A-16299
Sundeksempla
30.I.42.

V. G. KARTSOV

NSV LIIDU AJALOO METOODIKA

ALGKOOLIÕPETAJAILE

RT
„PEDAGOOGILINE KIRJANDUS"

V. G. KARTSOV

NSV LIIDU AJALOO METOODIKA

ALGKOOLIÕPETAJAILE

RK

„PEDAGOOGILINE KIRJANDUS“
TALLINN 1947

Bibliotheca
Universitatis
Tartuensis
1947 : 0136
12510
A- 16299

Üldküsimusi ajaloo õpetamise korraldamise kohta algkoolis.

AJALOO ÕPETAMISE EESMÄRGID JA ÜLESANDED.

Ajalugu kui teadus ja tema ülesanded.

Valmistudes mingi aine, antud juhul ajaloo õpetamiseks, peab õpetajal kõigepealt endal olema selge, millist teadust ta hakkab lastele esitama, mida see käsitleb, missugused on selle ülesanded.

Räägitakse, et ajalugu olevat teadus minevikust. Kuid sellest seletusest on vähe. Mis on siis sellest minevikust uurimisväärne? Ei tohi teha ajalugu „jutustusteks möödunud asjust, sügava muinasaja pärimusteks", ei tohi ajalugu muuta jutustusteks keisreist ning sangareist, väejuhtidest ja vallutajaist. „Kui ajalooteadus tahab olla tõeline teadus, siis ta ei tohi ühiskonna arenemise ajalugu enam samastada kuningate ja väejuhtide tegudega, riikide „vallutajate" ja „allaheitjate" tegudega, vaid ta peab eelkõige käsitlema materiaalsete hüvede tootjate ajalugu, töörahvahulkade ajalugu, rahvaste ajalugu." [1]

Järelikult uurib ajalugu kui teadus rahvaste ajalugu, uurib inimühiskonda tema arenemises. Kuid see tähendab, et ajalugu uurib kõigepealt selle ühiskonna põhialust, tema majandust, tehnikat, inimeste tööd ja neid vahekordi, mis tekivad inimeste vahel nende tööprotsessis. Peab alati meeles pidama, et „milline on ühiskonna tootmisviis, niisugune on põhiliselt ka ühiskond ise, niisugused on tema ideed ja teooriad, poliitilised vaated ja asutised.

Või lihtsamini üteldes: milline on inimeste eluviis, selline on nende mõtteviis." [2]

---

[1] «ÜK(b)P ajaloo lühikursus», lk. 121.
[2] Sealsamas, lk. 120.

Järelikult uuribki ajalugu tootmise enese tootlike jõudude arenemist; suhete arenemist, mis kujunevad inimeste vahele tootmisprotsessis, tootmissuhete arenemist; kõige selle põhjal ta uurib klasside ja klassivõitluse arenemist, uurib, missugune poliitiline kord kujuneb antud tingimustel, milline on riik oma sise- ja välispoliitikaga, milline on inimeste vaimne elu, millised on nende vaated, nende kultuur ja kuidas ning miks see kõik areneb ja edasi liigub.

Järelikult ei piirdu ajalugu ainult faktide ja nähtuste uurimisega, vaid ta selgitab, mis olid antud faktide ja nähtuste tekkimise ja arenemise põhjuseks.

Kuid sellest on vähe. Teades nende või teiste ajalooliste nähtuste ja arenemise põhjusi, avastab ajalugu nende nähtuste arenemise seadused, kogu ühiskonna arenemise seadused.

Saanud teada ühiskonna arenemise seadused, meie mitte ainult ei saa aru, kuidas ja mispärast arenes inimühiskond minevikus, vaid me hakkame selgesti nägema, kuidas ta peab arenema tulevikus, võime näha ette teed, mida mööda see arenemine läheb.

Marx ja Engels avastasid esimestena ajaloo seadused, Lenin ja Stalin formuleerisid nad ühiskonna arenemise uuele ajajärgule vastavalt. Nende avastamiste tõttu kerkis ajalugu tõelise teaduse kõrgusele.

Marksistlik-leninlik ajalugu andis töötajaile kätte hiiglasuure relva: bolševistliku ettenägelikkuse jõu.

Nii osutas Marx juba sada aastat tagasi proletaarse revolutsiooni ja proletariaadi võidu vältimatusele, mis viib sotsialismi ja kommunismi ülesehitamisele. „Kummitis käib Euroopas ringi, kommunismikummitis", rääkis ta „Kommunistliku partei manifestis." Alustades alles võitlust bolševike partei asutamise eest, suutis Lenin juba ette näha nii seda osa, missugust mängib partei revolutsioonis, kui ka vene revolutsiooni arenemise teid.

Seltsimees Stalin nägi juba ammu ette meie sotsialistlikule maale kallaletungimise vältimatuse; juba Suure Isamaasõja algul oskas ta ennustada viimasele arenemistee ja aru saada sellest iseloomust, mille ta möödapääsematult pidi võtma. Marksistlik-leninliku ettenägelikkuse võimsa jõu tõttu viis ta kindla käega NSV Liidu rahvad võidule.

Ettenägelikkuse bolševistlik jõud on rajatud täielikult ajaloo teadmisele, ajaloolise arenemise seaduspärasuste teadmisele.

Järelikult uurib ajalugu kui teadus ajaloolisi fakte ja nähtusi, teeb kindlaks nende tekkimise ja arenemise põhjused, tuletab konkreetse ajaloo teadmise põhjal ühiskonna ajaloolise arenemise seadusi ja annab võimalusi selle arenemise edasise liikumise teede ettenägemiseks.

Et olevikust aru saada, et tulevikku ette näha, selleks on vaja teada minevikku.

Niisugused on ajaloo kui teaduse sisu, tähtsus ja ülesanded.

Ajalugu kui õppeaine.

Ajalool kui koolis õpetataval ainel on eesmärgiks anda õpilastele ajalooliste teadmiste vajalik miinimum, arendada neis marksistlik-leninlikku maailmakäsitust, õpetada ajaloolistest sündmustest õigesti aru saama ja neid üldistama, viia õpilasi marksistlikule arusaamisele ajaloost, kasvatada kodanikutunnet, patriotismitunnet ja tulist armastust kodumaa vastu.

Selleks aga, et ajaloolistest sündmustest ülevaadet saada, on vaja kõigepealt teada neid sündmusi, teada ajaloolisi fakte, täpselt ja selgesti kujutella endale, kuidas, kus ja millal, millises järjekorras need on toimunud.

Koolis ajaloo õpetamise korraldamise iseloomust kõneleb NSV Liidu RK Nõukogu ja ÜK(b)P KK määrus 16. maist 1934:

„Otsustavaks tingimuseks, et õpilased ajalookursuse püsivalt omandaksid, on ajaloolis-kronoloogilisest järjekorrast kinnipidamine ajalooliste sündmuste käsitlemisel ja tähtsate ajalooliste nähtuste, ajalooliste tegelaste, kronoloogiliste daatumite kohustuslik kinnistamine õpilaste mällu.

Ainult niisugune ajalookursus võib kindlustada, et ajalooline materjal on õpilastele kättesaadav, kujukas ja konkreetne, mille kõige põhjal ongi ainult võimalik ajalooliste sündmuste õige käsitus ja õige üldistamine, mis viivad õpilasi marksistlikule ajaloost arusaamisele.“ [1].

Juba V. I. Lenin ütles: „On ekslik arvata, et piisab sellest, kui omandatakse kommunistlikud loosungid, kommunistliku teaduse järeldused ilma nende teadmiste kogusumma omandamiseta, millede tulemuseks ongi kommunism ise.... Meil ei ole tarvis tuupimist, vaid on tarvis arendada, täiustada iga õpilase mälu põhifaktide teadmisega; muidu muutub kommunism

[1] «Ajaloo õppimiseks», VNFSV Riiklik Kirjastus, 1938, lk. 18.

tühjuseks, muutub paljaks sildiks, kommunist on ainult tühine kelkija, kui kõiki saadud teadmisi ei töötata ümber tema teadvuses." [1].

Kooli ajalookursuses antakse muidugi suurim aukoht kodumaa ajaloole, meie kodumaa minevikule.

Üldhariduslikus koolis õpetatakse NSV Liidu ajalugu kontsentriliselt. On arusaadav, et kursuse kordav õppimine peab süvendama ja laiendama ajaloolisi teadmisi ja kujutlusi, mida lapsed on varem kogunud ja ära õppinud.

Algkooli kursuses peavad lapsed tutvuma kõigepealt ajalooliste faktidega ning mõnede ajalooliste mõistetega, kuid põhiliste faktidega ja mõistetega, nõnda-öelda „alussammastega."

Need faktid ja mõisted, mis algkoolis on ära õpitud, on hiljem tugipunktideks vanemate kontsentrite ajalookursuse süstemaatilisel omandamisel.

Ajaloo õpetamise ülesanded algkoolis.

Lähtudes kontsentratsiooni printsiibist NSV Liidu ajaloo õpetamisel, on võimalik selgesti ära määrata ajaloo õpetamise ülesanded algkoolis. Need võidakse kokku võtta järgmiselt:

1. Esimeseks juhtivaks põhiülesandeks, mille lahendamine peab, sõna otseses mõttes, läbima kogu kursust, selle kõiki teemasid ja õppetunde, on patriotismi, oma nõukogude kodumaa, oma rahva vastu piiritu armastuse kasvatamine; nende üle uhkustunde, kõigi nende vaenlaste, nende rõhujate ja anastajate vastu vihatunde kasvatamine; Lenini ja Stalini ettevõtte vastu ustavuse kasvatamine.

2. Õpilaste tutvustamine juhtivate põhifaktidega ja kodumaa ajaloolise arenemise etappidega.

3. Piltliku kujutluse arendamine minevikust, mis peab lapsi ette valmistama ajaloo sügavamaks tajumiseks ja sellest arusaamiseks edaspidi.

4. Lastele ajalooliste põhimõistete seletamine, mis on vajalikud alusena marksistlik-leninliku maailmavaate edaspidiseks arendamiseks.

5. Mineviku teadmise kaudu õpilaste viimine arusaamisele nende kaasaegsusest, oskamisele hinnata seda, mis on saavutatud rahva pikaajalise ja kangelasliku võitluse tulemusena.

---

[1] V. I. Lenin, «Noorsooühingute ülesanded», Teosed, k. XXX, lk. 406.

6. Lastel esimeste ajalooliste kujutluste loomine inimelu muutumisest, aja liikumisest, ajalookaardist.

7. Ajaloolise materjali alusel raamatuga töötamise oskuse ja suuliselt mõtete väljendamise oskuse arendamine; lapseeast alates armastuse äratamine ajalooliste teadmiste, ajalooraamatu vastu.

Lähtudes kõigist neist ülesandeist peabki õpetaja rajama NSV Liidu ajaloo õpetamise algkoolis.

Ajaloo algkursuse sisu.

Nagu iga ajalookursus, nii tutvustab ka ajaloo algkursus lapsi igakülgselt ühiskonna arenemisega. Ta vaatleb selle põhialust: majandust, tehnikat, tööd ja neid suhteid, mis kujunevad inimeste vahel tööprotsessis, klasside ja klassivõitluse arenemist; riigi väljaarenemist ja kuidas seda riiki valitseti, millised olid tema sise- ja välispoliitika; ideoloogia, teaduse, kirjanduse, kunsti arenemist; ainelise kultuuri ja ühiskondliku kui ka koduse olustiku arenemist.

Need kõik moodustavad põhiliselt selle küsimuste mitmekülgse ringi, mida ühel või teisel määral puudutatakse NSV Liidu ajaloo kursuses.

Kõiki neid ühiskonna elu külgi vaatleb ajalugu nende arenemisel ja vastastikuses sõltumuses. Ajalugu nõuab enda õppimisel süstemaatilisust. Ajalookursus isegi IV klassis, ehk küll elementaarne, on siiski süstemaatiline. Süstemaatilise ajaloolise materjali omandamiseks vajatakse ettevalmistust, mida lapsed saavadki II ja III klassis, kus nad tutvuvad üksikute episoodidega kodumaa ajaloost, tutvunevad ka mõnede ajalooliste põhimõistetega. II ja III klassis on episoodilist ajaloomaterjali paigutatud üldistesse emakeele-lugemikesse.

Ajaloolise materjali lugemise tundide ülesanded II ja III klassis on peamiselt kasvatavat laadi, s. o. lastes huvi äratamine oma kodumaa mineviku ja oleviku vastu, tema vastu armastuse sisendamine, bolševistlike iseloomujoonte kasvatamine.

Need lugemised peavad rajama esimestele ajaloolistele kujutlustele alused, s. t. õpilasi ette valmistama ajaloost arusaamiseks.

II ja III klassis rühmitatakse ajalooline materjal järgmiste telgküsimuste ümber:

1. Peaasi inimeste elus on töö, tööga kindlustavad inimesed oma olemasolu.

Jutlemisega ning jutustuste, lugemispalade, luuletuste lugemisega teevad lapsed kokkuvõtteid juba olemasolevaist, olgugi et alles ebateadlikest kujutlustest selle kohta, mida inimene vajab elamiseks (toit, rõivad, elamu jne.). Nad saavad teada, et see kõik luuakse inimeste tööga. Lähtudes kujutlustest, mis on saadud kõigest, mis meid ümbritseb — kuidas inimesed töötavad meie linnas või külas —, viiakse õpilased arusaamisele ühise töö vajalikkusest.

2. Inimene muudab oma elu paremaks — selle mõiste esiletoomine nõuab juba oleviku vastandamist minevikule. Selle teemaga ühenduses tuleb õpilasi „viia" minevikku, lasta neid tunda elu muutuvust ajas. Selleks tuletavad lapsed meelde, missuguseid muutusi on toimunud neid ümbritsevas elus veel nende mäletades; pärastpoole siirduvad lapsed nende muutuste selgitamisele, mida mäletab isa oma elust, siis — vanaisa.

Aga veel varem? Nenditakse, et varem oli kõik teissugune kui praegu (hästikorrastatud maja vastandatakse koopale, elektrilamp — peerule, mitmeteraline ader traktoriga — kõplale, aurulaev — lootsikule). Nii muutus pikkamisi inimeste elu; aja jooksul tegid inimesed ikka uusi ja uusi leiutusi ning avastusi ja muutsid sellega oma elu paremaks, inimesed on alati võidelnud parema elu eest.

3. Mõiste töötavaist ja mittetöötavaist inimestest. Saanud teada, et põhiliseks inimeste elus on töö, sest et ainult tööga kindlustatakse inimeste olemasolu; saanud aru, et töö tõttu inimeste elu teiseneb järk-järgult, muutub paremaks, jõuavad lapsed loogilisele järeldusele, et kõik peavad töötama kogu inimkonna hüvanguks.

Meie elust võetud näidete varal peab õpetaja näitama lastele, et meil töötavad kõik: kolhoosnikud põldudel, töölised vabrikuis ja tehaseis, teadlased laboratooriumides. Kus nad ka ei töötaks, nad töötavad üldiseks hüvanguks. Meil on inimesed kõik üksteisega võrdsed.

Aga alati ei ole see nii olnud. Varem meie maal ei töötanud kõik inimesed: ühed nägid vaeva, teised aga elasid nende vaevast; ühed inimesed rõhusid teisi inimesi. Teistes maades on meiegi ajal niisugune kord.

Nii saavad lapsed rea eredate jutustuste seletava lugemise abil teada, et minevikus oli meil töötavaid ja mittetöötavaid inimesi, oli rõhutuid ja rõhujaid.

Kontrastne ühtede inimeste vastandamine teistele viib lap-

sed arusaamisele antagonismist rõhutute ja rõhujate vahel ja ühes sellega ka arusaamisele võitluse vajadusest nende vahel.

Seda näevadki õpilased tervest reast jutustustest, mis kirjeldavad töötajate võitlust rõhujatega; õpilased lähenevad arusaamisele revolutsioonist.

Jutustuste lugemise ja jutlemiste varal, mis töötajate elu meie päevil vastandab nende elule enne revolutsiooni, hakkavad lapsed juba aru saama revolutsiooni saavutustest ja neid hindama.

4. Meie juhid ja õpetajad. See jagu näitab õpilastele Leninit ja Stalinit töötajate organisaatorite ning juhtidena nende võitluses oma vaenlastega.

5. Jagu „Punaarmee" peab näitama meie armeed töötajate armeena, armeena, kes kaitseb töötajate huve, Lenini-Stalini ettevõtet.

6. Jaol „Nõukogude rahva Isamaasõda" on eriline kasvatuslik tähtsus. Siin süvendatakse ja arendatakse armastust kodumaa vastu, näidatakse meie töörahva kangelaslikkust võitluses vaenlastega meie saavutuste eest, nõukogude isamaa eest.

Niisugune on esimeste ajalooliste kujutluste ja mõistete ring, mida arendatakse lastes II ja III klassi lugemistundides.

Erinevalt episoodilistest paladest ja jutustustest kodumaa ajaloost, mis on võetud II ja III klassi üldlugemikesse, õpitakse IV klassis kodumaa ajalugu iseseisva ainena. IV klassi kursus ei tutvusta lapsi ainult ajalooliste peasündmustega, vaid käsitleb neid sündmusi kindlas vastastikuses sõltuvuses, kindlas süsteemis ja on järelikult, olgugi küll väga lithne, väga algeline, siiski süstemaatiline kursus.

Rahvaajaloo kursusena iseloomustab teda õpitava materjali mitmekülgsus, temas sisaldub nii majandusajaloo kui ka poliitikaajaloo ja kultuuriajaloo küsimusi.

Ei tohi unustada, et õpilased tutvunevad NSV Liidu ajalooga, aga mitte Vene ajalooga. Muidugi ei tähenda see, et lapsed peavad teadma Nõukogude Liidu kõigi rahvaste ajalugu; nad õpivad peaasjalikult Venemaa ajalugu, sest et tema nagu telje ümber toimus pikkamisi kõikide NSV Liidu rahvaste ühinemine üheks riigiks, kuid üksikute rahvaste ajaloost teatatakse lastele peafakte, teatatakse peamine sellest, millel oli tähtsust mitte ainult antud rahva, vaid kogu maa elu arenemises. Nii on näiteks juttu Kesk-Aasiast, Kaukaasiast, Siberist ainult neil

juhtumeil ja tollest hetkest alates, kui nende saatus on tihedasti põimitud kõigi meie kodumaa teiste rahvaste saatusega.

Ei tohi samuti unustada sedagi fakti, et meie maa ajalugu on maailma ajaloo osa. See ei tähenda muidugi, et temasse tuleb võtta terved teemad üldajaloost, aga siiski peab lastel olema selge, et peale meie maa oli maailmas veel teisi maid, millega meie kodumaal oli läbikäimist ja sidemeid, mida tema mõjutas ja mille mõjutust tema enesel tundis, millega tema sõdis, mille sõjaväe sissetungi eest tema end kaitses jne.

Õppides NSV Liidu ajalugu tutvuvad õpilased ajalooliste peafaktidega ja -nähtustega. Seejuures tuleb alati silmas pidada lapseliku taju eriomadusi. Lapsel on harilikult raske aru saada ühest või teisest abstraktsest ajaloolisest nähtusest ja, kui palju ning kui lihtsate sõnadega õpetaja ka ei seletaks seda lastele, kõik pedagoogi jõupingutused võivad jääda tagajärjeta, kui ta ei oska lastele nähtust selgitada konkreetsete faktide abil, faktide abil, millest antud nähtus koosneb. Nii näiteks selgitatakse kursuses niisugust nähtust nagu talupoegade pärisorjastamist. Sellest protsessist, pikast ja piinarikkast, võivad lapsed aru saada kui kauakestvast protsessist ainult siis, kui pärisorjastamise mitmesugused etapid seisavad nende ees konkreetsete faktide näol, niisugustena, nagu näiteks jüripäeva kehtimapanemine, tema kaotamine, ärakaranud talupoegade püüdmine jne. Järelikult on vajalik tutvustada algkooliõpilasi ajalooliste peanähtustega, neile aga ei tule neid tutvustada üldsõnaliselt, vaid konkreetsete faktidega.

Meie ajaloo käsitlemine ei ole ega tohigi olla lihtne nähtuste ja faktide loetelu; ajalookursusel peab olema kindel suunitlus ja sihiteadlikkus; kindlad ideed peavad teda läbima, ainult sel tingimusel suudab kodumaa ajaloo õpetus täita temale omaseid kasvatuslikke ülesandeid.

Ajaloo algkursuses tuleb hoolega välja otsida kindel miinimum peaideid, -nähtusi, -fakte ja -kujusid, otsustavalt kõrvale jättes kõik ülearuse, välja valida see, mis on põhiline ja juhtiv.

Ajaloolisi põhiideid, mida II ja III klassi õpilased vastu võtavad, tuleb IV klassis arendada ja süvendada. Laste silmaringi ja teadvust peab laiendatama mõnede uute ideede ja mõistetega.

Seda järgivust võib kujutada järgmises tabelis:

Põhiideed ja -mõisted, mis avaldatakse lastele II ja III klassis.	Põhiideede ja -mõistete edasine süvendamine ja arendamine IV klassi kursuses.
Põhiline inimeste elus on töö.	Inimesed töötavad ühiselt (kollektiivselt) ja üksikult (individuaalselt).
Põhiline inimeste elus on töö.	Kõik, mida toodavad inimesed, kuulub neile kõigile ühiselt või omastavad ühed inimesed teiste inimeste kulul. Nii võib olla töötavaid ja mittetöötavaid inimesi.
Töötavad ja mittetöötavad inimesed.	Kuidas elasid talupojad ja neid rõhunud mõisnikud? Kuidas elasid töölised ja neid rõhunud kapitalistid?
Töötajad on alati võidelnud parema elu eest.	Töötajate võit on võimalik ainult tööliste juhtimisel, kui töölised on talupoegadega tihedas liidus.
Rahvas võitles alati oma kodumaa eest. Lenin, Stalin, bolševike partei olid võitluse ja võidu organiseerijad.	Revolutsiooni elementaarsemate mõistete arendamine. Talupoegade liikumise stiihilisus. Töölisliikumise organiseeritus. Bolševike partei juhtiv osa. Kolm revolutsiooni Venemaal. Teadmiste laiendamine võitlusest kodumaa eest välismaiste vallutajatega. Riigi ühtsuse tähtsus võitluses välismaiste vallutajatega.

Uusi peaideid ja mõisteid IV klassi kursuses.

Meie kodumaa on paljurahvuseline riik; NSV Liidu rahvaste ühtsuse tähtsus võitluses oma ühiste vaenlaste vastu.

Tsaariaegne Venemaa oli mahajäänud maa; NSV Liit on eesrindlik maa.

Meie rahvas on suure kultuuri looja, mille üle me uhked oleme.

Kõik need põhiideed ja juhtivad mõisted läbivad kogu kursust punase niidina, andes sellele kindla suuna; nad on omamoodi teljeks, mille ümber rühmitub õpitav materjal. Kõik kursuses selgitatavad ideed viivad ühele põhieesmärgile: patrio-

tismi ja armastuse kasvatamisele kodumaa vastu. Kodumaa on kogu kursuse juhtmotiiv.

Lastele selgitatavate ideede selge esiletoomine aitab meid nende ajalooliste faktide valimisel, mida tuleb esitada algkooliõpilastele. Põhifaktideks (ja ajaloo algkursus oma olemuselt ainult neid tutvustabki õpilastele) tulebki pidada neid fakte, mis eredais ja konkreetseis kujudes avavad olemuse, avavad juhtivad ideed.

Missuguses ajaloolises materjalis need ideed peegelduvad, kuidas neid avatakse laste ees, valgustades kogu kursust, nagu kiirtega läbi tungides temast kõigis tundides, seda võib näha järgnevast tabelist, skeemist.

See tabel aitab ajalookursuses esile tõsta põhilist, eraldada peaasjad kõrvalasjadest; temast on hõlpus näha, et rida küsimusi-ideid läbib kogu kursust punase joonena ja järelikult seob kõiki tunde üksteisega, mis võimaldab mitte ainult tutvustada õpilasi üksikute ajalooliste faktidega, vaid ka ilmutada lastele, teha lastele arusaadavaks ajaloolist protsessi. Tabel aitab õpetajat materjalide valikul kordamise jaoks igas tunnis; lapsed peavad meelde tuletama ühenduses uuega ka seda, mis varem läbi võetud.

Jälgides tabelis kursuse sisu, võib näha, et kogu materjal hargneb üksikuiks niitideks, mis selgesti nähtavale jooksevad läbi kogu kursuse, ja need niidid ühinevad omakorda, ristuvad sõlmteemades: kursuse keskses teemas „Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon" ja lõppteemas „Nõukogude rahva Suur Isamaasõda saksa fašismiga."

Niisiis: IV klassi kursus ei ole lihtsalt episoodiline, ta ei tutvusta lapsi üksikute eraldatud faktidega, vaid esitab kodumaa mineviku peafakte ja -nähtusi vastastikuses seotuses, kindlas süsteemis, s. t. tutvustab lapsi ajaloolise protsessiga, avab laste ees rea juhtivaid ajaloolisi mõisteid.

Küsimusele, kuidas ja missuguste konkreetsete faktide abil on metoodiliselt parem avada laste ees ja teha neile arusaadavamaks ajaloolist protsessi, kuidas seletada ajaloolisi põhimõisteid, on pühendatud järgmine peatükk.

Põhimõisted ja -ideed; kursuse jaod	Töö ja omand	Kuidas elasid talupojad	Kuidas elasid töölised	Töötajate võit on võimalik ainult tööliste juhtimisel, tööliste tihedas liidus olemisel talupoegadega	Revolutsiooni elementaarmõistete arendamine	Riigi ühtsuse tähtsus	Meie kodumaa on paljurahvuseline riik	Võitlus kodumaa eest välismaiste vallutajatega	Tsaari-Venemaa oli mahajäänud maa, NSVL on eesrindlik maa	Meie rahvas on kõrge kultuuri looja
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Kauge minevik	1. Kivist tööriistadega varustatud inimesed töötasid ja elasid ühiselt. Nad valitsesid kõige üle ühiselt.									
Kiievi-Venemaa	2. Muistsed slaavlased harivad maad sahaga, peavad karja. See on üksikuile perekondadele jõukohane; ühist tööd ei ole enam vaja. Tekib eraomand.	1. Bojaarid omastavad maa vabadelt smerdidelt.				1. Kiievi riik on tugev oma ühtsuse tõttu (esimeste vürstide sõjaretked). 2. Kiievi riigi lagunemise tagajärjel nõrkes Venemaa ja tatarlased vallutasid ta.		1. Võitlus rändrahvastega (Oleg, Svjatoslav, Vladimir I, Kiievi vägilased). 2. Rahva kangelaslikkus võitluses tatarlastega. 3. Aleksander Nevski		1. Muistsete slaavlaste kultuur ja elukord. 2. Ristiusu sissetoomine ühendas Venemaa esmajärgulise kultuuriga. Kirjandus. Ajaraamatud.
Vene (Moskva) riik	3. Individuaalne töö — eraomand.	2. XV sajandil töötavad talupojad bojaaride ja mõisnike jaoks, kuid võivad minna ühe maaomaniku juurest teise juurde. 3. Ivan III paneb kehtima «jüripäeva». 4. Ivan IV keelab kohavahetuse isegi «jüripäeval», aga talupojad võivad ära joosta. 5. 1649. a. on talupoegade lõplik pärisorjastamine.		1. Razini ülestõus (talurahvaliikumise organiseerimatus ja stiihilisus). Ilma tööliste juhtimiseta saavad talupojad lüüa.		3. Tatari ikke alt pääsemiseks tuleb ühineda. Venemaa ühinemine algas Moskva ümber. 4. Kulikovo võit on alanud ühinemise tulemus. 5. Ivan III. Loodi ühtne rahvusriik; tulemuseks on: kukutatud tatari ike, venelaste maad läänes saadakse tagasi.	1. Ivan IV. Vene riik hakkab muutuma paljurahvuseliseks riigiks (Volga-äärse maa-ala ja Siberi vallutamine). 2. Ida-Ukraina liitmine.	4. Dmitri Donskoi. 5. Võitlus poola-rootsi interventsiooniga. 6. Bogdan Chmielnicki	1. Tatari ike tõkestas Venemaa arenemist. Ivan III ja Ivan IV võitlevad mahajäämisega. 2. Mereteede puudumine takistab maa arenemist.	3. Ivan Fjodorov. Raamatutrükkimise algus. 4. Merede puudumise pärast hakkab Venemaa oma kultuurilises arenemises maha jääma.
Vene keisririik XVIII saj. ja XIX sajandi esimesel poolel		6. XVIII saj. pärisorjuse õitseng (inimeste müümine, mõisnike omavoli, piiramatu teoorjus).		2. Pugatšovi ülestõus (organiseerimatus ja stiihilisus). Ilma tööliste juhtimiseta saavad talupojad lüüa.			3. Peeter I vallutused. 4. Uute maade liitmine Katariina II ajal, 5. Aleksander I ajal, 6. Nikolai I ajal.	7. 1812. a. sõda.	3. Peeter I saab mereteid ja kaotab tunduvalt mahajäämist oma reformidega. 4. Pärisorjus pidurdab Venemaa arenemist ja see muutub jälle mahajäänuks. 5. Krimmi sõda; Venemaa saab lüüa oma mahajäämise pärast.	5. Peeter I võitlus kultuurilise mahajäämisega. 6. Suur vene õpetlane Lomonossov. 7. Suured vene kultuuritegelased Puškin, Lermontov jt.
Kapitalismi ajajärk Venemaal	4. Töölised vabrikutes, masinatel, töötavad ühiselt, aga üksikud inimesed, kapitalistid, valdavad kõike. (Vastandamine: kollektiivne töö — eraomand.)	7. 1861. a. reform — talurahva paljaksriisumine. Vaesumine. Proletariseerumine. Talupoegade põhimassi vaesumise taustal eralduvad kulakud.	1. Proletariaadi tekkimine. Tööliste elu- ja töötingimused. 2. Tööliste olukord Morozovi manufaktuuris ja teistes tehastes.	3. Tööliste organiseeritus (Morozovi streik). 4. Lenin kõneleb tööliste juhtivast osast ja nende liidu vajadusest talupoegadega. 5. 1905. a. revolutsioon; talupojad ei ole veel töölistega ühes nõus. Revolutsioon nurjub. 6. 1917. a. veebruar: tsaarivalitsus on kukutatud, sest et talupojad järgnesid töölistele.	1. Lenin ja Stalin õpetavad töölisi 1) organiseeruma, 2) alustama revolutsiooni, 3) kukutama tsaarivõimu, 4) kukutama kodanluse võimu, 5) kehtima panema tööliste võimu, 6) üles ehitama sotsialismi. 2. 1905. a. revolutsioon, tema ülesanne — tsaari kukutamine. Ei õnnestunud. 3. 1917. a. veebruar; tsaari võim on kukutatud. Mis tuleb edasi teha?		7. Kesk-Aasia vallutamine. 8. Rõhutud rahvaste võitlus, vene rahvaga eesotsas, ühise vaenlase, tsarismi vastu.		6. 1861. a. reform säilitas pärisorjuse igandid, järelikult ei likvideerinud mahajäämist. 7. Vene-Jaapani sõda. Venemaa saab lüüa oma mahajäämise pärast. 8. Esimene Maailmasõda. Venemaa saab lüüa oma mahajäämise pärast.	
Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon	5. Töötajad muutuvad maa peremeesteks.	8. Talurahvas saab maad ja vabaneb rõhumise alt.	3. Vabanemine rõhumisest.	7. Sotsialistlik revolutsioon võitis, sest et talupoegade põhimass (kehvikud) läksid ühes töölistega.	4. Kukutati kodanluse võim. Mis tuleb edasi teha? 5. Pandi kehtima tööliste võim.		9. Eesrindliku vene rahvaga eesotsas saavutasid Venemaa rahvad vabanemise.		9. Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon kaotab põhjused, mis tekitasid mahajäämist Venes.	
Meie kodumaa pärast sotsialistliku revolutsiooni võitu	6. Inimesed töötavad ühiselt ja valdavad kõike ühiselt.	9. Sotsialistlik küla.	4. Tööliste elu ja töö sotsialismi ajal.	8. Stalinlik Konstitutsioon: NSVL on tööliste ja talupoegade riik.	6. Sotsialismi ülesehitamine.	Nõukogude vabariikide üheks liiduks ühendamise tähtsus.	10. Kodusõda on nõukogude rahvaste ühine võitlus, vene rahvaga eesotsas, rõhujate vastu. 11. NSV Liidu loomine on rahvaste tõeline ühtsus ja vendlus. 12. Sotsialistlik ülesehitus rahvuslikes rajoonides.	8. Sakslaste purustamine 1918. a. Kodusõda ja interventsioon.	10. Sotsialistliku ülesehituse tagajärjel muutub NSVL eesrindlikuks majanduslikult arenenud maaks.	8. NSV Liidu rahvaste sotsialistliku kultuuri õitseng.
Suur Isamaasõda	Meie rahvas — töölised, talupojad, kõik töötajad — võitleb sangarlikult vaenlasega, kaitstes kättevõidetut ja saavutatut.			9. Võit vaenlase üle saavutatakse kogu nõukogude rahva ühtsusega.	7. Suur Isamaasõda on revolutsiooni kõigi saavutuste kaitse.	Stalini juhtimise ühtsus on võidu tagatis.	13. NSV Liidu rahvaste sangarlik võitlus fašismi vastu.	9. Kodumaa eest võitluse heroism. Võit hitlerliku Saksamaa üle on nõukogude sotsialistliku korra triumf.	11. NSV Liidu majanduslik, poliitiline ja kultuuriline võimsus kindlustasid võidu.	

Ajalooliste põhiideede ja -mõistete selgitamine.

PATRIOTISMIMÕISTE JA KOMMUNISTLIK KASVATUS.

Nõukogude patriotismi mõiste.

Kursuse juhtivaks ideeks on nõukogude patriotismi idee. Patriotism on armastus kodumaa, oma rahva vastu, see on piiritu truudus nendele ja nende huvidele, see on valmisolek pühendada oma elu võitlusele nende hüvangu eest. Ent kodumaad võib armastada mitut viisi, võidakse mitmeti käsitada tema hüvangut. Näiteks tsaariaegse Venemaa tegelased — mõisnikud, kodanlased — rääkisid alati ja kõikjal oma patriotismist, isamaast, vene rahva suurusest. Sellega õigustasid nad paljusid oma tegusid: sõjalisi vallutusi, koloniaalset rõhumist, vägivaldset venestamist, revolutsiooni mahasurumist jms.

Kas siis nende kõned isamaa-armastusest olid alati tühjad sõnad, vajalikud ainult masside petmiseks, või oli varem valitsenud klasside esindajatel tõesti ka patriotismi? Jah, kahtlemata oli. Ja paljude nende mälestust me austame; niisuguste nimede üle, nagu vürst Aleksander Nevski, Dmitri Donskoi, vürst Požarski ja kaupmees Minin, nagu keiser Peeter I, nagu Suvorov, ja rea teiste üle me oleme uhked ja nende armastuses kodumaa vastu meie ei kahtle. Kuid samal ajal me teame, et nende patriotism erines meie omast.

Milles seisab siis nõukoguliku patriotismi erinevus? Millised on tema iseärasused?

Teadagi, et ühiskonnas, mis jaguneb klassidesse, on patriotismil klassiiseloom; klassihuvid jätavad temasse oma erilise jäljendi ja asetavad tema nii klassi- kui ka rahvusliku piiratuse kindlatesse raamidesse.

Feodaalse ja kodanliku ühiskonna patriotismi aluseks on rassi ja rahvuse erandlikkus. Tsaari-Venemaal oli selleks imperialistlik šovinism, kuna „nõukogude patriotismi jõud seisab selles, et tal on aluspõhjaks mitte rassilised või natsionalistlikud eelarvamused, vaid rahva sügav truudus ja ustavus oma nõukoguliku kodumaa vastu, meie maa kõigist rahvustest töötajate vennalik sõprus. Nõukogulikus patriotismis on harmooniliselt liitunud rahvaste rahvuslikud traditsioonid ja kõigi Nõukogude Liidu töötajate ühised eluhuvid. Nõukogulik patriotism ei lahuta, vaid vastupidi, sulatab kokku kõik meie maa rahvad ja rahvused ühtseks vennalikuks perekonnaks. Samal ajal austa-

vad NSV Liidu rahvad välismaa rahvaste õigusi ja sõltumatust."[1]

Ainuke klass, kellel puudub klassiline piiratus, on proletariaat, sest et tema võitleb klasside kaotamise eest, klassideta ühiskonna ülesehitamise eest, võitleb iga rõhumise vastu, täieliku ja tõelise vabaduse eest. Kuid seal, kus on aset rahvuslikul ebavõrdsusel, rahvuslikul rõhumisel, seal muidugi ei ole ega saagi olla vabadust. „Ei saa olla vaba see rahvas, kes rõhub võõraid rahvaid" — nii kõnelesid XIX sajandi järjekindla demokraatia suurimad esindajad Marx ja Engels, kes said revolutsioonilise proletariaadi õpetajaiks. „Ja meie, suurvene töölised, täis rahvusliku uhkuse tunnet, tahame iga hinna eest vaba ja sõltumatut, iseseisvat, demokraatlikku, vabariiklikku, uhket Suur-Venemaad, kes rajab oma suhted naabritega võrdsuse inimlikule printsiibile, aga mitte suurt rahvast alandavale pärisorjuse eesõiguste printsiibile,"[2] ütles V. I. Lenin.

Nii on siis nõukoguliku patriotismi kasvatamine lahutamatult seotud rahvusliku kasvatusega, kõigi rahvaste võrdsuse idee kasvatamisega, uhkustunde kasvatamisega oma rahva üle, kes on tõstnud võitluslipu igasuguse rõhumise ja eriti rahvusliku rõhumise vastu, mille tuliseks kandjaks oli metsloomastunud saksa fašism.

Lastes tuleb kasvatada rahvuslikku uhkustunnet, selles on patriotismi aluspõhi. Aga mille üle me uhkustame? Mitte vallutuste üle, mitte vägivallatarvitamise üle teiste rahvuste kallal, nagu seda tegi tsarism, õpetades võõraid rahvaid rõhuma, õpetades varjama oma häbitegu silmakirjalikkusega, teesklevate patriootiliste kõnekäändudega, vaid me uhkustame sellega, et see vägivald äratas vastupanu meie keskkonnas, suurvenelaste keskkonnas, et see keskkond tõi esile Radištševi, dekabristid, 70-ndate aastate revolutsionäärid-mitteaadlikud, et suurvene töölisklass asutas 1905. a. võimsa revolutsioonilise masside partei, et suurvene talupoeg hakkas selsamal ajal muutuma demokraadiks."[3] Me uhkustame sellega, et meie rahvas oskas heita endast mitmesajandilise orjuse ahelad ja ehitas esimesena üles sotsialismi. Me uhkustame sellega, et meie rahvas mitte üksi ei osanud kätte võita vabadust, vaid oskas teda kaitstagi, tõstnud kõrgele demokraatia lipu võitluses saksa fašismiga.

---

[1] J. Stalini aruanne 6. novembril 1944.
[2] V. I. Lenin, «Suurvenelaste rahvuslikust uhkusest».
[3] V. I. Lenin (sealsamas).

Patriotismi kasvatamine kui kommunistliku kasvatuse element.

Järelikult on ekspluateerivate klasside patriotismi ja töötajate patriotismi alused erinevad. Feodalistlik-kodanlik patriotism ei ole täielik patriotism, sest et see on surutud klassiraamidesse; proletariaadi patriotism on piiritu, sest et tõeline patrioot, täielik patrioot võib olla ainult see, kes julgesti vaatab tulevikku ja viib oma rahva tõelisele hüvangule, kommunismile.

Sellest on selge, et nõukogulikku patriotismi kasvatamine on kommunistliku kasvatuse lahutamatu element, sest tõeline kommunist, see ongi alles patrioodi eeskuju.

Marksistlik-leninliku mõtlemise alused tuleb panna juba lapseeas, algkoolis. Ja ajaloo algkursuse õppimise käigus, nagu eespool on mainitud, peavad õpilased sügavasti enesesse vastu võtma rea juhtivaid ideid ja väitlauseid, millest arusaamine kasvatab vältimatult lapsi kui sotsialistliku isamaa tulevasi kodanikke ja tema tuliseid patrioote.

Konkreetseis, elavais ja eredais kujudes esiletoodud väitlause selle kohta, et töö on elu alus, et töötada tuleb kogu ühiskonna huvides, et kõik, mida me omame, on loodud rahva tööga, arendab vältimatult lastes armastustunnet töörahva vastu, ustavust tema huvidele, oskust hinnata tema saavutusi.

Tutvustamine selle töötajate võitlusega parema elu eest, näidatud teravates kontrastides, mis vastandavad rõhujaid ja rõhutuid, äratab lastes viha kõigi rahva orjastajate ja vaenlaste vastu, äratab armastust rahva vastu, paneb uhkust tundma tema ja ta võitluse üle, kasvatab lasteski kindlust ja kangelaslikkust, valmisolekut kõige selle kaitsmiseks, mis on kätte võidetud ja saavutatud.

Kursuses näidatud küsimused meie kodumaa rahvaste ühisest võitlusest oma rõhujate ja vaenlaste vastu peavad kasvatama lastes õiget arusaamist rahvaste sõprusest ja üheõiguslikkusest ja samal ajal ka äratama uhkustunnet vene rahva üle, esimese üle võrdsete seas, kes mängis juhtivat ning peaosa võitluses rahvaste vabastamise ja sõpruse eest.

Uhkustunnet oma kodumaa ja rahva üle äratavad kõik teemad, mis kujutavad kangelaslikku võitlust rõhujatega ja välismaiste vallutajatega. Neidsamu tundmusi äratavad küsimused kultuuriajaloostki, mille õppimisel lapsed saavad näha, et meie

rahvas oskas õppida, oskas luua, tuues suuri panuseid maailma kultuuri varaaita, väljendades oma geeniust igal alal.

Kõigi nende ajalooliste arenemisjoonte süstemaatiline jälgimine viib õpilasi arusaamisele kesksest teemast: selle Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni tähtsusest, mis vabastas töö, andis võimu, maa, vabrikud, tehased jm. töötajate kätte, mis pani maksma tõelise NSV Liidu rahvaste vendluse ja võrdsuse, mis muutis mahajäänud maa eesrindlikuks, mis avas loovale kultuuri kasvamisele piiritud võimalused. Kõigi nende küsimustega viiakse õpilased arusaamisele lõppteemast „Nõukogude rahvaste Suur Isamaasõda saksa fašistidega"; lastele muutub selgeks see heroism, millega võitlesid vaenlase vastu meie rahvad, kaitstes kõike seda, mis kodumaa oli kätte võitnud ja saavutanud.

Nii ei ole patriotismi ja kommunistliku kasvatuse idee midagi ajalookursuse külge nööbitut, vaid liitub temaga orgaaniliselt, andes kõigile tundidele, kogu materjalile vastava suuna ja värvingu. (Kõigi nende küsimuste seletamise üksikasjaline ning konkreetne metoodika leidub järgnevais jagudes.)

Bolševistlike iseloomujoonte kasvatamine.

Olgu öeldud mõni sõna tööst, mida tehakse ajalootundides õpilaste iseloomu kasvatamisel, neile bolševistlike joonte külgepookimisel. Missugused on siis need tõelise bolševiku iseloomujooned? Neid kirjeldas selgesti seltsimees Stalin, kui ta kõneles sellest, millised peavad olema rahvasaadikud. „On vaja," ütleb ta, „et nad oleksid samasugused selge- ja kindlajoonelised tegelased nagu Lenin, samasugused kartmatud võitluses ja halastamatud rahvavaenlaste vastu, nagu oli Lenin; et nad oleksid vabad igasugusest paanikast, igasugusest paanika varjundist, kui asi hakkab muutuma keerukamaks ja silmapiirile tekib mingisugune hädaoht; et nad oleksid samuti vabad igasugusest paanika-taolisest asjast, nagu oli vaba Lenin; et nad oleksid niisama targad ja kiirustamatud nagu Lenin keerukate küsimuste otsustamisel, kus on vaja igakülgset orientatsiooni ja igakülgset kõigi plusside ja miinuste arvestamist; et nad oleksid samasugused tõearmastajad ja ausad, nagu oli Lenin; et nad armastaksid samuti oma rahvast, nagu teda armastas Lenin." [1]

[1] J. V. Stalin, «Kõne Moskva linna Stalini valimisringkonna valijate valimiseelsel koosolekul».

Õpetajal tuleb lastesse bolševistlike iseloomujoonte kasvatamise eesmärgil laialt ära kasutada kogu ajaloomaterjal. „Kommunistliku noorsoo kasvatamine ei tohi seista selles, et talle peetakse igasuguseid magusaid kõnesid ja antakse juhiseid moraalist. Mitte selles ei seisa kasvatus. Kui inimesed näevad, kuidas nende isad ja emad elavad mõisnike ja kapitalistide rõhumise all... kui nad näevad, milliseid ohvreid maksab selle võitluse jätkamine, et kaitsta kättevõidetut..., siis inimesi kasvatatakse... kommunistideks." [1]

Nii ärkab tutvuse kaudu konkreetse ajalooga, elavate inimeste, isamaa, rahva hüvangu eest võitlejate konkreetse näitamise kaudu, suurtele ajaloolistele tegelastele, kangelastele, patriootidele omaste paremate joonte esiletoomise ja ereda näitamise kaudu lastes loomulik püüdlus olla samasugune.

Side kaasajaga.

See, et ajalool on eriline kasvatuslik tähtsus, seob teda tihedasti ja vahetult ka kaasajaga. Ilma minevikku tundmata ei või aru saada olevikust. Kõik, mis on meie käsutuses, kõik, mida meil tehakse, kõik see on oma juurtega minevikus kinni ja, nagu seda on mitu korda eespool näidatud, kõigest meie maal saavutatust ning kättevõidetust ei suudeta aru saada ega kõike tõeliselt hinnata ilma käidud ajaloolist teed tundmata. Sellesamaga õpetabki kogu kursus kõige oma suunatusega õpilasi kaasaega hindama. Niisugune mineviku side olevikuga on tõesti orgaaniline side ja seda peab tundma alati ning kõiges.

Aga kas tuleb siis kaasaja küsimusi vahetult kiiluda tundidesse, kus käsitellakse minevikku?

Sellele tuleb igatahes küll õige, õige ettevaatlikult ja oskuslikult läheneda. Sageli niisugune „ühendamine", kaasaja nn. „karvupidi kaasakiskumine" võtab praktilises töös kõige jämedama ja koletislikuma kuju. Muidugi juhtub seda tavaliselt niisuguste õpetajatega, kes ise ei saa õigesti aru ajaloo kasvatuslikest ülesandeist, ei anna oma käsitlemisele kindlat suunda, vaid ajavad juttu lihtsalt sellest ja teisest, möödunud asjust, ja arvavad: oot, las ma võrdlen seda kaasajaga, — tollal oli nii, aga meil on naa, kuidas peksti vaenlast siis, nii pekstakse teda meie päevilgi, jms. Niisugune „ühendamine" kaasajaga omandab trafareti standardkuju, millel muidugi mingisugust kas-

[1] Lenin, «Noorsooühingute ülesanded» (köide XXX, lk. 415).

vatavat mõju õpilastesse ei ole ega võigi olla. Üldse tuleb läheneda iga laadi ajaloolistele analoogiatele ja vastandamistele väga ettevaatlikult ja läbimõeldult, millele on korduvalt tähelepanu juhtinud seltsimees Stalin (näiteks Peeter I tegevuse hindamisel, 1812. a. Isamaasõja vastandamisel Nõukogude Liidu Suurele Isamaasõjale fašistliku Saksamaa vastu).

