

Nõukogude KOOL

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI

8

1956



I 9765

Kõigi maade proletaarlased, ühinege

NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XIV AASTAKAIK

NR. 8

AUGUST **SUNDEKSEMPLAR** 1956

Uuel õppeaastal elule lähemale.

Oleme uue õppeaasta lävel. Veel mõned päevad ja kooliruumid täituvad taas puhanud, kosunud ning uute muljetega rikastunud elurõõmsate koolinoortega. Uue innuga alustab tööd ka vabariigi pedagoogide pere, nende hulgas ligi 700 noort pedagoogi, kes asuvad esmakordselt nõukogude noorte õpetaja ja kasvataja vastutusriikka ülesande täitmisele.

Kõikjal üle vabariigi toimuvad praegu linnade ja rajoonide õpetajate augusti-kuu nõupidamised. Siin teevad õpetajad ja haridusorganite töötajad kokkuvõtteid oma senisest tööst ning püstitavad konkreetsid ülesandeid edasiseks tegevuseks, et täita paremini ja edukamalt neile usaldatud vastutusriikast ülesannet: kasvatada ja õpetada koolinoori selliselt, et nad koolist lahkudes oleksid oma teadmistelt ja oskustelt, samuti ka kõlbeliselt väärilised asuma uue vahetusena kommunismiehitajate ridadesse.

Käesoleva aastaga algas uus, kuues viisaastak, millal Nõukogudemaa rahvamajandus ja kultuur teevad uue võimsa sammu edasi kommunismile. Seoses sellega korraldavad kõigi alade töötajad ulatuslikke nõupidamisi, kus nad analüüsivad NLKP XX kongressi otsuste valguses mitte ainult eelmise aasta, vaid kogu eelmise viisaastaku tööd, kõrvutavad seniseid töötulemusi uute, kuuenda viisaastaku ülesannetega ja määravad kindlaks konkreetsed ülesanded ning abinõud nende ülesannete edukaks täitmiseks.

Koolipõllul töötajale on selliseks nõupidamiseks praegu toimuvad õpetajate nõupidamised. On loomulik, et ka pedagoogid ja haridusorganite töötajad ei piirdu siin ainult läinud õppeaasta töö

analüüsimisega, vaid heidavad pilgu kogu möödunud viisaastaku tööle ja tulemustele. Samuti on iseenesest mõistetav, et ka uute ülesannete püstitamisel vaadeldakse algavat õppeaastat kui kuuenda viisaastaku esimest terviklikku lüli, mis peab täitma kindla hulga neist ülesannetest, mida esitavad koolile ja haridusorganeile NLKP XX kongressil vastu võetud kuuenda viie aasta plaani direktiivid.

Uks suuremaid ja vastutusrikkamaid ülesandeid on siin üldise keskkhariduse teostamine vabariigis.

Selles küsimuses on meil tehtud mõningaid edusamme. Juba mitmel aastal astub seitsmeklassiliste koolide lõpetajate valdav enamik edasi õppima keskkoolidesse või kesk-eriõppeasutustesse. Suuresti soodustab üldise keskkhariduse teostamist partei ja valitsuse otsus õppemaksu kaotamise kohta. Arvestades õpilaste arvu kasvamist keskkoolides, suurendatakse pidevalt ka keskkoolide arvu. Ka algaval õppeaastal avatakse vabariigis 16 uut keskkooli.

Kuid üldise keskkhariduse teostamisel esineb suuri raskusi, mis takistavad nii uute keskkoolide avamist kui ka edukat õppetööd olemasolevates keskkoolides. Eelkõige tuleks siin nimetada ruumipuudust keskkoolides, sest pea kõik keskkoolid töötavad kahes vahetuses ja mõnikord on klassiruumidki liiga kitsad sinna paigutatud õpilaste arvule. Samuti on suureks takistuseks uute koolihoonete aeglane ehitamine.

Vabariigi ehitusorganisatsioonid jäta- vad koolinoortele üle andmata igal aastal mitu uut koolimaja. Nii näiteks pidid

Tallinna koolinoored saama selle õppeaasta alguseks ehitusorganisatsioonidelt 3 uut koolimaja, kuid saavad ainult ühe. Pärnus ehitatakse keskkoolihoonet niivõrd aeglaselt, et Pärnu ligi tuhat koolinoort, kes plaani järgi juba algaval õppeaastal pidid tööle asuma uutes avarates ruumides, peavad veel aastaid leppima endiste koolimajadega, kus neil ruumi puudusel on edukas õppetöö suuresti raske-ndatud.

Üldise keskkooli teostamine vabariigis nõuab, et Haridusministeerium kasutaks mõjuvamaid vahendeid ehitusorganisatsioonide korraldumiseks ja lepingute õigeaegseks täitmiseks.

Üldise keskkooli edukas teostamine nõuab, et iga keskkooli ja suurema 7-klassilise kooli juures oleks internaat. Uute internadiruumide ehitamise kiirendamiseks on vaja, et sellest võtaksid osa ka kohalikud kolhoosid. Naabervabariikide kolhooside eeskujul on mitmed meie vabariigi kolhoosid asunud koolidele internadihuonete ehitamisele. Nii saavad juba sel õppeaastal Tartu rajooni Aru Seitsmeklassilise Kooli ja Jõgeva rajooni Selli Seitsmeklassilise Kooli õpilased kolhooside poolt ehitatud uued internaadid.

Koolidele internadihuonete ehitamise on oma lähemate aastate tööplaanis võtnud veel Kella, Väike-Maarja jt. rajoonide kolhoosid. Koolidel ja haridusorganitel tuleb seda patriootilist algatust kõigiti õhutada.

Vabariigi koolid on saavutanud mõningaid tulemusi ka teise suure, juba pariteid XIX kongressil püstitatud ülesande — kooli õppe- ja kasvatustöö polütehniliseerimise alal. Kõige suuremaid edusamme on koolid teinud õppekatseaedade osas.

Võrdlemisi pikk on vabariigi nende koolide nimestik, kus õppekatseaiad ja neis tehtav töö rahuldab kõigiti polütehnilise õppetöö nõudeid. Nende kõrval aga leidub vabariigis veel kaunis palju ka selliseid kooli, kus õppekatseaiad ei vasta kaugeltki nõuetele. Ja seda mitte ainult seepärast, et need on umbrohus. Mõnel juhul võivad õppekatseaiad olla täiesti korras, kuid nende korrastamisest ei võta üldse või võtavad väga vähe osa õpilased, neis ei korraldata vajalikke vaatlusi ja katseid ega valmistata õppekatseaiad saadustest õppevahendeid. Uuel õppeaastal tuleb koolide inspektoritel koolide külastamisel senisest tunduvalt suuremat tähelepanu pöörata kooli õppekatseaiad materjalidest valmistatud õppevahenditele ja paremaid neist tutvustada ka teistele koolidele.

Häid võimalusi koolidele oma saavutuste demonstreerimiseks, aga ka teiste töökogemustest õppimiseks annab vaba-

riiklik põllumajandusnäitus, millest on väga soovitatav koolidel osa võtta.

Tunduvalt raskem on vabariigis olukord kooli töökodade küsimuses, kuigi ka siin mõned koolid on teinud nime- tamisväärseid edusamme. Enam-vähem rahuldavaid töökodasid, kus seitsmeklassilised koolid saavad teha praktilisi töid puu- ja rauatöö alal ning keskkoolid teostada masinaõpetuse praktikumi, on ainult üksikutel koolidel. Isegi väikesi ajutisi töötubasid pole veel igal koolil. See on tõsine küsimus, millega tuleb tegeleda vabariigi koolidel ja haridusorganitel uuel õppeaastal ning veel järgmis- telgi õppeaastatel.

Mõnikord leidub koolimajas või selle läheduses mõningaid ruume, mida on võimalik kas oma jõududega või šeffide abiga töökodadeks ümber korraldada. Nii näiteks sai Põltsamaa Keskkool uueks õppeaastaks endale töötoad ja praktikumiruumid koolimaja seni kasu- tamata ning korrastamata keldrikorruse remontimise teel.

Kõikide ümberehituste puhul tuleb jälgida, et organiseeritud töökojad vastaksid tervishoiunõuetele, et seal oleks küllalt valgust ja värsket õhku.

Mõnikord on praktilisteks töödeks vajaliku ruumi küsimust võimalik lahendada väikese juurdeehitusega kooli- majale. Eespool märkisime kolhooside osavõttu internadide ehitamisest. On väga soovitatav, et kolhoosid abistaksid kooli ka töökodade ja praktikumiru- mide ehitamisega. Muidugi tuleb selles küsimuses koolidel ja haridusakonda- del kolhoosnikute hulgas vastavat selgi- tustööd teha.

Kooli töötubade sisustamine vajalike seadmete ja tööriistadega toimus eel- misel õppeaastal koolide endi ja šeffide poolt, olenevalt nende algatusvõimest ja võimalustest. Käesoleval õppeaastal saavad vabariigi koolid praktilisteks töödeks seadmeid ja tööriistu ka Haridusministeeriumilt tsentraliseeritud korras üle kahe miljoni rubla väärtuses. Mõistagi ei suuda see veel ligikaudugi rahuldada koolide nõudeid sellel alal. Ka uuel õppe- aastal tuleb koolidel endaalgatuse korras ja šeffide abiga püüda parandada prakti- liste tööde teostamise võimalusi. Seejuures on neil võimalik kasutada sel alal eesrindlike koolide, nagu Pärnu L. Koidu- la nimelise II Keskkooli, Kadriina Seitsmeklassilise Kooli jt. tööõpetuse õpetajate ja koolide direktorite koge- musi. (Mõlema nimetatud kooli prakti- liste tööde õpetajad esinesid oma töö- kogemustega käesoleval aastal vabariik- likel pedagoogilistel lugemistel. Kadriina Seitsmeklassilise Kooli õpetaja sm.

Nõmmaru ettekanne ilmus ka meie ajakirja k. a. aprillikuu numbris).

Vajab märkimist, et paljudes koolides võtsid töökoja sisustamisest energiliselt osa kooli kommunistlikud noored. Mitmes koolis (Tallinna I Keskkool jt.) lõi kooli komsomolorganisatsioon tiheda sideme šefluskäitise komsomolorganisatsiooniga, kes siis valmistab kooli töökojale vajalikke tööriistu.

Kahjuks varustavad vabariigi kaubandusorganisatsioonid veel tänaseni koole äärmiselt puudulikult praktilisteks töödeks vajalike materjalidega, nagu traat, plekk, vineer jm. Isegi papist ja värvilistest paberist tuntakse puudust, kuigi tööõpetus on koolide algklassides juba neljandat õppeaastat.

Siin tuleb Haridusministeeriumil energiliselt tegutseda nii kaubandusorganite kui ka Eesti NSV Riikliku Plaanikomisjoni suhtes, et võimaldada koolidel täita partei ja valitsuse poolt püstitatud nõudeid.

Polütehnilise õppetöö noorim lõik meie üldhariduslikus koolis — põllumajanduslik, masinaõpetuse ja elektrotehnika praktikum on selle lühikese ajaga teinud tõsiseid edusamme. Vastavalt Eesti NSV Ministrite Nõukogu 4. juuni 1955. a. määrusele said koolid asutustelt ja ettevõtelt neile mittevajalikke autosid, põlutöömasinaid, mõningaid tööpinke jm. Kahjuks muutsid mõned asutused ja ettevõtted need masinad enne koolile ülemist vanarauaks.

Muidugi ei võimalda seni saadud masinad ja seadmed praktikumide täiesti rahuldavat teostamist veel kõikides keskkoolides, seepärast tuleb koolidel ka uuel õppeaastal täiendada praktikumiruumide sisustust vajalike õppevahenditega, kasutades Eesti NSV Ministrite Nõukogu ülalmainitud määrust ja šeflusvahetõtetega.

Mitmed keskkoolid viisid edukalt läbi põllumajandusliku praktikumi kolhoosis, sovhoosis või masina-traktori jaamas. Ei saa jätta aga märkimata, et mitmes keskkoolis toimusid praktikumid kuival, formaalselt ja väga vähese näitlikkusega. Uuel õppeaastal tuleb neil koolidel oma tööd tublisti parandada.

Tööõpetuse ja praktikumide puhul oli takistavaks asjaoluks läinud õppeaastal mõnes koolis õpetajate ettevalmistamatus või vähene ettevalmistus. Selle puuduse kõrvaldamiseks korraldas Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut käesoleval suvel täienduskursused algklasside tööõpetuse, V—VII klassi puu- ja rauatöö ning kõikide praktikumide õpetajaile.

On vajalik, et ka kõrgemad õppeasutused korraldaksid üllõpilaste, tulevaste

õpetajate praktikumid vastavalt uutele nõuetele.

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi juurde tuleks organiseerida nädistöökoda ühes vajalike tööriistadega, mis oleks eeskujuks koolidele vastava töökoja asutamisel.

Tõsisit tähelepanu tuleb uuel õppeaastal osutada töö sisule ringides, eriti mitmesugustes tehnika-alastes ringides. Nende ringide töö ei tohi kujuneda klassis tehtava töö mõnevõrra süvendatud kordamiseks, nagu seda kahjuks mõnel pool esineb. Töö ringis peaks andma õpilasele teatava koguse spetsiaalseid oskusi alal, millega ta seal tegeleb (traktoriringis — oskuse traktoril töötada, autoringis — oskuse autot juhtida jne.).

Aasta-aastalt paranevad koolide õppeprogrammid, vabanedes järk-järgult tarbetust, õpilase mälu koormavast teoreetilisest liigihast ja muutudes seega elulähedasemaks ning õpilastele eakohasemaks, kuigi neis esineb veel olulisi puudusi ja partei XX kongressil väljendatud seisukohtadest mahajäämist.

Vastavalt õppeprogrammidele paraneb iga aastaga ka õpikute kvaliteet. Uuel õppeaastal saavad koolid mitmed täiesti uued õpikud, nagu algklasside aritmeetika õpik, NSV Liidu ajaloo õpiku III osa, psühholoogia õpik jt., kus on kõrvaldatud senised sisulised puudused.

Kui läheneda üldharidusliku kooli kehtivatele õppekavadele ja käibel olevatele õpikutele NLKP XX kongressi otsuste valguses õppetöö elust irdumise küsimuses ning lisada sellele põhiline pedagoogiline tõde: lähemalt kaugemale, siis esineb neis mõlemas veel olulisi puudusi. Neis on väga palju õpilastele kaugelt, aga napilt seda, mida iga nõukogude noor peab teadma oma lähemast ümbrusest. Selle tõttu ei tunne üldharidusliku kooli lõpetanud noor küllaldaselt oma sünnimaa loodust, majandust ega ajalugu.

Haridusministeerium peaks tõsiselt kaaluma õpetajate soovi: täiendada järgmiseks õppeaastaks mõningaid tõlkeõpikuid kohaliku materjaliga.

Tunnustavalt tuleb märkida käesoleval suvel tublisti hoogsamaks muutunud turismi harrastamist koolinoorte poolt. Turism, eriti matkad jalgsi ja jalgratastel, toob õpilased lähedale neid ümbritsevatele tegelikule elule, tutvustab neid otseselt meie kodumaa looduse, rahvamajanduse ja kultuuriga. Jääb soovida, et turism meie koolinoorte hulgas uuel õppeaastal veelgi laieneks. Koolidel ja vastavatel koolivälistel asutustel tuleb põhjalikke ettevalmistusi teha juba talvel, et muuta õpilaste matkad õpetuslikult ja kasvatuslikult sisukamaks.

Nõukogudemaa koolinoorte õpetamisel ja kasvatamisel on tähtsal kohal õpilaste osavõtt tootmistööst. Selles osas on vabariigi koolid käesoleval aastal eelmistega võrreldes hea sammu edasi astunud. Kui eelmistel aastatel kolhoosiküla koolinoored töötasid peamiselt oma vanemate individuaalmajapidamises ja ainult lühikest aega kolhoosimajandis (maisi hooldamisel jm.), siis tänava suvel võtsid õpilased aktiivselt osa tootmistööst ühismajandis ning tulid seal oma tööga rahuldavalt toime, mida tõendavad paljude kolhoosiesimeeste kiitvad otsused õpilaste töö kohta.

Ka linnakoolides toimus käesoleval aastal teatav murrang õpilaste tootmistöö suhtes. Et võimaldada oma õpilastele kosutavat suvepuhkust ja tutvustada neid põllumajandusliku tootmisega, organiseerisid mitmed linnakeskkoolid (Tallinna XVII Keskkool, Tapa Keskkool jt.) vanemate klasside õpilastele nn. kolhoosilaagrid, kus õpilased puhkuse kõrval võtsid osa ka tootmistööst. Mõned keskkoolid suunasid oma õpilasi tootmistööle ka tehastesse. Nii töötasid paljud Tallinna X Keskkooli õpilased suve jooksul tehases „Karamell“ igaüks 25 päeva.

Kahjuks ei mõista veel kõikide keskkoolide pedagoogilised kollektiivid õpilaste tootmistööst osavõtmise suurt õpetuslikku ja kasvatuslikku väärtust. Linnakeskkoolidel tuleks juba talvel vastava kolhoosi, sovhoosi või tööstusettevõtte juhtkonnaga kõigis üksikasjades kokku leppida, et suvel ei tekiks enam arusaamatusi, nagu tänava (Tallinna N. Gogoli nim. XXI Keskkool, Tartu III Keskkool jt.). Meie noorte kommunistlik kasvatus nõuab, et järgmisel suvel võtaksid tootmistööst jõukohaselt osa kõik vabariigi koolinoored.

Vabariigi mõnede koolide puudulikkus ja eluvõrast tööd pioneiriorganisatsioonis paljastas ilmekalt teine vabariiklik pioneeri kokkutulek. Kooli pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon on pedagoogilisele kollektiivile kasvatustöös esimesteks abilisteks, seepärast tuleb koolide juhtkondadel ja õpetajatel osutada nende organisatsioonide tööle tõsist tähelepanu, suunata seda nii, et see vastaks õpilaste eale ja püüdlustele, oleks elulähedane ning kasvataks neist elurõõm-

said, raskusi mittekartvaid, iseseisvaid noori.

Vabariigis on palju koole, kelle eesrindlikud pedagoogilised kollektiivid valmistavad oma kasvandikke hästi ette elluastumiseks, andes õpilastele sügavaid ja põhjalikke teadmisi teaduse alustest, õpetades neid mõistma sotsialistlikku töösse- ja ellusuhtumist, kasvatades neist elurõõmsaid, töötahtelisi noori, kes pärast kooli lõpetamist suudavad aktiivselt osa võtta sotsialistliku ühiskonna mitmekülgete ülesannete täitmisest.

Ent ei saa salata, et nende kõrval on vabariigis veel küllaltki suur arv selliseid õpetajaid ja isegi terveid kooli pedagoogilisi kollektiive, kes õpetavad kuival, sõnaliselt ja eluvõõralt. On koole, kus peaaegu puuduvad näitlikud õppevahendid ja mis veel halvem, on koole, kus ka olemasolevaid näitlikke õppevahendeid ei kasutata.

Selline elust irdunud õppe- ja kasvatus töö vabariigi paljudes koolides sundiski Haridusministeeriumi praegu toimivate õpetajate nõupidamiste plenaaristungi peateemaks võtma „Õppetöö elust irdumise kui koolide töö põhilise puuduse kõrvaldamise ja õpilaste praktiliseks tegevuseks ettevalmistamise abinõudest“. On kindel, et selle teema puhul tõstetakse haridusosakondade juhatajate ettekannetes, sektiioonides ja nõupidamiste sõnavõttudes üles palju väärtuslikke küsimusi, mis on olulise tähtsusega kooli õppe- ja kasvatus töö edasises käigus, juhtimisel ja korraldamisel. Haridusministeeriumil tuleks kõik nõupidamiste materjalid hoolega läbi töötada ja teha neist üldistusi, mida saaks edukalt kasutada vabariigi koolide õppe- ja kasvatus töö edasisel juhtimisel.

Puudutasime siin ainult mõningaid saavutusi ja puudusi vabariigi koolide senises õppe- ja kasvatus töös ning juhtisime tähelepanu mõningatele teedele seniste puuduste kõrvaldamiseks. Kui kõik vabariigi haridusala töötajad süvenevad põhjalikult NLKP XX kongressi materjalidesse ja võtavad seal esitatud seisukohad endi edasise töö aluseks, siis pole kahtlust, et vabariigi üldhariduslik kool astub uuel õppeaastal nõukogude noorte õpetamisel ja kasvatamisel terve sammu elule lähemale.

Ühiskondliku kasvatuses uuest süsteemist.

N. PETROV,

Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia Pedagoogika Teooria
ja Pedagoogika Ajaloo Teadusliku Uurimise Instituut.

NLKP XX kongressi otsus internaatkoolide asutamise kohta leidis laiades töötajate hulkades tulist poolehoidu.

Internaatkoolide organiseerimine ja lastesõimede ning -aedade võrgu laiendamine vastab sotsialistliku ühiskonna eluliselt tähtsatele nõudmistele tema arenemise antud etapil. Uue kasvatussüsteemi loomisega, mis hõlmab lapsi sünnist kuni keskkooli lõpetamiseni, rakendatakse loovalt ja arendatakse edasi marksistlik-leninlikku õpetust noore põlvkonna kommunistlikust kasvatamisest praegustes tingimustes, kus üha selgemini ilmnevad kommunistliku ühiskonna jooned.

Internaatkooliga seostub mitte üksnes kujutus kooli maalilisest asukohast ja heast sisustusest, mis on vajalik õppimiseks, tööks, spordiks ning kultuurseks puhkuseks. Internaatkool koos lastesõimede ja -aedadega on noore põlvkonna elu ja tegevuse uueks organisatsiooniks. See on kasvatus, hariduse ja õpetuse uueks ühiskondlikuks süsteemiks, mis võimaldab täiel määral täita igakülgset arenenud kommunismiehitajate ettevalmistamise ülesannet.

Milliseks konkreetselt kujuneb uus kasvatussüsteem? Milline peab olema internaatkool? Kuidas muutub perekonna osa laste kasvatamisel? Milliseks kujunevad suhted lastevanemate ja internaatkoolide vahel? Need ja paljud teised küsimused huvitavad lastevanemaid, pedagooge ja kogu meie nõukogude ühiskonda mitte üksnes küsimuse uuduse tõttu, vaid ka seepärast, et nad tahavad internaatkoolis näha järeltuleva põlvkonna kasvatamise parimate ideaalide kehastust.

Üleminek uuele kasvatussüsteemile toob olulisi muudatusi ühiskondliku ja koduse kasvatuses vahelistesse suhetesse, sest internaatkoolides võtab riik peamise hoolitsuse laste eest enda peale. Ühiskondliku kasvatusesüsteemi erikaalu järkjärgulise suurenemise perspektiiv kutsub mõnedes pedagoogides ja lastevanemates esile kartuse: kas see uus süsteem ehk ei too endaga kaasa lastevanemate õiguste ja kohustuste vähenemist? Kas see ehk ei mõju negatiivselt nõukogude perekonna edasisele arenemisele ja tugevnemisele?

Taalised kartused on põhjendamatud eelkõige seetõttu, et uutesse õppe-kasvatusasutustesse paigutatakse lapsi üksnes nende vanemate endi soovil. Vanemad saavad lastega kokku mitte ainult internaatkoolis, vaid ka kodus ja võtavad nende kasvatamisest osa kõige mitmekesisemal viisil. Lõppeks, keegi ei keela lapsevanemal ükskõik millal võtta oma laps internaadist ja kasvatada teda kodus.

Uus kasvatussüsteem ei põhjusta sugugi laste võõrdumist vanematest, vanemate armastuse vähenemist ega nõukogude perekonna nõrgenemist. Vastupidi, üleminek uuele kasvatussüsteemile loob tingimused naise täielikuks vabanemiseks kodusest majapidamisest ja koormavast murest laste eest hoolitsemisel, perekonna edasiseks tugevneamiseks ja laste igakülgseks arenemiseks.

Juba kohe pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni ei jätnud Nõukogude valitsus kivi kivi peale neist nurjatutest naiste mittevõrdõiguslikkuse seadustest, mille jäänuseid esineb arvukalt kõigis niinimetatud tsiviliseeritud maades. V. I. Lenin juhtis korduvalt tähelepanu nõukogude seadusandluse määratu suurele osale naiste ja meeste ebavõrdsuse kaotamises. Uhtlasi pidas ta Nõukogude seadusi perekonna, abielu ja naiste võrdõiguslikkuse kohta üksnes pinna puhasdamiseks vanade kodanlike seaduste rämpsust, mitte aga veel täielikuks naise vabanemiseks.

„Naine jääb ikkagi *koduorjaks*, hoolimata kõigist vabastavatest seadustest, sest teda rõhub, lämmatab, nüristab, alandab *kodune väikemajapidamine*, mis aheldab ta köögi ja lastetoa külge, raiskab tema tööjõudu metsikult ebaproduktiivse, tühise, närvesööva, nüristava ja kurnava tööga. Tõeline *naise vabastamine*, tõeline kommunism algab alles seal ja siis, kus ja millal algab massiline võitlus (mida juhivad riigivõimu valdav proletariaat) selle koduse väikemajapidamise vastu või õigemini — selle *massiline ümberkujundamine* sotsialistlikuks suurmajapidamiseks.“¹

Ühiskondlike sööklate, lastesõimede ja lasteaedade organiseerimises nägi Lenin kommunismi võrseid. Ta kutsus üles suhtuma hoolikalt ja tähelepanelikult nendesse uue võrsetesse ja neid igati arendama, sest need on reaalsed vahendid, mis tegelikult on suutelised naist vabastama.

Viimastel aastatel on meil lastesõimede ja lasteaedade võrk märkimisväärselt kasvanud, nende hulgas selliste lastesõimede ja -aedade võrk, kus lapsed kogu aja, välja arvatud puhkepäevadel ja pühade puhul, viibivad kvalifitseeritud kasvatajate järelevalve ja hoole all. Laieneb ühiskondliku toitlustamise ettevõtete ja asutuste ning muude elutaravelise teenindamise asutuste võrk.

NLKP XX kongressi direktiivid kuuenda viisaastaku kohta tunnistavad sellest, kui hoolikalt, leninlikult suhtuvad Kommunistlik Partei ja Nõukogude valitsus tingimuste loomisse, millest sõltub rahva materiaalse ja kultuurilise taseme süstemaatiline tõstmine, naise täielik vabanemine ning kogu noore põlvkonna hea kasvatus, haridus ja õpetamine.

Naise vabastamine kodusest majapidamisest ja lastetoast, tänu ühiskondliku toitlustamise süstemaatilisele laiendamisele ja parandamisele ning internaatkoolide, riiklike lastesõimede ja lasteaedade ehitamisele, ei kindlusta mitte üksnes naiste-emade aktiivsuse kasvu tööalases, ühiskondlik-poliitilises ja kultuurilises tegevuses, vaid jätab neile ka märgatavalt rohkem aega lastega suhtlemiseks ja nende kasvatamiseks.

Tänapäeval saavad paljud vanemad koormatuse tõttu töös ja koduses majapidamises pühendada väga vähe aega laste kasvatamisele.

¹ V. I. Lenin, Teosed, 29. kd., Tallinn, 1954, lk. 396.

Sellistes perekondades juhtub tihti, et vanemad ja lapsed ainult elavad koos. Parimal juhul kujuneb see üksluiseks juhuslike, sageli vastu-rääkivate käskude, manitsuste ja õpetuste andmiseks. Kuid selline kasvatus mõjub sageli negatiivselt laste arenemisele, valmistades vanematele palju kurvastust ja pettumust, kuna laps ei kasva selliseks nagu vanemad teda oleksid tahtnud näha.

Koolikasvatuse praegune süsteem, mis on seotud perekondliku kasvatusesaga sageli ainult nimeliselt, ei suuda viimase olulisi vigu kompenseerida. Koolide pedagoogilised kollektiivid ei osuta vajalikku tähelepanu kontaktile kõigi kasvandike perekondadega enamasti mitte sellepärast, et nad ei hinda küllaldaselt seda tähtsat tööloiku, vaid sellepärast, et nad on küllaltki koormatud oma vastutusrikaste kohustuste täitmisega laste õpetamisel ja kasvatamisel koolis. Vanemate ja pedagoogide koormatuse tagajärjel kannab side kooli ja perekonna vahel, kooli- ja perekondliku kasvatusesüsteemi vahel tavaliselt episoodilist iseloomu ja hõlmab võrdlemisi väikest hulka lastevanemaid.

Märkimisväärselt paremaid tulemusi kooliealiste laste kasvatamisel saavutavad pikendatud tööpäevaga koolid, kus lapsed veedavad suurema osa päevast: nad mitte üksnes ei õpi siin, vaid täidavad ka koduseid ülesandeid, puhkavad, mängivad ja tegutsevad mitmesugustes ringides. Igati soodustades pikendatud tööpäevaga koolide arenemist, peame siiski taotlema kasvatussüsteemi küsimuse radikaalsemat lahendamist, sest pikendatud tööpäevaga kool ei vabasta naist-ema täielikult kodusest majapidamisest ega lastetoast, kasvõi juba sellepärast, et võtab endale hoolitsemise üksnes kooliealiste laste eest. Seepärast tagavadki internaatkoolid edaspidi kooliealiste ja eelkooliealiste laste kasvatamise, aga kui lastevanemad seda soovivad, siis ka sõime-ealiste laste kasvatamise. Sellega seoses vastab internaatkoolide ehitamine mitte üksnes asulate lähedusse, vaid ka asulatesse nõukogude perekonna kõige elulisematele vajadustele.

Kui vanemad teavad, et nende lapsed asuvad nende lähedal, heades tingimustes ja kogenud, kvalifitseeritud pedagoogide ning kasvatajate usaldusväärses kätes, siis töötavad nad rahulikult, võtavad aktiivselt osa ühiskondlikust ja kultuurilisest tegevusest ning leiavad küllalt aega laste kasvatamiseks tihedas kontaktis internaatkooli pedagoogidega.

