a) eesti keele alal: Pärnu I Keskkoolis, Tartu II Keskkoolis, Vastseliina Keskkoolis; b) vene keele alal: Tartu V Keskkoolis, Tallinna VII Keskkoolis, Väike-Maarja Keskkoolis, Kallaste II Keskkoolis, Pärnu II Keskkoolis ja Kiviõli Tööliskoort Keskkoolis.

Nagu selgus, esineb teadmiste ülehindamise juhte ka üldiselt hästi töötavates koolides, nagu on seda Tallinna VII Keskkool ja Pärnu I ning II Keskkool, kus eksamitulemuste keskmine hinne oli teiste keskkoolidega võrreldes kõrgem.

6. Kõige madalamaks osutus töölisnoorte keskkoolide lõpetajate tase. On kujunenud selline olukord, et töölisnoorte keskkoolide lõpetajad suudavad vaevu sammu pidada tavaliste keskkoolide lõpetajatega. Eesti NSV Haridusministeeriumil, haridusosakondadel ja töölisnoorte keskkoolide juhtkonnal tuleb pöörata tõsist tähelepanu töölisnoorte keskkoolide õppejõudude kaadrile, neis koolides tehtava õppe-kasvatustöö kontrollile ja nende keskkoolide varustamisele hädavajalike õppevahenditega. Ei või unustada, et töölisnoorte keskkoolide õppeplaanid on kokku surutud, millest järgneb, et neis koolides peaksid töötama väga kogunud õppejõud ja need koolid peaksid olema varustatud väga rikkalikult õppevahenditega.

7. Ülikooli sisseastumiseksamite andmed näitavad, et meie keskkoolide õppe-kasvatustöö tase tõuseb aastast aastas. Valdav enamik keskkoo-

lide lõpetanuist suudab õiendada eksamid heade ja väga heade tulemustega, hakates saama juba esimesest semestrist peale stipendiumi. Abiturientide vastustes peegeldub üha enam ideelis-poliitiline küpsus, orienteerumine tänapäeva elus ja patriootiline andumine meie Nõukogude kodumaale. Kuid nende saavutuste kõrval, nagu nägime, esineb veel mitmete keskkoolide töös tõsiseid puudusi, mille kõrvaldamine on edasilükkamatuks ülesandeks mitte üksnes nende koolide pedagoogilistele kollektiividele, vaid ka vabariigi haridusorganeile.

Komsomoliorganisatsiooni osa poliitilise kasvatustöö teostamisel koolis.

E. Lindmets,

ELKNÜ Keskkomitee koolinoorsoo ja pioneeritöö osakonna instruktor.

Nõukogude noorsoo kommunistlikku kasvatust teostab põhiliselt kool. Seega on nõukogude koolil täita suur ja vastutusrikas ülesanne. Selle ülesande täitmisel kuulub keskne koht õpetajale, kes on kohustatud kasvatama tema kätte usaldatud õpilasi kommunismi vaimus nii tundides kui ka klassivälises töös.

Õpilaste ideelis-poliitiline kasvatus peab moodustama lahutamatu osa kooli kogu õppe-kasvatustööst, sest alles siis saavutatakse täit edu õpilaste kasvatamisel tublideks kommunismi ehitajateks. Ka õppeedukus ja distsipliin on tihedalt seotud kooli ideelis-poliitilise kasvatustöö tasemega: mida laialdasem on õpilaste poliitiline silmaring, seda teadlikumalt suhtuvad nad õppetöösse ja seda distsiplineeritum on nende käitumine.

Poliitilise kasvatustöö teostamisel koolis on õpetaja esimeseks abiliseks komsomoliorganisatsioon. ÜLKNÜ XI kongressi otsustes öeldakse selle kohta: «Arvestades seda, et poliitilist haridustööd teostatakse koolides peamiselt õppetöö käigus, peavad seitsmeklassiliste ja keskkoolide komsomoliorganisatsioonid taotlema õpilaste kõrget aktiivsust ühiskondlik-poliitiliste õppeainete tundides ning õpitava materjali kindlat ja sügavat omandamist nende poolt. Koos sellega on komsomoliorganisatsioonidel vaja organiseerida vanemate klasside õpilastele loenguid ja ettekandeid ühiskondlik-poliitilistel, kirjanduslik-kunstilistel ja loodusteaduslikel teemadel, läbi viia poliitinformatsioone, vestlusi, konsultatsioone, selgitada õpilastele Nõukogude riigi välis- ja sisepoliitika aluseid, virgutada neid ajalehtede ja poliitilise kirjanduse lugemisele.»

Seega on ÜLKNÜ XI kongressi otsustes antud lühidalt ja selgelt komsomoliorganisatsiooni ülesanded ja töövormid õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel koolis. Komsomoliorganisatsioonid koolides peavad töötama aga käsikäes kooli direktsiooni, klassijuhatajate ja õpetajatega. Sageli

võime siiski tähele panna, et õpetajad ei mõista täies ulatuses selle koostöö vajadust, ei saa täiel määral aru, milline suur jõud on neile abiks komsomoliorganisatsiooni näol kasvatustöö teostamisel.

Peamine ja otsustav osa õppe-kasvatustööst tehakse tunnis. Sellepärast on ka komsomoliorganisatsioonide ülesandeks suunata oma peamised jõupingutused õppetunnile. Komsomoliorganisatsioon peab aitama kindlustada õppetöö häireteta kulgemist. Siin on esimeseks nõudeks, et ükski õpilane ei jätaks põhjusega vahele ainsatki õppetundi. Paljude koolide komsomoliorganisatsioonid on aidanud õpetajail välja selgitada puudumise põhjusi, on avastanud põhjusega puudumisi ja on seltsimeheliku, kuid karmi kriitika abil likvideerinud taolised nähtused.

Selleks, et õppe-kasvatustöö võiks kulgeda edukalt, pole vaja mitte ainult seda, et õpilased käiksid koolis järjekindlalt, et nad põhjusega ei puuduks. Õppe-kasvatustöö eduks on tingimata tarvis veel seda, et õpilased ilmuksid tundidesse ettevalmistatult ja võtaksid tunnis tehtavast tööst tähelepanelikult ja aktiivselt osa. Õpilaste virgutamine tööle, nendes huvi äratamine aine vastu on peale õpetaja ka komsomoliorganisatsiooni ülesanne.

Õpilaste tööle virgutamisel on väga tähtis kommunistlike noorte endi eeskuju. Kriitika ja eneskriitika abil tuleb kommunistlikel noortel vead ja puudused omaenda ridadest välja rookida, et nad võiksid olla tööpoolest kõigile teistele õpilastele eeskujuks. See on töö üks külg. Kuid komsomoliorganisatsiooni ees seisavad suured ülesanded ka õpilaste poolt omandatud teadmiste süvendamisel. Selleks on rida mitmesuguseid klassivälise töö vorme, mille kaudu on võimalik teha ka suurt ideelis-poliitilist kasvatustööd.

Üheks teadmiste süvendamise vormiks on õppevahendite valmistamine õpilaste poolt. Valmistanud ise maketi, kaardi või tabeli, omandavad õpilased teatud aineosa palju kindlamalt, sest iga valmistatud ese nõuab valmistamise ajal süvenemist vastavasse õppeainesse. Komsomoliorganisatsioonide initsiatiivil on paljud meie vabariigi koolid saavutanud sel alal märkimisväärseid tulemusi, nagu näiteks Märjamaa Keskkool, kus õpilaste poolt valmistatud õppevahendid bioloogias on palju kaasa aidanud õppe-kasvatustöö taseme tõstmisele. Selliseid näiteid võib tuua ka paljudest teistest koolidest, nagu näiteks Antsla Keskkoolist, Türi Keskkoolist jm.

Ekslik oleks arvata, et ainult keskkoolide komsomoliorganisatsioonid saavad sel alal initsiatiivi näidata. Vabariigi koolide kogemustest on teada, et näiteks Haapsalu rajooni Taebla 7-klassilise Kooli õppevahendid botaanikas, füüsikas, zooloogias jt. ainetes on suurel määral kooli komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni aktiivse tegevuse vili. Muidugi on kõike seda saavutatud õpetajate juhtimisel ja organiseerimisel.

Klassivälise töö mitmesugused vormid: ringide töö, referaatõhtud, loengud ja ekskursioonid peavad taotlema õpilaste tunnis omandatud teadmiste süvendamist ja täiendamist. Ühtlasi on klassivälisel tööll küllaltki tähtis koht õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel. Selles suhtes omavad erilist kohta ajaloo, kirjanduse jt. ühiskonnateaduslike ainetes ringid. Mitte sugugi väiksema tähtsusega pole ka füüsika, keemia, tehnika ja noorte naturalistide ringid. Komsomoliorganisatsioon koolis kannab täit vastutust selle eest, et töö aine- ja isetegevusringides kulgeks edukalt. Klassivälise töö juhtimist teostab komsomoliorganisatsioon kommunistlike noorte kaudu, kes kuuluvad vastavasse ringi. Erilist tähelepanu tuleb

komsomoliorganisatsioonil pöörata ideelis-poliitilise kasvatustöö suunamisele ringides. Kommunistlikest noortest ringi liikmed, aga eriti kommunistlikud noored, kes kuuluvad ringi juhtivasse organisasse, vastutavad komsomoliorganisatsiooni ees ringi töö ideelis-poliitilise taseme eest.

Heaks näiteks on selles mõttes Antsla Keskkooli tehnika ring, millel on muude sektiioonide hulgas noorte traktoristide ja noorte kombainerite sektiioon. Tehnika ringi tegevust alustati komsomoliorganisatsiooni initsiatiivil ja sellesse kuulub palju kooli kommunistlikke noori ja õpilasi. Selle kooli komsomoliorganisatsioon on teinud ära suure töö, selgitades õpilastele tehniliste teadmiste omandamise ja nende praktikasse rakendamise vajalikkust. Selle töö tulemuseks ongi rohkearvuline osavõtt ringi tööst. Praegu aga hoolitseb komsomoliorganisatsioon selle eest, et ringi töö kaudu laiendada õpilaste teadmisi ka nõukogude teaduse ja tehnika prioriteedi suhtes.

Seevastu aga neis koolides, kus komsomoliorganisatsioon ei ole suutnud teha küllaldast selgitus- ja kasvatustööd, ei tööta veel tänini ringe tehnika alal.

Muidugi ei suuda komsomoliorganisatsioon üksi seda tööd teha. Ringide töö kõrge ideelis-poliitiline tase on õpetaja ja komsomoliorganisatsiooni tiheda koostöö vili. Mõnikord võib kohata ka niisugust arvamust, et poliitilist kasvatustööd tulevat teostada ainult aineringides, aga ise-tegevusringide (laulukooride, orkestri jne.) töökoosolekud olevat ainult harjutustundideks ja proovideks, mis ei omavat mingit kasvatustähtsust. Muidugi on niisugune arvamus täiesti väär: kunstilise isetegevuse ringides saab ja tuleb teha tõsist ideelis-poliitilist kasvatustööd.

Mis puutub üldse esteetilisse kasvatuse, siis on sel alal vabariigi koolides tõsiseid puudusi. Seda tõendas ka hiljuti toimunud ülevabariigiline laste kujutava kunsti näitus, mille eksponaadid olid madalal tasemel. Samuti tuleb märkida, et koolide, eriti aga maakoolide laulukooride tase jätab soovida. Õpetajatel koos komsomoliorganisatsioonidega on tarvis sellele küsimusele tõsiselt mõelda, sest esteetiline kasvatus on tihedalt seotud ideelis-poliitilise kasvatustööga.

Klassivälise töö tähtsaid vorme on ekskursioonid. Ekskursioonid tehasesse ja käitistesse võimaldavad tutvustada õpilasi partei XIX kongressi ajalooliste otsuste tegeliku elluviimisega, meie kodumaa teaduse ja tehnika suurepärase saavutustega. Ekskursioonide kasvatava mõju kohta võib tuua rohkesti näiteid meie vabariigi keskkoolide komsomoliorganisatsioonide tööst. Nii näiteks on Antsla Keskkooli tehnika ringi edukale tööle tublisti kaasa aidanud õnnestunud ekskursioonid kohaliku masinatraktorijaama. Erilist osa omavad ekskursioonid ajaloolistel teemadel. Nende ekskursioonide kasvatavast mõjust räägib meile Tartu 1. Keskkooli komsomoliorganisatsiooni praktika. Õnnestunumateks ekskursioonideks sellelt alalt võib lugeda komsomoliorganisatsiooni initsiatiivil organiseeritud ekskursiooni teemal «Eesti Rahvuskorpuse võitlustee», mille käigus õpilased tutvusid eesti kaardiväelaste kangelasliku võitlusega Nõukogude Armees ridades Nõukogude Eesti vabastamisel hitlerlikest röövvalutajatest, ja ekskursiooni Otepää ümbruse ajalooliste kohtade ja väljakaevamistega tutvumiseks. Sellised hästi ettevalmistatud ekskursioonid on leidnud õpilaste seas suurt poolehoidu ja andnud kahtlemata häid tulemusi õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel.