Side kaasajaga võib olla otsene, kui õpetaja viitab sellele vahetult, ja kaudne, kui pedagoog ei tõmba mingisugust paralleeli, ei meenutagi lastele kaasaegseid sündmusi, vaid juhib juttu nii, et õpilased ise taipavad õpitava mineviku kokkukõla tänapäevaga.

Nii näiteks, kõneldes Kiievi-Venemaa kultuurist, peatub õpetaja meie ehituskunsti vanade mälestusmärkide, Kiievi ja Novgorodi Sofia peakiriku väljaehitamisel, käsitleb nende ülemaailmset kultuurilist tähtsust ja jutustab nende mälestusmärkide metsikust rüvetamisest ja hävitamisest fašistlike rüüstajate poolt.

Tundides aga on ühendus kaasajaga sagedamini kaudne, kui ajaloolised motiivid kõlavad meie päevade sündmustega kokku. Ja siin, kui ühtede ja teiste sündmuste vahel ei ole otsest sidet, õpetaja ei tõmba paralleele, vaid ehitab oma jutustuse nii üles, et lapsed ise määravad kindlaks selle kooskõla jooksva eluga.

Nii näiteks jutustab õpetaja 1812. aasta partisanidest; ta ise ei hakka neid võrdlema meie aja rahvatasujatega, kuid lapsed süttivad tema jutust. „Meilgi on see nii!" märkab üks. „Aga mina lugesin vanaisast, tema kolkis sakslast veel paremini kui need prantslasi!" ei saa jätta teine märkust tegemata.

Teine tund. Kõne on rootslaste purustamisest Poltaava juures. Uhke, ennast võitmatuks pidav sõjavägi on löödud. Suur osa vaenulikust armeest on vangi võetud. Peeter seisab rõõmsana, saatjaist ümbritsetuna, juubeldavalt müriseb muusika, võitja ees langetatakse Rootsi lippe, pikad sõjavangide kolonnid, kurnatud, alandatud, võitluses näruseks kistud, tolmuga kaetud, norgu langetatud nägudega, mööduvad tema eest.

„Meil viidi sakslasi ka nii!" kostab hääli. Nõnda siis on ajalootundides vajalik küll side kaasajaga, aga see peab orgaaniliselt tulenema õpitavast materjalist, tal ei tohi olla kunstlikult tõmmatud „sideme" iseloomu.

Alg- ja juhtivaks vormiks sidemele, millega on minevik ühendatud olevikuga, on õpilaste igapäevane ja plaanikindel ette-

valmistus kaasajast arusaamiseks sügavate ajalooliste teadmiste alusel. Selle tähtsaima, põhiolemuselt kasvatusliku probleemi lahendamiseks peabki olema pühendatud kõik koolilaste õpetamine.

MÕISTED TÖÖST JA OMANDIST, TÖÖTAVATEST JA MITTETÖÖTAVATEST INIMESTEST.

Ühiskonna arenemise majanduslik alus.

On teada, et inimühiskond ei seisa paigal, vaid areneb pikkamisi. Nii asendus ürgaegne ühiskond orjapidajalikuga, ent mõnedel juhtudel, nagu näiteks vene rahva ajaloos, otsekohe feodaalühiskonnaga. Feodalismi asemele tuli kapitalism; kapitalismi asemel on juba ühes kuuendikus osas maakeras sotsialism. Miks siis toimub niisugune arenemine? Milles seisneb peajõud, mis määrab nii ühiskondliku korra iseloomu kui kutsub ka esile ühiskonna ülemineku ühest korrast teise?

Niisuguseks jõuks on „inimeste olemasoluks vajalike elatusvahendite hankimise viis, materiaalsete hüvede — toidu, riietuse, jalanõude, elamu, kütte, tootmisriistade jms., mis on vajalikud selleks, et ühiskond saaks elada ja areneda, — tootmise viis." [1].

Tõesti, ilma toiduta, rõivasteta, elamuta ja muuta ei ela keegi: inimesed peavad kõigepealt rahuldama oma ainelisi elamistarbeid. Seepärast siis ongi ühiskonna elu aluseks elatusvahendite hankimise viis, s. t. ühiskonna töö ja majandus. „Tootmisriistad, millega toodetakse materiaalseid hüvesid, inimesed, kes panevad tootmisriistad liikuma ja teostavad materiaalsete hüvede tootmist teatud tootmiskogemuste ja töövilumuse tõttu, — kõik need elemendid kokku moodustavad ühiskonna tootmisjõud." [2]

Et hankida ainelisi vahendeid olemasoluks, inimesed töötavad, kuid töötades on nad neis või teistes töövahekordades üksteisega. Neid suhteid, mis tekivad inimeste vahel tööprotsessis, kutsutakse tootmissuheteks.

On arusaadav, et tootlike jõudude arengust oleneb ka tootmissuhete iseloom.

Ühiskonna tootlikud jõud kasvavad, aeg-ajalt teevad inime-

[1] «ÜK(b)P ajaloo lühikursus», lk. 119.
[2] Sealsamas.

sed uusi avastusi, täiustavad tehnikat, hakkavad rakendama uusi tööriistu. Sellest muutub tootmise iseloom. Kui muutub tootmise iseloom, siis peavad paratamatult muutuma ka inimeste tootmissuhted. Kui aga muutuvad tootlikud jõud ja tootmissuhted, see tähendab, et muutub kogu inimeste majandus. Aga kui kord muutub inimeste kogu majandus, siis see tähendab, et inimeste kogu elu muutub: muutuvad nende poliitiline kord, nende kultuur ja muutuvad nende vaated.

„Tähendab, ühiskonna-ajaloo seaduste uurimise võtit tuleb otsida mitte inimeste peades, mitte ühiskonna vaadetes ja ideedes, vaid tootmisviisis, mida ühiskond tarvitab igal vaadeldaval ajajärgul, — ühiskonna majanduses.

Tähendab, ajalooteaduse esmaseks ülesandeks on tootmise seaduste, tootmisjõudude ja tootmissuhete arenemise seaduste, ühiskonna majandusliku arenemise seaduste uurimine ja avastamine".[1]

On iseenesest mõistetav, et algkooliõpilased ei saa aru ühiskonna majandusliku arenemise seaduspärasusest, aga siiski võib ja tuleb lapsi tutvustada põhimomentidega inimeste majandusliku tegevuse ajaloost.

Juba II ja III klassi materjalidest on nad saanud aimu tööst kui inimeste elu alusest; nad teavad, et meie sotsialistlikul kodumaal on töö vaba, kõik inimesed on oma maa peremehed, kõik töötavad ühiselt kogu ühiskonna huvides. Lapsed teavad ka, et varem ei olnud see nii. Endisel ajal ühed inimesed töötasid, ent teised omasid kõike ja elasid jõude, võõra töö varal. Sel viisil on IV klassi ajalookursuse õppimise alguseks õpilastel juba mõnesuguseid käsitusi töötavaist ja mittetöötavaist inimestest ja omandist.

IV klassis tuleb neid laste algusmõisteid laiendada. Siin peavad õpilased teada saama — muidugi kõige algelisemal kujul —, mis selle või teise ajastu majanduses oli tüübiline; neile võib näidata ka konkreetsete näidete varal, et inimeste vastastikused suhted sõltuvad sellest, mis osa nad mängivad töös, majanduses.

Kuidas seda tuleb teha?

Majanduslikele ja ühiskondlikele sotsiaalse korra küsimustele on pühendatud rida teemasid. Nad on laiali paisatud kogu kursuse vastavatesse kohtadesse.

---

[1] «ÜK(b)P ajaloo lühikursus», lk. 121.

Analüüsides kava peab õpetaja ära märkima, missugused neist teemadest on sõlmteemad, mis peegeldavad majandust ja ühiskondlikku korda nende arenemise põhiajajärkudel. Niisuguste teemadena tunduvad meile järgmised: 1) ürgaegsed kütid, 2) slaavi asundküla, 3) poljudje („rahvast mööda käimine"), 4) bojaaride pärusmõisas XV—XVI sajandil, 5) XVIII sajandi pärisorjusele rajatud mõis, 6) pärisorjuse kaotamine, 7) kapitalistlikus vabrikus, 8) sotsialistlikus vabrikus ja kolhooskülas. Igaüht neist teemadest tuleb arendada eriti värvirikkalt. Need teemad fikseerivad mällu ühiskonna juba väljakujunenud seisukorra oma arenemise teatavatel etappidel. Nad on nagu üksikud pildid, koloriitepisoodid, mis loovad tervikulisi kujusid laste kujutelmadesse. Selleks, et nad ei oleks üksteisest lahus, peab õpetaja neid oskuslikult siduma vahepealseis tundides, esitades siin lastele üksikuid fakte, üksikuid jooni inimeste majanduslikust elust. Neist üksikuist teadmistest luuakse nähtamatud niidid, mis seovad sõlmteemasid.

Kõrvutades tööpilte ja inimeste elupilte mitmesuguseist ajajärkudest, näevad lapsed, kuidas kõik meie maal on loodud töötajate kätega. Nad näevad ja hakkavad aru saama, kuivõrd raske on olnud meie isade ja isaisade elutee, kes samm-sammult sõna tõsises mõttes on telliskivikeste kaupa ladunud kõik selle, mis meie oleme pärinud neilt ja mille põhjale meie oleme ehitanud ja ehitame oma uut elu.

Ja kui lapsed saavad näha ja tunda, kui suur paljude inimpõlvede töö on pandud kõigesse meid ümbritsevasse, siis hakkavad nad seda enam hindama ja armastama seda ümbritsevat, see muutub neile palju kallimaks ja lähemaks. Kõik see arendab soodustavalt ja kinnitab armastus-tunnet ja ustavust kodumaa vastu.

Asudes iga selle jao teema vaatlemisele, peab õpetaja panema õpilasi meenutama analoogiliste teemade materjali, milles ka iseloomustati eelmiste ajajärkude majandust ja sotsiaalset korda.

Kui see on tehtud, siis luuakse laste kujutelmadesse teatavaid kujutelmi liikumisest, majanduse arenemisest ja ühes sellega ka liikumisest, ühiskondlike suhete arenemisest inimeste vahel. Sotsiaal-majanduslik temaatika on lastele oma abstraktsusega raske. Siin esitatakse lastele peaasjalikult üldisi juhtlauseid ja mitte üksikuid konkreetseid fakte. Seepärast on õpetaja jutustamisel sotsiaalmajanduslikest küsimustest peamiselt

kirjeldav iseloom ja kohaldatakse laialdaselt mitmesuguseid skeeme, mis aitavad nägemiskujude najal konkretiseerida abstraktseid mõisteid.

Võtkem näiteks mõisategu ja obrok. Katsetage lastele seletada, mis see on, mille poolest nad erinevad teineteisest. Ülesanne ei ole kerge, iga õpetaja teab seda enese käest. Aga avage need mõisted nägemiskujudes, ja kõik muutub kergeks ning arusaadavaks. Võtke pilt, millel on kujutatud pärusmõis (votšina), ehitage jutt üles tema najal. Siin näevad õpilased ja vastandavad teineteisele bojaarimõisa ja talupoegade külakese, bojaaride mõisamaad ja talupoegade viletsad hingemaad. Nad näevad, kuidas talupojad töötavad härraste põllul; nad näevad ka, kuidas talupoeg hakkab külast oma majandist viima osa saaki, mis on koormasse pandud, ja selle nägemiskuju abil omandavad lapsed mõiste mõisateost ja obrokist, mõisted, mille kätteõppimine sõnalise seletuse kaudu ei oleks kerge olnud.

Aga veel paremini võivad keerukate mõistete seletamisel aidata aplikatsioonid, paberile joonistatud ja sealt väljalõigatud üksikud kujud. Aplikatsioone ühendatakse harilikult tahvlile kriidiga tehtud skemaatilise visandiga. Käesoleval juhul märgib õpetaja maa mõne joonega ära. Oma jutustuse ajal ta asetab tahvlile paberist väljalõigatud bojaarimõisa kujutuse, aplikatsiooni, siis külakese väljalõike; vastandab neid. Ta lahutab laste nähes kriidiga bojaari ja talupoegade maad, asetab vastavaile kohtadele töötavate ja obrokit viivate talupoegade kujud; kujutluse suurema reljeefsuse saamiseks kirjutab ta vastavate kujude alla „teoorjus", „obrok", ja skeem ongi valmis. See ei ole lihtne skeem, see on skeem-pilt. Milles on tema paremus hariliku seinapildiga võrreldes? Pildil leidub palju üksikasju, mis teevad teda keerukamaks ja tõmbavad laste tähelepanu peaasjalt ära, raskendades sellega peamõtte tajumist. Peale selle on pilt laste ees tervelt korraga avatud ja lapsel on raske pildil jälgida õpetaja seletuse järjestust. Aga kunstipäraselt tehtud aplikatsioon (ega neid ole raske teha omal jõul: alati leidub joonistavaid lapsi klassis) on lõppkokkuvõttes ka täielik pilt, ainult puhastatud üleliigsest, käesoleval juhul tähelepanu kõrvalekiskuvaist detailidest. Lisaks sellele, tahvlile joonistatud pilt ei ole staatiline, vaid on liikuv. Siin hargneb tegevus pikkamisi lapse silmade ees; kujud ei ilmu kõik korraga, vaid järk-järgult üksteise järel, õpetaja jutustust mööda. Siin toimub õpilaste silmade ees omapärane loomistöö, mille ajal

loogiliselt samm-sammult avaneb ja kinnistub nägemiskujudes see mõte, mida käsitleb õpetaja.[1]

Kõige selle abil omandavad lapsed materjali paremini ja see sööbib sügavamalt nende mällu. Kui aga sellele lisaks lapsed joonistavad kõik, mida nad on näinud, uuesti oma vihikuisse, siis, nagu näitab paljude ja paljude õpetajate kogemus, kes on töötanud selle meetodi järgi, jääb seletatu kauaks, võib-olla kogu eluks ajaks õpilaste mällu.

Nii võidakse, ja tulebki nägemiskujudes konkretiseerida paljusid abstraktseid mõisteid. Kuid niisuguseid sotsiaal-majandusliku temaatikaga seoses olevaid abstrakseid mõisteid on päris palju.

Siirdugem nüüd kõigi esitatud juhtlausete vaatlusele nende juhtivate teemade näidete najal, mis kujutavad tööd ja ühiskonnakorda (konkreetsete teemade ja mõistete selgitamise konkreetne metoodika).

Ürgse ühiskonna majandus ja sotsiaalne kord.

Teemas „Meie kodumaa tema kauges minevikus" hakkavad õpilased tutvuma ürgühiskonnaga. Siin tuleb osutada erilist tähelepanu küsimusele sellest, kuidas ürginimesed hankisid vahendeid oma olemasoluks.

Lapsed saavad teada, et ürginimese tööriistad tehti kivist ja lihtsast kaikast. Need tööriisad olid väga lihtsad ja teha võis neid endale iga inimene. Aga ei olnud kerge elada ja karmi loodusega võidelda inimestel, kes olid relvastatud niisuguste lihtsate riistadega. Kuid elada tuli!

Esitage õpilastele küsimusi, mis teeksid nad, kuidas elaksid, millega toidaksid end, millesse rõivastuksid, kui nad jääksid metsa ihualasti, ilma milletagi, ainult kivist tööriistadega.

Sellesarnane küsimus teeb lapsed alati väga aktiivseks ja nad teevad järelduse, et neil tuleks korjata söödavaid juuri ja metsikult kasvavate taimede vilja ning püüda väikesi metsloomakesi.

Leidub aga ka julgeid, kes teatavad: „Mina kütiksin!" Aga on vaja õpetajal ainult vihjata võimalusele, et niisugusel julgel

[1] Siin toodud pilt-skeemi võib laste ees välja arendada enam kui ühes tunnis. Nii võidakse anda algul mõiste teoorjusest teemas «Kuidas rõhuti talupoegi XV sajandil», XVII sajandi Vene riigikorra õppimise juures aga tuletada lastele joonist uuesti meelde ja täiendada seda kujudega, mis selgitavad obroki mõistet.

mehel, kes on relvastatud ainult kiviga, tuleb kohtamisi karu või mõne muu suure kiskjaga, kui õpilane jääb mõttesse, saades aru, et tema oleks jõuetu niisuguses ebavõrdses võitluses.

Ja siis jõuavad lapsed hõlpsasti iseseisvale järeldusele, et inimesed peavad hoiduma ühte ja ühiselt jahil käima.

Järeldus, mille lapsed teevad õpetaja juhtimisel oma isiklikest arutlustest, jääb alati tugevamini meelde kui seletus, mille annab õpetaja. Aga see järeldus on väga tähtis ja tema tuleb kinnistada mällu, välja arendada konkreetsete kujude abil. Seepärast siis kogenenud õpetajad harilikult, kui nad juhivad lapsi selle järelduse juurde, illustreerivad seda eredate ja laste kujutlusvõimet haaravate jutustustega ürginimeste kollektiivsest jahipidamisest niisuguse hiiglasuure elaja peale nagu mammut. Seda jutustust on kõige kergem läbi viia pildi „Mammuti jaht" järgi.

Pilt annab ereda kuju. Ta elustab õpilaste kujutluses kauge mineviku. Pilt, mida saadab põnev jutustus, teeb lapsed, kes omavad harilikult suurt fantaasiat, nagu sellest minevikust — käesoleval juhul kollektiivsest jahipidamisest — osavõtjaiks. Ja vaadates pilti tunnevad lapsed eriti sügavalt, kuivõrd jõuetu oleks olnud kiviaja inimene võitluses karmi loodusega, kui ta oleks tegutsenud üksi, mitte ühiselt.

Ka siin võib soovitada aplikatsioonide rakendamist, mis asetatakse tahvli mustale taustale.

Nii asetab õpetaja jutustamise ajal tahvlile rahulikult seisva mammuti paberist väljalõigatud suure kuju ja selle ette hirmul ärapõgeneva ürgaegse inimese väikese kujukese — siin kriipsutatakse alla ühe inimese jõuetuse mõtet; siis väites, et kui inimesed ühinevad ja ühiselt tungivad mammuti kallale, nad saavad temast võitu, asendab õpetaja üksiku inimese kuju tahvlil aplikatsiooniga, mis kujutab ürginimeste salka, ja rahulikult seisva mammuti kuju vahetab ümber hirmul ärajooksva, tagaajajate eest põgeneva looma kujuga.

Kui lapsed lisaks kuuldule ja nähtule joonistaksid endale vihku need kaks olukorda, jääks nendel tähtis järeldus tugevasti meelde.

Nüüd on kerge juhtida lapsi järgmise järelduse juurde.

Kui inimesed pidasid ühiselt jahti, tapsid ühiselt, ütleme, mammuti, siis kuulub ka tapetud looma liha neile kõikidele ühiselt. See järeldus tuleb hästi kinnistada tapetud looma jaotamise pildi demonstreerimisega või vastava aplikatsiooniga.

Jutustus kollektiivsest jahipidamisest ja saagi kollektiivsest äratarvitamisest peab olema eriti emotsionaalne ning ere ja ta teeb õpilastele arusaadavaks ürginimeste majanduse ja ühiskondlike suhete alused.

Nii olid siis ürgaegsele ühiskonnale iseloomustavad: kollektiivne tootmine (ühine jahipidamine), kollektiivne tarvitamine (saagist said kõik osa), kollektiivne omand (kui kõik töötavad ühiselt, siis ka valdavad kõike ühiselt).

Edasi tutvuvad lapsed lühidalt tehnika arenemisega, üleminekuga kivi tarvitamiselt metalli tarvitamisele, põllupidamise algusega ja karjapidamise tekkimisega.

Klasside ja riigi tekkimine.

Nii viiakse õpilased teise sõlmteema juurde: „Slaavlased, nende tegevus ja eluolu." Siin tuleb lapsi tutvustada eraomandi, ebavõrdsuse ja riigi tekkimisega.

Esimesel hetkel tundub, nagu oleks seda ülesannet täiesti võimata täita, sest et lapsed ei mõtle teoreetiliselt. Ja tõesti, kui õpetaja hakkaks abstraktselt seletama, ta ei saavutaks midagi ja kasu asemel tooks lastele kahju, sundides neid omandama seda, mis neile ei ole jõukohane. Aga needsamad mõisted jõuavad täielikult lapse teadvuseni, kui neid seletatakse konkreetsete kujude, lihtsa ja mittekeeruka jutustuse abil, mis kirjeldab vastava ajajärgu inimeste elu ja olu.

„Vaevalt märgatavat rada mööda, läbi tiheda puutumatu metsapadriku tungib üksik inimene", jutustab näiteks õpetaja. „See on muistne slaavlane, kütt. Tema ei pea enam jahti nii, nagu metslastest ürginimesed. Tal on käes pingul vibu, küljel ripub tal tupp nooltega, vööl on pikk rauast jahinuga. Niisuguse noaga suudab osav kütt üksi katsuda jõudu karuga. Kuid praegu ei lähe ta karu vastu. Vibu ühes nooltega on ta kaasa võtnud igaks juhuks: äkki ehk satub vastu maitsev jahiloom või väärtusliku karusnahaga loom — kütt oskaks nad hõlpsasti maha lasta. Praegu läheb kütt mööda loomade rada vaatama õhtul pandud püünisraudu. Püünisraudu võib sattuda nii rebane kui ka muu loom. Üksik kütt läheb kindlalt ja rahulikult. Metsad on rikkad jahiloomade poolest, ega ta pöördu koju tagasi tühjade kätega. Tema enda ja ta perekonna olemasoluks vajalikud lihatagavarad, talviste rõivaste õmblemiseks vajalikud karusnahad oskab ta hankida üksi, oma vaevaga, inimeste leiuta-

tud lõksude, püünisraudade, vibu abil. Nende riistadega ei ole slaavlasel tarvis küttida ühiselt".

Jutustades nii slaavlaste jahipidamisest, tuleb seda kõrvutada ürginimeste jahipidamisega. Slaavlased tarvitasid vibu ja nooli, neil oli palju lõkse ja püüniseid. Vibu, lõksude ja püünisraudade abi puhul ei olnud neil kollektiivset jahipidamist enam tarvis: jahipidamine oli nüüd ühele inimesele koos tema perekonnaga jõukohane.

Kõneldes karjapidamisest tuleb juhtida lapsi järelduse tegemisele sellest, et karja üles kasvatada jõudis üks inimene oma perekonnaga.

Tutvudes põllupidamise arenemisega, saha levinemisega, on lastel endilgi selge, et sahaga pidi üks inimene maad kündma, sest hulgakesi adra taha juba ei minda.

Ja kõiki neid olukordi võib illustreerida vastavate piltide või aplikatsioonidega („Vibuga või püünisrauaga jahil", „Karjane karjaga", „Kündja"), koos skemaatiliste joonistega õpilaste vihkudes.

Kuid kõigest sellest sunnib iseenesest juba end peale järeldus, mis on lastele arusaadav.

Kui inimesed töötasid ühiselt, nad valdasid seda, mida nad said, ka ühiselt. Kui aga kütt käib üksi jahil, ta võtab ka saagi üksi endale; karjane kasvatab üksi karja, see kuulub ka üksi temale; põllumees harib üksi maad ja külvab üksi, tema valdab ka üksi kogu saaki.

Nii saavad lapsed teada eraomandi tekkimisest.

Edasi on juba kerge jutustada õpilastele sellest, kuidas eraomandi tekkimisega ühed inimesed rikastusid ja teised vaesusid, kuidas arenes võrdsusetus. Kuulnud muistsete slaavlaste relvastusest (odad, mõõgad, raudriided, kiivrid jms.), näevad õpilased, et see on rikastele kättesaadavam kui vaestele. Hästirelvastatud rikkad ühinesid sõjasalklasteks ja tungisid oma juhtide, vürstide juhtimisel oma naabrite kallale, riisusid neid, ajasid karja ära, sundisid vange endi jaoks töötama, muutes neid orjadeks. Vürstid ja rikkad inimesed (bojaarid) alistasid sõjalise jõu (družiina) abil endile rahva, ühendasid ta oma võimu alla, s. t. asutasid riigi. Alistades rahvast endile, nad riisusid teda, sundisid vägivallaga maksma maksu.

Õpetaja jutustus vürstide röövretkedest nende sõjaväelaste ja družiinaga ei pea sugugi olema tühjasõnaline. Nende sõjaretkede iseloomu võib eredasti esile tuua näidete varal esimeste

Kiievi vürstide retkedest, kasutades eriti ilmekat ajaraamatulist jutustust vürst Igori hukkumisest, kes sõitis poljudjesse drevljaanide juurde. Selle sündmuse emotsionaalse jutustusega tuleb illustreerida alistatava elanikkonna riisumist vürstide ja nende družiinade poolt, kes koormasid võidetuid maksudega, mida nad jagasid omavahel.

Nii on maaliline jutustus poljudjest kolmandaks „sõlmpildiks" sotsiaal-majandusliku temaatika arendamisel; see annab lõppkokkuvõtte üleminekule kollektiivselt omandilt eraomandile ja sellega ühenduses tekkivale ühiskondlikule ebavõrdsusele.

Feodalismi majandus ja sotsiaalne kord.

Edasine ülesanne on anda õpilastele mingisugune kujutlus Venemaal arenevast feodaalajajärgu majandusest ja ühiskondlikust elust. „Feodaalkorras on tootmissuhete aluseks see, et tootmisvahendid on feodaalisanda omand, ja tootja — pärisori — on tema mittetäielikuks omandiks, keda feodaalisand ei või enam tappa, kuid keda ta võib müüa ja osta.

Kõrvuti feodaalse omandusega on olemas talupoja ja käsitöölise tootmisriistade ja oma eramajapidamise individuaalne isiklikul tööl põhinev omandus. Peajoontes vastavad niisugused tootmissuhted tootmisjõudude olukorrale tol ajajärgul." [1]

Feodaalne kord Kiievi-Venemaal moodustus peajoontes X saj. lõpul ja XI sajandil, kuna feodaalpärusmõisa majapidamine temale omaste ekspluateerimisvormidega ja talupoegade selgesti avalduva pärisorjastamisega jõuab oma täielikku arengusse alles Moskva riigis. Seepärast näib olevat otstarbekohane ajaloo elementaarkursuses kujutada Kiievi ajajärgu feodaalsuhete olemust ainult üldjoontes, märkides neid ainult üksikute joontega, mis valmistaksid lapsi ette lõppkokkuvõtliku pildi saamiseks, mis kujutab XV—XVI sajandi feodaalmajandust.

Poljudje maalilisest kirjeldusest teavad lapsed ebavõrdsuse tekkimist, vürstide ja nende sõjasalklaste, bojaaride poolt rahva töövilja omastamist.

Temaatikas, mis on ühenduses Jaroslav Targaga, piisab täiesti maa-eraomandi tekkimise ja sellest oleneva ühiskonna kihistumise, inimeste ebavõrdsuse arenemise näitamisest.

Neid momente võib päris hästi konkretiseerida katkenditega sellisest dokumendist nagu „Vene Õigus". Selles leidub omandi

[1] «ÜK(b)P ajaloo lühikursus», lk. 124.

kaitse kohta paragrahve, näiteks: „Kui keegi... künnab üles põllupeenra või eraldab taraga talutee, siis maksab ta 12 grivnat trahvi.“ [1]

„Kui keegi tarupuu (puu metsmesilaste pesaga) maha raiub, maksab ta 3 grivnat trahvi.“

„Kui keegi istub võõra hobuse selga ilma küsimata, maksab ta 3 grivnat.“

Juba arenenud ebavõrdsust võib iseloomustada järgmiste paragrahvidega: „Kui keegi tapab meelega bojaari, siis nõutakse tapjalt trahvi 80 grivnat... kui aga tapetakse lihtinimene, siis makstakse 40 grivnat... smerdi või orja eest — 5 grivnat“.

Hoopis reljeefsemalt tuleb selgitada feodalismiajajärgu majandust ja sotsiaalseid suhteid teemas, milles käsitellakse talurahva seisukorda Vene riigis XV—XVII sajandil.

Need teemad peavad olema uueks tähtsaks lüliks sotsiaalmajandusliku temaatika ahelas. Et saavutada õpilaste juures ajaloolist perspektiivi, ükskõik missugust selle ahela lüli haarates, tuleb kogu ahel üles tõsta. Meenutagu õpilased üldjoontes kõik käesolevas peatükis käsiteldud küsimused. Siis nad näevad, kuidas inimesed ühiskondliku omandi juurest (ühiselt töötasid, ühiselt valdasid) jõudsid eraomandi juurde (igaüks hakkas ise endale töötama), kuidas ühes sellega tekkis ja arenes ebavõrdsus (ühed töötasid, teised omastasid nende töövilja, ühed rikastusid, teised jäid vaeseks; rikkad alistasid endile vaesed), kuidas hulk maad sattus rikaste, bojaaride kätte, kellele talupojad töötasid.

Et majanduslikest küsimustest lastel on raske jagu saada, siis on kõige parem selgitada neid eredamate ja kujukamate sotsiaalsete suhete varal. Feodalismile on iseloomustavad kaks klassi: feodaalid ja talupojad; neid tuleb vastandada rakendades kontrastide meetodit.

Kõige parem on seda teha bojaaride pärusmaa või mõisa ereda kirjelduse abil. Võtkem näiteks niisuguse jutustuse kavand, mis selgitaks tema iseloomu:

---

[1] Kuni raha löömiseni nimetati grivnadeks algul massiivseid hõbekeesid, mis olid vahetusüksused. Siis said grivnadeks kindlakujulised hõbekangid. Nimetus «grivennik» on säilinud meie päevini, kuid ainult 10-kopikaliste rahade nimena.

XV—XVI sajandi pärusmõis.

1. Bojaaride maad ulatusid kaugele: põllud, metsad, aasad, mitmesugused kasulikud maad.

2. Keskel on nikerdustega kaunistatud bojaari elumaja, terem, ümbritsetud taraga.

3. Mõisas on kõik, mida vajab bojaar: salved viljaga, hobuste õu ja karjaaed, aidad ja kuurid igasuguse varaga. Bojaaril on kõik oma: sepikoda, pottsepatöökoda, veski; omad on talupojad, meistrid kõigil aladel; turult ei ole vaja peaaegu midagi osta.

4. Bojaari maa-alale on laiali pillutud külakesed viltuvajunud suitsuonnidega; siin elavad talupojad viletsuses ja vaevas.

5. Põllumaad on jagatud kahte ossa: bojaari ja talunike omad; bojaaril on põldu palju, kuna igal talupojal on ainult väike lapike maad.

6. Bojaari, isanda põllul künnavad talupojad; bojaarile, isandale raiuvad puid talupojad; talupojad teevad mõisategu.

7. Hobusega künnab talupoeg üksikult ka oma maariba; see elatab teda.

8. Külast sõidab bojaari mõisa täis koorem (vili, munad, või, põrssad jm.): talupojad viivad bojaarile osa oma tulust, obrokit.

9. Mõisaõues on kohus. Paks, kallihinnalises kuues bojaar mõistab kohut oma kotiriides ja viiskudes talupoegade üle, nõuab välja oma maksuvõlgu, karistab.

Jutustusest järeldatakse, mis vahe on mõisateo ja obroki vahel, talurahva rõhutud olekut, sõltumust, aga ka seda, et talupoegki on väikeomanik.

Jutustust on hea üles ehitada pildi järgi.

Majanduse keerukaid küsimusi on alati hea konkretiseerida skeemiga. Käesoleval juhul võib, nagu juba eespool oli juttu, kriidiga joonestada tahvlile bojaari ja talupoja maade plaani ja kunstiliste aplikatsioonide näol asetada sellele kõik jutustuses mainitava (elumaja, mõisahooned, küla, talupoeg künnab, koorem obrokiga jne.

Pärisorjuse arenemine.

Talurahva seisukorda nii feodalismiajajärgul kui ka kapitalismi arengu ajal puudutatakse reas teemades. Kirjeldades

talurahva seisukorda vähese vilumusega õpetajad sageli kas kordavad või piirduvad mitte midagi ütleva kõnekäänuga, et talurahval muutus elamine halvemaks.

See surmab perspektiivsuse laste kujutluses, kustutab kujutlused liikumise, arenemise kohta. Endist korrata ei tohi. Mõnesid põhijooni, mis iseloomustavad feodaalmajapidamist (muidugi ilma neid sõnu nimetamata), lapsed teavad. Nüüd peavad teadmised — Ušinski piltliku väljenduse järgi — veerema nagu lumepall; olemasoleva põhja külge peavad kleepuma uute teadmiste terakesed.

Alati meenutades kirjeldatud pilti tunnevad lapsed vastavates teemades ära, et kuni Ivan III-ni võisid orjastamata talupojad vabalt siirduda ühe maaomaniku juurest teise juurde, kuid 1497. a. alates piirati talupoegade kohavahetamise-õigust kindlaksmääratud tähtajaga, jüripäevaga.

Edasi lisatakse uus teade: Ivan IV keelas kohavahetamise isegi jüripäeval. (Talupoeg kavatses bojaari juurest lahkuda, aga seal ilmus käskkiri, ukaas. — „Säh sulle siis, eideke, jüripäev!" Ela aga kogu eluaeg ühe mõisniku juures! Tuttav kõnekäänd aitab lastel meeles pidada seda momenti.)

Talupojad hakkasid Doni äärde põgenema; nii tekkisid kasakad.

Maaomanikud võisid otsida ärakaranuid ja nad jõuga tagasi tuua kindlaksmääratud aja (alguses 5, siis 10 ja viimaks 15 aasta) jooksul.

Üheks talupoegade liikumise suurenemise põhjuseks Aleksei Romanovi valitsemise ajal, mis põhjustas eriti ülestõusu Stenka Razini juhtimisel, hakkavad lapsed pidama talupoegade täielikku kinnistamist maa külge 1649. aastal, millal mõisnikud said õiguse otsida oma ärajoosnud talupoegi kogu elu ajal.

Üksikasjaline tutvumine teemalt teemale pärisorjuse surve tugevnemise konkreetsete faktidega, mis on kronoloogiliselt järjestatud, hõlbustab mõõdapääsematult lastel pärisorjuse arenemise järk-järgulisusest aru saada, annab kujutluse pärisorjuse kasvust kui kindlast pikaajalisest ajaloolisest protsessist.

Küsimuses pärisorjuse kasvust Vene riigis järk-järgult teatades üksikuid fakte, üksikuid jooni, õpetaja just kui ehitab hoonet, mille vundamendiks on teema, mis laia lõuendina kujutab bojaari pärusmõisa XV—XVI sajandini, ja katuseks, mis lõpetab ehituse, on teema „XVIII sajandi aadlimõisas ja pärisorjade külas".

See aeg, „Katariina kuldne ajastu", oli tõesti vene aadelkonna kuldne ajastu, pärisorjuse ülemtipp. Siin ei tohi siis värvide tarvitamisel kitsi olla, kui maalitakse pärisorjust.

Võib soovitada, et see õppetund ehitataks üles analoogiliselt tunnile „Bojaari pärusmõis XV—XVI saj." Selletaoline ülesehitamine hõlbustab lastel paralleeli tõmbamist pärisorjuse seisukorra alguse ja tema haripunktil olemise vahel, aitab selgemini kokku võtta vaadeldud ajaloolist protsessi.

Selleks võib siingi seada jutustuse aluspõhjaks pildi „XVIII sajandi aadlimõisas" vaatlemise, siingi võib tajumist hõlbustada skeemi varal, mis on illustreeritud väljalõikepiltidega ja kujutab mõisategu ning obrokit, küla ja mõisa, talupoegade alandamist mõisniku ees, ihunuhtlust tallis jm.

Oma emotsionaalses jutustuses peab õpetaja oskama tekitada lastes viha saltõtšihhade, šinšinite, izmailovite ja nendetaoliste vastu, äratada lastes põlastust ja protesti igasuguse rõhumise ja rõhujate vastu, äratada armastust oma paljukannatanud rahva vastu. Ereda kontrasti loob „aadlipesa" toreda ning muretu elu ja poolalasti taluperekonna ülejõukäivas töös elamise kirjeldus. Seda kontrasti on hõlpus luua XVIII sajandi ilu- ja memuaarkirjandusest võetud kujude varal; võib näiteks lugeda ette katkendeid Radištševi teosest „Teekond Peterburist Moskvasse" ja suurniku eluviiside kirjelduse M. M. Štšerbatovi järgi (vt. „NSV Liidu ajaloo lugemik keskkoolile," II k., lk. 178—180 ja lk. 226—227).[1]

Pärisorjusliku süsteemi lagunemine.

XVIII sajandi lõpul ja XIX sajandi algul algas feodalismi lagunemine Venemaal, kui feodaalkord muutub suurimaks selle maa arenemist takistavaks piduriks. Pärisorisus-õigus peab Venemaad ahelais ega anna võimalust areneda kapitalismil.

Pärisorisus-õigus on ju lahutamatult seotud naturaalmajandusega, äärmiselt kitsa siseturustusvõimalusega (elamiseks vajalik põhiline osa toodetakse omas majandis, omade jõududega), töösituse jaoks töökäte puudusega (elanikkonna peamine osa on pärisorjastatud ja oma mõisniku külge kinnistatud) jms.

[1] Valinud selle või teise katkendi, näiteks selle, mis kirjeldab pärisorjade müümist, tuleb see natuke ümber teha, lihtsustada, mõni asi vahele jätta, mõned vanaaegsed kõnekäänud asendada kaasaegsetega, millele lapselik arusaamine ligi pääseb.

Oma arenemises takistatud pärisorjuslik Venemaa jäi ikka enam ja enam Euroopa eesmistest maadest maha, jäi maha kõige enne majanduslikult, aga hiljem muidugi ka poliitiliselt ja kultuuriliselt.

Pärisorjuse säilitamise juures ei võinud maa enam areneda ja üha selgemaks muutus vajadus kaotada pärisorjuslik kord.

Seletada lastele neid pärisorjuse kaotamise keerukaid majanduslikke põhjusi muidugi ei ole vaja. Õpilased ei saa neist aru. Lapsed rahulduvad täiesti, kui neile näidatakse, et Venemaa nõrgestus pärisorjuse tõttu, selle tõttu, et suurem osa tema elanikest kiratses viletsuses ja pärisorjuses, ei saanud kasutada masinaid, oli poolkirjaoskamatu, harimatu.

Pärisorjuse kaotamise pärast puhkes Venemaal suur ning visa võitlus.

Pärisorjuse kaotamine ja kapitalismi arenemine Venemaal.

Reformi eel käisid suured talupoegade rahutused ja intelligentsi eesrindliku osa poliitilised väljaastumised. „Ennem kui oodata pärisorjuse kaotamist altpoolt, on parem kukutada see ülalt", ütles vabastusliikumise hoost hirmutatud tsaar Aleksander II.

Ja kui õpilased omandavad selle mõtte, et tsaar Aleksander II ei kaotanud pärisorjust sellepärast, et ta hoolitses talupoegade eest, vaid sellepärast, et ta kartis rahva uusi ülestõuse; kui lapsed võtavad vastu õpetaja sõnad heas usus, et pärisorjus takistas Venemaa arenemist, et sellepärast hakkaski Venemaa teistest maadest maha jääma ja teda selle mahajäämise eest peksti (lüüasaamine Krimmi sõjas), siis võib sellega algkoolis rahulduda.

Sotsiaal-majandusliku temaatika arendamise tähtsaks sõlmteemaks on „Pärisorjuse kaotamine. Külas pärast pärisorjuse kaotamist." Siin tuleb näidata, et tsaar ja mõisnikud riisusid 1861. aasta talurahvareformiga talupojad paljaks; ja seda ei tule teha teoreetiliste arutluste teel, vaid talupoja saatuse elava ja kujuka näitamise najal.

Osava jutustamisega peab õpetaja panema lapsed läbi elama ja kaasa tundma kõike seda, mida talupojad elasid läbi ja tundsid 1861. a. unustamatuil päevil: suuri lootusi ja ootusi, rasket pettumusvalu ja lõpuks nördimust ja viha. Piltide vaatlemise alusel võib koostada tundeküllase jutustuse. Näiteks talupojad

on kogunenud kuuri küla ainsa kirjaoskaja, tüdrukukese ümber, kes sõrme paberit mööda vedades loeb tsaari manifesti; talupojad on täis vabaduse, maasaamise ootust, usku keisrisse... (Mjassojedovi pilt). Ja mis sest sai? Tsaar pettis lootusi. Suur osa parimaid talumaid lõigati ära mõisnikele. Enamik talupoegi sai nii tühised maalapid, et ei saanud oma majapidamist sisse seada.

Sellest rääkides on sobiv lastele näidata tuntud pilkepilti „Mehike ühel jalal", mis kujutab kehv-talupoega, kelle hingemaa on nii väike, et ei mahu sellel seisma. Ja nendegi maalapikeste eest tuli palju aastaid väljaostu-makse tasuda; laostunud talunikud ei suutnud maksta ja, välja pinnides talupoegadelt maksuvõlgu, võtsid tsaari ametnikud neilt viimse lehma, viimse majakraami (Pukerevi pilt „Maksuvõlgade kogumine").

Minu kohal laulis eideke
Minu hälli õõtsutades:
„Küll saad õnnelikuks, Kallistratike,
Elad siis sa rõõmutsedes!"

Ja täitus tahtel jumala
Ennustus mu emakese:
Ei rikkamat, ei kenamat
Küll ole uhkest Kallistratikesest!

Kümblen allika ma vees,
Kammin juukseid oma viiega,
Külimata põllulapilt
Ootan endal' saaki ma!

Aga pereema pesu nühib,
Alasti jäänd lapsi toites,
Hullemini mehest ennast ehib;
Kannab viiske kaunistustega!...

Nii maalib N. A. Nekrassov eredate värvidega siin ja oma teistes teostes vene ränka saatust. Ja Nekrassovi kaudu ning tema kujude abil elustub minevik laste kujutluses, nad tajuvad teda elavates kujudes ja mitte abstraktsete skeemide järgi ja saavad temast aru.

Rahva raske saatuse võimalikult reljeefsemal kujutamisel on eriline kasvatuslik tähtsus: tutvus rahva mineviku kannatustega aitab lastel aru saada selle väärtusest, mis on saavutatud ja kätte võidetud meie ajastul.

Oma jutus peab õpetaja maalima külarahva kihtidesse jagunemist. Juhtides tähelepanu sellele, et tohutu hulk maad oli mõisnike käes, märgib õpetaja tahvlil ära suure ala ja asetab sellele paberist lõigatud mõisniku-kuju; kõneldes lastele juba tuttavast talupoegade põhimassi laostumise faktist ja paigutades uuesti tahvlile kehviku, „ühel jalal mehikese" kuju, näitab õpetaja, et ainult väike osa talupoegi, jõukamaid, võis arendada majapidamist: nad omasid rohkem maad (seejuures tõmmatakse piir keskmise suurusega väljakule ja keset seda asetatakse kulaku kuju).

Nii kujuneb õpilaste silmade ees skeem: kolm erisugust maatükki, kolm kuju — mõisnik, kehvtalupoeg ja kulak. Edasi seletab õpetaja, et kehvik, kes on jäänud ilma elatusvahendita, oli sunnitud kas rentima maad mõisnikult ja selle maatükikese eest mõisniku juures töötama (seejuures paigutatakse mõisamaa peale kündva kehviku kuju) või minema sulaseks sellesama mõisniku või jõuka taluniku juurde, nende jaoks töötama mõne näljakrossi eest (teine kündva kehviku kuju paigutatakse kulaku maale). Ekspluateerides võõrast tööd rikastus jõukas talupoeg ruttu, ostis maad kokku (õpetaja suurendab tema maatükki tahvlil) ja muutub kulakuks. Talupoegade põhimass aga (s. t. kehvikud) laostus, kaotas oma viimse omandi ja, jäänud kõigest ilma, läks välja töödele: inimesed hakkasid lodjavedajaiks (burlakuiks), raudteid ehitama, viimaks, astunud vabrikusse, muutusid töölisteks. „Kogu reformijärgne neliaastakümmet," kirjutab Lenin, „pole muud kui talupoegkonna kui niisuguse väljasuremine." [1]

Proletariseeruva talupoegkonna seisukorda on hea näidata Repini tundeelamusliku pildi „Burlakud" üle jutlemise kaudu ja Nekrassovi luuletusest „Raudtee" katkendite lugemise abil.

Mõiste kapitalistlikust tootmisest ja kapitalistliku ühiskonna põhiklassidest.

Järgmiseks sõlmmomendiks sotsiaal-majanduslikus temaatikas on õpilaste tutvustamine kapitalistliku tootmisega.

„Viia õpilasi" kapitalistlikku vabrikusse on kõige parem ilukirjanduse eredate lehekülgede ja piltide vaatlemise kaudu, mis kujutavad tööd kapitalistlikus käitises.

[1] V. I. Lenin, Teosed, IV k., lk. 101.

Pole kerge selgitada lastele mõistet uute klasside, proletariaadi ja kodanluse tekkimisest. Lapsed kujutlevad endile selgesti ainult kaht võitlevat poolt („punased ja valged", „fašistid ja meie", „rõhujad ja rõhutavad"). Kuid siin nad peavad teada saama, et nüüd seisavad ühel pool töölised ja talupojad ning teisel pool kodanlased ja mõisnikud. Seepärast on tähtis kohe selgitada vahe tööliste ja talupoegade vahel. Lapsed teavad, et talupoegi rõhutakse, aga talupoegadel on majapidamine, olgu et viletsake, aga siiski oma majapidamine (maalapike, längus onnike, hobusesetukas, lehmamullikas). Esmalt tutvudes proletariaadi mõistega kuulevad õpilased, et töölistel pole midagi peale oma töökäte. „Proletariaat on klass, kes on ilma tööriistadeta ja tootmisvahenditeta niisuguses majandussüsteemis, kus tööriistad ja tootmisvahendid kuuluvad kapitalistidele ja kus kapitalistide klass ekspluateerib proletariaati. Proletariaat on klass, keda kapitalistid ekspluateerivad".[1]

Mõiste proletariaadist võidakse lastele hõlpsasti seletada töötingimuste ereda kujutamisega, mis valitsesid kapitalistlikus vabrikus. Jutustuse aluseks on sobiv võtta tuntud pilt „Arvetegemine", kus on näidatud kontoris istuv rasvast hiilgav kapitalist ja võre taga seisvad kurnatud töölised, kellest üks vihaselt sirutab, näitab oma rakkus käsi, millega ta on endale elatist teeninud, kuid sedagi kätte ei saa. Tööliste ja kodanlaste esitamine kontrastselt on hõlpus, sest et ilukirjandust selle kohta on külluses (vastandamine: nii elasid kapitalistid — nii elasid, töötasid töölised).

Raskemini taipavad lapsed vahet mõisniku ja kodanlase vahel. Nagu on näidanud hoolsad vaatlused, on sellest küsimusest õige arusaamine kättesaadav ainult vähestele eriliselt arenenud algkooliõpilastele. Seepärast jätkub sellest, kui lapsed peavad lihtsalt kodanlasteks ainult kaupmehi ning vabrikute, tehaste ja teiste käitiste valdajaid, ja mõisnikke tunnevad nad juba küllaltki hästi kui suurmaaomanikke, kellele varem kuulusid pärisorjad.

Pärast teema „Kapitalismi arenemine Venemaal" läbivõtmist laiendavad õpilased järgmistes teemades oma kujutlusi kapitalistliku ajajärgu mitmesuguste klasside ja sotsiaalsete rühmade seisukorra kohta, mida piirjoonestatakse kogu aja üksikute joontega.