Kool ja kodu olid ja jäävad ka edaspidi laste sotsialistliku kasvatuses tähtsamateks kolleteks. Uus kasvatussüsteem, vabastades perekonna rasketest ainelist ja organisatsioonilist laadi muredest (hool lapse ratsionaalse toitlustamise, riietuse ja jalatsite eest, laste õppimis-, töö- ja puhkusežiimi täitmise süstemaatiline jälgimine jne.), ei võta temalt laste kasvatamise õigust, ei vabasta teda vastutusest ühiskonna ees ega tungi inimesele kõige kallimate suhete valdkonda, milleks on vanemate armastus laste vastu ja hool nende arenemise, kasvatuses ning hariduse eest.

Lapsi sünnist kuni keskkooli lõpetamiseni hõlmava kasvatus-õppeasutuse tüübi, kasvatuses sisu ja vormide ning noore põlvkonna hariduse ja õpetamise küsimuste konkreetne lahendamine sõltub suurelt osalt nende oluliste muudatuste selgest mõistmisest, mis toimuvad meie elus lähima 15—20 aasta jooksul seoses meie ühiskonna edasiliikumisega teel kommunismile.

Muidugi, jäädes iganenud vaadete piiridesse naise koduste tööde

ning perekondliku ja koolikasvatuse süsteemi kohta, on raske kujutleda kõigis üksikasjades ka neid olulisi muudatusi, mis paratamatult toimuvad ühiskonna vaimses elus, eriti kasvatuses põhimõtetes ning ühiskondliku ja koduse kasvatuses vastastikustes suhetes. Kuid iga päevaga muutub ilmsemaks, et kehtiv kasvatussüsteem ei tule täiesti toime noore põlvkonna ettevalmistamisega kommunistliku ühiskonna igakülgset arenenud ehitajateks.

Iga algus on raske. See kehtib täiel määral lastekasvatuse kohta, mis puudutab kogu rahva huve ja millega on seotud mitte üksnes meie sotsialistliku ühiskonna olevik, vaid ka tulevik. Seepärast arutletaksegi avalikkuses nii ägedalt ja innuga uut kasvatussüsteemi.

Selleks et suhteliselt lühikese ajaga seda ülesannet lahendada, peame eelkõige loovalt ellu rakendama marksistlik-leninlikku õpetust kommunistlikust kasvatuses ning kasutama kõike head ja eesrindlikku, mida oleme sellel alal kogunud 40 aasta jooksul, keeldumata kriitiliselt kasutamast revolutsioonieelse Venemaa ja kaasaegse välismaa internaadtüüpi õppeasutuste kogemusi.

Uute õppe-kasvatusasutuste ulatusliku võrgu väljaarendamine on seotud rea materiaalse ja organisatsioonilist laadi raskustega. Edu nende raskuste võitmisel sõltub teatud määral haridusorganite ja pedagoogide visadusest, millega nad tõmbavad kaasa kohalikke organisatioone, tööstusettevõtteid, kolhoose ja sovhoose internaatkoolide ehitamisele.

Eri vabariikide, kraide ja oblastite konkreetsed kohalikud tingimused ja iseärasused kutsuvad esile mitmekesiseid teid, viise ja vahendeid uuele kasvatussüsteemile järkjärguliseks üleminekuks. Selliste internaatkoolide ehitamise kõrval, mis sisaldavad lastesõime, lasteaeda ja kooli, luuakse ilmselt ka internaatkoole ilma lastesõimeta ja koguni ilma lasteaiata. Üleminekuastmena internaatkoolide ehitamisel omandavad laia leviku internaadid maakoolide juures, mis teenindavad mitmeid asulaid, ja pikendatud tööpäevaga koolid linnades. Kuid kogu selle mitmekesisuse juures on internaatkoolide ehitamisel vaja tagada ühtlus peamises ja põhilises, millest sõltub ürituse edu.

Seadmata endale eesmärgiks käsitleda kõiki uue kasvatussüsteemi küsimusi, tahame peatuda mõnedel tähtsamatel, millede kohta, nagu selgus internaatkoolide põhimääruse projekti arutlemisel, haridusala töötajatel ja pedagoogidel pole ühtseid vaateid. See on seda vajalikum, et mõnele haridusorganite töötajatele näib üleminek uuele kasvatussüsteemile äärmiselt lihtsustatuna. Nende arvates piisab, kui tavalisele üldhariduslikule koolile ehitada juurde internaat õpilaste jaoks või vahetada silt „Lastekodu“ sildiga „Internaatkool“ ja uut tüüpi õppe-kasvatusasutuse loomise ülesanne ongi lahendatud. Pole raske näha, et neid töötajaid ei huvita uued põhimõttelised küsimused, mis on päevakorras seoses ühiskondliku kasvatuses uue süsteemi sisu ja organisatsioonilise küljega. Tavalise üldharidusliku keskkooli „kaitse“ ja „kõigi laste“ huvide lipu all ning peites end ainelist laadi raskuste taha, kõnelevad nad kangekaelselt selle kasuks, et internaatkool milleski olulises ei erineks tavalisest üldhariduslikust koolist, välja arvatud see, et lapsed viibivad pidevalt internaadis.

Selline seisukoht on imelik. On ju internaatkoolide kui uut tüüpi kasvatusasutuste küsimus seepärast üles tõstetudki, et kooli- ja eelkoolikasvatuse praegune süsteem ei suuda täielikult lahendada kasva-

tuse uusi ülesandeid. Muidugi kulub üsna hulk aega, kuni internaatkoolid muutuvad massilisteks asutusteks, mis hõlmavad kõiki lapsi. Kuid just kõigi laste huvides peame püüdma otsekohe hoogustada internaatkoolide ehitamist, mida rõhuv enamus elanikkonnast hädasti vajab.

Mõistagi ei tohi me ehituste tüübi ja sisseseadete laadi kindlaksmääramisel, õppeplaanide väljatöötamisel ning pedagoogide, kasvatajate, administratiiv- ja teenindava personali koosseisude kindlaksmääramisel lubada mingeid liialdusi. Kasutades mõistlikult riigi poolt antud vahendeid, tuleb ehitada võimalikult palju internaatkoole. Kuid kõige selle juures peame looma vajalikud soodsad tingimused laste arenemiseks, nendele hariduse andmiseks, nende kasvatamiseks ja ettevalmistamiseks tegelikule tööle.

Selliste tingimuste hulka kuulub eelkõige õppeaja kestus. Internaatkoolides peavad olema hästi korraldatud üldine ja polütehniline haridus, tootmisalane spetsialiseerumine, ettevalmistus tegelikule tööle, kehaline ja esteetiline kasvatus. Nende ülesannete täitmise tingimuseks ei ole mitte üksnes selle kasvatus- ja haridussüsteemi eelised, vaid ka õppeplaanis suurema arvu tundide omistamine tööstusliku ja põllumajandusliku tootmise aluste teoreetilisele ja praktilisele tundmaõppimisele, tootmispraktikale, võõrkeelte, muusika, laulmise, joonistamise, joonestamise ning rakenduskunstide õppimisele ja kehakultuurile.

Kui arvesse võtta seda, et üldharidusliku keskkooli õppeplan on äärmiselt üle koormatud, siis saab täiesti ilmseks üheteistkümneaastase õppeaja vajadus internaatkoolides.

Esineb ka teist seisukohta — säilitada internaatkoolides kümneaastane õppeaeg. Seda seisukohta põhjendatakse peamiselt materiaalsete raskustega ja vajadusega säilitada igal juhul pidevus tavaliste üldhariduslike koolide ja internaatkoolide vahel.

Kuid meie ei jõua ju kunagi edasi selle küsimuse lahendamisel, kui käsitame pidevust identsusena ja teeme õppeaja kestuse küsimuse sõltuvaks äärmiselt tähtsusetust võimalike juhtumite arvust, millal õpilased internaatkoolist siirduvad tavalisse kooli. Sellele tuleb veel lisada, et kõigile on teada väga olulised puudused keskkooli praegu kehtivas õppeplaanis.

Muidugi tuleb üheteistkümneaastase õppeaja sisseviimisel internaatkoolidesse tegemist aineliste raskustega. Kuid kas on tarvis taanduda sedalaadi raskuste ees? Kas on kohane uute koolide ehitamisel ja nende tegevuse organiseerimisel kokku hoida riigi raha, halvendades neid tingimusi, millest sõltub pedagoogilise protsessi kvaliteet ning laste arenemine ja tervis.

Ehitajad ja arhitektid näiteks tõestavad veenvalt, et klassi õpilaste arvu kindlaksmääramisel 25-le 30 vastu tõuseb ehituse maksumus, seejärel aga ka ekspluatatsioonikulud 20% võrra. Siit tehakse järeldus: riigi raha kokkuhoiu mõttes tuleb internaatkoolides planeerida 30 õpilast klassi kohta. Vaatamata aritmeetiliste arvutuste õigsusele ei saa meie, pedagoogid, nõustuda sellise aritmeetikaga. Ka meie oleme riigi raha kokkuhoiu poolt. Kuid arvame, et seal, kus on tegemist laste arenemise ja kasvatusega, ei tohi kokkuhoiu ülesannet lahendada mõistmatult, asja kahjuks.

Paha on see, et pedagoogikateadus tegeleb vähe „aritmeetikaga“.

Kuid pole ju raske arvata, millist kahju võib asjale tuua, kui pedagoogid nõustuvad klassi ükskõik millise täitumusega. Esimesel pilgul näib fakt, et klassis istub mitte 25, vaid 30 õpilast, tähtsusetu pisisajana. Tegelikult aga halvenevad õpetaja töötingimused tunnis järsult: tal pole võimalik korraldada tööd nii, et lapsed omandaksid klassis kõige põhilisema; seepärast on ta sunnitud osa õppetööd üle viima koduülesannetele. Sellega kasvab õpilaste õppetööalane kcorumus järsult ja lüheneb aeg, mida õpilane kasutaks puhkuseks, sportimiseks, osavõtuks ühiskondlikult kasulikust tööst või kirjanduse lugemiseks. Seepärast võib vaevalt küll nõustuda ehitajate ja arhitektidega selles, et kokkuhoiu küsimust lahendada klasside täitumuse suurendamise arvel. Kas ei ole parem seda 20 protsenti kokku hoida tüüpprojektide väljatöötamise maksumuse arvel, ehitustööde ja seadistuse maksumuse arvel või igasuguste liialduste otsustava vältimise teel arhitektuuriliste ja ehitusalaste ideede teostamisel?

Internaatkoolide õppeaja kestuse küsimuse lõplikul lahendamisel tuleb igakülgselt arvestada kõiki plusse ja miinuseid, mida toob endaga kaasa üheteistkümnenda klassi juurdepanemine. Mitte üksnes üheteistkümnendaastase õppeaja silmanähtavad eelised, vaid ka selle tungiv vajalikkus internaatkoolide puhul on niivõrd ilmsed, et selle taotlemine on põhjendatud.

Äärmisel juhul võib üleminekuastmena kasutada ka sellist varianti: tundide üldarv jätta samaks, nagu see on kümneklassilise kooli kehtivas õppeplaanis, kuid õppeaja kestus internaatkoolides määrata kindlaks üheteistkümnenda aastale. See annab võimaluse vähendada õpilaste nädalast koormust 1—2 tunni võrra ega nõua ühtlasi õpetajate kooseisu suurendamist, võrreldes kümneklassilise kooliga.

Mida annab see variant? Eelkõige kõrvaldatakse kooli üks põhilisi pahesid — õpilaste ülekoormatus kohustusliku õppetööga. Luuakse normaalsed soodsad tingimused õpilaste kehaliseks ja vaimseks arenemiseks. Jääb rohkem aega puhkuseks, kehaliseks ja ühiskondlikult kasulikuks tööks ning spordiks. Jääb rohkem aega iseseisvaks tööks, mis on tingimata vajalik keskmise, eriti aga vanema kooliastme õpilastele. Me ei mõtle sellega „koduülesandeid“, vaid iseseisvat ilu-, populaarteadusliku ja tehnilise kirjanduse lugemist. Saadakse võimalus tunduvalt paremini korraldada õpilaste tootmispraktika kolhoosides, sovhoosides, masina-traktorijaamades ja tööstusettevõtetes, ilma milleta ei saa edukalt lahendada õpilaste praktiliseks tegevuseks ettevalmistamise ülesannet.

Teiseks väga oluliseks küsimuseks, mis on seotud internaatkooli õppeplaaniga, on harunemise küsimus — teisiti öeldes, võimalus vanemate klasside õpilastel valida eri suundi või variante üldhariduses.

Harunemise küsimus on vahetult seotud noore põlvkonna ettevalmistamisega igakülgselt arenenud kommunismiehitajateks.

Selle ülesande lahendamisel on peamiseks teeks, nagu õpetab marksistlik-leninlik teooria, hariduse ja võimlemise ühendamine tootliku tööga. „Nagu Robert Owenil üksikasjaliselt saab jälgida, võrsus vabrikusüsteemist tuleviku kasvatuse idu, kus kõigil lastel, kes on ületanud teatud vanuse, on tootlik töö ühendatud õpetamise ja võimlemisega, — mitte ainult ühe vahendina ühiskondliku tootmise suuren-

damiseks, vaid ka ainsa vahendina igakülgsest arenenud inimeste tootmiseks.²

Sedasama teesi hariduse ühendamise kohta tootliku tööga ja tootliku töö ühendamise kohta haridusega avaldas ja põhjendas ka V. I. Lenin korduvalt, nähes sellises ühenduses asendamatu vahendit igakülgsest arenenud inimeste ettevalmistamisel.

Tänapäeval, millal lahendatakse uue kasvatussüsteemi küsimust, on internaatkoolide organiseerimisel tarvis ette näha tingimused, mis on vajalikud, et teostada marksistlik-leninlikku õpetust igakülgsest arenenud isiksuse kohta.

Vanemate klasside õpilaste hariduse ja võimlemise ühendamine tootliku tööga on selle küsimuse lahendamisel peamiseks liiniks. Kuid on veel üks väga tähtis küsimus, millele ei tohi jätta vastamata, kui asuda igakülgse arenemise ülesande tegelikule täitmisele. Mõtleme sellega õpilaste individuaalsete võimete, kalduvuste ja vaimuannete arvestamise küsimust.

Senini oleme patustanud tõe vastu, kinnitades pedagoogilises kirjanuses, et üldhariduslik keskkool tagab õpilaste igakülgse arenemise. Igakülgne arenemine pole võimalik ühendamata haridust tootliku tööga ja tootlikku tööd õpetamisega.

See, mida tehakse polütehnilise õppetöö korras, on ainult esialgne samm isiksuse igakülgse arendamise ülesande lahendamisel. Ei tohi mõtelda, et hariduse ühendamise tootliku tööga kui igakülgsest arenenud inimeste ettevalmistamise vahendi võib redutseerida lihtsatele õppetöö täiendamisele õpilaste tööga kolhoosis või tööstusettevõttes kahe, maksimaalselt nelja tunni ulatuses nädalas.

Asja sellise korralduse puhul ei ole võimalik õpilastele anda põhilist ettevalmistust praktiliseks tegevuseks, veel vähem kindlustada isiksuse igakülgset arenemist. On ilmne, et kõnesse peab tulema vanemate klasside õpilaste süstemaatiline, pidev osavõtt tootlikust tööst koos hea üldise ja polütehnilise haridusega, võimlemise ja spordiga.

Et teaduslikult põhjendada päevas õppetööle, võimlemisele ja tootmistööle kulutatavate tundide arvu kõige õigema suhte küsimust, on vaja tõsiseid eksperimentaalseid uurimusi. Kuid juba praegu nähtub vastavate koolide kogemustest, et internaatkoolide õppeplaanide väljatöötamisel tuleks õpilaste õppetööga ülekoormatuse kaotamiseks ja neile igakülgseks arenemiseks soodsate tingimuste loomiseks kasvandike päevane töö planeerida nii, et neil ei oleks üle 4 tunni õppetööd, et vähemalt 2 tundi oleks ette nähtud tootlikuks tööks ja 1—1,5 tundi võimlemiseks ning spordiks. Ainult siis saab internaatkoolide kasvandike igakülgse arendamise küsimuse asetada reaalsele pinnale ja neid hästi ette valmistada tegelikuks tööks ühes või teises tööstus- või põllumajandusharus.

Sellistes tingimustes on internaatkoolid suutelised lahendama neid ülesandeid nii nagu vaja. Kuid kas nad, ühendades hariduse, polütehnilise õppetöö ja kehalise kasvatusse õpilaste tootliku tööga tööstusettevõtetes, kolhoosides, sovhoosides, masina-traktorijaamades ja õppemajandis, saavad jätta arvestamata kasvandike individuaalseid kalduvusi, võimeid ja andeid? Muidugi mitte. Ei või ju isiksuse iga-

² K. Marx, Kapital I, Tallinn, 1953, lk. 419.

külgset arenemist käsitada kõigi sobitamisenä mingi ühise standardi alla. Senini meie üldhariduslik keskkool aga, piltlikult väljendades, pügab kõiki õpilasi ühe kammi all, korraldades ka vanemates klassides haridustöö kõigi õpilastega ühtede ja samade õppeprogrammide järgi, ühe ja sama õppeplaani järgi, arvestamata vanemate klasside õpilaste individuaalseid kalduvusi, andeid ja võimeid.

Me räägime õigusega „seleksiooni“ klassimõttest, kui reas kapitalistlikes maades andmeid laste erinevate võimete kohta, mis pealegi on saadud ebateaduslike meetodite abil, kasutatakse valitsevate klasside poolt selleks, et takistada töötajate lastel pääsu kesk- ja järelikult ka kõrgemasse kooli. Kuid oleme kahjuks veel erakordselt vähe teinud teadusliku metoodika väljatöötamiseks individuaalsete kalduvuste ja annete tundmaõppimise kohta mitte „seleksiooni“ eesmärgiga, vaid selleks, et võimaldada nende igakülgset arenemist.

Muide tuleb öelda, et praeguseni mõistetakse laste individuaalsete iseärasuste all enamasti laste psüühika ja käitumise iseärasusi eri vanuseastmetel ning kõige vähem tegeldakse laste individuaalsete võimete, vaimuannete ja kalduvuste tundmaõppimisega.

On täiesti ebapiisav deklareerida igakülgset arenemist ja kuulutada laste individuaalsete iseärasuste arvestamise printsiipi. On tähtis õppeplaani struktuuris ja õppetöö organiseerimisel tõepoolest tagada reaalsed tingimused ja tegelik võimalus laste individuaalsete võimete ja kalduvuste tõeliselt igakülgseks arenemiseks.

On juba ammu teada, et keskkooli vanemates klassides ilmneb õpilastel individuaalne suhtumine eri õppeainetesse, mis on põhjustatud nende erisugustest võimetest, kalduvustest ja huvidest. Uhtesid huvitab kõige enam matemaatika või füüsika, teisi bioloogia, kolmandaid kirjandus või ajalugu jne. Kuid sellest hoolimata ei arvesta kool neid õpilaste huvisid: ta pakub kõiki õppeaineid ühesuguses ulatuses ning ühel ja samal tasemel. Õpilaste huvide rahuldamise ainsaks vormiks ühes või teises teadus- või tehnikaharus on klassiväline töö mingis ringis.

Kuid see pole veel kaugeltki küllaldane, et tõsiselt lahendada õpilaste individuaalsete võimete, kalduvuste ja huvide igakülgse arendamise ülesannet. Pealegi on teada, et klassiväline töö ringides ei hõlma kaugeltki kõiki õpilasi. Klassiväline töö ise saab vajaliku hoo ja sügavama sisu juhul, kui kooli õppeplaanis luuakse selle arenemiseks paremad tingimused.

Harunemise ülesanne seisnebki selles, et luua reaalsed tingimused diferentseeritud lähenemiseks õpilastele ja nende igakülgseks arenemiseks, arvestades nende individuaalseid huvisid, võimeid, kalduvusi ja andeid. Üheteistkümnendaastase õppeaja korral internaatkoolis oleks vanemates klassides kohane ette näha mitu haru ehk osakonda, näiteks füüsika-tehnika, bioloogia-põllumajanduse, ühiskondlik-majanduslik või humanitaarharu.

Kuni VIII klassini toimuks õppetöö ühtse, kõigile õpilastele ühise õppeplaani järgi. IX klassist peale algaks harunemine. VIII klassi lõpetades valiks iga õpilane vabalt ühe haru, kasutades seejuures pedagoogide konsultatsiooni ja vanemate nõuandeid. Eri harude olemasolu vanemates klassides soodustaks õpilaste loovate jõudude, nende individuaalsete võimete ja vaimuannete arenemist. Tagades reaalsed võimalused huvide rahuldamiseks ühes või teises teadus- või

tehnikaõharus, soodustaks harunemine üldise ja polütehnilise hariduse taseme tõusu ja oleks kahtlemata kindlamaks aluseks kutsealase huvi väljakujundamisel õpilastes ja neile spetsiaalse tootmistehnilise ettevalmistuse andmisel.

Mõned seltsimehed kalduvad harunemises nägema vastuolu üldise ja polütehnilise hariduse ning igakülgsest arenenud isiksuse kasvatamise ülesannetega. Tegelikult aga ei ole ega saagi siin olla mingit vastuolu. Harunemine ei hävita üldhariduslikku polütehnilist kooli, vaid vastupidi, tugevdab seda. See ei ole vastuolus isiksuse igakülgse arenemise ülesannetega, vaid tuleneb neist ülesannetest.

Kõige usaldusväärsem vahend uute küsimuste lahendamise õigsuse kontrollimiseks on praktika. Oleme veendunud, et harunemise tegelik teostamine internaatkoolides õigustab end täielikult nii reaalsete tingimuste loomise vahendina õpilaste individuaalsete võimete ja kalduvuste arenemiseks, üldise ja polütehnilise hariduse taseme tõstmise vahendina, kui ka vajaliku tingimusena keskkooli lõpetanud noorte tootmisalaseks spetsialiseerumiseks.

Uhineme täiesti professor Rõbkini väga õige väitega: „Ei tohi lootma jääda sünnipärasele andekusele — osavaid käsi on tarvis õpetada, arendada ja kasvatada.“³ Harunemine on üks vajalikke abinõusid mitmekesiste talentide arendamiseks, mida rahva hulgas on külluses.

Lõpuks tahame veel peatuda ühel väga tähtsal küsimusel — internaatkoolide kasvatajatel. Ka selles küsimuses avaldatakse mitmesuguseid seisukohti.

Uhed arvavad, et internaatkoolides peavad olema spetsiaalsed kasvatajad, kes ei ole seotud õppetööga. Kasvatajad peavad ainult juhtima õpilaste koduste ülesannete ettevalmistamist ja klassivälisest kasvatusstööd selle kõige mitmekesisemates vormides, samuti juhtima väljaspool õppeaega kõnepraktikat ühes võõrkeeles. Teised on arvamusel, et kasvataja peab tingimata tegelema õppetööga klassis, kuid mitte üle 6 tunni nädalas. Ainult sel tingimusel on tal autoriteeti ja lugupidamist õpilaste silmis ja ta suudab täita edukalt kasvatusstöö ülesandeid.

Arvamused kasvatajate arvu kohta on samuti mitmesugused: ühed avaldavad arvamust, et iga rühma, s. o. 25—30 õpilase kohta oleks üks spetsiaalne kasvataja, peale selle veel mitu vahetuselist kasvatajat. Teised teevad ettepaneku loobuda vanemate klasside õpilaste puhul spetsiaalsetest kasvatajatest. Meile näib, et kasvatajate arvu ja nende suhte küsimuse õppetööga võib kõige õigemini lahendada ainult seoses internaatkooli kasvatussüsteemiga. Selle süsteemi küsimus pälvib eriuurimust. Antud juhul tahaksime juhtida tähelepanu sellele, et üheks internaatkoolide kasvatussüsteemi aluseks oleks tingimata toetumine kasvandike kollektiivile, kusjuures igati arendataks nende isetegevust ja algatusvõimet.

Lahendades kasvatajate koosseisu küsimust kõlbab meil kasutada mitte üksnes nõukogude kasvatussüsteemi, eriti A. S. Makarenko silmapaistvaid kogemusi, vaid tähelepanelikult vaadelda ka välismaade internaaditüüpi õppeasutuste kogemusi. Eriti väärivad tähelepanu inglise kasvatussüsteemi kogemused niinimetatud „avalikes“ koolides (public schools).

³ „Правда“, 8. mail 1956. a.

Neis koolides on iga õpilane kahe rühma liikmeks. Tundide ajal kuulub ta oma klassi koosseisu, mis tavaliselt koosneb 20—25 õpilasest. Siin õpib ta koos oma eakaaslastega ja läheb nendega edasi klassist klassi. Pärast tunde siirdub ta oma „koju“ ehk oma osakonda (pansioni), kus elab 40—50 õpilast kõigist vanuseastmetest. Iga „kodu“ ehk osakonda juhib kasvataja.

Kehtiva koolirežiimi ja käitumisreeglite täitmise jälgimisel, samuti ka koduülesannete ettevalmistamise kontrollimisel rakendatakse väga laialt vanemate klasside õpilasi „prefektide“ ehk vanemate näol, keda määrab direktor. Klassivanemate kõrval määratakse ka osakondade vanemad ja koolivanem.

Analüüsivõime ühiskasjaliselt inglise kasvatussüsteemi neis koolides, tahaksime juhtida tähelepanu võimalusele rakendada internaatkoolides analoogilist süsteemi õpilaste rühmadesse paigutamisel, kasutades seda kooskõlas kommunistliku kasvatuses eesmärgi ja süsteemiga.

Sellisel juhul võiks internaatkoolis kahe komplekti puhul olla 4 algklasside osakonda, igaühes 50 õpilast ning 6—8 kesk- ja vanemate klasside osakonda, igaühes 50—60 õpilast. Kasvandike jaotamisel osakondadesse oleks hõlpus moodustada algkollektiive ühealsetest, eraldi poiste ja tütarlaste internaadis, ning võimalduks kasvatajate koosseisu vähemalt kaks korda vähendada võrreldes klassidele ettenähtud kasvatajate arvuga.

Kasvandike jaotamisel osakondadesse on veel see eelis, et ühealsete laste kollektiivis on soodsamad võimalused kasvandike ise-tegevuse, algatusvõime ja iseseisvuse arenemiseks.

Osakondade juhtimisest peavad kasvatajatena osa võtma internaatkooli direktor ja õppealajuhatajad. See on tähtis mitte üksnes kasvatajate koosseisu vähendamise seisukohalt, vaid eelkõige selleks, et direktor ja ta asetäitjad ei muutuks üksnes administraatoreiks, mida meie koolides sageli võib täheldada, vaid et nad oleksid tõelisteks õpetajateks õpetajatele ja kasvatajatele, õpetades neile isikliku eeskuju kaudu kasvatusöö täiuslikumaid võtteid.

Internaatkoolide asutamine on uus ja keeruline üritus. Teaduslike töötajate ülesandeks pedagoogika alal on õpetajatele ja kasvatajatele kiiremas korras ette valmistada mitte üksnes internaatkoolide põhimäärus, vaid koostada ka rida kirjutisi õppe- ja kasvatusöö organisere-mise kõige aktuaalsemate küsimuste kohta, välja tuua õppe- ja kasvatusöö spetsiifika neis õppeasutustes, aidata leida õige tee uute ja väga vastutusrikaste ülesannete edukaks lahendamiseks, mis ker-ivad üles seoses ühiskondliku kasvatuses uue süsteemi loomisega.

Lydia Koidula lüürika käsitus keskkooli IX klassis.

(11. augustil k. a. möödus 70 aastat Lydia Koidula surmast.)

K. MIHKLA,

Tallinna V Töölisnoorte Keskkooli eesti keele ja kirjanduse
õpetaja, filoloogiateaduste kandidaat.

Sissejuhatuseks.

Lydia Koidula eluloo ja loomingu käsitlemiseks keskkooli IX klassis on kirjanduse programmis ette nähtud 8 tundi. Sellest ajast tuleb vähemalt pool, s. o. 4—5 tundi pühendada tema loomingu tähtsama osa, lüürika tundmaõppimisele. Kirjanduse programmis on üksikasjaliselt ära näidatud ja loetletud Koidula lüürika liigid ja teemad, samuti luuletused, mida on vaja läbi võtta. Koidula lüürikat on kohane käsitleda programmis antud teemade järjestuses ja ulatuses.

Koidula lüürika käsitlemisel võib kasutada nii loengulist õppematerjali esitamisi kui ka õppevestlust. Loengu kaudu anname ülevaate tema luuletuskogudest ja luule temaatikast, iseloomustame üldiselt ta üksikuid lüürika liike, selgitame ta lüürika ideelist sisu ning kunstilisi iseärasusi ja esitame kokkuvõtva hinnangu tema luule kohta. Õppevestluse teel aga arutleme õpilaste poolt varem õpitud Koidula luuletusi, analüüsime programmis nimetatud luuletusi, püüame luuletuste ideelist sisu mõista, leiame kõne- ja lausekujundeid vaadeldavatest luuletustest ja teeme eeltöid kokkuvõtte tegemiseks tema lüürikast. Otstarbekas on nii Koidula lüürika kui ka teiste kirjanike loomingu käsitlemist korraldada nii, et uue õppematerjali käsitus tunnis algaks ja lõpeks loenguga, vahepeal aga toimuks õppevestlus. Muidugi on võimalus vähemate küsimustega pöörduda õpilaste poole ja neid lahendada viimaste aktiivsel osavõtul ka loengu kestel.

Näitlikult ei saa Koidula luuletuskogusid ja -valimikke teisiti klassis tutvustada, kui tuleb neid kogumikke, samuti noodiraamatuid, kus ta luuletused on viisistatuna avaldatud, õpilastele näidata. On tarvilik, et õpilasedki kodust Koidula luulevalimikud kaasa võtaksid ja neid klassis kasutaksid tema luuletuste analüüsi puhul. Õppevestluse puhul, milles antakse ülevaade Koidula luule temaatikast, võib lasta õpilasi meenutada neid tema luuletusi, mida nad on nooremates klassides kirjandusliku lugemise tundides läbi võtnud.