Terve rida komsomoliorganisatsioone on edukalt kasutanud selliseid töövorme, nagu seda on temaatilised õhtud ja referaatõhtud. Siinkohal

toome näite Tartu 1. Keskkooli praktikast. Palju huvi pakkus õpilaskonnale temaatiline õhtu, mis oli pühendatud eesti ja vene rahva sõprusele. Komsomolikomitee töötas välja õhtu plaani ja andis kommunistlikele noortele vastavad ülesanded. Hea ettevalmistuse tõttu kuulsid õpilased kõnealusel õhtul palju huvitavat eesti ja vene rahva sõpruse ajaloost. Hästi kasutati ära kasvatustöö võimalused samas koolis temaatilise õhtu puhul, kus käsitleti röntgenikiirte küsimust. Palju võimalusi Nõukogude-maa tehnikaga tutvumiseks andis televisiooni küsimustele pühendatud õhtu. Väga hinnatava kasvatustööküsimusega on õhtud suurte revolutsiooniliste sündmuste ja väljapaistvate revolutsiooniliste võitlejate mälestamiseks. Nii näiteks korraldas Kingissepa linna V. Kingissepa nimelise Keskkooli komsomolorganisatsioon õhtu teemal «Viktor Kingissepa elu ja töö». Organisatsiooni ülesandel kogusid kommunistlikud noored sel puhul materjali V. Kingissepa elust ja tegevusest. Materjalide kogumise käigus ei tutvunud õpilased mitte üksnes V. Kingissepa elu ja revolutsioonilise tegevusega, vaid samal ajal ka kommunistliku partei põrandaluse tegevusega kodanlikus Eestis. Et õhtu oli põhjalikult ette valmistatud, jättis see õpilastesse väga sügava mulje.

Temaatilistele õhtutele ja referaatõhtutele on lähedased ka lugejate konverentsid ja teatrite ning kinode kollektiivsed külastamised, kusjuures viimastele järgnevad ühised arutlused. Kahtlemata on läinud õiget teed V. Kingissepa nim. Keskkooli komsomolorganisatsioon, kasutades sellistel konverentsidel maksimaalselt ära ideelis-poliitilise kasvatustöö võimalused. Näiteks lugejate konverents, mis oli pühendatud S. Babajevski teostele «Kuldtahe kavaler» ja «Valgus maa kohal», seoti oskuslikult sõjajärgse ülesehitustööga meie maal. Hinnatavalt tuleks mainida ka ettevalmistusel olevat konverentsi G. Nikolajeva «Lõikuse» kohta, mida kavatakse siduda partei Keskkomitee septembripäevadega.

Väljapaistvat kohta ideelis-poliitilises kasvatustöös omab loenguline propaganda. Sellele tööloigule pole paljudes meie koolides siiani küllaldast tähelepanu pööratud. Mõnedes koolides (näit. Abja ja Paide Keskkoolis) on loenguid korraldatud tervele koolile korraga, arvestamata õpilaste vanuselisi erinevusi ja ettevalmistust. Muidugi pole niisugune talitusviis üldiselt õige, sest iga loengu puhul tuleb kõigepealt kindlaks määrata, missugustele klassidele on see jõukohane ja vajalik. Vääradele teele on läinud nende koolide komsomolorganisatsioonid, kes on hakanud korraldama loenguid ka noorematele klassidele. See toob aga kasu asemel kahju, sest selles eas õpilastele on loengud rasked ja seetõttu igavad, võttes neilt sageli edaspidigi huvi loengute vastu. Nooremates klassides tuleb sobivamaks pidada vestlusmeetodit. Tartu 6. Keskkoolis töötas komsomolorganisatsioon välja vestluste temaatika 3. ja 4., 5. ja 6. ning 7. klassi jaoks.

Väga sageli on meil eksitud ka lektorite valikuga. Nagu teada, ei saa kasutada kooli lektoriumis iga lektorit. Mitte alati ei saavuta lektor, kes esineb suure eduga täiskasvanuile, vajalikke kasvatustööküsimusi õpilaste ees esinedes, sest ta ei oska küsimust lastele arusaadavalt ja huvitavalt käsitleda. Seepärast tuleb alati selgusele jõuda, kas lektor, kellest on juttu, suudab ka vastavas eas õpilastele arusaadavalt ja huvitavalt loengut pidada.

Kõigest sellest järgneb, et loengute küsimustega tegelemine ei saa olla ainult komsomolorganisatsiooni ülesandeks. Õpetajate abi on vajalik nii-

hästi loengute temaatika väljatöötamisel kui ka — ja seda eriti — loengute pidamisel. Otstarbekohane on välja töötada loengute plaan pikemaks ajaks, kusjuures on soovitatav kasutada loengute tsükleid, mida praktiseerivad edukalt V. Kingissepa nim. Keskkool, Tartu 1. Keskkool, Antsla Keskkool jt. Hästi on õnnestunud terves reas keskkoolides loengute tsüklid rahvademokraatia maadest (teemad «Rahvademokraatlik Poola», «Tšehhoslovakkia majandus», «Rumeenia» jt.), nõukogude tehnikast (teemad «Nõukogude tehnika tööstuses», «Nõukogude tehnika põllumajanduses»), kommunistlikust parteist, kommunistlikust noorsooühingust jne.

Palju on meil räägitud sellisest poliitilise kasvatustöö vormist, nagu on seda poliitinformatsioonid, kuuld sellele vaatamata esineb nende läbiviimisel puudusi. Paljudes koolides kasutatakse ikka veel poliitinformatsioonide läbiviimiseks peamiselt õpilasi, kuigi ELKNU Keskkomitee II pleenumi otsustes on selgesti öeldud: «Lugeda vajalikuks, et poliitinformatsioonidega esineksid õpilaste ees õpetajad.»

Väga sageli piirduakse poliitinformatsioonide puhul ülevaate andmisega nädala jooksul toimunud poliitilistest sündmustest. Praktika on näidanud, et niisugused poliitinformatsioonid pigem võõrutavad õpilasi süstemaatilise ajakirjanduse lugemisest kui virgutavad neid selleks. Õigem on kasutada üksikuid konkreetseid teemasid («Vietnami rahva vabadusvõitlus», «Prantsuse tööliste elu ja võitlus», «Hiina Rahvavabariigi edusammud majanduslikus ülesehitustöös» jt.), mis õigel käsitlemisel annavad kaheldamatult positiivsemaid tulemusi kui põgusalt esitatud ülevaate nädala jooksul asetleidnud sündmustest.

Ideelis-poliitilise kasvatustöö teenistuses on ka kooli raadiosõlm. Enamik meie vabariigi keskkoolidest on ehitanud raadiosõlme ja asunud seda kasutama, kusjuures ürituse algatajaiks on olnud kommunistlikud noored. Et üritus on uudne, siis leidub arvukalt küsimusi, mille otstarbekas lahendamine eeldab praktilisi kogemusi, nagu: millal ja milliseid saateid organiseerida, töö raadiosõlme kolleegiumis jne. Hästi on suutnud oma raadiosõlme töö organiseerida Jõgeva Keskkooli komsomoliorganisatsioon. Siin on rakendatud tööle arvukas kolleegium, kelle liikmete vahel on kindel tööjaotus. Raadiosaateid antakse igal päeval. Regulaarselt kord nädalas antakse edasi saateid õppetööst, pioneeri- ja spordisaateid jne.

Tähtsat osa ideelis-poliitilise kasvatustöö teostamisel koolis etendab näitlik agitatsioon. Meie komsomoliorganisatsioonid ei suuna veel küllaldaselt määralt koolide seinalehtede tööd. Seetõttu on paljudes koolides seinalehed igavad ja kuivad, ei kajasta kooli mitmepalgelist elu ega suuda seepärast täita ka ideelis-poliitilise kasvatustöö ülesandeid. Õpetajatel ja komsomoliorganisatsioonidel tuleb mobiliseerida kõik jõud seinalehtede töö otsustavaks parandamiseks.

Väga vähe pööravad meie komsomoliorganisatsioonid koolides tähelepanu ka muudele näitliku agitatsiooni vormidele, nagu on seda loosungid, tabelid, diagrammid jne. Millist tööd sel alal võib teha komsomoliorganisatsioon, seda näitab meile terve rea koolide praktika. Nii näiteks organiseerisid Suure-Jaani ja Pärnu 1. Keskkooli komsomoliorganisatsioonid viienda viie aasta plaani tutvustamiseks tabelite ja diagrammide valmistamise, kusjuures need tabelid ja diagrammid paigutati ruumide seintele. Edukalt kasutatakse sedasama teed ka partei Keskkomitee sep-

tembripleenumi otsuste ja partei ning valitsuse hiljutiste määruste tutvustamiseks.

Kõigest ülaltoodust näeme, et koolide komsomoliorganisatsioonidel on täita väga tõsised ja ulatuslikud ülesanded meie noorsoo ideelis-poliitilisel kasvatamisel. Kogemustest on ammugi teada, et see vastutusrikas töö saab olla edukas vaid siis, kui õpetajate ja komsomoliorganisatsioonide vahel valitseb tihe koostöö. Ometi leidub üksikuid koole, kus klassivälist ideelis-poliitilist kasvatustööd peetakse ainult komsomoliorganisatsiooni ülesandeks.

Koolide juhtkonna ja haridusorganite kohustuseks on saavutada, et ideelis-poliitilise kasvatustööga väljaspool õppetunde tegeleksid niihästi õpetajad kui komsomoliorganisatsioonid, kusjuures õpetajatele kuulub selles asjas suunav ja juhtiv osa.

Nõukogude kodanike õigus tööle.

*(NSV Liidu Konstitutsiooni tunni metoodiline käsitlus
õpetajate töökogemuste alusel.)*

Teema «Nõukogude kodanike põhiõigused» käsitlemisele on õppeprogrammis ette nähtud 11 tundi. Selle teema alateemat «Nõukogude kodanike õigus tööle» käsitlevad konstitutsiooni õpetajad tavaliselt teise tunnina, kuna põhiteema esimeses tunnis antakse õpilastele üldised mõisted nõukogude kodanike põhiõigustest ja põhikohustustest.

Tunni eesmärk. Tund teemal «Nõukogude kodanike õigus tööle» peab näitama õpilastele: 1) et ainult sotsialistlik maa, kus on lõplikult kaotatud inimese ekspluateerimine inimese poolt, võib kindlustada oma kodanikele õiguse tööle, kusjuures see õigus on teostamatu kapitalismi tingimustes; 2) et õigus tööle on Nõukogude kodanike olulisemaid põhiõigusi, mille inimkonna ajaloos saavutasid esmakordselt nõukogude töötajad, ja 3) et see õigus innustab Nõukogude kodanikke ja võimaldab neil rakendada kõik oma oskused ja võimed kommunismi ülesehitamiseks meie maal.

Näitlikud õppevahendid. Tunni elustamiseks on soovitav näidata õpilastele pilte ja ülesvõtteid, milles peegeldub töötajate olukord NSV Liidus ja kapitalistlikes maades. Samuti tuleks kasutada võrdlevaid diagramme, mis näitavad toodangu suurenemist ja töötajate heaolu kasvu NSV Liidus, ning pilte Sotsialistliku Töö Kangelastest ja Stalini preemia laureaatidest.

Tunni plaan.

Küsitlemine. Eelmises tunnis käsitletud materjali kontrollimiseks ja süvendamiseks ning varem õpitu kordamiseks esitab õpetaja näiteks järgmised küsimused:

1. Mida tuleb mõista kodanike põhiõiguste all?
2. Milline seos on Nõukogude kodanike põhiõiguste ja põhikohustuste vahel?

3. Jutustage, millega on tagatud Nõukogude kodanike põhiõigused.

4. Mille poolest erineb NSV Liidu Konstitutsioon kodanlike riikide põhiseadustest kodanike põhiõiguste osas?

Uue materjali esitamine. Uue materjali selgitamine toimub peamiselt elava vestluse näol kogu klassiga, sest tunni teema baseerub eeskätt varem õpitud materjalil ning peab värskendama ja süvendama õpilaste teadmisi sellel alal. Uue materjali võib esitada näiteks järgmise plaani järgi:

1. NSV Liidu kodanike avarad töövõimalused.

2. Töötajate raske olukord kapitalistlikes maades.

3. Nõukogudemaa töötajate ja kapitalistlike maade töötajate olukorra erinevuse põhjused.

4. Nõukogude kodanike õigus tööle on meie maa töötajate innustajaks kommunismi ehitamisel.

Kinnistamine. Kokkuvõtte tegemiseks ja uue, tunnis esitatud materjali kinnistamiseks esitab õpetaja näiteks niisuguseid küsimusi:

1. Millega on tagatud Nõukogude kodanikele õigus tööle?

2. Miks pole kodanike õigus tööle teostatav kapitalistlikes riikides?

3. Kuidas suhtuvad NSV Liidu kodanikud töösse?

4. Millised on nõukogude töötajate edasised ülesanded?

Kodused ülesanded. Kodusteks ülesanneteks antakse õpilastele lugeda ja meeles pidada NSV Liidu Konstitutsiooni peatükk X, § 118, õppida V. Karpinski õpikust (1953. a. väljaanne) alapeatükk «Õigus tööle» (lk. 102—103) ja korrata samast õpikust alapeatükk «Töö sotsialistlikus ühiskonnas» (lk. 41—43).