[1] J. V. Stalin, «Aruanne NSV Liidu konstitutsiooni projektist VIII erakorralisel üleliidulisel nõukogude kongressil».

„Kapitalistlikus korras on tootmissuhete aluseks tootmisvahendite kapitalistlik omandus, kusjuures omandiks pole tootjad-palgatöölised, keda kapitalist ei või ei tappa ega müüa, sest nad on vabad isiklikust sõltuvusest, kuid kellel pole tootmisvahendeid ja kes selleks, et mitte surra nälga, peavad oma tööjõudu müüma kapitalistile ja kandma oma turjal ekspluatatsiooni iket. Tootmisvahendite kapitalistliku omanduse kõrval on olemas esialgu laialt levinud pärispõlvlikust sõltuvusest vabastatud talupoja ja käsitöölise tootmisvahendite isiklikul tööl põhinev eraomandus“[1]. Nii iseloomustab „ÜK(b)P ajaloo lühikursus“ kapitalismi tootmissuhteid. Ülal oli näidatud, kuidas neid jooni võidakse ilmsiks tuua ja lapsele arusaadavaks teha.

Kapitalismi vasturäägivused, „kus tootmisvahendite erakapitalistlik omandus on kisendavas vastuolus tootmisprotsessi ühiskondliku iseloomuga, tootmisjõudude iseloomuga“, mille tulemuseks „on tootmisjõudude purustamisele viivad majanduskriisid“,[2] on lastele raskesti arusaadavad. Seepärast ei tule kapitalistliku süsteemi kriisi iseloomustust anda majanduslike küsimuste selgitamise varal, vaid selle kaudu, et näidatakse haaravalt-eredat töötajate revolutsioonilist võitlust ekspluateerijate vastu, nende eraomandi vastu.

Kapitalismilt sotsialismile.

Klassivõitluse selgitamise (metoodiliselt valgustatakse seda küsimust vastavas jaos, vt. lk. 40) kaudu ja kõigi nende sotsiaal-majanduslike küsimuste selgitamise kaudu, mis käesolevas peatükis on käsiteldud, saavad lapsed aru, et: 1) kui tööriistad, maa ja muud tootmisvahendid ei olnud eraomandiks (inimesed töötasid ühiselt ja valdasid kõike ühiselt), siis ei olnud ebavõrdsust (kõik olid võrdsed); 2) kui kõik see muutus eraomandiks (inimesed hakkasid lahus töötama ja valdasid kõike lahus: see on minu, see on sinu, see on tema oma), siis tekkis ebavõrdsus (rikkad ja vaesed) ja sellega koos ühtede inimeste rõhumine teiste poolt (rikkad hakkasid sundima vaeseid endi heaks töötama, ilmusid töötavad ja mittetöötavad inimesed); 3) bojaaride ja mõisnike ajal (s. t. feodalismi ajal) kuulusid maad maaomani-

[1] «ÜK(b)P ajaloo lühikursus», lk. 125.
[2] Sealsamas, lk. 122.

kele; oma pärusmõisades nad rõhusid pärisorjuses olevaid talupoegi, sundides neid kepihirmu all töötama, kuid kapitalismi ajal kuuluvad tehased ja vabrikud kapitalistidele, kelle heaks töötavad palgatöölised, kapitalistid aga elavad tööliste vaeva arvel, rõhuvad töötajaid; 4) kurnamise kaotamiseks tuleb töötajatel ära võtta oma rõhujate käest maa, vabrikud, tehased jms.; nad saavad aru, et kui kõik see kuulub kõikidele ühiselt, siis ei või olla enam ebavõrdsust ega ühtede inimeste rõhumist teiste poolt.

Niisugune laste eneste seletatud sotsiaalmajanduslike nähtuste ahel viib lapsed arusaamisele selle Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni tähtsusest, mis kaotas igasuguse ekspluateerimise, andes rahva kätte maa, tööstusettevõtted jm., ning tegi töötajad, töölised ja talupojad oma kodumaa peremeesteks.

Tootmise sotsialistlikku iseloomu, kus kõik kuulub töötajaile endile, stahhaanovlikku tööd sotsialistlikes käitistes ja kolhoosides, linna ja maa sotsialistlikku olustikku tajuvad õpilased kergesti eredatest piltidest, mida õpetaja oskab nende ees täiel määral kujutada vastavates teemades. Helge oleviku ja tuleviku vastandamine painajalikule minevikule arendab lastes veel enam armastust ja ustavust oma kodumaa vastu. Jälginud rasket mitmesajandilist ajaloolist teed, mille meie kodumaa töötajad — talupojad ja töölised — on ära käinud, saavad lapsed aru sotsialistliku revolutsiooni võitudest ja hindavad neid, saavad aru ja peavad hinnas, kui palju on andnud töötajaile ja kogu maale nõukogude võim. Ja siis on lastele arusaadav, mispärast Suure Isamaasõja päevil saksa fašismiga nii uljalt võitlesid oma kodumaa, oma saavutuste eest kõik meie inimesed, võitlesid igal pool ja kõikjal, kus nad ka olid, millisele kohale rindel või tagalas ka ei olnud asetanud neid nõukogulik isamaa. Lapsed saavad aru, et meie rahva võitlus on nii sangarlik ja ennastohverdav sellepärast, et meil on, mida kaitsta vaenlase eest.

MÕISTED, MIS ON SEOSES TÖÖTAJATE VÕITLUSEGA PAREMA ELU EEST.

Klassivõitluse osa ühiskonna arenemises.

On arusaadav, et vastuolud, mis tekivad tootmisjõudude ja tootmissuhete arenemise vahel, ei lahene iseenesest. On selge, et ajalugu teevad inimesed. Aga ega tootmissuhtedki kujune ei tea mille vahel, vaid just inimeste vahel. Nimelt need või

teised inimeste rühmad mängivad teatavat osa tootmises, näiteks ühed vallates tootmisvahendeid, teised töötades neile valdajaile — ühed inimesed ekspluateerivad teisi. On selge, et selle või teise rühma inimeste, ühe või teise klassi ühiskondlikust olemisest olenevad selle klassi ühiskondlikud vaated, tema ideed. Ühiskondlikke ideid ja teooriaid on mitmesuguseid. „On vanu ideid ja teooriaid, mis on iganenud ja teenivad ühiskonna iganevate jõudude huve. Nende tähtsus seisab selles, et nad pidurdavad ühiskonna arenemist, tema edasiliikumist. On uusi, eesrindlikke ideid ja teooriaid, mis teenivad ühiskonna eesrindlike jõudude huve. Nende tähtsus seisab selles, et nad hõlbustavad ühiskonna arenemist, tema edasiliikumist.“ [1]

On arusaadav, et valitsevad klassid on alati huvitatud vanade ühiskondlike suhete säilitamisest, mispärast nemad ongi vanade ideede kandjad. Vastupidiselt aga on rõhutud klassid huvitatud tootmissuhete muutumisest, mispärast nad harilikult on eesrindlike ideede kandjad. Need eesrindlikud ideed muutuvad rahvamasside ühisvaraks, „mobiliseerivad neid, organiseerivad neid ühiskonna iganevate jõudude vastu ja hõlbustavad seega ühiskonna iganevate jõudude kukutamist, mis pidurdavad ühiskonna materiaalse elu arenemist.“ [2]

Nii rullub lahti klassivõitlus, mis peegeldades ühiskonna materiaalset alust viib edasi tema arenemist. Sellepärast ütleski Marx, et „kogu ajalugu on klassivõitluse ajalugu“.

On arusaadav, et klassivõitluse-küsimused läbivad punase niidina kogu kursust.

Erinevalt majanduslikust temaatikast iseloomustavad klassivõitluse ajaloo küsimusi eriline konkreetsus, haarav sündmustik, emotsionaalsus. Õpilastele teadmiste esitamise juhtivaks vormiks ei ole siin jutlemine, mis on rajatud skeemidele ja piltidele, mida on rakendatud materjali konkretiseerimise eesmärgiga, vaid õpetaja jutustus, mis heroikaga sütitab laste südamed.

Ajaloolis-revolutsioonilise temaatika seisukohalt, mis punase niidina läbib kursust, tuleb kõigepealt eraldada juhtivad sõlmteemad. Nende hulka tuleb arvata:

1) Razini ülestõus.
2) Pugatšovi ülestõus.
3) Töölisliikumise algus Venemaal. Morozovi streik.
4) Lenini ja Stalini revolutsioonilise tegevuse algus.

[1] «ÜK(b)P ajaloo lühikursus», lk. 116.
[2] Sealsamas.

5) Töölispartei asutamine.
6) 1905. a. 9. jaanuari verine pühapäev.
7) Relvastatud detsembriülestõus.
8) Tsaariaegsel sunnitööl, vanglas ja asumisel. Bolševike tegevus põranda all.
9) Tsaarivõimu kukutamine.
10) Lenini tulek välismaalt. Sotsialistliku revolutsiooni ettevalmistus.
11) Võidukas relvastatud Oktoobrirevolutsioon 1917. aastal.
12) Kodusõda.
13) Võitlus sotsialistliku ülesehitamise eest.
14) NSV Liidu sotsialistlik konstitutsioon.
15) NSV Liidu tööliste ja talupoegade liit võitluses oma vaenlastega Suure Isamaasõja päevil.

Kõige selle temaatika omandamiseks on lapsed ette valmistatud nende teadmistega, mis nad on saanud II ja III klassis, kui nad tutvusid inimeste võitluse küsimustega parema elu eest. IV klassis neid teadmisi täiendatakse tublisti ja nad viiakse süsteemi.

Temaatikal, mis on pühendatud klassivõitluse ajaloo küsimustele, on eriti suur kasvatuslik tähtsus. See peab näitama lastele oma rahva võimu, kes kunagi ei ole paindunud teda rõhuvate jõudude all, kes ei ole kunagi suutnud rahulduda orjasaatusega ja on võidelnud kogu oma ajaloo ulatuses iga rõhumise vastu, on võidelnud vabaduse eest, parema elu eest.

Niisuguse paindumatu ja vabadustarmastava rahva üle peabki uhke olema ja seda uhkustunnet oma rahva, tema mineviku üle tulebki äratada ja kasvatada õpilastes. Neis peab äratama põlgust iga omavoli vastu, äratama ja kasvatama endastlugupidamist, kasvatama arusaamist sellest, et ennem hukkuda võideldes kui elada ikkes.

Meie rahvas on kangelaste rahvas, rahvas, kes on osanud võita endale vabaduse, oskas ja oskab veel kaitsta teda võitluses oma vaenlaste vastu, ja kõike seda tajuda lastel, kes on olnud ise nõukogude rahva kangelaslikkuse tunnistajaiks Suure Isamaasõja päevil, on kerge.

Mitmesaja-aastase võitluse näitamine, mida on peetud kõige selle eest, mis meil on saavutatud, paneb lapsed aru saama ja väärikalt hindama meie saavutusi, arendab veel enam armastust kodumaa vastu.

Lähtudes neist seisukohtadest, peab õpetaja jutustuses klassivõitluse sellest või teisest järgust valima ja käsitlema materjali nii, et ta 1) ärataks armastust rahva vastu ja viha tema vaenlaste vastu ja 2) kujutaks rahvamasside ja nende juhtide kangelaslikkust. Temaatika väljaarendamise juhtivaks metoodiliseks võtteks on maksimaalselt ere emotsionaalne, süžee ja tegevuse põnevuse poolest haarav jutustus. Vastaspoolte iseloomustused ehitatakse kontrastidele, kusjuures neid ei esitata muidugi üldsõnaliselt, vaid konkreetsete joonte, faktide, piltide näol. Näiteks: On 9. jaanuar. Rõivastatud oma parimaisse rõivaisse, kogunevad töölised. Seal on rauku ja naisi ja lapsi. Kõik on pidulikus meeleolus. Naeratus ei kao neil näolt. On kuulda lõbusat naeru, naljatlemisi. Näe, seal tõsteti üles tsaari portreed, hakati laulma tsaariaegset hümni. Kõikidel on süda kerge ja rõõmus — minnakse ju tsaari juurde palvega. Nad kavatsevad jutustada talle oma raskest elust; nad usuvad, et tsaar kuulab nende jutu ära ja aitab neil elu parandada.

Tänava teises otsas aga sammuvad juba astudes kohevas lumes tsaari soldatid, rivistuvad vaikides, plagistavad püsse. Tüsedad linnavahid (kardavoid) vaatavad kurjalt lähenevat rahvahulka. Ohvitser annab lõikava häälega käskluse. Vintpüsside lukud klõbisevad. „Tuld!“ Kogupauk.

Rahva esimestes ridades langes inimesi. Seal kukkus vanamees näoga lumme. Alles ta laulis „Jumal keisrit kaitse sa“, kuid nüüd on ta keisri käsul surmatud. Seal sirutas end poisike surmaeelseis krampides; hoolimata kuulidest, sööstis käsi ringutades tema juurde ema. Näe, seal jookseb keegi tööline, kuid temast jääb valge lume peale verine jälg.

Tsaari pildid on visatud porisesse lumme. Rahvas jookseb igasse külge laiali, tõttab varjule laskude eest.

„Olge neetud!“ kisendab keegi raevus.

Ja tagant kihutavad juba lähemale tsaari kasakad. Nad vehivad nuutide ja mõõkadega. Hobused tallavad haavatuid.

Nii lasti tsaari käsul töölisi surnuks. Kuni selle päevani, 9. jaanuarini uskusid töölised veel tsaarisse ega kuulanud bolševikke. Nüüd said töölised aru, et tsaar on nende vaenlane.

Bolševike käsul hakkasid töölised Peterburi uulitsail ehitama barrikaade. Nad ladusid neid üles kummulipööratud saanidest, ümberlükatud laternapostidest, kustki toodud kastidest,

kõigest, mis kätte sattus. Varjates end barrikaadide taha, loopisid töölised politseid kividega, rauatükkidega, kellelgi leidus isegi relv.

„Maha tsaar!" nõudsid töölised.

Nii algas esimene revolutsioon Venemaal.

Näitena esitatud õpetaja jutustus koosneb neljast osast: 1) Sammuvate tööliste iseloomustus. Siin on kõik toodud heledais värves, kuulajate sümpaatia kaldub tahtmatult siia. 2) Tsaarijõudude iseloomustus. Siin on vastupidiselt kõik sünge, surmavaikne. Pilt: soldatid vajutavad saabastega raskesti kohevat lund. Epiteedid: tüsedad kardavoid, kuri vaade, lõikav hääl — kõik see peab õpilastes tekitama vastavaid vaenulikke tundmusi. 3) Mahalaskmis-stseen. See ei ole esitatud kuivade sõnadega, vaid on joonistatud reljeefsete joontega. Piltidele, nagu langenud vanamees, ema tapetud lapse kohal, verine jälg lumel, hobused tallavad haavatuid, — kõigele sellele tekib lastes loomulikult vastav reaktsioon; nad süttivad täis viha kõikide nende vastu, kes teostasid ja kes käskisid teostada kõik need roimad. Ja järeldus, mis ka on antud piltlikult: tsaari pildid on visatud porisesse lumme ja karjatus „Olge te neetud!" tungib sügavasti laste teadvusse. Emotsionaalne jutustus paneb lapsed nagu uuesti läbi elama „verise pühapäera" sündmusi ja nad saavad kergesti silmapilgu tähtsusest aru. 4) Barrikaadide ehitamine, hüüd „Maha tsaar!" on revolutsiooni algus.

Siin temaatikas, milles käsitellakse klassivõitlust, temaatikas, millel on eriline kasvatuslik tähtsus, peab õpetaja panema eriti rõhku kogu jutustuse emotsionaalsusele, jutustust hoolega läbi mõeldes nii sisult kui ka ülesehitamise metoodika vaatekohalt, mis peab olema suunatud psühholoogilise mõju tugevdamisele.

Mis puutub klassivõitluse heroikasse, siis on kogu meie minevik sõna tõsises mõttes sellest küllastatud. Oma õiguste eest võitleva rahva kangelaslikkust on tarvis näidata võimalikult eredamini. Aga ka siin tuleb hoiduda üldiste fraaside eest nagu: „Rahvas võitles kangelaslikult, säästmata oma elu" jms., asendades neid kangelaslikkuse konkreetsete näidetega. Nii teeb seda näiteks Lenin oma artiklis „Moskva ülestõusu õppetunnid".

Temal on tarvis iseloomustada töölismasside meeleolu 1905. aasta detsembripäevil ja sõjaväe kõhklemist. Ja Lenin saavutab

erilise ilmekuse, esitades rea fakte (kuid niisuguseist faktidest koosnes kogu võitlus):

„Moskva proletariaat", kirjutab ta, „andis meile detsembripäevadega suurepärased õpetused sõjaväe ideeliseks „ümbertöötamiseks", näit. 21. (8.) detsembril Strastnoi väljakul, kui rahvas piiras kasakad sisse, segunes nendega, sobitas nendega vennastust ja pani nad lahkuma. Või 23. (10.) Presnjal, kui kaks töölisneiut, kes 10 000-lises rahvahulgas kandsid punast lippu, sööstsid kasakaile vastu kisaga: „Tapke meid! Elavatena lippu me ei loovuta!" Ja kasakad kohmetusid ning ratsutasid ära rahvahulga kisa saatel: „Elagu kasakad!" Niisuguseid julguse ja kangelaslikkuse eeskujusid peab alati kinnitama proletariaadi teadvusse." [1]

Kuid milliseid kangelaslikkuse, rahva asjale kõikumatu ustavuse, võitluses visaduse imeteldavaid eeskujusid annavad Lenini ja Stalini endi elulood, Kirovi, Sverdlovi ja bolševike kogu raudse kaardiväe, isegi varasemate rahvajuhtide Razini ja Pugatšovi elulood.

Jah, meie kodumaa ajaloos kangelaslikkuse näiteist puudust ei tule!

Suurt abi õpetajale materjali, iseloomustuste ja näidiste valikul osutab meie rikkalik ilukirjandus, mis on pühendatud rahvaste liikumise ja revolutsioonilise võitluse ajaloo küsimustele; selle abil võib õpetaja ise rikastada nii oma kõne sisu kui ka keelt, võib ka lastele vahetult ette lugeda mõningaid ilukirjanduslikke katkendeid.

Vilunud pedagoogi käes elustub ka kaart. Jutustuse kestel sellele asetatud nooled ja värvilised lõngad märgivad ära ja piiravad massiliste rahvaliikumiste teid ja rajoone (näit. Razini, Pugatšovi ülestõusu, kodusõja võitlusi ja rindeid). Punased lipukesed näitavad streigiliikumise võitluse tsentrumeid; põlevate aadlimõisade siluetid näitavad kaardil talupoegade üksikute üksteisest lahutatud väljaastumiste killustumist jms.

Oma tervikus on klassivõitluse temaatikal eriline kasvatuslik tähtsus. See temaatika arendab just kõige paremini õpilaste teadvuses mõtteid ja mõisteid vajadusest kaitsta ilma elu säästmata kõike seda, mis on saavutatud rahva mitmesaja-aastaste kannatuste, võitluse ja verega.

[1] Lenin, Teosed, X k.

Klassivõitluse ajaloo õppimisel tuleb puhtjutustava materjali kõrval õpetada lastele ka mõningaid teoreetilisi küsimusi, ja nimelt: talupoegade ülestõusude nurjumise vältimatust, sest et puudusid proletariaadi juhtimine ja toetus; tööliste ja talupoegade liidu tarvilikkust; arusaamist revolutsiooni kahest etapist: kodanliku (kodanlik-demokraatliku) revolutsiooni ja sotsialistliku revolutsiooni etapist.

Muidugi on raskusi seda tüüpi küsimuste selgitamisel õpilastele. Nende lahendamise metoodika juures tuleb seepärast eraldi peatuda.

Talurahva liikumise iseärasused.

Feodalismi iseloomustab rida talurahva ülestõuse. Ajaloo algkursuses tutvuvad õpilased kõige tähtsamatega nende seast, nimelt nendega, mida juhtisid Razin ja Pugatšov.

Kõneldes kõigist talurahva ülestõusudest tuleb alla kriipsutada nende stiihilisust. Talupoegadel on raske organiseeruda, sest et nad olid üksteisest lahutatud, laiali pillatud paljudesse küladesse, millest igaüks elas oma suletud ringikeses. Sellest on tingitud talurahva poliitiliste vaadete kitsus. Pärisorjadel oli tegemist ainult oma mõisnikuga ja kogu kurja juurt nägid nad ainult temas. Seepärast piirdusid talupojad ülestõusude ajal suuremalt osalt ainult kohalike mõisade purustamisega, aga peamõisniku, tsaari vastu ei mindud. Ainult suurte talurahvasõdade ajal nad tõusid üles „halva tsaari" vastu „hea tsaari" eest. Talupojad ei saanud aru tarvilikkusest muuta põhjani sotsiaalsed suhted, tarvilikkusest hävitada eraomandus, hävitada tsarism koos bojaaride-mõisnike maaomandusega. Talupojad ei võinud seda mõista, sest et nad ise olid omanikud.

Kõneldes igast talurahva ülestõusust, tuleb konkreetsete näidetega kriipsutada alla need iseärasused.

Võib näiteks lugeda ette ja seletada lastele katkendi Stenka Razini kirjast: „Kirjutab teile Stepan Timofei poeg, kogu rahvale. Kes tahab teenida jumalat ja valitsejat ja kõrget sõjaväge ja Stepan Timofejevitši ... teil tuleks samal ajal reetureid hukata ja rahva vereimejaid hävitada... kuid orjad ja põlualused võiksid tulla polku minu kasakate juurde." [1]

Või ühest Pugatšovi käskkirjast: „Lubame armulikult kõikidele nendele, kes varem olid talupojad ja mõisnike alamad,

[1] V. I. Lebedev jt. «NSVL ajaloo lugemik», I k., lk. 405.

olla meie oma krooni truualamlikud orjad... Käsime... kes varem olid aadlikud oma mõisades ja pärusmõisades, neid meie võimu vastaseid... ja talupoegade kurnajaid, püüda, surmaga karistada ja üles puua." [1]

Kõigi talurahva ülestõusude üleskutsed on väga üksteise sarnased: neis kõneldakse tsaarivõimu säilitamisest ja kutsutakse kohut mõistma endiste mõisnike üle. Kapitalismieelse ajajärgu talurahva ülestõusude tsaristlikku iseloomu on näha eriti Pugatšovi näitest: ta ise esines tsaar Peeter III nime all.

Õppinud tundma talurahva ülestõuse, võivad lapsed teha üldistusi nende tsaristliku iseloomu kohta.

Talurahva ülestõusude iseärasusi võib konkretiseerida kinofilmide demonstreerimisega (filmid „Razin" ja „Pugatšov"). Filmis „Pugatšov" näidatakse muuseas niisugust momenti: pugatšovlased taganevad Kaasanist ja sõidavad parvel üle Volga. Salk talupoegi on jäänud kaldale. „Kuid miks teie ei tule meiega?" hüütakse mahajääjaile parvelt. „Aga seal ei ole meie maakond!"

See on eredaid näiteid talurahvaliikumise piiratusest, talupoegade isoleeritusest: omade mõisnikega on arved õiendatud, ja edasi ei ole enam nende asi.

Kõnelusi talupoegade ülestõusude stiihilisusest on hea põhjendada illustreeriva materjaliga: piltidega, millel on kujutatud mõisade rüüstamine, mõisnike varanduse äravõtmine.

Töölisliikumise iseärasused.

Talupoegade ülestõusu stiihilisusele tuleb vastandada tööliste väljaastumiste organiseeritus: töölised organiseeruvad teadlikult ja liituvad tihedasti kokku suurtes käitistes toimuva kollektiivse töö tõttu. Tööliste kollektiivse töö iseloomu võivad lapsed hästi tunda, kui nad kuulevad vabrikutöö kirjeldust ilukirjanduses või vaatavad pilti, millel kujutatakse tööd kapitalistlikus käitises.

Juba tutvus tööliste väljaastumise vormidega näitab lastele tööliste organiseeritust: streik, vene keeles „zabastovka" (Näe, ei tööta enam, ja asi tahe — vene keeles „basta". Nagu öeldud, nii ka tehtud.); statška (tuleb sõnast „staknutsja", s. t. kokku rääkima, organiseeruma). Niisugused momendid, nagu tööliste väljaastumised solidaarsusest teiste tööliste toetamiseks, tuleb

[1] «Pugatšovlus», I k., Keskarhiiv, 1926, lk. 40—41.

esile tõsta; näiteks mahalaskmine 1905. a. 9. jaanuaril Peterburis kutsub esile massilisi streike kogu maal, on käes revolutsiooni algus.

Proletariaadi organiseerituse ja tiheda kokkuhoidmise kõrgeimaks väljenduseks on üldstreik. Lapsed peavad endile selgesti kujutlema selle erinevust harilikest streikidest: siin jäid seisma kõik tehased, kõik käitised, katkestasid liiklemise kõik rongid jne., kogu elu on seisma jäänud. Nii saavad lapsed konkreetsete näidete varal teada vahest organiseeritud töölisliikumise ja talurahvamasside stiihilise liikumise vahel.

Tööliste liit talupoegadega ja proletariaadi juhtiv osa revolutsioonis.

Kõneldes klassivõitlusest tuleb näidata lastele proletariaadi juhtivat osa revolutsioonis ja proletariaadi liidu tarvilikkust talurahvaga.

Aru saama Lenini õpetusest proletariaadi liidust talupoegadega ja aru saama proletariaadi juhtivast osast revolutsioonis tuleb lapsi harjutada vähehaaval.

Juba kõneldes Stenka Razini ülestõusust toob õpetaja esile tema lüüasaamise põhjused (stiihilisus, talurahva lahusolek, ei võitle tsaari vastu) ja viitab sellele, et ülestõus ei võinud võita ilma tööliste juhtimiseta, ent töölisi tol ajal ei olnud.

Pidagu õpilased seda olukorda meeles ainult heas usus, ilma põhjusest aru saamata: ei ole vaja karta, küll nad saavad omal ajal sellest aru.

Sedasama ütleb õpetaja ka Pugatšovi ülestõusu nurjumise põhjuste arutlemisel. Siis teevad õpilased hõlpsasti üldistusi, et üldse kõik talurahva ülestõusud „ei või anda tõsiseid tulemusi. Talurahva ülestõusudel võib olla edu ainult siis, kui need liituvad tööliste ülestõusudega ja kui töölised juhivad talupoegade ülestõuse". [1]

Alles teemas „Kapitalismi arenemine Venemaal" tutvuvad lapsed esmakordselt proletariaadiga kui klassiga. Siin näevad nad juba esimestes tundides tema organiseeritust, monoliitsust. Selles teemas tuuakse veel kord esile lastele juba tuttav olukord, et ekspluateerimise aluseks on eraomandiõigus tootmisvahendite kohta. (Mõisnik rõhus pärisorja sellepärast, et maa kuu-

[1] Stalin, «Kõnelus Emil Ludwigiga».

lub temale; kapitalist elab tööliste vaevast sellepärast, et vabrikud ja tehased kuuluvad temale). Et kaotada ekspluateerimine, on tarvilik hävitada eraomandus. Talupojad omavad siiski väikest omandit, aga töölistel omandit ei ole, järelikult on just nemad kõige enam huvitatud selle kaotamisest; seepärast ongi töölised revolutsioonilisemad, sellepärast siis peabki juhtiv osa revolutsioonis kuuluma proletariaadile. Sellest olukorrast ei saa lapsed hõlpsasti aru, aga tööliste ja talupoegade seisukorra alatise võrdluse varal, tööliste ja talupoegade liikumise iseloomu alatise kõrvutamise varal hakkavad lapsed sellest aru saama.

Proletariaadi juhtiva osa tajumiseks on õpilasi juba korduvalt ette valmistatud õpetuses talupoegade ülestõusude nurjumisest — sest et seal ei olnud töölisi juhtimas.

Teema „Lenini revolutsioonilise tegevuse algus" käsitlemisel on tarvilik, et õpilased meenutaksid, mispärast kõik talupoegade ülestõusud nurjusid (töölisi ei olnud juhtimas). „Aga töölisedki peavad", kõneles Lenin, „selleks et võita, võitlema talupoegadega liidus, peavad viima talupojad endi järele." Lapsed teavad seda juba, järelikult õpivad selle ka hõlpsasti ära.

Teemas „1905. aasta revolutsioon" peab õpetaja õpilaste tähelepanu teritama tööliste ja talupoegade puuduliku ühtsuse näidetel. Nii lasevad soldatid 1905. a. 9. jaanuaril töölisi, kuid soldatid on põhiliselt samad talupojad, ainult nad on soldatisineleisse rõivastatud; soldatid, s. o. samuti talupojad suruvad relvastatud détsembri-ülestõusu maha, summutavad kogu revolutsiooni.

Kõike seda võidakse alla kriipsutada niisuguste piltide näitamise ja analüüsimise abil, milles on käsiteldud 1905.—1907. aasta revolutsiooni. Võtkem näiteks aadlimõisa ülevõtmise pilt (vt. õpikust). Talupojad on rüüstanud mõisaelamu. Mis saab nüüd edasi? Hoonele on heisatud punane lipp. Trepile ilmub maale sõitnud tööline. Ta kõneleb, kutsub talupoegi üles tsaarivõimu kukutama. Jätkub sellest, kui vaadata talupoegade kujusid, nägusid, rühti: nad kuulavad tähelepanelikult, ent seisavad, pead norgus, mõtlikult; nad kõhklevad, kahtlevad, on näha, et nad ei järgne töölisest-agitaatorile.

Piltidelt „Verine pühapäev", „Barrikaadi purustamine", „Karistusretk" näevad lapsed otseselt, kuidas soldatid, s. o. talupojad vormikuues, summutavad revolutsiooni.

1905.—1907. a. revolutsiooni kokkuvõtte tegemisel selgub õpilastele, et selle revolutsiooni nurjumise üheks peapõhjuseks

oli seni alles tööliste ja talupoegade vahel õige liidu ning ühtsuse puudumine võitluses.

Jälgige nii kogu kursuse ulatuses talupoegade ja tööliste vahelise liidu tarvilikkuse mõtet ja esitage lõpuks õpilastele küsimus: „Mida oli vaja revolutsiooni võidu saavutamiseks?" Ja nad vastavad teile, et oli tarvis muuseas proletariaadi ning talupoegade liitu. Aga kui teie lähenete teemale „1917. a. Veebruarirevolutsioon", kui lapsed kuulevad tsarismi kukutamist ning selle revolutsiooni võidust ja teie küsite neilt, miks see revolutsioon võitis, vastavad õpilased ise ilma teie abita: selles revolutsioonis läksid talupojad töölistega ühes, läksid töölistega täielikus liidus.

Näidake siingi pilti (vt. õpikust), millel on kujutatud 1917. a. revolutsioon maal. Õhus lehvivad punased lipud; madrus peab leegitsevat kõnet. Talupojad on liikvel: ühed tulevad hangudega, teised seavad vintpüssi, kolmandad lehvitavad revolutsioonilist lendlehte...

Kui vähe on see elav stseen sarnane 1905. a. talupoegade kujutusega, mida me vaatlesime ülalpool. Võrrelgu lapsed neid kaht pilti, ja neile selguvad veel enam edusammud 1905. a. ja 1917. a. vahel maal.

Tööliste ühtsust talupoegadega näevad lapsed ka Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni ajal, kodusõja ajal (näit. Tööliste-Talupoegade Punaarmee loomine) ja sotsialistliku ülesehituse ajal.

Mis puutub kulakluse kontrrevolutsioonilisse osasse nii sotsialistlikus revolutsioonis kui ka kodusõjas ja sotsialistliku ülesehituse ajal, siis saavad lapsed sellest kergesti aru paljude konkreetsete faktide tõttu.

Niisuguse meetodi abil ühe küsimuse jälgimisel kogu kursuse ulatuses saavad lapsed hästi aru ideest, mis näitab, kui väga tarvilik on töölisklassi ja talurahva lähedane ühtsus. Selle tagajärjel on neile täiesti arusaadav selle ühtsuse vormistamine suures Stalinlikus Konstitutsioonis, kus öeldakse, et „Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liit on tööliste ja talupoegade sotsialistlik riik" (paragrahv 1) ja et „kogu võim NSV Liidus kuulub töötava rahva saadikute nõukogude näol linna ja maa töötavale rahvale (paragrahv 3). Mõlema sõbraliku klassi — NSV Liidu töölisklassi ja talurahva — huvide absoluutne ühtsus ilmnes eriti eredalt nende ühises ennastohverdavas võitlu-

ses rindel ja tagalas saksa fašismi vastu. Seda ühtsust tulebki lastele näidata vaimustavais näiteis, mis on võetud nõukogude rahva Isamaasõjast.

Lenini ja Stalini bolševistliku partei juhtiv osa revolutsioonis.

Töölisklassi eelväeks, töötajate juhiks revolutsioonilises võitluses, mis viis meie kodumaa sotsialismi võidule, oli kindlalt Lenini-Stalini bolševistlik partei. See juhtmõte peab ka punase joonena läbima kogu ajaloolis-revolutsioonilist temaatikat.

Tervest reast talupojaliikumist käsitlevatest teemadest teavad õpilased, et talupoegade lüüasaamise peapõhjusi oli organiseerituse puudumine. Nad teavad sedagi, et töölistel, kes töötavad koos suuris tehaseis ja vabrikuis, on hõlpsam organiseeruda kui talupoegadel. Organiseerima töölisi hakkas V. I. Lenin. Kõige eesrindlikumad töölised ühinesid alguses väikestesse ringidesse. Mõjuva jutustuse esimestest töölisringidest ja V. I. Lenini seal esinemisest võidake hästi koostada pildi järgi „V. I. Lenin Peterburis töölisringis". Selle pildi vaatlemisel teevad lapsed õpetaja juhtimisel mõningaid iseseisvaid järeldusi: et vastata õpetaja küsimusele, kui palju oli ringis liikmeid, loevad õpilased pildil kujutatud inimesed kokku ja nendivad, et ringis oli 9—10 inimest; pärast seda kui nad on tutvunud ruumi sisustusega, nad märgivad, et ring on kogunenud erakorterisse salaja; lõpuks töölistele oma vaateid seletava Lenini kuju, see tähelepanu, millega töölised teda kuulavad, näitavad lastele Lenini kui organiseerija ja juhi osa.

Eesrindlikud töölised ühinesid ringidesse. Selliseid ringe oli palju: Peterburis, Moskvas ja teistes linnades. Ringid olid lahus, neid oli tarvis ühendada. Lenin võitleski nende ühendamise eest üheks parteiks.

Et iseloomustada Lenini „Iskra" osa partei loomisel, iseloomustada selle levimist ja mõju rahvamassidesse, võib soovitada kasutada Mstislavski tähelepandavat ja laialt kuulsat lasteraamatut „Künnivares on kevadlind", milles jutustatakse N. E. Baumanist.

J. V. Stalini juhtivat osa töölisliikumises sellel varasel võitluse perioodil partei loomise eest tuleb eredasti iseloomustada mitte üldsõnaliselt, vaid juhi elust ja tegevusest võetud konk-

reetsete episoodide esitamisega, näiteks Stalini põrandaaluse trükikoja organiseerimise ja Hašimi majas toimuva töö kirjeldamisega jm. (vt. raamatust „Taga-Kaukaasia vanade tööliste jutustusi Suurest Stalinist", Jaroslavski „Seltsimees Stalinist" jne.). Kõneldes sm. Stalini osast, mida ta mängib, on sobiv paigutada jutlemise keskkohta pilt „Batumi demonstratsioon", kus eredasti on kujutatud seltsimees Stalin, kes punase lipu all sammub tööliste ees. Rääkides seltsimees Lenini poolt loodud partei ülesandeist, tuleb tahes või tahtmata puudutada mõningaid teoreetilisi küsimusi.

Mille eest pidid töötajad võitlema partei juhtimisel? Nad võitlesid, et end rõhumisest vabastada; sellest saavad lapsed kergesti aru.

Aga rõhumist kohe kaotada ei olnud võimalik. Selleks pidid töölised organiseeruma, revolutsiooni tõstma ja tsaari võimu kukutama. Kui tsaari (ja mõisnike) võim on kukutatud, siis võib hõlpsamini kukutada ka rikaste võimu, üldse kapitalistide võimu.

Aga mis siis tuleb teha, kui kapitalistide võim on kukutatud? Siis peavad töölised looma oma võimu (s. t. proletariaadi diktatuuri) ja ehitama üles uue elu, ehitama üles sotsialismi.

Suurema selguse saamiseks valmistavad mõned õpetajad selle teema käsitlemise juures erilise plakati, mis peegeldab partei põhiülesandeid. See on umbes niisugune:

Töölispartei ülesanded

Lähemad:	Peaülesanded:
1. Organiseerida töölisi. 2. Tõsta revolutsioon. 3. Kukutada tsaari ja mõisnike võim.	4. Organiseerida sotsialistlik revolutsioon. 5. Kukutada kodanluse võim. 6. Panna kehtima tööliste võim. 7. Ülesehitada sotsialism.

Nii pannakse õpilased põhiolult aru saama revolutsiooni kahest etapist: 1. kodanlik-demokraatlik revolutsioon (lastele võib seda lihtsalt nimetada kodanlikuks) ja 2. sotsialistlik revolutsioon.

Mõlemat tüüpi revolutsiooni ülesannete vahe kujukamaks selgitamiseks kasutavad mõned õpetajad aplikatsioonide abi. Nad püstitavad tahvlile aplikatsioonidest lihtsustatud kujul tuntud karikatuuri „Püramiid". Siin paigutatakse kujud järgmist viisi:

Maa eesotsas seisab tsaar, ta toetub oma võimus aadlikele, mõisnikele; üks kord alamal seisab kodanlus — vabrikandid ja kulakud —, kes elavad väga hästi, kuid ei oma võimu; kõik nad elavad tööliste ja talupoegade kurnamisest, rõhuvad neid (töölised ja talupojad ei ole kujutatud aplikatsioonide abil, vaid lihtsalt joonekestega, on märgitud ära „püramiidi" põhja). Tahvlil saadakse kujude järgmine asetus.

Ts.

M. M.

Vabr. Kul.

„Lähimaks ülesandeks, kodanliku (kodanlik-demokraatliku) revolutsiooni ülesandeks on", ütleb õpetaja, „kukutada tsaari ja mõisnike võim." Seejuures võetakse püramiidi kahe ülemise korra kujud kiiresti tahvlilt.

„Tsaar ja mõisnikud on kukutatud, kuid kas töölised ja talupojad on täiesti vabad?" Lastele on arusaadav, et ei ole. Alumine kiht on alles kodanluse, vabrikantide ja kulakute rõhumise all.

„Mis tuleb nüüd teha?" küsib õpetaja, ja lapsed, isegi vähem arenenud, saavad kergesti ise aru: „Kodanluse võim tuleb kukutada!"

See ongi teine ülesanne, peaülesanne, sotsialistliku revolutsiooni ülesanne: kaotada igasugune rõhumine.

Nendest kahest proletariaadi ülesandest Vene revolutsioonis rääkiski Lenin. Bolševike partei, Lenini-Stalini partei pidigi organiseerima töölisi ja talupoegi nende kahe ülesande teostamiseks, alguses esimese ja siis teise.

Kõik need on teoreetilised juhtlaused, võitluse kava. Kuid edasi, kõigis järgnevais teemades jälgivad lapsed, kuidas bolševike juhtimisel teostatigi kogu see plaan. Nähes, et tegelikult revolutsioon arenes bolševistliku programmi kohaselt, lapsed pikkamisi, aga see-eest sügavasti ja arukalt tunnetavad ja teadlikult omandavad partei juhtiva osa revolutsioonis.

On parajasti jutt 1905.—1907. aasta revolutsioonist. Milline on selle peaülesanne? Tsaarivõimu kukutamine. Revolutsioon on nurjunud, siis on see ülesanne alles päevakorral.

Räägitakse 1917. aasta Veebruarirevolutsioonist. Mis on selle peaülesanne? Lastel on selge: kukutada tsaarivõim.

Revolutsioon on võitnud. Tsaarivõim on kukutatud. Võimule tuli kodanlus. Lenin tuli Venemaale tagasi. „Mis tuleb nüüd teha?" küsib õpetaja. Ja lapsed taipavad ise, nad teavad juba partei ülesannet, nad vastavad: „Tuleb kukutada kodanlus." Saades aru sündmuste käigust, annavad lapsed ise selle vastuse, ja siis on neile arusaadav uue revolutsiooni, sotsialistliku revolutsiooni ettevalmistamine.

On saabunud oktoobripäevad. 1917. aasta 25. oktoobri ülestõus. Kodanluse võim on kukutatud. „Mis nüüd tuleb teha? küsib õpetaja, ja lapsed suudavad ise vastata, meenutades leninlikke ülesandeid:

„Tööliste võim kehtima panna". Ja nad teavad nõukogude võimu loomisest. Aga edasi? Lapsed näevad eredate näidete najal, mis on toodud partei ja töötajate kangelaslikust võitlusest revolutsiooni ja kodusõja aastail, kulakluse kui klassi likvideerimise aastail, kuidas viimsed rõhujate jäänused hävitati, kuidas meie kodumaa töötajad seltsimees Stalini juhtimisel täitsid Lenini viimseid õpetusi järglastele — ehitasid üles sotsialismi.

Sidudes niiviisi leninlikku teooriat revolutsioonilise võitluse tegelikkusega, saavad lapsed aru leninismi tähtsusest, marksistlik-leninliku partei kui töötajate teejuhi tähtsusest, kes juhtis meie kodumaa rahvad sotsialismile.

Ex bibl.

On loomulik, et üldse kõigis teemades, milles käsitellakse revolutsioonilist liikumist, kodusõda ja sotsialismi ülesehitamist, õpetaja eriti tõstab konkreetseis näiteis esile bolševistliku partei ja tema juhtide organiseerivat ja juhtivat osa. Rääkimata teemast „Lenini ja Stalini revolutsioonilise tegevuse algus ja nende võitlus töölispartei loomise eest", see ilmneb jutustuses 1905.—1907. aasta revolutsioonist eriti eredasti (näiteks: bolševikud valmistasid relvastatud ülestõusu ette, seltsimees Stalin näitas töölistele ainukest õiget võitluse teed, öeldes: „Mida on vaja, et tõeliselt võita? Selleks on vaja kolme asja: esimene, mida me vajame, on relvastus, teine — relvastus, kolmas —

veel ja veel kord relvastus!" [1]); jutustuses reaktsiooniaastate ja tõusuaastate revolutsioonilisest võitlusest (näit. seltsimees Stalini töö ajalehe „Pravda" toimetuses, eredaid episoode bolševike raudse kaardiväe Kirovi, Dzeržinski jt. tegevusest); jutustustes Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni läbiviimise ettevalmistusest (näit. Lenini tagasitulek välismaalt ja tema võitluseüleskutse, bolševikud Lenini ja Staliniga eesotsas ülestõusu organisaatoreiks, Lenin ja Stalin Smolnõis ülestõusu päevil, Lenin ja Stalin, bolševikud organiseerivad nõukogude võimu nõukogude II ülevenemaalisel kongressil); jutustustes kodusõjast (näit., partei ja kommunistlike noorte mobiliseerimine rindele; oli isegi juhtumeid, et kommunistlike noorte komiteed suleti ajutiseks ja lukustatud toa uksel rippus sedel: „Komitee on ajutiseks suletud. Kõik läksid rindele." Bolševikud võidu organiseerijatena: Stalin ja Vorošilov Tsaritsõnis, Stalin lõunarindel, Frunze, Štšors jt.); jutustustes sotsialistlikust ülesehitamisest, — seltsimees Stalini ja bolševistliku partei juhtiv ja innustav osa kõikjal ja kõiges.

Viimaks leiab õpetaja alati eriliselt eredat materjali, mis partei juhtivat osa iseloomustab, õpilastele andmiseks teemas, mis käsitleb nõukogude rahva kangelaslikku võitlust saksa fašismiga. Siin tuleb kõigepealt ära kasutada kõik seltsimees Stalini kogu olukorra analüüsid, mis oma sügavusega hämmastama panevad, seltsimees Stalini esinemised ja käsud, hämmastama panevad oma mobiliseeriva jõu poolest. Neist kõnelades tuleb lastele öelda, millise eneseohverdamisega võitlesid töötajad, innustatud juhi õpetustest ja juhitud Stalini parteist, vaenlasega rindel ja tagalas, lennukeil ja tankidel, tehaseis ja vabrikuis, kolhoosides ja partisanisalkades. Selles viimases teemas tuleb laiemalt rakendada kohalikku materjali: andmeid kodulinna, kodukandi, koduküla kangelaste bolševikest-juhtide kohta.

Elav emotsionaalne jutustus; lastele seletatavate küsimuste ühtne suunitlus; tiheda vastastikuse seotuse loomine tundide vahel, mis selgitavad klassivõitluse-küsimusi, aga mitte nende üksteisest eraldamine; kahe vastandlaagri, rõhujate ja vabaduse eest võitlejate selgestinähtav vastandamine; rahvamasside ja nende juhtide kangelaslikkus võitluses oma vaenlastega — kõik

[1] L. Beria, «Küsimuse juurde Taga-Kaukaasia bolševike organisatsioonide ajaloo kohta», lk. 57. Partei Kirjast. 1937.

see näitab lastele seda pikka ja okkalist teed, mida mööda on käinud meie kodumaa, taotelles paremat elu, seda endale kätte võites sugupõlvede vaeva ja verega. Ja kui lapsed on selle meeles pidanud, sellest aru saanud ja seda tunnevad, siis nad hakkavad veel sügavamini ja teadlikumalt kalliks pidama kõike kättevõidetut, veel palavamalt armastama kodumaad; on ju neile, lastele, tulevastele kodanikele, määratud viia lõpule isade, isaisade ja esiisade alustatud töö.

KODUMAA EEST VÕITLEMISE IDEE.

Kodumaa-idee on kursuse juhtiv idee.

Kodumaa! Kui palju südamlikku, kui palju lähedast, kui palju erutavat on selles sõnas! Kodumaa, see on kalleim, mida inimene omab. Kodumaa on inimesele sama, mis on taimele maamuld. Kodumaa on kallis selle poolest, et tema pinnal on üles kasvanud ja inimeseks küpsenud mitte ainult inimene ise, vaid ka tema isa, isaisa ja esi-isad. Igas kodumaa mullapangas põllul, igas ehitises, isegi igas emakeele sõnas on säilitatud rahva mitmesaja-aastast tööd ja mõtet. Siin on kõik aastasadade jooksul saavutatud, kannatustega saavutatud ja kätte võidetud ning rahva higi ja verega kastetud; seepärast ongi kodumaa eriliselt kallis ja püha.

Kodumaa vastu armastuse äratamine ja kasvatamine on ajalookursuse põhiülesanne. Ja tema juhtmõtted „Kõik on loodud rahva tööga", „Kõik on saavutatud rahva võitlemisega" peavad arendama lastes sügava armastuse tunnet kodumaa vastu.

Aga kui rahvas on loonud oma kodumaa, siis rahvas on võidelnud ka ennastsalgavalt tema eest kõikide nendega, kes on kippunud kallale isamaa aule ja sõltumatusele.

On arusaadav, et teemal „Kodumaa eest võitlemine" on eriline tunnetuslik ja kasvatuslik tähtsus.

Kuid oma isamaa eest võidelda on tulnud NSV Liidu rahvastel palju, ja seda võitlust käsitlevad paljud meie kangelaslikule minevikule pühendatud kõige eredamad leheküljed.