Üksiku luuletuse käsitus algab selle luuletuse ilmeka lugemisega kas õpetaja enda või mõne parima õpilase poolt. Lugemine peab niivõrd luuletaja elamusi edasi andma, et õpilastes tärkaksid ja neile saaksid omaks need tunded ja meeleolud, mida luuletus endas peidab.

Luuletuse analüüsi puhul on õppevestluse ülesandeks selgitada täiendavalt seda, mis jäi õpilastele luuletust lugedes ebaselgeks, peatuda põgusalt üksikpildidel, juhtida tähelepanu luuletuse peamotiividele, lahti mõtestada selle ideeline sisu ja leida sellele luuletusele iseloomulikud kunstilise kujunduse vahendid, s. o. kõne- ja lausekujudid. Lühemaid Koidula luuletusi („Mu isamaa on minu arm“, „Mu isamaa nad olid matnud“ ja „Üürike“) võib sisuliselt ja kujundiliselt vaadelda stroofide kaupa, pikemaid luuletusi, nagu „Mõtted Toomemäel“, aga mõtteliselt ühtekuuluvate osade kaupa. Kaks analüüsitud luuletust tuleb lasta pähe õppida.

Koidula luule iseärasused saavad õpilastele täielikult mõistetavaks alles siis, kui võrdleme tema luuletusi teiste, klassis juba läbivõetud ja õpilastele kordamiseks antud kirjanike samateemaliste lauludega. Tema lüürikat tuleb esmajoones kõrvutada Kreutzwaldi luuletustega, et välja selgitada, mida tõi Koidula uut, rikastavat eesti luulesse. Mõningaid paralleeljooni võib tõmmata Koidula poolt P. Petersonile saadetud luuletuste ja A. S. Puškini vabadustarmastava lüürika vahel. Selle kõrval pole huvitusega leida ühiseid ja erinevaid motiive Koidula ja Nekrassovi isamaaluuletustes.

Koidula on eesti luule esimeseks naisklassikuks, kelle patriootiline luule ja looduslüürika äratav õpilastes rohkesti mõtteid ja annab neile tänuväärset materjali klassi- või kodukirjandi kirjutamiseks.

Ülevaade Koidula luuletuskogudest ja luule temaatikast.

Koidula kirjutas esimesed luuletused oma 14. eluaastal, kui ta kirjandushuvilise ja andeka koolitüdrukuna õppis kolmandat aastat Pärnu Kõrgemas Tütarlastekoolis. Tulevase luuletaja koolikaaslane Lilly Suburg mäletab, kuidas ta 1857. a. varakevadel on viibinud Jannsenite kodus Pärnu Ülejõe koolimajas, kus Koidula lugenud talle oma esimese tundelaulu ette, millest nad mõlemad olnud vaimustatud.

Trükki pääsevad Koidula esimesed luuletused alles aastal 1865, mil lal ajalehes „Eesti Postimees“ avaldatakse ta kodu- ja loodusluuletused „Kodu“ („Meil aia-äärne tänavas“), „Emasüda“ („Üks paigake siin ilmas on“) ja „Kasepuu“ („Kasepuu, sa üksi seisad“). Samal aastal valmib käsikirjas Koidula esikluuletuskogu „Vainulilled“, mis 1866. a. anonüümselt trükist ilmub.

Värsikogu „Vainulilled“ sisaldab Koidula kõige varasemat lüürikat, kogusummas 34 luuletust. Tähtsamate teemadena käsitletakse selles esikkogus kodukohta, loodust, armastust ja isamaad. Algaja luuletaja loob õrnleebetes toonides kauneid kujutlusi lapsepõlvest ning isamajast („Kodu“), esitab meeolukaid looduspilte („Sügise mõtted“, „Kevade and“), kõneleb inimpsüühikat rikastavast armastusest („Armastus“) ja avaldab sügavat kiindumust Eestimaaesse („Kaugelt koju tulles“). Selle luuletuskogu õnnestunumad kodu- ja loodusluuletused „Kodu“ ja „Sügise mõtted“ („Juba kaseladvast lehed langvad“) on viisistatud lauludena laialdaselt levinud rahva seas.

Koidula teine luuletuskogu „Emajõe ööbik“, mis jääb viimaseks tema eluajal väljaantud värsikoguks, ilmub samuti anonüümselt 1867. a. Arglikult lugeja ette astuva luuletaja suurimaks sooviks on, et tema laulud, „mis südamest tuln'd, mingi, / jälle mingi südame!“.

„Emajõe ööbiku“ 45 laulust moodustavad valdava enamiku patrioo-

tilised luuletused: „Sind surmani“, „Mu isamaa on minu arm“, „Mu isamaa nad olid matnud“, „Su priiust olid matnud“, „Mõtted Toomemäel“ jt. Nende sügavalt ideeliste patriootiliste luuletuste kohta kirjutas C. R. Jakobson luuletuskogu „Emajõe ööbik“ ilmumise puhul: „ — Tõesti, toogu eestulev aeg, mis ta toob, kuulsaid laulusid ja lauluid — ülemal nimetatud laulud saavad nende kõrvas ikka kõlama ja elama, kuni eesti keel elab.“ („Eesti Postimees“, 19. VII 1867.)

Patriootilise teema kõrval käsitletakse „Emajõe ööbiku“ üksikutes luuletustes loodust („Ja õues on kevade“), armastust („Tee lahti!“), kodu- ning emaarmastust („Emasüda“).

Koidula debüteeris luuletajana anonüümselt, neiulikus tagasihoidlikkuses mitte sõandades oma õiget nime avaldades, sest talle tundus, nagu see „oleks liiga ettetükkiv, enesest paljupidav ja julge“.

C. R. Jakobson, kes Koidula luuletusi avaldas oma „Kooli lugemise raamatus“, tegi laulikneiuale isa Jannseni kaudu ettepaneku võtta luuletajanimeks Koidula. Kuigi see kõla- ja tähendusrikas nimi näis luuletajale esimesel hetkel olevat „liiga ilus, liiga luulelik“ ja „veidi uhke, kõrgelt ratsutav“, usaldas ta siiski 1867. a. märtsis esmakordselt kasutada C. R. Jakobsoni poolt antud nime „Eesti Postimehe“ lisa-lehes avaldatud luuletuste allkirjana, märkides nime osaliseks peitmiseks vahelejäetud sisevokaalid punktidega: L. K. . d. la. Varjamatult levitas aga Koidula luuletajanime 1867. a. trükist ilmunud C. R. Jakobsoni lugemik „Kooli lugemise raamat“ I. Nõnda sai Koidula luuletajanimi 1867. a. üldtarvitavaks.

Peale Koidula eluajal ilmunud kahe luuletuskogu on tema luuletusi avaldatud õige rohkesti „Eesti Postimehe“ lisa-lehes ja kalendris. A. 1867 ilmuvad „Eesti Postimehe Jututoas“ Koidula üldtuntud patriootilised luuletused „Eesti muld ja eesti süda“ ja „Miks sa nutad?“. Järgmisel aastal (1868) saadab Koidula Vjatkasse asumisele mõistetud üliõpilasele Peeter Petersonile kirja ühes kahe patriootilise luuletusega „Ei jäänud“ ja „Isamaa“ (viimane ilmus a. 1869).

Koidula luuleloomingu arengule avaldab mõju Kreutzwald, kes üksikasjaliselt analüüsib „Emajõe ööbiku“ luuletusi. Ta tõstab esile Koidula õnnestunud luuletused, nagu „Mu isamaa on minu arm“ ja „Mu isamaa nad olid matnud“, juhtides tähelepanu nende ideelisele sügavusele ja vormilisele meisterlikkusele. Paljude teiste luuletuste puhul aga vaatleb Kreutzwald konarusi ja puudujääke nii luuletuste vormis kui ka ideelises sisus, seejuures esitades konkreetseid näiteid, kuidas tuleks ebaõnnestunud värse ümber sõnastada, et suurendada luuletuste ideelist löögijõudu ja tõsta nende kujundilist külge. Kreutzwaldi püüdeks ja lootuseks oli Koidulast „aegamööda ühte laulikut kasvatada, kelle kandle keeled eesti rahva auks ja iluks peavad kõlama . . .“ („Kreutzwaldi ja Koidula kirjavahetus“ I, lk. 77).

1869. a. laulupeol lauldakse A. Kunileidi poolt viisistatuna Koidula patriootilisi luuletusi „Sind surmani“ ja „Mu isamaa on minu arm“. Siitpeale algab Koidula luuletuste levik üldlauldavate lauludena.

Paariaastase vaikimise järel luule alal ilmuvad Koidula sulest 1871. a. „Eesti Postimehe Kalendris“ patriootiline luuletus „Kallim kingitus“, elamuslikud looduslaulud „Ööbik“ ja „Vesi“, mõttelaul „Üürike“ ning armastusluuletused „Kaks selget silma“ ja „Vokilaul“. Sellega on Koidula luuletuste paremik trükisõnas üldsusele tuntuks saanud.



Koidulal oli 1872. a. teoksil „Emajõe ööbiku“ teise osa väljaandmine, milleks ta oli loonud peale lüüriliste laulude kümme jutustavat luuletust. Kuid ettevaatamatu koristaja käe läbi hävis kavatsetava luuletuskogu käsikiri tules. „Ma valasin,“ kirjutab Koidula sel puhul Kreutzwaldile, „kibedaid pisaraid selle õnnetuse pärast, minu elulugu, sisemine elulugu, elas ju minu luuletustes.“ („Kreutzwaldi ja Koidula kirjavahetus“ II, lk. 221).

Koidula luulelooming jätkub ka tema Kroonlinna-perioodil. Endiselt püsib ta luuletustes domineerival kohal patriootiline teema, näiteks lauludes „Kaebus“ („Eesti Postimehe Kalender“, 1878), „Minu armsale taadile“ (1880), „Teretus“ ja „Puhtad pihud“ („Eesti Postimees“, 1881), „Isamaast ikka“ ja „Jutt“ (ilmunud trükist pärast luuletaja surma). Armastava emana loob Koidula oma pojakesele ja tütrekestele lastelaulud „Hällilaul“ („Eesti Postimees“, 1879) ja „Hälli ääres“ („Eesti Postimehe Kalender“, 1880).

Kokku on Koidula meile pärandanud 275 luuletust. Ta luuletused on avaldatud kogumikes „Kogutud luuletused“ (1925), „Valik luulet“ (1948) ja osaliselt „Eesti luule antoloogia“ I (1955).

Koidula patriootiline luule. Armastus isamaa, rahva ja emakeele vastu tema isamaaluuletustes. — „Mu isamaa on minu arm“ jt.

Eesti esimese naisluuletaja Koidula luule keskseima osa moodustavad ta patriootilised luuletused, milles kajastub autori sügav kiindumus oma isamaasse. Luuletajale on isamaa-armastuse teema „uus igavest“, sel teemal on ta valmis ikka jälle laulma („Isamaast ikka“).

Kõige otsesemalt avaldub palav armastus isamaa, rahva, emakeele ja kodumaa looduse vastu Koidula ülistavates patriootilistes luuletustes: „Mu isamaa on minu arm“, „Sind surmani“, „Eesti muld ja eesti süda“, „Laulu sisu“, „Sinu külge“, „Minu armsale taadile“ jt.

Koidula populaarseimaks patriootiliseks luuletuseks on „Mu isamaa on minu arm“, mida A. Kunileidi ja G. Ernesaksa poolt viisistatuna on lauldud rahva seas rahvusliku liikumise ajast kuni tänapäevani. Kreutzwald leiab, et võib uhke ja rõõmus olla selle luuletuse üle, mille „mõtted ja sõnad lendavad ühel võimul kui pääsukesed ilusal suvepäeval“. („Kreutzwaldi ja Koidula kirjavahetus“ I, lk. 59).

Luuletuse esimeses stroofis ülistatakse isamaad kui suurimat armastust ja „ülemat õnne“, millele ollakse südamega andunud. Isamaa valu on luuletaja valuks, isamaa õnn ja rõõm tema isiklikuks õnneks ja rõõmuks.

Teises stroofis avaldatakse ustavust isamaale, mille eest võidakse sada korda surra. Võõraste laim ei saa takistada armastamast isamaad.

Kolmandas stroofis kõneldakse hardast soovist heita puhkama Eesti-maa rüppe, kus muldasängitatule linnud leinalaulu laulavad ja lilled kalmul õitsevad.

Kujutades luuletuses „Mu isamaa on minu arm“ elamuslikult sügavat patriotismi, ustavust isamaale ja igatsust puhata kodumaa mullas, kasutab Koidula tõhusaid kunstilisi väljendusvahendeid: epiteete (*ülim õnn, õitsev Eestimaa, püha Eestimaa*); võrdlusi sarnasuse järgi (*Mu isamaa on minu arm*); metafoore (*kell' südant annud ma, Su valu südames mul keeb*); hüperboole (*ja peaks sada*

surma ma / seepärast surema) jt. Et armastust isamaa vastu esile tõsta, kordab luuletaja iga stroofi algul ja lõpul sõnaühendit *mu isamaa*.

Samad motiivid korduvad isamaalaulus „Sind surmani“, milles peetakse kalliks ja ülistatakse õitsvat isamaad, kodumaa vainuid ja jõgesid, vapraid poegi ning nägusaid tütreid ja emakeelt. Eelistatakse võõrsil õnnes elamisele suremist armastatud isamaal. Luuletuse lõpul ennustatakse kodumaale paremat tulevikku:

*Mu Eestimaa, oh looda:
ka ajad muutuvad.*

Patriootilises luuletuses „Eesti muld ja eesti süda“ isikustab Koidula isamaad ja jutustab talle, kuidas ta varasemast lapseeas peale on seisnud tihedas kokkupuutes kodumaaga. Ta palub, et Eestimaa, kellele ta kõneleb oma tööst ja laulust, kataks kord ema kombel kinni tema rinna, sest —

*eesti muld ja eesti süda —
kes neid jõuaks lahuta!*

Koidula näeb isamaa ülistamises oma luule kõrgeimat eesmärki. Ta ei väsi laulude sisuks valimast patriootilist teemat, nagu ta selle kohta ütleb luuletuses „Laulu sisu“:

*Ei jõua kannel sinust jätta,
ei väsita su kiitus mind,
sind sisuks ikka uuest võtta
on kallim, kõrgem lauluhind.*

Isamaalistel motiividel põhineb ka Koidula pühendusluuletus akadeemik F. J. Wiedemannile 16. septembriks 1880 pealkirja all „Minu armsale taadile“. Selles luuletuses käsitletakse ilukirjanduslikus vormis keeleteadlase Wiedemanni viljakat eesti keele uurimistööd.

*Vaaseks lapseks teede ääres
nattes seisis eesti keel, ...
Isa, nägid tema häda,
tolmu seest ta välja tõid, ...*

Luuletaja nimetab ennast väsimatu keeleuurija Wiedemanni lapseks, kes talle, oma armsale taadile, avaldab ühes isikustatud kevade, suve ja lindudega tänu selle eest, et ta on ausalt teeninud isamaad. Akadeemik Wiedemanni keeleuurimuslikku tööd kujutatakse kõnesolevas luuletuses üldistavalt, mõeldes selle all kõigi tublide patriootide tööd kodumaa hüvanguks.

Muistse vabadusaja idealiseerimine, feodaalse orjusaja kujutamine ja võitlusvaimu õhutamise Koidula isamaaluules. Luuletused „Mu isamaa nad olid matnud“, „Mõtted Toomemäel“ jt.

Eestlaste muistset vabaduspõlve ja sajandeid kestnud feodaalset orjusaega käsitleb Koidula patriootilistes luuletustes „Mu isamaa nad olid matnud“, „Mõtted Toomemäel“, „Miks sa nutad?“, „Ei jäänud“ jt. Luuletaja kirjeldab muistset vabadust selleks, et näidata saksa sissetungijaid eesti rahva vabaduse röövijatena ja eestlaste orjastajatena.

Luuletuses „Mu isamaa nad olid matnud“ kujutatakse eesti rahva orjusaega võrdkujuliselt. Eestimaa orjastamise võrdpildiks on isamaa matmine musta kattega.

Esimeses stroofis näidatakse, kuidas rahvas orjusahelais vaevleb ning ohkab, muutub vaikseks ja suigub varjusurma. Kuuesaja-aastase orjusaja kestel ei anna orjastatud rahvas endast mingit elumärki, nagu jutustatakse luuletuse teises stroofis. Siis levib rahva seas muistend, mis kõneleb eestlaste vabadusest kauges minevikus.

Kolmandas stroofis kirjeldatakse, et sõnum muistsest vabadusajast õhutab eesti rahvast taastama vabadust omal maal. Isikustatud linnud, pilved ja tuuled kannavad teate eestlaste vabaduspüüdest kuhugi põhja piiril asetsevasse valitsushoonesse. Tsaar kaotabki orjuse, nagu seda kirjeldatakse neljandas ning viiendas stroofis, ja eestlased võivad taas elada vaba rahvana.

*Prii oma pinnal jälle leiad
nüüd eesti rahva pesakest...*

Eesti rahva orjastamine saksa mõisnike poolt, ta ägamine orjuskütkeis, muistse vabadusaja meenutamine ning selle virgutav mõju rahva teadlikkuse tärgamisele ja eestlaste vabastamine orjusest (ehkki see tõeliselt ei toimunud) on luuletuses „Mu isamaa nad olid matnud“ kujukalt, hingestatult ja elamuslikult edasi antud. Selleks kasutab ta järgmisi kunstilise kujunduse vahendeid: epiteete (*raske, musta kattega, Kalevite vapper kond, õitsev Eestimaa*); võrdlusi (*muud haavatud maapinnast tõusnud / kui verelilled õitsema*); metafoore (*kuussada aastat lendsid mööda*); isikustamisi (*kõndis tasa / üks muistne jutt, taeva linnud rääksid*); kliimakseid (*ja vaiksiks, vaiks maks siis läksid*); metonüümiaid (*et õnnes hõiskvad miljonid*) jt.

Luuletus „Mõtted Toomemäel“ on Koidula pikemaid, eepilisi isamaaluuletusi. Luuletaja, kes mõttekujutuslikult peab Tartu Toomemäge Kalevipoja kalmuks, seisab Toomemäel ja kujutleb üksik-episoodide eesti rahva ajalooost.

Talle meenub, kuidas sissetunginud saksa anastajate poolt Eestimaa vallutati, eestlased omal maal orjastati, õigustest ilma jäeti ja suruti majanduslikult haletsemisväärseesse seisundisse.

*Piits ja veri valitsesid
Orjaleiba nuttes murdsid
Eesti rahvas Eestimaal.*

Luuletuse lõpposas kirjeldatakse vabaduse taastamist kodumaal ja uue elu puhkemist Eesti külades. Viimastes värssides ei tunne luuletaja siiski täit rõõmu, sest kes teaks öelda, mis Eestimaale tulevik veel toob.

Vaadeldavas luuletuses saavutab Koidula kujundilise ilmekuse ja emotsionaalse mõju peamiselt abstraktsete nähtuste isikustamisega.

*Sõda pikas vereriides
sõidab tuleratta vankris
sinu pinnal, Eestimaal
Tema sammul haigus astub,
orjapõli kütkeid tõstab
ristilõõdud kujuga.*

Kogu luuletuse ulatuses rakendab Koidula isikustamist oma populaarses isamaalaulus „Miks sa nutad?“. Orjuses kannatavat kodumaad nimetab ta isikustavalt nutvaks lilleks, küsides temalt, kas ta on ka „rasket hingevalu“ tunda saanud.

Selleski luuletuses korduvad eelmiste patriootiliste luuletuste motiivid: ennemuistne rõõmupõlv, orjusaja ahistused ja talurahvareformiga alanud loodetav koiduaeg, vabadust töötav uus ajajärk talurahva elus.

Koidula mitte ainult lohutab mõisnike vägivalla all ägavat eesti rahvast, vaid ta võtab aktiivselt osa pärisorjusliku ühiskonnakorra vastu peetavast võitlusest. Talupoegade palvekirjade koostamise pärast Vjatkasse asustatud Peeter Petersonile läkitatud luuletuses „Ei jäänud“ näitab ta, et orjastatud rahva igatsus vabaduse järele on kandunud põlvest põlve. Rüütlid küll kavatsesid Eestimaa jäädavalt surmapaeltesse siduda, aga loodus, linnud ja allikas vestsid ikkagi rahvale juttu vabanemisest.

*Kuid ühte ära unustanud
on targa rõõvli kaval meel:
et iga südaõõse taga
on seda hiilgvam hommik veel!*

Luuletuse viimases salmis kõneleb Koidula ennustavalt eesti rahva vabastamisest orjusahelaist.

Isamaa vabastajaid näeb Koidula eesti tublides poegades, „kellel kulmud kuumavad töös“. Ta elustab nendes eestlaste muistset vaprust ja õhutab rahva seas võitlusvaimu saksa feodaalide vastu.

Eesti rahvasse suhtub Koidula oma patriootilises luules kui ühtsesse tervikusse. Ta ei suuda näha maailmavaatelise piiratuse tõttu vastuolude tekkimist maakodanluse ja külakehvistu vahel.

Kroonlinna-perioodil, seistes eemal Eestimaa ühiskondlik-poliitilisest elust, jääb Koidulale mõistmatuks üksmeele puudumine kahte vastasleeri kuuluvate kultuuritegelaste püüetes ja taotlustes. Mõnedes luuletustes („Ma kannan leina“, „Laulu kohus“ jt.) peab ta ekslikult demokraatliku ja antidemokraatliku kultuuri vahelist paratamatut võitlust isamaa ühiste huvide lõhestamiseks.

Koidula luuletustes tuleb kõrgesti hinnata seda ulatuslikku mõju, mida tema isamaalaulud avaldasid kaasaja tingimustes. Koidula patriootilised luuletused äratasid eestlastes usku oma võimetusse ja innustasid neid võitlusele balti-saksa parunite vastu, et endid vabastada orjastajate ikkest.

Koidula armastus- ja looduslüürika. Luuletus „Kevade on sala tulnud“. Mõttelüürika. Luuletus „Üürike“. Lastelaulud.

Koidula sulest on ilmunud vaid mõningad armastusluuletused, nagu „Kaks selget silma“, „Vokilaul“ („Ketramisel“) jt. Nendes avalduvad armastava neiu tagasihoidlikud lembusigatsused. Ta armastuslauludes ei leidu sellist pateetilist tundetooni, mis oli omane tema isamaaluulele.

Suure kunstilise meisterlikkusega on loodud Koidula looduslüürika. Ta loodusluuletused, milles kirjeldatakse isamaa looduse

ilu, kajastavad autori sügavat kiindumust loodusesse ja selle vaheldu-
vatesse nähtustesse.

Koidula lemmikajaks on kevad. Ta kirjutab kevade saabumisest
Kreutzwaldile järgnevalt: „Õues on kevad käes, kevad! Taevas sinab,
laotus läigib nurme ja metsa haljastest ehetest mulle vastu, laulud on
ärgeanud, ja nagu laste silmad vaatavad peenarde ja teede äärikt esime-
sed lillekesed arglikult mulle otsa.“ („Kreutzwaldi ja Koidula kirja-
vahetus“ I, lk. 180).

Kevade saabumisest, selle võidust talve üle, kevadisest looduse
ilust ja inimeste südantülendavast kevaderõõmust on Koidula kirjuta-
nud oma looduslühirika paremiku („Kevade and“, „Tulnud“, „Kevade
on sala tulnud“, „Laul ja kevade“ jt.).

Looduslaulus „Kevade on sala tulnud“ arendab Koidula
kevade märkamatu saabumise teemat, seda rõhutades refräänina iga
stroofi algul ja lõpul.

*Kevade on sala tulnud, ...
Kevade, kevade
jälle tuli tagasi!*

Saabunud kevade mõju võib märgata kõikjal: toomingate puhkeva-
tes pungades, haljendama lõõnud orasel ja liblikate siidiselt sätendava-
tel tiibadel (1. stroof). Oõsel on kevad tulnud pilve põues, päeval aga
soojendava päikese saatel. Uhes saabuva kevadega tärkasid sinililled
ja kuivenes maapind (2. stroof). Kevad võtab oma valdusse taeva,
mere ja maa. Ta liigub lindude südames. Inimsüdagi ei saa jääda puu-
dutamata kevadest (3. stroof).

Luuletusele „Kevade on sala tulnud“ on iseloomulikud lühirealised,
trohheilise-daktüütilise värsimõõduga, helisevad värsid ja piltlik sõnas-
tus. Saabunud kevad on kogu luuletuses isikustatud: ta kiigub, seisab,
liigub, joob piisku, võtab hõlma, tuleb tagasi jne. Hingestatud kevade
tegevuse rõhutamine toob luuletusse liikuvuse ja dünaamilise hoo
ning loob ereda pildi kevade tulekust.

Sujuvaid ja laulvaid värsse kohtame ka Koidula luuletustes „Vesi“
ja „Õõbik“. Looduslaulus „Vesi“ kirjeldatakse lainete tasast liigle-
mist vaikse ilmaga ja vete vahutavat voolamist tormi ajal. Luuletaja
saavutab lüüriilise tooni laulvalt veereva värsiga.

Kõlarikkas luuletuses „Õõbik“ helisevad loodushääled ja -hõisked,
kuldkeeltena kajades südamesse. Vaikinud on vainud, puud ja põõ-
sad — kõik kuulavad õõbiku imetlusväärset hõbehelinat. Selle luule-
tuse teema — õõbiku laul Koidu ja Hõmariku kohtumise ajal — on
Koidula laenanud Faehlmanni muistendist „Koit ja Hõmarik“.

Teine aastaag, mis Koidulat inspireeris luuletama, oli sügis oma
nukrusega ja loobumisest kõneleva iluga, nagu ta sügist iseloomustab
ühes kirjas Kreutzwaldile, pidades seda aastaagaga mõtterikkamaks kui
suve. Pilte sügisloodusest ühendab ta luuletustes „Sügisel mõtted“ ja
„Sügis“ närtsimise, vahaduse ja surmaga.

Koidula loodusluuletused ei esita ainult maastikupilte, vaid nad pee-
geldavad ka autori isiklikke elamusi, tundeid ja mõtteid. Ta loodus-
luules avalduvad lüüriilises tundetoonis looduse tekitatud elevused
inimhinges. Koidula looduslühirikale on omased väljenduse piltlikkus,
ladus luulekeel ja laulev lühirealine värs. Viisistatuna on üldtuntuks

saanud loodusluuletused „Tulnud“ („Nüüd õue! õue! väljad“), „Õhtu rahu“, „Õöbik“ jt.

Koidula mõttelüürikas käsitletakse ühiskondlikke küsimusi ja üldisi eluprobleeme. Luuletaja võitleb rahva hariduse eest („Õpetus“), esitab intelligentsile nõude, et ta töötaks isamaa kasuks ja rahva hüvanguks („Haritud eestlane“); soovib inimeste ja esemete üle mitte otsustada esimese välise mulje põhjal („Kui vähe“) jne.

Lühikest aega kestva elu teemat kujutatakse mõttelaulus „Üürike“.

See luuletus koosneb kolmest kaksikstroofist. Nende stroofide esimeses osas meenutatakse lillele, linnule ja inimesele õitsemise, laulmise ja hõiskamise lühiajalist kestust, sest et kiiresti kaob kevad, salaja läheneb sügis ja aeg möödub lennates. Stroofide teises osas aga näidatakse, et ei lill ega lind ega inimene ei hooli peatsest närtsimisest ega surmast. Nad kasutavad neile antud üürikese elu täielikult oma elutungi rahuldamiseks, nimelt õitsemiseks, laulmiseks ja hõiskamiseks, püüdes lühikest eluaega õigesti tarvitada.

Luuletuse „Üürike“ igas stroofis leiduvad: a) sõnakordused (õieke, õieke; linnuke, linnuke; inime, inime);

b) luuletuse peamõtet märkiva sõnaühendi üürike elu kordumine;

c) retoorilised pöördumised: Lilleke, lilleke, / kiire on kaduma kevade! jt.

d) antiteesid:

„Magus, jah, magada mullassa:
täna veel laske mind hõisata!...“ jt.

Esitatud lausekujundilised väljendusvahendid muudavad luuletuse „Üürike“ sügavalt emotsionaalseks ja sugestiivselt mõjuvaks. Mõttelaul „Üürike“ on Koidula kunstiliselt kõige õnnestunumaid luuletusi. Rahvas seas ta on levinud armastatud soololauluna.

Koidula on loonud rea koduteemalisi laule, millest esilekündivamaks luuletuseks on üldlauldav laul „Kodu“ („Meil aia-äärne tänavas“).

Ta koduluule algupärasema ja tundeküllasema osa moodustavad lastelaulud („Hällilaul“ ja „Hälli ääres“), mis luuletajal valmisid Kroonlinnas, omi lapsi hoides ja magama uinutades. Ta pojalt ja tütardele oli meeldiv kuulata ema loodud ja lauldud lastelaule. „Kui ma esimest korda seda improvisatsiooni „omal viisil“ laulsin,“ kirjutab Koidula omastele „Hällilaulu“ ettekandmisest oma pisipojule Hans-Voldemarile, „ajas ta kõrvad kikki, ja sest saadik on „maimonge“ lemmiklauluks jäänud, millest silmanähtavalt avaldub päritud tugev eesti keele eelistamine ja kaldumus eesti keelele!“ („Koidula kirjad omakseile“, lk. 97.)

Koidula on oma lastelaulud loonud rahvalauludele iseloomulikus trohheilises värsimõõdus ja algriihilistes värssides, kasutades sageli esemete isikustamist ja mõtteriimi.

Maga, maga, maimuke,
memme magus marjake!
Lilleoksad liigutamas,
kasekakud kiigutamas,
uni astub uksele —
maga, eide õieke!

(„Hällilaul“.)

Nende lihtsate ja elamuslike algriiimiliste Koidula lastelauludega saab alguse eesti algupärane lasteluule.

Koidula lüürika allikad, ideeline sisu, kunstilised iseärasused ja tähtsus.