Uue materjali selgitamine.

Uue materjali esitamist alustab õpetaja nähtustega õpilaste lähemast ümbrusest. Selleks laseb ta õpilastel jutustada, kus ja kuidas töötavad nende vanemad või lähemad omaksed, ning viib siis vestluse üldistuseni, et meie maal on kindlustatud töötamise võimalused kõigile kodanikele, vastavalt nende oskustele ja võimetele. Siinjuures näitab õpetaja andmetega kooli lähemast ümbrusest, mõnede väljavõtetega ajalehtedest ja näidetelega NSV Liidu viiendast viie aasta plaanist meie maa rahvamajanduse pidevat ja kiiret kasvu ning rõhutab, et Nõukogude Liidus ei saagi olla töötuid, sest rahvamajandusse rakendatavate töötajate hulk kasvab iga päevaga. Nii suurenes töötajate arv NSV Liidu rahvamajanduses 1953. aasta esimese poole lõpuks 1 150 000 inimese võrra, võrreldes sama ajaga 1952. aastal.¹ Sellega seoses tuuakse andmeid tööliste arvu suurenemisest ka lähema ümbruse ettevõtetes.

Õpetaja märgib, et iga Nõukogude noor võib valida endale niisuguse elukutse, mis teda kõige enam huvitab, sest sotsialistliku majandussüsteemi tõttu on tagatud töötamise võimalus kõikide erialade töötajaile.

Edasi juhib õpetaja vestluse töö eest saadavale tasule ja näitab, et iga Nõukogude kodanik saab oma töö eest tasu vastavalt tehtud töö hul-

¹ Vt. «Rahva Hääle», 1953, nr. 168.

gale ja kvaliteedile ja et see tasu võimaldab Nõukogude kodanikele läheda äraelamise. Seejärel jõutakse ühisele otsusele, et Nõukogude kodanikud ei pruugi muret tunda homse päeva pärast, sest olles kindlustatud tööga, on nad kindlustatud ka majanduslikult.

Õpetaja juhib nüüd õpilaste tähelepanu sellele, et meie tööstusettevõtete rakendatakse järjest uut tehnikat, mis võimaldab tunduvalt tõsta toodangu hulka ja kvaliteeti. Õpetaja näitab, et ühes sellega tõuseb ka töötajate töötasu. Ühtlasi rõhutab õpetaja kommunistliku partei ja Nõukogude valitsuse suurt hoolitsust kodanike heaolu eest. Sel puhul kasutab õpetaja partei Keskkomitee septembrileenumi ja partei ning valitsuse hiljutisi otsuseid nõukogude kaubanduse edasiarendamise ja laiatarbe-tööstuskaupade ning toidukaupade tootmise laiendamise kohta.

Pärast lühikese kokkuvõtte tegemist Nõukogude kodanike töötamisvõimalustest ja elamistingimustest siirdub õpetaja töötajate raske olukorra vaatlemisele tsaari-Venemaal, kodanlikus Eestis ja tänapäeva kapitalistlikes maades.

Töölise rasket olukorda tsaari-Venemaal iseloomustab kujukalt V. Karpinski õpikus toodud katkend seltsimees Vorošilovi jutustusest tööpuuduse kohta tsaari-Venemaal, mida võib võimaluse korral täiendada mõne õpilastele tuntud töötaja olukorra kirjeldamisega endisel tsaari-Venemaal. Edasi kirjeldab õpetaja tööinimeste rasket olukorda Eestis kodanlike natsionalistide võimu päevil. Siin on õpilastel palju rääkida oma vanemate ja lähemate tuttavate töö- ning elamistingimustest sel ajal, kuid kordumiste ärahoidmiseks peab õpetaja varem tutvuma nende õpilaste vanematega, kes töötasid kodanlikus Eestis, mis võimaldab vestlust juhtida just niisugustele nähtustele, mis on tüüpilised kapitalistlikule korrale. Kokkuvõtteks märgib õpetaja, et Eestis oli kodanliku valitsuse ajal suur tööpuudus: üksnes 1933. aastal oli 24 000 täiesti töötu, kusujuures ka tööil olevad töölised töötasid valdavas enamuses ainult 3—4 päeva nädalas. Töötatoolised pidid endid registreerima tööbörsil, kuid ka tööbörsi kaudu polnud võimalik tööd saada. Töölised, kellel ei õnnestunud tööd leida, saadeti nn. tööpölgurite laagrisse, kus valitses vanglarežiim ja kehtis 12-tunnine tööpäev. Neis laagreis võidi iga väiksemagi eksimuse eest heita kartserisse või anda kuni 25 vitsahoopi paljale ihule.²

Õpetaja juhib nüüd vestluse töötajate olukorrale tänapäeva kapitalistlikes maades, kasutades ja süvendades seejuures õpilaste varasemaid teadmisi sellelt alalt. Nende küsimuste valgustamisel kasutab õpetaja andmeid seltsimees Malenkovi aruandekõnest partei XIX kongressile ja värskeid ajalehti ning ajakirju. Õpetaja vastandab kapitalistlike maade töötajaile, kes kunagi ei tea, kas neil homme on veel tööd ja elamisvõimalusi või on nad juba määratud nälgimisele, Nõukogudema töötajad, kes ei tunne homse päeva pärast mingit muret, sest neile on püsivalt kindlustatud töötamisvõimalused.

Edasi märgib õpetaja, et samal ajal kui Nõukogudemaal kommunistlik partei ja Nõukogude valitsus osutavad suurt tähelepanu töötajate elutaseme tõstmisele, ei tee kapitalistlike maade kodanlikud parteid ja valitsused midagi töötajate olukorra parandamiseks. Hoopis vastupidi: maksude alaline suurendamine ja elatisvahendite hindade tõstmine raskenda-

² Vt. Eesti NSV ajalugu, Tallinn, 1952, lk. 361.

vad veelgi tööliste juba niigi rasket olukorda (tuua vastavaid näiteid). Samuti märgib õpetaja, et ka uue tehnika rakendamine ei paranda tööliste olukorda kapitalistlikus ühiskonnas, vaid muudab selle veel halvemaks, suurendades ühtlasi tööpuudust, kuigi samal ajal tõusevad tööstustevõtete omanike kasumid.

Õpetaja selgitab nüüd õpilastele seda, mis tingib põhjaliku erinevuse Nõukogudema ja kapitalistlike maade kodanike õigustes tööle. Tuletanud meelde varem õpitust, et kodanlikes maades on kõik tootmisriistad ja -vahendid eraomandina rikaste kapitalistide käes, näitab õpetaja, et kapitalistlike maade töötajad, kellel puuduvad tootmisriistad ja -vahendid, on täielikult käputäie kapitalistide võimuses, kes annavad neile tööd nii palju ja nii kaua, kui see on kapitalistidele kasulik. Siin rõhutab õpetaja, et tootmine kapitalistlikes maades pole rakendatud rahva heaolu teenistusse, vaid kapitalistidele maksimaalsete kasumite saamise kindlustamiseks. Maksimaalsete kasumite jahil ei tunnusta kapitalistid mingeid piire ja ihkavad uut sõda, et sõjamaterjalide tootmisega teenida veelgi suuremaid summasid.

Varem õpitu alusel näitab õpetaja, et Nõukogude Liidus on tootmisriistad ja -vahendid kogu rahva omandus, seega kõigi töötajate omandus, mistõttu neid vahendeid rakendatakse ka kogu rahva huvides, kõigi Nõukogude kodanike ainelistele ja kultuurilistele vajadustele maksimaalse rahuldamise kindlustamiseks. Sellepärast on töö Nõukogudemaal au ja kuulsuse asi.

Nüüd tuletatakse meelde, mis varem on õpitud plaanimajandusest Nõukogude Liidus ja majanduslikest kriisidest kodanlikes maades ning nende põhjustest. Õpetaja näitab, et mida suurem on töötute armee kodanlikes maades, seda kasulikum on see kapitalistidele, sest seda kergem on neil tööliste töötasu alla suruda.

Nende arvukate faktide alusel näitab õpetaja, et ainult sotsialistlikus riigis on võimalik kindlustada kodanikele õigus tööle ja et niisuguse õiguse teostamine kapitalistlikes maades on võimatu. Seejärel loetakse ette NSV Liidu Konstitutsiooni § 118. Sel puhul märgib õpetaja, et samal ajal kui NSV Liidu Konstitutsioon kindlustab kõigile Nõukogude kodanikele õiguse tööle, minnakse kapitalistlike riikide põhiseadustes sellest küsimusest vaikides mööda või siis puudutatakse seda mõnedes üldistes sõnades. Siin rõhutab õpetaja, et õigus tööle on Nõukogude kodanike olulisemaid põhiõigusi ja et esmakordselt inimkonna ajaloos on selle õiguse endale võitnud Nõukogudema töötajad. Kõik see kohustab Nõukogude kodanikke hoidma ja tugevdama sotsialistlikku omandust kui Nõukogude riigi jõu ja võimsuse alust, kui Nõukogude kodanike jõuka ja kultuurse elu allikat.

Edasi märgib õpetaja, et Nõukogude kodanikud hindavad kõrgelt oma vääramatut õigust tööle ja suurendavad järjekindlalt oma töösaavutusi, mida näitab iga päevaga suurenev tööeesrindlaste ja tootmise novaatorite arv. Samuti kasvab töötajate pere, kellele on antud Sotsialistliku Töö Kangelase austav nimetus ning kellele kuulub kogu nõukogude rahva austus ja lugupidamine. Siin märgitakse ära õpilastele lähedasi tööeesrindlasi kui ka üle Nõukogude Liidu hästi tuntud Sotsialistliku Töö Kangelasi ja Stalini preemia laureaate.

Lõpuks rõhutab õpetaja, et nõukogude inimesed ei rahuldu ega peagi rahulduma saavutatuga, sest kommunistliku ülesehitustöö huvid nõuavad veelgi visamat võitlust meie rahvamajanduse tõstmisel. Siin peatub

õpetaja Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XIX kongressi ja partei Keskkomitee septembrileenumi otsustes väljendatud ülesannetel ja määrgib, et Nõukogudemaa töötajad on suutelised kommunistliku partei juhitud täitma kõik ülesanded, mis neile esitab meie kodumaa üleminekul sotsialismilt kommunismile.

On soovitatav organiseerida ekskursioon mõnda lähemasse tööstusettevõttesse, kus õpilased tutvunevad tööliste töötingimustega ja vestleksid tööeesrindlastega. Enne ekskursiooni korraldamist peab õpetaja hästi tutvunema antud ettevõttega ja ette valmistama töölisi õpilastega vestlemiseks, sest juhuslikust ekskursioonist on vähe kasu.

Изучение русских предлогов в V—VII классах нерусской школы.

П. Е. ПЕТУХОВ.

Наглядность при изучении предлогов.

С русскими предлогами учащиеся нерусской школы знакомятся ещё в начальной школе. В начальной школе лексически усваивается значительное количество предлогов (*на, в, у, от, до, над, под, к, за, с, об*).

В V—VI классах изучаются все остальные наиболее употребительные предлоги, причем в этих классах предлоги изучаются и лексически и грамматически: в V классе в связи с падежами существительных, в VI классе как самостоятельная грамматическая тема и в связи с изучением других частей речи (имени прилагательного, числительного и местоимения).

В начальных классах изучаются предлоги, выражающие пространственные отношения между предметами. Изучение этих предлогов облегчается тем, что пространственные отношения, выражаемые этими предлогами, можно показать наглядно на окружающих предметах и простейших рисунках, а также на динамике движения и действия предметов.

В V—VI классах изучаются предлоги, выражающие, кроме пространственных отношений, и другие лексические значения (времени, причины, цели и др.).

Изучение предлогов в V классе целесообразно начать со знакомых учащимся предлогов, выражающих пространственные отношения, опираясь в этой работе на знания учащихся о предлогах. Для этой цели

учащимися нашей школы были изготовлены три рисунка (скворцы находятся в различных положениях по отношению к скворечнику).

Работу по этим рисункам мы проводим так. Урок начинается с краткого повторения только что пройденной темы «Склонение имен существительных». Вызванный к доске ученик склоняет существительное (например, *пионер*) в единственном и во множественном числе.

Далее учитель указывает, что все падежи в русском языке, кроме именительного, употребляются также с предлогами.

Вывешивается рисунок № 1, озаглавленный: «Куда летят скворцы?»

Ставится вопрос:

Что нарисовано на рисунке?

Ученик. На рисунке нарисованы скворцы и скворечник.

Куда летят скворцы?

Ученик читает написанное и одновременно показывает направление стрелок: *скворцы летят к скворечнику, в скворечник, под скворечник, через скворечник, за скворечник*. Предложения записываются в тетради учеников.

Вывешивается рисунок № 2 («Где были скворцы?»).

Ученик, вызванный к рисунку, указывает на стрелки и читает надписи. Учащиеся записывают в тетради: *скворцы были у скворечника, на скворечнике, в скворечнике, под скворечником, за скворечником*.

Таким же образом проводится работа с третьим рисунком («Откуда летят скворцы?»).