Vene riik on tekkinud ja arenenud Euroopa ja Aasia piiril ja vene maa on juba põlisest ajast olnud lääne kilbiks ida vastu ja ida kilbiks lääne vastu. Selle kilbi vastu on alatasa purunenud rändrahvaste lained, mis veeresid Aasia avarustelt, ja see kilp on, ümberpöördult, vastu pidanud kõigile itta tungiva

saksa, rootsi ja poola agressiooni arvukaile ja pööraseile löökidele.

Selles mitmesaja-aastases pingutavas võitluses oma lääne- ja idanaabritega on kasvanud, tugevnenud ja karastunud Venemaa, kaitstes oma sõltumatust.

Õiglased ja ebaõiglased sõjad.

Marksistlik-leninlik õpetus teeb vahet kaht liiki sõdade vahel. Sõjad on õiglased ja ebaõiglased. ÜK(b)P ajaloo lühikursuses kõneldakse õiglastest ja ebaõiglastest sõdadest:

a) „õiglane, mitteanneksionistlik sõda, vabadussõda, mille eesmärgiks on kas rahva kaitsmine välise kallaletungi ja tema orjastamise katsete vastu või rahva vabastamine kapitalismi orjusest või lõppeks asumaade ja sõltuvate maade vabastamine imperialistide survest, ja

b) ebaõiglane, anneksionistlik sõda, mille eesmärgiks on võõraste maade, võõraste rahvaste vallutamine ja orjastamine." [1]

NSV Liidu ajalugu on erandlikult rikas õiglaste sõdade poolest, ja põhjus on arusaadav: seisis ju Venemaa Euroopa ja Aasia maailma rajal ja sattus sajandite jooksul vahelduvalt ja üheaegselt mõlema poole hoopide alla.

Nii tuleb arvata meie mineviku õiglasteks sõdadeks sellised sõjad, nagu Kiievi-Venemaa vägilaslik võitlus polovetside ja teiste rändrahvaste röövkäikude vastu, nagu Aleksander Nevski võitlus rootslaste ja sakslastega, nagu vene rahva kangelaslik vabadusvõitlus tatari vallutajate vastu, nagu poola-rootsi interventide purustamine XVII sajandi algul, nagu ukraina rahva kuulsusrikas võitlus panide rõhumise vastu, nagu 1812. aasta Isamaasõda ja viimaks meie kodumaa töötajate kangelaslik sõda interventide ja sisemise kontrrevolutsiooni vastu 1917.—1922. a.

Nõukogude rahva Suur Isamaasõda saksa fašismi vastu on viimane püha ja kõige õiglasem rahvasõda, sõda, milles meie juba sotsialistliku kodumaa osaks sai suur vabastuslik ülesanne (missioon). Meie maa sangarlik olevik ja sangarlik minevik annavad oma veenmise poolest erandlikku, mõjutamisjõu poolest kasvatuslikku materjali. Meie ühiskonna tulevaste kodanike sugupõlve, patrioodide uut sugupõlve tuleb kasvatada kodumaa eest võitlemise heroikal.

[1] «ÜK(b)P ajaloo lühikursus», lk. 165.

Tundide „võitlus kodumaa eest“ metoodilised iseärasused.

Seepärast tuleb tundidele, milles käsitellakse kodumaa eest võitlemise küsimusi, osutada erilist tähelepanu; need tunnid tuleb teha lastele meeldivaimaks ja armsaimaks.

Kuidas seda saavutada?

Jutustus kodumaa sõdadest, pea- ja otsustavatest võitlustest neis sõdades peab olema eriti kujukas, täis dramatismi ja erutavat põnevust. Ta peab äratama lastes sügavaid tundmusi, panema lapsi läbi elama seda, mida elasid läbi kodumaa eest võitlejad, õpetama lapsi vihkama vaenlasi, orjastajaid.

Säärase jutustuse tulemusi, tema suurt mõju laste hingesse kirjeldab eredasti L. N. Tolstoi, meenutades oma töö kogemusi Jasnaja Poljana koolis.

„See klass (tund)“, jutustab ta, „on jäänud mälestusrikkaks tunniks mu elus. Ma ei unusta seda kunagi... Ma alustasin Aleksander I-ga, jutustasin Prantsuse revolutsioonist, Napoleoni edusammudest, tema võimule asumisest ja sõjast, mis lõppes Tilsiti rahuga. Niipea kui asi jõudis meieni, kostis igalt poolt elava osavõtu hääli ja sõnu: „Kas ta meidki ära võidab?“ — „Küllap Aleksander talle näitab!“ ütles keegi, kes teadis Aleksandrist. Ent ma pidin neile valmistama pettumuse — ei olnud saabunud aeg...

Kui Napoleon tungis meile kallale „kaheteistkümne rahvaga,“ ajas mässama sakslased, Poolamaa — jäi kõikidel hing ärevusest kinni.

Sakslane, minu sõber, seisis toas. „Ah siis teiegi tulete meie kallale!“ ütles Peetrike (parim jutustaja). „Ole nüüd vait!“ hüüdsid teised. Meie vägede taganemine piinas kuulajaid, nii et igast küljest küsiti seletusi: miks? Ja sõimati Kutuzovit ja Barclay'd. „Vilets on see Kutuzov.“ — „Sa oota“, ütles teine. „Miks ta ometi alistus?“ küsis kolmas. Kui tuli Borodino lahing ja mina pidin ütlema, et meie siiski ei võitnud, hakkas mul neist kahju: oli näha, et ma annan neile kõikidele hirmsa hoobi. „Kuigi meie ei võitnud, siis nemad ka ei võitnud.“

Kui Napoleon tuli Moskva ja ootas võtmeid ning kummardusi, hakkas kõik kahisema alistamatuse teadlikkusest. Moskva põlemine kiideti muidugi heaks. Viimaks saabus võidurõõm, algas taganemine. „Niipea kui ta väljus Moskvast, hakkas Kutuzov teda taga ajama ja pistis peksma,“ ütlesin ma. „Nottis

teda", parandas Fedja, kes istus, üleni punane, minu vastas ja ärevuses kõverdas oma peenikesi musti sõrmi... Niipea kui ta oli seda öelnud, oigas kogu tuba tulises vaimustuses. Ühel väikesel taga pigistati hing kinni ja keegi ei märganud seda.

„Nii on parem! Säh sulle võtmed!" jms.

Siis ma jätkasin jutustamist sellest, kuidas meie ajasime prantslasi taga. Õpilastel oli valus kuulata, et keegi hilines Berezinal ja meie lasksime ta minema. Peetrike kraaksus isegi: „Ma oleksin ta maha lasknud. Miks ta hilines!" Siis oli meil isegi natuke kahju külmunud prantslastest. Siis, kui olime ületanud piiri ja sakslased, kes meie vastas olid olnud, pöördusid nüüd meie nõusse, tuli kellelgi toas seisev sakslane meelde.

„Või nii olete teie: alguses meie vastu, kuid kui jõud ei võta, siis olete poolt!" Ja äkki tõusid kõik püsti ning hakkasid sakslase peale karjuma, nii et müra oli tänavale kuulda... Oli juba hilja, kui ma lõpetasin. Harilikult magavad lapsed sel ajal.

Keegi ei maganud, isegi kägudel (tütarlastel) põlesid silmad peas. Vaevalt olin ma püsti tõusnud, kui minu tugitooli alt ronis, minu suurimaks hämmastuseks, välja Taraska ja vaatas mulle otsa teraselt ning tõsiselt.. „Kuidas sa sinna ronisid?" — „Juba alguses kohe", ütles keegi. Ei maksnud küsidagi, kas ta aru sai: oli juba näost näha. „Mis sa jutustad?" küsisin ma.

„Ah mina?" Ta mõtles vähe. — „Kõik jutustan". — „Ma jutustan kodus." — „Mina ka." — „Ja minagi." — „Kas enam ei ole?" — „Ei." Ja kõik jooksid trepi alla, mõni lubades prantslasele „anda", mõni sakslasele etteheiteid tehes, mõni korrates seda, kuidas Kutuzov teda nottis."

Jutustused rahva võitlusest välismaiste vallutajatega peavad äratama lastes ühest küljest armastust kodumaa vastu ja valmisolekut kõik tema heaks ohverdama, aga teisest küljest äratama pahameelt orjastajate tegude vastu, äratama viha vaenlase vastu. Kuid seda ei saavutata üldiste sõnadega, vaid konkreetsete faktide näitamisega, vastase omavoli ja julmuse konkreetsete juhtude kirjeldamisega. Millise tähelepandava näidise selle jaoks annab N. V. Gogol „Taras Bulbas". Siin ei ole üldsõnad panide rõhumisest; ei, siin näidatakse elavalt poola panisid ja pannakesi, kes põlgusega vaatasid ukraina orjadele; siit leiame ka nende julmust rahvaliikumise summutamisel. Missugused sõnad võivad võrduda oma väljenduse, oma mõjujõu poolest Ostapi surmamise kirjeldusega, kelle surmaeelseid piinu kogunes

pealt vaatama logelejate jõuk. Ostapi, selle tõelise vägilase, oma isamaa poja surmamist, kes surub tagasi isegi oige, et vaenlastele mitte anda liigset põhjust võidurõõmutsemiseks, ja paiskab ainult üle rahvahulga peade sõnad: „Taadike, kas kuuled kõike seda?" Ja näib, et need sõnad kõlavad kutsena pühaks neimaks, näib, et see kutse kajab kumisevalt vastu kogu ukraina rahva südameis Bulba vastuses: „Kuulen, poju!" Ent Tarasi enda ärapõletamine? Milline võimas pilt oma emotsionaalse mõjujõu poolest. Iga õpetaja rakendab muidugi neid väljendusrikkaid Gogoli kujusid teema käsitlemisel, milles kujutatakse Ukraina võitlust Bogdan Chmielnickiga eesotsas panide rõhumise vastu.

Kuid sellest on vähe, et neid näidiseid kasutatakse selles tunnis, neid tuleb näidiseks võtta selle materjali valikul, milles tahetakse äratada lepitamatut viha rahva vaenlaste vastu, ükskõik millisel ajajärgul nad ka ei tungiks kodumaa kallale, olgu see saksa rüütlite sissetung XIII sajandil või nende järeltulijate elajalikkus meie päevil.

Ja vastukaaluks tumedatele värvidele, millega on joonistatud vaenlase-orjastaja kuju, tuleb järsu kontrasti, järsu vastandamise teel valgustada ereda selge kiirega kodumaa eest võitlejate kangelaslikke ja järeleandmatuid kujusid. Ja nagu vaenlase tegude iseloomustamisel ei saa piirduda üldsõnadega, nii tuleb rahva võitluse kangelaslikkuse kujutamisel näidata elavaid inimesi ega tule konkreetseid fakte asendada sõnakõlksudega.

Igas jutustuses võitlusest kodumaa eest tuleb peegeldada masside kangelaslikkust, lihtsate inimeste kangelaslikkust, kuid selleks tuleb seda näidata kahe-kolme konkreetse isiku juures, kahes-kolmes konkreetses episoodis. Neis näiteis tuleb lastele näidata, et kangelased ei sünni kangelastena, vaid et kangelane võib olla ja peab olema igaüks, kui kodumaa seda nõuab. Nii võidakse masside kangelaslikkust näidata õpilastele elavais kujudes, näiteks Peresvet, kes hukkus Kulikovo väljal, Ivan Sussanin, kes viis poola sissetungijad ürgmetsa padrikusse ja andis oma elu kodumaa eest, saksa fašismi vastase Suure Isamaasõja kangelased Matrossov, Gastello, Zoja Kosmodemjanskaja jt. Nii ütleb õpetaja üldsõnade asemel 1812. aasta sõja rahvaliku iseloomu kohta: „Varsti pärast vaenlase sissetungi Moskvasse algasid pealinnas tulikahjud. Tuli puhkes põlema kord siin, kord seal, igast küljest. Vene inimesed, isamaalased,

moskvalased ise süütasid oma kodulinna, oma kodud; nad ohverdasid kõik, et aga vaenlasele midagi ei jääks. Tolleaegne puust linn leekis nagu tuleriit. Napoleon käskis süütajaid kinni püüda ja halastamatult maha lasta. Vaenlased püüdsid vene inimesi kinni, tapsid neid massiliselt, aga ei suutnud midagi parata. Ilmus uusi ja uusi tasujaid. Napoleon ise peitis enda Kremli ligipääsematute müüride taha. Tuli sinna tungida ei saanud, ent Bonaparte oli lämbumas kuumusest ja suitsust. Tal tuli lahkuda Kremlist ja ronida läbi tulikahju linna serva.

Prantsuse armee seisukord muutus päev-päevalt meeleheitlikumaks. Kahjutules hukkusid kõik toidumoona laod ja tagavarad. Prantslased saatsid igale poole oma väesalku otsima vajalikku toidumoona küladest. Kuid enamik neist väesalkadest ei tulnud tagasi: nad sattusid partisanide kätte. Asi oli selles, et vallutajate vastu tõusid kõik ausad vene inimesed. Talupojad jätsid oma kodukülad maha ja läksid metsa. Nad relvastusid, millega juhtus: kirvestega, hangudega, kaigastega. Varjates end põõsais ja puude otsas, luurasid nad vaenlast; piirasid prantslaste salgad sisse ja purustasid nad. Nii näiteks koosnes üks salk peaaegu ainult naistest ja noorukeist. Tema juhiks oli külavanema naine Vassilissa Kožina. See oli harilik naine, nagu neid on palju, lihtne talunaine, kuid ta sai igaveseks ajaks kuulsaks. Julge Vassilissa tegi vaenlasele palju paha. Tema partisanid lõid maha või võtsid vangi palju Napoleoni sõdureid. Sageli puudus jõud avalikuks võitluseks ja talupojad võtsid abiks kavaluse, jootsid näiteks vaenulikud sõdurid purju ja siis tapsid nad. Nii tõusis kogu rahvas kallaletungijate vastu. Vene inimesed ei tundnud hirmu.

Vahva partisan luuletaja Denis Davõdov kõneles, et mitte ainult prantslaste vastu, vaid „sinu eest, Venemaa, meie emake, kas või kuradite vastu!"

Vaenlased olid Moskvas nagu hiirelõksus. Nad nälgisid, sõid surnud hobuseid ja vareseid. Napoleon rabeles lossi tube mööda nagu metsloom puuris, korrates: „Rahu, rahu iga hinna eest!"

Ta saatis oma inimesed rahu paluma, aga vene rahvas ei tahtnud kuuldagi rahust. Salakaval vaenlane tuli vene maalt välja ajada, ta tuli lõplikult läbi peksta, et ta ei saaks end jälle üles ajada.

Kaotanud lootuse, andis Napoleon oma vägedele käsu lahkuda Moskvast.

Näiteks toodud katkendist võib kujukalt näha masside kangelaslikkuse selgitamist konkreetse jutustuse abil. Siin ei räägita üldsõnaliselt patriotismist, vaid teda näidatakse tegelikkuses: moskvalased põletavad oma kodulinna, kartmata mahalaskmist; partisanid, eriti Kožina, peksavad vaenlast; Davõdov annab eredas luulevärvis edasi rahva meeleolu. Ja kogu seda vene inimeste kangelaslikkust varjutab selle seisukorra näitamine, millesse tema pärast on sattunud vallutajad: Napoleon ise on suitsust ja kuumusest lämbumas, prantslased söövad vareseid ja raipeid, Bonaparte kõneleb korduvalt rahust, sööstes mööda lossisaale nagu puuris.

Joonistades pilte rahva kangelaslikkusest tuleb kõigis teemades, milles käsitellakse võitlust kodumaa eest, õpilastele näidata, et oma ajaloo rasketel aegadel rahvas mitte ainult ise ei teosta kangelastegusid, vaid eraldab enda seast juhtegi, kes on võimelised organiseerima jõude võitluseks vaenlastega.

Näiteks Novgorodimaa XIII sajandil. Kohutav saksa sissetungi hädaoht tekkis tema kohale. Aga bojaaride kiuste tõusevad rahvamassid üles ja nõuavad võitluses vaenlastega tunnustatud Vene juhi vürst Aleksander Nevski tagasitoomist Novgorodi, kelle bojaarid hiljuti ära olid ajanud ning keda nad ei sallinud.

Võtkem poola-rootsi interventsiooni XVII saj. algult. Maal ei ole valitsust. Bojaarid on endid vaenlasele ära müünud. Temaga võitlusse asub rahvas ise, rahvas, kes enda hulgast nihutab esile inimesi. keda seni vaevalt keegi on tundnud, kuid inimesi, kes raskel hetkel on võimelised hakkama tõelisteks juhtideks.

Kauges Nižni-Novgorodis astub esile lihtne vene mees, väike-lihakaupmees Kuzma Minin. „Õigeusklikud!" kõneleb ta, „kui meil on tahtmine aidata Moskva riiki, ärgu olgu meil kahju oma varast, isegi mitte ainult varast... Müüme oma talud, pandime oma naised ja lapsed... Asi on suur! Me viime selle läbi... Ja kuidas kiidab meid kogu maa, et niisuguselt väikeselt linnalt tuleb niisugune suur tegu! Ma tean: niipea kui meie tõuseme üles, ühinevad meiega paljud linnad, ja meie vabaneme võõramaalastest."

Ja Minini sõnad täitusid. Kogu maa vastas tema kutsele,

rahvas nihutas ta juhikohale: „Sina oled meil vanemaks inimeseks; anname endid igas asjas sinu tahtmise alla!“ ütles Mininile rahvakogu.

Ja Minin koos Požarskiga ei petnud maa usaldust.

Aastal 1812. Napoleoni mitmekeelse armee sissetung. Vene maa kohale ilmus äike. Ja jällegi tõuseb üles hiiglasrahvas ja nihutab esile oma lemmikjuhi, vana väejuhataja Kutuzovi. Rahva tahe murdis kõigist ahelaist läbi ja Aleksander I, kes ei armastanud Kutuzovit, oli sunnitud eemalduma sõjaasjust — andis koha rahva poolt tunnustatud juhile.

Aga meie päevil, Suure Isamaasõja päevil. Kui palju tublisid kindraleid-väejuhte oskas maa esile nihutada, ja esimene nende seas on rahvaste juht, Nõukogude maa juht, Nõukogude Liidu generalissimus J. V. Stalin.

Rahva niisugust võimet — leida ja esile nihutada vajalikel momentidel suuri juhtijaid — tuleb selgesti varjustada, sest et sellest on näha ammutamatut rahvajõudu.

Ja juhtide kuju tuleb õpetaja jutustuses võitlusest kodumaa eest täies suuruses avaldada ja selgepiiriliselt joonistada.

Lõpuks viimane asi. On küll pisiasi, detail, aga on soovitav sedagi arvestada jutustustes, milles räägitakse võitlustest kodumaa eest. Sõjamaterjali käsitelles, joonistades sõjapilti, kõneldes lahinguepisoodidest — kõike seda tuleb joonistada sõnadega kodumaa taustal, kodumaa looduse foonil. Mõni möödaminnes mainitud joon, niisugune nagu näiteks kollendav rukis Borodino väljal, mille vaenlased on maha sõtkunud ja ära tallanud, või lai soostunud lagendik, kaetud lopsaka rohelise rohuga, ümbritsetud uduvines metsaga, mille tumedal tagapõhjal valendavad käharate kaskede tüved, Kulikovo välja pilt — kõik see paneb veel kord lapsed tundma oma kodumaad, tundma midagi kallist selles, mille eest valatakse palavat vene verd.

Nii tuleb siis õpetaja jutustuses kodumaa sõdadest:

1) konkreetseis näiteis paljastada vaenlase-vallutaja nägu;

2) vastukaaluks temale joonistada elavate näidete abil kangelaste selged kujud, kes ennastsalgavalt armastavad kodumaad ja on valmis kasupüüdmatult, kergesti ja lihtsalt tema eest loovutama oma elu (sellega luuakse kontrast: vaenlane-anastaja ja õige asja eest võitleja, kangelane);

3) avastada rahva suur elujõud, mis oskab alati raskel ajal leida ja enda seast eraldada väärikaid juhte ja vaenlasele vastupanu organiseerijaid;

4) üksikute sõnaliste joonte abil kodumaa looduse tausta loomise kaudu suurendada muljeid, sellesamaga märkamatult alla kriipsutades ja varjustades sõja isamaalist iseloomu.

RIIGI ÜHTSUSE TÄHTSUS.

Progressiivsus ja reaktsioonilisus ajaloos.

Inimühiskond, nagu teada, ei seisa paigal, ta areneb ja oma arenemisel ta liigub edasi. Üksikud ajaloolised sündmused, nähtused, isikud aitavad sellele liikumisele kaasa, kiirendavad seda teatavas etapis. On arusaadav, et niisuguseid nähtusi ja nende isikute tegevust meie vaatleme ajaloolisest vaatekohast jaatavalt ja peame neid progressiivseks.

Seevastu on aga niisuguseid ajaloolisi sündmusi, nähtusi ja isikuid, kes pidurdavad liikumist, pidurdavad ühiskonna arenemist, peavad seda kinni, tõmbavad tagasi; on loomulik, et niisuguseid nähtusi ja niisuguste isikute tegevust me vaatleme ajaloolisest vaatekohast eitavalt ja peame neid reaktsioonilisteks. Üks ja sama nähtus võib olla oma mitmesuguseil arenemisetappidel progressiivne ja reaktsiooniline. Võtkem näiteks eraomand. Ürgaegne ühiskond seda ei tundnud, sest ta ise oli rajatud primitiivsele tehnikale, mis põhjustas kollektiivse töö ja ühiskonna liikmete võrdsuse. Pikkamisi tehnika ja üldse ürgaegse ühiskonna tootlikud jõud kasvasid: kivist tööriistade asemel hakati tarvitama metallist tööriistu; jahipidamise asemele ilmus karjapidamine, korjamist aga asendas kõplaga ja siis sahaga põlluharimine. Kõik see viis ühiskonda edasi, s. t. oli progressiivne. Koos tehnika ja tootlike jõudude kasvamisega muutus ka tootmise iseloom: kollektiivne töö asendus individuaalse tööga. Järelikult oli seegi nähtus inimühiskonna arenemise tol etapil samm edasi, s. t. progressiivne. Kollektiivse töö asendas individuaalne, isiklik töö, ja sellega ühes tuli kollektiivse omandi asemele eraomand. Seegi nähtus oli kasvamise tagajärg, ühiskonna edasiliikumise tagajärg, mõjutas tema edasist ajaloolist arenemist ja oli järelikult käesoleval etapil progressiivne.

Aga vähehaaval, juba kapitalistliku ühiskonna tingimustes, kui hiiglasammul kasvanud tootlikud jõud (vabrikud, tehased jne.) soetasid uutel alustel kollektiivse töö, muutus eraomand piduriks ühiskonna edasisele arenemisele ja ühes sellega reaktsiooniliseks nähtuseks. Teine näide: feodaalne kord oli edusammuks võrreldes orjapidamise-korraga, kuid kapitalistlik

kord oli samm edasi võrreldes feodaalse korraga. Samuti oli kodanlik klass oma arenemisajajärgul progressiivne klass, kuid siis muutus ühes oma valitsemise tugevnemisega reaktsioonililiseks klassiks. Samuti on klassidega ühiskond tervikuna samm edasi võrreldes selle ühiskonnaga, milles klasse veel ei olnud. Ja alles meie päevil hakkab ta iganema, asendudes klassitu sotsialistliku korraga.

Riikluse arenemise progressiivsuse selgitamine.

Koos klasside tekkimisega tekkis ka riik. Riiklus aitas kaasa rahvaste liitmiseks ja organiseerimiseks, aitas kaasa ühiskonna edasisele arenemisele, mispärast me ajaloolisest perspektiivist peamegi riigi tekkimist ja arenemist jaatavaks, progressiivseks nähtuseks, hoolimata sellest et koos ekspluateerivate klasside riigivõimu tugevnemisega kasvas ka töötavate masside rõhumine.

Tsentraliseeritud Vene riigi tekkimise, arenemise ja kindlustamise küsimus on kursuse peaküsimusi.

Kõneldes riigi tekkimisest ja arenemisest, tuleb esile tõsta küsimuse mõlemaid külgi: näidata riiki klassiorganisatsioonina, vägivallaorganisatsioonina, mis on loodud valitseva klassi huvides, ja selgitada riigi progressiivne, organiseeriv ja ühendav osa ühiskonnas.

Kuidas seda teha?

Keerukad teoreetilised arutlused ei ole lastele arusaadavad. Siin on tarvis konkreetseid näiteid.

Riikluse tekkimisega idaslaavlaste juures tutvusid lapsed juba kursuse algul. Teemades „Vanade slaavlaste elu-olu" ja „Kiievi riigi tekkimine" tuleb näidata lastele riigi klassilist olemust.

Vürstivõimu kui vägivallaorganisatsiooni mõiste saavad lapsed ereda jutustuse abil sellest, kuidas Igor poljudjes käis ja kuidas ta hukkus. Jutustust poljudjes käimisest on hea läbi viia pildi järgi. Sellel näevad lapsed vürsti, keda ümbritseb relvastatud družiina, näevad, kuidas elanikkond toob relvade ähvardusel vürstile maksu. Siin tuleb rõhutada, et sel ajajärgul vürstid ei valitse veel rahva üle, vaid elavad ainult tema arvel, tegelikult röövivad teda, kasutades selleks oma sõjaväelist jõudu.

Riigi tekkimise jaatavat külge tuleb aga ka selgitada konkreetsete näidete abil, ja mitte üldiste arutluste teel tema progressiivsusest.

Tutvunedes slaavi suguharude elu-oluga näevad lapsed, et slaavlased olid lahus, killustatud: igal suguharul olid omad suguharukombed, oma usund — mitu metsa, nii-mitu metsavaimu, igas jões ja järves oli oma veevaim, omad näkineiud („russalkad"), igal suguharul olid omad tšuurid (esiisad), omad koduhaldjad. Suguharude killustuse tõttu ei saanud slaavlased vaenlastele vajalikult vastu panna: kasaarid ja varjaagid tungisid nende kallale, laastasid maad ja panid maksusid peale.

Kui seda kõike alla kriipsutatakse, siis näevad lapsed riigi kujunemisega tutvunedes selgesti tema jaatavaid külgi. Milliseid? Esiteks, vürstid hakkasid kaitsma Kiievi-Venemaa piire. Sellest küljest tõuseb meie ette Olegi kuju elava pildina, nagu Puškin teda iseloomustab:

Nii praegu end valmistab Oleg Tark
Tasuma mõistmatuil' kasaarel'.
Neil külad ja põllud röövretkede eest
On luband ta mõõgal' ja tulel'.

Eredalt jäävad laste mällu ka sõjaka Svjatoslavi julged sõjakäigud.

Teiseks, riik ühendas ja liitis slaavlased. See nähtus on isegi säilitatud rahvaloomingus. Laste armastatumaid bõliinasid, bõliina „Ilja Murometsist ja Ööbik-röövlist" jutustab sellest, kuidas see vägilane läks oma kaugest Muromist vürst Vladimiri juurde, kuidas ta ajas Kiievisse sirge tee ja, puhastanud selle Ööbik-röövlist, vabastas Tšernigovi tema kallale tunginud rändrahvast.

Kõik see ere materjal valmistab lapsi ette ristiusu sissetoomise positiivsest tähtsusest arusaamiseks. Tsentraliseeritud riik vajas ka usundilist ühtsust. Suguharude ja kohalike jumalate kultus tuli asendada suguharusid (keeli) ühendava usundiga. Bütsantsi mõjul asendus paganausk ristiusuga. Venemaa ristimisega, millest on võimalik kõnelda väga kujukalt, kujunes maal ühtne usk, tekkisid ühtsed kombed, mis mõjus kaasa rahva tihedamale liitumisele. Ristiusu vastuvõtmise ja riigi kindlustamise positiivset osa kujutlevad lapsed endile veel selgemini, tutvudes kultuuri kasvamisega: levib kirjaoskus, linnad hakkavad kasvama, ehitatakse esimesed kivist ehitised ja nende seas niisugused tähelepandavad arhitektuuri mälestusmärgid, nagu Sofia peakirik Kiievis ja Novgorodis, mille sakslased barbaarselt meie päevil hävitasid; kloostrid, mis tekivad, muutuvad kultuuri keskusteks, nende juurde asutatakse koole, seal

koostatakse kroonikaid. (Kroonikakoostaja kuju tõuseb laste silmade ette, kui neile näidata ülesvõtteid Antokolski skulptuurist „Nestor-kroonikakoostaja" ja Puškini teosest „Boris Godunov" Pimeni kirjelduse lugemisel.)

Esimeste vürstide tegevusega tutvumise lõppkokkuvõttes näevad õpilased, kuidas pikkamööda kujunes ühtne tugev Kiievi riik, ühtse võimuga ja ühtsete seadustega. Niisuguseks lõppkokkuvõtteks peab olema õpetaja elamustundeline, hästi ettevalmistatud jutustus Jaroslav Targa aegsest Kiievist, vürstlikust kohtust „Vene õiguse" järgi. Seda jutustust, mis olgu koostatud võimalust mööda kunstipäraselt, on hea üles ehitada vastava pildi vaatlemise põhjal; kuid selles jutustuses tuleb esile tõsta tekkinud riigi klassiolemus, esitades teda iseloomustavaid paragrahve „Vene õigusest".

Riigi tsentraliseerimise tähtsus välisvaenlastega võitlemisel.

Kiievi riik arenes feodaalriigina. Vürstid ja bojaarid anastasid maa ja pärisorjastades smerde sundisid neid endile töötama. Ekspluateerides talupoegi sulgesid vürstid ja bojaarid end oma majandisse, tõmbasid endid keskkohast lahti, unustasid üldriiklikud huvid, alistades need oma kohalikele huvidele. Feodalismi arenemine tõi endaga paratamatult kaasa ühtse Kiievi riigi lagunemise.

Need lagunemise sügavad sotsiaal-majanduslikud põhjused on laste arusaamisele raskesti ligipääsetavad, ega tulegi püüda neid lastele selgeks teha. Jätkub sellest, kui algkoolis lapsed peavad meeles Kiievi riigi lagunemist lihtsalt faktina, mida on iseoomustatud eredate näidetega esiletulnud rohkearvuliste vürstide omavahelisest vaenust.

Kuid lastele tuleb teatavaks teha, et Venemaa killunèmine nõrgestas teda ja tegi ta võimetuks organiseeritud vastupanuks vaenlastele. Selle kasutasid ära naabersuguharud, eriti rändrahvad. Polovetsid kolasid mööda venelaste maad ja laastasid teda. Jutustust polovetside röövrünnakust, linnade ja külade põletamisest, inimeste ajamisest vangi on võimalik emotsionaalselt üles ehitada vastava pildi järgi. Eredasti iseloomustab seda laastamist „Jutustus Igori polgust":

„Tollal külvati ja kasvas aina tülisid ning vürstide salasepitsustes veetsid inimesed oma elu. Tollal oli Venemaa pühal pinnal harva kuulda kündjate hüüdeid, varesed vaid kraaksu-

sid laipadel istudes ja hakid kutsusid üksteist toitu jagama. Venemaa oli uppunud süngesse meeleheitesse ja raske murekoorem rõhus Venemaad. Vürstid ise tõid endile viletsuse kaela. Ent paganlik vaenlane ründas püha Venemaad, igalt perelt oravnahku maksuks nõudes. Vürstid aga unustasid võitluse vaenlasega. Hakkas rääkima vend vennale: see on minu ja see on jällegi minu, vürstid hakkasid pisiasju suureks liialdama, kuid uskumatud tulid igast küljest Venemaale võitudega."

Selle teemaga ühenduses tuleb tutvustada lapsi Borodini ooperiga „Vürst Igor", kasutades grammofoni, organiseerides Jaroslavna nutulaulu, polovetsi laulude jt. kuulmist. Kiievi riigi killunemist võib piltlikult kujutada kaardil, nagu sellest kõneldakse allpool.

Mõte, kuidas vaenlased hävitasid Venemaad sellepärast, et ta oli killustatud, et vürstide vahel puudus üksmeel, tungib eriti sügavasti laste teadvusse, kui neile tutvustatakse tatari röövrünnakut.

Ühtsuse puudus — see oli tol ajal Venemaa nõrkuse põhjuseks.

Mongoli-tatari hordid tungisid polovetside steppidesse. Polovetsi khaan Kotjan põgenes Kiievisse, pöördus vene vürstide poole appikutsega: „Täna võtsid vaenlased meie maa, homme võtavad teie oma. Ühinegem võitluseks ühise vaenlasega!" Kuid ainult kolm silmapaistvat vürsti läks vastasele vastu: Kiievi, Galiitsia ja Tšernigovi. Kohtumine mongolitega toimus Kalka jõel. Siingi ilmutasid endid vürstide tülid. Galiitsia Mstislav läks vastasega kokku; teised vürstid ei toetanud teda, vaid jäid kõrvale. Löönud Galiitsia družiina puruks, tungisid mongolid tšernigovlaste kallale. Siin jäid jälle kiievlased kõrvale, seadnud endid laagrisse. Pärast tšernigovlaste purustamist tormasid mongolid Kiievi vägede kallale. Kiievi vürstid kaitsesid end visalt, kuid kaotasid siiski. Sattunud vangi, nad heideti puudest kokkulöödud silla alla ja rõhuti sellel aset võtnud võiduröömsate võitjate poolt lömaks.

Selle jutustuse järgi saavad lapsed selgesti aru venelaste lüüasaamise põhjustest võitluses Kalka jõel.

Samuti on tähtis näidata jutustuses Batu-khaani sõjaretkest konkreetsete faktide najal, et tatarlastel õnnestus vene rahva orjastamine ainult sellepärast, et vürstide vahel puudus üksmeel. Seda tunnistab näiteks tatarlaste rünnak Rjazanile. Saa-

nud aru, et nad üksi ei tule toime vägeva vaenlasega, pöördusid Rjazani vürstid abi saamiseks Vladimiri suurvürsti Juri poole. Viimane keeldus abistamast, teatades: „Tatarlased ründasid teid, võidelge siis teie! Kui aga vaenlased mind ründavad, ei lähe ma kelleltki abi paluma." Batu põletas Rjazani, tungis Vladimirimaa piiridesse, rüüstas selle, vallutas Vladimiri linna, kus hukkus kogu vürsti perekond, ja lõpuks purustas lahingus kiiresti kogutud suurvürsti sõjaväe; vürst Juri langes ise lahingus.

Pärast neid jutustusi esitage lastele küsimus, mispärast tatarlastel õnnestus vallutada Venemaa ning panna ta ikkesse, ja õpilased oskavad ise teha õige järelduse: sellepärast et Venemaa oli killustatud, vürstid olid üksteisega vaenus ega abistanud üksteist.

Teemat „Tatari vallutused" on hea lõpetada küsimusega: „Mis olnuks tarvis teha selleks, et õnnestunuks purustada tatari ike?"

Kui õpetaja on õpilasi osavasti juhtinud selle küsimuse lahendamisele, nad järeldavad ise: „Oli vaja ühineda". Ja siis jälgivad nad veel suurema huviga, arusaavalt, järgnevat venelaste maade liitumist Moskva ümber. Rõõm kajastub laste südameist Kulikovo lahingust kuuldes; lastel on selge, et seda suurt võitu valmistas ette 1380. a. toimunud ühinemine. Kuid ühinemine ei olnud tol ajal veel täielik ja heita vihatud ike lõplikult kaelast ei õnnestunud.

Teemas „Ivan III" tutvuvad õpilased vene maade kogunemise protsessi lõpetamisega.

„Vene rahvas ongi ühinenud üheks võimsaks riigiks. Missugune põhiülesanne on tal nüüd ees?" küsib õpetaja, teemast kokkuvõtet tehes. Kui nüüd küsimust rahva võitlusest oma sõltumatuse eest on eelmistes tundides osavasti jälgitud, üldistavad lapsed saadud materjali hõlpsasti ja tulevad iseseisvalt järeldusele: ühinenud ühtseks riigiks, pidi vene rahvas kõigepealt lõplikult vabanema tatarlaste orjusest. Lõppkokkuvõtteks tulebki jutustus tatari ikke kukutamisest 1480. aastal.

Niisugusel lastele arusaadaval kujul, konkreetse ajaloomaterjali väljakoorimise põhjal avaneb lastele Stalini mõte sellest, et „... türklaste, mongolite ja teiste idamaa rahvaste sõjakäikude eest kaitsmise huvid nõudsid tsentraliseeritud

riikide viivitamatut kujundamist, mis oleksid suutelised sõjakäigu survet kinni pidama“ [1].

Teema „Ivan III kogu Venemaa valitsejana“, mis eredais kujudes elustab ajajärgu koloriiti, peab näitama, kuidas tsentraliseeritud rahvusliku Vene riigi tekkimise tõttu kasvas suureks Venemaa võim, mida kriipsutab alla juba Marx (oma artiklis „XVIII sajandi salajane diplomaatia“), kes kirjutas:

„Oma valitsemisaja lõpul muutub Ivan juba täiesti sõltumatuks valitsejaks. Tema naiseks saab Bütsantsi viimse keisri vennatütar. Kaasan lamab tema jalgade ees ja Kuldhordi viimsed riismed püüavad pääseda tema õukonda. Novgorod ja muud rahvavalitsused on alistatud. Leedumaad on kärbitud ja tema vürst on mängukanniks Ivani kätes. Liivimaa rüütlid on võidetud. Hämmastunud Euroopa, kel Ivan III valitsemise algul vaevalt oli aimu Moskva riigi olemasolemisest leedulaste ja tatarlaste vahel, jahmus kolossaalse impeeriumi äkilisest ilmumisest oma idapiirile. Sultan Bajasid, kelle ees värises Euroopa, kuulis ise esmakordselt moskvalase kõrki kõnet.“

Kõneldes tsentraliseeritud Vene riigi tekkimisest, on tähtis, et peegeldataks võimalikult selgemini suurvürsti autoriteedi kasvamist, kes muutus isevalitsejaks. Selleks aitab kaasa, kui kirjeldatakse eredalt Kremlit tema losside ja teremitega, toredat suurvürsti trooni, Ivan Kolmandat kalliskividega kaetud brokaatrõivas, Monomahhi müts peas ja barma õlgadel, istumas troonil; kirjeldatakse välismaiste saadikute vastuvõtmist ja suursuguse bojaarkonna alandlikkust, kellest suur osa iseseisvaist valitsejaist, osastisvürstidest, on muutunud nüüd Moskva vürsti teenreiks. Bojaarid pidid libitsema, alanduma, kummarduma tema ees, suudlema suurvürsti kätt, end alandavalt nimetama „holoppideks, Ivaškaks, Andrjuškaks“ jms.

Isevalitsuse võitlus bojaarkonnaga võimu tsentraliseerimise eest.

Selles jutustuses tuleb juba panna lapsi endid mõtlema selle üle, kas kõik see võis meeldida bojaaridele, olla nende meele järgi. Õpilastel on selge, et ei olnud.

Tiitlit kandvad bojaarid (neid hakati nimetama „knjažata“) olid suurvürsti tugeva võimu vastu, olid selle nõrgestamise, Venemaa killustamise poolt.

[1] J. Stalin, «Marksism ja rahvus- ning koloniaalküsimus», lk. 73, Partei Kirjast. 1937 (venekeelne).

„Kuhu see oleks viinud?"

Lapsed meenutavad Venemaa nõrkust feodaalse killustuse ajajärgul ja nad ise saavad aru bojaarkonna negatiivsest, reaktsioonilisest osast; saab selgeks, et riigi huvides oli tarvis murda bojaaride vastuseismine ja kindlustada keskvõimu.

Võitluses bojaaridega toetusid suurvürstid oma sõjaväele, teenistuses olevaile inimestele, kes teenisid vürsti õukonnas („pri dvore", mispärast neid hakatigi nimetama „dvorjaanideks") ja said oma teenistuse eest vürstilt maad oma koha järgi („po mestu", siit „pomestje" — mõis), millel nad teenisid.

Bojaaride kui tsentraliseeritud võimu vastaste negatiivset osa ei tule õpilastele näidata arutluste kaudu, vaid konkreetsete näidete abil. Selle eesmärgi saavutamiseks aitab kaasa elav jutustus Ivan IV lapsepõlvest, kes palju kannatas bojaaride omavoli all, jutustus bojaaride reetmistest selle tsaari ajal ja ennekõike oma kodumaa reeturi vürst Kurbski kuju taaselustamine. Kõik see äratab lastes pahameelt bojaarkonna vastu ja neile muutub arusaadavaks, et Ivan IV tegi õigesti, kui ta otsustavalt võitles bojaaridega, kui ta Vene riigi ühtsuse huvides aadlikest (dvorjaanidest) asutas endale opritšnina ja lõpuks, murdnud alistumatud bojaarid, kindlustas Venemaad kui ühtset tugevat riiki ühtse tugeva võimuga.

Targa, energilise ja kaugelenägeliku valitseja Ivan IV kuju tajuvad ja hindavad lapsed õigesti. Vana kodanlik traditsioon Ivan IV Julma hindamisel tuleb kategooriliselt kõrvale jätta.

Bojaaride mässulise tegevuse elavnemine pärast Ivan IV surma, mis neile aadli üle ajutise võidu tõi (bojaarid tõstsid troonile oma kreatuuri Vassili Šuiski), on algkooli õppekavast välja jäetud. Õpilased saavad ainult teada bojaarkonna lõplikust purustamisest, isegi selle sõna väljasuremisest Peeter I valitsuse ajal.

Viimaseks pildiks, mis kujutab negatiivsete joontega reaktsioonilist bojaarkonda, on õpetaja maalirikkad jutustused bojaaride duumast XVII sajandi lõpul, bojaaride vastuhakkamisest Peetri reformidele, Peeter I järjekindlusest oma uuenduste läbiviimisel. Selles suhtes eredat materjali lastega töötamiseks annavad õpetajale A. N. Tolstoi romaan „Peeter I" ja samanimelise kinofilmi I seeria.

Tutvudes Peetri uuendustega õpilased vaatlevad ja kõrvutavad pilte „Bojaaride duuma" ja „Senat", „Prikaasis" ja „Kolleegiumis", „Streletsid" ja „Peeter I regulaarsõjavägi" ja lõpuks

tehakse järeldus Peeter I ajal tsentraliseeritud Vene riigi kindlustamisest. Kuid siin tuleb alla kriipsutada ka see fakt, et see riik oli põhiolult ikkagi aadliriik, ta kasvas ja tugevnes talupoegade arvel. Lapsed saavad sellest aru jutustuse järgi maksudest, lõivudest, nekrutivõtmisest jm.

Nii muutus killustatud feodaalne Venemaa pikkamisi ühtseks hiiglasuureks Vene impeeriumiks. Tehes selle ajaloolise protsessi kokkuvõtteid, pannes õpilasi veel kord seda oma mälus jälgima, tuleb lastele meelde tuletada, et killustumine ja ühtse tugeva võimu puudumine nõrgestas maad, kuna aga ühendamine ja keskvõimu tugevdamine teda kõvendas, muutes ta võimsaks riigiks. See mõte saab ikka jälle tuge Peeter I tegevuse tagajärjest, hiilgavast võidust rootslaste üle.

Ka NSV Liit on tsentraliseeritud riik; tema on tugev ja võimas tööliste ja talupoegade täieliku ühtsuse, rahvaste ühtsuse tõttu, kes kuuluvad tema koosseisu.

Kuid kas võidakse NSV Liitu võrrelda tsentraliseeritud Vene rahvusriigiga? Ei või, ei või samuti, nagu ei või võrrelda Peeter I, Vene rahvusriigi üht loojat, NSV Liidu loojate Lenini ja Staliniga. Selles küsimuses oli seltsimees Stalinil jutlemine saksa kirjaniku Emil Ludwigiga:

Ludwig: „Kas Teie lubate võrrelda end Peeter Suurega? Kas peate ennast Peeter Suure tegevuse jätkajaks?

Stalin: Mitte kuidagiviisi. Ajaloolised paralleelid on alati riskantsed. Käesolev võrdlus on mõttetu.

Ludwig: Ent Peeter Suur on ometi palju teinud oma maa arenemiseks, selleks, et tuua Venemaale läänekultuuri.

Stalin: Jah muidugi. Peeter Suur on teinud palju mõisnike klassi tõstmiseks ja kasvava kaupmeeste klassi arendamiseks. Peeter on teinud palju mõisnike ja kaupmeeste rahvusriigi loomiseks ja kindlustamiseks.

Tuleb öelda, et mõisnike klassi kõrgendamine, pealekasvava kaupmeeste klassi soodustamine ja nende klasside rahvusriigi kindlustamine toimus pärisorise talupoja arvel, kelle seljast nüüdi kolm nahka. Mis puutub minusse, siis olen ainult Lenini õpilane ja minu eesmärgiks on olla tema väärriline õpilane. Ülesanne, millele ma pühendan oma elu, on teise klassi, nimelt töölisklassi kõrgenda-

mine. Selleks ülesandeks ei ole mingi rahvusriigi kindlustamine, vaid sotsialistliku riigi, tähendab internatsionaalse riigi kindlustamine"... [1].

MEIE KODUMAA KUI PALJURAHVUSELINE RIIK; NSV LIIDU RAHVASTE ÜHTSUSE IDEE VÕITLUSES OMA VAENLASTEGA.

Vene riigi paljurahvuseline iseloom.

NSV Liit on paljurahvuseline riik. Ka tsaari-Venemaa oli paljurahvuseline riik; tema koosseisu kuulus palju rahvaid, kes olid ühendatud vene rahvuse ümber. Mis on „rahvus"? See ei ole inimeste rassiline ega hõimu-ühendus, vaid niisugune inimeste ühendus, mis on kujunenud aegamisi ja püsivalt ühise ajaloo tagajärjel. Seltsimees Stalin õpetab, et natsioonil, rahvusel, peab tingimata olema koos neli tunnust: ühine keel, ühine territoorium, ühine majanduslik elu ja ühtne hingelaad, mis leiab endale väljenduse ühises kultuuris. Ainult kõigi nende nelja tunnuse arenemise puhul moodustub rahvus. (J. Stalin, „Marksism ja rahvusküsimus".)

Vene rahvus on kujunenud väga vara. Venemaa rahvuslik ühinemine, rahva liitumine kiirenes vajadusest võidelda tatarlastega. Varakult kujunedes ühtseks tugevaks rahvusorganismiks, kes lõi endale võimsa riigi, on vene rahvas loomulikuks tuumaks, mille ümber nagu külgetõmbava tsentri ümber hakkasid ühinema kõik teised oma rahvuslikus arenemises mahajäänud, väikerahvad Ida-Euroopas ja hiljem ka Aasias. Nii „võtsid Venemaal endale rahvuste ühendajate osa suurvenelased, kel oli eesotsas ajalooliselt väljakujunenud tugev ja organiseeritud aadlikest sõjaväeline bürokraatia." [2]

Nii ei ole NSV Liidu ajalugu ainult vene rahva ajalugu, vaid ta sisaldab endas kõigi rohkearvuliste Nõukogude Liitu kuuluvate rahvaste ajaloo.

On arusaadav, et algkooli kursuse raames ei või juttugi olla õpilaste tutvustamisest kõigi NSV Liidu rahvaste ajalooga. NSV Liidu ajalugu vaatleb kõigepealt meie riigiorganismi tekkimise ja arenemise ajalugu, mispärast tema teljeks ongi Vene

[1] Lenin ja Stalin, «Teoste kogu ÜK(b)P ajaloo õppimiseks», III k., lk. 523.

[2] Stalin, «Marksism ja rahvusküsimus», 1936, lk. 10.

riigi ajalugu; momente aga, mis peegeldavad teiste rahvaste ajalugu, ei tule võtta kursusse paralleelselt Venemaa ajaloo õppimisega, vaid selle järgi, kuidas need rahvad astuvad ühtse riigi koosseisu. On iseenesest mõistetav, et rahvusrajoonides tuleb õpilastele anda täiendavalt ajaloolisi teatmeid nende oma rahva kohta, kohandades vastavalt kava.