Kõige vahetumaks luuleallikaks on Koidulale tema isiklikud elamused, tunded, mõtted, püüded ja taotlused. Kodumälestuste motiivid avalduvad tema lüürikas vaid kaudselt, näiteks tõlkelaenulises luuletuses „Kodu“. Koidulat inspireeris kooliaastail ja neiu põlves luuletusi looma peamiselt kodumaa looduse ilu. Eesti maastiku otseselt muljeil on ta värsistanud oma parimad looduslaulud, nagu „Vesi“, „Kevade on sala tulnud“, „Luhapealne lillekene“ jt. Koidula tähtsamaks luuleallikaks aga oli tema sügav patriotismitunne. Isamaa hüvang oli alati tema mõttes ja meeles. Patriotiline kiindumus oma isamaasse, orjastatud eesti rahvasse ja emakeelsesse innustas teda kirjutama selliseid idee- ja tunderikkaid isamaalaule, nagu „Mu isamaa on minu arm“, „Sind surmani“, „Miks sa nutad?“ jt.

Koidula kirjanduslikeks eeskujudeks olid Kreutzwald, Faehlmann ja varasemas luuleloomingus isa Jannsen, saksa luuletajad Klaus Groth, Hoffmann v. Fallersleben, F. Freiligrath, J. G. Herder, H. Heine, vene suur poet A. S. Puškin, soome kirjanik Yrjö-Koskinen jt. Ta on saanud luuleinspiratsiooni ka teiste kunstide alt. Nii on andnud talle tõuke kujutada isamaa matmise motiivi luuletuses „Ei jäänud“ J. Köleri maal „Nõiaunest ärkamine“.

Luuletaja ise kirjeldab laulus „Kust ma laulu õppinud?“ oma luuletuste loomist järgmiselt:

*Sõnad tõusid helinaks,
kõned rinnus kõlinaks,
tuule, vee ja linu hää
rinnust tõusis huulte pääl.*

Koidula isamaalüürika iseloomustavaks jooneks on see, et ta teenis kaasaja ühiskondlikke huve ja väljendas saksa mõisnike poolt orjastatud eesti rahva salajasi igatsusi, püüdeid ja lootusi. Oma pateetiliste isamaaluuletustega sisendas Koidula eestlastesse patriotismitunnet, äratas neis kindlat usku paremasse tulevikku ja õhutas rahva seas võitlusvaimu orjusest vabanemiseks. Kujutades luulevormis enda ja kodumaa kokkukuuluvust, virgutas Koidula seda patriotilist poolehoidu isamaale ka rahva hulgas. Tema luules kerkis esiplaanile isamaa teenimise üllas idee.

*Mitte meie oma tasu
ärgu sõlmigu meid nüüd:
isamaa, kuid sinu kasu
olgu meie elu püüd!*

(„Puhtad pihud“.)

Luuletuste ideelise sisu edasiandmiseks kasutab Koidula rohkeid ilmekaid kujundilisi väljendusvahendeid. Kõnekujundeist tarvitab ta kõige sagedamini epiteete, võrdlusi, metafoore ja personifikatsioone ehk isikustamisi.

Epiteedid seostuvad Koidula luules peamiselt isamaaga, mida ta nimetab *kalliks, pühaks, õitsvaks* jne.

Võrdlusi esineb tema luuletustes samuti ohtrasti, näit.: *Su tüt-*

red, nagu lilled / nad õits'vad nägusad! („Sind surmani“); *Em a k o m b e l k i n n i k a t a / l a p s e t u k s ' v a t r i n d a s a* („Eesti muld ja eesti süda“); *K a k s s e l g e t s i l m a m u l l e v a a t n u d / k u i t a e v a t ä h e d s ü d a m e* („Kaks selget silma“).

Koidula luules leiduvad nii ühesõnalised kui ka laiendatud m e t a f o o r i d, näit.: *J a r õ õ m u p ä r l i d s i l m a s, / t a v a s t u v õ t a v a d!* („Su priiust olid matnud“); *J a s i n u t u u l j a p ä i k e / s i n d õ i t s e l h o i a v a d . . .* („Sind surmani“); *t i i b p a n d u d a a s t a t e l ' õ l a l e!* („Üürike“).

Paljudes patriootilistes luuletustes („Sind surmani“, „Eesti muld ja eesti süda“, „Miks sa nutad?“ jt.) i s i k u s t a b Koidula isamaad, teda kõnetades ja lohutades kui armastatud ning talle kaasa tundes ja öeldes julgustavaid sõnu.

*Süda, kuis sa ruttu tõused
kuumalt rinnus tuksuma,
kui su nime suhu võtan,
püha Eesti isamaa!*

(„Eesti muld ja eesti süda“.)

Peale isamaa personifitseerib Koidula emakeelt, Eesti vainuid ja jõgesid, kevadet, sügist, pilve, tuult jne., kellega ta kõneleb kui elavate olenditega, näit.: *„M i s m u l l e j u t u s t a d, k o i d i k u t u u l ?“ . . . „P i l v e k e, k a l l i k e, k u h u s a r e i s i d ?“* („Jutt“).

Lausekujundeist kohtame Koidula luules kõige enam retoorilisi pöördumisi ja küsimusi, sõnade või sõnaühendite kordusi ja refräänne.

Retoorilise pöördumise ja küsimuse ühendab Koidula harilikult isikustamisega, et saavutada suuremat kunstilist mõju, näit.: *K ä i k i n d l a l t! P e a k õ r g e s! / A e g a n n a b a r u t u s t!* („Sind surmani“); *T a g a n e ä r a, v a l e d e v a i m! / S i r g u j a s i g i n e, t õ e t a i m! / J u h a t a j õ u d u!* („Teretus“); *M i k s s a n u t a d, l i l l e k e n e, / n u p u d s u l t ä i s p i s a r a i d?* („Miks sa nutad?“).

Sõnade ja sõnaühendite k o r d u s e d esinevad Koidula luuletustes lausete, värsside või stroofide alguses, keskel või lõpus. Luuletaja kordab neid sõnu ja sõnaühendeid, mis märgivad luuletuse või lause peamõtet, et neid esile tõsta.

*. . . m u e e s t i s u g u k a n n a t l i k,
m u e e s t i õ d e v a g a, a g a r,
m u e e s t i v e n d n i i s ü d a m l i k . . .*
(„Ei jäänud“.)

*N ü ü d õ u e! õ u e! v ä l j a d
j a m e t s a d l e h k a v a d!*
(„Tulnud“.)

Refräänina kasutab Koidula õige sageli sõnakordust kas stroofide alguses või lõpus, näit.: *E e s t i m a a, E e s t i m a a — / k e s m i n d v õ t n u d ü l e s k a s v a t a!* („Kaugelt koju tulles“); *O m a l a p s i t e r e t a, — / I s a m a a! I s a m a a!* („Isamaa“). Harvemini esineb refräänina sõnaühend või lause. Nii on luuletuses „Mu isamaa on minu arm“ stroofide alguses refrääniks lause *M u i s a m a a o n m i n u a r m* ja stroofide lõpus sõnaühend *m u i s a m a a*.

Koidula luules leidub mõningaid vananenud sõnu ehk a r h a i s m e, nagu tegusõna *lõhnama* asemel *l e h k a m a* (*l e h k a v i s a m a a, m e t s a d*

le h k a v a d), nimisõna kiir asemel *tera* (*Oma tera d hiilgvalt saadab*) jt.

Algriimi — alliteratsiooni ja assonantsi — viljeleb Koidula püüdnud ulatuses, silmahakkavalt aga rahvalauludele lähedastes lastelaules. Nõnda kordub „Hällilaulu“ kahes esimeses värsis sõnade algul kaashäälik *m* (alliteratsioon) ja esimeses paarõhulises silbis täishäälik *a* (assonants).

*Maga, maga, maimuke,
memme magus marjake!*

Koidula varasemas luules esinevad enamasti ebatäpsed riimid. Ta moodustas esialgu riime harilikult muutelõppude ja aseeningabi-sõnade abil, jättes osa värsse täiesti riimimata.

*Aeg tuli. Maa ja mere peal
silm mõnda seletas —
ei pool nii armas olnud seal
kui külatänavas!*

(„Kodu“.)

Saanud aga Kreutzwaldilt juhendeid lõppriimi alal, kirjutas Koidula oma hilisemad luuletused kõlalistes täisriimides, mis tundusid enneolematuina eesti luules.

*Kodukaasik, murumulda,
Emajõe vaikne vool!
Haljas hiis, kus Taara kulda
varjab eesti poege hool!*

(„Kaebus“.)

Koidula luules kohtame nii trohheilisi ja daktüülilisi kui ka jambilisi värsse. Trohheililine värs esineb luuletustes „Eesti muld ja eesti süda“, „Miks sa nutad?“, „Vokilaul“, „Hällilaul“ jt.; daktüülilises või daktüülilis-trohheilises värsimõõdus on loodud luuletused „Üürike“, „Teretus“, „Jutt“ jt.; jambilisi värsse aga leiame luuletustest „Kodu“, „Mu isamaa on minu arm“, „Mu isamaa nad olid matnud“, „Sind surmani“, „Õöbik“, „Ei jäänud“ jt.

Viljeldes oma luules kunstilise kujunduse vahendeid, nimelt valitud sõnavara, kaunistavaid epiteete, isamaa ja looduse isikustamist ühes retoorilise pöördumisega kodumaa ja loodusnähtuste poole ning luuletuse peamõtet märkivate sõnade, sõnaühendite ja värsaside kordamist, lõi Koidula oma lüürilised luuletused, mis kajastavad luuletaja palavat armastust oma isamaa, rahva ja emakeele vastu, looduse tekitatud elevusi tema hinges, arglikke armastusigatsusi, kauneid mälestusi kodukohast ja ta hellitlevat suhtumist oma lastesse. Koidula väljendas oma lüürikas neid tundeid, mõtteid ja igatsusi, mida ta ise läbi elas (luuletuses „Laulud“).

Koidula lüürikas peegeldusid vastandavalt nii elu valguse- kui ka varjupooleid: rahva õnnelik elu kauges minevikus ja ägamine orjusaajal, rõõmus hõiskamine ja mures ohkamine, üürikest aega kestev elurõõm ja kiiresti lähenev surm. Et eesti rahvast välja aidata allasurutud seisundist ja temast teha oma elu peremees, selleks ülistas Koidula oma luuletustes ühiskondlikku elu edasiviivaid ideid: vabadust, haredust, isamaa- ja tööarmastust, üürikese elu õiget kasutamist.

Koidula võitles oma patriootilises luules pärisorjuse ja rahvavaenuliku balti-saksa kultuuri vastu. Tema lüürika juhtmõtteks oli kaitsta eesti talurahva huve ja võidelda demokraatliku kultuuri eest. Koidula julgustas ja innustas rahvast võitlusele vabaduse eest, sisendades temasse usku, et pärisorjuse kaotamisega avanevad võimalused rahva hariduse ja heaolu tõusuks.

Koidula lüürika, mis kajastas rahva kõige elulisemaid mõtteid ja igatsusi rahvusliku liikumise ajal, avaldas sügavat mõju rahvahulkadele. Tema rahvalikud luuletused said kiiresti populaarseiks.

Kaasaja kultuurielus omas Koidula lüürika kesksel kohta. Oma patriootilise luulega sai Koidula äratavaks eeskujuks kaasaegseile ja hilisematele eesti luuletajatele. Tema luule otsest või kaudset mõju võib märgata A. Reinvaldi, M. Veske, A. Haava jt. luuleloomingus.

Eesti esimene naisluuletaja Koidula rajas oma sügavalt ideeliste ja kunstiliselt küpsete luuletustega eesti kunstluule ja selle pealiigid: patriootilise luule, looduslüürika ja lasteluule.

Enne tema luuleloomingut ilmusid vaid üksikud õnnestunud rahvalikud luuletused. Koidula lüürikaga aga kerkis luule eesti kirjanduses domineerivale kohale ja jäi aastakümneiks valitsevaks kirjandusžanriks.

Koidula rahvalik, kunstilise meisterlikkusega loodud lüürika, mis õhutas eesti rahvast võitlema vabaduse eest rahvusliku liikumise ajal, kuulub eesti luule klassikasse.

Koidula luule on ilmunud paljudes kogumikes ja on leidnud tõelist hindamist ning levinud laialdaselt nõukogude võimu aastail. Venekeelsete tõlkevalimike kaudu on tema lüürika paremik saanud tuntuks kõigile nõukogude vennasrahvastele.

Uusaja ajaloo (1870—1918) õpetamise küsimusi NLKP XX kongressi materjalide valguses.

„Nõukogude Koolile“ kirjutanud Leningradi Õpetajate
Täiendusinstituudi Ajalooteaduskonna dekaan

V. ORLOV.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XX kongress püstitas õigeaegselt rea olulisi marksismi-leninismi teooria küsimusi ja käsitles neid sügavalt. Partei juhtide ettekannetes ja sõnavõttudes tehtud tänapäeva rahvusvahelise olukorra analüüs ja rahvahulkade kogemuste teaduslik üldistamine on tohutu teoreetilise ja praktilise tähtsusega.

Kahtlemata kasutab nõukogude õpetajaskond oma õppetöös partei XX kongressi materjale vastavalt õppeprogrammi nõuetele. Käesolev kirjutis on katseks näidata, kuidas seda võib teha uusaja kursuse käsitlemisel, mis haarab ajavahemikku 1870.—1918. a.¹

Elkõige vaatleme sotsialismile ülemineku vormi küsimust eri maades. Selle küsimuse valgustamiseks võib õpetaja võtta koolikursusesse:

esiteks, küsimuse sotsialistliku revolutsiooni iseloomulikest joontest; teiseks, revolutsioonilise marksismi printsiipiaalse erinevuse reformismist sotsialistliku revolutsiooni küsimuses;

kolmandaks, küsimuse kodanliku parlamentarismi ärakasutamise võimalikest vormidest XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul. Eeldame, et õpetaja küsimuste sidumisel kaasajaga selgitab õpilastele, millist osa võib parlament mängida töölisklassi võitluses kapitalismi kukutamise eest imperialistlikes maades.

Muidugi pole otstarbekohane jutustada IX klassi õpilastele kapitalismilt sotsialismile ülemineku mitmesugustest vormidest. See oleks ainult üksikute teoreetiliste väidete äraõppimine ilma konkreetse materjali tundmiseta. Teatavasti ei õpita koolis üldajaloo kõige uuema aja kursust.

Sotsialistliku revolutsiooni täpse määratluse võib õpetaja anda teemade „Prantsuse-Preisi sõda“ või „Pariisi Kommuun“ käsitlemisel, samuti teemas „Saksamaa XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul“ Erfurdi programmi kriitilisel analüüsimisel.

Jutustades sellest, et Engels tegi saksa sotsiaaldemokraatidele etteheiteid sotsialistliku revolutsiooni ja proletariaadi diktatuuri ideede puudumise pärast programmis, selgitab õpetaja õpilastele neid jooni, mis on omased proletaarsele revolutsioonile.

¹ Tähelepanekud koolides toimusid läinud õppeaasta viimasel veerandil.

Sotsialistlik revolutsioon on revolutsiooniline protsess, kapitalistliku ühiskonna revolutsiooniline ümberkujundamine sotsialistlikuks ühiskonnaks. Revolutsioon pole üksik akt ega piirdu mõne päeva, kuu või aastaga. Sotsialistlik revolutsioon on terve ajajärk teatud maa ajaloos. Uhtedel juhtumitel saadab seda relvastatud ülestõus ja kodusõda, teistel juhtumitel teostub see rahulikul teel. Ent kõikidel juhtumitel toimub ikkagi vana ühiskonna revolutsiooniline ümberkujundamine. Klassivõitlus ei vaibu, vaid omandab suurema või väiksema teravuse, kuid üksikjuhtumitel ei tarvitse see minna ülestõusuni ja kodusõjani.

Sotsialistlik revolutsioon tähistab tõelise rahvavõimu kehtestamist töölisklassi ja selle marksistliku võitlusavangardi juhtimisel.

Revolutsioonilist marksismi ja reformismi vastandab õpetaja Bernsteini ja Jaurés'i vaadete kriitilisel analüüsimisel. Kokkuvõtte sellest tööst saab teha teemades „Rahvusvaheline töölisliikumine ja II Internatsionaal“ ning „II Internatsionaali krahh ja bolševike võitlus III Internatsionaali loomise eest“.

Revolutsioonilise marksismi ja reformismi printsiipiaalse erinevuse käsitlemisel juhindub õpetaja NLKP XX kongressi materjalidest.

Sm. Suslov oma kõnes nimetab revolutsioonilise marksismi peamise erinevusena reformismist seda, et revolutsioonilised marksistid tunnistavad sotsialismile ülemineku vajalikuks tingimuseks selle, et riigi poliitilisele juhtimisele asuks töölisklass eesotsas oma avangardiga.²

Sm. Šepilov rõhutas kongressil, et marksiste eraldab reformistidest see, et marksistid vaatlevad üleminekut kapitalistlikult tootmisviisilt sotsialistlikule kui revolutsioonilist protsessi, milles töölisklassile kuulub juhtiv osa.³

Revisjonismi iseloomustamisel juhindub õpetaja sm. Mikojani kõnest, mille ta pidas partei XX kongressil.

Revisjonistid ja reformistid piirduvad väikeste reformidega, kapitali pisijäreleandmistega töö kasuks. Need järeleandmised kergendavad tööliste elu ainult vähe. Reformistid loodavad, et nende pisitillukeste järeleandmiste teel võib ka ilma rahva poolt võimu võtmata jõuda kord paljude aastate pärast sotsialismini.

Bernsteini vaadete näitamiseks nendes küsimustes kasutab õpetaja eelkõige katkendit Rosa Luxemburgi teosest „Reform või revolutsioon“⁴. Osa katkendist lülitab õpetaja oma jutustusse.

Bernstein eitas kapitalistliku korra hukkamise teooriat, s. o. teooriat, mille töötas välja Marx.

Bernstein loobus tootmisvahendite ühiskonnastamise nõudest, s. o. kapitalistliku omanduse likvideerimise ja sotsialistliku omandusega asendamise nõudest.

Lõpuks, Bernstein loobus klassivõitlusest.

Seejärel loetakse väike katkend Bernsteini arutlustest, mis on toodud Rosa Luxemburgi raamatus.⁵

„Töölised ei muutu vaesemaks, vaid vastupidi, ikka iseseisvamaks,

² Vt. M. A. Suslov, Kõne NLKP XX kongressil, Eesti Riiklik Kirjastus, 1956, lk. 10.

³ Vt. D. T. Šepilov, Kõne NLKP XX kongressil, Eesti Riiklik Kirjastus, 1956, lk. 18.

⁴ Хрестоматия по Новой истории, ч. II, М., 1953, стр. 103—104.

⁵ Sealsamas, lk. 104.

kodanlus progresseerub poliitiliselt üha... aga reaktsiooni ja rõhust pole märgata: selles parimas maailmas läheb kõik paremuse poole."

Bernstein tõendas, et töölisklassi edu soodustab vabrikuseaduste väljaandmist. Nii siis, Bernsteini arvates piiratakse sellega kapitalistliku ettevõtte omaniku õigusi; ta muutub „isevalitsejast“ lihtsaks „valitsejaks“. Aga selline ettevõtte pole juba enam kapitalistlik, ütlevad revisjonistid. Bernstein ja tema pooldajad püüdsid töölisi veenda, et sotsialismi võib teostada osade kaupa ka ilma võimu haaramiseta proletariaadi poolt.

Revisjonistide vaadetest järelduste tegemiseks võib kasutada Rosa Luxemburgi sõnu selle kohta, et Bernstein ja sotsiaaldemokraadid seisavad kahel erineval alusel: Bernstein väljendab kodanluse maailmavaadet, sotsiaaldemokraadid aga seisavad proletariaadi positsioonidel.

Jaurés'i vaadete analüüsimisel kasutab õpetaja katkendit Jaurés'i kõnest partei kongressil Bordeaux's 1903. a.⁶

Selles kõnes püüab Jaurés näidata, nagu läheks kodanliku demokraatia tingimustes võim aegamööda üle töölisklassile; et töölisklass ei märkagi, kui ta juba osutub riigijuhtimise eesotsas olevaks.

„Võib-olla toimub meie astumine sotsialistlikku riiki niisama märkamatuult nagu meremeestel üleminek teisele poolkerale; nad märkavad seda mitte seepärast, et nad oleksid näinud, kuidas nad üle ookeani tõmmatud nõõri ujusid, ... vaid seepärast, et neid viis sinna nende laeva pidev edasiliikumine.“⁷

Jaurés'i arutlused on toredaks illustratsiooniks sm. Mikojani poolt partei XX kongressil toodud näiteile, et reformistid loodavad paljude, paljude aastate pärast jõuda sotsialistliku riigini.

Ja kui õpetaja siirdub teema „Rahvusvaheline töölisklassi liikumine ja II Internatsionaal“ käsitlemisele, esitab ta õpilastele küsimuse selle kohta, missugune erinevus on siis revolutsioonilise marksismi ja reformismi vahel?

Vestluse käigus võib koostada tabeli „Revolutsioonilise marksismi printsiipaalne erinevus reformismist“.

Tabel võiks olla kujundatud järgmiselt.

Revolutsioonilised marksistid	Reformistid
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Tabelisse kantakse vastused küsimustele riigivõimu vallutamise, kapitalistliku omanduse kaotamise ja kapitalismilt sotsialismile ülemineku iseloomu (revolutsiooniliste ümberkujunduste tee või pisi-reformide tee) kohta.

Selles teemas võib õpilased juhtida mõningatele järeldustele revolutsiooniliste marksistide suhtumise kohta parlamendis.

Oma teoses „Karl Marxi õpetuse ajalooline saatatus“ märgib V. I. Le-

⁶ Vt. Хрестоматия по Новой истории, ч. II, М., 1953, стр. 334—335.

⁷ Sealsamas.

nin, et periood alates 1872. aastast, s. o. pärast Pariisi Kommuuni, ja lõpetades 1904. aastaga, oli võrdlemisi rahuliku arenemise periood. Toimus aeglane töölisklassi jõudude kogumine, toimus ettevalmistus tulevasteks lahinguteks kapitalismiga; eriti õpivad proletariaadi parteid selle ettevalmistuse jooksul kasutama kodanlikku parlamentarismi.

Lenin rõhutab, et sel perioodil oli kodanliku parlamentarismi kasutamine töölisklassi peamisi võitlusvorme.

Õpilastele esitatakse küsimused: Kuidas õppis proletariaadi partei parlamentarismi kasutama? Kuidas suhtusid sotsiaaldemokraadid parlamentarismile? Missuguse eesmärgiga läksid nad parlamenti XIX sajandi lõpul?

Õpilased on suutelised neile küsimustele vastama, sest nad teavad, et saksa sotsiaaldemokraadid kasutasid parlamenti kõnetoolina, nad teavad ka prantsuse sotsialistide edust parlamendis.

Saksa sotsiaaldemokraatidele raskeimal ajal, aastail 1878—1890, s. o. erakorralise seaduse kehtimise perioodil ühendasid sotsialistid oskuslikult illegaalse tegevuse legaalse tegevusega, kasutades parlamenti, valimisi ja osavõttu riigi- ning maapäevast.

Õpikus puudub küll seletus selle kohta, et erakorralise seaduse aastail iseloomustab saksa sotsiaaldemokraatide taktikat legaalse tegevuse oskuslik ühendamine illegaalsega, ent faktid on olemas ja kui on kord faktid, siis võib õpetaja teha kergesti ka vastavad järeldused.

Otstarbekohane on kasutada Karl Marxi tuntud esinemist Amsterdamis toimunud miitingul, kus ta ütles, et 70-ndail aastail oli Inglismaa ja Ameerika Ühendriikide töölisklassil võimalus kapitalismilt sotsialismile rahulikult teel üle minna parlamendiamuse kättevõitmisega.

Mõtlen, et selle mõistmiseks, missuguse eesmärgiga marksistlikud parteid võitlesid üldise valimisõiguse eest ja seda kasutasid, on otstarbekohane võtta väike katkend Havre'i, s. t. Prantsuse Töölispartei programmist. Seda võib teha teema „Prantsusmaa XIX sajandi lõpul ja XX sajandi algul“ või teema „Rahvusvaheline töölisliikumine ja II Internatsionaal“ käsitlemisel. Havre'i programmi koostamisel osutasid olulist abi Marx ja Engels.

Havre'i programmi sissejuhatavas osas on märgitud, et omanduse kollektiivne vorm võib tekkida ainult erilise poliitilise parteisse organiseeritud proletariaadi revolutsioonilise tegevuse tulemusena; selline organisatsioon tuleb luua kõigi proletariaadil kasutada olevate vahenditega, millede hulka kuulub ka üldine valimisõigus, muutes selle pettuse vahendist, milleks ta on olnud seniajani, vabastamise tööriistaks.⁸

Seejärel öeldakse programmis, et töölised-sotsialistid kasutavad valimisi organiseerimis- ja võitlusvahendina.

Seega rõhutatakse, et valimisõigus on töölisklassi parteile mitte ainult parlamendi kõnetoolina kasutamise vahendiks, vaid ka paremaks töölisklassi organiseerimise vahendiks, mille abil töölisklass võib saavutada vabaduse.

Teema „Rahvusvaheline töölisliikumine ja II Internatsionaal“ käsitlemisel juba märkisime, et perioodil 1872.—1904. a., s. o. kuni Esimese

⁸ Vt. Хрестоматия по Новой истории, ч. II, М., 1953, стр. 140.

vene revolutsioonini, oli parlamentlik tegevus proletariaadi klassivõitluse üheks peamiseks vormiks. Tuleb näidata, et XX sajandi alguses kerkib Euroopa töölisklassi ette uus ülesanne: kapitalismi revolutsiooniline kukutamine.

Uutes tingimustes saab parlamendi kasutamisest proletariaadi poolt juttu olla ühenduses laialdase tegevusega väljaspool parlamenti.

Teema sidumisel kaasajaga võib ütelda, et tänu erilistele ajaloolistele tingimustele, mis kujunesid pärast Teist maailmasõda, millal tekkisid massilised kommunistlikud parteid ja sotsialism kujunes maailmasüsteemiks, kasutatakse parlamenti mitte ainult kõnetoolina, vaid ka asutusena, mille kaudu antakse seadusi töötajate huvides, ja töölisklass võib selle asutuse muuta kodanluse diktatuuri teostanud parlamendist rahva tahte parlamendiks.

Nende küsimuste valgustamiseks on otstarbekohane peale sm. Hruštšovi aruandekõne ja partei ning valitsuse juhtide sõnavõttude partei XX kongressil kasutada ka Togliatti kirjutist „Parlamentliku tee kasutamise võimalustest sotsialismile üleminekul“, mis ilmus ajalehes „Pravda“ 7. märtsil 1956. a., ja Sobolevi artiklit „Sotsialismileeri maailmaajalooline tähtsus“, mis avaldati ajakirjas „Kommunist“ nr. 3, 1956. a. (vene k.).

Tavaliselt õpetaja, rääkides Esimese vene revolutsiooni rahvusvahelisest tähtsusest, toob rea fakte, mis näitavad selle revolutsiooni mõju Euroopa tööliste. Õpilased saavad teada vene võitlusmeetodite populaarsusest saksa, prantsuse ja teiste maade proletariaadi hulgas. Ent meie ei tohi unustada leninlikku mõtet, mis on esitatud vene proletariaadi 1912.—1914. a. edu põhjuste analüüsimisel.

Artiklis „Meie ülesanded“ kirjutab V. I. Lenin: „See õnnestus tal seepärast, et ta toetus kohe kogu maailma tööliste kogemustele ja nende teoreetilistele kogemustele, nende teadlikkuse saavutustele, nende teadusele ja kogemustele, mis on kokku võetud m a r k s i s m i poolt, ning naabermaade proletaarlaste praktilistele kogemustele ühes nende suurepärase töölisajakirjanduse ja massiliste organisatsioonidega“ (ajaleht „Pravda“, 5. mail 1955. a.).

Oma tegevuses võttis Venemaa töölisklass ja tema revolutsiooniline avangard üle Lääne-Euroopa sotsiaaldemokraatidelt nende positiivsed, eesrindlikud kogemused.

Uusaja II periood annab selle kohta konkreetset materjali, eriti Saksamaa töölisliikumise ajalugu: legaalse ja illegaalse tegevuse oskuslik ühendamine Saksamaa sotsiaaldemokraatide poolt. Õpikus räägitakse mitte ainult põrandaalusest tööst, vaid ka Riigipäeva valimiskampaaniast osavõtmisest. Saksamaa töölisklassi kangelaslik võitlus erakorralise seaduse vastu tutvustab õpilasi ka illegaalsete ajalehete trükkimise ja levitamise organiseerimisega.

Sel teel kujundatakse järgivus sotsialistliku liikumise arenemises mitmesugustes maades.

Teemaga „Imperialism kui kapitalismi kõrgeim ja viimane staadium“ on seotud rida XX kongressil ülestõstetud ja otsustatud teoreetilisi küsimusi.

Esiteks, imperialismi arenemise kahest tendentsist; teiseks, imperialistlike sõdade paratamatusest ja sõdade vältimise võimalikkusest käesoleval ajastul ning kolmandaks, kahe süsteemi rahulikust koeksisteerimisest.

Oma aruandekõnes partei XX kongressil meenutas sm. Hruštšov Lenini tuntud mõtet, et imperialistlikes maades avaldub suurema või väiksema jõuga kaks tendentsi: ühest küljest tehniline progress ja tootmise tõus, teisest küljest roiskumise nähted.⁹

Sm. Šepilov ütles oma kõnes partei XX kongressil, et konkurentsi teravnemine imperialismi puhul tõukab ettevõtjad põhikapitali uuendamisele, uute suure jõudlusega sisseseadete rakendamisele, aga teisest küljest on tendents tehnilisele seisakule, roiskumisele.¹⁰

Õpiku peatükis „Imperialism kui kapitalismi kõrgeim ja viimane staadium“ on kaks kohta, kus võib käsitleda küsimust imperialismi arenemise kahest tendentsist. 163. leheküljel räägitakse: „Monopolide tekkimine ei kõrvaldanud siiski konkurentsi. Umberpöörduvalt, see omandas veelgi suurema pingsuse ja teravuse.“ Just siin võib esitada mõtte, et imperialismi tingimustes soodustab konkurentsvõistlus tehnika arenemist.