Учащиеся записывают в тетради: *скворцы летят из скворечника, из-за скворечника, из-под скворечника, от скворечника*. Затем вывешиваются все три рисунка, и проводится беседа на тему о том, какой путь проделал каждый скворец. Рассказ ведется примерно так:

«Скворец сел *на* скворечник, сидел *на* скворечнике, слетел *со* скворечника.

Скворец влетел *в* скворечник, сидел *в* скворечнике, вылетел *из* скворечника и т. д.».

Тетрадный лист делится на четыре колонки, и заполняется следующая таблица:

Скворцы	Куда летит?	Где был?	Откуда летит?
1-й скворец 2-й скворец	в скворечник под скворечник	в скворечнике под скворечником	из скворечника из-под скворечника
3-й скворец 4-й скворец	за скворечник к скворечнику	за скворечником у скворечника	из-за скворечника от скворечника

На дом задается соответствующее упражнение из учебника.

Второй урок начинается с проверки домашнего задания.

Первый этап работы над темой. Составление предложений с данными словами: *книга и парта, ученик и парта*.

Ученики достают из парты книги и записывают: *Книгу достал (а) из парты*. Ученики кладут книги в парту, затем записывают: *Книгу*

положил (а) в парту. Производится действие, и вслед за действием учащиеся тут же записывают предложение. Получается следующая запись:

1. Книгу положили в парту. Книга лежит в парте. Книгу достали из парты.
2. Книгу положили на парту. Книга лежит на парте. Книгу взяли с парты.
3. Книга упала под парту. Книга лежит под партой. Книгу достали из-под парты.
4. Ученик идет к парте. Ученик сидит за партой. Ученик выходит из-за парты.

Второй этап. Расположение изученных предлогов со словами *скворечник* и *парта* по падежам. Окончания существительных подчеркиваются. Схема представляет следующий вид:

Р. с (со)	} скворечника, парты	Д. к скворечнику, парте	В. на	} скворечник парту	Т. под	} скворечником партой			
							из	на	за
							из-под	в	за
							из-за	под	на
							у	за	в
от	через								

Отмечается, что некоторые предлоги (*на, в, под, за*) употребляются не с одним, а с двумя падежами.

Задание на дом: Со словом *школа* в соединении с предлогами *из, в, к, за, у* составить пять предложений.

Третий урок. Первая часть урока посвящается ознакомлению учащихся с другими значениями (кроме пространственных) изученных на предыдущих уроках предлогов, вторая часть урока — знакомству с другими наиболее употребительными предлогами.

Предлог *под*, например, вместе с существительным обозначает, кроме места, время (*под вечер*), предназначение предмета (*комнату отвели под библиотеку*) и др. Примеры, объяснения и упражнения даны в учебнике, поэтому нет необходимости на них подробно останавливаться.

Из других предлогов следует брать: *до, для, без, около* (с родительным падежом), *по* (с дательным), *с* (с творительным), *о* (с предложным). При ознакомлении с ними попрежнему следует широко применять наглядные изображения, а также сравнения с родным языком учащихся. Проводятся сопоставления, например:

Исходная точка действия	Конечная точка действия
От Васи	к Мише
От деревни	до города
Из деревни	в город
С утра	до вечера
Со стола	на парту

Задание на дом: Подобрать наибольшее количество предлогов к словам *дерево, осень* и составить с ними предложения.

На следующем уроке составляется схема употребления предлогов. Для этой цели тетрадный лист делится на три колонки. В первой колонке записываются падежи, во второй — наиболее употребительные предлоги, в третьей — примеры.

Падежи	Предлоги	Примеры
Именительный Родительный	Не бывают <i>у, из, с, от, до, для,</i> <i>без, около, из-под,</i> <i>из-за</i>	<i>Дыма без огня не бывает.</i> (Пословица). <i>Язык до Киева доведет.</i> (Пословица). <i>У нас есть все условия для работы.</i>
Дательный	<i>к, по</i>	<i>По дороге зимней, скучной тройка бор-</i> <i>зая бежит...</i> (Пушкин)
Винительный	<i>на, в, за, под, через,</i> <i>про, по, с, о (об)</i>	<i>Как один человек, весь советский народ</i> <i>за свободную родину встанет!</i> (Лебедев-Кумач)
Творительный	<i>с, под, над, за, перед</i>	<i>Бойцы шли по колено в грязи.</i> <i>Весело сияет месяц над селом...</i> (Никитин) <i>В селе за рекою потух огонек...</i> (Пушкин)
Предложный	<i>о, на, в, при</i>	<i>Чуден Днепр при тихой погоде...</i> (Гоголь) <i>Песня о Родине.</i>

Учащимся предлагается дома придумать (или взять из художественной литературы, использовать пословицы, поговорки) по одному предложению на употребление предлогов с различными падежами.

Уроки по усвоению трудных для учащихся предлогов.

Особое внимание уделяется тем предлогам, которые трудно усваиваются в нерусской школе ввиду их полного несоответствия конструкциям родного языка учащихся.

Сюда в первую очередь относятся предлоги *в* и *на* при обозначении пространственных отношений и антонимы к ним *из* и *с*.

Урок по ознакомлению учащихся с этими предлогами мы проводим так.

1. Вывешивается картина «Зимние забавы» (описание этой картины помещено в «Руководстве к работе по картинам для обучения русскому языку в I классе нерусских школ» В. М. Чистякова).

1-й этап — беседа по картине. Содержание картины раскрывать полностью нет необходимости. Вопросы для беседы ставятся такие, чтобы в ответе на них содержались предлоги *в, на, из, с*, например:

Какое время года изображено на картинке?
Какой день сегодня у школьников?
Где стоят два мальчика?
Откуда катится один мальчик?
Где катаются пятеро детей?

На чем они катаются?
Что помещается в двухэтажном здании?
Где учились дети вчера?
Откуда они пошли домой?
Куда они пойдут завтра утром?

2-й этап — составление предложений. Учащиеся с помощью учителя составляют маленький рассказ (устно). Предложения с предлогами записываются в тетради.

Наступила зима. У школьников сегодня выходной день. Дети играют. Два мальчика стоят *на* горе. Один мальчик *на* санках катится *с* горы. Пятеро детей катаются *на* катке. Дальше видна школа. Дети учатся *в* этой школе. *Из* школы они идут домой. Завтра все ученики опять пойдут *в* школу.

II. Повторяется правило из учебника, указывающее, что обозначают предлоги *в, на* с винительным и предложным падежами.

Далее сообщается, что предлоги *в, на* с винительным падежом и *из, с* с родительным падежом употребляются для обозначения противоположных направлений движения. Для иллюстрации учитель читает стихотворение:

Город и колхоз.

Город колхозу
Из города в деревню
Мчится паровоз,
Тракторы и сеялки
Он везет в колхоз.

Колхоз городу
Из деревни в город
Идет большой обоз.
Это государство
Хлеб везет колхоз.

Выполняются упражнения. По данному образцу вместо многоточий вставить предлог *на, в* или *из, с* и существительные, данные в скобках, поставить в соответствующем падеже.

Куда?

Предлог *на*

Колхозники пошли *на* собрание.
Мы ходили . . . (концерт).
Отец поехал . . . (Кавказ).
Голубь сел . . . (крыша).

Предлог *в*

Ученики пошли . . . (школа).
Отец поехал . . . (город).
Мышь залезла . . . (нора).

Откуда?

Предлог *с*

Колхозники идут *с* собрания.
Мы пришли . . . (концерт).
Отец приехал . . . (город).
Голубь слетел . . . (крыша).

Предлог *из*

Ученики идут . . . (школа).
Отец приехал . . . (Кавказ).
Мышь вылезла . . . (нора).

III. В конце урока проводим игру, которую можно назвать «Экзамен» или «Дайте ответ».

Для этой цели весь класс делится на две равные группы: одна «экзаменует», другая «отвечает».

На бумажках заранее записываются отдельно вопросы и отдельно ответы. Составляется 10 вопросов и 10 ответов (на 20 человек играющих).

Где находится Кремль?
Где лежит книга?
Где висит картина?
Где растут яблони?
Где пасется корова?
Откуда пришло письмо?
Откуда бежит ручеек?
Откуда прилетают птицы?
Откуда вышел медведь?
Откуда выгребли золу?

В Москве.
На полке.
На стене.
В саду.
На лугу.
Из города.
С горы.
С юга.
Из берлоги.
Из печки.

Каждому из экзаменуемой группы дается вопрос, а каждый из отвечающих получает ответ.

Играющие не показывают своих бумажек друг другу.

Начинается «экзамен». Каждый из экзаменуемой группы называет одного из отвечающих, по своему выбору, и читает ему свой вопрос, а тот читает ответ по своей бумажке. Ответы могут получиться очень забавные: «Корова пасется на полке», «Медведь вышел из печки» и т. д.

После этого «экзаменуемый» повторяет свой вопрос вторично, и ответ уже дается правильный.

На дом задается соответствующее упражнение по учебнику.

Следующий урок был нами посвящен предлогу *с* с творительным падежом, как наиболее трудным для усвоения учащимися нерусской школы.

Урок был начат с проведения беседы по рисункам, помещенным в учебнике: «Девочка идет к цветам с водой», «Девочка поливает цветы водой». Приводится несколько подобных примеров учителем и учащимися.

Учитель читает отрывки из стихотворений, выделяются существительные в творительном падеже с предлогом *с* и без него.

Мы *страною* гордимся любимой,
Мы счастливые песни поем...
(Н. Саконская)
Сегодня мы *с песней веселой*

Под знаменем красным войдем
В просторную новую школу,
В наш светлый и радостный дом.
(В. Гусев)

Далее сообщается теоретическая часть темы. Отмечается, что предлог *с* с творительным падежом употребляется в тех случаях, когда два предмета производят совместные действия или один предмет принадлежит другому предмету, например: *Мать с дочкой идет на базар. Ученик сидит с карандашом в руке.*

Если существительное в творительном падеже показывает орудие, которым производится действие, то предлог *с* не употребляется, например: *Что написано пером, того не вырубишь топором. Дрова пилят пилой.*

Далее проводится устное упражнение. Учитель читает специально подобранный предлог, в котором имеется существительное с предлогом *с*. Затем вызванный ученик повторяет предложение, сказанное учителем, и добавляет свое предложение с тем же существительным в творительном падеже, но уже без предлога, например:

Учитель: Лесорубы идут *с пилой*.

Ученик: Лесорубы идут *с пилой*. Пилят *пилой*.

Приведем примерные предложения для данного упражнения.

Ученик стоит *с ручкой*.
Дети сидят *с ложкой*.
Мальчик бежит *с удочкой*.
Плотник идет *с топором*.

Пишет *ручкой*.
Едят *ложкой*.
Удит *удочкой*.
Рубит *топором*.

Следующее упражнение выполняется письменно. По данному образцу составить предложения: существительные в творительном

падеже без предлога подчеркнуть одной чертой, с предлогом *с* — двумя чертами.

Образец: *Стол покрыт скатертью.*

Чем покрыт стол? (скатерть). Чем рыболовы ловят рыбу? (удочка и сеть). Чем засеяны колхозные поля? (пшеница, рожь). Чем засадили огород? (картофель, капуста). Чем увлекается мой брат? (спорт). Чем покрылись деревья зимой? (иней). С чем пили чай? (сахар). С чем ели суп? (хлеб). С кем готовился к экзаменам? (товарищ). Кем написано письмо? (товарищ).

На дом предлагается соответствующее упражнение из учебника.

Различные виды упражнений и работы творческого характера в связи с изучением русских предлогов.

В учебнике имеется множество упражнений на предлоги: в V классе — в связи с изучением падежей с предлогами; в VI классе — при изучении прилагательного, числительного, местоимения, а также отдельной темы «Предлог»; в VII классе — при изучении темы «Связь слов в предложении» и т. д. В данной статье приведем по одному-два примера на различные виды упражнений и работ творческого характера, проводимых в V—VII классах нерусской школы.

1. Таблица в три колонки заполнена словами. В первой даны существительные (подлежащие), во второй — глаголы (сказуемые), в третьей — существительные с предлогами (обстоятельства). Учащимся предлагается составить по таблице предложения и подчеркнуть предлоги с существительными.

Образец: *Ученики учатся в школе.*

Ученики	возят	в реке
Самолет	онападают	по дороге
Дрова	учатся	с деревьев
Автомобиль	летит	из леса
Дети	мчатся	в школе
Листья	купаются	над городом

2. Распространение предложений. Предложения даются с пропуском или существительного, или предлога, или того и другого.

1) При списывании текста на место многоточий поставить существительное *река* в соответствующем падеже.

На . . . начался ледоход. Рыбаки спешат к . . . Они собрались у . . . По . . . плывут большие льдины. За . . . расположена деревня. Переезда через . . . пока нет. Недалеко от . . . имеется колхозный сад.

2) При списывании текста на место многоточий вставить соответствующий предлог.

Дед рассказал нам . . . прошлой, беспросветной жизни. Колхозники поют песни . . . новой, счастливой жизни. Электростанцию построили . . . реке. Колхозники поехали . . . базар . . . овощами, приехали они . . . базара . . . мануфактурой. Яблони растут . . . саду. Яблоки растут . . . яблоне.