Lõppkokkuvõttes peavad lapsed endile selgesti kujutlema Venemaad paljurahvuselise riigina. Selleks ei ole vajadust ega ole võimalikki täpselt kirjeldada kõigi, isegi suuremaarvuliste rahvuste astumist tema koosseisu. Aitab sellest, kui eredalt näidatakse vene rahvusriigi muutumise algust paljurahvuseliseks riigiks Ivan IV ajal (näidete najal Kaasani ja Lääne-Siberi vallutamisest) ja selle protsessi lõpuleviimist tsaari-Venemaa viimaste vallutustega (Kesk-Aasia ühendamine). Need kaks momenti ongi sõlmepisoodiks vaadeldava temaatika arenemisel. Vene impeeriumi kasvu muude liitmiste teel võidakse näidata üksikute faktide teatamisega; need faktid lülituvad üldiselt ühtsesse ahelasse.

Selles ahelas teemal „Kaasani vallutamine" kui lähtetunnil on suur tähtsus ja teda tuleb seletada nii, et teadmised tungiksid tugevasti lapse mällu.

Selleks peab õpetaja tegema tunni algul kokkuvõtte vene rahva võitlusest tatari ikke kukutamiseks, tegema kokkuvõtte rahvusliku Vene riigi asutamise protsessist ja lõpuks viima lapsed arusaamisele, et suureks kasvanud ja tugevaks muutunud Vene riik hakkas nüüd ise vallutamisi ette võtma, suunates oma esimese hoobi Volga tatarlastele.

Jutustus, kuidas Ivan IV vallutab Kaasani, võib olla väga emotsionaalne, kui kasutatakse selleks rahvajutte, ilukirjandust ja olemasolevaid pilte. Selle teema käsitlemise huvitava variandi koos pedagoogilise joonistamise rakendamisega annab V. Murzajev.

„Pedagoogiline joonistamine tunnis, milles seletatakse Kaasani äravõtmist tsaar Ivan Julma poolt... Õpetaja teeb üldjoontes visandi jõest, mille ühel kaldal on kõrged linnamüürid ja teisel lame lagendik.

Ühekski minutiks oma jutustamist katkestamata, viskab õpetaja valge pehme kriidiga lagendikule valgeid kolmnurki-telke ja hulga punkte nende vahele. Need kujutavad endist tsaar Ivani sõjaväge. Kiiresti tõmmatakse sillad üle, seatakse parved korda, ja juba ongi piiravad väeosad Kaasani Kremli müüride

ääres. Olgu siin kõik ainult jooned, ainult viited. Puuduva täiendab fantaasia.

Müüridel on tuhandeid tatari laskureid. Kõik venelaste rünnakud lüüakse tagasi kaotusega: lendab nooli, kive, voolab tulist tõrva ja keeva vett.

Aga... kas ei ole aeg näidata, mis tehakse seal, müüride taga? ... Kui „avada" seinal varem ettevalmistatud joonistus sellest, mis tehakse tatarlaste juures müüride taga, ja siis jälle kinni katta, mida võidakse kergesti teha rõhknaelte ja tüki musta paberiga (vt. allkirja „kate"), siis saadakse hästi efektne pilt.

Viimaks otsustab tsaar Ivan teha maa-aluse käigu Kaasani alla. Ööd ja päevad läbi kaevatakse maa-alust käiku ja veeretatakse sinna vaate püssirohuga.

Ja määratud päeval süüdatakse taht... Näe, näe... tuli läheneb vaatidele ja — kindluse müürid lendavad õhku!

Õpetaja pühib niiske lapiga — korra ja veel korra! — tõmbab löögid ülespoole, ja ongi täielik plahvatuse pilt, joonistatud tahvlile pisima aja ja ainete kuluga.

Õpilase mõtte ja ettekujutuse töö on niivõrd suur, et lihtne, kuid äärmiselt dünaamiline plahvatuse pilt „jõuab kohale". Õpetaja kunst seisabki selles, et mõnede joontega luua vajalik kujutlus." [1]

Ka „Lääne-Siberi vallutamine" on laste lemmiktunde. Lapsed tunnevad Jermaki rahvalauludest, nad armastavad seda rahvavägilase kuju; see hõlbustab õpetaja ülesannet teha tund huvitavaks. Lääne-Siberi rahvaste — karjapidajate, küttide ja põdrapüüdjate oma kirevalt väljaõmmeldud karusnahkseis rõivais ja suitsenud tšummides — kultuuri ja elu-olu iseloomustus; kirjeldus nende jahipidamisest karusloomadele, kelle väärtuslik nahk meelitas sinna vene kasakaid, — kõik see haarab laste huvi materjali uudsusega. Lääne-Siberi rahvaste vallutamise hõlpsust selgitab õpetaja emotsionaalse jutustusega Surikovi pildi järgi „Siberi vallutamine", millel lapsed vaatlevad vene ja tatari relvi (venelastel on tulirelvad; mida Siberi rahvad veel ei kasuta), kõrvutavad neid pärisrahvaste omadega ja saavad aru Siberi rahvaste mahajäämisest, mis on teinud nad kergeks saagiks läänenaabrite jaoks.

[1] V. Murzajev, «Klassitahvlikunst ajalootundides koolis» («Ajalooline Ajakiri» 1938, nr. 1, lk. 124).

Kaks esitatud tundi, kaks eredat pilti, kus kujutatakse Volga-äärsete ja Siberi rahvaste vallutamist Venemaa poolt, teevad lastele arusaadavaks Venemaa muutumise paljurahvuseliseks riigiks.

Rea järgnevaid Venemaa territooriumi laiendamise momente võidakse anda üksikute joontega lihtsalt vastavate faktide jutustamise kaudu, ühenduses muu materjali käsitlemisega. Siin on tähtis ära märkida ka õppetööd kaardi abil. Temal jälgivad lapsed pikkamööda paljurahvuselise riigi kasvamist, märkides ära selle niisuguseid momente, nagu Dnepri vasaku kalda Ukraina liitmine Bogdan Chmielnicki ajal (selle erilise teema kohta vt. edasi), Baltimaade rahvaste liitmine Peeter I ajal, Novorossia, Krimmi, parema kalda Ukraina, Valge-Venemaa, Leedu ja Kazahstani liitmine Katariina II ajal, hiljem Taga-Kaukaasia ja Kesk-Aasia liitmine. Töötamisel kaardi abil võib rakendada näiteks selliseid võtteid:

1) Teatades igast uuest liitmisest, kinnitab õpetaja vastavaile kohtadele kaardil kaks tabelikest pealkirjadega, milledest ühele on märgitud rahva (või maa) nimetus ja teisele liitmise või valitsuse aeg, millal liitmine teostati (näit. „Leedu" ja „Katariina II"). Edaspidi, kui õpetaja kutsub õpilasi vastama, ta võib anda neile ülesande paigutada need tabelikesed kaardile. Vastaja õpilane täidab ülesande iseseisvalt; õpetaja võib sel ajal küsida teist õpilast, millega ta hoiab aega kokku. Niisuguse iseseisva töötamisega kaardi juures treenivad lapsed end süstemaatiliselt, ja tulemuseks on see, et nad tunnevad hästi kaarti ja selle või teise rahva Venemaaga liitmise aega ning viimaks kinnitavad oma teadvuses kujutluse Venemaa kui paljurahvuselise riigi järk-järgulisest kasvust.

2) Arusaamise Vene paljurahvuselise riigi kasvamisest võivad õpilased omandada ja kinnistada mällu ka kontuurkaartide kallal iseseisvalt töötades. Sel juhul peab igal õpilasel olema kontuurkaart, kuhu ta teeb ikka uusi ja uusi märkimisi vastavalt sellele, kuidas kursuses edasi minnakse.

Tsarismi natsionaal-koloniaalpoliitika.

Paljurahvuselise riigi kasvamise selgitamisega ühel ajal tuleb esile tuua ka tsarismi natsionaal-koloniaalpoliitikat, liidetavate rahvaste rõhumise poliitikat. Seda võidakse teha üksikute detailide, üksikute joonte esitamisega (näit. kõneldes Salavat Julajevist võidakse viidata ka sellele, et baškiirid jäid ilma

põllu- ja karjamaata jne.). Niisugustest üksikutest teadmistest, mis tilkhaaval sadestuvad lapse hinge, kujuneb seal arusaamine rahvuslikust rõhumisest, mis valitses revolutsiooni-eelsel Venemaal. Kõik need lahusolevad andmed ühtede või teiste rahvaste seisukorra kohta on nagu kokku võetud eredas pildis, mis kujutab tsarismi natsionaal-koloniaalpoliitikat Kesk-Aasias. Neid veriseid momente, kui tsaari satraabid Kesk-Aasiat vallutasid, võidakse sügavasti suruda laste hinge, kui jutustus ehitatakse üles Vereštšagini piltide järgi. Õpetaja peab tegema oma jutustuse võimalikult emotsionaalsemaks, jutustades, kuidas Kesk-Aasia rahvad jäid ilma oma maadest, jutustades rahva vägivaldsest venestamisest, vene kaupmeeste rööväritsemisest, tsaari administratsiooni omavolist jms. Seejuures tuleb kogu aeg esile tõsta töötajate rõhumist omade rahvuslike feodaalide ja oma rahvusliku kodanluse poolt.

Kuid natsionaal-koloniaalse rõhumise iseloomustamise juures ei tule unustada Venemaal nende või teiste rahvaste liitmise positiivsetki külge: nende piiride julgeoleku kindlustamist naabrite laastavate röövrünnakute vastu (näit. Gruusia ja Armeenia) ja kõrgema ning enamarenenud vene kultuuri omakstegemist.

NSV Liidu rahvaste ühtsus võitluses rõhujatega.

Kõige selle materjali põhjal peavad lapsed aru saama, et kõigi rahvaste vaenlaseks olid nii omad rõhujad kui ka vene tsarism. Seesama tsarism, needsamad mõisnikud, seesama kodanlus olid ka vene rahva vaenlased. Lähtudes sellest kogu aja allakriipsutatavast mõttest, peavad lapsed hakkama arusaama, et võitluses oma ühiste vaenlastega, rõhujatega, tuli rõhutud rahvastel ühineda Venemaa töötajatega ja viimaks leidsid nad eesrindlikus vene proletariaadis oma organisaatori ja juhi, kes viis nad võidule ja vabastas nad.

See rahvaste üksmeel võitluses oma rõhujatega peab punase joonena läbima kogu kursust. Seda tuleb ennekõike esile tuua teemades, mis käsitlevad talupoegade liikumist.

Niisuguses teemas, nagu Razini ülestõus, võib piirata rõhutud rahvaste osavõtmise näitamist sellega, et mainitakse seda ja töötatakse kaardi juures. Kaarti võidakse elustada aplikatsioonidega. Jutustades näiteks Razini ülestõusust märgib õpetaja kaardil Razini sõjaväe liikumise tee nooltega, kõneldes vene talupoegade lahus-väljaastumisest ta paigutab mõnesse kahte-

kolme kohta kas põlevate mõisade siluette või ülestõusnute kujusid ja, meenutades viimaks Volga-äärsete rahvaste osavõttu, asetab nende asumispaikadele aplikatsioonid, mis peavad kujutama ülestõusnud tatareid, marisid jne.

Teemas „Pugatšovi ülestõus" tuleb küsimust rahvaste ühtsusest võitluses rõhujatega peegeldada eredamalt, kasutades emotsionaalset jutustust Salavat Julajevist, baškiiri rahvuslikust kangelasest, kellega lapsed on tutvunud kinos ja Zlobini populaarse raamatu kaudu.

Rõhutud rahvaste osavõttu proletariaadi revolutsioonilisest võitlusest tuleb puudutada reas teemades (1905.—1907. a. revolutsioon, revolutsiooniline liikumine Esimese Maailmasõja aastail jt.), kuid eriti eredalt, elamustundeliselt peegeldugu ta temaatikas, milles käsitellakse seltsimees Stalini elulugu (näit. jutustus põranda-alusest trükikojast, mille seltsimees Stalin asutas Hašimi juures; jutustus pildi „Batumi demonstratsioon" järgi, kus on kujutatud gruusia ja vene töölised julgelt sammumas lehviva punalipu all demonstrante juhtiva seltsimees Stalini järel).

Niisugusel tsaariaegse Venemaa rahvaste rõhutud seisundi ja nende rõhujate vastu suunatud võitluse jälgimisel kogu kursuse ulatuses on eriline kasvatuslik tähtsus: tema juhib õpilasi arusaamisele Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist kui rahvaste vabastajast; seda momenti tuleb eriti esile tõsta. Ja siis on lastele arusaadavad see eriline kangelaslikkus ja eriline kokkuhoidmine, mida kõik NSV Liidu rahvad ilmutasid kodusõja aastail.

Selle ühtsuse ja sangarlikkuse selgitamiseks tuleb tuua konkreetseid näiteid, esitada nad eredalt ja kujukalt (ukraina rahva võitlus koos vene rahvaga valgekaartlaste ja saksa anastajate vastu, rahvusliku kangelasvõitleja Štšorsi kuju jt.). Kõik need tunnid on sõlmmomentideks käsiteldavas temaatikas: nad peavad andma kokkuvõtte meie kodumaa rahvaste mitmesajaaastasest ühisest võitlusest meie ühiste vaenlaste ja rõhujate vastu.

NSV Liit on rahvaste vennalik pere.

Jälgides kogu kursuse ulatuses rahvaste ühtsust nende ühises võitluses oma vaenlastega, selgub lastele kõigi rahvaste ühinemise vajalikkus nii oma uue vaba elu ülesehitamisel kui ka oma nõukogude kodumaa kaitsmisel vaenlaste vastu. Selle jä-

relduse tegemiseks peavad lapsed olema täiesti ette valmistatud; siis on ajaloolistest nähtustest koostatud ahela loogiliseks lõpuks teema „NSV Liidu kujunemine", teema, milles tuleb eriliselt rõhutada kommunistliku partei osa, Lenini ja Stalini kui NSV Liidu organiseerimise eest võitlejate ja Nõukogude Liidu loojate osa.

Eredad pildid sotsialistlikust ülesehitamisest rahvuslikes rajoonides, tööstuse ülesehitamine varem mahajäänud endistes asumaades, pildid nõukogude rahvusliku kultuuri arengust ja õitsengust, mida illustreeritakse ilukirjandusest võetud katkenditega, rahvuslaulikute Džambuli, Suleiman Stalski jt. loominguga, rahvusliku maalikunsti, arhitektuuri näitamisega, NSV Liidu rahvaste muusikaliste teoste kuulmine grammofoniplaatidelt — kõik see näitab lastele meie kodumaad rahvaste vennaliku perena, kellede seas suur vene rahvas on esimene võrdsete seas.

NSV Liidu rahvaste mineviku seisukorra võrdlemine nende praeguse seisukorraga laseb lastel aru saada NSV Liidu Stalinliku Konstitutsiooni tähtsusest ning suurusest ja teda väärilisel hinnata. Ja lõpuks on lastele sügavasti arusaadav see meie maa rahvaste ühtsus, mis nii selgesti ilmnes nende ennastsalgavas kangelaslikus võitluses saksa fašismiga. Seda ühtsust tuleb näidata laste meeli haaravate ja vaimustavate jutustustega Ukraina, Valge-Venemaa, Karjala kangelastest-partisanidest, jutustustega Nõukogude Liidu paljudest rahvustest kangelaste sangaritegudest, jutustustega Punaarmee rahvuslike väeosade lahingutegevusest.

Küsimusi slaavi rahvaste ühisest päritolust ja ühtsusest.

Nõukogude Liit, mis on rajatud rahvaste täielikule üheõiguslikkusele, on otsene vastand saksa fašismile, mis on rajatud inimeste vihkamisele, püüdele orjastada mittesakslastest rahvad ja orjastada kõigepealt slaavlased. Aastasadade vältel on tulnud slaavi rahvastel võidelda saksa agressiooniga. Lastele tuleb näidata vene rahvast kui suurimat kõigist slaavi rahvaist. Slaavi rahvad moodustavad NSV Liidu põhituuma. Sellest siis on ka arusaadav vajadus eriliselt rõhutada slaavi rahvaste ajaloolise ühtsuse küsimust.

Küsimust slaavlusest kohtavad õpilased esmakordselt kursuse algul, teemas, milles käsitellakse muistsete slaavlaste elu

ja olu. Siin tuleb juhtida tähelepanu slaavi suguharude rohkusele, näidata kaardil, millisel suurel territooriumil Euroopas nad asusid, ära märkida, et hoolimata sellest laialipillatusest oli kõigil slaavlastel palju ühiseid kombeid, mitmesuguste slaavi suguharude keel oli sarnane. Kõiki slaavlasi võib jagada kolme rühma: idaslaavlased, lääneslaavlased ja lõunaslaavlased (Balkanil). Lääneslaavi rahvaste hulka kuuluvad näiteks tšehhid, poolakad; lõunaslaavi —. serblased, bulgaarlased[1]; idaslaavi suguharudest pärinevad venelased, ukrainlased ja valgevenelased.

Venelased, ukrainlased ja valgevenelased on üksteisele eriti lähedased, sest et nad kõik on pärit ühest tüvest nagu linnupojad ühest pesast: Kiievi riigist. Kiievi riigis ei olnud veel ei venelasi, ei ukrainlasi ega valgevenelasi; tema ühendas lahusolevad väikesed idaslaavi suguharud üheks tervikuks, üheks riiklikuks organismiks. Tulebki siis vastavais tundides näidata Kiievi riiki ühtse riigina, milles on ühtne kultuur (Kiievi vürst on kogu maa peavanem, vürsti družiinasse voolavad kõige kaugemate rajoonide vägilased, nagu näiteks Ilja Muromets tuleb Kiievisse Muromist; levib ühtne usund, võetakse vastu ühtne kiri). Idaslaavi suguharud joodetakse kokku Kiievi riigis, sest neil on ühine ajalooline saatus.

Hiljem, saanud teada Kiievi riigi lagunemisest, tema nõrgenemisest killunemise tõttu, saavad lapsed teada ka sellest, et seda vene maa nõrgenemist kasutasid ära naabrid, hakkasid talle kallale tungima, vallutama teda osade kaupa. Õpilased kuulevad eredais kujudes Ida-Venemaa vallutamisest tatarlaste poolt, saavad teada sakslaste ja rootslaste nurjunud üritusest orjastada Novgorodi maid; siin aga tuleb, ilma üksikasjaliselt jutustamata, meenutada ja siis kordamise teel süstemaatiliselt kinnistada õpilaste mällu nii Edela- kui ka Lääne-Venemaa vallutamise fakt leedulaste ja poolakate poolt. Seda tuleb lastele meelde tuletada kas või lihtsalt igakordse Leedu või Poola mainimise juures, nende võitluse puhul Moskva riigiga (Ivan III, Ivan IV ajal, XVII sajandi algul). Kui siis õpilased asuvad vaatlema teemat, „Bogdan Chmielnicki ja Dnepri vasaku kalda Ukraina ühendamine Venemaaga", nad saavad aru, et

[1] Bulgaarlased olid algupäraselt türklased. Nad tulid Doonau äärde VI sajandi ümber, siin siirdusid nad rännuliselt eluviisilt püsipaiksele, segunesid slaavlastega, alistusid slaavlaste kultuurimõjule, võtsid kiiresti slaavi keele ja kombed omaks ning muutusid tüübiliseks slaavi rahvaks.

siin tuleb kõne nende inimeste järeltulijaist, kes minevikus moodustasid ühe terviku koos vene rahva esi-isadega.

See teema on ukraina ja valgevene rahva ajaloos eredaim sangarlikkuse lehekülg. On loomulik, et see teema tuleb ühendusse viia sellega, mida õpilased teavad Kiievi-Venemaast ja selle lagunemisest. Siis saavad lapsed aru, et Kiievi-Venemaa elanikkonna ajaloolise arenemise endised ühtsed teed on lahku läinud: idapoolse Venemaa elanikud oskasid lahti saada tatari orjusest ja luua oma iseseisva Vene riigi, sel ajal kui lõuna- ja läänepoolne Venemaa ägas võõramaise, Poola ja Leedu surve all. Tekkinud isoleerituse tõttu hakkas endise Kiievi territooriumi mitmesuguseis osades arenema oma iseärasusi kultuuris, kommetes, keeles; nii kujunes selle ajalooliste teede lahkumineku tõttu varem ühtsest Kiievi riigi elanikkonnast kolm erisugust rahvast, kuid siiski vennasrahvast: venelased idas, ukrainlased lõunas ja valgevenelased läänes. On arusaadav, et kõik need kolm rahvast-venda ei ole unustanud kunagi oma lähedust üksteisega ja on iidsest ajast saadik taotelnud ühendust, kui on olnud võitluses oma läänepoolsete vaenlastega. Ja selles ühenduses muutub õpilastele arusaadavaks Ukraina vabatahtlik ühinemine Venemaaga XVII sajandi keskpaigu, olgugi et just sellega sattuski Ukraina rahvas vene tsarismi rõhumise alla, eelistades seda orjusele võõramaiste panide juures.

Kõigi kolme idaslaavi rahva ajalooline saatus muutus jälle ühtseks; nad ägasid koos tsarismi rõhumise all, võitlesid koos tema ja võõramaiste anastajate vastu. Mõnd niisugust võitluse momenti tuleb kas või möödaminnes algkooliõpilastele näidata. (Näiteks ei läinud Ukraina rahvas koos reetur Mazepaga, vaid toetas võitluses rootslastega Peeter I-st; Napoleon I sissetungimise ajal Venemaale arendasid valgevenelased nagu venelasedki partisanivõitlust prantsuse vallutajate vastu.)

Venelaste, ukrainlaste ja valgevenelaste ühtsusest tuleb anda ere pilt kodusõja iseloomustamise juures, 1918. aastal Ukrainas saksa okupantide hävitamise iseloomustamise juures, avades siin lastele ukraina rahva lemmikkangelase Nikolai Štšorsi elava kuju.

Jälgides nii tunnist tundi Ida-Euroopa slaavi rahvaste ajaloolist saatust, saavad õpilased sügavasti aru nende katkestamatust ühtsusest võitluses saksa fašismiga, slaavluse verivaenlasega.

NSV LIIDU AJALUGU ÜLDAJALOO OSANA.

Ajaloolise arenemise ebaühtlus.

Kogu inimsoo arenemine toimub ühtsete ajalooliste seaduste järgi.

NSV Liidu ajalugu on üldajaloo osa. On arusaadav, et kodumaa ajaloo õppimist tuleb nii korraldada, et NSV Liidu ajalugu „ei oleks Euroopa ega üldse maailma ajaloo küljest ära rebitud"[1]. Oma arenemisel läbib inimkond ürgaegse-kogukondliku korra, orjandusliku korra, feodalismi, kapitalismi arenemisastme ja siirdub sotsialismi. Niisugune on ühiskonna arenemise üldskeem. Muidugi tuleb üksikute maade arenemises ette mõningaid kõrvalekaldumisi sellest arenemise üldskeemist, tuleb ette oma iseärasusi, nagu näiteks puhtorjandusliku formatsiooni puudumine Venemaa ajaloos, kuid üldiselt on inimühiskonna ajaloolise arenemise teed kõigil rahvail ühtsed. Kuid samal ajal toimub inimühiskonna arenemine ebaühtlaselt: ühel või teisel põhjusel jõuavad ühed maad teistest ette, mõned maad jäävad oma arenemises peatuma. Ajaloolise arenemise ebaühtlust on eredasti näha NSV Liidu ajaloos, kui me vaatleme seda üldajaloo taustal: minevikus jäi Venemaa teistest maha, meie päevade Nõukogude Liit on jõudnud kõikidest ette ja jätnud ühiskondliku arenemise vormide poolest kõik teised maailma riigid kaugele taha. Seda ajaloolist nähtust vaadelda, tutvustada sellega õpilasi on tarvilik.

Tsaari-Venemaa mahajäämine ja selle vastu võitlemine.

Kiievi-Venemaa ei olnud oma haridusliku taseme poolest niisugustest tolle ajajärgu Lääne-Euroopa riikidest, nagu Prantsusmaa, Saksamaa, Inglismaa, Skandinaavia, maha jäänud. Kiievi-Venemaa sidemed Lääne-Euroopaga olid väga elavad. Lapsed õpivad seda tundma Jaroslav Targa ja Vladimir Monomahhi aegse linnaelu ja suurvürstliku kojaelu kirjeldusest; lapsi hämmastavad sageli teatmed sellest, et Jaroslavi õde oli Poola kuningal mehel ja üks tema tütreid abielus Prantsuse kuningaga, teine Norra kuningaga, kolmas Ungari kuningaga. Vladimir Monomahh jutustab oma isast, et see olevat osanud

[1] J. Stalin, A. Ždanov, S. Kirov, «Märkusi NSVL-i ajaloo õpiku konspekti kohta», lk. 24 («Ajaloo õppimise juurde», VNFSV RK 1938.).

viit võõrkeelt. Kuid ühes feodalismi arenemise ja Venemaa killunemisega maa nõrgenes ja muutus hõlpsaks saagiks tatari vallutajaile. Raske pilvena rippus Venemaa kohal 240 aasta pikkune Kuldhordi ike. Orjastatud rahvas eraldus Lääne-Euroopast. Maa laastati, tema majanduslik elu oli häiritud. „Tatari ike", ütleb Marx, „ei rõhunud ainult, ta solvas ja kuivatas tema saagiks langenud rahva hinge ennast." Seda tuleb näidata eredates jutustustes tatari ikkest, vene külade ja linnade hävitamisest tatarlaste poolt, tatari maksude korjajate (baskakkide) omavolist, vene vürstide alandamisest Kuldhordis. Selle esiletoomiseks tuleb kasutada ilu- ja populaarteaduslikku kirjandust (näit. Jan'i novelle „Dšingis-khaan" ja „Batu-khaan"). Sügavasti jäävad laste mällu sõnad laulust Štšelkan Dudentjevitši kohta:

„Kellel pole raha, sellelt lapse võtab;
„Kellel pole lapsi, sellelt naise võtab;
„Kellel aga naistki pole, selle enda
kõige peaga võtab." [1]

Elavaid kujusid saadakse tuntud maalidest „Tatari vangipõlv", „Maksude kogujad" ja „Kuldhordis".

Kogu selle materjali nähtavale toomise tagajärjel saavad lapsed aru, kuidas Venemaa pidi kängu jääma, oma arenemises seisatama, majanduslikult ja kultuuriliselt teistest Euroopa riikidest maha jääma.

Kui õpetajal läheb korda oma jutustusega tatari ikke kukutamisest Ivan III ajal õpilastelt välja kiskuda kergendusohke, siis tunnevad lapsed seda elavat juga, mis selle vürsti ajal juurde voolas läppunud vene ellu. Alles põlisest tatari ikkest vabastamisega kindlustab Venemaa uuesti sidemed Euroopaga. Erilise huviga kuulavad lapsed jutustust välismaiste saadikute vastuvõtust Moskvas (võib kasutada Austria saadiku Sigismund Herbersteini „Ülestähendusi Moskva asjust" V. I. Lebedevi jt. „NSVL-i ajaloo lugemikust", I k, lk. 252—254), Sofia Palaiologose saabumisest, Kremli müüride, kirikute ja suure vastuvõtusaali ehitamisest; lastele tuleb nende pilte näidata (äärmisel juhul praegust Kremli vaadet). Õpilased saavad kuulda bütsantsi kommete sissetoomisest suurvürsti kotta, Venemaal bütsantsi riigivapi, kahepäise kotka vastuvõtmisest.

[1] M. N. Tihhomirov, «NSVL ajaloo lugemik» (Pedag. Kirjast. 1941).

Rõhutades kogu seda värvirikast materjali, näitab õpetaja ühtlasi Ivan III võitlust tatari ikke ajal väljakujunenud mahajäämisega Venemaal.

Aga juba teemades, milles käsitellakse XVII sajandi ajalugu, tuleb näidata, et maa edaspidist arenemist pidurdas see, et Venemaal ei olnud mereteid. Ligipääsud Mustale merele kuulusid tatarlastele ja Soome lahe kaldad olid rootslased ära võtnud. Lapsed peavad hoolega vaatlema kaardil XVII sajandi Vene riigi piire. (Kaardi juures töötamist klassis võib elustada aplikatsioonide rakendamisega: lõunasse, Venemaa ja Musta mere vahelistele piiridele, paigutada tatari ratsanike siluette ja Soome lahest väljapääsud katta rootsi sõdurite kujudega.)

XVII saj. algusest saadik oli Venemaa Läänemerest täiesti ära lõigatud. Suur riik ei võinud areneda, ilma et tal ei oleks olnud sidemeid teiste maadega; kunstlikult oma arenemises takistatud, hakkas ta Euroopa maadest maha jääma nii majanduslikult, poliitiliselt kui ka kultuuriliselt. Teemas „Moskva riik XVII sajandi lõpul" tuleb võimalikult eredasti ja igakülgselt kujutada seda mahajäämist. See on väga tähtsaid teemasid, sest temata ei oleks lastel arusaadav kogu Peeter I energiline tegevus. Käesoleval juhul on ehk kõige õnnestunumaks ja ligipääsetavamaks materjali esitamise vormiks elu-olu piltlik kujutamine: „bojaaride duumas", „prikaasis", „streletsid", „Moskvas XVII sajandil", „Moskva koolis XVII sajandil". Jutustuse võib üles ehitada kunstnike Lebedevi, Vasnetsovi jt. sellenimeliste piltide vaatlemise põhjal. Hea on kasutada ka ilukirjandust (näit. katkendeid A. N. Tolstoi romaanist „Peeter I"). XVII sajandi Venemaa mahajäämist võidakse esile tuua ainult tolleaegsete vene ja lääne-euroopa elunähtuste kõrvutamise teel. Ja seda on kõige sobivam teha piltide näitamisega; näiteks võib vastukaaluks pildile „streletsid" esitada välismaisi ratsanikke ja musketäre, bojaaride raskete, kuni põlvini rippuvate varrukatega pikahõlmaliste kasukate kõrval näidata mugavaid euroopa rõivaid; vastukaaluks piltidele, mil on kujutatud Moskva tänavaid, poriseid, puust majadega, pimedate akendega, millel on härjapõied ja vilkkivid jm. ees, näidata pilti, millel on kujutatud Moskva välismaine linnaosa oma sillutisega, eredasti valgustatud kivimajadega, mis on kaetud katusekividega, käitistega, mida käivitavad veskid, jne.

Ja lastele on selge, kui kaugele maha oli jäänud Venemaa XVII sajandi lõpul oma läänenaabreist; neile on selge, et maa

arendamise võimaldamiseks oli tarvis likvideerida see mahajäämine, mille teostaski Peeter I.

„Aga mahajäänud saavad peksa", ütleb seltsimees Stalin. Ja Venemaad pekstigi tema mahajäämise pärast. On tähtis hästi jutustada Vene sõjaväe lüüasaamisest Narva all 1700. a.: kirjeldada, kuidas juba mõne lasu järel lagunesid osadeks kõlbmatud suurtükid, rasked ja kohmakad voorid jäid kinni teeporri ega jõudnud õigeks ajaks sõjamoona kohale toimetada, kuidas välismaised palgatud komandörid reetsid (ja omi, vene komandöre ei olnud). Siin võidakse kasutada muljeid, mis lapsed on saanud kinopildi „Peeter I" esimese seeria vaatamisel. See pilt algabki Peetri põgenemisega Narva juurest. Pärast tutvumist kõige sellega peavad lapsed tegema järelduse, et Venemaa kaotas Narva juures oma mahajäämise pärast. Ja edasi avaneb pilt Peetri energilisest tegevusest võitluses selle mahajäämisega.

Ja siin on sobiv kõrvutada vana uuega elavas jutustuses, mis rajatakse piltide „Bojaaride duuma", „Senat", „Prikaasis", „Kolleegiumis", „Streletsid", „Peetri armee", „Vanas Moskvas", „Peetri-aegses Peterburis", „Bojaari teremis" ja „Assamblee" vaatlemisele ja vastandamisele. Siingi tuletavad lapsed meelde kinos nähtud pilte: kuidas Peeter võtab maha kirikukelli suurtükkideks ümbervalamise jaoks, kuidas bojaaridel lõigatakse vägivaldselt habet ja kuidas neid rõivastatakse meretaguseisse rõivaisse, kuidas ehitatakse laevu ja asutatakse tehaseid.

Võideldes nii maa mahajäämisega, „kiirendas Peeter lääne-euroopluse vastuvõtmist barbaarse Vene poolt, ilma et ta oleks põlanud barbaarseid vahendeid võitluses barbaarsuse vastu." [1]

Ja õpilased näevad Peetri reformide tagajärgi: Poltaava lahing — võit mandril; Hango lahing — võit merel; Uusikaupunki rahu — Venemaa arenemiseks vajalike merest väljapääsude liitmine temaga. Peterburi, selle „Euroopasse raiutud akna" tähtsust tunnetavad lapsed Puškini sõnadest „Vaskratsaniku" sissejuhatuses. Sulgedes Venemaa eest kõik väljapääsud merele, püüdsid tema vaenlased nõrgendada teda, paralüseerida tema arenemist. Saanud sellest olukorrast aru ajaloolise materjali põhjal, on õpilastele selge, mispärast meie päevilgi meie kodumaa vaenlased — fašistlik Saksamaa, Soomemaa jt. — nii üritasid

[1] Lenin, «Teosed», XXII k., lk. 517.

vallutada Leningradi ja takistada Baltimaade rahvaste astumist Nõukogude Liitu.

Peeter I on väga palju ära teinud Vene riigi kindlustamiseks: ta sammus edasi 7-penikoormaliste saabastega ja oma mahajäämise likvideerimisel tublisti edasinihkunud Venemaa astus Euroopa tugevaimate riikide hulka. Kuid Peeter kindlustas Vene riiki kui aadlike ja kaupmeeste riiki, kui pärisorjuslikku riiki. Ja pärast Peeter I puhkes pärisorjus Venemaal õitsele verelillena. Vahepeal aga hakkas Lääne-Euroopas arenema kapitalism. Nüüd segas pärisorjus Venemaa edasist arenemist. Nii hakkas Venemaa uuesti Lääne-Euroopa riikidest maha jääma.

Ja uuesti tekkinud mahajäämine tsaari-Venemaal tõuseb õpilaste silmade ette teemas „Krimmi sõda". Hoolimata vene soldatite ja ohvitseride erakordsest kangelaslikkusest, sai Venemaa selles sõjas hirmsasti lüüa just oma mahajäämise pärast, mida tulebki tunnis eriti esile tõsta. Hiilgavaks leheküljeks Vene sõjalaevastiku ajaloos oli lahing Sinope juures. Siin kohtusid Vene purjelaevad samasuguste Türgi purjelaevadega ja Türgi laevastik purustati. Aga seesama Vene laevastik oli võimetu võitluses Inglise-Prantsuse laevastikuga, sest et venelaste purjelaevade vastu olid liitlastel aurulaevad; liitlaste laevad liikusid kiiresti ja vabalt, venelased aga sõltusid oma liiklemises täielikult loodusjõududest, tuulest. Ja kuna iganenud Vene laevastik osutus niikuinii võitluskõlbmatuks, tuli ta Sevastoopoli lahes ära uputada, et kas või sellega vaenlase teed tõkestada. Siin on kujukas näide Venemaa nõrkusest tema mahajäämise tõttu. Seda mahajäämist aitavad lastele elavais piltides selgitada kaasaeglaste mälestused Krimmi sõjast, mis on paigutatud keskkooli 9. kl. NSV Liidu ajaloo lugemikku.

Kõneldes XIX sajandi keskpaigu kujunenud mahajäämisest tsaari-Venemaal, tuleb selle mahajäämise põhjust, pärisorjust hästi alla kriipsutada.

Pärisorjuse kaotamine ja sellele järgnenud Aleksander II reformid avasid võimaluse kapitalismi arenemiseks Venemaal, kuid ei kaotanud veel maa mahajäämist, sest et nad jätsid pärisorjuse igandid alles ja mõisnike kätte jäid nii maa kui ka võim. Kui aga olid säilinud pärisorjuse igandid, siis säilis ka mahajäämine, mida lapsed saavad uuesti tunda teemas „Vene-Jaapani sõda a. 1904—1905". Nagu Krimmi kampaanias (lapsed peavad seda tingimata meelde tuletama) nii ka selles sõjas

sai Venemaa, hoolimata vene sõdurite kangelaslikkusest, lüüa oma mahajäämise pärast, mida võidakse iseloomustada umbes niisuguste konkreetsete näidetega: Jaapani laevad osutusid Vene omadest hoopis kiiremaks; tühine asi, aga siiski väga iseloomulik on see, et Vene laevad olid värvitud valgeks ja olid heaks märklauaks Jaapani laevadele, mis olid oma kaitsevärvi tõttu vähe nähtavad; Vene maaväe rõivastus oli värviline, samal ajal kui Jaapani armee oli rõivastatud kaitsevärvilisse khakisse, mis tollal oli alles uudis, ja muud selletaolist.

Tsaari-Venemaa mahajäämine tuleb hästi ilmsiks, kui õpilasi tutvustatakse esimese imperialistliku maailmasõjaga. Seostades seda teemat niisuguste teemadega, nagu Vene-Jaapani sõda ja Krimmi sõda, kriipsutab õpetaja uuesti alla, et hoolimata vene soldatite ja ohvitseride erilisest kangelaslikkusest, sai Venemaa jällegi oma mahajäämise pärast lüüa: tööstus ei kindlustanud rinde ja tagala vajadusi, raudteil tekkis ummistus transpordi puudulikkuse pärast, armeel ei jätkunud mürske, padruneid, relvi...

Kokkuvõttes oskavad lapsed isegi teha järelduse, et tsaari-Venemaa hakkas alates 19. sajandi teisest poolest lüüa saama oma mahajäämise pärast. Mis oli selle mahajäämise sünnitajaks? Pärisorjus, pärisorjuse igandid, tsaari- ja mõisnikuvõim. Mis tuli teha selle mahajäämise likvideerimiseks? On selge: kaotada pärisorjuse igandid, hävitada tsaari- ja mõisnikuvõim.

Seda hakkas teostama 1917. aasta Veebruarirevolutsioon, kuid ei viinud lõpule: tsaarivõimu ta kukutas küll, ent mõisnikud ja mõisnike maaomand jäi alles; järelikult säilisid ka põhjused, mis tekitasid Venemaa mahajäämist ja selle mahajäämisega tegid ta välismaa kapitalist sõltuvaks.

Ja nii jälgivad õpilased ajalooliste nähtuste ahelat:

Mispärast tsaari-Venemaa sai lüüa Krimmi sõjas?

Mispärast tsaari-Venemaa sai lüüa Jaapani sõjas?

Mispärast tsaari-Venemaa sai lüüa Esimeses Maailmasõjas?

Oma mahajäämise pärast.

Mis tekitas seda mahajäämist?

Kas Veebruarirevolutsioon kaotas kõik põhjused, mis seda mahajäämist tekitasid?

Ei, ja veel kord ei!

NSVL — maailma eesrindlik riik.

Kursuse tähtsaim, keskne teema — „Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon" — näitab lastele, et ainult proletaarse revolutsiooni võiduga kaotati kõik põhjused, mis olid tekitanud maa mahajäämise, kaotati kõigi juurtega tema sõltuvus välismaisest kapitalist.

Sel viisil oskavad lapsed ka selles küsimuses õigesti hinnata meie sotsialistliku revolutsiooni kogu suurust ja järgnevais teemades on neil selge, et Nõukogude Venemaa, NSV Liit, mida juhib seltsimees Stalin, suutis mitte ainult likvideerida oma mahajäämise, vaid hakkas vaba sotsialistliku töö tõttu järele jõudma ja ette jõudma eesrindlikest kapitalistlikest riikidest. Lapsed hakkavad aru saama, et proletaarse Oktoobrirevolutsiooni võidu ja sotsialismi ülesehitamise tõttu meie maal stalinlike viisaastakute ajal on meie kodumaa muutunud kõige eesrindlikumaks ja võimsamaks maaks maailmas; lapsed hakkavad ka aru saama, et selle tagajärjel on Nõukogude Liidu rahvad muutunud nii võimsaks, et suutsid purustada tugevaima ja hambuni peaaegu kogu Euroopa relvastusega varustatud vastase nagu saksa fašismi.

On arusaadav, et teema „Sotsialistlik ülesehitamine" ja teema „Nõukogude rahva Suur Isamaasõda" läbivõtmisel tuleb meenutada lastele tsaari-Venemaa endist mahajäämist ja sellest mahajäämisest tekkinud nõrkust; see on siis niihästi kordamine kui õpetab ka lapsi ajaloolisi nähtusi jälgima nende arenemisel ning kutsub esile patriotismitunde ja oma kodumaa üle uhkuse tundmise uue tõusu.

Üldajaloo elemendid NSV Liidu ajaloo algkursuses.

Juba kogu siin vaadeldud küsimus seob NSV Liidu ajalugu maailma-ajalooga, sest et loomulikult, kui me kõneleme, et riik oli maha jäänud või oli eesrindlik, me võrdleme teda seejuures mõne teise riigiga. Üldajaloo elemente on NSV Liidu ajaloo algkursusse sisse võetud kõikjale, aga nad ei ole siin omaette, vaid neid vaadeldakse ainult niipalju, kuivõrd meie maa ajalugu on lahutamatult seotud kokkupuutuvate maade ajalooga.

Siiski mõned maailma-ajaloo ja isegi üksikute maade ajaloo elemendid paistavad õige tugevasti silma.

Nii näiteks on teema, mis käsitleb ürgühiskonda üldiselt, ka üldajaloo teema.

Jaos, mille pealkirjaks on „Kiievi riik", tutvuvad lapsed varjaagidega (normannidega) ja Bütsantsiga, selle õitsengu-ajajärgul.

Teema puhul „Ivan III kogu Venemaa valitsejana" saavad lapsed teada kogu Bütsantsi saatusest: tema langemisest türklaste hoopide all; nad saavad aru, et suure bütsantsi kultuuri järgijaks on Venemaa.

Samal ajal jälgivad lapsed rea teemade kaudu mõnda momenti Rootsimaa, s. o. selle riigi ajaloost, mille on loonud varjaagid.

Veel selgemini tungib esile küsimus — ja sellele tuleb osutada erilist tähelepanu — sakslaste igivanast tungist itta (Hitleri kuulus „Drang nach Osten") slaavi rahvaste orjastamiseks. (Sakslased-rüütlid, sakslased 1914. a. sõjas, sakslased 1918. aastal, Suur Isamaasõda.)

XVIII sajandi Lääne-Euroopa kultuuriga tutvuvad õpilased teemaatikast, mis on seotud Peeter I-ga, eriti ühenduses Peeter I sõiduga välismaale; mõnda sellest kuulevad nad ka M. V. Lomonossovi eluloo puhul.

Vanas õppekavas oli eraldatud erilisse teemasse XVIII sajandi kodanlik Prantsuse revolutsioon. See ei olnud otstarbekohane. Nüüd on see teema välja jäetud, sest et temaga on seotud terve rida keerukaid ja algkooliõpilastele üle jõu käivaid mõisteid.

Kõik teemad, mis on ühenduses Venemaa välispoliitikaga (näit. Napoleon I sõjakäik Venemaale ja tema lüüasaamine, Krimmi sõda, Vene-Jaapani sõda, esimene imperialistlik maailmasõda jt.), viivad õpilasi paratamatult mingisugusel määral maailma-ajaloo kursusse. Õpetaja peab eriliselt esile tõstma meie Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni maailma-ajaloolist tähtsust ja mõju ülemaailmses revolutsioonilises liikumises. Seda ei tule näidata üldsõnaliselt, vaid konkreetsete faktidega, nagu näiteks 1918. a. Saksamaa revolutsiooni meenutamine, Entente'i sõdurite ja madruste keeldumine võtta osa võitlusest Nõukogude maaga interventsiooni ja kodusõja aastail jms.

Lõpuks juhib kursuse kogu viimane teema „Nõukogude rahva Suur Isamaasõda saksa fašismiga" lapsi maailma-ajaloo küsimuste ringi, tutvustades neid NSV Liidu võitlusega rahu

eest, kõigi rahuarmastavate rahvaste ühendamise eest võitluseks fašistliku agressiooniga, tutvustades lapsi ühinenud rahvaste tegevusega ja selle juhtiva osaga, mis Nõukogude Liit etendas fašismi hävitamisel.

MEIE RAHVAS SUURE KULTUURI LOOJANA, MILLELE ME UHKED OLEME.

Ajaloolis-kultuuriline temaatika kursuses.

Ajaloo-kursuse tähtsamaid osiseid on kultuuriajalugu. Meie sotsialistlikku ühiskonda iseloomustab eriline kultuuri tõus. Kuid sotsialistlik kultuur ei ole üles kasvanud paljal kohal, mitte kõrves, millel puudub muld, ega ka uudismaal, ei, ta tungib oma juurtega sügavale minevikku, tuhandete aastate jooksul loodud inimkonna kultuuri, sellest ammutab ta kõik seal leiduva paremiku. Meie kultuur on kogu selle mõistuse ja loomingu varaaida pärija ja järeltulija, mille on täitnud inimesed sajandite vältel. „Proletaarne kultuur ei ole välja karanud eitea-kust, ei ole inimeste väljamõeldis, kes nimetavad endid spetsialistideks proletaarse kultuuri alal. Kõik see on tühi lori. Proletaarne kultuur peab olema nende teadmiste tagavarade seaduspärane arendamine, mis inimkond on välja töötanud kapitalistliku ühiskonna, mõisnike kihi ja ametnike surve all.[1]

Maailma-kultuuri loomisel on üks silmapaistvamaid kohti meie kodumaal.

Loomulikult peab laste tutvustamine meie mineviku kui ka tuleviku kultuurisaavutustega äratama õpilastes uhkustunnet oma kodumaa, oma rahva üle, kes on olnud hiiglasuurte kultuuriväärtuste loojad.

Ajaloo algkursuses käsitellakse kas ainult osaliselt või täielikult kultuuriküsimusi reas teemades.

Nii tuleb puudutada kultuuriküsimusi ürginimeste ja siis muistsete slaavlaste elu-olu vaatlemisel. Oma olemuselt on täielikult ajaloolis-kultuuriline teema „Ristiusu sissetoomine", millega ühenduses lapsed tutvuvad Kiievi-Venemaa kultuuriga, kirjanduse, ajaraamatute tekkimisega. Kultuuriajaloo küsimusi, nagu näiteks Moskva väljaehitamine, puudutatakse ka temaatikas, milles käsitellakse Ivan III tegevust. Edasi kõneldakse eritundides trükikunsti sissetoomisest Ivan IV ajal, XVII sajandi kultuurist ja olustikust, Peeter Suure reformidest, M. V. Lomo-

[1] V. I. Lenin, «Noorsooühingute ülesanded», XXX k., lk. 407.

nossovist, viimaks kultuuri õitsengust NSV Liidus — niisugune on kaunis suur ajaloolis-kultuuriline materjal, mis on võetud kursusse. Iga üksik teema on lüli; õpetaja ülesandeks on ühendada nad ühtseks ahelaks, millega luuakse lastel perspektiivne kujutlus oma kultuuri arenemisest.

Kõik need teemad tuleb võimalikult eredamini esile tuua. Siin võib-olla tuleb laiemalt kui kuskil mujal abiks võtta ilukirjandustki ja näitlikke õppevahendeid.

Põhiideed, mis on ühenduses kultuuriajaloo küsimustega.