Õpiku 166. lehekülje puhul, kus on juttu kapitalismi roiskumisest, on soovitatav teha järeldus, et imperialismile on iseloomulik kahe tendentsi võitlus.

Õpilased ei taipa just kergesti käsitletavaid sündmusi, sest nad ei mõista konkurentsi olemust ega selle tagajärgi. Juba uusaja VIII klassi kursuses tuleks õpilastele selgitada, mis on konkurents ja milleni see viib. Teemas „Inglismaa aastail 1815—1848“ võib õpilastele näidata, kuidas suurkapitalistid eeliste tõttu konkurentsi tagajärjel endi võistlejaid välja surusid ja laostasid. Konkurentsi mõiste käsitlemine jätkub teemas „Teadusliku kommunismi tekkimine. K. Marx ja Fr. Engels kuni 1848. a.“. „Kommunistliku partei manifesti“ esimese peatüki peaideede esitamisel räägitakse õpikus ka konkurentsis, mille tulemusena kapitalistid on sunnitud rakendama uusi masinaid ja tootmisvõtteid.¹¹ Seega seotakse selles teemas tootlike jõudude kasv kapitalismi puhul konkurentsi. Konkurentsi on näidatud kui tehnilise progressi faktorit. Kui selline töö on tehtud juba VIII klassis, siis on õpetajal IX klassis tunduvalt kergem õpilastele selgitada imperialismi arenemise kahe tendentsi olemust.

Kui õpilased on ette valmistatud, mõistavad nad ruttu vasturääkivust tootlike jõudude arenemises. Ühest küljest konkurents kiirendab tehnika kasvu, aga teisest küljest pidurdavad seda monopolid. Esimene faktor — konkurents — osutub lõppkokkuvõttes võimsamaks faktoriks, ja ühiskond jätkab edasiliikumist.

Järeldust, et konkurentsi teravnemine imperialismi ajastul soodustab tehnilist progressi ja igasuguste täiustuste rakendamist, võib kinnitada järgmiste faktidega. XX sajandi algul võistlesid Ameerika Ühendriikides kaks võimsat kapitalistlikku ühingut: „Ford Motor Company“ ja „General Motors Corporation“. 20-ndate aastate algul teostas „General Motors Corporation“ Morgani ja Dupont'i abiga oma ettevõtte tehnilise rekonstrueerimise. Nende tehased varustati võimsate konveieritega, täiustati tööpinke, lasti välja auto uus mudel.

⁹ Vt. N. S. Hruštšov, Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee aruanne partei XX kongressile, Eesti Riiklik Kirjastus, 1956, lk. 11—12.

¹⁰ Vt. D. T. Šepilov, Kõne NLKP XX kongressil, Eesti Riiklik Kirjastus, 1956, lk. 10.

¹¹ Vt. A. Jefimov, Uusaeg I osa, Eesti Riiklik Kirjastus, 1955, lk. 115.

Kõik see soodustas „General Motors Corporationi“ edu konkurents-võitluses ja 1927. aastal surus ta „Ford Motor Company“ autoturul esimeselt kohalt kõrvale.

Imperialismile iseloomuliku kahe tendentsi võitluse tulemuste analüüsimisel viib õpetaja õpilased järeldusele, et Nõukogude Liidu töötajad peavad „tähelepanelikult jälgima kapitalismi majandust, ... tundma õppima kõike paremat, mida annavad kapitalismimaades teadus ja tehnika, et kasutada maailma tehnilise progressi saavutusi sotsialismi huvides“¹².

Imperialistlike sõdade ja nende paratamatuse küsimuse esitab õpetaja õpilastele teema „Imperialism kui kapitalismi kõrgeim ja viimane staadium“ käsitlemisel. Rääkides imperialistlike sõdade majanduslikust alusest, rakendab õpetaja tuntud formuleeringut kapitalistliku tootmise eesmärkidest monopolide valitsemise tingimustes ja nende püüetest kindlustada endile maksimaalseid kasumeid.

Selle teema viimases tunnis tutvustab õpetaja õpilasi kapitalismi ebaühtlase arenemise seaduse toimega imperialismi tingimustes. Seadus avaldub, nagu teada, suurriikide tootmisvõimsuste vahekorra teravas muutumises. Noorte kapitalistlike riikide tohutud tootmisvõimalused satuvad konflikti XX sajandi alguseks kujunenud kolooniate ja mõjusfääride jagunemisega imperialistlike maade vahel. Maailma mõjupiirkondade jagamisel „kannatada“ saanud maade monopolide püü kindlustada endile maksimaalseid kasumeid viib paratamatult võitluseni maailma ümberjagamise eest, seega paratamatute imperialistlike sõdadeni.

Et näitlikumalt selgitada imperialistlike riikide osatähtsust kogu maailma tööstustoodangus ja nende riikide koloniaalvalduste erikaalu, joonestab õpetaja tahvlile järgmise tabeli.

Lääne-Euroopa riigid ja Ameerika Ühendriigid 1914. a.

	Inglismaa	Prantsusmaa	Saksamaa	Ameerika Ühendriigid
Koht kogu maailma tööstustoodangu järgi	3.	2.	4.	1.
Koht koloniaalvalduste ulatuse järgi	1.	4.*	2.	5.

* Koloniaalvalduste ulatuselt oli kolmandal kohal tsaari-Venemaa.

Selgitades imperialistlike sõdade paratamatuse majanduslikku alust, näitab õpetaja, et see alus püsib ka tänapäeval, ent uutes tingimustes, mis on iseloomulikud praegusele rahvusvahelisele olukorrale, nüüd puudub imperialistlike sõdade paratamatus. Uute olukordade iseloomustamiseks kasutame materjale sm. Hruštšovi aruandekõnests NLKP XX kongressil (lk. 36, 37).

Teema „Imperialism kui kapitalismi kõrgeim ja viimane staadium“ puhul jutustab õpetaja, kuigi esialgu mitte küllaldase põhjalikkusega, leninlikust õpetusest sotsialismi võidu võimalikkuse kohta ühel üksi-

¹² N. S. Hruštšov, Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee aruanne partei XX kongressile, Eesti Riiklik Kirjastus, 1956, lk. 12.

kul maal.¹³ NLKP XX kongressi materjalid võimaldavad teha järelduse, et selle õpetuse väljatöötamine Lenini poolt nägi juba ette sotsialistlike ja kapitalistlike riikide vastastikusi rahulikke suhteid kui printsiipi, rahuliku koeksisteerimise printsiipi.

Kui eri maad langevad välja kapitalistlikust süsteemist eri aegadel, siis see tähendabki sotsialistlike ja kapitalistlike riikide üheaegset eksisteerimist. Järelikult on kahe süsteemi rahuliku koeksisteerimise leninlik välispoliitika rajatud ajaloo tunnetatud seaduspärasustele.

Rikkalikku faktilist materjali saab õpetaja partei XX kongressi delegaatide kõnedest ja sõnavõttudest. Nii näiteks võib XIX sajandi lõpu ja XX sajandi alguse rahvusvaheliste suhete selgitamisel kasutada sm. Šepilovi kõnes toodud Cecil Rhodes'i väljendusi. Cecil Rhodes kurdab, et maailm on juba peaaegu tervenisti ära jaotatud ja ta vaatab igatsusega tähtede poole ning mõtleb, kas ei saaks neid annekteerida.¹⁴

Käsitledes rahvusvahelist olukorda Esimese maailmasõja eelõhtul, räägime imperialistlike vastuolude teravnemisest. Otstarbekohane on see siduda kaasajaga ja näidata, et tänapäeval on vastuolud imperialistlike suurriikide, eriti Inglismaa ja Ameerika Ühendriikide vahel omandanud veelgi suurema teravuse kui tollel perioodil.

On vaieldamatu, et NLKP XX kongressi materjalid annavad õpetajale käesolevast artiklist tunduvalt laiemaid võimalusi rakendada oma töös rikkalikke arvulisi andmeid ja mitmesuguste tänapäeva imperialismile omaste protsesside sügavaid iseloomustusi. Oleme veendunud, et õpetaja loov töö täielikult kinnitab meie arvamust.

¹³ Täpsemalt ja konkreetse materjali alusel õpitakse seda XI klassi NSV Liidu ajaloo kursuses.

¹⁴ Vt. D. T. Šepilov, Kõne NLKP XX kongressil, Eesti Riiklik Kirjastus, 1956, lk. 11.

Õigekirja õpetamisest algkooli I kl. esimesel poolaastal.

H. JÕULMA.

Väidet meie algkooli-õpilaste madalast tasemest õigekirjas kinnitavad näited õpilaste vihikuist. Eksitakse kõige lihtsamaiski juhtumeis, mida õppeprogrammi kohaselt tuleks hästi teada, kirjutatakse näit.: *kõntis, maat künndma, kaside* (kassid) jne. 7-klassilise kooli õpetajaile valmistab niisugune olukord tõsiseid raskusi.

Millest on see tingitud? Puuduste põhjused peituvad kahtlemata õppetöös, meetodite ühekülgsuses ja programmide üldsõnalisuses ning osalt ka õppematerjali jaotuses. Senini on olnud programmid vähesuunavad: valitseb äärmine ühekülgsus kirjalike tööde liikides ja kestab kirjandiõpetuse eraldatus lugemis- ja grammatikaõpetusest.¹ Õppematerjali jaotamisel ei ole igakord arvestatud õpilaste eakohasuse nõuet ega lapsepsüühika iseärasusi. Mõningate teemade käsitus on vahel ka õpikute autorite poolt raskeks tehtud. Nii näiteks on küsimuse *kes? mis?* käsitus antud I kl. õpikus seesugusel kujul, mis eeldab juba rohkem arenenud abstraherivat ja üldistavat mõtlemist, kui seda on I kl. õpilasel.

Seevastu osa lihtsamaid ja lapse arengutasemele jõukohaseid küsimusi on välja jäetud. Nii on eesti õigekirjaõpetuses õigekeele ja õigekirja seisukohalt väga oluline häälikute pikkuse küsimus, eriti klusiilide (*b, p, pp; d, t, tt; g, k, kk*) puhul, kuna sellest oleneb nende kirjutamine.

Tegelikku õppetööd jälgides olen märganud korduvalt, et I klassi õpilased kuulmise järgi imehästi suudavad häälikute pikkust eristada, kui seda käsitletakse lapsepäraselt.

Et töö ortograafias kulgeks hiljem häreteta, on vaja juba I klassis õiged alused rajada. Õppeaasta I poolle langeb pearõhk õigekirja õpetamisel sõnade ja lühilauseite ladumisele ning selle eel käivale ortogrammide vaatlusele; II poolaastal, kui õpilaste kirjatehniline tase on tõusnud, minnakse üle kirjutamisele, kuigi ka siis veel võib vahelduseks kasutada ladumist.

Põhilised nõuded ja töömoodused õigekirja õpetamisel I poolaastal on kokkuvõetult järgmised:

1. Iga sõna, mida lapsed loevad või laovad, tuleb nendele algusest

¹ Kuna *kirjalikud tööd* on programmis märgitud eraldi, siis märgivad neid sageli ka õpetajad oma tööplaanidesse isoleeritult ning viivad neid läbi lahus lugemisest ja grammatikast.

peale esitada õigel kujul, kuna vigane sõna jätab närvi-seoste süsteemi ka nägemis- ja motoorsed jäljed. Niisugused mittevajalikud närviseosed häirivad last edaspidi ja ta ei omanda ortogramme kindlalt. On vaja arendada lastes õigekirja suhtes valvsusetunnet, s. t. et nad peavad omandama harjumuse tähele panna, kuidas sõna on kirjutatud (resp. trükitud). Seetõttu säilivad nende mälus kergemini nägemiskujutlused sõnast.

Sõnade ladumisel kui ka kirjutamisel tuleb ennetada vigu, nii et vigane kirjepilt õpilasele mällu ei sööbiks. Selleks küsitleb õpetaja õpilast (või kogu klassi) enne ladumist või kirjutamist suuliselt (näit.: „Utle milline *b* on sõnas *uba!* Loetle tähed sõnas *lepad!*“). Ka kontrollib õpetaja enne ladumist, eriti nõrgemaid õpilasi, kas kõigil on õiged tähed välja võetud. Seejärel alles annab ta loa ladumiseks. Soovitav on ladumisel rakendada mitmesuguseid tähtede asendamise võtteid. (Vt. töönaidised allpool!)

Laotavate sõnade arv ei tohi olla tunnis jooksva töö käigus väga suur, kuna siis ei jõuta enne ladumist korralikult teostada sõnade häälikulist analüüsi. Tavaliselt, normaalse töömenetluse juures — kulutades ladumiseks 6—15 minutit — jõutakse aabitsaperioodi algul laduda 1—3 sõna, perioodi lõpul aga 4—10 sõna.

2. Lapsed peavad omandama õigekirja teadlikult. Järelikult tuleb enne ladumist või kirjutamist teha häälikulist ja ortograafilist analüüsi. Lapsed peavad õppima — eriti tähtis on see murdevigade puhul — sõnu õigesti hääldama ja õigesti kuulma, sest ainult nii saame vältida väärade hääldamis- ja kuulmisharjumuste süvenemist. Rohkesti tuleb kasutada seejuures kooris hääldamist kas kogu klassiga või üksikute rühmade kaupa. Raskematel juhtudel tuleb lasta hääldada kahes eri grupis nii, et üks rühm hääldab ja teine kuulab, sest lapsed ei suuda samal ajal hästi kuulata, kui nad ise hääldavad. Vigade vältimiseks hääldab õpetaja enne sõnad ette, seejärel laseb õpilastel kooris korrata, aga võrdlemisi tasa, sest nii kuuleb õpetaja paremini, kas mõni hääldab valesti. Valesti hääldajaid õpetaja parandab, lastes neil sõna korrata üksikult ja väiksemate gruppide viisi. Pärast hääldamist toimub analüüs: millised silbid olid sõnas, millised häälikud silpides, millised sõna algul, keskel või lõpul. Seejärel laotakse sõna.

3. Eesti keel on kvantitatiivsete suhetega keel, milles häälikute pikkuse muutumisest sõltub sõnade erinev tähendus. Seepärast on sõna häälikute pikkuse (välte) harjutustel õigekirja õpetamisel põhiline tähtsus. Niisugusteks harjutusteks varutakse aega iga päev jooksva töö käigus 3—10 minutit. Kui aga harjutustega siduda ulatuslikumaid ülesandeid (kirjutamist, lausete ladumist), siis kulub nendele aega loomulikult rohkem.

Seejuures ei tohi lahtisi silpe hääldamisel venitada ega üksteisest pikkade pausidega eraldada, sest siis muutuvad silbid pikkadeks või ülipikkadeks (vrd. *kala* — *kaa-laa*, *vennad* — *venn-naad*); samuti teise või kolmanda silbi algul esinevad *b*, *d*, *g* häälduvad sel juhul, kui pidada silpide vahel pikki pause, nagu *b*, *d*, *g* sõna algul, s. t. nad muutuavad sarnaseks häälikutega *p*, *t*, *k* (vrd. hääldamist sõnades: *diivan*, *padi*, pärast silpide teravat markeerimist kuuleme *paa-tii*).

4. Õigekirjaõpetus peab olema tihedasti seotud lugemaõpetamisega, kõne arendamisega ja kirjatehnikaga. Aabitsapalade käsitlemisel juhitakse tähelepanu suurele tähele lause alguses ja nimeses, vajaduse

korral ka mõnedele sõnadele tekstis. Koduse ülesandena tehakse lastele kohustuseks peale muu meeles pidada ka, kuidas on trükitud sõnad teatud lauses (1—2 lauset). Järgmisel tunnil kontrollib õpetaja neid sõnu ladumise teel, kas üksikult või frontaalselt kogu klassiga. Hiljem, kui õpilased on sellega harjunud, et nendelt ka sõnade õigekirja nõutakse, laiendab õpetaja vähehaaval kontrolli ka teistele aabitsapala sõnadele.

Seoses vestlusega on soovitatav teha sõnavaraharjutusi, milles õpilased liigitavad vastavate esemete pildid mõne antud üldmõiste alla (koduloomad, metsloomad; mööbel, tööriistad; puuviljad, köögiviljad jne.), iga pildi alla paigutab laps sõnakaardi.² Pärast seda võib iseisevsa tööna lasta õpilastel sõnakaartide järgi mõningaid sõnu laduda. Kui enne ladumist ortogrammide vaatluseks puudub aeg (liitklassis), siis piisab sellestki, kui õpetaja suunab laste tähelepanu sõnade õigekirjale. (Näiteks: „Mitu *s*-i on sõna *kass lõpus*? Loetle tähed sõnas *koer!*“)

Peale ülalnäidatud töömenetluse tuleb teha spetsiifilisi õigekirjaharjutusi, nagu ära kirjutamine eelneva ortograafilise analüüsiga, lünkharjutused, vaatlusdiktaadid. Neid tehakse kas ladumise või kirjutamise teel. Lünkharjutuste ja vaatlusdiktaatide puhul kirjutab õpetaja teksti klassi- või liikuvale tahvlile.³ (On soovitatav varem valmis kirjutada.)

T ö ö n ä i d i s. Kui on läbi võetud häälikud ja tähed *a, i*, laotakse sõna *ai*. Selleks asetavad lapsed liikuva aabitsa alusele tähe *a* ja nihutavad sellele juurde *i*. Õpetaja käsib:

„Lugege, mis sõna saitel!“ (Me saime sõna *ai*.)

„Kes hüüdis *ai*?“ (Eelnevast vestlusest lapsed kuulsid, et Aino hüüdis *ai*, kui hani talle kallale tungis.)

Järgmisel päeval õpitakse juurde uus häälik ja täht *u*.

Oletame, et pildi vaatlus vastaval aabitsa leheküljel toimus järgmiselt:

„Vaadake, mis on laual!“ (Laual on taldrikud ja supitirin.)

„Kes kattis laua?“ (Ema . . .)

„Kes abistas seejuures ema?“ (Uuno . . .)

Edasise vestluse käigus selgitati sündmustik ja lapsed kuulsid, et kass Nurr magas toolil. Uuno tahtis lusikaid lauale tuua. Nurr jäi üksinda. Ta tahtis hüpata söögilauale. Uuno nägi seda ja häbistas Nurri: „*Ui, ui, ui!*“ Seejärel toimus hääliku *u* eraldamine sõnast *ui* ja selle leidmine vestluses esinenud sõnadest (Uuno, Nurr, supp, lusikad, laual). Järgnes tähe esitamine ja selle vaatlus.

L a d u m i n e. „Mismoodi hurjutas Uuno Nurri?“ (. . . *ui, ui, ui!*)

„Häaldage seda sõna veel kord kooris!“ (Õpilased häaldavad 3—4 korda.)

„Milline häälik on sõna algul? (. . . häälik *u*.)

„Võtke välja täht *u!*“

„Milline häälik on sõna lõpus?“ (. . . häälik *i*.)

„Võtke välja täht *i* ja asetage *u* juurde!“

² Nii pilt- kui ka sõnakaartide valmistamisel on mõned õpetajad kasutanud edukalt vanu õpikuid ja katkisi lasteraamatuid. Sõnakaarte võib ka kirjutada.

³ Liikuva tahvli saab hõlpsasti valmistada kas tumedast linoleumist, kunstnahast, värvitud vineerist või papipoognast. Sobiv suurus on umbes 80×100 cm.

„Lugege, mis sõna saite!“ (Loevad ette üksikud õpilased, pärast kooris kogu klass.)

„Kuidas saame sellest sõnast teha sõna *ai*?“ (Õpilased hääldavad kooris sõna *ai* 2—3 korda. Vajaduse korral hääldavad ka veel võrdluseks sõna *ui*.)

„Milline täht tuleb *u* asemele panna?“

Täht *u* asendatakse *a*-ga ning saadud sõna *ai* loetakse üksikult ja kooris.

„Asetage sõna lõppu *i* asemele *u*!“ (Asetavad.)

„Mis sõna saite nüüd?“ (Loetakse üksikult ja kooris.)

„Kes haukus *au*, *au*?“ (Muri haukus Nurri *au*, *au*.)

Samal päeval võib käsitleda ka hääliku *u* pikkust. Vesteldakse Uno päevasest tööst, õppimisest (Uno on I kl. õpilane) ja mängust. Ka sellest, et õhtul on *Unol uni* ja ta heidab varakult magama. Õpetaja ütleb:

„Nüüd hääldage sõnu: *Unol uni* ja kuulake hästi, kummas sõnas on *u* pikem!“ Pool klassi hääldab: *Unol uni* (3—4 korda) ja teine pool klassist kuulab, seejärel hääldab teine pool ja esimene rühm, kes hääldas varem, kuulab.

„Kummas sõnas hääldasite *u*-d pikemalt?“

Võib lasta eristada veel *u* pikkust teistes sõnapaarides, näiteks: *Muri kuuleb* (krabinat) ja *suur tuba*. Laduda neid sõnu veel ei saa, kuna on õpitud alles kolm tähte.

Hiljem, kui on õpitud rohkem häälikuid ja tähti, on võimalik töövõtteid mitmekesistada.

Sulghäälikute käsitlemisel juhitakse tähelepanu sulu erinevusele nõrkade ja tugevate häälikute moodustamisel. *p* moodustamisel (hääldavad kooris sõna *Peep*) on huuled surutud tugevasti kokku; *b* artikuleerimisel (hääldavad *leib*) on huuled surutud nõrgalt kokku; *t* moodustamisel (hääldavad *ait*) on keeleots surutud tugevasti vastu ülemisi hambaid; *d* puhul (hääldavad *aed*) aga on keeleots surutud nõrgalt vastu ülemisi hambaid.

N ä i d e. Häälik *g*, täht *G*, *g*. 1. *g* eraldamine sõnast või silbist. Sulghäälikuid (*b*, *p*; *d*, *t*; *g*, *k*) on soovitav eraldada sõna lõpuasendist, sest sel juhul on töö veidi kergem. Viiakse läbi vestlus, milles esineb vajalik lähtesõna (*loog*, *poeg*, *aeg*). Süvendamiseks lastakse õpilastel leida häälik *g* vestluses esinenud sõnadest, nimetada esemeid ja tegevusi aabitsapiltidelt lk. 57 ning määrata *g* asukoht sõnas (*g* asub sõna algul, keskel, lõpus), tarbe korral lastakse sõnu silbitada kas üksikult või kooris — nii, kuidas on vajalik — ja leida *g* asukoht. Ka võib häälikut *g* lasta otsida klassis olevate esemete nimetustest (*lagi*) ja õpilaste nimedest (*Jõgi*, *Ago*).

2. Tähtede *G*, *g* esitamine, vaatlus, väljalõikamine ja säilituskaante vahele paigutamine.

3. Hääliku *g* moodustamine. Õpilased hääldavad kooris sõna *loog*. (Lause: *Heinamaal on kuiv loog*.)

4. Häälikute *g* ja *k* võrdlemine. Õpetaja küsib:

„Millist varem õpitud häälikut tuletab teile *g* meelde? (... häälikut *k*.)

„Hääldage kõik sõnu: *loog*, *look* (samal ajal võib näidata pilti loogast) ja jälgige, mis vahe on *g* ja *k* hääldamisel!“ (Kõik hääldavad kooris 3—4 korda.)

„Kuidas on keele keskkohat surutud vastu suulage, kui hääldame *g*-d sõnas *loog*? (Keele keskosa on surutud nõrgalt vastu suulage.)

„Kuidas on keele keskkohat surutud vastu suulage, kui hääldame *k* sõnas *look*? (Keele keskosa on surutud tugevasti vastu suulage.)

Laotakse sõnad *loog*, *look*. Vaadeldakse aabitsapilte lk. 58 ja laotakse veel sõnad: *äge*, *äke*; *tegi*, *teki*. Enne ladumist hääldatakse sõnapaare poole klassiga, nii et kõik õpilased saaksid kuulata teiste hääldamist. Kui õpilased kuulmise järgi on eristanud nõrga ja tugeva hääliku, siis hääldatakse enne ladumist sõna veel kord.

Näide töö käigust sõnade *äge*, *äke* ladumisel. Hääldatakse sõnu kahes grupis. Seejärel küsib õpetaja:

„Kummas sõnas kuulsite nõrka häälikut?“ (... *äge*.)

„Mõelge igaüks üks lause selle kohta!“ (Kuulatakse ära mõned näiteks mõeldud laused.)

„Kummas sõnas kuulsite tugevat häälikut?“ (... *äke*.)

„Mõelge igaüks selle sõnaga lause! Hääldage veel kord sõna *ä-ge*! Võtke välja tähed!“ Õpetaja kontrollib, kas nõrgemad õpilased võtsid õiged tähed.

„Laduge!“ (Laovad.) Üks laob klassi ees.

„Lugege, mis sõna ladusite!“

„Kuidas saame sellest sõnast nüüd uue sõna *äke*?“ (*g* asendatakse *k*-ga ja loetakse saadud sõna.)

Umbes samataolist menetlust võib rakendada ka sõnade *tegi teki* ladumisel.

Soovitav on ladumisel rakendada ka silpide asendamist teistega, näit. sõnas *tegi* muuta esimest silpi (*nägi*, *lagi*, *nõgi*, *tugi*, *jõgi*, *mägi*).

Teadmiste kontrollimine.

„Mis häälikut ja tähte õppisite eelmisel tunnil, ütle...?“

„Mõelge igaüks sõna, milles on häälik *g*!“ (*Lagi*, *regi*, *Olga*.)

„Lugema tulevad...“ Õpetaja kutsub lugema 3 õpilast. Ta näitab esimesele õpilasele, kui kaugemale lugeda, järgmine õpilane peab hästi jälgima eelmist lugejat ning jätkama sealt, kus eelmine lõpetas, niisamuti kolmas lugeja peab oskama edasi lugeda sealt, kus lõpetas teine õpilane.⁴ Klass jälgib lugejaid. Järgneb küsimus:

„Kes luges kõige paremini?“ Parandatakse ka tehtud vead. Õpetaja kontrollib seejärel üksikute sõnade lugemise oskust, et selgitada, kas mõni õpilane ei lugenud peast. Pärast seda esitab õpetaja igale õpilasele vähemalt ühe lisaküsimuse, näiteks:

„Mida teeb Ago?“

„Mida teeb Olga?“

„Mis öeldakse Elgale?“ (Elga, maga!)

„Mis öeldakse Ingele?“

Üks õpilane saab ülesande laduda suure liikuva aabitsa alusele: *Elga*, teine — *tegi*, kolmas — *nukule*. Seejuures iga õpilane, kes on leidnud tähed, näitab need enne ladumist õpetajale ette. Sel ajal, kui esimesed kolm õpilast tähti otsivad, küsib õpetaja neljandat õpilast,

⁴ Säärast lugemise kontrolli moodust saab sel perioodil rakendada hea ja keskmise lugemisoskusega õpilaste puhul.

kes jutustab 57. lk. oleva aabitsapildi järgi „Lastekodus“, nimetab üksikesemeid samalt leheküljelt ja leiab *g* asukoha nimetatud sõnades.

Tegeliku õppetöö kestel tuleb õpilastel pidevalt tegelda sõnadega, milles klusiilid esinevad pikkade või ülipikkadena. Senine hädaabi nimetus I ja II klassis „pikk“ häälik ei lahenda eesti õigekirjaõpetuses pikkade ja ülipikkade klusiilide kirjutamise küsimust. Ei tohi unustada, et pikad sulghäälikud märgitakse kirjas erinevalt ülipikkadest.

Esialgu, vähemalt aabitsaperioodil, võiks tarvitada klusiilide puhul nimetusi: *nõrk, tugev, väga tugev*.

Näide. Häälikute *b, p, pp* käsitus.

Hääliku tekkimist jälgides õppisid lapsed tundma nimetusi *nõrk* ja *tugev* häälik. Nüüd korratakse veel seda, võrreldes *b* ja *p* tugevust sõnades: *Epul — leiba; uba, upa; leba, lepa; Peep loeb*. Edasi asutakse võrdlema sõnu *lipu* (varras), *lipp* (on laual). Õpetaja annab ülesande:

„Jälgige, kummas sõnas *p* on tugevam!“ Hääldatakse sõnu *lipu — lipp* kahes grupis, eespool kirjeldatud viisil. Kui mõlemad grupid on sõnade hääldamist kuulnud, küsib õpetaja:

„Kummas sõnas oli *p* tugevam?“ (Sõnas *lipp* . . .) Õpetaja täpsustab:

„Jah, sõnas *lipp* kostab *p* väga tugevalt.“ (Allakirjutanu tähelepanekute järgi hakkavad õpilased seda vahet väga kiiresti eristama.)

„Vaadake oma aabitsast, mitme tähega on kirjutatud sõna *lipp*!“ (Vaatavad.) Samal viisil leiavad nad ka mitu *p*-d on sõnas *lipu*. Sõnad laotakse. Edasi võrreldakse veel samal viisil sõnapaare: *lepa, leppa; lapi, lapp; Epp lapib* ja laotakse mõned sõnapaarid.

Kokkuvõte:

„Millise tähega kirjutatakse *b* sõnas *leib*?“ (Kirjutatakse nõrga *b*-ga.)

„Mitme tugeva *p*-ga kirjutatakse sõna *lepa*?“

„Mitme tugeva *p*-ga kirjutatakse sõna *lepp*?“

„Kuidas kostab selles sõnas *p*?“ (. . . väga tugevalt.)

Umbes samasuguselt käsitletakse ka teisi klusiile. Edaspidisesse töösse põimitakse pidevalt kordamist kuni õppeaasta lõpuni. Hiljem, kui õpilased on klusiilide pikkuse küsimusega rohkem kodunenud, saab töövõtete vaheldumisi rakendamiseiga ka rohkem aktiveerida õpilasi.

Algkoolis käsitletakse ainult lihthäälikute (üksik kaashäälik täishäälikute vahel, üksik täishäälik kaashäälikute vahel) pikkust.