3) Распространить предложения путем постановки на месте вопросов существительных с предлогами.

Весна наступает (когда? после чего?). Птицы прилетают (откуда?). Грачи устраивают гнезда (где? на чем?). Скворцы живут (где? в чем?). Песня жаворонка раздается (где? над чем?). Заря пылает (когда? перед чем?).

3. Составление предложений по данным словам и предлогам. Составить небольшие рассказы на тему «Школа» и «Волга» с данными предлогами.

Школа (на, по, над, с, около, о).

Волга (на, по, над, с, около, о).

Образец: **На Волге** строятся мощные гидроэлектростанции.

4. В VI классе при изучении прилагательного, числительного и местоимения возможно выполнение следующих упражнений с употреблением предлогов.

1) Слова, данные в скобках, поставить в соответствующем падеже.

Лето. Солнце сияет с (ясное, голубое небо). Дети купаются в (глубокая река). Гуси плавают в (широкий пруд). Из (зеленая роща) слышится кукование кукушки. За (дальнее поле) виднеется лес. На (бескрайнее колхозное поле) зреет урожай. Колхозники говорят о (новый, богатый, урожай).

2) Дать ответы на вопросы. Слова для вставок даны в скобках.

Откуда получены книги? (районная библиотека). Для чего нужны семена? (весенний сев). Из чего сварен суп? (свежий молодой картофель). Откуда слышался крик перепела? (ближайшее ржаное поле). Над чем летели журавли? (широкая степь). За что премировали моего отца? (хорошая работа). С кем встретила сестра? (лучшая подруга).

3) Составление рассказов на определенные темы из данных слов.

Прогулка в лес. Слова: со старшим братом, ранним утром, на свежем воздухе, в основном лесу, под старым ветвистым дубом, на обратном пути, над широким полем.

4) Для грамматического разбора даются предложения с предлогами. Упражнения указанного вида применяются в VII классе при повторении всего курса грамматики.

Примерные тексты упражнений.

1) Списать текст и разобрать по членам предложения. Особо обратить внимание на значение одинаковых предлогов.

1. Из-за леса всходит солнце. Из-за тумана не видно пути. 2. Из-под камня тоненькой струйкой лилась вода. Стоит кувшин из-под молока. 3. Самолет спустился сколо деревни. Я ждал письмо от брата около месяца. 4. Отец пришел с собрания. К занятиям надо готовиться с вечера.

2) Списать текст. Разобрать предложения по частям речи и членам предложения. Объяснить значение предлогов.

Мы вошли в деревню с боем на рассвете. Над страной весенний ветер веет. Перед восходом солнца запылала на востоке заря. Тропинка вела к реке через рощу.

Мы указали в данной статье на трудности усвоения русских предлогов, имея в виду учащихся-мари, но эти трудности в той или иной степени встречаются в работе преподавателя и в любой нерусской школе.

Liikumismängud kehalises kasvatuses.

E. Kübarsepp,

Tartu Riikliku Ülikooli kehakultuuri teaduskonna õppejõud.

Toetudes kommunismi rajajate õpetusele ja võttes arvesse Nõukogudemaa kasvatusasutuste rikkalikke kogemusi, näeb nõukogude pedagoogika ühtses kommunistliku kasvatusesüsteemis järgmisi osi: vaimne kasvatus, polütehniline haridus, kõlbeline kasvatus, esteetiline kasvatus ja kehaline kasvatus.

Kasvatus, mis hõlmab kõiki neid osi, soodustabki igakülgset arenenud isiksuse ettevalmistamist, millest kui uue ühiskonna ülesandest kõnelesid juba Marx ja Engels.

Nõukogude noorsoo igakülgset arendamisel on kehakultuuril ja spordil täita vastutusriikas osa, sest noorte üldine arenemine langeb ühte kooliajaga, kus seetõttu koos vaimse ettevalmistusega tuleb osutada eriti hoolikat tähelepanu ka kehalisele kasvatusesele.

Nõukogude kehalise kasvatusesüsteemi kuuluvad võimlemine, turism, sport ja mängud. Need on peamisteks vahenditeks, mis aitavad kaasa terve ja elurõõmsa põlvkonna kasvatamisele, kes on valmis tööks ja NSV Liidu kaitseks.

Allpool peatutakse liikumismängudel, et aidata eeskätt kehalise kasvatusesüsteemi õpetajatel ja pioneerijuhtidel õigesti hinnata liikumismängude tähtsust koolis ja anda neile meetodilisi ning praktilisi näpunäiteid mängude läbiviimiseks.

Töö koostamisel olen kasutanud umbes 80 kooli kehalise kasvatusesüsteemi õpetajate andmeid, samuti liikumismängude kohta ilmunud kirjandust.

Tervitada tuleb Väike-Maarja rajooni haridusosakonna üritust, kes kehalise kasvatusesüsteemi õpetajate täiendamise ja kontrollimise eesmärgil nõudis neilt kirjalikult üksikasjalisi andmeid koolis kasutatavate mängude kohta. Viimaste ja otsese kontrollimise teel saadud andmete põhjal toimus ühel rajooni kehalise kasvatusesüsteemi õpetajate nõupidamisel liikumismängude arutus. Samas toodi esile paremaid koole ja õpetajaid ning selgitati ühiselt, kuidas korraldada liikumismänge paremini ja edukamalt.

* * *

Mäng on lapsele teeks, mille kaudu ta tunnetab ümbritsevat tege-likkust. Ühtlasi on mäng vahendeid, mille abil kasvatatakse lapses vajalikke omadusi, vilumusi ja harjumusi.

Kuigi mäng on seotud tööga, on ta siiski viimasest erinev. Töö oleneb praktilistest vajadustest ja ühiskondlikest kohustustest, mäng aga ei olene neist, kuigi mängus peegelduvad inimese rõõmud ja püüded, tema

ühiskondlik töö ning tegevus. Sellele mõttele viitas juba Ušinski, kui ta kirjutas, et mäng ei ole lapsele mäng, vaid tegevus. A. M. Gorki kirjutas sama küsimuse kohta, et mäng on lastele teeks maailma tunnetamisel, kus nad elavad ja mida nad on kutsunud muutma.

Laste esialgsed matkimismängud muutuvad kord-korralt keerulisemateks, rikastudes eluliste kogemustega. Ühiskondlikud tingimused annavad lapse mängulisele tegevusele kindla sisu ja suuna. Nii näiteks on meie sotsialistliku tegelikkuse alusel kujunenud mängud, mille aineteks on elu kolhoosis, pioneeride töö, metroo jne.

Arvestades mängude tähtsust lapse kujunemisel, kasutasid valitsevad klassid seda kui vahendit oma klassivõimu kindlustamiseks. Nõukogude pedagoogika kasutab aga mängu kommunistliku kasvatusvahendina.

Mäng arendab hulgaliselt kõige mitmekesisemaid kehalisi ja vaimseid võimeid ning omadusi, nagu: kiirust, vastupidavust, jõudu, ausust, seltsimehelikkust, kohusetunnet jt. Mängijailt nõutakse kiiret taipamist, «vastase» kavatsuse mõistmist, oskust pareerida tema «rännakut», sundides «vastast» muutma oma tegevust või loobuma sellest. Mida kergemini mängija varieerib oma võtteid, mida rohkem on tal initsiatiivi ja leidlikkust, seda kõrgem on tema väärtus mängus. N. K. Krupskaja ütleb, et kollektiivsetes mängudes kujunevad välja lapsed-organisaatorid, kes oskavad ka teisi endaga kaasa tõmmata.

Mängude distsiplineeriv mõju seisneb selles, et mängimisel tuleb kinni pidada vastavatest reeglitest, alluda neile teadlikult ja vabatahtlikult.

Mängude puhul esineb väga mitmesuguseid edasiandmisviise (kätega, jalgadega, peaga, kepiga) ja vastavalt sellele ka mitmesuguseid püüdmisviise, peatusi ja kandmisi. Samuti on mänguks vajalikud vahendid väga mitmesuguse kaalu, suuruse ja kujuga. Ka liikumisviisid on mitmekesised: jooks, hüpped, liikumine uiskudel, suuskadel jne. Et olukorrad mängus pidevalt vahelduvad, omandavad ka liikumised väga muutuliku iseloomu suuna, kiiruse, jõu, vastupidavuse jne. poolest.

Kõigi nende asjaolude tõttu leiavad mängud Nõukogudemaa koolide kasvatus töös laialdast kasutamist, aidates tõhusalt kaasa meie noorsoo üldisele kehalisele ja vaimsele arenemisele.

Pedagoogilises praktikas kasutatavate mängude hulk on kasvanud aastast aastasse. Nende sisu on muutunud üha mitmekesisemaks. See tõttu tekkis vajadus mängu liigitada, rühmitada.

Peale Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni, seoses kehalise kasvatus teooria ja praktika hoogsa arenemisega meie maal, hakkas liikumismängude klassifikatsiooni küsimus leidma tähelepanu nõukogude sportlaste ja pedagoogide poolt.

Väljaantud programmides ja ilmunud õpikutes on toodud mitmesuguseid liikumismängude liigitusi. Nii on neid liigitatud aastaegade järgi (suve- ja talvemängud), mängimise koha järgi (toa- ja õuemängud), tunni osade järgi, liikumise liikide ja määra järgi, laste vanuse järgi, mängude füsioloogilise ja pedagoogilise mõju järgi jne. Selliseid liigitusi on paarikümne ümber. Oigustatult nõuavad koolide kehalise kasvatus õpetajad mängude ühtset liigitust. Allpool püütakse esitada selline liigitus.

Mänge, mis on seotud kindlaksmääratud liikumisega, nimetatakse liikumismängudeks. Neid võib jagada: 1) loominguks mängudeks ja 2) võistlusemängudeks. Viimased jagunevad omakorda: a) elementaarseks sportlikeks mängudeks ja b) sportlikeks mängudeks.

Loominguliste mängude iseloomustavaks jooneks on kindlaksmääratud süžee, mille puhul laps imiteerib täiskasvanute tegevust (laps mängib nukuga, jäljendades seejuures ema tegevust lapse pesemisel, riitamisel, toitmisel jne.). Neid niinimetatud imitatsioonilisi mängu kasutatakse peamiselt eelkoolialiste laste juures, mis arendavad ühtlasi viimaste loovat initsiatiivi.

Laialdasemalt on levinud võistlusmängud. Neil puudub harilikult süžee, kusjuures viimase asemel esinevad konkreetset ülesanded, mille täitmine on seotud võistlusmäärustest kinnipidamisega. Nagu eespool märgitud, jaguneb see mängude rühm kahte ossa: elementaarsed sportlikud mängud ja sportlikud mängud.

Sportlike mängude all mõistetakse teatavasti niisuguseid mängu, mis omavad sportlikku joont (korvpall, võrkpall, jalgpall) ja mille puhul on kehtestatud ühtlased võistlusmäärused. Elementaarsete sportlike mängude sisu ei ole nii täpselt kindlaks määratud ja neid võib muuta vastavalt olukorrale. Sportlike mängude eesmärgiks on kõrgemate tagajärgede, meisterlikkuse saavutamine, elementaarsed sportlikud mängud seda aga eriliselt ei taotle. Viimased sarnanevad nii mõneski osas loominguliste mängudega. Nii näiteks võivad «Kassi ja hiirt» mängida lapsed kui ka täiskasvanud. Noortel kerkib seejuures esile süžee, täiskasvanuil sportlikud momendid: kiirus, osavus, jooks.

Järgnevalt püütakse liigitada ja analüüsida mängu, mis sobiksid koolialistele lastele, alates 1. klassist kuni 11. klassini. Seejuures olgu märgitud, et mängude rühmitamine klasside järgi on teatud ulatuses orienteeruv, sest üks ja sama klass pole alati ühesuguse arenemistaseme ja ühesuguste võimetega. Sellepärast peab iga pedagoog teraselt silmas pidama õpilaste iseärasusi ja valima sellest lähtudes mängu, mis vahest üldise liigituse järgi ei kuulu selle vanuseastmesse.

1.—3. klassi õpilased valdavad peaaegu kõiki loomulikke liikumisviise. Nende luustik, lihastik ja südame-vereringe süsteem vajavad aga tugevdamist, sellepärast tuleb olla ettevaatlik pingutust nõudvate mängudega. Mängud olgu vahelduvad ja lühikese kestvusega. Seoses laste üldise arenemise tõusuga muutub mängude süžee keerulisemaks. Iseloomustavateks on siin lihtsate reeglitega ning ringmängu iseloomuga mängud ühes kõne ja lauluga.

3.—5. klassi õpilased tunnevad huvi mängude vastu, kus nad saavad ilmutada kiirust, osavust ja täpsust. Matkimismängud huvitavad neid vähem, küll aga mängud, mis sisaldavad luure, maskeerimise jt. elemente. Seoses südame-vereringe tugevnemisega on nad võimelised küllaltki tugevateks ja kiireteks liigutusteks, mis ei tohi aga kaua kesta. Väga sagedasti esinevad neis klassides meeskonnamängud. Sportlikud elemendid avalduvad siin elementaarsete sportlike mängudena. Neis klassides on alati püüdnud teatud saavutustele. Selles vanuses poiste ja tüdrukute mängudes ei ole teravat erinevust.