Ühenduses meie kultuuri-arenemise ajaloosse puutuvate küsimustega tuleb ära märkida ja esile tõsta mõni põhilause, juhtmõte.

Avades laste ees meie suuri kultuurivarasid, tuleb näidata, et nende loojaks ja rajajaks oli vägev rahvas, kes alati ja kõigis oma möödunud elu tingimustes, kui rasked need tingimused ka ei olnud, tõstis esile oma suurvaime, kellede tegevusel on ülemaailmne tähtsus.

Millise ereda näite annab selleks Mihhail Vassiljevitš Lomonossov. Kogu tema elu on eriti õpetlik. Jutustades sellest näitab õpetaja tema mõistuse juurdlevust, teaduse poole püüdluse jõudu ja kustutamatut janu, erilist töökust ja visadust, mis aitasid suurel teadlasel ületada kõik takistused, mis tal teel ees seisid pärisorjusliku Venemaa tingimustes, ja asetasid tema nime suurimate teadlaste nimede kõrvale.

Või pärisorine Nikolai I aegne Venemaa, see sandarmite ja ametnike tsaaririik, kus lämmatati ja jälitati iga vaba mõtet. Ja sellel süngel taustal näevad lapsed, kuidas õitsele puhkes Puškini, Lermontovi, Ševtšenko looming. Õpetaja ülesandeks on näidata, kui raske oli elada, luua ja võidelda nendel hiiglastel, kes ei paindunud ja rühkisid oma okkalist teed mööda kuni lõpuni.

Seda viimast näidet tuleb võimalikult eredamini alla kriipsutada, rühmitada tema ümber need vähesed eluloolised teatmed, mida õnnestub anda lastele mineviku suurtest kultuuritegelastest. Võtkem siin näit. mõni sõna M. J. Lermontovi kohta.

Puškin on tapetud. Tsaar hingas kergemini. Ent asjatult. Puškin ei olnud üksi. Tema asemele tuli uus suur luuletaja:

Mihhail Jurjevitš Lermontov (lapsed tuletavad meelde, milliseid tema teoseid nad on lugenud, tunnevad, millistest on kuulnud).

Luuletajana sai Lermontov kohe kuulsaks, kui oli Puškini surma puhul kirjutanud:

Poeet on hukkunud! Kannatanus
au vangi hukkas laimujää;
laeng tina rinnus, tasujanus
tal alla langes uhke pää...
Kuid sina, ülbe järelsugu
teat alatuses kuulsaks saanud isadest...
. . . . . .
Ja kogu oma musta verega ei uhu
te eal poeedi õiglast verd.

(Nende värsikatkendite lugemiseks peab lapsi ette valmistama eeljutustusega Puškini elust ja hukkumisest.)

Nii astus Lermontov välja tsaari omavoli vastu, aadlisoost orjapidajate-mõisnike vastu, kõikide vastu, kes Puškinit olid taga kiusanud.

Selle luuletuse eest saadeti Lermontov Kaukaasiasse asumisele. Seal oli sel ajal sõda käimas ja tsaar lootis, et noor poeet tapetakse.

Kaukaasias kirjutas Lermontov palju suurepäraseid teoseid (mõnd võidakse lastele ette lugeda koolitööst vabal ajal).

Teda kiusati samuti taga, nagu varem kiusati taga Puškinit. Keegi ohvitser kutsus Lermontovi kahevõitlusele ja surmas luuletaja. Inimene, kes nägi tema hukkumist, kirjeldas seda: Kostis pauk, ja Lermontov langes nagu niidetud. Meie jooksime tema juurde. Paremas küljes suitses haav, vasakust immitses verd. Tühjakslaskmata püstol jäi kätte...

...Mustast pilvest, mis pikkamisi oli tõusnud pea kohale, puhkes kohutav äike ja kõuemürin laulis surmalaulu surnud poeedile.

Ent tsaar Nikolai I ütles, kui oli kuulnud Lermontovi hukkumisest: „Koerale — koera surm".

Siin jutustuses vastandatakse konkreetselt poeedi surma lüürilisele kirjeldusele keisri sõnad, mis veel enam tõstab esile Nikolai-aegse Venemaa sünget tausta.

Niisiis ilmutab end rahva geenius kõigil aladel, hoolimata orja-ahelaist, mis peavad maad vangis. Vene rahvas kui ka teised meie kodumaa rahvad andsid endi seast nii suuri väejuhte

(Aleksander Nevski, Dmitri Donskoi, Dmitri Požarski, Peeter Suure, Suvorovi, Kutuzovi, Bagrationi, Nahhimovi) kui ka suuri õpetlasi (Lomonossovi, Mitšurini), suuri kirjanikke (Puškini, Lermontovi, Ševtšenko, Gorki) ja suuri kunstnikke ning heliloojaid.[1] Nad on andnud ka inimsoo suurimad geeniused V. I. Lenini ja J. V. Stalini.

On arusaadav, et kõige selle elav, ere, tundeelamuslik näitamine õpilastele äratab neis põhjendatud uhkustunde nii oma kultuuri kui ka rahva üle, kes selle on loonud, ja kodumaa üle.

Kuid äratades lastes õiget uhkustunnet, tuleb kasvatada neis ka enesekriitikatunnet. Õpilastele on tähtis näidata, et meie rahvas ei ole kunagi muutunud upsakaks, ei ole lukustunud endasse, vaid on alati osanud näha oma puudusi, on laenanud teistelt maadelt ja rahvastelt kõike paremat. Ta on osanud õppida neilt ja on paljugi õppinud, kuid ei ole kunagi kopeerinud orjalikult; ta on loovalt ümber töötanud selle, mille on laenanud, arendanud edasi, lisades palju enda oma, ja lõpuks on tõstnud alati maailma kultuuri uude kõrgusse. Muidugi ei tule seda näidata niisuguste arutluste kaudu, vaid konkreetseis faktides. Kuid nende faktidega ei tule lapsi panna vastavaid järeldusi tegema, ei ole vaja seda üritada, et nad järeldusi teeksid, vaid ajaloolised faktid ise peavad sööbima laste teadvusse ja sellega ette valmistama aluspõhja järeldustele, mis õpilased omandavad nagu kord ja kohus alles vanemais klassides.

Muistne Venemaa ja Bütsants. Vast tärkav riik, kus veel ei ole oma kirjanduse algeidki, ja maailmariik, kes omab vana kõrget ja eesrindlikku kultuuri. Õpilastele tuleb näidata, kuidas Venemaa võtab vastu selle kultuuri ja õppides ise ehitab üles oma kultuuri (kirjanduse alged, ajaraamatud, koolid, ehitustöö Kiievis, Novgorodis).

Ühtne Vene riik, mis kujuneb võitluses tatarlaste ikkest vabastamise eest, mille orjus on eraldanud teistest Euroopa maadest, kukutanud ikke Ivan III ajal, võtab ahnelt vastu euroopa kultuuri saavutusi (näide: Moskva Kremli müüride ehitamine) ja töötades nad loovalt ümber loob oma rahvusliku kultuuri,

[1] Mõnede suuremate kunstnike nimedega tuleb õpilasi tutvustada mitte eriliste jutustuste kaudu, vaid kasutades tundides muuseas nende piltide (näit. Surikovi, Repini) koopiaid või tuues tunnis muusikalisi illustratsioone (näit. Borodini «Vürst Igorist» — polovetside röövrünnakute jutustamise juures, Glinka «Ivan Sussaninist» — vastavais tundides jms.).

oma kunsti (näit. Vassili Õndsa tempel Moskvas, ehitatud Ivan IV käsul Kaasani vallutamise mälestuseks, on hämmastama panev rahvusliku kunsti teos ja ülemaailmse tähtsusega mälestusmärk).

Peeter I Venemaa lööb akna Euroopasse pärani lahti, õpib palju Lääne-Euroopa mailt (näit. Peeter ise, tema sõit välismaale), töötab selle, mis on vastu võtnud, loovalt ümber, paljus läheb isegi oma õpetajaist ette (ega Peeter I poleks pärast Poltaava võitu muidu tõstnud tervituskarikat „meie õpetajate, rootslaste auks") ja lõpuks: vene rahvas annab enda seast ühe suuremaid ülemaailmseid teadlasi, Lomonossovi.

Lõpuks viimane mõte, mis on ühenduses ajaloolis-kultuurilise temaatikaga, mõte, millel on määratu suur kasvatuslik tähtsus: meie rahvas, kõrge kultuuri looja isegi minevikus, olgugi et ta oli oma loominguliste võimaluste poolest tollal valitseva rõhumise kammitsas, sai koos Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võiduga avarad võimalused oma kultuuri arendamiseks.

Ja lastele tuleb näidata, joonistades eredate värvidega, pilti vabast kultuurilisest ülesehitamisest NSV Liidus. Sel viisil lasevad kodumaa kultuuri ajaloo küsimused, mida õpilased on jälginud, korduvalt aru saada oktoobrivõitude tähtsusest, panevad neid sügavalt õigesti hindama seda, mis on kätte võidetud ning saavutatud sugupõlvede võitlusega, ja sellega äratavad lastes veel tulisemat armastust oma sotsialistliku kodumaa vastu.

AJAMÕISTE JA KRONOLOOGIA ÕPPIMINE.

Kronoloogia tähtsus.

Kogu ajalugu koosneb arvutust hulgast faktidest, kuid iga üksikult võetud ajalooline fakt või isegi palju fakte, võetud üksteisest lahus, ei ole veel ajalugu. Ajalugu uurib ühiskonna arenemist, tema liikumist. Aga see tähendab, et kõik ajaloolised sündmused on üksteisega seotud; üks sündmus areneb teisest, eelmine valmistab järgmist ette. Nii võis näiteks sotsialistlik ülesehitus meie maal alata ainult sotsialistliku revolutsiooni tagajärjel; sotsialistlik revolutsioon võis võita ainult mitu aastat temale eelnenud töötajate võitluse tagajärjel, mida juhtis bolševistlik töölispartei; töölispartei võis tekkida alles pärast seda, kui Venemaal oli kujunenud töölisklass, jne.

Aru saada kausaalsusest, põhjuslikkusest, järelikult ka ajalooliste nähtuste vastastikusest seostusest ja seaduspärasusest võidakse ainult vaadeldes neid kindlas järjestuses, selles järjestuses, milles nad toimusid. Ajalooliste sündmuste järjestus väljendub ajas: üks sündmus oli enne — sel ja sel aastal, teine hiljem — järgmisel aastal. Niisugust ajalooliste sündmuste järjestust ajas nimetataksegi kronoloogiaks.

Kronoloogia on niisiis ajaloo skelett. Ta viib kogu rikkaliku ajaloolise materjali rangelt kindlasse korda, olles ajalooliste sündmuste fikseerimine ajas, selles järjestuses, nagu nad toimusid.

Selleks aga, et saada kronoloogiast aru, tuleb saada aru ajast ja tema liikumisest.

Laste ajakujutluste arendamine.

Aja liikumisest ei saa lapsed hõlpsasti aru. Neil on kergem aru saada ruumi mõõtmisest kui aja mõõtmisest. See on loomulik. Ruumi mõõtmist hakkab laps väga varakult tunnetama oma elukogemusest: too on kaugel, see aga on lähedal; see on niisama kaugel kui minna järgmise tänavani, kuid too on kaks korda kaugemal kui minna järgmise tänavani. Kaugus on lapsele arusaadav sellepärast, et ta omab elukogemuse põhjal kindlat maastaapi kauguse mõõtmiseks; antud juhul on vahemaa kodu ja järgmise tänava vahel lapsele tuttavaks mõõduühikuks.

Ja aja liikumisest arusaamiseks peab laps omama teatavat, oma isikliku kogemuse põhjal tunnetatud maastaapi. Ilma selleta ei saa laps suurest ajalõigust aru. Tõesti, lapsed ei suuda sugugi kujutella niisugust mõistet, nagu sada aastat, kolmsada aastat, tuhat aastat, 500 aastat tagasi jne. Neid mõisteid on raske mõista ja tunda isegi täiskasvanud inimesel ja lapse jaoks on nad ainult tühjad helid. Seejuures aga on ajalool tegemist suurte ajalõikudega ja neist arusaamiseks peab õpetaja andma lastele teatava vaatliku mõõdupuu, mis aitaks lastel endil kujutella selle või teise ajalõigu kestust, vältust.

Üldvastuvõetud ajamõõdupuu aluseks on aasta. Aasta kestust võib 10—11-aastane laps juba täiesti tunnetada. Õpetaja peab ainult teda sealjuures aitama. Nii peab õpetaja õppetöö algul, valmistades lapsi ette ajaloo õppimiseks, jutlema nendega sellest, mida nad mäletavad möödunud õppeaasta algusest, kas nende elus on möödunud aasta jooksul palju muutunud. Mee-

nutades kõike aasta jooksul möödunut, kujutlevad lapsed endile selgesti ja tunnevad aasta kestust. Aasta! See on juba palju. Lasknud lastel tunda ühe aasta vältust, võib alles viia neid suuremast ajalõigust, 10—11 aastast, arusaamise juurde. Aastakümme — see on lapse kogu eluaeg.

„Mida teie, lapsed, mäletate kõige, kõige esimesena oma elus?" küsib õpetaja. Lapsed hakkavad meelde tuletama ja, üritades välja jõuda oma esimeste elumuljeteni, nad tunnevad, mida tähendab 10 aastat. Kui palju see on — aastakümme!

Isiklike aistingute järgi suuremat ajalõiku endile kujutella lapsed ei suuda. Mida suurem on ajalõik, seda raskem on seda mõtestada. Kuid tuleb niipalju, kui võimalik, seda konkretiseerida. Selleks aitab kaasa lapse enda elupikkuse esiletoomisel üleminek tema vanemate elupikkuse selgitamisele. Isa on umbes 30—40 aastat vana. Tema eluiga on 3—4 korda lapse elueast pikem. Nii on mõiste 30—40 aastast ühenduses isa kujutlusega. See on siiski midagi konkreetset.

„Aga vanaisa? Kui vana on tema?" — Seitsekümmend. Tähendab, tema eluiga on 7 korda pikem kui õpilase eluiga. Ja seda võib laps endale kujutella ja arusaadavaks teha, eriti kui ta pärast seda jutleb õpetaja ülesandel kodus vanematega, vanaisaga, vanaemaga sellest, mida nad mäletavad oma elust, missuguseid muutusi on nende mälestuse kestel toimunud selles, mis neid ümbritseb: kodulinnas, kodukülas. Alles pärast seda ettevalmistavat jutlemist õpilastega võidakse asuda „aastasaja" mõiste selgitamisele. 100 aastat on kümme lapse eluiga! Saja aasta ulatuses harilikult möödub inimese enese, tema isa ja isaisa elu, s. t. vaheldub kolm põlve (aastasaja algul algab vanaisa elu, lõpul aga lõpeb lapselapse elu).

Ent 200 aastat? — Kahesaja aasta ulatuses elab 6 inimpõlve.

Ent 1000 aastat? — See võrdub 30 inimpõlvega, ühes aastatuhandes vahetasid inimesed üksteist 30 korda.

Nii muutub inimelu (sugupõlv) selleks konkreetseks ja võrdlemisi tajutavaks ajamaastaabiks, mis võib aidata lastel kujutella selle või teise ajalõigu suhtelist kestust, mis aitab mõõta ajavahemikke.

Laste kujutluse arendamist aja suhtes võivad aidata vaatlikkuse-vahendid. Selleks valmistavad paljud õpetajad erilise vaatlikkuse-abinõu, nõndanimetatud „ajalindi".

Mis see siis enesest kujutab?

Seda on kõige parem teha pikast paberiribast (näiteks seinapaberi tagumisele küljele). Ajalint on vaatlik ajakujutus kindla maastaabi järgi. Pikk joon, mis on tõmmatud üle kogu paberilehe, jaguneb võrdseiks lõikudeks, millest iga osa kujutab endast aastasada; lapsed teavad juba, et sada aastat võrdub kolme üksteist vahetava inimeluga, seepärast on soovitav aastasada alla kriipsutada kolme punktiirreaga (kolm vahelduvat põlve), tõstes neid esile erivärviga, näiteks punasega. Nii märgitakse ära IX, X, XI, XII, XIII sajand jne. Venemaa ajalugu arvatakse üle 1000 aasta pikaks; see tähendab, et tema kestes jõudsid vahelduda 30 inimpõlve. Lapsed näevad seda vaatlikult ja see aitabki neid seda selgemini endile kujutella. Edasi teatab õpetaja siinsamas, tunnis, sedamööda, kuidas lapsed vaatlikult õpivad kronoloogilisi daatumeid, õpilastele selle või teise meelespidamiseks tähtsa aastaarvu, asetab ta (sedeli ajaandme ja sündmuse nimetusega) maastaabi järgi ajalindil vastavale kohale. Nii näiteks paigutatakse „1612. a. Poolakate Moskvast väljaajamine" XVII sajandi algusesse, sedel „1682. a. Peeter I valitsemise algus" aga peaaegu selle sajandi lõppu. Sedamööda, kuidas õpitakse ikka uusi ja uusi aastaarve, täidavad nad terve ajalindi.

Sündmuste paigutamise tõttu kindlas ajamaastaabis selgub lastele ühe sündmuse kaugus teisest ja nende üldammusus meie aja suhtes.

Kui siis õpetaja küsib õpilastelt, kas võis inimene, kes elas vürst Ivan Kalita ajal, osa võtta Kulikovo lahingust Dmitri Donskoi ajal, on lastel ajalindi tõttu selge, et laps, kes elas 1328. aastal, võis küll oma vanas eas osa võtta Kulikovo lahingust 1380. aastal. Või: tatari ike algas 1240. aastal ja kukutati lõplikult 1480. aastal. Heitnud pilgu ajalindile, võivad lapsed selgesti kujutella tatari ikke vältust: sellel ajavahemikul vaheldus 7 inimeluiga; 7 põlve ägas anastajate ikke all ja võitles selle vastu. Seitse põlve! On hirmus kujutella endale, kui kaua kannatas vene rahvas, märterrahvas, kangelasrahvas.

Niisugune ajalooliste sündmuste graafiline kujutamine kindlas ajamaastaabis võib väga palju kaasa aidata laste ajakujutluste arendamisele. Et ajaloo hilisem ajajärk, XX sajand, sisaldab suuremal arvul meelespidamiseks sunduslikke aastaarve, on parem eraldada see erilisse tabelisse, mis on tehtud teises maastaabis ja jaotatud aastakümnete kaupa.

„Ajalinti" võidakse kaunistada ka mõnede joonistega. Ent

joonistega teda ülekoormata ei tule, ja joonised ise peavad olema skemaatilised ja selged; nad peavad ainult aastaarvu esile tõstma, laste tähelepanu sellesse kinnistama ja aastaarvu asukoha meelespidamiseks kaasa aitama, pannes tööle nägemismälu.

Võitlus kronoloogia teadliku omandamise eest.

Nagu juba mainitud, määrab kronoloogia kindlaks sündmuste järjestuse, kuid ajaloolisi sündmusi ei saa vaadelda üksteisest lahus, neid tuleb õppida vastastikuses seoses. Niisiis võideldes selle eest, et lapsed omandaksid ajaloolised faktid teadlikult, peab õpetaja võitlema ka selle eest, et õpilased omandaksid kronoloogiagi teadlikult. Need on teineteisest eraldatamatud. Tuleb taotella seda, et lapsed saaksid aru ajalooliste sündmuste kausaalsest sõltuvusest; ainult sellega omandatakse kronoloogia teadlikult ja mitte mehaaniliselt. Selgitagem seda näidete abil. Oletagem, et õpilane segas oma vastuses ära aastaarvud 1380 (Kulikovo lahing) ja 1480 (tatari ikke lõplik kukutamine). Säärane aastaarvude „äravahetamine" on harilik nähtus mehaanilise õppimise juures. Võideldes teadliku kätteõppimise eest, õpetaja ei paranda lihtsalt õpilase eksimust, vaid taotleb seda, et laps ise leiaks oma vea mõttetuse. Selleks arendab pedagoog näiteks niisugust vestlust:

„Kelle vahel oli Kulikovo lahing?" küsib ta.

„Venelaste ja tatarlaste vahel", vastab õpilane.

„Mille eest venelased siis võitlesid?"

„Tatari ikke kukutamise eest".

„Kas neil õnnestus Kulikovo lahingu tagajärjel lõplikult kukutada tatari ike?"

„Ei õnnestunud. Tatari ike jäi alles."

„Mis oli siis enne, kas Kulikovo lahing või tatari ikke lõplik kukutamine?"

Õpilasel on selge, et Kulikovo lahing oli enne.

„Aga kumb aasta, 1380. või 1480., oli enne?" jätkab õpetaja küsitlemist.

„1380. aasta oli enne."

„Mõtle nüüd", paneb õpetaja õpilasele ette, „milles seisab sinu viga. Kumb neist kahest aastaarvust kuulub Kulikovo lahingu ja kumb tatari ikke lõpliku kukutamise juurde?"

Niisiis on kronoloogiliste andmete meelespidamine sündmuste järgsusest arusaamisest lahutamatu. Seepärast tuleb õpetajal ühes ajaandmete eneste selgeksõpetamisega kõvasti töö-

tada laste kallal, õpetades neid asetama sündmusi kindlasse loogilisse järjestusse. Seepärast ongi hea, kui õpilased töötavad iseseisvalt kaardikeste asetamisel nende kohtadele. Neile kaardikestele on kirjutatud teatavad sündmused või joonistatud neist sündmustest pildikesed. Igas sellises kaardikeste komplektis on tähtis grupeerida sündmusi, mis on üksteisega seotud. Näiteks õpetaja annab õpilastele niisuguse seeria kaardikesi:

Kiievi-Venemaa killustumine.

Vene maade vallutamine Batu-khaani poolt.

Ivan Kalita. Vene maade ühendamise algus Moskva ümber.

Dmitri Donskoi. Kulikovo lahing.

Vene maade ühendamine Ivan III poolt.

Lõplik vabanemine tatari ikkest.

Kaasani ja Astrahani vallutamine Ivan IV poolt.[1]

Need kaardikesed antakse õpilastele segamini kätte ja tema peab nad seadma paigale kindlas järjestuses. Parem on, kui kaardikesed on kaunis suured: siis võib vastav õpilane paigutada neid tahvlile (või selleks eriliselt tehtud ladumislõuendile) kogu klassi aktiivsel osavõtmisel.

Pärast niisugust kaardikeste kohtadele asetamist koos sündmustest ülevaate andmistega ja nende sündmuste järjestuse kindlaksmääramisega tuleb sündmuste seast peasündmuste aastaarvud kindlaks määrata:

Batu-khaan vallutab vene maad — 1240. aastal.

Ivan Kalita suurvürstliku valitsemise algus — a. 1328.

Kulikovo lahing — a. 1380.

Tatari ikke kukutamine — a. 1480.

Niisugune pidev õpilaste treenimine kaardikestega töötamisel ja laste suuline küsimine ning nendega jutlemine uue materjali esitamisel aitab lastel paremini aru saada seosest üksi-

[1] Kõik need kaardikestel mainitud ajaloolised sündmused on vastastikuses seoses üksteisega. Ühtne neid siduv mõte on järgmine: Kiievi-Venemaa killustus ja vürstide omavahelised tülid nõrgestasid Venemaad ja muutsid ta tatari vallutajate saagiks. Tatari ikke kukutamiseks pidi vene rahvas ühinema ja see vene maade ühinemine algas Moskva ümber Ivan Kalita ajal. Alanud ühinemise tõttu hakkas vene rahva jõud kasvama ja Dmitri Donskoi võis teha esimese tõsisema katse heita kaelast tatari ike, mis aga veel ei õnnestunud. Alles kui vene maad olid lõplikult ühinenud ja moodustus ühtne võimas rahvuslik Vene riik Ivan III ajal, ilmus võimalus lõplikult heita eneselt tatari ike. Ja Ivan III pojapoeg Ivan IV võis isegi laiendada oma riiki, liites selle külge kaks tähtsamat tatari khaaniriiki: Kaasani ja Astrahani khaaniriigi.

kute ajalooliste nähtuste vahel ja ühtlasi teadlikumalt omandada nende sündmuste kronoloogiat.

Meelespeetavate aastaarvude valik.

Üldiselt ei tohi algkooliõpilastel meelespeetavate aastaarvude hulk suur olla. Meie ja välismaise kooli kogemused on kindlaks teinud, et nende arv ei tohi olla üle 40. Võib-olla tuleb seda arvu alandada, aga mingil tingimusel ei tule seda suurendada.[1] Teadku lapsed küll vähem aastaarve, kuid omandagu seda kindlamini. Muidugi tuleb see aastaarvude maksimum hoolega valida. Õpilastele meelespidamiseks valitavate aastaarvude leidmisel on vaja kõigepealt kogu ajalooliste sündmuste suurest hulgast välja valida pea-, sõlmsündmused, need sündmused, mis on ajaloolise tee tähisteks. Selle valimise juures ei tohi unustada ajaloo kui niisuguse kursuse mimekülgset iseloomu. See aga tähendab, et meelespidamiseks määratud aastaarvud peavad kõigepealt peegeldama riikluse tekkimise, arenemise ja kasvu küsimusi, samal ajal ka klassivõitluse ajaloost, välissuhete jne. ajaloost peamomente. Need aastaarvud peavad olema tugipunktideks kogu kursuse ülesehitamisel. Lähtudes neist juhtlauseist, näib meile otstarbekohane olevat esitada meelespidamiseks nooremate õpilaste jaoks järgmine kronoloogiline tabel:

862 — Rjuriku valitsemise algus Novgorodis.
988 — Ristiusu sissetoomine Venemaale.
1054 — Jaroslav Targa surm. Kiievi riigi killunemise algus.
1147 — Moskva esmakordne mainimine kroonikas.
1240 — Vene vürstiriikide vallutamine Batu poolt. Tatari ikke algus.
1242 — Saksa rüütlite purustamine Peipsi järvel Aleksander Nevski poolt.
1328 — Ivan Kalita suurvürstiks saamine.
1380 — Kulikovo lahing.
1480 — Vene riigi lõplik vabanemine tatari ikkest Ivan III ajal.

[1] Ivanov, K. A. «Ajaloo metoodika peajooned»; V. Bernadski, «Ajaloolisest võrgust ja vana- ning keskaja kronoloogiliste põhidaatumite omandamisest» («Istorija v škole» — «Ajalugu koolis» 1935, nr. 1). Metoodik Ulanov, V. A. («Ajaloo metoodika algkoolis», 1918. a.) oli selle poolt, et algkursuses on vaja ainult mõned aastaarvud meeles pidada või isegi kõik välja jätta. Viimase mõttega ei saa kuidagi nõus olla.

1547 — Ivan IV võtab endale tsaaritiitli.
1552 — Kaasani vallutamine Ivan IV poolt.
1581 — Jermaki sõjakäik Siberisse.
1612 — Poolakate väljaajamine Moskvast.
1648 — Ülestõus Ukrainas B. Chmielnicki juhtimisel.
1649 — Talupoegade lõplik pärisorjastamine.
1670 — 1671 — Talupoegade ülestõus Razini juhtimisel.
1682 — 1725 — Peeter I valitsemine.
1709 — Poltaava lahing.
1773 — 1775 — Talupoegade, kasakate ja Volga-äärsete ning Uurali rahvaste ülestõus Pugatšovi juhtimisel.
1812 — Venemaa sõda Napoleon I-ga.
1853 — 1856 — Krimmi sõda.
1861 — Pärisorjuse kaotamine.
1870 — V. I. Lenini sünniaasta.
1879 — J. V. Stalini sünniaasta.
1905 — 1907 — Esimene revolutsioon Venemaal.
1914 — Esimese Maailmasõja algus.
1917 — Veebruar. Tsaarivõimu kukutamine.
1917 — Oktoober. Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon.
1917 — Nõukogude riigi rajamine.
1918 — 1920 — Kodusõda.
1922 — NSV Liidu loomine.
1924 — Lenini surm.
1936 — NSV Liidu Stalinliku Konstitutsiooni vastuvõtmine.
1939 — 1940 — Lääne-Ukraina, Lääne-Valgevene, Leedu, Eesti, Läti, Bessaraabia astumine NSV Liidu koosseisu, Karjala-Soome NSV asutamine.
1941 — 1945 — Suur Isamaasõda.

Aastaarvude mehaaniline meelespidamine.

Õpilaste teadlikust kronoloogia õppimisest on kõneldud juba eespool. Kuid on iseenesest arusaadav, et võitlus õpilaste teadliku kronoloogia õppimise eest ei kaota veel aastaarvude mehaanilise õppimise vajadust. Ainult nende meeldejätmist tuleb õpilastele hõlbustada. Ja selleks võivad väga, väga palju kaasa aidata erilised vaatlikud õppevahendid. On hea kohaldada kronoloogia „ladumislõuendit", ladumislauda, mis on valmistatud lugema ja kirjutama õpetamise vahendi, „kassa" järgi. See te-

hakse nii: Suurele paberilehele või riidele kleebitakse (õmmeldakse) taskukesed. Taskukeste arv vastab õpilastele meelespidamiseks määratud aastaarvude hulgale. Taskukestele kirjutatakse aastaarvud (selles järjekorras, nagu õpilased tutvuvad nendega). Taskukeste mõõdu järgi tehakse kaardikesed, mis taskukestesse paigutatakse. Kaardikestele aastaarve ei märgita, vaid nendele kirjutatakse sündmuste nimetus.

Töö ladumislaual toimub järgmiselt: Õpetaja kutsub õpilase pärast harilikku suulist küsitlemist enda juurde, annab talle mõne segamini võetud kaardikese ja käsib tal need õigesti taskukestesse laduda. Õpilane läheb seinal rippuva ladumislaua juurde ja lahendab vaikides oma ülesande. Õpetaja võib isegi selsamal ajal küsida suuliselt mõnd teist õpilast. Pärast töö lõpetamist ja küsitlemist kas õpetaja ise või õpetaja käsul teine õpilane läheb ladumislaua juurde ja kontrollib, kas kaardikesed on õigesti laotud. Niisugune töö, mida süstemaatiliselt tehakse tunnist tundi, on õpilastele huvitav (on ju see omamoodi mäng) ja treneerib neid aastaarvude meelespidamises.

Mõned pedagoogid kasutavad teistsugust võtet. Iga uue aastaarvuga tutvumisel valmistab iga õpilane selle jaoks kaks kaunis suurt kaardikest. Ühele neist kaardikestest kirjutatakse ainult sündmuse nimetus, näit. „Poltaava lahing", ja teisele aastaarv („1709").

Kõigil õpilastel peavad kaardid olema kindlas järjekorras kahes ümbrikus. Pealkirjad tehakse neile suuresti ja selgesti, nii et neid oleks näha kaugelt. Kaks niisugust kaardikeste kogu peab olema ka õpetajal. Tunni lõpul jätab õpetaja paar minutit vaba aega üle, mida ta siis kasutabki aastaarvude kinnistamiseks õpilaste mällu omapärase „vaikimismängu" teel. Õpetaja tõstab vaikides kas sündmuse või aastaarvu (näit. 1861) kaardikese. Vastuseks sellele otsivad kõik õpilased oma ümbrikest kaardikese „Pärisorjuse kaotamine" ja tõstavad selle üles. Kogu klass on tõstnud kaardikesed. Õpetaja vaatab neid kiire pilguga ja näeb kohe, kes on vastanud valesti. Seda mängtööd teevad õpilased harilikult suure elavusega. Kui mõni ei tea aastaarvu ja enne oma kaardikese tõstmist vaatab oma seltsimeeste kaarti, siis see ei tee viga; on ju eesmärgiks see, et alatiselt treenides lastel vähehaaval kõik aastaarvud meelde jääksid. Kuid kui sellist tööd tehakse süstemaatiliselt, saavutab õpetaja kindlasti oma eesmärgi.

Õpilaste orienteerumine sajandites.

Erilist tähelepanu tuleb pöörata sellele, et lapsed oskaksid sajanditest aru saada. Sellest, kuidas lapsi lasta „tunda" aastasaja kestust, oli juba juttu. Aga õpilased harilikult suudavad suure vaevaga kindlaks määrata, missugusesse sajandisse teatav aasta kuulub. Nad kalduvad sageli sajandit määrama selle arvu järgi, milles on väljendatud aastaarvu sajand; näiteks viiakse 1649. a XVI sajandisse.

Kuidas tuleb siis õpetada lapsi õigesti orienteeruma sajandites? Kõigepealt tuleb lastele ära seletada, et ajal ei ole algust ega lõppu, ent inimesed on kokku leppinud arvata üht aastat (mil legendi järgi on sündinud Kristus) esimeseks aastaks ja sellest hakati arvama aastaid: esimene, teine, kolmas jne. Kui on möödunud 100 aastat, siis on möödunud aastasada (sajand) ja algab järgmine. Aega, mis on möödunud Kristuse sündimisest meie ajani, on hakatud nimetama meie eeraks, meie ajaarvamiseks.

Esimene aastaarv, millega lapsed tutvuvad, on 862. aasta. Mis see tähendab? See tähendab, et on möödunud kaheksa tervet sajandit ja on käes 62. aasta üheksandast sajandist. Või meil on praegu 1946. aasta, s. o. 19 sajandit, ja on käes 46. aasta kahekümnendast sajandist. Seletades seda lastele, tuleb aastaarvud, mis on võetud näiteks, kirjutada tahvlile ja määrates kindlaks, missugusesse sajandisse nad kuuluvad, kriipsutada alla arvud, mis näitavad möödunud sajandeid. Nii näiteks seletab õpetaja ja kirjutab 1147 (üksteist sajandit on möödunud, käes on kaheteistkümnes sajand).

Niisugune aastaarvude sajandeid näitavate numbrite allakriipsutamine annab lastele kätte lihtsaima viisi määrata kiiresti, missugusesse sajandisse antud aasta kuulub.

Sajandite määramises tuleb lapsi alatiselt treenida. Harilikult tehakse seda küsitlemise ajal. Kui näiteks õpilane nimetab selle või teise aasta, küsib õpetaja täiendavalt: „Missugusesse sajandisse see aasta kuulub?" Kui õpilane ütleb sajandi, siis võidakse teda küsida: „Aga missugusest aastast missuguse aastani see sajand kestab?"

Mõned õpetajad, kes rakendavad kronoloogia õpetamisel „ladumislauda", käsivad õpilastel laduda taskukestesse mitte ainult sündmuste nimetusi, vaid samal ajal ka kaardikesi, mis näitavad sajandit, kuhu käesolev sündmus kuulub.

Laste treenimist sajandite määramises ja aastaarvude meelespidamises võib abistada klassivälises töös kronoloogilise loto mängimine.

Loto koostamine kronoloogia printsiibi järgi on väga lihtne. Ta tehakse niisamuti kui harilik loto, ainult selle vahega, et numbrite asemele kirjutatakse kaartidele kronoloogilised aastaarvud, kuna kaardikestele, mis asendavad hariliku loto nuppe, märgitakse mitte aastaarvud, vaid sündmused.

Üks mänguosaline võtab kaardikesi välja ja teatab neil olevaid sündmusi, kuna teised mängijad katavad oma kaartidel vastavad aastaarvud. Lihtsas lotos korraldatakse numbrid kaartidel kümnekaupa veergudesse, et neid oleks hõlpsam leida (esimeses püstveerus esimese kümne numbrid, teises — teise jne.). Kronoloogilises lotos tuleb aastaarvud asetada veergudesse sajandite järgi, horisontaalses suunas aga jaotada sajandid pooleks (20. sajandi jaoks näiteks veerandeiks).

Niisugust lotot on kerge koostada ja valmistada ise. Lapsed mängivad meelsasti koolitööst vabal ajal kronoloogilist lotot ja mängimisel jäävad mitte ainult aastaarvud meelde, vaid lapsed harjuvad ka kiiresti määrama nende kuuluvust sellesse või teise sajandisse.

Lõpuks tuleb märkida, et sajandeid märgitakse rooma, mitte araabia numbritega.

MÕISTEID, MIS ON SEOTUD AJALOOKAARDI ÕPPIMISEGA.

Geograafiline keskkond ja ühiskonna arenemine.

Kodanlik ajalooteadus omistas rea oma tähtsamate tegelaste, nagu näiteks Kljutševski kaudu eriti suurt tähtsust geograafilisele looduslikule keskkonnale inimühiskonna arenemises, arvates, et kogu ajalooline käik määratakse geograafilise keskkonna iseloomu ja arengu järgi.

Meie marksistlik ajalooteadus lükkab selle väite kindlasti tagasi.

„Geograafiline keskkond on vaieldamatult üks ühiskonna arenemise alatisi ja vajalikke tingimusi ja ta mõjutab muidugi ühiskonna arenemist — ta kiirendab või aeglustab ühiskonna arenemiskäiku. Kuid tema mõju pole määrav mõju, sest muutused ühiskonna arenemises toimuvad võrratult kiire-

mini kui geograafilise keskkonna muutused ja arenemine. Kolme tuhande aasta vältel on Euroopas jõudnud vahetuda kolm mitmesugust ühiskondlikku korda: ürgaegne kogukondlik kord, orjapidamiskord ja feodaalkord; Euroopa idaosas, Nõukogude Liidus, aga on vahetunud koguni neli ühiskondlikku korda. Kuid geograafilised tingimused ei muutunud Euroopas sama ajajärgu kestes kas üldse või muutusid niivõrd tähtsusetult, et geograafia isegi keeldub sellest rääkimast. See on ka arusaadav. Geograafilise keskkonna vähegi tõsisteks muutusteks on vaja miljoneid aastaid, kuna inimeste ühiskondliku korra isegi tõsiseimate muutuste toimetulekuks piisab mõnesajast või paarist tuhandest aastast.

Sellest järeldub aga, et geograafiline keskkond ei saa olla ühiskondliku arenemise peapõhjuseks, määravaks põhjuseks, sest see, mis kümnete tuhandete aastate vältel jääb peaaegu muutumatuks, ei saa olla arenemise peapõhjuseks selles, mis sadade aastate vältel elab üle põhjalikud muutused."[1]

Georgaafiline tegur ei määra niisiis ühiskonna arenemist, vaid geograafiline olukord peegeldub teatava maa elus ja tema ajaloos. Niisugune tähtsus on näiteks looduslikel liiklusteedel: jõeteedel, mis ajaloolise arenemise vastavail etappidel on mõjutanud Kiievi või Moskva osatähtsuse kasvu; mereteedel, mille puudumine Venemaal pidurdas kaua aega tema arenemist ja nõudis suurt ning pingutavat võitlust merekalda pärast. Suurt mõju tööstuse paigutamisesse on avaldanud ja avaldab loodusvarade geograafiline paigutus jne.

Ei tohi seepärast unustada, et ajalooline protsess ei toimu kuski määramatuses, vaid just ümberpöördult täiesti kindlas geograafilises miljöös; ta on maapinnal seotud kindla kohaga. Seetõttu ei saa paljudest ajaloolistest nähtustest aru, kui ei teata, kus nad on toimunud. Ajalooprotsess teostub nii ajas kui ka ruumis. Niisiis on arusaadav, et nagu ei ole võimalik õppida ajalugu ilma kronoloogiata, nii ei ole võimalik teda õppida ilma ajalookaardita.

Õpilaste tutvustamine ajalookaardiga.

Kui õpilased asuvad ajaloo algkursuse õppimisele, on neil juba mõningaid, olgugi et pealiskaudseid, kujutlusi geograafiakaardist. Juba esimestes ajalootundides seisab õpetaja ees suur

[1] «ÜK(b)P ajaloo lühikursus», lk. 117—118.

ning keerukas ülesanne: viia õpilased neile tuttava geograafiakaardi juurest ajalookaardi juurde. Lapsed peavad aru saama, et nii ühel kui teisel kaardil on kujutatud samad kohad, ainult eri aegadel. Lapsed peavad aru saama, et neile tuttav füüsiline kaart peegeldab ainult seda pinda ja geograafilist keskkonda, kus inimesed tegutsevad, kuna vastupidiselt füüsilisele kaardile näitab ajalookaart just inimeste tegevust. Et maapinna muutused toimuvad äärmiselt aeglaselt, siis on füüsilise geograafia kaardid liikumatud, on oma iseloomult staatilised; ja ümberpöördult, inimühiskonnas toimuvate muutuste kiirusega on seletatav ajalookaartide eriline dünaamilisus.

See iseärasus ajalookaardil, mis on trükitud erilises värvuses eriliste leppemärkidega, viib lapsed alguses verest välja. „Meie seda kaarti ei tunne! Me oleme õppinud teise kaardi järgi", kõnelevad lapsed harilikult, kui neid kutsutakse geograafiakaardil tuttavaid kohti näitama ajaloolisel kaardil. Ja see on arusaadav.

Lastele tuleb kätte õpetada kindlad orienteerimisviidad nii geograafia- kui ka ajalookaardil: nad peavad oskama eraldada ookeanide ja merede piirjooni, jõgede jooni ja mägesid. See vilumus on hõlpus omandada, seda enam, et IV klassis esimestes ajalootundides on tarvitusel geograafiakaardid.

Juba esimeses tunnis, kus käsitellakse ürginimeste elu, peab tarvitama kaarti. Tol kaugel ajal ei olnud mingisuguseid riigipiire, inimesed elasid peaaegu loomalikult. Meie kodumaa maapind ise kujunes siis selliseks, nagu meie teda tunneme, tema mägede, jõgede, järvedega... Ta vabanes siis võimsa jääkatte alt. Ja on arusaadav, et selles tunnis tuleb kasutada ainult füüsilist kaarti, lastele juba maateadusetunnist tuttavat kaarti. See kaart aga peab elama, temal peab olema kujutatud elu. Jutustades esimeste inimeste asumisest meie kodumaa pinnale, alustavad mõned õpetajad tundi kaardiga, millel ülemine osa on valge paberilehega kinni kaetud.

Ürgajal, kvaternaarajastul, oli suur osa maapinnast kaetud jääliustikuga. Ida-Euroopa territooriumil levis jääliustiku lõunapiir umbes Karpaati mägedest Kiievi poole, edasi Doni jõel Voroneži poole, siis pöördus põhja Kama jõe poole, Uurali mägedel sirutus pika keelena lõuna poole, Taga-Uuralis aga nihkus tema piir uuesti põhja, umbes Irtõši suudme juurde. Sellest joonest põhja poole oli kõik kaetud võimsa jääga. Jutustades lastele jääkattest ongi õpetaja katnud kaardi ülaosa pabe-

riga, mille alläär on jääliustiku lõunapiiri järgi välja lõigatud. Kõneldes jääliustiku sulamisest, tema taandumisest põhja poole ja maapinna vabanemisest jää alt, nihutab õpetaja ka kaardi paberkatet pikkamisi ülespoole. Lastel tekib kindel nägemismulje liustiku taandumisest ja praeguse maapinna kujunemisest. Nii tutvuvad lapsed mõne sõna järgi praeguse maapinna väljakujunemisega, nagu ta on füüsilisele kaardile trükitud.

Ka järgnevais tundides läheb töö alguses ainult füüsilise kaardi järgi. Kaardil tuleb vastavaisse kohtadesse asetada sedelid pealkirjaga: „poljaanid", „drevljaanid", „vjatitšid" jne.

Alles järgmises tunnis, milles käsitellakse Kiievi riigi moodustumist, võidakse lapsed viia tööle ajalookaardi juurde. Ja seda tuleb teha nii, et õpilastel oleks selge, kuigi nad on siirdunud teise kaardi juurde, et see uus kaart peegeldab sedasama pinda, mis oli ka endisel füüsilisel kaardil.

Seda üleviimist ühe kaardi juurest teise juurde võib teha nii: jutustanud slaavi suguharude ühendamisest üheks Kiievi riigiks, paneb õpetaja füüsilisele kaardile aplikatsiooni, värvilise paberilehe Kiievi riigi kontuuridega, mis on kaardi maastaabi järgi välja lõigatud.

„Näete, kogu see osa pinnast moodustas Kiievi riigi, kuulus tema koostisse", seletab õpetaja. Ja pärast seda näitab õpilastele ajalookaarti, millel Kiievi riik on erivärvis esile tõstetud. Mõlema kaardi kõrvutamisel näevad õpilased, et need kujutavad üht ja sedasama, sama pinda, ainult endise, hästi tuttava kaardi külge on kinnitatud aplikatsioon, uuel kaardil, ajalookaardil, aga on see pindala, mis on kaetud aplikatsiooniga, s. t., mis on Kiievi riigi all, esile tõstetud erilise värvusega.

Ajalookaardil väljendatud dünaamikast arusaamise arendamine.

Nii selgitatakse lastele ajalookaarti.

Algkooli jaoks on meil välja antud rida ajalookaarte peaaegu kõigi ajajärkude kohta. Ajaloo- ja maateadusekaardi peavahe on see, et ajalookaardil on kõik nähtused esitatud mitte liikumatutena (nagu näiteks maateadusekaartidel „maavööndid", tsoonid, maapõuevarade paigutamine jms.), vaid dünaamilistena, liikuvatena (näiteks Vene riigi kasvamine). Seda dünaamikat väljendatakse siin erilise värvuse abil (näit. riikide eri aegade piirid on erinevalt värvitud) ja nooltega ning muude leppemärkidega.

On tarvis, et lapsed saaksid sellest dünaamilisusest aru, teda on tarvis lastele näidata.

Seletagem seda konkreetsete näidetega. Meil tuleb õpilased viia töölt kaardi juurest „Kiievi riik" tööle kaardi juurde „Vene vürstiriigid ja Kuldhord XIII — XIV sajandil". Selles tunnis jutustab õpetaja Kiievi riigi killunemisest paljudeks üksikuteks pisiriikideks. Oli üks riik ühe valitsejaga, ühe suurvürstiga, aga nüüd on palju riike, palju valitsejaid, palju vürste. Ei oleks halb, kui seda olukorda kujutataks vaatlikult. Selleks asetab õpetaja siis, kui ta kõneleb Kiievi riigi ühtsusest, esimesele kaardile vürsti silueti aplikatsioonkujuna. Jutustanud edasi Kiievi-Venemaa lagunemisest paljudeks vürstiriikideks, asetab õpetaja samal kaardil mitmesse kohta veel mõned niisugused kujud. Ta räägib suuremate vürstiriikide — Rostov-Suzdali, Galiitsia-Volõõnia, Novgorodimaa — esilekerkimisest ja paneb juba varem paigutatud kujude kõrvale sedelid vastavate pealkirjadega. Märkinud sel viisil nähtavalt Kiievi riigi lagunemise endisele, juba tundmaõpitud kaardile, näitab õpetaja lastele uut kaarti, näitab sellel Kiievi-Venemaa üldised piirid (need piirid on õpilastele juba esimeselt kaardilt tuttavad) ja juhib õpilaste tähelepanu siin kujutatud Kiievi maade kirevale mosaiikpildile: see värvuste kirevus näitab, et siin ei ole enam riigi ühtsust, selle asemele on tekkinud palju pisiriike, mille seast on silmapaistvamad Rostov-Suzdali, Galiitsia-Volõõnia ja Novgorodimaa.

Lagunemise tulemuseks on vene rahva killunemine ja nõrgenemine, mille kasutasid ära naabrid, kes alustasid oma röövkäike vene maisse. Ja õpetaja juhib õpilaste tähelepanu noolekestele, millega kaardil on ära märgitud polovetside rünnakud, ja jutustustes Dšingiskhaani ja Batu-khaani vägede sõjaretkist noolekestele, mis näitavad nende teid.

Kui kaardi „Vene vürstiriigid ja Kuldhord XIII — XIV sajandil" järgi õpilased on tutvunud Venemaa lagunemisega, siis järgmisel kaardil „Vene riigi kasvamine XIV — XVII sajandil" tuleb neid tutvustada vastupidise käiguga, Venemaade ühendamisega.