Ka kirjatehnika tunnis ei tohi õpilased sõnu mehaaniliselt kopeerida, vaid siingi on kas või põgus vihje sõnade ortograafiale tarvilik. Osa õpetajaid laseb kirjutamisele tulevad sõnad enne laduda või koostada need silpkaartidest. Kuid ajapuudusel võib ka lihtsalt suuliselt kontrollida ning küsida, kuidas tuleb kirjutada üks või teine sõna. Tarbe korral lastakse sõna enne hääldada kas rühmiti või kogu klassiga.

V a a t l u s d i k t a a t .

Üks sagedasti rakendatavaid tööliike õigekirjas on vaatlusdiktaat. Seda tehakse kas ladumise või kirjutamise teel. Õpetaja esitab enne teksti klassi- või liikuvahvliil. Liitklassis võib võtta teksti ka aabitsast. Tekst peab olema lastele jõukohane õigekirja seisukohalt ja sisult mõistetav.

Töönäidis vaatlusdiktaadi puhul.

Kooli.

Matil on kott. Kotis on aabits. Ta ruttab kooli.

Õpetaja esitab teksti. Laused loetakse läbi kas vaikselt või valjusti. Õpetaja esitab mõned küsimused lausete sisu kohta: „Mis on Matil?“ Jne.

Järgneb õigekirja vaatlus. Võrreldakse häälikute pikkust kahes grupis kooris hääldamise abil: *Matil — kott; kotis, ruttab*. Leitakse, kus *t* on tugev, kus väga tugev. Ka sõnade *on, aabits, kooli* kirjutamisele juhib õpetaja laste tähelepanu. Nüüd katab õpetaja kinni kas kogu teksti või ainult üksikud sõnad ning kontrollib nende kirjutamist suuliselt.

„Milline *t* on sõnas *Mati* keskel?“

„Mitu *t*-d on sõnas *kott* lõpus?“

„Loetle tähed sõnas *aabits*!“

„Loetle tähed sõnas *ruttab*!“

Enne ladumist (või kirjutamist) avab õpetaja teksti veel korraks ja käsib vaadata, kuidas algab iga lause ja mis on lause lõpul.

Järgneb ladumine või kirjutamine õpetaja etteütluse järgi, kusjuures tekst on ära kustutatud või kinni kaetud.

Liitklassis võivad lapsed iseseisvalt teksti läbi lugeda ja meeles pidada, kuidas kirjutatakse sõnad. Seejärel teeb õpetaja suulist eelkontrolli (kaetud tekstiga) nagu üksikklassiski.

Oletame, et samataolist teksti kasutab õpetaja lünkharjutuseks. Sel juhul peab eelnev vaatlus ja kontroll toimuma, nagu diktaadi puhulgi. Pärast seda teatab õpetaja klassile:

„Nüüd kustutan sõnadest ära kõik *t*-tähed ja tõmban asemele kriipsud. Kriipsu asemele peate laduma (kirjutama) ühe või kaks *t*-tähte, nii kuidas on õige.“ Tahvlile jääb lünktekst:

Ma—il on ko—. Ko—is on aabi—s. Ta ru—ab kooli.

Kui ülalkirjeldatud töömooduseid on küllaldaselt rakendatud ja lapsed on teatud sõnade õigekirja hästi omandanud, võib praktiseerida ka 2—3 lauselist (8—12 sõna) kontrolldiktaadi ladumist või kirjutamist.

Olen paljude aastate kestel jälginud õpetajate tööd I klassis ja arvan võivat kokkuvõttes väita: kui õpetaja pidevalt arvestab nõuet, et õpilased iga sõna peavad laduma või kirjutama teadlikult, saavutab ta oma töös häid tulemusi.

Aabitsaeelsest kursusest vene keeles.

E. JAANVÄRK.

1

Aabitsaeelne kursus vene keeles tekitab raskusi paljudele õpetajatele. Mõnele õpetajale pole selge isegi selle kursuse eesmärk. Arvatakse, et aabitsa ette paigutatud värviliste piltide kogu ülesandeks on õpilastes huvi äratamine vene keele õppimise vastu või et see on aluseks mingile sissejuhatavale kursusele, mille jooksul õpilane peab omandama vene keele esialgse sõnavara ning kõnelemisoskuse algeid. See on muidugi ka õige, kuid vene keele aabitsaeelse kursuse peamine eesmärk on siiski teine. Aabitsaeelsel kursusel on põhiliselt praktilise foneetika õpetamise ülesanne: selle kursuse jooksul peab õpilane omandama vene keele artikulatsioonibaasi ehk hääldusaluse.

Keele artikulatsioonibaasiks ehk hääldusaluseks nimetatakse seda hääldusorganite asendite ja funktsioonide süsteemi, mis on omane teatavale keelele. Inimene on suuteline moodustama oma hääldusorganite abil väga paljusid häälikuid ja nende nüansse. Kuid ükski keel ei kasuta kõiki hääldamise võimalusi. Tegelikult kasutab iga keel ainult teatavaid hääldusorganite asendeid ja nende funktsioone ning seetõttu on igal keelel ka teistest keeltest erinev häälikusüsteem.

Igal inimesel on vähemalt ühe keele, nimelt oma emakeele hääldusalus. Kasutades oma kõnes ainult sellesse süsteemi kuuluvaid häälikuid, kujuneb inimesel kindel vilumus neid häälikuid moodustada ning vastavad kõneelundite asendid ja funktsioonid muutuvad harjumuslikeks.

Omandades mõnda teist keelt, püüab inimene imiteerida selles keeles esinevaid häälikuid. See õnnestub tal ainult siis, kui ta kasutab oma kõneelundeid õpitava keele nõuete kohaselt. Mida noorem on õpilane, seda kergem on temal see imiteerimine, sest tema emakeele hääldusalus pole veel niivõrd juurdunud, et see takistaks tal oma kõneelundeid kasutada ka teisel, temale harjumata viisil. Kuid iga aastaga muutub emakeele hääldusalus järjest kindlamaks. Närviseosed, mis on emakeele hääldamise aluseks, muutuvad järjest tugevamaks ning hääldusorganite seadmine uutesse, ebatavalistesse asenditesse muutub järjest raskemaks.

Õpilane, kes vene keele kursuse alguses pole omandanud selle keele artikulatsioonibaasi, hääldab vene keelt oma emakeele baasil, ning mida kauem ta seda teeb, seda sügavamaks muutub tal harjumus vene keele kõnelemisel kasutada emakeelele omaseid hääldusorganite asendeid. Sellega ongi seletatav meile nii tuttav nähtus, et isegi keskkooli vanemates klassides hääldatakse vene keelt sageli valesti.

Tuleb mõista, et neil juhtudel ei anna ega saagi anda õpetaja manitsused ja noomitused mingeid tulemusi: kui õpilasel puudub vene keele artikulatsioonibaas, siis on tunnis „möödamattes“ tehtavad hääldamise parandamised tulde visatud ajaraiskamine. Kui ehitus on viltu püstitatud, siis mingid toed ei aita: tuleb valesti ehitatud müür maha lõhkuda ja see uuesti, õige plaani järgi üles ehitada.

Selleks, et vältida säärast õpilase vintsutamist, tulebki vene keele algastmel, s. o. algkooli II klassis suhtuda vene keele artikulatsioonibaasi omandamise täie tõsiduse ja vastutustundega.

2

Missugused on vene keele hääldusaluse iseloomulikud jooned ja mille poolest need erinevad eesti keele omadest?

1. Vene keelt kõneldes tuleb hääldusorganeid kasutada suhteliselt suurema pingega. Eriti ilmekalt nähtub see vahe vene ja eesti keele hääldamisel selliste ahtushäälikute juures, nagu *ф* ja *с*. Vrd. näiteks sõnade paare: *фабрика* ja *vabrik*, *фигура* ja *vigur*; *сам*, *самá* ja *sama*, *синий* ja *sinine* jt.

2. Vene keel kasutab kaashäälikute moodustamisel suuremal määral ja intensiivsemalt häälepaalte ehk häälekurdude tegevust. Sellest tulenevalt on vene keeles suur hulk helilisi konsonante, mida eesti keel ei tunne. Vene keeles võib ahtus- ja sulghäälikuid moodustada kas häälekurdude kaastegevusel või ilma. Nii leiamegi vene keeles kaashäälikute paare, kus üks liige erineb teisest vaid helilisuselt (helilised *в*, *б*, *д*, *з*, *ж* ja helitud *ф*, *п*, *т*, *к*, *с*, *ш*). Vahetegemine heliliste ja helitute kaashäälikute vahel on niivõrd oluline, et sellest oleneb sageli sõna õige tähendus (vrd. *зуб* — *суп*, *гость* — *кость*, *дом* — *том* jt).

3. Vene keelt kõneldes tuleb suuremal määral kasutada keele erisuguseid asendeid suuõnes. Üks tavalisem keele asendi muutmine seisneb selle tõstmises vastu kõva suulage. Sellega saavutatakse vastavate kaashäälikute palatalisatsioon ehk muljeerimine. Nii esinevadki vene keeles kaashäälikud paaridena: igale kõvale kaashäälikule võib leida tema pehme vaste. Eesti keel tunneb ka kaashäälikute muljeerimist, kuid mitte sel määral (vrd. *kurk* ja *kur'k*, *palk* ja *pal'k* jne.). Vene keeles võib iga kaashäälik olla kas kõva või pehme. Häälik *в* näiteks sõnas *вода* on kõva, sõnas *весна* aga pehme, häälik *к* sõnas *кот* on kõva, sõnas *кисель* on ta juba pehme. Eriti suur on erinevus kõvade ja pehmete kaashäälikute vahel sulghäälikute *т* ja *д* juures. Sõnas *том* on *т* kõva, sõnas *тихо* on ta pehme, samuti on lugu *д*-ga sõnades *дом* ja *диван*.

4. Keele mitmesuguseid asendeid kasutab vene keel veel terve rea ahtushäälikute moodustamiseks. Neist on kergesti moodustatavad häälikud heliline *в* ja helitu *ф*, kuid sisihäälikute moodustamine teeb eesti õpilastele teatavaid raskusi. Neid sisihäälikuid on vene keeles niivõrd palju, et õpilane alles suure harjutuste hulga ja treeningu teel saavutab kõikide nende häälikute õige diferentseerimise ja vastavalt ka hääldamise oskuse. Nii esineb vene keeles peale kõva helitu *с*-i (*сад*) ka helitu pehme *с* (*сила*), heliline kõva *з* (*зал*) ja pehme *з* (*зима*), lai helitu *ш* (*шар*) ja tema pehme vaste *щ* (*щука*), kõva heliline

жс (жсук) ja pehme pikk жжс (дрожжси), häälikute kombinatsioonides alati kõva ц (цирк) ja alati pehme ч (чай).

5. Viimaks tuleb mainida üht häälikut, mille moodustamiseks keele asend on niivõrd ebatavaline, et eesti õpilasel selle hääldamine tekitab õige suuri raskusi. See on nimelt velaarne (ülikõva) л. Selle hääliku vale hääldamine reedab otsekohe vene keele artikulatsioonibaasi puudumist õpilasel.

Vene keele artikulatsiooni loendatud erinevused kuuluvad kõige tähtsamate hulka. On muidugi palju teisi, kuid nende omandamine kas ei tekita erilisi raskusi või ei moonuta nad vene keele hääldamist niivõrd, et nende pärast tuleks algkoolis pikendada praktilist foneetika kursust.

3

Kuidas toimub siis vene keele artikulatsioonibaasi omandamine?

Mõeldav on kahesugune lähenemine kogu küsimusele. Võib alguses kätte õpetada üksikud häälikud puhtal, isoleeritud kujul. Hiljem tuleb need häälikud ühendada teistega ning harjutada neid juba silpides (näiteks за, зо, зы, зе, зу; ша, шо, шы jt.), siis silpide kombinatsioonides — sõnades, viimaks ka sõnade kombinatsioonide lauseis. See oleks häälduse omandamine sünteetilisel meetodil.

Kuigi sünteetiline meetod näib olevat loogiline, ei ole see koolis puhtal kujul rakendatav. Juba sellepärast, et noortele, 8—9-aastastele lastele, kes vene keelt alles hakkavad õppima, ei paku isoleeritud häälikute omandamine suurt huvi, see on neile liiga abstraktne, sisutu ja tegeldes ainult häälikutega lapsed väsivad ruttu.

See pärast kasutab meie kool analüütilis-sünteetilist meetodit. Õige hääldamise omandamiseks meie ei lähtu isoleeritud häälikust, vaid tervetest lausetest. Ainult lauses, seoses teiste häälikutega on häälikutel nende õige kõla. Olles omandanud terve lause, siirdutakse selle lause ja lauses olevate sõnade häälikulisele analüüsile, isoleeritakse omandamisele kuuluv häälik ning juhitakse õpilase tähelepanu sellele. Hiljem omandatakse vastav häälik ka uutes kombinatsioonides, uutes lausetes. Ainult erandjuhtudel tuleb kasutada puhast sünteetilist meetodit mõne hääliku omandamisel.

Hääldamist, nagu iga teist oskustki omandab õpilane ainult praktikas. Selle praktika üheks peamiseks lähtekohaks on õpetaja enda hääldamine. Õpetaja hääldamise imiteerimine ongi üks peamisi vahendeid vene keele hääldusaluse omandamiseks.

Loomulik on, et õpetaja enda hääldamine peab olema laitmatu, vastasel korral omandab õpilane õpetaja suust vale hääldamise. Arvestades õpetaja enda hääldamise otsustavat tähtsust hääldamise õpetamisel, tuleks igal algkooli õpetajal lasta oma vene keele hääldamist kontrollida mõne asjatundja poolt ning vajaduse korral see ka korrigeerida.

Kui õpetaja seisab klassi ees ja hääldab uut lauset, peavad õpilased tähelepanelikult jälgima nii kõrvadega kui ka silmadega õpetaja hääldamist. Õpetajale suhu vaatamine kergendab õpilasel hääldusorganite õige asendi leidmist, sest see toimub ju reflektorselt.

Kuigi enamik lastest suudab ilma pikemate seletusteta matkida

õpetaja hääldamist, on ometi teatav arv lapsi, kellel see iseenesest ei lähe. Sel korral tuleb õpetajal anda mõningaid juhendeid, mis aitavad õpilasi õigete häälikute moodustamisel.

Sellisteks juhenditeks võivad olla mõnikord üsna lihtsad käsklused, mis ergutavad laste fantaasiat ning selle kaudu ka nende keeleorganite valitsemist vajalikul viisil. Näiteks tuleb lastel lasta matkida mõningaid looduses või tehnikas esinevaid hääli: kuidas vedur ähib ja puhib liikuma hakates (*sss-ššš, sss-ššš*), millist häält teeb sääsk (*zzz*), millist teeb parm või sitikas (*žžž*) jne.

Väga kasulikud on ka kuulamisharjutused uute häälikute diferentseerimiseks. Õpetaja hääldab klassi ees seistes selgesti vaheldumisi paar häälikut ning õpilased reageerivad iga kord teatava, varem kokkulepitud märgiga, näiteks *c*-i hääldamise puhul tõstavad käe serviti, *u*-d kuuldes aga lapiti õpetaja poole. Mõni õpetaja eelistab selle harjutuse puhul kasutada käe asemel mõnda papitükki või raamatut.

Sisihäälikuid omandab õpilane kõige kergemini igasuguste häälte imiteerimisega. Neid häälikuid üksikult ei olegi raske omandada. Raskused tekivad alles siis, kui neid esineb mitu ühes sõnas. Kuid selliseid sõnu tuleks vene keele kursuse alguses vältida. Neid võib tarvitusele võtta mitte enne, kui õpilasel ühe raskusega sõnade kaudu sisihäälikute hääldamine on saanud vilumuseks. Järelikult peavad õpilased enne vabalt ja ilma igasuguse pingutuseta õigesti hääldama selliseid sõnu, nagu *сад, роза, шуба, жук, чай, курица, щука* ning siis alles võib üle minna ka säärase sõnade omandamisele, nagu *ученица, часы, чашка, Саша, шесть* jt.

Heliliste ja helitute häälikute eristamiseks kasutame teisi võtteid. Üks neist seisneb selles, et õpilane suleb kas käte või sõrmedega oma kõrvad ja hääldab vaheldumisi eestikeelset *fff* või *sss* ja *mmm* või *nnn*. Õpilane märkab kohe, et *m*-i või *n*-i hääldades tekib peas mingi sumin, kuna *f*-i ja *s*-i puhul seda ei teki. Nüüd teeme õpilasele ülesandeks hääldada *f*-i nii, et peas tekiks sumin, ja ongi helilise *v* hääldamine käes. Niisama tuleb hääldada *s*-i suminaga, et saada vene heliline *z*.

Teine võimalus õpilastele selgeks teha heliliste ja helitute häälikute vahet on hoida sõrme kõrisõlmel ja hääldada siis vaheldumisi nii helilisi kui helituid häälikuid (näiteks *a*-d ja *f*-i). Sõrmed tunnevad otsekohe, et täishääliku moodustamisel on häälekurrud kaastegevad ning kõrisõlme veidi liigutades saab häält väristada, kuna helitu *f*-i hääldamisel häälekurrud sellest osa ei võta. Järelikult saab õpilane ise ennast kontrollida, kas ta mõnda helilist kaashäälikut hääldab õigesti.

Heliliste sulghäälikute *б* ja *д* õige hääldamise omandamiseks võib soovitada ka hääldada need sellistes ühendites, nagu *уба, убо, убу, уда, удо, уду*. Asend kahe helilise hääliku vahel kergendab tunduvalt ka sulghääliku hääldamist heliliselt.

Raskemateks häälikuteks eesti õpilastele osutuvad pehmed (muljeiritud) *т* ja *д* ning velaarne (ülikõva) *л*.

Pehme *т* hääldamiseks surugu õpilane keeleotsa vastu alumisi hambaid ning katsugu siis hääldada silpi *thi*. Seda silpi järjest ja kiiresti hääldades omandabki õpilane vene keele pehme *т* hääldamise. Alguses

hääldab ta *thi*, kuid kiiresti korrates seda silpi kaob iseenesest vahepealne *h* ära, ning õpilasel on käes silp *t'i*, nagu see esineb näiteks sõnas *картина*. Kui silp *t'i* on käes, ei tee õpilasele raskusi hääldada samal viisil ka silp *the*, hiljem silp *t'e* ning sõna *ветер*. Nüüd tuleb õpilast harjutada pehmet *τ*-d hääldama ühenduses ka teiste täishäälikutega. Lähtekohaks oleks seekord silp *tja* ja vastavalt ka *tjo*. Muidugi tuleb valvata selle järele, et keeleots nende silpide hääldamisel oleks surutud vastu alumisi hambaid. Kiiresti üksteise järel hääldades neid silpe kaob iseenesest ülearune *j* ära ning õpilane hääldab puhtalt venepäraselt *t'a* või *t'o*, nagu need esinevad sõnades *Катя, Петя, тетья*.

Olles sellise „kooli“ läbi teinud, võib asuda ka helilise pehme *ð* hääldamise omandamisele. See läheb nüüd kiiremini, sest kõik vajalikud eelharjutused olid juba pehme *τ* puhul tehtud. Helilise *ð* hääldamisel on meil nimelt tegemist hääleorganite sama asendiga ja funktsiooniga, lisandub vaid häälekurdude tegevus. Kuna siin on tegemist lisaraskusega, tulebki pehmet *ð*-d käsitleda alles siis, kui pehme *τ* hääldamine on täiesti omandatud. Harjutuseks on siin silbid *dji*, hiljem lihtsalt *d'i*, nagu see esineb sõnas *диван*, siis silp *dje* (*d'e*) (sõnad *девушка, девочка*), järgnevalt *dja* (*d'a*) (tüüpsõna *дядя*). *Djo* ja *dju* võivad esialgu ära jääda, sest nende silpidega on raske leida parajaid sõnu.

Velaarse *л*-i omandamine on veelgi keerulisem kui pehmete *τ* või *ð* omandamine. Velaarse *л*-i puhul võtab keel suus sellise asendi, et selle asendi leidmine ja hiljem kasutamine nõuab pikemaajalist treeningut.

Treening algab üsna lihtsate harjutustega, mis muutuvad järjest keerulisemaks ja raskemaks. Õpetaja peab tingimata valvama selle järele, et üleminek järgmise astme harjutuste juurde toimuks alles siis, kui eelmise astme harjutus on absoluutselt õigesti käes ja sooritatakse sujuvalt ning ilma suurema pingutuseta. Kiirustades ülemineku järgmise astme harjutuste juurde, me kahjustame hääliku omandamist.

Esimene harjutus seisneb selles, et õpilane näitab oma keele otsa ja pigistab selle kõvasti oma hammastega kokku. Hoides selliselt hammastega keeleotsa kinni, hääldagu õpilane täishäälikut *о*. See, mis nüüd kuuldavale tuleb, ongi vene keele velaarne *л*. Seda harjutust tuleb seni korrata, kuni viimaks keeleots harjub sellise ebatavalise asendiga.

Pärast piisavat harjutamist võib õpilane keeleotsa tõmmata hammaste taha ning hääldada endistviisi *о*-d. Kolmandaks harjutuseks oleks velaarne *л* hääldamine kinnistes silpides nõnda, et silp lõpeks *л*-ga: *ол, ал, ул, эл, ил*. Kui need silbid kõlavad õpilase suus venepäraselt, siis võib asuda järgmise harjutuse juurde, mis seisneb velaarne *л*-i kasutamises lauseis, kusjuures *л* peab esinema uute sõnade lõpus: *пол, мел, стул, стол*.

Viimandaks harjutuseks on lahtiste silpide hääldamine, mis algavad *л*-iga, näit. *ла, ло, лу*, ning hiljem võib kasutada selliseid sõnu, mis algavad *л*-iga: *лапа, лампа, лодка, ложка, лук*.

Viimaks tuleb hääldada ka sõnu, milles *л* satub mõne kaashääliku kõrvale, näiteks *слабо, плохо, слушаю*.

Olles õpilastega läbi teinud sellise „kooli“, tagame nende poolt õige vene keele hääldusaluse omandamise.

Nagu mainitud, toimub hääldusaluse omandamine peamiselt lauses, kõnekeele najal. Seepärast omandab õpitavate sõnade valik ja nende omandamise järjekord aabitsaeelses kursuses eriti suure tähtsuse. Sõnade valikul tuleb arvestada järgmisi printsiipe:

1) foneetilist printsiipi. Selle järgi võivad omandamisele kuuluvad sõnad sisaldada alati ainult ühe tundmatu hääliku. Ning järjestada tuleb sõnad nõnda, et alustatakse kergemate häälikutega ja siirdutakse järjest selliste sõnade omandamisele, milles leiduvad hääldamiseks raskemad häälikud. Kergemate sõnade omandamise ajal tehakse aga klassis eelharjutusi raskemate häälikute artikuleerimiseks.

2) Tuleb arvestada assotsiatiivsuse printsiipi. See eeldab, et omandamisele võivad tulla ainult sõnad, mille sisu on õpilasele lähedane, see, mille üle ta mõtleb emakeeleski. Lühidalt, sõnad peavad kuuluma õpilase kogemuse piirkonda. Ja veel parem on, kui sõnadel oleks õpilase silmis positiivne emotsionaalne värving.

3) Tuleb valida sõnu nõnda, et õpilane saaks neid kasutada ka edaspidi, s. t. tuleb omandada kõnekeeles küllaltki sagedasti esinevaid sõnu.

Praegu tarvitusel olev aabits oma aabitsaeelses osas on koostatud foneetilise printsiibi alusel — igasse pilditabelisse on koondatud sõnad ühe kindla omandamisele kuuluva häälikuga. Kuid lähemal vaatlemisel selgub, et ka selle aabitsaga pole kõik täiesti korras.

Esimesed kolm tabelit annavad sõnu, kus hääldamisraskused on minimaalsed. Ent sõnade järjestamine silpide arvu järgi ei ole millegagi põhjendatud, sest sageli on kahe- ja isegi kolmesilbiline sõna kergem hääldada, kui mõni ühesilbiline. Kuid antud korral see ei tarvitse õpetajat häirida. Küll aga tuleb õpetajat hoiatada pärast III tabelit siirdumast IV tabeli juurde. IV tabel käsitleb nimelt sõnu velaarsete λ -iga, pealegi on sõnad meetoodiliselt täiesti järjestamata. Seal on antud läbisegi sõnad λ -iga mitmesuguses asendis (*лопата, масло, молоко, кукла, лодка, вёсла* jt.). Seepärast tuleks IV tabel esialgu kõrvale jätta ning selle juurde tagasi pöörduda alles siis, kui õpilastel on kõik vajalikud eelharjutused velaarsete λ -i korrektseks hääldamiseks läbi tehtud.

V, VI ja VII tabel tegelevad heliliste sulghäälikutega. VI tabelis on tegemist helilise ∂ -ga. Kuid siin õpik ei erista kõva ja pehmet ∂ -d, antud on sõnad nii ühe kui ka teise häälikuga (*дом, двор* ja *дверь, диван*). Kuna pehme ∂ kuulub jällegi raskemate häälikute hulka, tuleb esialgu piirduda ainult kõva ∂ -ga sõnade omandamisega, jättes sõnad pehme ∂ -ga pärastiseks ja ennem tehes ka siin vastavaid treeningharjutusi.

Tabelid VIII, IX, X ja XI tegelevad sisihäälikutega. Ka nende puhul tuleb taotleda üksikute häälikute head eristamist. Selle saavutamiseks võib soovitada häälikute võrdlevat käsitlemist, eriti selliste häälikute võrdlemist, mis erinevad teineteisest vaid ühe tunnuse poolest. Pärast teatava hääliku omandamist tuleks paralleelselt vaadelda selliseid häälikute paare, nagu *c* ja *з*, *c* ja *ш*, *ш* ja *ж* jne.

Tabelid XII ja XIII esitavad kaks ahtushäälikut: *x* ja ϕ . Viimase puhul tuleb õpetajat hoiatada paari sõna suhtes: sõna *флаг* võib oman-

damisele tulla alles siis, kui õpilased on omandanud velaarise л-i hääldamise. Sõna телефон aga tuleb hoopis välja jätta, sest siin on tegemist peale hääliku ф veel pehme т-га, mida õpilased seni ei ole õppinud. Muide, pehme т jaoks aabitsas tabelit üldse ei ole ning õpetaja peab seda häälikut treenima omalt poolt esitatud lisamaterjali varal.

XIV tabelis, mis käsitleb häälikut ч, tuleb õpetajal alustada mitte sõnaga чашка, mis on tabelis esikohal, vaid sõnadega чай, чайник, ручка ja alles hiljem siirduda selliste sõnade juurde, nagu часы, чашка (kaks raskust!).

Alates XVI tabelist on antud aabitsas mitte enam üksikesemeid tähistavaid, vaid temaatilisi pilte. Kahetseda tuleb, et sellised pildid esinevad alles aabitsaeelse kursuse lõpuosas (välja arvatud mõned temaatilised pildid esimeses osas), teiseks aga, et neis piltides on vähe tegevust. Sageli on seal tegemist vaid esemetega (magamistoa mööbel, köök jne.), mitte aga tegevusega, mis toimub teatavas keskkonnas.

Kokku võttes tuleb öelda, et praegu tarvitusel oleva aabitsa järgi õpetades tuleb õpetajal aabitsaeelsesse kursusesse kuuluv materjal paremini järjestada, esialgu välja jättes raskemaid tabeleid ja sõnu. Teiseks tuleb õpetajal kasutada lisamaterjali aabitsas puuduvate häälikute kätteõpetamiseks. Kolmandaks tuleb raskemate häälikute korraks omandamiseks korraldada piisavalt eelharjutusi.

5

Viimaks tuleks puudutada ka aabitsaeelses kursuses leiduva materjali esitamise ja kinnistamise meetoodilist külge.

Kuna aabitsaeelse kursuse aluseks on pildid ilma mingisuguse kirjata, siis tulebki sellel perioodil piirduda peamiselt materjali suulise läbitöötamisega. Muidugi peaks kogu töö toimuma vene keeles. Eesti keelt tarvitab õpetaja ainult vajalike korralduste tegemiseks, ja sedagi ainult seni, kui õpilased ei mõista veel vastavat venekeelset käsklust.

Emakeele tööst väljalülitamisega me püüame saavutada õpilase teadvuses sellist seost, kus eseme kujutus kutsub esile ka vastava venekeelse sõna emakeelse sõna vahenduseta. Selline „otseühenduse“ loomine on erakordselt tähtis nõue. Ainult otseste seoste kujundamisega asjade või nende kujutluste ja vastavate sõnade vahel me loome aluse õpilase oskusele väljendada oma mõtteid vene keeles.

Tõlkimise vältimiseks tuleks aabitsaeelses kursuses erilist rõhku panna sõnade ja vajalikkude vormide kindlale omandamisele. Tuleb taotleda, et õpilane mitte ainult ei nimetaks õigesti tuttavaid esemeid, vaid et ta teeks seda ka küllalt kiiresti. Selleks aga, et saavutada sõnavara täielik valitsemine, tuleb omandamisele kuuluv materjal hoolega ja süstemaatiliselt läbi harjutada. Harjutused peavad vastama jõukohasuse printsiibile ning peavad olema koostatud nõnda, et õpilane esimesest tunnist peale kõneleks ainult õiget vene keelt. Õpetaja püüdku mitte niivõrd parandada laste kõnes esinevaid vigu, kui võrd korraldagu kogu õppetöö nii, et õpilase kõnes oleksid vead välditud. Esimesel tunnil on õpilasel ülesandeks vaid korrata õpetaja poolt esitatud lauseid, mis ei sisaldagi foneetilisi raskusi, nagu: Это карта, это парта, это рама, это окно jt. Kuid juba järgmisest tunnist peale tuleb kasu-

tada sõnade kinnistamiseks ka vestlust. Alguses on küsimused muidugi üsna primitiivsed ning sisaldavad kogu seda keelelist materjali, mida õpilane vajab küsimusele vastamiseks, näiteks: *Это река? Да, это река. Это утка? Да, это утка.* Kuid hiljem tuleb ka vestlust mitmekesistada. Et aabitsas on esitatud peamiselt pildid üksikesemetest, mis eeldavad vaid nende esemete nimetamist, tuleks lisaks aabitsas leiduvale pildimaterjalile kasutada ka kooli õppevahendite kogus olevaid seinapilte, eriti selliseid, kus toimub mingi lihtne tegevus. Siin võiks õpilane vastata ka küsimustele: *Пана работает? Кто работает?* või isegi küsimusele: *Что делает пана?* Kui tegevus toimub aias, siis võiks ka küsida: *Кто в огороде? Где пана?* Hiljem ka: *Кто работает в огороде? Где работает пана?*

Uldse on vestlus üks tõhusamaid vahendeid kõnekeele arendamiseks. Vestluses ei ole meil tegemist sõnavara mehaanilise, vaid teadliku omandamise ja kinnistamisega. Juba küsimuse mõistmine eeldab teatavat aktiivsust õpilase poolt: ta peab tähelepanelikult kuulama ja küsimusest aru saama. Veel suurem on õpilase aktiivsus küsimusele vastamise puhul. Iga küsimus sisaldab teatavat ülesannet, mis õpilasel tuleb lahendada, kasutades sealjuures materjalina varem õpitud sõnu ja vorme. Mida mitmekesisemad on ülesanded, seda aktiivsemalt õpilane kinnistab oma teadmisi. Õpetaja hooleks ongi muuta vastav sõnaline ja vormimaterjal niivõrd sulaselgeks, et ülesande lahendamine, antud korral küsimusele vastamine, toimuks sujuvalt, ilma raskuste või pidurdusteta.