5.—7. klass. See periood langeb kokku seitsmeklassilise kooli lõpetamisega. Neil aastail algab suguküpsuse periood, millal närvisüsteem muutub ebapüsivaks ja pidurdamine on osaliselt nõrgendatud. Luustiku kiire kasv segab liikumise koordineerimist. Algab üleminek sportlikule tegevusele, mida tuleb teostada sihipäraselt. Muidugi võib siin kõnelda ainult üleminekust sportlikule tegevusele, mitte aga tüüpilisest sportlikust tegevusest. Esinevad meeskonnamängud väga arvukate ja keeruliste reeglitega. Samuti tulevad siin kasutusele sportlikud mängud, nagu seda

on võrk-, korv- ja jalgpall. Paljud mängud arendavad julgust, vaprust ja orienteerumist maastikul, nagu seda on mängud topograafiliste märkide kasutamise, jälgede ajamise ja jt., mis leiavad ulatuslikku rakendamist ka pioneeritöö praktikas.

Poeg- ja tütarlaste kehalised võimed ja huvid lähevad sel astmel lahku. Tütarlastel on huvi mängude vastu, milles esinevad tantsulised ja kunstilise võimlemise elemendid, poisid aga on huvitatud mängudest, mis arendavad kiirust, jõudu, julgust jne. Koormuse doseerimisel tuleb jälgida õpilaste erinevusi.

8.—11. klass on keskkooli periood ja üleminek kõrgemasse õppeastusse või tootmistööle. Mänge kasutatakse siin ettevalmistusena spordile, et tugevdada neid vilumusi, mis on vajalikud ühe või teise spordiliigi puhul.

Sel astmel kuulub põhiline koht sportlikele mängudele ja võistlustele meeskondade vahel, mis nõuavad selle või teise mängu tehnika ja taktika valdamist ja omavad täiskasvanute mängude reegleid.

Nagu juba eespool toodust selgub, kasutatakse liikumismänge kehalise kasvatuses tundides laialdaselt niihästi õpilaste üldise arendamise eesmärgil kui ka teatud kitsama suunilusega. Seetõttu ei tohi mäng tunnis esineda juhuslikult. Liikumismängude sisselülitamisel tunni on vajalik arvestada kõiki teisi tunni ülesandeid. Seepärast tuleb juba tunni ettevalmistamisel otsustada, millisesse tunni ossa mäng paigutada. Esimeste klasside puhul võivad mängud esineda tunni igas osas. Hiljem viiakse mängud peamiselt tunni põhi- ja lõpposa, kuid neid kasutatakse eduga ka tunni ettevalmistavas osas, nagu näitab paljude pedagoogide praktika. Kui tunni alguses esineb mõni lihtne tuttav ja emotsionaalne mäng, millest kõik õpilased saavad osa võtta («Õõ ja päev», «Kalad, ujuge!»), loob see hea meeleolu alanud tunniks. Sel puhul tuleb aga silmas pidada laste närvisüsteemi iseärasusi: liialt elavate noortega ei ole soovitatav kasutada suure emotsionaalsusega mängu, kuid tagasihoidlike, vaiksete õpilaste jaoks on need kõigiti sobivad. Tunni põhiosas kasutatakse mängu mitmel eesmärgil: õpilastele teatud oskuste ja vilumuste andmiseks, teatud mängualase tehnika ja taktika õpetamiseks, emotsionaalsuse tõstmiseks, kiiruse, jõu ja vastupidavuse arendamiseks jne. Tunni lõpposas kasutatakse rahulikku, aeglase iseloomuga mängu.

Edasi on vajalik kindel mängude valik õppeaasta veerandite järgi. Nii näiteks kasutavad paljud kehalise kasvatuses õpetajad sügis- ja kevadperioodil välistundide lõpust 10—15 min. intensiivse liikumisega mängude jaoks, mis arendavad õpilastes vastupidavust. Muidugi ei saa mängudega asendada maastiku jooksu, mis on spetsiaalne ettevalmistus vastupidavuse arendamiseks, kuid ka niisugused intensiivse liikumisega mängud on heaks abistavaks vahendiks ja leiavad õpilaste poolt aktiivset osavõttu.

Samuti võib talvel suuskadel ja uiskudel harrastada mitmesuguseid mängu, arvestades kohapealseid looduslikke tingimusi. Nii kirjutabki Väike-Maarja rajooni Salla kooli kehalise kasvatuses õpetaja T. Madison, et «talvel korraldame väga mitmesuguseid mängu Eumäel ja Salla laanes».

Ujumise õpetamisel on viimasel ajal kasutatud hulgaliselt mängu, mis on väga huvitavad ja millest õpilased võtavad heameelega osa.

Vastavate tingimuste puhul võib mängu korraldada ka vahetundidel aktiivse puhkuse eesmärgil. Need mängud olgu emotsionaalsed ja

neid saatku laul ning muusika. Samuti olgu nad lihtsate reeglitega ja võimaldagu paljude õpilaste osavõttu, nagu ka õpilaste pidevat juurdetulekut ja lahkumist.

Liikumismänge võib kasutada ka klassivälise töö vormina. Loxa rajooni Kuusalu kooli kehalise kasvatuse õpetaja sm. Kattago kirjutab selle kohta: «Liikumismänge korraldan tunnis, vahetunnis ja väljaspool tunde. Nendega arendan lastes osavust, kiirust ja orienteerumisvõimet. Ühtlasi kasvatan kollektiivsust ja taotlen nende vaba aja otstarbekat veetmist. Sellest ajast peale, kui olen hakanud korraldama mänge ka vahetunnil, on kadunud suuremad distsipliinirikumised, sest laste energia ja aktiivsus on suunatud mängule. Tunnis aga elustab mäng kehalise kasvatuse tööd, mistõttu olen saavutanud suure huvi kehalise kasvatuse tundide vastu.»

Liikumismängudele peab kuuluma teatud koht ka koolipidudel, pioneerikoondustel ja -laagrites. Arvestades asjaolu, et pidudel on suur arv erineva vanusega lapsi, tuleb lähtuda massimängudest, mis on sisult lihtsad ja muusikalise saatega. Pioneerikoondusi aitavad mängud muuta huvitavamaks ja sisukamaks, arendades ühtlasi õpilasi kehaliselt ja vaimselt.

Nagu ülaltoodust järgneb, võib mänge kasutada edukalt koos võimlemisega. Eriti tähtis koht on mängudel aga ravivõimlemises. Seda ühelt poolt seetõttu, et liikumismänge võib koostada ükskõik milliseks raviks vajalikest liigutustest, ja teiselt poolt seetõttu, et mängud tõmbavad õpilasi kaasa, neist võetakse huviga osa. Nagu teada, on haige huvil ja tahtel väga suur tähtsus vajaliku raviefekti saavutamiseks.

Sel eesmärgil on koolides moodustatud nõrgatervislikest ja nõrga füüsilise ettevalmistusega õpilastest erilised grupid, kus rakendatakse mitmesuguseid mänge. Tuleb jälgida, et nendes mängudes oleks puhkehetki (mängud «kodudega», kus võib teatud aja olla väljaspool aktiivset tegevust). Kehalistest harjutustest vabastatud õpilasi kasutatakse mängude puhul abilistena, inventari valmisseedjatena, punktilugejatena jne. Nii elavad ka nemad lõbusale mängule kaasa, tundes end samas sõbraliku kollektiivi liikmetena.

Liikumismängude õpetajal on täita vastutusrikkad ülesanded organisaatorina ja kasvatajana, sest mängu tuleb käsitada õpetaja poolt juhitava pedagoogilise protsessi osana.

Kehalise kasvatuse õpetaja peab hästi tundma oma ala, füsioloogiat, hügieeni ja teisi teadusi. Ta peab suhtuma oma töösse loovalt, sest vastasel korral muutub ta «kuivaks» pedagoogiks, kes ainuüksi kopeerib meetodilisi juhendeid ja mänge. Kuid vähe on niisuguseid mänge, mis sobiksid muutumatult rakendada antud kollektiivi, antud vahendite ja tingimuste juures. Tuleb välja valida parimad rahvamängudest ja need loovalt ümber töötada.

Mängude valikul tuleb lähtuda igakülgse kehalise kasvatuse ülesannetest, kusjuures mängude sisu peab soodustama kommunistliku maailmavaate kasvatamist. Mängu valik sõltub väga paljudest asjaoludest: õpetaja poolt antud ülesannetest, osavõtjate koosseisust (vanus, sugu, ettevalmistus jne.), laste arvust, tegevuse ajast (tund, vaheaeg, pühad jne.), kohast (väljak õues, võimla, koridor jne.), ilmastikust ja temperatuurist, inventari ja vahendite olemasolust jne.

Õpetaja peab teadma, kas klassis ei leidu mõnda head organisaatorit,

keda võiks kasutada keerukamate mängude läbiviimisel abilisena. Sel puhul võib teha mängudest sootu laialdasema valiku.

Tuleb jälgida, et valitud mängud ei sisendaks õpilastesse ahnust, kadedust jm. negatiivseid omadusi.

Aktiivsete liigutustega seoses olevad mängud kutsuvad esile lihaste tegevuse suurenemise, kiirendavad südame ja kopsude tegevust, kusjuures hingamine muutub sügavamaks. Sellepärast on hädatarvilik viia mängu läbi puhtas, värskes õhus ja vastavas spordiriietuses.

Seetõttu kasutatakse mängude läbiviimiseks kõige enam võimalaid ja väljakuid väljas. Tasaseid, liivaga kaetud, tuulest varjatud ja kindlate piiridega mänguväljakuid on meil kahjuks vähe. Nende rajamisele peaksid koolide kehalise kasvatuse õpetajad tõsiselt mõtlema.

Talvine väljak on soovitatav piirata tuule eest lumevalli, kuuseheki või okstega. Talvel tuleb eriti jälgida, et õpilased ei külmetaks endid, ei istuks lumele ega sööks lund, mis on toonud paljude noorte tervisele suurt kahju.

Mängukoha valikul väljas tuleb arvestada veel mängu iseloomu ja kohapealseid looduslikke esemeid ning tingimusi (puid, kive, kraave jne.). Palju huvitavam, ent ka väärtuslikum on mängude läbiviimine looduslike takistustega tingimustes, sest sel puhul omandavad õpilased rakenduslikke kogemusi.

Enne mängu algust on tarvis mänguväljak korda seada (puhastada, märkida jne.). Märkimisel hoiduda kraavikeste kaevamisest, mis võivad põhjustada jalavigastusi ja kukkumisi. Samuti tuleb kõrvaldada üleliigsed esemed mänguväljaku lähedusest.

Enamik mängu vajab inventari. Selle suurus peab vastama osavõtjate võimetele ja jõule. Inventari valmistamisele tuleb kasvatuslikul eesmärgil kaasa tõmmata ka õpilasi. Paljud kehalise kasvatuse õpetajad kurdavad, et õppeprogrammis ettenähtud mängude läbiviimist takistab osaliselt võimalate ja inventari puudumine. See on mõningal määral õige, kuid samas on teada, et paljud õpetajad on korraldanud vastava inventari valmistamist ka kohapeal. Nii kirjutab Kilti kooli kehalise kasvatuse õpetaja sm. Sade: «Koolil seni puuduvate vahendite asemel kasutan käepärast olevaid vahendeid, näit. topispallide asemel endavalmistatud liivakotikesi jne.»

Mängijate paigutus ja õpetaja koht mängureeglite selgitamisel omavad samuti suurt tähtsust. Ühiste mängude selgitamisel on parem, kui õpilased on juba võtnud väljumiskoha mängu alguseks. Meeskonnamängude puhul on aga kohasem, kui võistkonna vanemate määramine ja mängijate jaotamine võistkondadesse ning nende paigutamine lähtekohadesse toimuksid peale mängureeglite tutvustamist. Vastasel korral tegelevad mängijad omavahel juba võistkondade võimete võrdlemise, üksikute mängukohtade ja ülesannete jaotamisega, mistõttu reeglite selgitamisele ei pöörata küllaldast tähelepanu.

Selgitamisel peab õpetaja seisma kõigile õpilastele nähtaval kohal, ühtlasi ka ise kõike nägema. Õpetaja selgitus olgu loogiline, lühike ja näitlik, eriti nooremate õpilaste puhul. Mängu selgitamisel peatub õpetaja mängijate paigutusel ja nende osal, mängu käigul, mängu tagajärgedel ja mängu reeglitel.

Mängu üksikuid peensusi võib selgitada ka mängu käigus. Mängu alustamiseks, peatamiseks ja lõpetamiseks tuleb anda vastavad leppemärgid.