Asudes kolmanda ajalookaardi tundmaõppimisele, on jälle tarvis abistada lapsi temale „ümberlülitumisel". Selleks võidakse siingi tuua appi aplikatsioonid.

Kõneldes näiteks Moskva tõusust Ivan Kalita ajal, paigutab õpetaja lastele juba tuttavale killustatud vene maade kire-

vale taustale aplikatsiooni: väikese Moskva vürstiriigi kontuurid, valmistatud muidugi vastavas maastaabis. Pärast seda juhib õpetaja õpilaste tähelepanu uuele kaardile, kus seesama Ivan Kalita aegne Moskva vürstiriik on esile tõstetud erilises värvuses.

Järgnevais tundides tutvuvad lapsed tema edasise kasvamisega, kusjuures õpetaja iga kord kriipsutab alla värvuse, mis näitab ühe või teise maa ühendamist Venemaa külge.

Võtted ajalookaardiga töötamisel.

Kõigist toodud näidiseist selgub, et kaart ei tohi ajalootunnis olla selle täienduseks, vaid peab olema orgaaniliselt sellega seotud, veel enam, kaart, mis peegeldab territooriumi, millel arenesid teatavad ajaloolised sündmused, peab olema põhjaks, nagu kanvaaks, millele õpetaja koob eredat ajaloo-vaipa.

On arusaadav, et ühtki maateadusetundi ei tohi anda ilma kaardita, samuti ka ei tohi ilma kaardita anda ühtki ajalootundi.

Õpetaja peab meeles pidama, võtma selle endale juhiseks, et ta ise ega õpilased ei pea mainima ühtki maateaduslikku nimetust, ilma et samal ajal ei näidataks kõnesolevat punkti ka kaardil. Juba esimesest tunnist alates tuleb harjutada õpilasi vastama, kaardikepp käes. Näidates seda või teist punkti, peab õpilane oskama määrata ja öelda selle asukoha: Kiiev Dnepri jõel, Novgorod Volhovi jõel Ilmeni järve ääres, Leningrad Soome lahe ääres jne. Sellega saavutatakse kaardi tundmist üldse, mitte ainult tutvust käesoleva hariliku kaardiga, millel õpilased orienteeruvad vaid nägelikult. Kui need tingimused täidetakse, siis lapsed tunnevad kaarti ja pikkamööda õpivad temast aru saama ning temal orienteeruma.

Selleks, et lapsed õpiksid kaarti tundma mõistusega, tuleb viimast elustada, on vaja, et lapsed tunnetaksid kaarti pinnasena, selle maateadusliku keskkonnana, milles ajaloolised sündmused toimuvad.

Absoluutselt lahendab selle ülesande kino, kui kaardi taustal näidatakse miniatuuris, kas või liikuvate leppemärkide või kujude abil, neid sündmusi, mis antud kohas arenesid.

Teataval määral püüavad seda ülesannet lahendada ka ajaloolised seinakaardid, mis on välja antud algkooli jaoks käesoleval ajal kui ka enne revolutsiooni; ajalookaartidele ongi selle eesmärgi saavutamiseks paigutatud mitmesuguseid kuju-

sid ja piltegi. Kuid klassi tingimustes kõige paremaks kaardi elustamise viisiks, ajaloolise tegevuse arendamiseks, on aplikatsioonide kohaldamine.

Toome näidiseid üksikute konkreetsete sündmuste näitamiseks kaardil.

Teemaks on „Kodusõda". Nõukogude maa on interventsiooni ja kontrrevolutsiooni rõngas: Koltšak, Denikin, Judenitš, Wrangel, poola valged, saksa, jaapani ja muud intervendid ründavad igast küljest. Siseriigis puhkeb kontrrevolutsioonilisi mässe. Lenin Moskvast juhib kangelaslikku võitlust. Frunze on idarindel, Kirov Astrahanis, Štšors kihutab üles partisane Ukrainas, Vorošilov võitleb Denikiniga; kõigisse vastutavaisse rindeosadesse saadavad partei ja valitsus seltsimees Stalinit.

Kuidas see teema elustub, kui õpetaja toob oma jutustuse ajal esile need sündmused kaardil, paigutades vastavaile kohtadele vastavaid kujusid, mis kujutavad loomastunud valgekaardi kindraleid ja intervente, kes igast küljest pigistavad Nõukogude maad, näitab leppemärkidega kontrrevolutsioonilisi mässe sisemaal; kõneldes meie juhtide, väejuhtide ja kangelaste energilisest tegevusest, asetab ta vastavaisse kohtadesse kaardil nende pilte. Ja nähes kõike seda kaardil liikvel, kujutlevad lapsed endile palju selgemini seda rasket seisundit ja neid kangelaslikke päevi, mida kodumaa siis läbi elas, ja saavad sellest kõigest palju sügavamini aru. Nende silmade ette tõuseb selgesti lahingutegevuse arenemine; nad jälgivad rõõmuga punaste nooleke ste liikumist, mis näitavad meie poolt vaenlase pihta antud löökide peasuunda, kui nende silmade all võetakse üksteise järel kaardilt vaenlase kujusid, kui meie maa kaardil hakkavad tähtsamate linnade ja rajoonide kohal üksteise järel lehvima punased lipud.

Kui kaardid nii elustuvad teemades, milles käsitellakse sõjalist minevikku, siis harjuvad õpilased järk-järgult kaardiga kui alusega, millel lahendatakse sõjalisi ülesandeid.

Mõnikord, tutvustades lapsi selle või teise sõjalise operatsiooni üksikasjadega, tuleb viimase käiku kujutada eriskeemil (näiteks Kulikovo või Borodino lahingu skeem-plaan, Stalini plaan Denikini purustamiseks jne.). Sel juhul tuleb skeem viia seosesse kaardiga. Selleks näitab õpetaja kõigepealt antud koha kaardil ja viib siis laste tähelepanu kaardilt skeemile, mis oma olemuselt on selle kaardi detail. Ja selle peavad lapsed endile selgeks tegema.

Nagu sõjalised operatsioonid tõeliselt peegelduvad kaardist, nii võib ja peabki ka massiliste revolutsiooniliste rahvaliikumiste kirjeldamisel panema kaardi rääkima.

Nii näiteks aitab teemas „Ülestõus Pugatšovi juhtimisel" ülestõusu rajooni selge kujutamine õpilastele selgitada ülestõusust osavõtnute koosseisu, relvastuse olemasolu, ülestõusu iseloomu ja käiku.

Kõneldes rahvamasside raskest seisukorrast enne ülestõusu, iseloomustades Jaiki kasakate, Uurali tööinimeste, baškiiride, pärisoriste talupoegade seisukorda, näitab õpetaja oma jutustamise ajal kaardil neid rajoone, kus need inimesed asuvad, ja asetab vastavaile kohtadele aplikatsioone, kasaka, töölise, baškiiri, taluniku kuju.

Siirdudes ülestõusu alguse ja käigu esitamisele, saadab õpetaja oma sõnu noolekeste ja muude märgikeste paigutamisega kaardile; Pugatšov läheb läbi Jaiki steppide Orenburgi (nool) poole, piirab Orenburgi (kindluse skeemiline siluett), ei suuda seda ära võtta, läheb ringi (kõver nool) ja liigub läbi Lõuna-Uurali (nool). Nüüd on lastel selgesti näha, et Pugatšovi tee läheb tööinimestega asustatud rajoonidest läbi. (Siin on asetatud kaardile vastav kuju.) Lastele on selge, et töölised ühinevad Pugatšoviga, valmistavad talle suurtükke (aplikatsioon). Edasi läheb ülestõusnute tee läbi baškiiri steppide (nooleke) ja baškiirid (kaardil seisab juba baškiiri ratsaniku kuju), astudes Pugatšovi lippude alla, annavad talle head ratsaväge.

Lähenemine Kaasanile (nooleke). Talupojad rüüstavad mõisu (põleva mõisa siluett). Kaasanile läheneb tugev tsaari armee (punasele noolekesele, mis tähendab Pugatšovi liikumist, sihib vastu valge nool). Löödud Pugatšov taganeb mööda Volgat allapoole (nooleke). Talupojad Kaasani alt temaga kaasa aga ei lähe: nad rüüstavad oma mõisnikke ja arvavad, et mis üle selle, — ei ole nende asi. Neis rajoonides, kuhu tuleb Pugatšov, tõusevad talupojad üles, rüüstavad ka omade mõisnike mõisu (siia asetatakse uus põleva mõisa siluett), aga edasi Pugatšovi järele (nooleke) ka ei lähe. Otsustav lahing (noolekesed põrkavad kokku). Pugatšov on löödud ja tsaari kindraleile välja antud. Puust puuris veetakse rahvakangelast nagu metsloomа piinarikkasse surma Moskva (puuri siluett).

On iseenesestki selge, et kõik need toimingud kaardil ei arene enda pärast, vaid on ainult täienduseks tunni peaasjale, õpetaja eredale ja elamusrikkale jutustusele.

Niisuguses teemas nagu „1905—1907. aasta revolutsioon" tunnevad lapsed tema massilist iseloomu enam, kui õpetaja jutustuse ajal rea linnade (Moskva, Sevastoopoli, Odessa, Krasnojarski jt.) kohale tõuseb kaardil orgaaniseeritud töölisülestõusude punane lipp ja talupoegade väljaastumiste rajoone (Volga kallas, Ukraina, Taga-Kaukaasia jt.) valgustavad põlevate mõisade leegid (aplikatsioonid). Revolutsioonijuhid: Lenin, kes, pöördunud neil päevil välismaalt tagasi, elas Peterburis, ja Stalin — Kaukaasias. Ja neil kohtadel näevad lapsed juhtide pilte. Nii elustub kaart tunnis, nii seostub ta ja põimub tihedasti õpetaja elava jutustusega, nii köidetakse tema külge laste tähelepanu.

Ka majanduslike küsimuste puhul peab kaart saama endale väärika koha.

Oletagem, et jutt on kapitalismi arenemisest Venemaal. Õpetaja jutustab Vene tööstuse ülesehitamisest, tööstuskeskuste tekkimisest. Ta näitab, et Peterburis ja Nižni-Novgorodis asutatakse masinaehitustehaseid, Tuulas, Uuralis ja Donetsi basseinis metallurgiatehaseid, Moskva ja Teistes Kesk-Venemaa kubermangudes tekstiilvabrikuid. Ja kuidas elustub kaart õpetaja jutustuse ajal, kui ta sellest kõigest kõneldes paigutab kaardil märgikesi-aplikatsioone, nii et laste silmade all tärkavad vastavais kohtades kõrgahjude siluetid (metallurgia), hoorattad (masinaehituse sümbolid), ilmuvad kaardile kirjud riidelapid. Kui lastel ei jäägi meelde tööstuse tekkimise rajoone, ega see olegi tähtis, ent neil jääb tugev mulje tööstuse kasvamisest ja vahest ka tema liikidest.

Tuleb siiski hoiatada, et selliste kaardi järgi töötamise võtetega liialdada ka ei tohi: nad võivad lapsed ära tüüdata, muutuda tavaliseks ja sellega kaotada oma teravuse. Neid tuleb rakendada ainult tähtsamate küsimuste puhul, mis on kaardiga tihedasti seotud. Sel juhul annavad niisugused võtted häid tulemusi, näitavad lastele, et kaart peegeldab neid konkreetseid geograafilisi tingimusi, milles toimusid ajaloolised sündmused, arendavad pikkamööda lastes arusaamist kaardist, oskust orienteeruda temas, „lugeda" teda.[1]

[1] Aplikatsioonid kinnitatakse kaardi kui ka tahvli külge plastiliini või leivatükikestega. On tähtis, et leivatükikesed võetaks pärast tundi kohe kaardi küljest ära, muidu nad rikuvad kaarti.

Õpilaste oskus orienteeruda kaardil.

Ajaloo õppimisel nõutakse nagu maateaduse õppimiselgi, et õpilased hästi tunneksid kaarti, oskaksid kiiresti leida seal asetsevaid vajalikke kohti mitte pealkirjade, vaid asukoha järgi. Selleks peab õpilane teadma kaardi põhikanvaad, jõgede, merede jne. kontuure.

Meie algkooli jaoks määratud ajalookaartidel on nende selgus, „silmatorkavus" ühelt poolt heaks, teiselt poolt aga halvaks küljeks. Asi on selles, et ajaloolistel kaartidel on nimetusi vähe, need on suurte tähtedega ja nad paistavad juba kaugele silma esimese pealiskaudse pilgu puhul kaardile.

Seetõttu leiab kaardi juurde kutsutud õpilane oma teraste silmadega hõlpsasti ja kergesti selle, mida nõutakse. Mõni õpetaja paneb talle selle eest 5, on aga võimalik, et õpilane ei tunnegi kaarti. Õpilaselt tuleb nõuda kaardi tundmist kontuuri järgi, oskust sellel orienteeruda. Seepärast tulebki õpetajaile soovitada tarvitada ajalootundides ühel ajal kaht kaarti, ajaloolist ja harilikku füüsilist.

Sel juhul näitab õpilane vajaliku punkti, näiteks Kiievi, ajalookaardil, kus see on selgesti ära märgitud, ent siis peab lähenema füüsilisele kaardile ja näitama sellel uuesti Kiievit; siin ei ole linna nimetust, ja õpilane peab selle asukoha määrama Dnepri jõe kontuuride järgi. „Kiiev asetseb siin", ütleb ta, „kus Dnepr teeb pööraku".

Kahjuks on meil aga veel koole, kus ei ole ajalookaartide täielikku kogu. Kas võib siis sel juhul tarvitada mõne niisuguse ajajärgu ajalookaarti, mis ei vasta vaadeldavale teemale? Kas võib näiteks jutustada XVI—XVII sajandi Vene riigist Kiievi-Venemaa kaardi järgi? Ei. See arendab lapses vääri kujutlusi.

Kui ajalooline erikaart puudub, võidakse äärmisel juhul kasutada niisugust lihtsat füüsilist kaarti, mis on sobiv igasuguse ajajärgu jaoks, sest et tal ei ole üldse piire.

Harjutamine iseseisvalt kaarti käsitama.

Suur tähtsus on sel, et lapsi harjutataks raamatus leiduvaid kaarte käsitama. Seepärast tuleb lapsi sel ajal, kui õpetaja jutustab klassikaardi järgi, lasta jälgida jutustust õpiku avatud kaardi järgi ja leida seal kõik vajalikud kohad. Järeleandmatult nõudes õpilastel vastamisel kõige mainitu näitamist kaar-

dil, paneb ja harjutab õpetaja sellega neid koduste ülesannete lahendamisel alati töötama õpiku kaardi järgi. Seepärast tuleb õpetajal alati, kui ta koduse ülesande määrab, eriti seletada seda tööd, mida õpilased peavad tegema kaardi järgi.

Oma ülesandmistes peab õpetaja ette nägema ka õpilaste iseseisvat loovat tööd kaardi õppimisel. Selles suhtes on õpilastel kasulik töötada kontuurkaartide kallal, märkides neile piire, mõnesid linnu, sõjakäike jne.

Lõpuks esitame rea näidisülesandeid õpilaste iseseisvaks tööks kaardi järgi: [1]

Teema	Ülesanne
	Töö kontuurkaardil nr. 1.
Muistsed slaavlased.	Leida õpiku kaardilt, kus elasid slaavi suguharud, ja kirjutada nende nimetused vastavaile kohtadele kontuurkaardil. Märkida vanimad slaavi linnad, Kiiev ja Novgorod.
Slaavlaste naabrid.	Leida õpiku kaardil, kus elasid kreeklased, kasaarid, bulgaarlased, varjaagid ja muud slaavi naabrid, ja kirjutada nende nimetused kontuurkaardile. (Nende rahvaste nimetused märkida slaavlastest erinevas värvuses. Märkida ära Tsargrad (Konstantinoopol).
Kiievi riigi kujunemine.	Märkida värvilise pliiatsiga kontuurkaardile «suur tee varjaagide juurest kreeklasteni».
Jaroslav Tark.	Õpiku kaardi järgi märkida kontuurkaardile Kiievi riigi piirid Jaroslav Targa ajal. Värvida kogu see ala mingisuguse heleda värviga.
	Töö kontuurkaardil nr. 2.
Kiievi riigi lagunemine.	Kirjutada kontuurkaardile suuremate vene vürstiriikide nimetused: Kiiev, Rostov-Suzdali, Galiitsia-Volõõnia ja Novgorod. Musta mere äärsete steppide poolt märkida nooltega polovetside pealetungid.
Vene maade vallutamine Batu-khaani poolt.	Kontuurkaardil märkida erilist värvi pliiatsiga Batu-khaani sõjavägede kulgla; märkida ära Sarai linn.

[1] Kui kontuurkaarte ei ole küllaldasel arvul, võivad lapsed ise neid valmistada kopeerimise teel.

Teema	Ülesanne
Aleksander Nevski.	Kontuurkaardil märkida noolekestega saksa ja rootsi rüütlite kallaletung vene maadele. Märkida värviliste punktidega Neeva lahingu ja Jäälahingu kohad.
	Töö kontuurkaardil nr. 3.
Ivan Kalita.	Kontuurkaardile märkida Moskva ja Moskva riik Ivan Kalita ajal.
Dmitri Donskoi.	Märkida kontuurkaardile värvilise punktiga Kulikovo lahingu koht.
Vene rahvusriigi loomine.	Kontuurkaardil märkida erilise värviga maad, mis Ivan III ja Vassili III ajal kuulusid Vene riigi koostisse.
	Ugra jõe juurde panna tatari ikke lõpliku kaotamise aasta-arv.
Kaasani ja Astrahani vallutamine.	Kontuurkaardil märkida Kaasan ja Astrahan. Nende linnade juurde kirjutada aasta number, millal nad ühendati Venemaaga.
	Tõmmata värvilise pliiatsiga veetee idamaadele.
Talupoegade seisukord XVI sajandil.	Märkida kaardile rajoon, kus Doni jõel moodustus kasakkond, pealkirjaga «Kasakad».
Lääne-Siberi vallutamine.	Siber ja muud maad, mis Ivan IV valitsuse ajal liideti Venemaa külge.
Võitlus poola interventsiooniga.	Märkida värviliste noolekestega Poola ja Rootsi pealetungid vene maadesse.
	Märkida kaardile Nižni-Novgorodi linn. Märkida erilise noolekesega Minini ja Požarski maakaitseväe liikumised Moskva poole. (Võib näidata mitte maakaitseväe teed, vaid lihtsalt noolekesega märkida liikumist Nižni-Novgorodist Moskva poole.)
	Katta joontega vene maa-alad Soome lahe ääres, mis rootslased hõivasid interventsiooni tagajärjel.
Vasaku kalda Ukraina ühendamine Venemaaga.	Märkida kontuurkaardile Ukraina maa-alad, mis ühendati Venemaaga B.Chmielnicki ülestõusu tagajärjel.
Ülestõus Stenka Razini juhtimisel.	Katta joontega peamine rajoon, mida haaras Stenka Razini ülestõus.
Vene riigi valitsemine XVII sajandi lõpul.	Märkida kotuurkaardil Vene riigi piirid Peeter I valitsuse algul.

Teema	Ülesanne
	Töö kontuurkaardil nr. 4.
Peeter I sõda Rootsiga.	Märkida leppemärkidega lahinguväljad: 1) Narva all, 2) Poltaava all. Märkida ära Peterburi. Märkida kaardile maad, mis Peeter I ajal liideti Venemaa külge.
Ülestõus Pugatšovi juhtimisel.	Märkida kaardile noolekestega umbkaudne Pugatšovi sõjaväe kulgla. Märkida Orenburgi ja Kaasani linn. Märkida pealkirjaga baškiiride poolt asustatud rajoon.
Katariina II sõjad.	Märkida kaardile Vene impeeriumi piirid XVIII sajandi lõpuks.
1812. aasta sõda.	Näidata noolekestega Napoleon I sõjakäik Venemaale ja tema taganemine. Märkida leppemärkidega peavõitluste kohad Borodino ja Malojaroslavetsi juures.
Krimmi sõda.	Märkida kaardile Sevastoopol ja näidata tema kangelaslikku kaitsmist erilise leppemärgiga.
Kapitalismi arenemine Venemaal.	Märkida kaardile Venemaa tööstuse peakeskused, kirjutada pealkirjad: Donetsi bassein, Uural, Nižni-Novgorod.
Kesk-Aasia vallutamine.	Tõmmata kaardil Vene impeeriumi piirid XIX sajandi lõpuks.
	Kontuurkaart nr. 5.
Kodusõda 1918. a.	Märkida noolekestega saksa okupatsioon Baltimail, Valge-Venes ja Ukrainas; inglise interventsioon Põhjas, Taga-Kaukaasias ja Kesk-Aasias; jaapani interventsioon Kaug-Idas; valgete pealetung Uurali tagant Volga poole; Doni ja Põhja-Kaukaasia valgekasakate pealetung Tsaritsõni sihis. Märkida punase tähekesega Tsaritsõni kangelaslik kaitse.
	Kontuurkaart nr. 6.
Kodusõda 1919.—1920. a.	Vastavatesse rajoonidesse, kus asuvad valgekaartlased ja intervendid, kirjutada: «Koltšak», «Denikin», «Judenitš», «valgepoolakad». Punaste noolekestega märkida ära Punaarmee pealetung ja valgekaartlaste ning interventide purustamine.

Teema	Ülesanne
	Kontuurkaart nr. 7.
NSV Liidu Stalinlik Konstitutsioon.	Värvida mitmesuguste värvidega 1936. aasta 11 liiduvabariiki.
NSV Liidu võitlus rahu ja läänepiiride kindlustamise eest.	Märkida kaardile NSV Liidu piirid 1939.—1940. a. Tõsta eriliste värvustega esile uued nõukogude vabariigid: Läti, Leedu, Eesti, Moldaavia, Karjala-Soome.
Nõukogude rahvaste Suur Isamaasõda saksa fašismiga.	Märkida eriliste märgikestega kangelaslinnad. Märkida musta joonega sakslaste maksimaalse itta sissetungi piir.
	Punaste noolekestega märkida meie Punaarmee pealöökide suund sakslaste pihta. Püstitada punalipp Berliini kohale.

Kogu töö viiakse läbi klassis õpetaja juhtimisel tema jutustuse ajal.

Ajalookujutluste piltlikkuse arendamine.

MILLEST KUJUNEB MINEVIKU-KUJUTLUSTE PILTLIKKUS.

Ajalooteadmiste formalism ja tarvidus arendada minevikukujutluste piltlikkust.

Lapsed vaatavad minevikku läbi kaasaja prillide. „Kolhoosnikud elasid Katariina II ajal halvasti", „Peeter I ehitas aurulaeva", räägivad õpilased. Bojaari elamuid kujutlevad lapsed kaasaegsete hoonete, losside näol, muinasvene sõdurid saavad meie Punaarmee kangelasohvitseride ja sõdurite kuju.

Ajaloo formaalse õpetuse tõttu, seetõttu, et väga, väga sageli mineviku elavad kujud asendatakse kuivade ajalooliste skeemidega, õpilastel, kuigi neil on mõningaid teadmisi faktide kohta ja teoreetilist arusaamist ajaloolistest sündmustest, puuduvad täiesti või peaaegu täiesti õiged kujutlused mineviku kohta.

1944/45. õppeaasta algul tuli autoril Pedagoogiliste Teaduste Akadeemia ülesandel uurida ajaloolisi mõisteid ja kujutlusi õpilastel, kes olid kolmandast klassist, kus nad olid lõpetanud NSV Liidu ajaloo õppimise kuni XVIII sajandi alguseni, üle viidud neljandasse klassi.

260 õpilase 8 500 vastuse analüüs andis õpetlikke tulemusi. Uurimine näitas, et õpilaste teoreetilised teadmised on enamvähem rahuldaval tasemel. Nii oli suuremal osal õpilastel kujutlus bojaaridest ja mõisnikest kui tootmisvahendite omanikest ja võõra töö ekspulateerijaist (84 ja 73,4% uuritud lastest); nad omasid enam-vähem õiget kujutlust mõisniku maaomandi päritolu kohta (70,6%), said aru, et tsaarivõim ei olnud rahvavõim (96,4%). Osutus, et paljude õpilaste arusaamine oli veel sügavam: nad kujutlesid endile õigesti bojaarkonna (55,2%) ja aadelkonna (58,4%) feodaalset olemust.

Samal ajal aga tegi uurimine kindlaks, et kui ka õpilaste põhimass omas mõningaid ajaloolisi mõisteid, olgugi küll skematiseerituid, siis oli asi ajaliste kujutluste piltlikkusega hoopis halvem.

Nii oli näiteks 65,4%-l õpilastest mõningaid teoreetilisi kujutlusi bojaaride duumast, kuid samal ajal ei suutnud nad seda ära tunda ilukirjanduslikust tekstist võetud kirjelduse järgi (õigeid vastuseid oli ainult 40,4%) või nägemisest saadud kujutuse järgi (õigeid vastuseid oli 27%). Kui õpilastele näidati tüübilise bojaari kujutust ja pandi ette määrata välimuse järgi, kes see on, siis tundsid vähesed (56,9%) bojaari ära, aga sellesama bojaari, keda joonisel näidati mitte lihtsalt seisvana, vaid tegevuses, määras tunduvalt suurem osa lapsi õigesti (bojaari oma pärusmõisa taustal — 75%, bojaari lossis, duumas tsaari juures 84,2%).

Ainult vähestel õpilastel oli piltlikku kujutlust Moskva riigi aegseist prikaasidest (21,3%), djakkidest ja alamdjakkidest (30,8%), teenistujaist (30,8%), streletsidest (8,0%).

Ettepanekule loetella talutööriistad XVI—XVII sajandil või tolle ajajärgu relvastus, vastasid õpilased keskmiselt ainult 1,1 nimetust.

Ajalooliste kujutluste piltlikkuse puudumise tõttu kannatab õpilastel ka ajaloost arusaamine. Seesama uurimine näitas, et laste teoreetiline kujutlus omandab piltlikkuse puudumise tõttu skemaatilise iseloomu. Lapsed ei tõsta esile antud ajajärgule omaseid iseärasusi; nad samastavad näiteks XVI—XVII sajandi bojaarkonda Kiievi-Venemaa bojaarkonnaga, XVI—XVII sajandi mõisnikke segavad Kiievi ajajärgu družinnikutega (9,8%) või kapitalistidega (3,8%), tsaaridest on neil mingi üldine kujutlus, ilma ajajärguga ühendamata (14,7%).

Konkreetsete piltlike kujutluste puudumine tekitab jämedat

vulgariseerimist, kui näiteks lapsed kujutlevad endile mõisnikke, bojaare, tsaare peaaegu kõige ehtsamate röövlitena sõna otseses mõttes. (Küsimusele: „Nimeta XVI—XVII sajandi tsaaride meelelahutusi, ajaviidet, lõbustusi", 21,3% vastas: „Põletada, piinata, tappa, riisuda, kaardimäng" jms.).

Mis siin seletada algkoolilaste moonutatud kujutlustest mineviku kohta, kui näiteks pedagoogilise kooli naisõpilane, tulevane õpetaja, kirjutab oma kontrolltöös ajaloometoodikast, mainides „Vene õigust" Kiievi riigis, et „õpilastele tuleb muidugi seletada, et ka siis oli ajaleht „Pravda" („Õigus"). Ainult „Vene õigus" polnud sugugi sarnane praegusega. Sinna paigutati artikleid sellest, et bojaari tapmise eest tuleb rohkem trahvi võtta kui lihtinimese tapmise eest." Aga ka keskkooliõpilased, lõpetanud kooli, lahkuvad sealt ajalooliste faktide ja isegi ajalookäigu seaduspärasuse teadmisega, ent vaadelge natuke sügavamini, ja te näete, et neile on XVIII või XIX sajandi bojaarid ja pärisorjapidajad-mõisnikud või smerdid, holopid ja Nekrassovi-aegsed talupojad midagi ähmast. Vahel isegi vanemate klasside õpilased oskavad vaevalt vahet teha kodanluse ja mõisnike, mõisnike ja kulakute vahel — on ju need kui ka teised ekspluateerijad, ja see on kõik; inimesed muutuvad skeemideks. On ka arusaadav: kõik see on minevik; „mis aga on möödunud, see on rohtu kasvanud;" minevikku ei saa näha, ei saa tunda.

Ja selleks, et luua õige kujutlus minevikust, peab ajalugu teda peegeldama nagu peeglist; selle peegli klaas aga peab olema maksimaalselt õige, mitte kõver. Ajaloolase ülesandeks on kergitada mineviku eesriiet, anda lastele võimalus vaadata temasse, tunda tema elu tuksumist.

Õpilastes minevikukujutluste piltlikkuse arendamine on just ajaloo algkursuse esmaliseks ülesandeks. Nooremad õpilased ei suuda veel, nagu kord ja kohus, ajalookäiku teadlikult omandada (selle selgitamine on õieti keskkooli asi), algkool peab tasandama teed selle protsessi vastuvõtmiseks, arendades õpilastes piltlikku kujutlust kõige tähtsamate ajalooliste ajajärkude kohta.

Ajalooliste kujutluste piltlikkuse arendamise teid.

Kuidas aga luua lastes ajalooliste kujutluste piltlikkust? Millest seda saadakse?

Kuiv ajalooline skeem tuleb asendada mineviku elava näitamisega. Ajalookursuses tuleb näidata elavaid inimesi, kes ise-

loomustavad seda või teist ajajärku; tuleb näidata nende inimeste tegusid, nende mõtteid, nende välist ilmet. Ajaloolisi tegelasi ei tule ainult mainida, vaid õpilastele peab selgesti nähtavale tooma nende kuju, neile tuleb anda nende tegelaste ere iseloomustus.

Inimeste elu koostub paljudest ja paljudest pisiasjust, ta peegeldub elus-olus ja kultuuris. Rõivastus, elamu, elu-olu, kombed — kõigist neist üksikasjust luuakse pilt inimeste elust. Kultuuri ja olustiku piltides murdub ja peegeldub ajalugu, ja kogu kursuse, kõigi tema teemade immutamine selle kultuurilis-olustikulise materjaliga loob lastes tõelise ja enam-vähem täieliku kujutluse minevikust.

Elavate inimeste näitamine ja kogu kursuse täitmine kultuurilis-olustikulise materjaliga ongi siis otsene tee ajalookujutluste piltlikkuse arendamiseks. Üht või teist selgitada, minevikku reprodutseerida aitavad õpetajal mitmesugused vahendid: ilukirjandus, ajaloolised ürikud ja mitmesugust laadi näitlikud abinõud.

Mineviku lähendamisel lastele peavad kaasa rääkima ka need mineviku jäänused, tema killud, mis on säilinud meie päevini ja ümbritsevad meid kas kohalike mineviku-mälestusmärkidena või igasuguste pärimuste ja kohalike inimeste mälestistena. Kohaliku ajaloo elementide toomine ajaloo üldkursusse aitab koolilastel sügavamalt tunda minevikku. Lõpuks võidakse mineviku jäänuseid nagu puudutada, nagu vahetult tunda minevikku ennast, tutvudes tõeliste ajalooliste mälestusmärkidega, mida säilitatakse muuseumides.

Niisugused on peateed, mida mööda tuleb minna, ja peamaterjalid, mida tuleb kasutada võitluses laste ajalookujutluste piltlikkuse loomisel.

Mineviku piltlik esiletoomine ajalooliste tegelaste iseloomustuste ja elulookirjelduste kaudu.

Konkreetne ajalugu peab näitama konkreetseid inimesi. Sellest selgub see suur tähtsus, mida omistatakse biograafilisele elemendile ajalookursuses koolis. Tutvus konkreetsete inimeste elu ja tegevusega aitab lastel neist aru saada, aitab tunnetada selle või teise ajaloolise ajajärgu, selle või teise ühiskondliku keskkonna iseärasusi, paneb lapsed tundma minevikku. Tõesti, katsuge seletada lastele seda või teist ajaloolist nähtust ainult üldiste sõnadega — ja teie seletus ei jõua lapse teadvusse; isegi

siis, kui ta sellest aru saab, ei võta ta seda omaks. Kuid seletage sedasama nähtust elavate biograafiliste näidetega, ja saate hoopis teise tulemuse. Kui sagedasti ka näiteks õpetaja ei kõneleks vene inimeste tulisest patriotismist võitluses XVII sajandi alguse interventsiooniga, nende valmisolekust ohverdada oma elu kodumaa eest jm., kõik need sõnad ei kajastu lapse südames nii, nagu temas kajab vastu lihtne, kuid ere jutustus Kuzma Mininist, Ivan Sussanini kangelaslikust hukkumisest. Ajalugu ei ole laste kujutluses surnud skeem ainult siis, kui õpetaja oskab näidata õpilastele ajalugu isikuis, elavais inimkujudes, elavais inimesis, kes võitlevad, tegutsevad, saavutavad eesmärke, saadavad korda kangelastegusid.

Biograafilisel materjalil on ajaloos hiiglasuur kasvatuslik tähtsus. Ajalooliste tegelaste, rahva asja eest võitlejate, oma kodumaa tuliste patriootide, temale piiritult ustavate, sügavate mõtetega, avarate vaadetega, oma tegevuses visade inimeste positiivsed kujud, inimesed, kes ise kujundavad oma tahte, kes saadavad korda kangelastegusid jms., on lastele parimaiks eeskujudeks, äratavad lastes loomuliku tahte saada samasuguseks.

On arusaadav, et kõiki ajaloolisi kujusid ei saa ega tulegi esile tuua ühesuguse täiusega.

Kuidas siis, millisel määral, missuguse eesmärgiga ja missuguse mõõdu järgi tuleb ajaloo algkursuses rakendada biograafilist materjali?

Biograafiliste andmete valiku ja kujutuse iseloomu küsimus tuleb igal eri juhul eraldi otsustada.

Biograafilised teadmised tüübiliste nähtuste iseloomustuse näidisena.

Biograafilisi andmeid on hea kasutada teatavale ajajärgule omaste tüübiliste ajalooliste nähtuste konkretiseerimiseks. Teatmeid mõnedest ajaloolistest isikutest tulebki ainult selle sihiga võtta kursusesse. Näiteks õpilastele on vaja anda ere ja piltlik kujutlus pärisoriste talupoegade õigusetusest ja pärisorjapidajate, mõisnike omavolist. Seda on kõige parem teha mitte üldiste kirjelduste kaudu, mitte hajuvil olevate faktide kasutamise kaudu, vaid materjali koondamisega kas või kuulsa mõisaproua Saltõkova, „Saltõtšihha" ümber, kes oli kurikuulus oma julmuste ja metsikustega oma pärisorjade vastu.

Või: õpilastele tuleb näidata vaba sotsialistliku töö toot-

misjõudu ja hoogu. Seda ei tule teha üldiste sõnadega, vaid tuleb näidata elavaid inimesi, töökangelasi, stahhaanovlasi. See on Aleksei Stahhanov ise, kes osavasti töötab puurmasinaga Donetsi basseini sügavas kaevanduses, murrab söelademeid, saades seda 14 korda üle hariliku normi. Need on kangrud Vinogradovid, kes noorusliku trotsiga, muie näos, julge kommunistlike noorte lauluga valitsevad 144 telje üle; nende osavate sõrmede all voolab tuhandeid kirjusid niite, mis liituvad kangaks. See on Paša Angelina, kaetud mustmulla tolmuga ja määrdunud naftast, kes juhib mööda kündi oma armast traktorit; kui hästi on ta seda tundma õppinud, kuidas ta selle eest hoolitseb nagu oma lähedase sõbra eest. Ja traktor ei vea teda sisse, ta kipub mööda uudismaad edasi, jättes endast maha sügavaid künnivagusid. Ja Pašal on lõbus, Pašal on heameel: kodumaa saab palju tonne kuldseid teri.

Selle või teise kuju või ajaraamatulise jutu ümber võidakse arendada tüübilise ajaloolise nähtuse pilt ja sellega konkretiseerida kuju või jutt. Võtkem näiteks poljudje. Lapsed kujutlevad üldiselt endile selgesti selle iseloomu ja peavad seda hästi meeles konkreetse jutustuse tõttu vürst Igori käigust drevljaanide juurde ning hukkumisest seal.

Üldse on selle või teise ajajärgu ühiskondlike suhete, eluolu, rõivastuse, inimeste tüübilise olemuse kirjeldust kõige parem lastele anda näidete ja konkreetsete ajalooliste kirjelduste kaudu. Selle võtte tõttu omandavad kultuurilis-olustikulised joonedki lapse kujutluses konkreetsemad piirjooned, ajalooline tegelane muutub surnud, raskesti meeles seisvast skeemist elavaks inimeseks, kelle kuju tungib sügavasti mällu.

Eespool on juba korduvalt juttu olnud kontrastide meetodi tähtsusest ajaloo õppimisel. Kontrastselt kujutatakse ja vastandatakse rõhujaid ja rõhutuid, rahva vaenlasi ja sõpru. Selline kujutamise kontrastsus peab leidma endale paiga ka iseloomustuste andmisel: Aleksander Nevski helge kangelaslik kuju ja sünge rüütel Bürger, ennastsalgav, vapper ning energiline Dmitri Donskoi ja ahne, arg, rasva uppuv Mamai jt.

Klassikaline ilukirjandus annab imetlusväärseid näidiseid ajaloolistest iseloomustustest üldse, samuti konkreetseid iseloomustusi. Niisugused on näiteks unustamatud Peeter I ja Karl XII kujud poeemis „Poltaava“:

„Telgist väljub lemmikute hulga saatel Peeter. Ta silmad säravad. Ta pale on kohutav. Liigutused on kiired. Ta on kau-

nis. Ta on üleni nagu jumala äike. Läheb. Talle tuuakse hobune. Tuline ja vagune truu hobune tunneb saatuslikku tuld ja väriseb. Ta korraks kõõrdi heidab pilgu ja tormab võitluse tolmus, uhke oma vägevale ratsanikule...

Ja ta kihutas polkude eel, vägev ja rõõmus nagu võitlus. Ta õgis lahinguvälja oma silmadega. Ta järel tormasid salgas need Peetri pesa linnupojad, maise saatuse muutustes, valitsuse ja sõja raskustes ta sõbrad, pojad..."

Ja sellele vastukaaluks:

„Ja oma sõjakate vägede siniste ridade ees kiiktoolil kantud oma truude teenrite poolt, kahvatu, liikumatu, tundes valu haavast, ilmus Karl. Kangelase väejuhid sammusid ta järel. Ta oli vajunud mõttesse. Ta nõutu pilk väljendas ebaharilikku ärevust. Näis, nagu oleks soovitud võitlus viinud ta segadusse... Äkki käe nõrga viipega viis venelaste vastu ta oma väed."

Milline võimas kujude eredus! Milline kontrast! Ühes — liikuvus, teises — rahu; tuline hobune ja kiiktool; üks — nagu jumala äike, teine — kahvatu, liikumatu, piinleb haavast; „silmad säravad", „õgis välja silmadega" ja „nõutu pilk"; üks „tormab võitluse tolmus", teise „on soovitud võitlus viinud segadusse"; „Peetri linnupojad" kihutavad salgana tema järel — Karli järel lähevad, nagu paistab, tema väejuhid tasakesi.

Iseloomustuste ja kujude väljendusrikkust peab õpetaja õppima nii kirjanduse kui ka ajaloo klassikuilt.

Tegelase iseloomustamine ainult ühe mingisuguse temale omase joone kaudu.

Rea ajalooliste tegelaste juures piirdub ajaloo algkursus ainult üksikute neile omaste joonte iseloomustamisega, ilma nende kuju välja arendamata. Seda võib öelda isegi ajaloo suurimate tegelaste kohta, kes algkursuses näitasid endid ainult episoodiliselt, s. o. ühenduses ühe või teise üksiku sündmusega. Näiteks esinevad Aleksander Nevski ja Dmitri Donskoi ainult vene maa patriootidena, väejuhtidena, sõduritena, kes omavad suurt isiklikku vahvust ja sõjalist taipu. Ainult need nende jooned tuuaksegi välja võimalikult eredamalt.

Kuzma Mininit õpivad lapsed tundma ainult leegitseva isamaalasena, tulise kõnemehena ning suurepärase organisaatorina, Požarskis näevad nad patriooti ning väeülemat. Episoodiliselt on kursuses esitatud vürst Oleg, vürst Igor, Ivan Fjodorov,

Jermak, Mihhail Romanov, Kutuzov, Kornilov, Nahhimov, Tšapajev, Štšors jt.

Kuigi ühel või teisel ajalootegelasel tuuakse esile ainult tema mingisugune üks joon, siis seda joont peab esile toodama viimse võimaluseni eredasti, lühikeses, kujukas ja selges iseloomustuses ja — mis on peaasi — tema konkreetsetes tegudes.

Ajaloo õppimisel möödub õpilaste eest terve plejaad ajaloolisi tegelasi. Õpetaja ülesandeks on elustada igaüht neist, anda tema sõnaline portree. Selle või teise isiku nimi ei anna iseenesest, ilma tema tegevuseta ja ilma tema ereda isloomustuseta, mitte midagi. Mõnikord piisab ainult mõnesõnalisest iseloomustusest nagu kriipsudega portree visandist, näiteks: „pisike, ülespidi ninaga, puuderdatud parukaga, pats taga, järsk, kergesti ärrituv ja karjuv keiser Paul I ei armastanud Suvorovit." Mõnikord piisab iseloomustuses ainult ühest epiteedist, mis inimese põhiomadust alla kriipsutab, nagu „ahne Igor", „tuline Bagration", „tark Barclay de Tolly" jne.

Ajalooliste kõrvaltegelaste, kuid jutukäigus korduvalt mainitavate tegelaste iseloomustamiseks on sageli küllalt, kui valitakse rida epiteete ja puistatakse neid koos nimede mainimisega mitmesse kohta, ja tervikus need epiteedid liituvad märkamatult õpilaste teadvuses üheks kujuks. Nii meenutab ehk õpetaja näiteks Menšikovi mitu korda möödaminnes: kõneldes Peetri lapseeast ütleb: „Terane Aleksaša Menšikov sai noore tsaari sõbraks"; jutustuses Poltaava lahingust: „hulljulge Menšikov"; senati kirjeldamisel: „uhke Menšikov"; Peetri uue korra eest võitluse iseloomustuses „kelm Menšikov". Aga mulje tervikuna on ühtne kuju: „terane, hulljulge, uhke, kelm."

Ajajärgu iseloomustamine kuju täieliku nähtavaletoomise kaudu.

Kuid rida peategelasi, pea- ja juhtivaid tegelasi, tuleb lastele näidata võimalikult laiemalt, koondades nende eluloo ümber vastava ajajärgu kogu ajaloolise materjali. Nii võidakse esile tuua Kiievi vürsti Svjatoslavi kuju üldse kõigi esimeste vürstide-sõdurite iseloomustamiseks, nende sõjategevuse, rändrahvaste ja Bütsantsiga võitlemise iseloomustamiseks, vürsti suhete iseloomustamiseks oma druužinaga jms. Seoses Vladimir I ja Jaroslav Targa kujuga tuleb täiel määral avaldada materjal Kiievi-Venemaa kultuuri ajaloo ja ühiskondlike suhete kohta. Reljeefne Batu-khaani ja tema asutatud Kuldhordi kuju annab

lastele kujutluse tatari ikkest, tatari khaanidest, vene rahva alandumisest orjastajate ees.

Ivan Kalita kerkib laste ette karakteerse Moskva vürstina, targa ja kavala diplomaadina, Vene maa kogujana.

Ivan III biograafiliste andmete ümber koondub palju materjali, mis on ühenduses vene rahvusriigi loomisega, isevalitsuse tekkimisega, valitsuse ja sõjaväe organiseerimisega, Moskva-Venemaa rahvusvaheliste suhetega, XV sajandi kultuuriga.

XVI sajandit ei saa Venemaa ajaloos eraldada Ivan IV võimsast kujust. Õpilaste eest möödub tema raske lapsepõlv, mürgitatud bojaaride omavoliga, tema trooniletulek; ta seisab nende ees targa väejuhina, kes vallutab Kaasani ja Astrahani, peene diplomaadina ning poliitikuna, kes võitleb Venemaa ja Lääne-Euroopa vaheliste sidemete tugevdamise eest, ja võitlejana tsentraliseeritud riigi kindlustamise eest; tema kujuga liituvad paljud tolleaegse Moskva-Venemaa kultuuri ja elu-olu pildid. Ivan IV ja Andrei Kurbski konkreetsete kujude najal saavad lapsed hõlpsasti aru küsimustest, mis puudutavad isevalitsuse võitlust bojaarkonnaga.

Ajaloo algkursuses on episoodiliselt kujutatud talupojaliikumise juht Stenka Razin. Ja tõesti on ta kursusse võetud ainult ühenduses ülestõusuga; tema elulugu aga võib laiemalt esitada, sest et ühenduses temaga ja tema ümber võib laiemalt joonistada pildi talupoegkonna olukorrast XVII sajandil.

Bogdan Chmielnicki on aluseks jutustusele ukraina rahva olukorrast Poola valitsuse all. Chmielnicki enda elulugu annab konkreetset materjali panide omavoli iseloomustamiseks; tema ümber koonduvad kõik arvukad ja eredad pildid rahva kangelaslikust võitlusest enese vabastamise eest.

„Vaikseima" tsaari Aleksei Romanovi kuju hõlbustab XVII sajandi Vene riigi organiseerimise ja valitsemise küsimuste konkretiseerimist, mis on seoses kultuuri ja elu-oluga.

Rea tundide keskkohal seisab Peeter I võimas kuju.

Suur kasvatuslik tähtsus on Lomonossovi elulool.

Kaks kuju, Pugatšov ja Katariina II, on kaks poolust, kaks vastandjõudu, kes võitlevad teineteisega, pärisoriste talupoegade juht ja „Kaasani mõisatar". Nende kahe ajaloolise kuju ere esitamine ühes kogu nende ümber kontsentreeruva ajaloolise materjaliga, mis iseloomustab mõlemat vaenulikku poolt, vajutab sügavasti laste teadvusse pärisorjusliku korra olemuse, rõhujate ja rõhutute elu ja olu, klassivõitluse leppimatuse.

Punase niidina läbib kogu XVIII sajandi teise poole Venemaa kuulsat sõjaajalugu A. V. Suvorovi kuju. Kuid Suvorovit tuleb näidata lastele mitte ainult suure väejuhina, vaid ka inimesena, kes omas oma elus erilist sihiteadlikkust ja tahtejõudu; kasvatuslikust küljest on huvitavad ka eluloolised andmed feldmarssali lapsepõlvest.

Edasi ühendatakse rida tähtsaid teemasid, mis kujutavad XIX sajandi Venemaad, Nikolai I kujuga.

Lenini ja Stalini eluloo ja kujude esiletoomine.

Täiesti eriline koht peab kursuses kuuluma Lenini ja Stalini eluloole. Venemaa revolutsioonilise töölisliikumise arenemise kogu ajalugu, alates tema lähteist kuni revolutsiooni võiduni, kogu Nõukogude riigi ajalugu on seotud nende nimedega. Lenini ja Stalini kujud ongi tarvis panna kogu kursuse temaatika keskkohta, milles käsitellakse meie kodumaa ajalugu XIX saj. lõpust kuni meie päevini. Suurelt osalt grupeeritakse nende eluloo ümber kogu materjal, sest

Partei ja Lenin —
kaksikud vennad —
kumb neist on emale-kodumaale kallim?
Me ütleme — Lenin,
ja mõtleme — partei.
Me ütleme — partei,
aga mõtleme — Lenin.