Küsimus, kas tohib aabitsaeelsel perioodil tegelda ka lugemise ja kirjutamise õpetamisega kutsus paar aastat tagasi „Utšitel'skaja gazeta“ veergudel esile pikema diskussiooni. Uheaegse lugemise ja kirjutamise õpetamise vastu astusid välja peamiselt Vene NFSV Pedagoogikateaduste Akadeemia töötajad. Nemad tegid seda teoreetilistel kaalutlustel. Nende arvates tuleb aabitsakursus aabitsaeelsel lahus hoida selleks, et võimaldada sõnade häälikulise kuju kinnistamist enne, kui kiri hakkab avaldama hääldamisele oma segavat mõju.

Uheaegse aabitsaeelse ja aabitsakursuse poolt võtsid aga sõna tegelikud õpetajad. Nemad rõhutasid, et on väga raske korraldada tunde ainult aabitsaeelse kursuse materjali alusel: materjal on ühekülgne, lapsed väsivad sellega tegeldes ruttu ning kannatab mitte ainult aine omandamine, vaid ka distsipliin. Seepärast, väitsid õpetajad-praktikud, tuleb lubada paralleelselt töötada nii aabitsaeelse kui ka aabitsakursuse omandamisega.

Tegelike õpetajate argumentid on kahtlemata väga kaaluvad. Midagi ei ole koolis kahjulikum kui lapse töörõõmu hävitamine. Seepärast tuleks pidada aabitsaeelse ja aabitsakursuse paralleelset läbitöötamist päris normaalseks.

Kuid sellise paralleelse töö puhul on meil tegemist suure ohuga, millest õpetaja peab olema hästi teadlik. Asudes tööle raamatu järgi (lugemise ja kirjutamisega) võib see töö kergesti saada domineerivaks ning hääldusaluse omandamine ja kõne arendamine muutuda kõrvalasjaks. See oleks aga täiesti väär ja lubamatu. Ei tohi unustada, et peamine töö vene keele omandamise algastmel seisneb ikkagi vene keele hääldusaluse omandamises, mis toimub ainult elava kõnekeele omandamise kaudu. Lugemist ja kirjutamist võib lubada sellel perioo-

dil ainult kui abitegevust. Sel perioodil võib lugemisel ja kirjutamisel olla vaid ettevalmistavate harjutuste tähtsus, mingil juhul ei tohi see muutuda peamiseks tegevuseks.

II klassi vene keele kursuse kohta peaks jääma kindlaks nõudeks, et midagi ei loeta ega kirjutata vene keele tunnis, mida pole varem hästi omandatud suuliselt. Lugeda võib lasta ainult selliseid sõnu ja lauseid, mis õpilasele on suulise töö kaudu ammu tuttavaks saanud, mida ta kasutab vabalt vestluses ja oma mõtete väljendamiseks. Töö raamatu järgi peab sellel astmel olema sekundaarse tähtsusega. Esi kohal olgu alati elava kõnekeele arendamine.

Õpetajal ei tule sealjuures taotleda niivõrd paljude uute sõnade omandamist õpilaste poolt, kuivõrd omandatud sõnade ja vormide head valdamist. Kõik, mida õpilane õpib algastmel vene keele tundides, peab olema reproduktiivselt ja õigesti omandatud. Ainult sellega paneme hea aluse õpilase edaspidiseks eduks vene keele õppimisel.

Aatomi mõiste kujundamise esimene aste.

D. KIRJUŠKIN.

Pole vaja tõestada, et esialgse mõiste kujundamine aatomist kuulub keemia meetodika kõige raskemate ülesannete hulka. Kahjuks pole senini sel alal paremate õpetajate kogemusi vajalikul määral tundma õpitud ega kajastu need ka meetodilises kirjanduses. Kuid meetodika väljatöötamiseks üldse, eriti aga antud meetodilise küsimuse lahendamiseks on äärmiselt vajalik koguda ja seletada fakte tegelikust tööst.

Kaheksa aasta jooksul prooviti ja sai üldtunnustatuks aatomi mõiste kujundamise tee, mille lähtepunktiks on õpilaste tutvustamine molekulaarteooriaga ja seejärel lagunemisreaktsioonidega. Kuid seda teed käiakse erinevalt. Ühed õpetajad vaatlevad aatomi mõiste kujundamist kestva tegevusena, koondades oma pingutused selle mõiste seostamiseks molekuli mõistega, taotledes, et õpilased tajuksid õpetust aatomist molekulaarteooria rakendamisenähtustes. Teistel õpetajatel möödub tund teemal „Aatom“ episoodina.

Aatomi- ja molekulaarteooria vahelise orgaanilise seose avamine on eduka õpetamise olulisi tingimusi. Õpetaja, täites seda tingimust aatomi mõiste esialgsel tutvustamisel, on paremas olukorras kui need õpetajad, kes seda tundi läbi viies ei näe pedagoogilist perspektiivi.

Esitatud meetodilise ülesande edukaks lahendamiseks pole nimetatud tingimus ainuke.

Niisama oluline on õppeprotsessist kõrvaldada kõik, mis juhib õpetaja ja õpilaste tähelepanu põhieesmärgist kõrvale. Aga õppe- ja meetodilisse kirjandusse on kuhjunud palju niisuguseid takistusi, mis peegelduvad ka õppetöös. Kui tunnistada õigeks üldiselt omaksvõetud määratlus, et aatom on keemiliselt jagamatu väikseim aineosake, siis selle määratluse põhjendamiseks tuleb tundma õppida selliseid lagunemisreaktsioone, mille tulemusena saadakse lihtained. Niisuguseks reaktsiooniks on elavhõbehapendi lagunemisreaktsioon, sest selle tulemusena saadakse elavhõbedat ja hapnikku. Peale selle reaktsiooni vaadeldakse sagedasti ka vee ja aluselise vaskkarbonaadi lagunemist. Nende reaktsioonide tundmaõppimine poleks ülearune, kui see lahendaks lagunemisreaktsiooni mõiste kujundamise. Kuid nende reaktsioonide analüüs raskendab üleminekut lagunemisreaktsiooni tundmaõppimiselt esialgsele tutvumisele aatomi mõistega.

Olukord muutub veelgi keerulisemaks sel juhul, kui pärast lagunemisreaktsiooni käsitlemist antakse kõrvallülina ühinemisreaktsioon, millele siis järgneb aatomiga tutvumine.

Aatomi mõiste omandamisel õpilaste poolt ei tohi neid takistusi olla.

Meie poolt koostatud VII klassi õpikus on näidatud nende takistuste vältimise üks viise.

Peale selle tuleb silmas pidada, et üleminek elavhõbehapendi lagunemisreaktsiooni käsitlemiselt aatomi mõiste tutvustamisele pole kaugeltki lihtne. Paistab, nagu oleks kõige lihtsam toimida järgmiselt. Alguses käsitleda lagunemisreaktsiooni nii, nagu see on, sõltumata igasugustest teooriatest, aga siis rakendada selle nähtuse selgitamiseks juba õpitud molekulaarteooriat ja tulla järeldusele, et on olemas keemiliselt jagamatud osakesed, mis võivad olla molekuli koostisosadeks. Kuid kogemused näitasid järgmist. Selle kirjutise autori juhtimisel tehti mõned pedagoogilised eksperimendid sellel teemal. 1954/55. õppeaastal korraldati ühes Moskva linna katsekoolis lahtine tund teemal „Lagunemisreaktsioon. Aatomid“. Töö toimus D. Kirjuškini õpiku järgi. Selles tunnis organiseeriti (kõiki ettevaatusabinõusid silmas pidades) õpilastega laboratoorne töö: nad tegid elavhõbehapendi lagunemise katse.

Iga õpilase laual oli katseklaas õige väikese annuse elavhõbehapendiga, piirustuslamp, kápaga raudstatiiv, pird ja toos tikke. Laboratoorne töö jaotati järgmisteks väikesteks operatsioonideks, mis sooritati õpetaja suulise instruksiooni järgi:

1. Vaadelda ja üles kirjutada, missugune näeb välja elavhõbehapend.
2. Jälgida ja üles märkida, missugused muutused toimusid katseklaasis elavhõbehapendi kuumutamisel.
3. Katse lõpul proovida hõõguva pirruga katseklaasis olevat gaasi.
4. Missugused ained saadi katseklaasi katse lõpul?
5. Missugune nähtus toimus katseklaasis elavhõbehapendi kuumutamisel?
6. Katsuda seletada seda nähtust molekulaarteooria abil. Tutvuda aatomi mõistega.
7. Seletada lagunemisreaktsiooni atomistliku teooria abil.

Suulised instruksioonid ja õpilaste tegelik töö olid sellises seoses, et see aktiveeris õpilaste vaimset tegevust: eespool mainitud küsimustele püüti leida vastuseid vaatluste ja katsete abil.

Lühikeses artiklis pole võimalik lugejaid tunni käiguga üksikasjaliselt tutvustada, toome sellest vaid väikese katkendi.

Õpetaja seletused ja küsimused	Õpilaste vastused
<p>1. Vaadeldge tähelepanelikult elavhõbehapendit katseklaasis ja üteldge, milline see välja näeb.</p>	<p>Elavhõbehapend on kollase värvusega pulber.</p>
<p>Nüüd kuumutage (seletatakse lähemalt, kuidas seda tuleb teha).</p>	<p>(Sooritatakse katse.)</p>
<p>2. Mis toimus elavhõbehapendiga?</p>	<p>Kuumutamisel pulber tumenes.</p>
<p>3. Aga mida veel märkasite?</p>	<p>Katseklaasi seintele ilmus vesi.</p>
<p>4. Vaadeldge veel tähelepanelikult.</p>	<p>Elavhõbeda tilgakessed.</p>
<p>5. Enne katset oli katseklaasis elavhõbehapend ja õhk. Missugune gaas on nüüd katseklaasis? Proovime seda hõõguva pirruga (näidatakse, kuidas seda teha). Mida näete?</p>	<p>Pird lõi leegitsema.</p>
<p>6. Missugune gaas see on?</p>	<p>Hapnik.</p>

Õpetaja seletused ja küsimused	Õpilaste vastused
7. Millest sa seda tead?	V klassis meile näidati katset.
8. Mis seega toimus katseklaasis?	Kuumutamisel eraldus elavhõbe.
9. Aga kuidas seda mõista?	Kuumutamisel eraldus elavhõbehapendist hapnik.

Seejärel soovitas õpetaja seletada seda nähtust molekulaarteooria abil. Õpilased olid raskustes: ainult kaks neist tõstsid käe. Siis asus õpetaja ise seletama seda reaktsiooni. Eelkõige ta märkis, et puhta aine — elavhõbehapendi — kuumutamisel tekkisid teised ained: hapnik ja elavhõbe. See tähendab, et toimus keemiline reaktsioon. Elavhõbehapendi molekulide asemele ilmusid elavhõbeda ja hapniku väikseimad osakesed. Tähendab, elavhõbehapendi molekulid võivad peenenduda, keemilise reaktsiooni puhul on nad jagatavad.

Kas elavhõbeda molekulid võivad peenenduda?

Paljude katsetega on tõestatud, et elavhõbeda molekulid keemiliste reaktsioonide puhul väiksemateks osadeks ei jagune. Seejärel defineeritakse aatomi mõiste ja vaadeldakse elavhõbehapendi lagunemisreaktsiooni, rakendades uut mõistet.

Seejuures kasutati näitlikustamiseks D. Kirjuškini õpikus toodud lagunemisreaktsiooni skeemi.

Mõned õpilased jäeti pärast tundi ja tehti neile ettepanek jutustada, mis nad olid õppinud selles tunnis. Õpilased kirjeldasid peensusteni katset ja selle tulemusi, kuid hoidusid seda seletamast. Kui neil siis soovitati anda seletus selle alusel, mis nad olid õppinud aatomist ja molekulist, piirdusid õpilased enamasti fraasidega: „Elavhõbehapend lagunes hapnikuks ja elavhõbedaks“, „Elavhõbehapendist eraldusid hapnik ja elavhõbe“. Ja ainult harva vastati, et elavhõbehapendi molekul jagunes, saadi hapnik ja elavhõbe.

Tunni analüüsist järeldus, et kasutatud näitlikud vahendid avaldasid tugevat mõju kogu õppeprotsessile, aheldades õpilaste tähelepanu konkreetsete esemete ja tegevuse külge, mis raskendas neil üleminekut mõttelisele tegevusele aatomite ja molekulide nähtamatus maailmas. Tekkis arvamine: kas poleks parem asendada õpilaste laboratoorsed tööd nendesamade katsete demonstreerimisega ja sellega nõrgendada näitlike õppevahendite mõju.

1955/56. õppeaastal tehti VII klassi õpilastega 18 individuaalset tööd, enne kui nad seda teemat tunnis õppima hakkasid. Katseid demonstreeris õpetaja ja üldse toimus tund eelmise aasta plaani järgi, kuid seejuures ei kasutatud üldse õpikus toodud skeeme.

Tund protokolliti. Iga tunni järel lasti õpilasel jutustada, mis ta selles tunnis õppis.

Toome ühe tüüpilisema vastuse õpilaselt, kelle teadmised teistes õppeainetes olid hinnatud peamiselt hindega „4“. Kordan, õpilased ise katseid ei sooritanud, vaid jälgisid ainult õpetaja tegevust.

„Me võtsime elavhõbehapendi — kollase värvusega tahke aine. Panime seda veidi puhtasse katseklaasi ja hakkasime kuumutama. Algul hakkas elavhõbehapend tume-

nema, siis ilmus väri (kirme D. K.), seejärel väikesed elavhõbeda terakesed. Siis me võtsime pirru, süütasime selle, seejärel kustutasime, jäi hõõgav süsi. See lasti katseklaasi, kus ta süttis heleda leegiga. Kuumutamisel võib elavhõbeahapendist saada hapnikku ja elavhõbedat."

Nagu näeme, on katse kirjeldatud väga üksikasjaliselt, aga aatomitest ja molekulidest ei räägita sõnagi.

Järelikult, ka katse demonstreerimise puhul avaldavad näitlikud vahendid õpilastele tugevat mõju. Ulesanne ei seisne selle mõju nõrgendamises, vaid selle täiendamises sellist liiki näitlikustamisega, mis aitaks konkreetsete esemete ja tegevuse vaatlemiselt üle minna nende seletamisele aine ehituse teooria algete põhjal. Seda osa peab täitma kujutav näitlikkus. Õpilastele tuleb anda eredaid kujutlusi reaktsiooni mehhanismist, kasutades ruumilisi mudeleid ja graafilisi skeeme. Juba läinud õppeaastal rakendasime me muundumisreaktsiooni käsitlemisel molekulide ja aatomite ruumilisi mudeleid, täiendades neid õpikus toodud keemilise reaktsiooni skeemide joonistamisega klassitahvlile (õpilased tegid seda oma vihikutesse), ning saime julgustavaid tulemusi.

Samuti on vaja muuta ka õpetaja suulisi seletusi ja küsimusi.

1955/56. õppeaastal korraldati samal teemal lahtine tund VII paralleelklassis, ent õpilased ise elavhõbeahapendiga katseid ei teinud, neid demonstreeris õpetaja.

Tunni sissejuhatavas osas korraldi õpilaste käsitlemise teel molekulaarteooria põhialuseid ning vaadeldi selle teooria valguses puhta aine ja segu erinevusi üleminekul ühest olekust teise ning sõnastati demonstratsioonkatse ülesanne selliselt.

"Molekulaarteooria seletab hästi paljusid füüsikalisi nähtusi. Nüüd tutvume sellega, mis toimub elavhõbeahapendiga kuumutamisel, ja püüame selgitada, kas elavhõbeahapendi molekulid seejuures jäävad püsima või tekivad nende asemele mingisugused uued osakesed?"

Edasi kulges vestlus nii, nagu kirjeldati eespool, ainult selle vahega, et katse teostas õpetaja.

Tulemused olid tunduvalt paremad kui eespool kirjeldatud tunnis. Eriti selgesti oli selle võtte otstarbekohasus näha muundumisreaktsiooni käsitlemisel.

Õppematerjali omandamise tulemustele avaldas mõju ka aatomite ja molekulide ruumiliste mudelite kasutamine ning skeemi joonistamine klassitahvlile õpetaja ja õpilaste poolt.

Siin on abiks esemeline ja graafiline näitlikustamine. Tuleb ainult näitlikud vahendid otstarbekohaselt seostada õpetaja sõnadega ja kõrvaldada kõik, mis segab õpilasi kasutamast teooriat õpitava nähtuse seletamiseks. Siin on üheks takistuseks reaktsioonivõrrandite ülesmärkimine ühes koefitsiendi valimisega. Eriti sageli patustab selle vastu noor õpetaja, kes ei oska veel parajal ajal vaikida ja võtta endalt mõnu õpilastele öelda kõik, mida ta antud küsimusest ise teab.

Ei tohi unustada, et alguses tuleb kasutada skeeme reaktsiooni mehhanismi seletamiseks, lahendamata reageerivate ainete aatomite ja molekulide vaheliste arvuliste suhete küsimust, sest koefitsiendi valimine valmistab õpilastele selliseid raskusi, mille ületamine tõmbab nende tähelepanu kõrvale põhiülesandelt — vaadeldavate nähtuste seletamiselt atomistlik-molekulaarse õpetuse alusel.

Koefitsientide enneaegsel kasutamisel samastavad õpilased keemilisi võrrandeid algebralistega ja püüavad aatomeid ning molekule ümber grupeerida, selle asemel et seletada, mis reaktsioonides tegelikult toimub.

L õ p p k o k k u v õ t e.

1. Esialgsed mõisted aatomist tuleb anda molekulaarteooria täpsustamisel selle rakendamisenä keemiliste reaktsioonide seletamiseks.

2. Mõiste aatomist kui keemiliselt jagumatust osakesest peab esimesel astmel loomulikult baseeruma elavhõbehapendi lagunemisreaktsioonile. Kõik, mis nõrgendab seost selle reaktsiooni ja aatomiga tutvumise vahel, tuleb kõrvaldada.

3. Täienduseks esemelisele näitlikkusele tuleb kasutada ka skemaatilisi näitlikustamise vahendeid, ühendades need otstarbekalt õpetaja sõnadega.

4. Et aatomi mõistet kinnistada ja atomistliku teooria algmõisted õpilastele selgeks teha nende kasutamiseks keemiliste nähtuste seletamisel, tuleb reaktsioonivõrrandite koostamine koefitsientide paigutamise edasi lükata hilisemale ajale.

India rahvusliku hariduse ja kultuuri taassünd.

P. KREMNEV.

India on suurriik. Ta elanikkond koosneb üle 370 miljonist inimesest. Hiina järel on India elanike arvult suurim maa.

India on maailma tsivilisatsiooni üks iidsemaid koldeid. India rahva kirjandus ja kunst on kõrgelt arenenud. India teadus on tuntud juba iidsetest aegadest. India on maailmale andnud rea silmapaistvaid õpetlasi, kes oma avastustega on rikastanud maailma teadust ja kultuuri. India rahva andekus ja kultuuritase peegelduvad arvukais ajaloolistes mälestusmärkides, mida Indias võib leida kõikjal. Paljud neist on loodud mitme aastatuhande eest.

Teatavasti peremehetsesid Indias inglise kolonisaatorid ligi kaks sajandit. Ingliseaale oli see rikas maa toorainete täiendavaks allikaks ja turuks tööstuskaupadele. Kolonisaatorid riisusid ja rõhusid halastamatult India rahvaid. Nad püüdsid kolooniast võimalikult palju kasumeid välja pigistada ja selle vastu mitte midagi või peaaegu mitte midagi anda.

Kolonisaatorid olid kinnitanud siin oma võimu vallutus- ja rõõvsõdade tagajärjel. India ja Birma territoorium ei olnud jäätmaad, kui sinna tungisid „euroopa tsivilisatsiooni“ esindajad. Need maad olid asustatud rahvastest, kellel oli oma kõrge kultuur. Teatavasti ei olnud India rahvaste kultuuritase madalam Euroopa, sealhulgas ka Inglise omast. Kuid India oli sõjaliselt nõrk, ta oli halvemini relvastatud. Ja üksnes seepärast ta langes kolonisaatorite saagiks.

Vabanenud kolonisaatorite ikke alt, ehitab andekas ja tööd armastav india rahvas oma tööstust, arendab põllumajandust ning teeb suuri jõupingutusi oma rahvusliku hariduse ja kultuuri taastoomiseks.

India rahval tuleb küllaltki palju takistusi võita sel raskel, kuid õilsal teel kultuuri juurde.

Inglise kolonisaatorid jätsid India Vabariigile ligi kaks sajandit kestnud

peremehetsemise järel raske pärandi. Neljal viiendikul India elanikkonnast puudus võimalus kirjaoskuse omandamiseks. India informatsioonibüroo teatel oskas 1951. aasta rahvaloenduse andmete kohaselt 360 miljonist ainult 60 miljonit inimest, s. o. 16,6 protsenti lugeda ja mingis keeles natuke kirjutada. Neist 60 miljonist inimesest oli vähem kui ühel miljonil keskharidus.

Kõige suurem protsent kirjaoskajaid, peaaegu 24 prots., oli tollal Lääne-Indias. Kõige väiksem, 10,8 protsenti oli Põhja-Indias. Lõuna-Indias oli naiste hulgas kirjaoskajaid 13,5 protsenti. 1951. aastal oli isikuist, kes tegutsesid põllumajanduse alal, kirjaoskajaid natuke üle 12 prots., muul alal tegutsejast — 29 prots.

Kolonisaatorid pidurdasid sihilikult india rahvusliku kultuuri arenemist. Indias on tohtu palju erisuguseid keeli. Seal on 11 peamist keelt, milledest igauht kõnelevad miljonid inimesed. Peale nende on veel ligi 50 muud keelt ja mitmesuguste suuharude dialekti, milledest igauht kõnelevad kümned ja sajad tuhanded inimesed.

Kuid pärast India anastamist tegid kolonisaatorid selle maa ametlikuks keeleks inglise keele. Inglise keel sai valitsemisvahendiks. Selles keeles toimus õppetöö koolides ja ülikoolides. Inglise keeles toimus ametlik asjaajamine. Inglise keel oli India rahvuskongressi põhiliseks keeleks. See keel domineerib veel praeguseni kohtutes, ametlikus kirjavahetuses ja valitsuse väljaannetes, samuti ka india ajakirjanduses. Inglise keelt valdab mõistagi väga piiratud arv India elanikest. Sajad miljonid ei mõista seda keelt.

Suur maa, mis töötab oma majanduse tõstmiseks, vajab eriteadlasi mitmesugustele tööstus- ja põllumajandusharudele. Seepärast osutab India valitsus tõsiselt tähelepanu rahvahulkade haridusele ja nende kultuuritaseme tõstmisele ning kirjaoskamatusle likvideerimisele.

India valitsus mõistab väga hästi, et ilma hariduse järsu tõusuta pole võimalik mingi progress. Seepärast osutavad India peaminister Džavaharlal Nehru ja India valitsus suurt hoolt india rahva

hariduse eest. „Tahame,“ ütles Nehru veeressursside kasutamise probleemide õppekeskuse avamise puhul Rurki (Uttar Pradeši osariik) ülikooli juures, „et saabuks päev, millal igal lapsel Indias oleksid kõik võimalused vajaliku hariduse saamiseks. Tahame tagada maksuta ja kohustusliku hariduse kõigile lastele kuni 14. eluaastani. Kuid kõik see võtab palju aega, sest praegu puuduvad meil selleks küllaldased vahendid.“

Raskused rahvahariduse edendamisel Indias seisnevad ka koolitüüpide ja õpetamise ning kasvatamise meetodite äärmises mitmekesisuses eri osariikides, samuti ka õppeasutuste tsentraliseeritud varustamise ning finantseerimise ja ühtse rahvaharidust juhtiva keskuse puudumise minevikus.

India põhiseaduses on öeldud: „Haridus Indias jääb endiselt eeskätt osariikide asjaks.“ Alles 1947. aastal loodi haridusministeerium, kelle ülesandeks on hariduselu üldine juhtimine.

Indias on riigikoole, mis töötavad haridusministeeriumi programmide järgi, ja erakoole, mis kuuluvad mitmesugustele organisatsioonidele ja seltsidele ning peetakse ülal nende kulul. Sellistel koolidel on omad õppe- ja kasvatustöö programmid, mis ei ole sõltuvad ministeeriumi nõudmistest.

Kõige viimistletum Indias on niinimetatud „delhi süsteem“, teiste sõnadega Delhi osariigi haridusekorraldus.

Delhi haridussüsteemil on alljärgnevad astmed:

eelkooliharidus, s. o. algkoolile ettevalmistav aste. Õppeaja kestus selle puhul on 1—2 aastat;

algharidus — kuni IV klassini (eelkool kaasa arvatud);

alam keskharidus — IV kuni VIII klassini.

Alama keskkooli lõpetajad võivad astuda niinimetatud kõrgemasse keskkooli (VIII—XI klassini); pärast üheteistkümnendaastase koolikursuse lõpetamist võivad õpilased astuda kolledžisse, kus õppeaja kestus on 3—4 aastat (keskkooli kuitusega lõpetanud noored astuvad tavaliselt nelja-aastase õppeajaga kolledžisse).

Järgmiseks astmeks pärast kolledžit on delhi haridussüsteemis niinimetatud „M. A.“ kursus. See on tavaliselt kaheaastane kursus teadusliku kraadi saamiseks.

Kõrgeimaks astmeks delhi haridussüsteemis on niinimetatud „uurimiskursus“.

Mõnevõrra erinev on India teiste provintside (osariikide) haridussüsteem. Selle järgi on algharidus neljaklassiline; keskharidus ulatub V—VIII klassini; õppetöö IX ja X klassis moodustab kursuse, mis

on vajalik kõrgemasse õppeasutusse astumiseks; XI ja XII klass moodustavad niiõelda vahepealse astme, mis kujutab endast lõpetamata kõrgemat haridust. Enne üleminekut sellele astmele sooritavad õpilased kohustusliku eksami. Vahepealse kursuse lõpetamise järel teevad noored läbi erikursuse teadusliku kraadi saamiseks.

India lapsed hakkavad tavaliselt 6—8-aastaselt koolis käima. Õpetus koolis on maksuline. Algkoolis toimub õppetöö kohalikes keeltes. Nii näiteks õpetatakse Delhi, India Vabariigi pealinna algkoolides lapsi hindi ja urdu keeles. Õppetöö algkoolides piirdub lugemise, kirjutamise, algelise arvutamise ja usuõpetusega. Varemalt tõusis laste väljalangevus algkoolidest 75—80 protsendini. See oli seletatav kohutava viletsusega ja sellega, et kolonisaatorid kasutasid väga laialdaselt laste tööjõudu.

Suuremas osas niinimetatud alamaist keskkoolidest toimub õppetöö samuti emakeeles. Kõrgemas keskkoolis toimub õppetöö tavaliselt inglise keeles. Need koolid valmistavad ette väiksemaid ametnikke. Viimastel aastatel võtab Indias hoogu ulatuslik rahvuslik liikumine inglise keele asendamiseks hindi keelega, et muuta viimane vabariigi ametlikuks keeleks.

Teistest Indias esinevatest hariduse liikidest tuleks nimetada koolitüüpi, mis on loodud Gandhi idee järgi. Nimetatud koolitüüpi olemus seisneb selles, et kuni VIII klassini toimub peale teoreetiliste õppeainete ka praktiline õppus. Õpilased toovad kodust materjali (puuvilla, puitu) ja valmistavad pedagoogide juhtimisel mitmesuguseid esemeid. Õpilaste poolt valmistatud esemed müüakse turul ja müügist saadud raha läheb kooli fondi.

Selliseid koole on katseks asutatud peaaegu kõigis maa rajoonides. Mõnel pool üritatakse seda süsteemi laiendada kogu koolikursusele, et anda õpilastele võimalus omandada mingi elukutse. Kuid sellised koolid ei ole saanud levida pedagoogide-spetsialistide, õppevahendite ja õppeprogrammide puudumise tõttu. Peale selle ei suuda õpilaste tooted turul oma madalama kvaliteedi tõttu konkurentsi taluda.

Sellest ajast saadik, kui India kuulutati sõltumatuks vabariigiks, on assigneeritud rahvaharidusele aasta-aastalt tõusnud, on kasvanud õppe- ja kultuurhariduslike asutuste võrk, paranenud õppe- ja kasvatustöö kvaliteet ning tõusnud õpetajate kvalifikatsioon.