Meeskondadesse jagamine toimub mitmel viisil. Igal viisil on oma tugevad ja nõrgad küljed, mida tuleb silmas pidada. Meeskondadesse jagamine õpetaja arvamuse järgi toimub ruttu ja meeskonnad saavad võrdsed. Ka lugemise teel toimub meeskondadesse jagamine ruttu, kuid meeskondade koosseisud võivad tulla ebavõrdsed. Kolonnis marssimine niimitme kaupa, kui palju on vaja võistkondi, annab juhusliku meeskondade koosseisu, kuid ka see läheb võrdlemisi ruttu. Kokkuleppel meeskondadesse jagamine võtab rohkem aega, kuid osavõtjad on aktiivsed. Meeskondadesse jagamine paremate mängijate järkjärgulise valiku teel annab võrdvõimelised meeskonnad, kuid see moodus võib muutuda nendele õpilastele haavavaks, kes jäävad viimasteks. Selleks peab õpetaja, kui on valitud umbes pooled mängijad, ülejäänud mängijad võistkondadesse ära jaotama lugemise teel. Püsivad meeskonnad esinevad peamiselt sportlikes mängudes.

Ka mängujuhtide (kaptenite) valimine võib toimuda mitmel viisil: a) loosimise või lugemise abil (tulemus on juhuslik), b) osavõtjate endi valiku järgi (pedagoogilisest küljest kõigiti positiivne moodus) ja c) kõige tublimate mängijate määramise näol.

Võistkonna vanemaks võib määrata ka vähem silmapaistva mängija eesmärgil arendada temas aktiivsust, osavust ja vastutustunnet. Kui võistkonna juht ei tule toime oma osaga, asendatakse ta uuega. Sel puhul tuleb aga jälgida, et õpilane, kes oma ülesandega toime ei tulnud, ei satuks kaaslaste pilke alla. Keerulisemate ja uute mängude puhul on soovitatav kasutada aktiivsemaid juhte.

Abilistena ja kohtunikena võib kasutada kõiki mängijaid. Nendeks võivad olla ka õpilased, kes ei võta mängust osa tervislikel põhjustel. Pedagoogilisel eesmärgil võib võtta abilisteks ka vähem distsiplineeritud lapsi, et organiseerida nende käitumist.

Mänguks vajalik inventar olgu kohal juba enne tunni algust. Väljajagamine toimub organiseeritult ja võrdselt kõikidele. Meeskonnamängude puhul on vajalik muretseda eraldusmärke (lindid, dressid jne.).

Mängu alguses peab õpetaja tähelepanelikult jälgima selle käiku ja õpilaste käitumist, suunates nende tegevust mängu ülesande paremaks lahendamiseks. Uute ja keerukamate mängude puhul võib õpetaja ise mängust osa võtta, et seda paremini ja kiiremini alustada või selgemalt esile tuua juhi kohustusi. Sel puhul on õpetaja mängija osas ja ei tohi lubada endale mingisuguseid soodustusi. Mängus esinevate üldiste ebatäpsuste puhul peatatakse mäng hetkeks ja antakse täiendavaid juhtnõude. Üksikute eksimuste puhul tehakse aga parandusi mängu käigus. Seltsimehelikud suhted, mis on tekkinud mängu jooksul, tuleb säilitada ka selle lõpul. Mitte lubada võitjal uhkustada kaotaja arvel, mis kutsub viimases esile huvi languse. Õpetaja peab objektiivselt ja täpselt hindama võistkondade mängu, et iga mängija võiks parandada esinenud puudused. Teadlik distsipliin mängus soodustab viimase paremat valdamist ja mängijate head meeleolu, mille tõttu mäng muutub kütkestavamaks. Distsipliini all ei tohi mõista aga täit vaikust. Mängus esinevad hääded ja elevus on seotud emotsionaalsete elamustega ja on seetõttu loomulikud ning õigustatud. Distsiplineerimatust mängus põhjustavad mõnigi kord mängu käigu ebatäpne selgitamine, ebaobjektiivne ja hooletu kohtunikutegevus ning ebaõigelt koostatud võistkond.

Mängu kohtunik peab olema samal ajal ka kasvataja: ta peab jälgima mängu reeglite täitmist ja mittetäitjad korrale kutsuma.

Tuleb taotleda, et mäng ei tekitaks rahuldust üksnes liikumisega, vaid ka mitmesuguste takistuste ja raskuste võitmisega eesmärgil saavutada võit endale või oma meeskonnale. Uued mängud ei huvita mõnikord õpilasi, sest mängijad ei tunne vajalikke võtteid ühtede või teiste takistuste ületamiseks. Sel puhul ei tule uut mängu pooleli jätta ja mõne tuttava mängu juurde asuda, vaid lapsi tuleb õhutada mängu jätkamisele, näidates uusi võtteid mitmesuguste raskuste võitmiseks.

Mängu doseerimine on tähtis ülesanne, sest mängimisel satuvad lapsed vahel sedavõrd hoogu, et nad ülehindavad oma jõudu. Seepärast tuleb arvestada mängijate ealisi iseärasusi, nende ettevalmistust, tervislikku seisukorda, ent ka väljaku suurust, inventari, ilmastiku tingimusi, mängijate arvu jne. Liigse väsimuse puhul hakkavad mängijad rikkuma reegleid, vaidlema jne. Koormuse vähendamiseks võib mängu käigus teha väikesi vaheaegasid, lühendada mängu aega ja väljaku mõõteid, kaugusi jn. Mängu lõpetamisest peab õpetaja veidi varem teatama, sest paljud mängud lõpevad ajaga, teised aga vastavalt reeglitele. Peale mängu lõppu antakse hinnang kogu mängule ja üksikutele mängijatele, kusjuures jagatakse kiitust võitjaile ja ergutatakse kaotajaid parematele saavutustele.

Opilastel tekib tahtmine mängida teiste omasugustega, teiste kollektiividega, et proovida oma jõudu ja osavust. Sõpruskohtumised nõuavad ka mängijatelt suuremat vastutust. Võistlustel, kus osavõtjad kaitsevad kooli, organisatsiooni, oma klassi jne. au, on suur kasvatuslik tähtsus.

Hinnates mängude tähtsust kehalise kasvatuse ees seisvate ülesannete lahendamisel, tuleb mängudele kindlustada neile kuuluv koht kõigis koolides. Sellega seoses pööratakse siinkohal kõigi kogenenumate pedagoogide poole meie noorte kehalise kasvatuse õpetajate ja veel nooremate mängusõprade sooviga: «Andke enam võistluslikke ja laulumänge, mis kajastaksid meie kodumaa tööd ja tegevust!»

Ilmunud pedagoogilist kirjandust.

Ajakiri «Советская педагогика» nr. 10, 1953.

Juhtkirjas käsitleb Vene NFSV haridusminister I. Kairov koolide ja haridusorganite ülesandeid käesoleval õppeaastal partei XIX kongressi otsuste valguses, peatudes muude küsimuste kõrval lähemalt täieliku keskkhariduse teostamise ja polütehnilise õpetuse elluviimise esimestel kogemustel ning osutades ühtlasi ülesannetele, mis sel alal ees seisavad. Samuti puudutatakse juhtkirjas üldhariduslike koolide programme ümbertöötamise küsimust.

Kasvatuse ja õpetuse teooria ning praktika osas on kolm materjali. Esimeses neist käsitletakse ajaloo meetodika kui teaduse mõningaid probleeme. Artikli lugemine pakub suurt huvi eriti ajaloo õpetajaile. Teises kirjutuses valgustatakse oskuste kujunemise küsimust. Vastavate katsete tulemuste põhjal näitab kirjutuse autor, et oskuste kujunemisel on suure tähtsusega mitte üksnes teatud tegevuse praktiline sooritamine, vaid ka selle sama tegevuse nägemine, kui seda sooritab teine isik. Kolmas artikkel selles rubriigis on pühendatud õpetaja vestlusele 5-ndais kuni 7-ndais klassides. Autor peatub vestluse meetodika põhiküsimustel, mille põhjalik tundmine aitab igal õpetajal kasutada vestlust veelgi tõhusamate tulemustega Nõukogudemaa noorsoo õpetamisel ja kasvatamisel.

Psühholoogia valdkonnast on selles numbris kaks artiklit. Ühes neist kritiseeritakse välismaa reaktioonilise psühholoogia vaateid inimese psüühilise tegevuse kohta ning vastandatakse neile väärvaadetele nõukogude materialistliku psühholoogia teaduslikud seisukohad. Teises artiklis käsitletakse psüühika ja teadvuse suhte küsimust, kus näidatakse, et teadvus on psüühika arenemise kõrgeim vorm, olles sellena omane vaid inimesele.

Pedagoogika ja rahvahariduse ajaloo alalt leiavad lugejad kõigepealt artikli, milles valgustatakse revolutsioonilise demokraadi N. Selgunovi vaateid õpetuse, kasvatuse ja lapse arenemise kohta. Teises kirju-

tuses samalt alalt tutvustatakse lugejaid XVIII sajandi teise poole vene kultuuri väljapaistva tegelase N. Novikovi pedagoogiliste vaadetega.

Pedagoogilise hariduse alalt tuuakse materjali teadusliku uurimistöe kohta pedagoogilistes ja õpetajate instituutides ning valgustatakse üliõpilaste praktilist tööd üksikute ainete meetodikate alal Moskva Oblasti Pedagoogilise Instituudi kogemuste alusel.

Kriitika ja bibliograafia rubriigis tutvustatakse Ukraina Haridusministeeriumi Psühholoogia Teadusliku Uurimise Instituudi «Toimetiste» III köidet, kus käsitletakse psühholoogia üldküsimusi.

Peale selle on ajakirjas k r o o n i k a osa, kus antakse ülevaade Krasnojarski kraisis (k. a.), Kirgiisi NSV-s ja Irkutski oblastis (mõlemas eelmisel aastal) korraldatud «Pedagoogilistest lugemistest» ning tuuakse mälestuskirjutus prof. P. Gruzdevi surma puhul.

Ajakiri «Народное образование» nr. 9, 1953.

Ajakirja selle numbriga juhtkirjas käsitletakse haridusorganite juhtimistöe küsimusi.

Seoses õpetajate rahvusvahelise konverentsiga, mis peeti k. a. juuli lõpul Viinis, on toodud ära selle konverentsi üleskutse kogu maailma õpetajaile.

Rahvahariduse organiseerimise rubriigis käsitletakse kõigepealt õppekasvatustöö kooskõlastamist algklasside (1.—4. kl.) ja vanemate klasside (5., 6., 7. kl.) vahel.

Lastekodude kasvandike õppeedukuse tõstmise küsimust valgustab Voroneži oblasti haridusosakonna juhataja sm. S. Vinokurov.

Artiklis «Metoodiline abi õpetajaile» tutvustatakse Burjat-Mongoli ANSV Bitšurski rajooni pedagoogilise kabineti hinnatavat tööd sel alal.

Selle rubriigi viimases kirjutuses käsitletakse arvuks faktilise materjali

alusel pedagoogilise kaadri kvalifikatsiooni tõstmise küsimusi.

Koolielu rubriigis on kolm artiklit. Esimeses neist käsitletakse Moskva oblasti Himki linna ühe keskkooli kogemuste alusel kooli õppeala juhataja tööküsimusi. Teises artiklis kuuleb lugeja Moskva 243. Keskkooli traditsioonidest ja nende kasvatuslikust mõjust. Kolmandas kirjutuses valgustatakse kahe kooli kogemuste alusel komсомолиorganisatsiooni tööd distsipliinitunde kasvatamisel vanemate klasside õpilastes.

Kriitika ja bibliograafia osas antakse arvestav ülevaade kahest möödunud aastal ilmunud teosest: И. И. Андриенко «Воспитание семиклассников» ja Г. П. Сабурова, В. М. Медведева jt. «Воспитательная работа классного руководителя».

Ajakirja lõpus on kroonika osa, kus tutvustatakse lugejat pedagoogiliste ja õpetajate instituutide direktorite nõupidamise töoga.

Ajakiri «Начальная школа» nr. 9, 1953.

Ajakirja selle numbri esimestel lehekülgedel tutvub lugeja väljapaistvate nõukogude kultuuritegelaste mõtete ja soovidega, mis on adresseeritud meie suure kodumaa õpetajaskonnale.

Nagu teada, toimus k. a. mais Leningradis pedagoogiline konverents, kus arutati õppe-kasvatustöö küsimusi üldharidusliku kooli 1. klassis. Seoses sellega on ajakirja kõnealuses numbris tervelt kaheksa kirjutust, milles lugejad tutvustatakse sel konverentsil peetud väärtuslike ettekannetega.

Kahes esimeses kirjutuses valgustatakse õppe-kasvatustöö küsimusi 1. klassis.

Järgmistes kirjutustes käsitletakse lastekirjanduse lugemise, arvukujutluste ja arutamisevilumuste arendamise (selle artikli tõime ära «Nõukogude Kooli» k. a. oktoobrinumbris), joonistamise, laulmisõpetuse ja kehalise kasvatuse küsimusi 1. klassis.

Viimane kirjutus, mis kajastab ülalmainitud konverentsi materjale, on pühendatud kooli ja õpetaja tööle 1. klassi õpilaste vanematega.

Selle rubriigi lõpus käsitleb N. Roždestvenski küsimust, kuidas õpetada algklasside õpilastele vene keele «rasekete» sõnade õigekirja.

Kriitika ja bibliograafia osas tutvustatakse S. Redozubovi väärtuslikku raamatut «Обучение грамоте» (Учпедгиз, 1952).