India haridusministeeriumi poolt avaldatud andmete kohaselt külytati 1950/51. a. haridusele 1 120 miljonit ruupiat. Sellest summast külytati 894 miljonit ruu-

piat õppeasutuste ülalpidamiseks ja õpetajate ettevalmistamiseks, ülejäänud raha aga internaatide ülalpidamiseks, stipendiumideks, koolimajade ehitamiseks ja sisustamiseks, administratsiooni- ja inspekteerimiskuludeks ning muudeks vajadusteks. 1953/54. a. kulutati rahvaharidusele juba 1350 miljonit ruupiat. Kasvasid ka assigneeringud stipendiumidele. Möödunud aastal moodustasid need 7,5 miljonit ruupiat 1 miljoni vastu 1949/50. aastal.

India informatsioonibüroo teatel on sellest ajast alates, kui India sai sõltumatuks, kulutused rahvaharidusele kasvanud ligikaudu 2,5 korda.

1948. aastast saadik on India tähtsamates osariikides avatud üle 37 tuhande uue algkooli 4,7 miljonile õpilasele. 1953. aastal õppis algkoolides 15,7 miljonit last. Samal ajavahemikul tõusis kolledžite arv tähtsamates osariikides 414-lt 679-le.

1954/55. aasta teatnikus „Directory Year Book“ on toodud põhilised andmed õppeasutuste, õpilaste ja õpetajate arvu kohta Indias. Nende andmete kohaselt oli Indias möödunud õppeaastal 305 nn. eelkooli, 210 112 algkooli, 21 981 keskkooli, 30 ülikooli ja 20 teadusliku uurimise instituuti. Õpilaste üldarv kõigis õppeasutustes oli ligi 26 miljonit, sellest 25 144 õpilast eelkoolides, üle 18 miljoni õpilase algkoolides ja üle 290 tuhande kõrgemates õppeasutustes.

Indias on ligi 540 tuhat algkooliõpetajat, 85 tuhat keskkooliõpetajat ja enam kui 120 tuhat kõrgemate koolide õppejõudu.

Puudutagem mõne sõnaga õpetajate organisatsioone Indias. Igas osariigis on eraldi algkooliõpetajate, keskkooliõpetajate ja kõrgemate koolide õppejõudude koondised. Üleindialisi õpetajate koondisi ei ole. Kohalike õpetajate koondiste eesotsas seisavad koondise esimees ja sekretär; koondistel on oma „töökomiteed“. Kõige suurem ja aktiivsem on algkooliõpetajate koondis.

Indias on loodud üleindialine konverents haridusküsimustes. See konverents tuleb kord aastas kokku haridusküsimuste arutlemiseks.

Teises viie aasta plaanis India arendamise kohta on omistatud tähtis osa haridusele.

Esinedes käesoleva aasta jaanuaris kesk-konsultatiivnõukogu liikmetele haridusküsimustes, osutas India haridusminister Maulana Azad vajadusele tõsta rahva üldhariduslikku taset. Ta rõhutas, et rahvusliku tulu suurendamine ega tööstuse kiire areng pole võimalikud, tõstmata india rahva laiade hulkade kultuuritaset. Azad ütles, et India teostab

praegu rahvusliku arengu programmi. On tarvis pidevalt näha ta vajadusi. Minister rääkis kehalise ja vaimse kasvatused ühendamise vajalikkusest.

Töötades välja maa edasise arendamise plaani, ütles ta, on vaja hoolitseda, et meie tulev põlvkond oleks vastavalt ette valmistatud.

Edasi teatas haridusminister, et Indias on nüüd asutatud konsultatiivnõukogu keskhariiduse küsimustes, kes peab hoolitsemise hariduse taseme tõstmise eest. Azad ütles, et see nõukogu arutleb kogu maal keskhariiduse alal saavutatud edusamme, nõukogu liikmed aga täidavad ekspertide funktsioone, tehes keskvalitsusele ja osariikide valitsustele ettepanekuid keskhariiduse süsteemi parandamise ja laiendamise alal. Nõukogu aitab teostada vastuvõetud projekte.

Haridusministeerium töötas välja plaani, mis näeb ette 5250 miljoni ruupia assigneerimist hariduse edendamiseks teisel viisaastakul. See loob hariduse saamise võimaluse 75 prots. 6—11-aastastele lastele, 30 prots. 11—14-aastastele lastele ja 20 prots. 14—17-aastastele. Üks kolmandik praegusi algkooli muudetakse keskkoolideks. Kesk-konsultatiivnõukogu haridusküsimustes võttis vastu otsuse luua igas osariigis organ, mis peab sidet keskvalitsuse ja osariikide valitsuste vahel rahvahariduse küsimustes.

Nõukogu võttis vastu ka ettepaneku kolme keele kohustusliku õppimise kohta keskkoolides. Seejuures otsustati välja selgitada osariikide valitsuste arvamusi, kumba kahest nõukogu poolt esitatud variandist nad soovivad vastu võtta. Esimese variandi kohaselt peab keskkooliõpilane oma emakeele kõrval teise keelena õppimiseks valima kas hindi või inglise keele ja kolmanda keelena mingi kaasaegse india või euroopa keele. Teise variandi kohaselt peab keskkooliõpilane peale emakeele õppima teise keelena inglise keelt või mingit muud kaasaegset euroopa keelt, kolmanda keelena aga hindi või mõnda muud kaasaegset india keelt.

Indias on välja töötatud programm inglise keelelt järkjärguliseks üleminekuks hindi keelele, et muuta viimane India keskvalitsuse ametlikuks keeleks. Suurim arv India elanikke kõneleb sadade india keelte, murrete ja dialektide hulgas hindi keelt. Juba enne sõltumatuse saavutamist tunnistasid need, kes võtsid osa liikumisest India vabaduse ja sõltumatuse eest, hindi keele põhiliseks rahvuskeeleks. Inglise keele asendamine hindi keelega teostatakse kolmes järgus, 15 aasta kestel. Esimeses järgus töötatakse välja tehnilised terminid hindi

keeles ja tehakse hindi keele õppimine teise astme koolides kohustuslikuks.

Üksikutes India osariikides tehakse juba praegu katset üle minna kooli-kohustusele. Hiljuti näiteks ütles Uttar Pradeši osariigi haridusminister Hargovind Singh seadusandlikus kogus, et osariigi 95 linnas, millel on omavalitsus, on kehtestatud kohustuslik algharidus pois-tele. Singh ütles, et ülejäänud linnades, kus on omavalitsus, kehtestatakse kooli-kohustus teise viie aasta plaani teosta-mise käigus. Edasi ütles ta, et Uttar Pradeši osariigi valitsus kavatab keh-testada kohustuslikku algharidust ka tütarlaste suhtes, kui omavalitsused nõustuvad võtma osa kuldudest endi kanda. Algkoolide võrk osariigis on kas- vanud, õpilaste arv aga, kes sooritavad eksameid ja astuvad kõrgematesse õppe- asutustesse, on India sõltumatu se aastat- tel kasvanud kuuekordseks. Laieneb töö täiskasvanud elanikkonnale kirjaoskuse õpetamise alal. 1953. aastal alustas osa- riigis tööd suur hulk koole naistele. 1953/54. a. õpetati kirjaoskust 9873 täiskasvanule, 1954/55. a. aga ligi 15 tu- handele täiskasvanule.

Maisori osariigi haridusminister Ra- matšandra Rao, esinedes Bangaloris aja- kirjanduse esindajale, andis ülevaate osariigi saavutustest hariduse alal esi- mesel viisaastakul (1951. a. — 1956. a.). Rao ütles, et viimase viie aasta jooksul on osariigis avatud ligi 800 uut alg- ja keskkooli. Teises viie aasta plaanis on ette nähtud veel 2250 algkooli avamine.

Poliitiliste ja majanduslike suhete tu- gevnenemist Nõukogude Liidu ja India va- hel tuleb täiendada kultuurisidemete arendamisega mõlema maa vahel.

Meie maa kultuurisidemed Indiaga tungivad oma juurtega sajandite süga- vusse. Juba XV sajandil ilmus esimene venekeelne teos India kohta. „Teekond kolme mere taha“ — nii oli vene rän- duri Afanassi Nikitini teose pealkiri. Afanassi Nikitin oli veetnud mitu aastat Indias ja armastas palavalt seda imeväär- set maad.

Suur Sotsialistlik Oktoobrerevolutsioon avas tee oma vabaduse ja sõltumatuse eest võitlusele tõusnud rahvaste sõpru- sele ja koostööle. Oktoobripäevadest ala-

tes hakkas tugevnema kultuuriside Nõu- kogudemaa ja India rahvaste vahel.

Nõukogude Liidu rahvad osutavad määratu suurt huvi India rahvaste ajaloo ja elu ning india ilukirjanduse vastu. Teatavasti ilmuvad Rabindranath Tagore'i suurepäraseid teosed, mida meie maal on korduvalt välja antud, eri teoste ko- guna. On tõlgitud ja välja antud silma- paistva india kirjaniku Prem Tšandi ja mitmete teiste teosed. Vene keeles on ilmunud Nehru teosed „India avasta- mine“ ja „Autobiograafia“.

Nõukogude noorsugu õpib ülikoolides ja instituutides india keeli — hindi, ben- gaali, urdu ja teisi keeli. Indias võib täheldada suurt huvi vene keele õppi- mise vastu. Eriti märkimisväärset tööd sel alal teeb Delhi ülikool.

„Meie maade vahel arenev kultuuri- alane vahetus,“ ütles N. A. Bulganin oma kõnes India Vabariigi parlamendi istungil 21. nov. 1955. a., „avab Nõuko- gudemaa inimestele teie iidse kultuuri kogu selle mitmekülguses, annab etteku- jutuse India panusest maailma tsivilisat- siooni, tutvustab meid India rahva kaas- aegsete kultuuriliste ja teaduslike vara- dega.“

Nõukogude rahva paremaks tutvusta- miseks India rahva elu ja kultuuriga saa- vutati kokkulepe suure kunstilise doku- mentaalfilmi valmistamiseks India kohta nõukogude filmioperaatorite poolt.

Nõukogude Liidu rahvaste abi Bombay tehnoloogilise instituudi rajamisel kõne- leb nende rahvaste omakasupüüdmatus vennalikust sõprusest India rahvaste vastu. See instituut kujuneb suuruselt teiseks kõrgemaks õppeasutuseks Indias. Kõrgema Hariduse Ministeerium suunab Bombayse grupi kõrgemate tehniliste õppeasutuste professoreid, et nad osutak- sid instituudile vajalikku abi õppe- ja teaduslik-uurimusliku töö korraldamisel. Grupp india töötajaid — tulevasti Bom- bay tehnoloogilise instituudi õppejõude omakorda saab ettevalmistuse Nõuko- gude Liidu kõrgemates õppeasutustes.

Tõsiseks panuseks NSV Liidu ja India vahelise sõbralike kultuurisidemete tu- gevdamisel on nõukogude pedagoogika- alane näitus Delhis. See näitus tutvustab India rahvast hariduselu korraldusega NSV Liidus ja jutustab meie kogemus- test õppe- ja kasvatustöös.

Majandus- ja kultuurialane sõprus ning koostöö Nõukogude Liidu ja India vahel on tähtsamaid tegureid rahu ja rahvaste julgeoleku kindlustamisel maailmas.

Ääremärkusi uue pedagoogika õpiku tõlke puhul.

L. HALLOP.

Mõni kuu tagasi jõudis eestikeelses tõlkes lugejate kätte kõrgemate pedagoogiliste õppeasutuste jaoks kirjutatud pedagoogika õpik*, mille autoriteks on professorid Šimbirjov ja Ogorodnikov.

Kui silmas pidada, et viimase kümme aasta jooksul pole vene keeles kõrgematele pedagoogilistele õppeasutustele uut pedagoogika õpikut ilmunud, siis on loomulik eeldada, et lugejad tundsid erilist huvi uue õpiku vastu. See on seda arusaadavam, et nende aastate jooksul on Nõukogudemaa rahvad seljataha jätnud kaks viisaastakut, mille jooksul nõukogude ühiskond on astunud suure sammuga edasi sotsialismilt kommunismile suunduval ajaloolisel teel. Kõige selle tõttu on Nõukogudemaa rahvahariduse ette tõusnud mitte üksnes uued suured ülesanded, vaid ühtlasi on kujunenud ka materiaalsed eeldused ning tingimused nende ülesannete edukaks lahendamiseks.

On kõigiti arusaadav, et ligi kümmeaastat tagasi kõrgematele pedagoogilistele õppeasutustele koostatud pedagoogika õpik ei saanud kajastada kõiki neid uusi ulatuslikke ülesandeid, mis on aastate jooksul Nõukogudemaa rahvahariduse ette tõusnud. Samuti on loomulik, et nende aastate jooksul on Nõukogudemaa koolide pedagoogilised kogemused mitte üksnes rohkenenud, vaid ka sisuliselt rikastunud, süvenenud ning avardunud, millele vastavalt on ootuspärane eeldada ka marksistliku pedagoogika-teooria rikastumist ning täpsustumist.

Seetõttu on kõigiti põhjendatud, kui lugeja uue õpiku juurde asudes soovib leida sealt pedagoogiliste probleemide, eriti aga aktuaalsete pedagoogiliste probleemide sügavamat ja konkreetsemat käsitlust.

Sellega seoses ei ole vististi ülearune meenutada, et neil aastail on Nõukogudemaa pedagoogilise perioodika veergu-

* Prof. P. N. Šimbirjov ja prof. I. T. Ogorodnikov, Pedagoogika, Õpik pedagoogilistele instituutidele, ERK, Tallinn, 1956, tõlkinud J. Sõerd ja E. Pirn, toimetanud L. Riikojä ja M. Aardma.

del arenenud mitu ulatuslikku diskussiooni põhimõttelise tähtsusega teoreetilistes küsimustes, mis omakorda pidid soodustama ka kõnealuse õpiku autorite tööd pedagoogiliste probleemide sügavamal käsitlemisel.

Kas ja kuivõrd õpiku autoreil on õnnestunud neid lugejate loomulikke ja õigustatud soovide rahuldada, selle juures tahaksime mõne sõnaga peatuda meie ajakirja järgmises numbris.

Praegu tahaksime aga koos lugejatega teha väikese ekskursiooni selle õpiku eestikeelse tõlke lehekülgedele, et üheskoos selgusele jõuda, kas ja kuivõrd selle õpiku tõlge on õnnestunud.

Teadupärast on meie vabariigis tõlkeküsimustega igal sammul tegemist mitte üksnes õpikute, vaid ka poliitilise, teadusliku ja ilukirjanduse puhul. Seetõttu on tõlkimise teoreetilisi ja praktilisi küsimusi arutletud küll arvukail nõupidamistel, küll ajakirjanduse veergudel. Ka on ajakirjanduses paljude raamatute ja teoste tõlgete ilmumisel spetsiaalselt sõna võetud. Kõige selle tõttu on põhjust arvata ning eeldada, et tõlkeküsimustega peaksid meil asjad üldiselt korras olema.

Jälgigem siis koos, mil määral meie lootused kõnesoleva tõlke puhul on õigustatud.

Esimene mulje, mille saame tõlkega tutvumisel, on see, et tõlkijail, ent ka toimetajal pole õnnestunud vältida sõnasõnalist tõlget. Et aga eesti ja vene keele süntaksis ja morfoloogias, ent samuti sõnavaras on palju erinevusi, siis on sõnasõnalise tõlke puhul paratamatud mitte üksnes arvukad väljenduslikud konarused, vaid sageli ka sisuline ähmasus ning ebamäärasus.

Toome allpool ainult mõned näited, et seda väidet illustreerida.

Lk-lt 19 loeme: „Veelgi raskemas olukorras on lapsed, kes on sunnitud tegelema* üle jõu käiva füüsilise tööga“, pro „on sunnitud tegema üle jõu käivat kehalist tööd“. Vene keeles kõigiti omal kohal olev väljend *зани-*

* Sõrendused siin ja edaspidi nende ridade kirjutaja poolt.

маться трудом kõlab sõnasõnalise tõlkimise tõttu eesti keeles aga veidralt ja kunstlikult.

Lk-l 14 on trükitud: „Ekspluataatorlikud klassid on kogu ühiskonna ajaloo arengu vältel kasutanud kasvatust töötavate hulkade üle valitsemise vahendina, nende kultuurilise rõhumise ja riisumise vahendina.“

Et antud kontekstis ei saa olla juttu kultuurilisest rõhumisest ja kultuurilisest riisumisest, sest need mõlemad väljendid kõlavad üpris absurdsest, on kõigile selge, kuid tõlkijad on olnud nähtavasti sõnasõnalisse tõlkesse sedavõrd kiindunud, et neid see absurdus ei häirinud.

Lk-l 55 esinevad sõnasõnalise tõlke tõttu veidralt nimetused *mees- ja naisgümnaasium* eesti keeles üldiselt tarvitusel olnud *poeglaste- ja tütarlastegümnaasiumi* asemel.

Mäherdune sisuline ähmasus ja väljenduslik kohmakus on sõnasõnalise tõlke puhul sageli paratamatu, selle kohta järgneva näide 17. leheküljelt:

„See leninlik seisukoht hariduse ja tootva töö ühendamise kohta on nõukogude pedagoogika suhtes aluseks nii sellepärast, et selles kogu jõuga leiab kinnitust õpetuse ja tootva töö idee printsiipi ise kui ka sellepärast, et Lenin tõstab hariduse ja tootva töö ühendamise igakülgsest arenenud inimeste ettevalmistamise ühiskondliku seaduse tasemele...“

Lugejat häirib ka see, et mitmeil juhtumil esineb tõlkes ebajärjekindlust tuntu väljendite, oskussõnade ja nimetuste kasutamisel.

Mõned näited. Lk-del 59 ja 61 esineb termin *seitsmeklassiline haridus*, lk-l 62 aga *kümneaastane haridus*; lk-l 85 kasutatakse nimetust *seitsmeklassiline kool*, lk-l 61 aga nimetust *seitsmeaastane kool*.

Millest neil juhtumil ebajärjekindlust on tekkinud: kas sellest, et viimasel paaril-kolmel aastal esinevad mõlemad variandid ka meie ajakirjanduses, või sellest, et tõlkijaid ega toimetajaid pole see asi häirinud, jääb muidugi asjaosaliste endi teada, kuid tõlkele see vooruseks ei ole.

Kui küsida, kumba varianti eelistada, siis langeb otsus muidugi väljendite *seitsmeklassiline haridus*, resp. *kümneklassiline haridus* ja *seitsmeklassiline kool*, resp. *kümneklassiline kool* kasuks, sest need väljendid on eesti keeles aastakümnete jooksul üldisemalt esinenud ja vastavad eesti keele ütlemissviisile.

Pole vahest üleaarne märkida, et väljendid *seitsmeaastane haridus* ja *seitsmeaastane kool* on eestikeelses trüki-

sõnasse sattunud vene keelest sõnasõnalise tõlkimise tõttu.

Enamikul juhtumil kasutatakse tõlkes väljendit *teaduslased teadmised*, kuid mõnel korral (näit. lk. 82) ka väljendit *teaduslikud teadmised*.

Väga hõlpus on tõestada, et pedagoogika õpikus on viimane väljend esimesest parem mitte üksnes teadusliku täpsuse mõttes, vaid ka ajaloolisest seisukohast.

Väljend *teaduslased teadmised* on laialivalgav, sest see osutab ainult sellele, et teadmised, resp. koolis õpetatavad teadmised kuuluvad teaduse alale, kuid ei tõsta esile nõukogude koolis õpetatavate teadmiste üht olulist külge — nende teaduslikkust.

Ajaloolisest seisukohast on samuti põhjendatud kasutada väljendit *teaduslikud teadmised*, sest võitluses kodanliku pedagoogika vastu on marksistliku pedagoogika esindajad alati esile tõstnud nõude, et koolis õpetataks tõeliselt teaduslike teadmisi.

Tõlkes täheldame järjekindlalt terminit *füüsiline töö* (näit. lk. 19 jm.), kuid niisama järjekindlalt ka termineid *kehaline kasvatus* (näit. lk-d 19, 20 jt.), *kehalised jõud* (näit. lk. 7), *kehalised võimed* (näit. lk. 17).

Lugeja märkab kohe, et siin on tege mist ebakohaga: kui kasutame termineid *kehaline kasvatus*, *kehalised võimed*, siis on loomulik kasutada ka terminit *kehaline töö*.

Õige sageli on tõlkijad teatud venekeelse sõna mõtte edasiandmisel kasutanud sõnastikus esimesena antud eestikeelset vastet, endil küsimata, kas see sõna antud kontekstis on sisuliselt õigustatud ja kas eesti keeles taolistel juhtumitel seda sõna kasutatakse.

Järgneva selle kohta allpool mõned näited.

Teise peatüki teises alapealkirjas (lk. 15) loeme: „Kommunistliku kasvatus eesmärgiks on põlvkonna kasvatamine, kes on võimeline lõplikult teostama kommunismi.“

Marksistliku arusaamise valguses kõlavad väga võõrastavalt väljendid *lõplikult teostatud kommunism*, *lõplikult teostatud sotsialism*, sest ükski ajalooliselt kujunenud ühiskonnakord pole olnud staatiline, vaid arenev ning muutuv nähtus, mille iga etapp on niihästi lõplik kui ka mittelõplik, sest see moodustab vaid lüli ajaloolise arengu lõputus ahelas. Seepärast on teoreetiliselt ja praktiliselt täiesti võimatu konstateerida, millal teatud ühiskonnakord on lõplikult teostatud.

Kõnealune teoreetiline väärtus on tulnud sellest, et venekeelne sõna *окончѣ-*

тельно ei tähenda üksnes lõplikult, vaid ka täielikult, mis sellesse konteksti sobib, kuid tõlkijad ei läbenud nähtavasti küsimuse süveneda ja kahmasid kiiruga sõnastikus esimesena antud vaste.

Samal leheküljel on meie partei programmis leiduv tuntud nõue rahvahariduse kohta järgnevalt tõlgitud: „Rahvahariduse alal seab UK(b)P endale ülesandeks viia lõpule 1917. a. Oktoobri-revolutsiooniga alustatud kooli muutmine kodanluse klassivõimu vahendist ühiskonna klassidesse jagunemise täieliku hävitamise relvaks, ühiskonna kommunistliku ümbersünni relvaks.“

Marksismi klassikud on oma töodes rikkaliku ajaloolise materjali najal veenvalt tõestanud, et ühiskondlikke suhteid ei saa relvajõul ümber korraldada, vaid selleks on vaja rakendada väga mitmesuguseid muid vahendeid (poliitilisi, majanduslikke, administratiivseid, kultuurilisi, kasvatuslikke) ja pealegi pikema aja kestel. Seetõttu on ilma pikemata selge, et sõna relv ei sobi kuidagi sellesse konteksti, sest see moonutab konteksti mõtet ja võib põhjustada lugejais arvukaid vääramisaid.

Selle sisulise vääratuse allikas on meie juba tuttav: venekeelne sõna *оруде* ei tähenda üksnes relva, vaid ka tööriista, vahendit, abinõu, kuid tõlkijad ei hakanud nähtavasti aru pidama, missugused neist vasteist võiksid antud korral sisuliselt sobida, ja siis juhtus otsekui pilkeks, et nad valisid täiesti sobimatu vaste.

Kahjuks on kõnealuse lause tõlkes veel üks sisu moonutav vääratuse, mis on tulnud aga sellest, et venekeelses kontekstis esinev sõna *дело* on jäetud tõlkimata. Seetõttu jääb lugejale eestikeelset lauset jälgides mulje, et rahvahariduse alal näeb meie partei oma ülesannet selles, et viia lõpule 1917. a. Oktoobri-revolutsioonis rajatud kooli (tõlkes: 1917. a. Oktoobri-revolutsiooniga alustatud kooli) muutmine kodanluse klassivõimu vahendist ühiskonna klassidesse jagunemise täieliku hävitamise abinõuks, kommunistliku ühiskonna ülesehitamise abinõuks.

Sisuliselt on päevselge, et selles kontekstis ei ole ega saagi olla juttu Oktoobri-revolutsioonis rajatud kooli muutmisest, sest sel ajal asutatud kool oli ju nõukogude kool, mis seisis tööraha suurte ajalooliste eesmärkide teenistuses, vaid siin on juttu vana kooli, mõisnike ja kapitalistide poolt rajatud kooli muutmisest, et see vastaks rahvahulkade huvidele ja taotlustele.

Kõnealuse lause õige mõte on eesti keeles jalule seatud, kui venekeelses

kontekstis esinev sõna *дело* samuti tõlkimist leiab, ja siis kõlaks see kriitiline koht eesti keeles järgmiselt: „Rahvahariduse alal seab UK(b)P endale ülesandeks viia lõpule 1917. a. Oktoobri-revolutsioonist saadik alustatud töö kooli muutmiseks...“

Lk-1 21 on lugeda: „Enne revolutsiooni ei olnud valdaval enamusel noortest võimalik saada isegi elementaarseid haridust.“ Eesti keeles ei kasutata terminit *elementaarne haridus*, vaid juba aastakümneid kõneldakse ja kirjutatakse *algharidus*, kuigi venekeelse sõna *элементарный* üheks vasteks eesti keeles on ka sõna *elementaarne*.

Kuid kõnealuse õpiku tõlke arvukad puudused ei ole seotud üksnes sõnasõnalise tõlkega, vaid mitmed neist tulenevad otseselt sellest, et tõlkijad ja toimetaja ei ole vaevaks võtnud arvestada tänapäeva eesti keeles üldiselt kasutusel olevaid termineid ja väljendeid, mis kuuluvad marksistliku filosoofia ja poliitilise ökonoomia valdkonda.

Toome selle kohta allpool mõned näited.

Lk-1 4 on lugeda: „Ühiskonna eksisteerimise ja arenemise aluseks on inimeste materiaalsete elamisvahendite tootmine.“ Taoline kontekst võiks praeguses eesti keeles umbes järgmiselt kõlada: „Ühiskonna eksisteerimise ja arenemise aluseks on inimeste eluks vajalike materiaalsete elatusvahendite tootmine.“

Tuleb väga kahetseda, et tõlkijad on toonud segaduse ka seesuguste väljakujunenud oskussõnade kasutamisse, nagu on seda vastuolu ja *vastandlikkus* (vene keeles vastavalt *противоречие* ja *противоположность*). Seetõttu on tõlkes *vastandite* võitluse seaduse asemel *vastuolude* võitluse seadus (lk. 10) ja linna ning maa vahelise *vastandlikkuse* ja kehalise ning vaimse töö vahel esineva *vastandlikkuse* asemel linna ja maa vaheline *vastuolu*, kehalise ja vaimse töö vaheline *vastuolu* (vt. näit. lk-d 16 ja 17).

Lk-1 54 on trükitud: „Seejuures on iseloomulik, et kapitali koondumine ja kontsentratsioon ei tõsta hariduse arengutaset riigis...“ Marksistliku poliitilise ökonoomia vastavad väljakujunenud terminid on *kapitali akumulatsioon* ja *kapitali kontsentratsioon*.

Mitmed originaali konteksti moonutamised on tulnud sellest, et mõni oluline sõna on jäetud tõlkimata või on tõlgitud sootüüpsuse tähendusega eesti keelse sõnaga.

Järgnegu selle kohta paar näidet.

Lk-1 7 on lugeda: „...kasvatuse all mõistame õpilastel kommunistliku käitu-

mise vormide (peab olema: normide) ja reeglite kujundamist..."

Neljanda peatüki algul (lk. 53) üllatab lugejat lause: „Rahvahariduse süsteemi all mõistetakse rahvamajanduse (peab olema: rahvahariduse) alal tegutsevate asutuste kogumit..."

Lk-l 68 esineb termin *dialektilis-mark-sistlik filosoofia* (peab olema: dialektilis-materialistlik filosoofia).

Olgu veel mainitud, et lk-l 36 on kaks

rida ära vahetatud ja lk-l 77 ülalt teise lõigu lõpust on õige rida hoopis kaotsi läinud.

Saime eespool tähelepanu juhtida üksnes mõnede puudustele, mis selle õpiku tõlkes esinevad, kuid tegelikult on neid sootu rohkem, sealhulgas ka arvukalt interpunktsioonivigu. Seetõttu tuleb paraku konstateerida, et kõnealuse õpiku tõlge ei vasta lugeja ootustele ega tänapäeva nõuetele.

SISUKORD

Juhtkiri. Uuel õppeaastal elule lähemale	449
N. Petrov. Ühiskondliku kasvatuse uuest süsteemist	453
K. Mihkla. Lydia Koidula lüürika käsitlus keskkooli IX klassis	463
V. Orlov. Uusaja ajaloo (1870—1918) õpetamise küsimusi NLKP XX kongressi materjalide valguses	476
H. Jõulma. Õigekirja õpetamisest I klassis esimesel poolaastal	484
E. Jaanvärk. Aabitsaeelsest kursusest vene keeles	491
D. Kirjuškin. Aatomi mõiste kujundamise esimene aste	500
P. Kremnev. India rahvusliku hariduse ja kultuuri taassünd	505
L. Hallop. Ääremärkusi uue pedagoogika õpiku tõlke puhul	509

СОДЕРЖАНИЕ

Передовая. В новом учебном году ближе к жизни	449
Н. Петров. О новой системе общественного воспитания	453
К. Михкла. Изучение лирики Лидии Койдула в IX классе средней школы	463
В. Орлов. Некоторые вопросы преподавания школьного курса Новой истории (1870—1918) в свете материалов XX съезда КПСС	476
Х. Иьулма. О преподавании правописания в первом полугодии в I классе	484
Э. Янверк. О предбукварном курсе русского языка	491
Д. Кирюшкин. Первая ступень в формировании понятия «атом»	500
П. Кремнев. Возрождение национального просвещения и культуры Индии	505
Л. Халлоп. Заметки о переводе нового учебника по педагогике	509

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

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11, tel. 454-25. Ladumisele antud 2. VIII 1956. Trükkimisele antud 17. VIII 1956. Trükiarv 2910. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 4,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 6,1. Arvestuspoognaid 5,93. MB-07107. Tellimise nr. 1353. Trükkikoda „Punane Täht“, Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Üksiknumbri hind 3 rubla.

Tellimishind: 6 kuud — 18 rubla.

На эстонском языке.

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



212 14694

Rbl. 3.—

I 9765
8)

1 7 CEM 1956