Konsultatsioonide osas antakse üksikasjaline meetoodiline käsitus 4. klassi loodusõpetuse teemast «Vesi» ja tuuakse andmeid trükikunsti algusest Venemaal. Seda materjali saab õpetaja kasutada vastavas tunnis 4. klassis.

Ajakiri «Начальная школа» nr. 10, 1953.

Ajakirja selle numbri juhtkiri on pühendatud partei XIX kongressi esimesele aastapäevale.

Õpetuse ja kasvatuses osas käsitlevad kolm esimest kirjutust üldharidusliku kooli 4. klassi tööd: kirja- ja kõneõpetuse arendamist ning aritmeetika ülesannete kontrollimist.

Järgmises kirjutuses tutvustatakse kaht näitlikku õppevahendit aritmeetikas (arvutustabel ja aabak), mida saab eduga kasutada 1. ja 2. klassis.

Järjekorras neljas artikkel käsitleb tahvlijooniseid näitlikustamisvahendina õppe-kasvatustöös.

Viies kirjutus puudutab algklasside laulmisõpetuse küsimusi.

Viimane artikkel selles rubriigis käsitleb õppeedukuse suhtes nõrgemate õpilaste abistamist tugevamate õpilaste poolt.

Järgmises rubriigis («Mitmesugustel teemadel») on tervenisti kolmeist kirjutust, kus, nagu nähtub seda juba rubriigi pealkirjastki, käsitletakse algklasside õppe-kasvatustöö väga mitmesuguseid küsimusi.

Kroonika osas informeeritakse lugejat k. a. juulis Moskvast toimunud nõupidamisest psühholoogia küsimustes.

SISUKORD

Juhtkiri. Suuremat tähelepanu õppe-kasvatustöö sisulisele küljele	707
A. Elango. Fr. R. Kreutzwald võitlejana eesti rahvaliku kooli ja hariduse eest	712
A. Reiman. Õpilaste töö- ja puhkuse režiimist Pavlovi füsioloogiaõpetuse valguses	725
A. Pärl. Mõningaid järeldusi meie keskkoolide töö kohta	731
E. Lindmets. Komsomoliorganisatsiooni osa poliitilise kasvatustöö teostamisel koolis	739
П. Петухов. Изучение русских предлогов в V—VII классах нерусской школы	748
E. Kübarsapp. Liikumismängud kehalises kasvatuses	756
. Immunud pedagoogilist kirjandust	764

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. Больше внимания на содержание учебно-воспитательной работы	707
A. Эланго. Фр. Р. Крейцвальд как борец за эстонскую народную школу и просвещение	712
A. Рейман. О режиме труда и отдыха учащихся в свете физиологического учения И. П. Павлова	725
A. Пярль. Некоторые выводы из работы наших средних школ	731
Э. Линдметс. Роль комсомольской организации в идейно-политическом воспитании учащихся	739
П. Петухов. Изучение русских предлогов в V—VII классах нерусской школы	748
Э. Кюбарсепп. Подвижные игры во физическом воспитании	756
. Выпущено педагогической литературы	764

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 307-96. Ladumisele antud 24. XI 1953. Trükkimisele antud 11. XII 1953. Trükiarv 3393. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 5,48. Arvutuspoognaid 5,88. MB-16594. Tellimise nr. 2077. Trükikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 5 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 30 rubla.

На эстонском языке.

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

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XI aastakäik

1953

Eesti NSV Kultuuriministeeriumi Kirjastuste ja Polügraafiatööstuse
Peavalitsuse Ajalehtede-Ajakirjade Kirjastus

Juhtkirjad ja ühiskondlik-poliitilised artiklid.

... Meie edasilükkamatuid ülesandeid	1
... Enam põhjalikkust pedagoogilises töös	65
... Rohkem tähelepanu koolide õppe-katseaedadele	133
... J. V. Stalin noorsoo ja rahvahulkade kommunistlikust kasvatuses	193
... Esimene mai — rahvusvaheline töörahva püha	201
... Kokkuvõtte õppe-kasvatustööst olgu põhjalik	257
... Asuda varakult augustikuu nõupidamiste ettevalmistamisele	321
... Eesti NSV 13. aastapäev	385
... Töölisnoorte koolid vajavad tõsisemat tähelepanu	432
A. Nõmmsalu. 1952/53. õppeaasta tulemusi ja ülesandeid järgnevaks õppeaastaks	449
L. Hallop. Ülitähtis sündmus meie partei ajaloos	453
... Rohkem tähelepanu kommunistlikule kasvatusel koolis	513
... Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 36. aastapäev	377 (nr. 10)
... Kõrvaldada puudused, mis esinesid esimese õppeveerandi töös	443 (nr. 11)
... Suuremat tähelepanu õppe-kasvatustöö sisulisele küljele	707

Materjalid J. V. Stalini surma puhul.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomiteelt, NSV Liidu Minist- rite Nõukogult ja NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumilt. Kõigile partei liikmetele, kõigile Nõukogude Liidu töötajatele	129
... Meditsiiniline otsus J. V. Stalini haiguse ja surma kohta	133

Nõukogude pedagoogikast ja didaktikast.

A. Kalašnikov. Polütehnilisest õpetusest	6
S. Šapovalenko. Polütehnilisest õpetusest üldhariduslikus keskkoolis	71
S. Šapovalenko. Kooli polütehniliseerimise teed	148
A. Pint. A. S. Makarenko pedagoogilistest vaadetest ja nende juurutami- sest ENSV koolides	212, 267
A. Ptšolko. Aritmeetika õpetamine ja polütehniline õpetus	252
I. Rozanov. Polütehnilise õpetuse elemente algkoolis	314
B. Ananjev. Pidevusest õpetamisel	354
S. Šapovalenko. Polütehnilise õpetuse küsimused keemia õpetamisel	379
I. Ogorodnikov. Õpetamisprotsessi olemus ja seaduspärasused	459
L. Zankov. Mõningad küsimused algõpetuse meetodikast I. P. Pavlovi õpetuse valguses	470
A. Borkvell. Polütehnilise õpetuse teostamisest matemaatika õpetami- sel koolis	550
A. Toomus. Kodu-uurimise printsiip geograafia õpetamisel ja klassiväli- ses töös	566
V. Orlov, N. Goldberg. Õpilaste kasvatamisest proletaarse internatsionalismi vaimus ajaloo tundides	456 (nr. 11)

Pedagoogika ajaloost.

N. Konstantinov. Jean Jacques Rousseau' pedagoogilised vaated	337
V. Smirnov. L. N. Tolstoi pedagoogilised vaated	533

Abiks õpetajale.

E. Sõgel. Tüüpilise probleemi ja kirjanduspärandi küsimusest	22, 83
E. Sõgel. Viktor Kingissepa osast eesti kirjanduses	138
S. Vahtre. Eestlaste ja venelaste ühised võitlused saksa feodaalide vastu eesti talurahva ülestõusu ajal 1343.—1345. a.	206
A. Oparin. Elu tekkimise küsimusest	262
A. Luts. Leningradi mõjust eesti teaduse ja kultuuri arenemisele.	326
A. Uibo. Pavlovi õpetus kõrgemast närvitegevusest — materialistliku psühholoogia loodusteaduslik alus	345, 390
E. Säärits. Eesti kirjandus Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni ja Kodusõja perioodil (1917—1920)	364
A. Oparin. Elu	517
V. Ambarzumian. Tähtede ja täheassotsiatsioonide tekkimine	383 (nr. 10)
V. Külaots. Ülestõus ristlajal «Pamjat Asova»	387 (nr. 10)
L. Drujanov. Marksistlik-leninlik õpetus materiasest	447 (nr. 11)
A. Elango. Fr. R. Kreutzwald võitlejana eesti rahvaliku kooli ja hariduse eest	712

Didaktilis-metoodilised materjalid.

A. Jenoõhovitš. Viienda viie aasta plaani ülesannete käsitlemisest füüsika tundides	13
A. Pajupu. Metoodilisi juhendeid noodiõpetamiseks algkooli 1. klassis	120
V. Orlov. Kaasaegse kapitalismi põhiline majandusseadus ja uue aja ajaloo õpetamise ülesanded 9. klassis	161
R. Rägastik. Partei XIX kongressi direktiivide käsitlemisest NSV Liidu geograafia tundides	171
A. Трусов. Различение частиц «не» и «ни»	180
P. Mazurenko. Nõukogude Liidu Kommunistlik Partei on nõukogude rahva juhtiv ja suunav jõud	220
A. Skljankin. Tootmisalased ekskursioonid füüsikas	239
A. Vantšenko. Praktilised tööd keemias	242
M. Annilo. Looduslooliste lugemispalade käsitlemisest algklassides	246
H. Гонестова. Работа над типичными ошибками в письменных работах учащихся	295
K. Leht. Tšernõševski romaani «Mida teha?» käsitlemise küsimusi	401
I. Savostjanov. Majakovski poeemi «Vladimir Iljitš Lenin» käsitlemisest keskkoolis	413
A. Иыесаар. О преподавании русского языка в школах рабочей молодежи	437
A. Флеров. Материалы к изучению суффиксов прилагательных и причастий	561
I. Pоров. Kodustest ülesannetest ja õpilaste ülekoormamisest nendega	397 (nr. 10)
A. Эхин. Объяснение и закрепление новых слов в V—VII классах	420 (nr. 10)
A. Leušina. Arvukujutluste ja arvutamislõpetuste arendamisest 1. klassis	435 (nr. 10)
S. Berlizon. Mõningaid küsimusi inglise keele õpetamisel töölisnoorte koolides	474 (nr. 11)
. Nõukogude kodanike õigus tööle (NSV Liidu Konstitutsiooni tunni metoodiline käsitus õpetajate töökogemuste alal)	744
П. Петухов. Изучение русских предлогов в V—VII классах нерусской школы	748
E. Kubaršep. Liikumismängud kehalises kasvatuses	756

Koolide töökogemusi.

J. Kotsar. Meie kooli kogemusi õpilaskollektiivi kasvatamisel	93
M. Krepka. ULKNÜ XI kongressi ja VII pleenumi otsuste elluviimisest koolis	106
K. Anton. Polütehnilise õpetuse teostamise kogemusi füüsika õpetamisel	114
L. Kaldma. Ahja Keskkooli õppe-katseaiast	224
. . . Märjamaa Keskkooli õppe-katseaiast plaan	233
. . . Tallinna 4. Keskkooli õppe-katseaiast plaan	237
S. Jevdokiņova. Koolis teostatava kasvatustöö kogemustest	278
T. Paomets. Kooli füüsika kabineti sisustusest	371
B. Rea. Esimesed geograafia tunnid 5. klassis	494
A. Veimre. Õppe-katseaiast kasutamisest õppetöös	500
J. Ratassep. Ekskursioon kohalikku ettevõttesse — polütehniliste teadmiste andmise tähtis vahend	505
R. Kabin. Keemilise tehnoloogia küsimuste käsitlemisest 9. klassis	428 (nr. 10)
E. Pastak. Kirjalikke töid eesti keeles 4. klassis	483 (nr. 11)

Klassi- ja kooliväline töö.

H. Sell. Kooli pioneeriorganisatsioon ja kehakultuur	50
A. Пыесаар. О работе кружка русского языка	111
A. Tõldsepp. Asugem aegsasti linnapioneerilaagrite ettevalmistamisele	186
A. Albitskaja. Keskkooli seitsmendate klasside pioneeridega tehtava kasvatustöö iseärasusi	301
D. Vardja. Metallivalu tehnika ringi töös	489 (nr. 11)
E. Lindmets. Komsomoliorganisatsiooni osa poliitilise kasvatustöö teostamisel koolis	739

Koolitöö juhtimise küsimusi.

U. Dakatsjan. Õpetaja töösüsteemi inspekteerimise kogemusi	32
A. Tammeorg. Partei XIX kongressi otsuste täitmisel	540
Z. Šiškina. Tallinna õppejõudude ideelis-poliitilise taseme tõstmisest	547
V. Kaljo. Mida koolide juhtkonnal tuleks tähele panna vene keele tunnide külastamisel	468 (nr. 11)

Kriitika ja bibliograafia.

E. Päll. Ühest formalistlikust moonutusest eesti keele grammatikas	27
R. Lahti. Rohkem hoolt õpikute kirjastamisel	54
. . . Ilmunud pedagoogilist kirjandust	62, 127, 318, 446, 511, 573, 504 (nr. 11), 764
E. Päll. Mõningaid süntaktilisi küsimusi	405 (nr. 10)
J. Valgma. Tõsta kõrgemale eesti keele õpikute teaduslik ja meetodiline tase	495 (nr. 11)

Mitmesugust.

A. Truberg. Kõne arendamisest lasteaiast vanemas rühmas	40
H. Liimets. Tööst lastevanematega	286
A. Lints. Igas koolis olgu sisekorra eeskiri	427
P. Kremnev. Ameerika kooli kriis	442
J. Valgma. Kuidas töötada raamatuga ja kuulata loenguid	477
A. Reiman. Õpilaste töö- ja puhkuse režiimist Pavlovi füsioloogiaõpetuse valguses	725
A. Päril. Mõningaid järeldusi meie keskkoolide töö kohta	731



54

211 15024-

Rbl. 5.—

I9765
12)

596