(V. Majakovski.)

Ükski teine elulooline materjal ei saa olla oma kasvatusliku tähtsuse poolest võrdne Lenini ja Stalini elulooga ja õpetaja peab neid igakülgselt ära kasutama oma igapäevases kasvatustöös ajalootundides. Vestlusse, mis õpetajal on lastega, peab ta põimima konkreetseid episoode juhtide elust ja tegevusest, mis kujutavad nende ustavust oma asjale, nende kartmatust, tahtejõudu, oskust juhtida masse, nende lihtsust ja inimlikkust, nende tööd enda kallal, oma teadmiste laiendamisel, sihikindlust kogu nende elus, võitluses ja tegevuses. Lenini ja Stalini kujud peavad hingestama kogu ajaloolist materjali, mis on nendega seoses.

Metoodiliselt on revolutsiooni juhtide kujude esitamisel oma iseärasused. Erinevalt teiste ajalooliste tegelaste elulugudest, kes kontsentreeruvad ühes, maksimum — kahes või kolmes tee-

mas, on eluloolised teatmed Leninist ja Stalinist laiali pillutud kursuse suure osa ulatuses. On arusaadav, et seetõttu muutub võimatuks anda nende kujude täielik iseloomustus korraga: nii Lenini kui ka Stalini kujude esitamine peab toimuma pikkamisi, seda enam et nende kujud on väga komplitseeritud ja mitmepalgelised. Siin on kõige parem rakendada kuju esiletoomise temaatilist võtet, s. t. esitades seda või teist episoodi biograafiast, rõhutada tema käsitlusel seda või teist iseloomujoont, neid või teisi inimese iseärasusi ja omadusi. Selle mõtte seletamiseks toome näiteid. Jutustuses Vladimir Iljitši lapsepõlvest võib eraldi esile tõsta tema väsimatut teadushimu, tema tegevuse ja huvide avarust ning mitmekülgsust, tema oskust ühendada pingutavat õppimist kasuliku puhkusega, spordiga, tema armastust raamatu vastu, temale omast sügavat seltsimehelikkuse-tunnet.

Jutustuses Lenini tööst vangisolemise ja pagenduse ajal näevad lapsed tema tahte kindlust ja ustavust revolutsioonilisele tegevusele.

Leniniga kui imetlusväärse organisaatoriga tutvuvad õpilased, õppides tundma tema võitlust partei loomise eest, jne. jne.

Ka seltsimees Stalini kui bolševiku ning juhi iseloomulikud jooned peab igakülgselt õpilastele esile tooma; niisugused temale omased jooned, nagu tahtejõud, otsustavus, sirgjoonelisus, kartmatus, organisaatorlikud võimed, keev energia, väsimatu töövõime, mõtte teravus ning julgus jms., peab konkreetsete näidete varal Stalini eluloost järk-järgult avama laste ees.

Kõige selle tagajärjel näevad lapsed Leninis ja Stalinis mitte ainult juhte (juhte aga kujutellakse alati erilistena ja mõnevõrra abstraktsetena), vaid tunnetavad, et nemadki on inimesed, keda tuleb järele aimata, keda võidakse võtta endale eeskujuks. Ja juhtide inimlikkuse tõttu tunnevad lapsed teravasti, et nad on lähedased inimesed, arusaadavad inimesed, ja siit edasi, et nad on nii kallid ja omased.

Lenin ja Stalin — need on partei. Lenin ja Stalin — need on töölisklass. Lenini ja Stalini elu on meie revolutsiooni ajalugu, meie võidu ajalugu. Ja samuti nagu iga vilunud õpetaja võtab kursuse lõpul kokku ning üldistab kõik selle, mis on läbi võetud, tuleb ka Lenini ja Stalini eluloolised andmed ja iseloomustused, mis on katkenditena laiali paisatud kursuse suures osas, lõpuks kokku võtta ja koondada üheks tervikuks.

Seltsimees Staliniga, meie sotsialistliku riigi loojaga ja saksa fašismi üle võidu organiseerijaga, tuleb lõpetada meie kodumaa ajalugu.

Kirjandus iseloomustuse materjalina.

Aga kust võtta materjali iseloomustuste jaoks? Seda peab tingimata andma kirjandus. Marksismi-leninismi klassikud, meie ajaloo suurimad korüfeed ja kirjanduse klassikud annavad suurepäraseid näidiseid ajalootegelaste kujude esiletoomisest. Kui imetlusväärselt selgesti on näiteks antud Vladimir Iljitši iseloomustus J. V. Stalini kõnes „Leninist". [1] Kogu see Stalini töö koosneb mitmest väiksemast osast. Juba nende pealkirjad on iseloomulikud: „Mägikotkas", „Tagasihoidlikkus", „Loogika jõud", „Ilma pirisemiseta", „Ilma ülbuseta", „Põhimõttelisus", „Usk massidesse", „Revolutsiooni geenius". Liitke kõik need atribuudid, ja teie ette tõuseb suure bolševiku kristalne kuju. Kuid iga väidet, iga atribuuti selgitab seltsimees Stalin hämmastava, temale omase veenmisjõuga. Ja seda veenmist ei saavuta ta üldse sõnadega, vaid laseb fakte kõnelda: iga näidet kinnitab ta kahe-kolme juhtumiga elust, kahe-kolme Lenini teoga, ja Lenini kuju muutub lugeja ees elavaks kogu oma mitmekülgsuses.

Stalini ja Lenini juures tuleb õppida isikute iseloomustuste ilmekust. On tõsi, nende iseloomustusi on sageli raske kasutada õpilastele vahetuks lugemiseks. Laste jaoks on nad liialt keerukad. Õpetaja ise võib ja peab neid kasutama tundideks ettevalmistumisel; need klassikalised iseloomustused loovad õppejõu kujutluses õiged kujud, mis ta võib üle anda lastele. Nad õpetavad pedagoogi, kuidas, milliste võtetega võib ja tuleb isikute iseloomustusi esile tuua.

Rea eredaid ja metoodika seisukohalt õpetlikke iseloomustusi annavad meie ajalooteaduse korüfeed. Ajalooliste iseloomustuste meistriks oli Kljutševski, nende suurepäraseid näidiseid annab akadeemik Tarle. Neilt võib palju õppida, pidades muidugi meeles, et Kljutševski käsitust paljudest ajaloolistest tegelastest tuleb võtta teatava kriitikaga.

Mineviku ja oleviku inimestest kujutluse suurema piltlikkuse saamist soodustab ilukirjandus, kõigepealt klassikakirjandus: Peeter I Puškini loomingus, Kutuzov ja Napoleon (vastanda-

[1] J. V. Stalin, «Leninist», lk. 25—34. Partei kirj., 1937. a.

mise klassikaline eeskuju), Bagration, Barclay de Tolly, Denis Davõdov (Vaska Denissovi näol), rahva kollektiivsed iseloomustused vene soldatitest ja talupoegadest antud portreede seeriate näol romaanis „Sõda ja rahu" ja Nikolai I ere kuju L. N. Tolstoi teoses „Hadži-Murat", Lenin Majakovski loomingus ja paljud teised.

Mõnikord võib leida kirjandusest küllaltki lühikesi reljeefselt ja laste arusaamisele ligipääsevalt väljendatud iseloomustusi (näit. ülaltoodud Peeter I kuju teoses „Poltaava" või A. S. Puškini epigramm Araktšejevi kohta), kuid sageli tuleb õpetajal esitada neid õpilastele omade sõnadega, töötada kirjandusest ammutatud kujud ümber.

Töötamine portree abil.

Ajaloolises õppetöös portree abil peab suulisel esitamisel kaasuma selle näitamine nägemiskujuna.

Ajaloolisi portreesid on oma iseloomult mitmesuguseid ja sellest oleneb nende abil töötamise metoodika. Ajalooline tegelane võib pildil olla kujutatud teatavas ümbruses, tegevuses; pilt võib tema tegevust, tema sotsiaalset seisundit ja nägu esile tõsta ja lõpuks võib portree lihtsalt edasi anda inimese välist nägu, ja muud mitte midagi.

Peale selle on kollektiivseid portreesid (oma olemuselt on need juba ajaloolised pildid) ja individuaalseid.

Kollektiivne portree on eriti hea masside, nende tegevuste ja mõtete ning meeleolude iseloomustamiseks. Töötades niisuguse pildi abil võib ja peab õpetaja oma jutustuse täiesti selle järgi üles ehitama. Oleks väär anda lastele algul sõnaline pilt ja siis näidata neile selle kujundit lihtsalt jutustuse illustratsioonina. Muidugi on niisugune näitaminegi enam kui mitte midagi, ent see ei ole täisväärtuslik. Hoopis sügavamalt ja püsivamalt omandavad lapsed kuju, kui tema sõnalise kirjeldamisega kaasub nägemistaju. Nii jutustades näiteks Suvorovi ületamekust Alpidest, jutustades tema imevägilastest, teeb õpetaja oma üldistuse Suvorovi pildi järgi; ta kirjeldab ja rõhutab sõnadega seda, mida õpilased näevad ja vaatlevad.

„Kõrged kaljumäed, kaetud igijää ja -lumega", kõneleb õpetaja, seistes pildi juures ja saates oma sõnu näitamisega pildile. „Sünged pilved ümbritsevad nende tippe. Sealt tuleb Vene armee. Sõdurite ees on kuristik. Kuid isegi sügavad mäekuristikud ei ole tõkkeks Suvorovi imevägilastele. Soldatid

tunnevad oma kohust. Vaadake, ees on pikavurruline vanamees, kes on vist paljudest sõjaretkedest osa võtnud. Korduvalt on ta surmale silma vaadanud. Nüüd on ta ainult vidutanud silmi, pigistanud oma lahutamatu püssi kõvasti kätte, haaranud kinni oma kolmnurkmütsist, et see ära ei lendaks, ja libiseb julgesti kuristikku. Tema järel aga, vaadates otsustavalt ettepoole, tõmmates enese järel lumelaviini, tormab juba järgmine. Hallipäine sõdur on võtnud mütsi peast ja lööb hardalt risti ette: „Noh, tulgu mis tuleb! Ega kaht surma ole, ja üks on vältimatu". Mõned inimesed seovad suurtükile köit ümber, valmistades teda allalaskmiseks. Kuid tagant tulevad soldatid südilt, hoolimata kõigist ülemineku raskustest. Nad usuvad võidusse, nad usuvad täielikult oma armastatud väejuhatajasse. Suvorov ise on nendega. Seal ta hoiab tagasi jääl libisevat hobust. Ta on päris kuristiku äärel. Tuul sasib ta halle juukseid. Vana feldmarssal näitab südilt ettepoole, leiab igaühe jaoks julgustava sõna. Mööduva noore soldati näol valgub laiali rõõmus naeratus: „Niisuguse komandöriga läheme tulle ja vette!" Tublina sammub trummar, põrutades ergutavalt trummi. Jah, Suvorovi imevägilased, vene soldatid, ei tunne tõkkeid, ei tunne hirmu."

See on kollektiivse iseloomustamise näide pildi järgi.

Nüüd võtkem individuaalportree, kus tegelast iseloomustatakse tegevuse kaudu. Näide: „Lenin peab kõnet soomusautol". 1917. aasta aprill. Äsja on kukutatud tsaarivõim. Lenin on naasnud välismaalt Peterburi. Vaksalis võtsid teda vastu tööliste, soldatite, töötajate hulgad. Lenin on väljunud vaksalist jaamaesisele. Rahvahulgad tervitavad teda rõõmuhõisetega. Ja näe, Lenini ees seisab soomusauto. Töölised tõstsid Lenini soomusautole, et kõik võiksid teda näha. Ta võttis mütsi peast, sirutas käe välja... Väljak vaikis. Lenin alustas tulist kõnet. Tuul puhub ta kuuehõlmad laiali; Lenin ise on üleni liikvel. Tema silmadest särab usk võidusse.

„Seltsimehed", kõneleb ta, „tsaarivõim on kukutatud, nüüd tuleb kukutada rikaste võim, panna kehtima oma võim, tööliste võim."

Lenin kutsub üles revolutsiooni jätkama. Tema ülestõstetud käsi näitab nagu teed edasi võidule, õnneliku, vaba elu juurde.

Esitatud portree on seotud kindla konkreetse momendiga ajaloolise tegelase elust, kindlate ajalooliste sündmustega.

Aga kuidas on parem esitada portreed, mis kujutab inimest tegevuses, temale tüübilises tegevuses, kuid ilma et ta oleks seotud kindlate sündmustega? Niisugusel juhul iseloomustavad teda tugevasti esiletõstetud iseloomujooned.

Heidame pilgu Lenini teisele portreele. See on Volodja Uljanov, gümnaasiumiõpilane. Ta on koolis, koolipingis. Poiss on sirge, ta istub hästi, tal on kõik korras: kinninööbitud pluus, juuksed siledaks kammitud. Ta on isegi oma välimuselt teistele eeskujuks. Volodja ees on korralikult pandud raamatud. Õpetaja seletab vist tundi. Väike Lenin on üleni tähelepanu ise: tema silmad vaatavad otse ette, neis tundub sügavat mõtet; ta püüab mitte ühtki sõnagi mööda lasta, ta tahab kõike, kõike teada. Näoilmest on tunda, et ta mitte ainult ei püüa õpiülesannet meeles pidada, vaid et ta teadlikult kõike tajub, kõige üle järele mõtleb. Nii õppis, nii tundis kõige vastu huvi, niisugune oli juba lapsepõlvest Vladimir Iljitš Lenin.

Eriti sageli on portreesid, kus inimene on esitatud väljaspool tegevust, kus on näha ainult teatav näoilme, rõivastus. Seda liiki portreede abil on raskem töötada. Nende demonstreerimisel tuleb piirduda ainult sotsiaalse iseloomustusega rõivastuse järgi ja näkku enesesse panna kindel sisu.

Võtkem näiteks Aleksei Stahhanovi portree. See on tööline, Donetsi basseini söeraiuja. Tal on tume tööpluus seljas, peas on eriline laia äärega kübar, mis varjab pead söetolmu eest. Noor, otsustav, julge nägu. Milline elurõõmus naeratus sealt paistab! Töö on Stahhanovil rõõmuks, see on vaba töö oma sotsialistliku kodumaa heaks, oma rahva heaks. „Kes lauldes elust läbi sammub, ei see iial ega kuski hukku" — neid meie noorte ühe lemmiklaulu julgeid sõnu võib öelda Stahhanovi enese ja stahhaanovlaste kohta.

Valides portreesid tunni jaoks peab õpetaja ise pildi sügavasti läbi analüüsima. Mitte iga näopilti ei tule näidata lastele. Asi seisab selles, et kunstnik paneb harilikult näopilti kindla sisu, käsitab enda poolt loodavat kuju omamoodi. Kuid kunstniku käsitus ei ühti alati ajaloolase käsitusega, ei või alati olla õige. Eriti sageli tuleb selle nähtusega kokku põrgata reaktsiooniliste ajalootegelaste vanades piltides, mille on maalinud mõni õukondlik maalikunstnik liiga silmapaistvalt positiivsete joontega. (Niisugune on näiteks tuttav pilt Alek-

sander II-st, keda ümbritseb põlvitav, vaimustuses keisri kui vabastaja poole vaatav rahvas.)

Seepärast ei ole halb võtta negatiivsete, tagurlike ajalootegelaste iseloomustamiseks šaržeeritud pilti ehk karikatuuri, näiteks karikatuure Koltšakist, Denikinist jt. Ainult sel puhul tuleb lastele alati öelda, et see on karikatuur (inimene on kujutatud naljakalt) ega ole loomulik näopilt.

Ajalooliste tegelaste suhtes, kelle kuju näidatakse igakülgselt ja maksimaalselt täielikult mitmes tunnis — eriti tuleb seda öelda Lenini ja Stalini kohta —, on soovitav, et ei piirdutaks ainult ühe portree näitamisega, vaid kasutataks siin nende vastavalt väljavalitud kindlat seeriat.

Nagu juba eespool on öeldud, näidatakse Lenini ja Stalini kujusid järk-järgult ühest tunnist teise, kujutatakse neid nende mitmekülgsete iseloomustuste ühest ja teisest küljest. Ja oma jutustust peab õpetaja saatma vastavate piltide ja portreede demonstreerimisega. Seal on noor Stalin: peenike, otsustuskindel nägu, põlev, kaugusse suunatud vaade, täis kõikumatut usku tulevasse võidusse; seal on Stalin punase lipu all, mehise ja kindla käiguga, kartmata tsaari kuule ja paindumata nende ees, sammub ta tööliste-meeleavaldajate ees; seal on Stalin, täis pulbitsevat energiat ja organisaatorlikku geniaalsust, 1917. a. võidurikka Oktoobrirevolutsiooni päevil; seal käib Stalin mööda Tsaritsõni kaitsejooni, leides igale võitlejale julgustava sõna; seal on Stalin lihtsas sinelis hiiglatehase ehitamise juures, ta tungib igasse pisiasja, ta on huvitatud kõigest, ta orienteerub kõikjal, annab igas küsimuses oma juhatusi; oma sügavaid teadmisi saavutab ta oma imestusväärse töövõime abil; seal istub ta oma kabinetis, raamatuisse süvenenud; seal on ta kodune ja lähedane laste sõber, lahke naeratusega hoiab ta kätel tütarlast; seal on ta, rahvaste juht, peab kõnet, sütitades kõiki võitlusevaimustusega; seal on ta viimaks, Nõukogude Liidu marssal, võitmatu, kindel ja karastatud väejuht.

Nii näitab õpetaja lastele elava sõna, elava nägemiskuju kaudu oleviku ja mineviku elavaid inimesi, puhub elu sisse, paneb ajaloo elama ja sellega loob lastel kujutluse ajaloost, mitte kui millestki abstraktsest, vaid toob ta konkreetselt, eredalt, kujukalt esile, paneb õpilasi tundma mineviku tuikamist.

KULTUURILIS-OLUSTIKULINE ELEMENT. ILUKIRJANDUSE JA VAATLIKE ÕPPEABINÕUDE RAKENDAMINE MINEVIKUKUJUTLUSTE PILTLIKKUSE ARENDAMISEKS.

Kultuurilis-olustikuline materjal kursuses.

„1380. aastal Kulikovo väljal Doni jõel purustas vürst Dmitri sõjaväed, keda juhatas khaan Mamai."

„1709. a. põrkasid Poltaava lähistel kokku rootslased ja venelased. Rootsi väed purustati."

„Augusti lõpul Moskva lähistel Borodino küla juures oli kõige suurem lahing. Visalt võitlesid Vene väed vaenlasega, kes rüüstas nende maad. Üle 50 tuhande venelase langes selles verises võitluses, ent Vene armee jõudu ei murtud".

Nii kirjeldab Šestakovi toimetusel ilmunud õpik meie ajaloo kolme suurimat lahingut. Vahetage neis aastaarvud ja pärisnimed, ja iga kirjeldus sobib igale lahingule nii minevikus kui ka olevikus. Alasti fakt on esitatud väljaspool ajajärku, sest nii võib kõnelda igast ajast. Kuid need lahingud — Kulikovo, Poltaava ja Borodino lahing — erinevad ometi järsult üksteisest. Lastele aga ei näidata neid erinevusi, ja tahetakse, et õpilased saaksid ajaloost õigesti aru ja kujutleksid ajalugu õigesti. Kuid mis ajalugu see on? See on surnud skeem, mis ei ole võimeline andma toitu mõistusele ega fantaasiale.

Õpetaja-ajaloolase ülesandeks on panna minevik lapse kujutluses elama, erutada lapse fantaasiat, küllastada teda eredate kujudega, mis tõesti teevad mineviku värviliseks. Selleks aga peab õpetaja jutustus mitte ainult olema elamusrikas, mõjudes lapse tunnetesse sündmustikuga, vaid ka piltlik, täis rikkalikke värve, mis maalivad seda sisustikku. Nii ei ole siis sellest küllalt, et näidatakse lastele selle või teise ajajärgu inimeste tegusid, vaid on tarvis näidata ka nende inimeste palet, nende inimeste välimust, neid ümbritsevat ja kujundavat miljööd, seega siis ajajärgu tausta. Saavutada seda võib ainult sellega, et jutustus immutatakse täis kultuurilis-olustikulisi üksikasju, rohkeid algallikaist, memuaar- ja ilukirjandusest, maalikunstist ja teistest kunstidest ammutatud kujusid. Nii võib näiteks vanade ajaraamatute koostamisest jutustada kuivalt, teatades sellest lihtsalt kui tõigast, ent võib ka sõnade eredate värvidega kirjeldada mungakongi: Siin on sünge, ripuvad rõhuvad võlvid, seintelt vaatavad ikoonide tumedad näod, vilkuv lamp heidab

nõrka kuma lahtirullitud pärgamendile. Kroonikakirjutaja halli habemega pea on laskunud käsikirja kohale. Tal on must mungakuub seljas. Vanadusest nõrk käsi maalib tudisedes hanesulega ilusaid vanaslaavi tähti, mis jutustavad sellest, „kust on tulnud Vene maa ja kuidas hakkas olema". (Õpetaja jutustust võidakse täiendada lugemisega Pimeni üle Puškini teosest „Boris Godunov" ja piltide näitamisega.)

Jutustuse kujukust, „piltlikkust" saavutatakse kirjelduse sissetoomisega 1) tüübilisest keskusest, milles tegevus areneb, 2) neid tegevusi toimetavate inimeste tüübilisest välimusest, 3) teostatava tegevuse jaoks tüübilistest tööriistadest ja kuidas nendega töötatakse; sõja kirjeldamisel — relvadest, sõjaväest ja selle korraldusest jm.

Kõike seda on näha esitatud näiteist. Nii on jutustuses kroonikakirjutajaist toodud keskus (võlvid, ikoonid seintel, lambi valgus), välimus (must mungakuub, hall pea ja vanadusest nõrk käsi, mis näitavad vanust) ja kroonikakirjutaja töö tüübilised iseärasused (pärgament, hanesulg, hoolikas tähtede maalimine).

Ajajärgu peegeldus õpetaja kõnestiilis.

Sellest aga on vähe. Erilise lisamaigu, kirjeldatava ajajärgu erilise koloriidi võib õpetaja anda ka oma kõnes, rakendades sellesse erilisi sõnu, epiteete, kõnekäände, mis on omased käsitlusel olevale ajale. Nii näiteks, jutustades ühest või teisest lahingust Kiievi-Venemaal ja mainides relvi, õpetaja ei ütle lihtsalt: mõõk, oda, nool, vibu, vaid ütleb: imejõuga mõõk, või damaskuse terasest mõõk, veripunane oda, terav nool, pingulolev vibu. Muidugi on küllalt kujukas ja elamustundeline näiteks õpetaja jutustusest selline katkend Jäälahingu üle: „Lahing algas Peipsi järve jääl. Lahingut löövad venelased sakslastega. Mõõgad tõusevad vaenlaste peade kohale, murduvad kõvad odad, hobused libisevad verisel jääl." Kuid kõike seda võib öelda ka teisel kujul: „Äge lööming läks Peipsi järvel lahti. Raiuvad üksteist vene ja saksa polgud. Kerkivad mõõgad tublid vaenlaste peade kohale, murduvad piigid tugevad, mööda verd libisevad kullatud hobusekabjad." Sellesse teisendisse on õpetaja rakendanud vastava ajajärgu kujusid, epiteete ja kõnekäände ning sellega järk-järgult ja tähelepanematult kaasa aidanud õpilaste teadvusse koloriidilisema kujutluse loomiseks selle või teise ajajärgu kohta. Selle poolest on

hea kasutada üksikuid väljendusi ajaloolistest ürikuist, mööda-minnes põimides neid oma jutustusse, nagu juba esitatud jutustamise näidises kroonikakirjutajast, kes tähti maalib sellest, „kust on tulnud Venemaa ja kuidas hakkas olema".

On muidugi arusaadav, et õpetaja oma kõnes peab kindlasti ära jätma sõnad, mis ei kõla kaasa ajajärguga, ega tohi mingil juhul lubada anakronisme. Kõneldes Moskva-Venemaast ei tohi siis tarvitada termineid „soldatid", „ohvitserid", sest mõlemad kuuluvad regulaararmeesse, mida tollal veel ei olnud Venemaal. Ei tule ka tarvitada niisuguseid sõnu, nagu „armee", „komandör", „patrull", „saal"; kõik see oma olemuselt oli tegelikult Venemaal olemas, nimetused aga on hilisema ja mõned neist välismaise päritoluga. Nende asemel on parem tarvitada vanu vene sõnu: armee — malev, komandör — vojevooda ehk ülem, patrull — valve, saal — palat.

Vanade kõnekäändude ja väljenduste kasutamine.

Laste kujutlustes minevikust ei mängi väikest osa ka vanasõnad ja kõnekäänud, mis peegeldavad minevikku, kui õpetaja rakendab neid oma jutustusse. Vene vanasõna ütleb kutsumata võõrast: „Ebasobival ajal tulnud külaline on tatarlasest hullem" või „Siin on nagu Mamai lahingut pidanud". Neis kõnekäändudes on vene rahvas jäädvustanud tatarlaste laastavad kallaletungid.

Säärased kõnekäänud, mida rahva mälestus kannab läbi aastasadade edasi, tungivad oma väljendusrikkusega sügavasti laste mällu ja aitavad paremini meeles pidada ajaloolist materjali ning kujutella endale minevikku hoopis piltlikumalt. Nii võib väljend „Kuradi juures kulitškidel" anda kujutluse Rostov-Suzdalimaa kaugusest sel ajajärgul, kus teda asustati Lõuna-Vene elanikega. (Kulitša, kuližki, kulitški on lagendikud keset põlismetsa, kus Volga- ja Oka-äärsed paganlikud suguharud käisid palvustel ja kuhu asusid kultuursemad ümberasujad.)

Pärisorjuse tekkimine — jüripäeva kaotamine Ivan IV ajal — on jäädvustatud järgmises kõnekäänus „Säh sulle nüüd, eideke, jüripäev".

Valitsusasutised ja kohtupidamise kord XVII sajandi Moskvas peegeldusid reas rahvalikes väljendusis, nagu näiteks „panna asi kõrvale pikka kasti" tähendas panna tsaar Alekseile

esitatav palvekiri pikka kasti, mille ta laskis riputada lossi lähedale Kolomenskoje külla eriti palvekirjade kogumiseks; saabunud palved jäid kauaks lahendamata.

Kohtupidamisest piinamise abil annavad tunnistust niisugugused väljendid nagu „podlinnaja pravda", ehtne tõde, s. t. õigus, mida saadi teada piitsa all (dlinnik tähendab piitsa, pod —all); saada teada „kogu küünealust" — „vsju podnogotnuju", s. t. saada kõik teada naelte ja nõelte „küünte alla" ajamise teel; „datj vstrjasku" — käte liikmeist välja väänamine. Kõnekäänd „jalus ei ole õigust" räägib samuti piinamisest, sest see tähendab peksmist vastu paljaid jalgu.

Mineviku kujusid äratavad aga ellu mitte ainult kõnekäänud ja lendsõnad. Minevikku tunnistab piltlikult vahel üksikute sõnade päritolugi. Kui eredalt tõuseb näiteks laste ette näruse, näljase Prantsuse armee pilt Venemaalt põgenemise ajast 1812. a., sellest armeest, kes pealetungi ajal rüüstas kõik oma teel, kuid põgenedes ei leidnud midagi, ja tema sõdurid olid sunnitud paluma almust vihastelt elanikelt; langenud partisanide kätte, palusid nad aralt halastust, nimetades vene inimesi „chers amis" (šer amii — kallid sõbrad), mispärast vene rahvas nimetaski nad „šeramõžnikuteks". Siis vene sõnad „trus" (arg-püks), „trussitj (arg olema), „strussitj" (araks lööma). See on pärit poola polkovniku Strusi nimest. Strus juhtis poola garnisoni, kes istus Kremlis, kui Minin ja Požarski seda piirasid. Sissepiiratud poolakaile appi tulnud hetman Chodkiewiczi ja Vene sõjavägede vahel toimunud otsustava lahingu ajal tegi Strus katset välja tungida, ent — „lõi araks" („strussil") ja peitus jälle Kremli ligipääsematute müüride taha.

Sellised sõnad, kõnekäänud — need on üksikud mineviku jooned, ajaloo killud, mis on kinnistunud rahva elavasse kõnesse. Seepärast siis vilunud õpetaja, kujutades minevikku, rakendab neid mõnikord nagu kogemata oma jutustuses ja need jooned, mis mõnikord sarnlevad nende üksikute pintslitõmmetega, millega kunstnik lõpetab oma pilti, sütitavad õpetaja jutustuse erilise valgusega.

Parimaid ajaloolise mineviku piltliku kirjelduse eeskujusid annavad muidugi meie kirjanduse klassikud, ja nende juures peabki õppima pedagoog sõnaliste piltide loomist.

Võtkem Puškini jutustus Poltaava lahingust.

„Idas põleb uus koidutuli. Suurtükid müriseval juba

mööda lagendikke ning mägesid. Verev suits tõuseb rõngaina taeva poole, vastu hommikustele kiirtele. Polgud on koondanud oma read...“

Vene ja Rootsi sõjaväed on tõmbunud joontena teineteise vastu. Tollal ei võideldud nii nagu nüüd: sõdurid seisid õlg õla vastu mitmes rivis. Rootslased olid siniseis mundreis, venelased tumerohelisis kampsuneis ja valgeis sukis.

Algas vastastikune laskmine. Tol ajal laeti püsse kaua, seepärast laadisid neid tagumised read ja andsid edasi esimestele laskmiseks. Tuules lehvisid kirjud lipud. Trummarid põristasid suuri raskeid trumme, ergutades soldateid võitlusse ehk, nagu tollal nimetati, bataaliasse astuma. Peeter Suur, hobuse seljas ratsa, sõitis sõjavägede ridu mööda: „Sõdurid! On tulnud tund, mis peab otsustama isamaa saatuse. Teie ei pea mõtlema, et peate lahingut Peetri eest, vaid riigi eest, mis Peetrile on kätte antud, oma soo eest, isamaa eest... Ent Peetrist teadke, et tal ei ole elu kallis, kui ainult Venemaa elaks õnnes ja kuulsuses teie hüvanguks“, rääkis ta.

Igas soldatis ja ohvitseris tuksus tuline vene süda; igaühele olid Peetri sõnad lähedased ja arusaadavad.

„Ja kärgatas võitlus, Poltaava võitlus. Tules, hõõguvtulises rahe all, elavast müürist tagasi põrganud, langenud rivi kohal uus rivi ühendab täägid. Raske pilvena lendavad ratsaväe salgad, mõõku kõlistades, kokku lüües, raiuvad üle õla. Heites laipade kuhja kuhjale hüplevad nende seas kõikjal malmkerad, tabavad, mulda kaevavad ja veres susisevad. Roots, venelane — torkab, raiub, lõikab. Trummipõrin, karjed, hammaste kiristamine. Suurtükkide mürin, jalaplagin, hirnumine, oiged ja surm ning põrgu igast küljest.“

Peeter ise ratsa on igal pool ja kõikjal; ta juhib võitlust, käsutab, vaimustab soldateid. Tema pikad tumedad juuksed lehvivad tuule käes, tema kolmnurkne kübar on läbi lastud.

Vene ratsavägi, päikese käes säravate palaššidega (pikkade laiateraliste mõõkadega), läheb kahelt poolt ringi ümber rootslaste, piirab vaenlase sisse.

„Ja siin, ja siin on võidu hetk.
Hurraa! Me murrame; roots paindub.
Oh kuulus tund! Oh tore pilt!
Veel surve, ja vaen pagemas“.

Suuri lahinguid on meie kodumaa ajaloos olnud palju. Lap-

sed innustuvad sõjast. Vanemate inimeste jutustustest, ajalehtedest, raadiosaateist omavad nad kujutlusi käesoleva aja võitluse iseloomu kohta ja kannavad loomulikult need minevikule üle. Siin toodud näide peegeldab Peetri-aegsete lahingute iseärasusi, loob neist piltliku kujutluse; lapsed peavad tunnetama nende erinevust varematest ja neile järgnevatest lahingutest. Siin saavutatakse seda, tuues jutustusse üksikuid detaile, mis on eriliselt omased kirjeldatavale ajale; need on: sõjavägede ülesseadmine sirgjoontes mitme tiheda rivina (šerengidena); rootsi siniste ja vene tumeroheliste kuubede ja valgete sukkade meenutamine; püsside aeglane laadimine; kirjud lipud, mis lehvivad sõjaväe ridade kohal; trummilööjad oma raskete trummidega; malmkerad, suurtüki ümmargused kuulid; komandör Peeter ratsahobusel; pikkade juuste kandmise mood; kolmnurkne kübar, palašid ratsaväe relvadena. Ajajärku laseb tunda ka sellele ajajärgule iseloomulike üksikute sõnade (bataalia), tervete kõnekäändude (Peetri sõnad) jutustusse võtmine.

Kultuuriliis-olustikuliste kirjelduste sissetoomisel jutustusse on eriline tähtsus ka sotsiaalsete kontrastide ja nendega seoses olevate mõistete selgitamisel.

Klassidega ühiskonna tingimustes on eri klasside ja sotsiaalrühmade kultuur ja elu-olu erisugused, neil on oma iseloomulikud iseärasused. Meie sotsialistlikus riigis üleskasvanud lapsed saavad suure vaevaga aru möödunud ajajärkude ühiskondliku korra ja ühiskondlike suhete küsimustest; seepärast on arusaadav, et õpilastele endiste ühiskondade sotsiaalseid kontraste on kõige hõlpsam selgitada mitte paljaste sotsioloogiliste arutluste kaudu, vaid elu-olu kontrastsete piltide näitamisega: bojaari terem ja suitsutare; tore mõis ja kerjuslik pärisorjade küla; porised umbsed kasarmud või muud tööliste elamud ja rikkusest hiilgav vabrikandi üksikelamu jne. Sellest kontrastide rakendamise meetodist sotsiaal-majandusliku temaatika selgitamisel on juba eespool kõneldud, samuti nagu on kõneldud komplitseeritud sotsiaal-poliitiliste nähtuste, niisuguste nagu näiteks riigi valitsemise korraldamine jms., piltlikust selgitamisest.

Ilukirjanduse kui kujutluste piltlikkuse allika kasutamisest.

Üheks peaallikaks, kust võib ammutada materjali õpilaste piltlike kujutluste loomiseks mineviku kohta, on ilukirjandus.

See on tõde, mis ei nõua tõendusi. Missugused aga on meil kirjanduslike varade juurdetõmbamise ja kasutamise teed ajaloo tegelikul õpetamisel?

Ilukirjandus täiendab ja laiendab ennekõike õpetaja enda ajalooliste kujutluste ringi. Selle kaudu ärkab tema teadvuses minevik elavais piltides; ta aistib, ta nagu näeb teda. Kui tähtis, kui tarvilik aga on õpetajal endal kujutella seda, millest ta jutustab. Võrrelge kaht ühesugust ajalooliste teadmistega inimest, kuid oletage, et üks neist on korduvalt lugenud L. N. Tolstoi romaani „Sõda ja rahu", teine aga mitte. Kui palju sügavamini tunneb ja kujutleb esimene 1812. aasta sõja ajajärku ja saab sellest sügavamini aru kui teine! Ühe meelde kerkib minevik aastasadade sügavusest nagu elavana, sellal kui teise meelest on see surnud skeem.

Ilukirjanduslikke teoseid, millest võib tundides lastele vahetult ette lugeda, on võrdlemisi vähe; suurem osa neist on kas liiga keerukad või mahukad. Seepärast tuleb õppejõul kõige sagedamini rakendada kirjandust oma jutustuse küllastamiseks nende kujude näol, mis ta ise on ammutanud temast.

On arusaadav, et õpetaja, kes kasutas tundideks ettevalmistumisel romaani „Sõda ja rahu", oskab eredamini, maalirikkamalt jutustada Borodino lahingust või Moskva tulikahjust kui inimene, kes vähe tunneb Tolstoi geniaalset teost. Nii laenab õpetaja kõigepealt ilukirjandusest tema värve, kujusid, epiteete, üksikuid kõnekäände ja väljendeid, ajalooliste tegelaste ja rahvamassi iseloomustusi, rikastab nendega oma jutustust nii sisu kui ka vormi poolest.

Piirduda aga ainult kirjandusliku teose ümbertöötamisega õpetaja kõnes ka ei või. Tund elustub tunduvalt, ajalooline materjal kõlab uut moodi, minevik helgib värvustes, kui õpetaja põimib oma jutustusse selle või teise katkendi klassikakirjandusest. Kuid tähtis on see, et see katkend või terve väike teos ei oleks mingiks täienduseks kasvataja jutustusele, vaid sulaks orgaaniliselt temasse, moodustades omapärase kompositsiooni, omapärase montaaži. Kõnelemiseks näiteks 1812. aasta sõjast kavatseb õpetaja kasutada tunnis Lermontovi luuletust „Borodino". Seda võib muidugi võtta tervena jutustusse, täiendades oma seletusi ettelugemisega; kuid luuletus ise muutub lastele palju arusaadavamaks, kui õpetaja jagab ta väiksemateks osadeks, mis ta siis osavasti põimib oma kõnesse. Ta jutustab niisiis Napoleoni tulekust üle Venemaa piiri, Vene

sõjavägede tagasitõmbumisest Barclay de Tolly käsul, laiade masside arusaamatusest taganemise tarvilikkusest, mis viis rahulolematuse avalikule väljendamisele. „Seda meeleolu," ütleb õpetaja, „peegeldas oma luuletuses „Borodino" meie suur luuletaja M. J. Lermontov: „Me kaua vaikselt taganesime. Olime tusased, ootasime võitlust. Vanamehed urisesid: „Mis siis? Kas talvekorterisse tulime? Kas ei julge komandörid võõraid mundreid lõhki kiskuda vene tääkidel!"

Ikka valjemaks ja valjemaks muutus nõudmine, et ülemjuhataja vahetataks, pandaks sõjavägede etteotsa kogenud, armeele armas vana feldmarssal M. I. Kutuzov. Aleksander I oli sunnitud alistuma üldisele nõudmisele. Ülemjuhatajaks määrati Kutuzov. „Näe, Kutuzov sõidab prantslasi peksma," kõnelevad soldatid rõõmsalt.

„Ja näe, leiti lai väli. Nüüd on, kus võib lahti minna. Ehitati üles reduut"...

Õpetaja paigutab oma jutustusse Lermontovi sõnad ja jutustab edasi Borodino lahingu pilti, näitab võib-olla plaanil (parem, kui ta joonistab tahvlile jutustuse jooksul ja ulatuses) sõjavägede paigutust, kõneleb mõlema poole lahinguettevalmistusest. On öö. Prantslaste laagris on kärarikas. Sõdurid loevad Napoleoni käskkirja, milles ta tõotab võitu, rahulikku elu, küllust ja puhkust Moskvas. „Elagu imperaator!" karjuvad polgud rõõmsalt.

Kuid vene laagris?

„Ma heitsin tukkuma lafetil
ja kuulsin kuni puhteni,
kuis hõiskas prantslane. Ent meie lahtine bivakk oli vaikne: üks kiivrit puhastas, üleni puru, teine tääki teritas pahaselt urisedes, närides pikka vuntsi.

Niipea kui taevas valgenes, kõik äkki hakkas käratsedes liikuma, välkus rivi järel rivi."

Napoleon andis märgu lahingu alustamiseks. Haugatas suurtükivägi. Prantslased, sakslased, itaallased, poolakad, Napoleoni värvatud jõud tungivad Semjonovi kindlustuste peale. Kirjeldatakse meeleheitlikku lahingut. Venelased löövad 8 rünnakut tagasi.

„Küll on päevake! Läbi suitsu lendava liikusid prantslased nagu pilved, ja kogu aja meie reduudi poole; ulaanid kirevate märgikestega, tragunid hobusesabadega — kõik vilksatasid meie eest mööda, kõik olid kord siin..."

Eredasti ja elamustundeliselt jutustab õpetaja vene sõdurite, Semjonovi kindlustuste kaitsjate kangelaslikkusest ja kõikumatusest, kõneleb sõjavägede leegitsevast vaimustajast vahvast Bagrationist.

Napoleon koondab kogu oma suurtükiväe peamassi siia. Kõik müriseb. Suits katab maad.

„Suitsus välkus tuli, kõlises teras, kartetš vihises, sõdurite käsi väsis torkamast ja kuule takistas lendamast veriste kehade mägi. Sai vaenlane sel päeval tugevasti tunda, mis tähendas vene uljas võitlus, meie käsitsivõitlus!... Maa värises, nagu ka meie rinnad. Segunesid hunnikusse hobused, inimesed, ja tuhandete suurtükkide kogupaugud sulasid üheks venivaks ulgumiseks."

Bagration on surmavalt haavatud. Venelastel tuli taganeda. Kujuneb ähvardav seisukord. Kutuzov suunab Uvarovi ja Platovi ratsaväe vaenlase selja taha. Prantslased on segaduses. Napoleon peatab rünnaku. Venelased kogusid endid. Võitlus jätkub.

„Läheneb õhtu. Taplus on vaikinud. Ju hämardus. Kõik olid valmis alustama homme hommikul uut löömist ja kuni lõpuni vastu seisma... Kuule, trummid hakkasid põrisema ja — taganesid paganad. Siis hakkasime lugema haavu, seltsimehi loendama."

Kaotused olid tohutud. Kutuzov teadis: kui jätkata lahingut, siis iga vene mees võitleb viimse võimaluseni; kogu vägi võidakse puruks peksta, aga ta ei tagane. Kuid kes siis jätkab võitlust? Kutuzov otsustas taganeda, et säilitada sõjajõud...

See on kirjandusliku kompositsiooni näidis, kuidas kirjandusliikke pilte liita orgaaniliselt õpetaja kõnega.

Mõnikord võib õpetaja asendada oma jutustuse, sagedamini selle teatava osa, lugemisega. Tegelikult seda võtet praegu ei saa kasutada, sest õpetajal ei ole käepärast niisuguseid kirjandusliikke teoseid, mis oleksid vormilt kunstipärased, sisult õiged, küllalt lühidalt ja programmi ulatuse kohaselt käsitleksid materjali. Kui on lugemiseks olemas raamatuid, omandab mainitud töötamisviis õpikule täienduseks kahtlemata suure tähtsuse. See on oma olemuselt seletav lugemine. Valmistanud kogu oma esitusega õpilasi ette kirjandusliku teksti vastuvõtmiseks, mis peaks nagu jätkama õpetaja kõnet, asutakse lugema. Õpetaja loeb selgesti, tunderõhuliselt, seletab üksikuid sõnu ja kõnekäände, katkestab mõnikord lugemist küsimistega, et selgusele

jõuda, kui palju õpilased on aru saanud, kui ka uute teatmete sidumiseks sellega, mis varem on läbi võetud.

Pole vähese tähtsusega ka õpetaja jutustuse kinnistamise võte kirjandusliku teose täiendava lugemise abil. Siin ei ole kirjanduslik teos vahetuks teadmiste allikaks, teadmised on juba ammugi saadud õpetaja sõnadest. Õpetaja ülesandeks on laiendada laste kujutluste piltlikkust, panna lapsi veel sügavamini vastu võtma esitatut, tundma minevikku ereda kunstipärase sõna kaudu. Sel viisil lähenevad lapsed lugemisele täiesti ettevalmistatult, ei vaja tema kestusel erilisi seletusi, mis kindlustab selle katkestamatust ning vastuvõtu täielikkust ja elamustundelist mõju. Nii on hea lugeda õpetaja jutustuse lõpul Neeva jõe suudme vallutamisest Peeter I poolt, kui kirjeldatakse selle jõesuudme tühjust, katkendit Puškini „Vaskratsaniku" sissejuhatusest.

Ilukirjanduslikud teosed ja katkendid neist võivad olla kas kirjeldava või jutustava, süžeelise iseloomuga. Kui mainitud katkendit „Vaskratsanikust" võib arvata esimest tüüpi teoste hulka, siis temale sisu poolest lähedane (ka Neeva suudme vallutamine) populaarne Maikovi luuletus „Kes ta on?" kuulub teise liiki. Teose väljamõeldud faabulat tuleb väga ja väga arvestada. Võttes oma jutustusse lastele niisuguse teose, peab õpetaja olema teadlik sellest, et lapsed võivad seda käsitada mitte nähtuse või kuju lihtsa iseloomustusena, vaid ajaloolise faktina. Kui õpilased on ära kuulanud assamblee kirjelduse (Puškin, „Peeter Suure neeger") jutustuses assambleedest Peeter Suure ajal, nad peavad meeles tingimata ka seda, kuidas Korsakov rõivastub ja missuguseid sekeldusi temaga juhtub. On arusaadav, et lapsed ei oska nii kergesti ning lihtsasti eraldada seda, mis on tüübiline ja tähtis ajaloo vaatekohast, sellest, mis on kirjaniku väljamõeldis. Arvestada seda lapseliku taju omapärasust ei tähenda veel, et süžeelisi teoseid ei tulegi rakendada. Neid võib kasutada, ainult neid ei tule orgaaniliselt põimida jutustusse; niisuguseid teoseid on parem kasutada illustratsioonina, täienduseks sellele, mida jutustatakse õpilaste minevikukujutluste piltlikkuse süvendamiseks ja laiendamiseks.

On iseenesest mõistetav, et võttes kavasse ilukirjandusliku teose lugemise, peab õpetaja selleks hoolega ette valmistuma, läbi mõtlema häälduse, kiiruse, rütmi jne.

Pole sugugi halb rakendada tunnis laste endi lugemist, kui õpilased, kes selleks on varem määratud, õpivad teost, parem

luuletust, ja vastavas kohas seda deklameerivad. Seda võib teha ka mitmekesi (näiteks Maikovi luuletuse puhul „Kes ta on?' — Peeter, kalur ja kirjanik), tuues sellega sisse dramatiseerimis-elementi.

Vaatlikkus õpetamisel.

Kui elavalt ja kujukalt õpetaja oma jutustust ka üles ei ehitaks, milliseid sõnalisi pilte ka ei maaliks, milliseid kirjanduslikke teoseid ka ette ei loetaks — kõik see on surnud, kui seda ei täiendata nägemisaistinguga.

Et minevikku tõesti endale kujutella, selleks on vähe temast ainult kuulda, teda peab ka nägema.

Ühes koolis jutustas naisõpetaja lastele suurepäraselt Kulikovo lahingust, lapsed kuulasid teda põlevate silmadega ja näis, et nende mõttepilgu ette tõusis minevikupilte. Väljakutsutud õpilane kordab kuuldut, kõneleb: „Kui venelased ja tatarlased läksid taplusse, vürst Dmitri ei kannatanud välja, heitis mantli ült ja tormas pluusi väel lahingusse." Pärast tundi jutlesin ma selle õpilasega ja selgitasin, kuidas tema kujutles endale Dmitri Donskoi välimust. Osutus, et pilti nägemata, poiss ei mõelnud Moskva vürsti välimuse üle järele ja kujutles teda endale meie komandöri kujul sõduripluusis ja ültheidetud vürstlikku mantlit kaasaegse halli gummeeritud ohvitserimantlina.

Toodud näide ei vaja liigseid sõnu selle tõendamiseks, kui tähtis on vaatlike õppevahendite rakendamine ajaloo õpetamisel. Minevikku ei tule ainult teada ja temast aru saada, vaid teda tuleb ka nähtavalt kujutella.

Põhiliseks ning juhtivaks vaatlikuks õppevahendiks, mis arendab ajaloo-kujutluste piltlikkust, on pildid. Ajaloo-pilt võib olla kaht põhiliiki. See on kas joonis, mille on teinud hilisem kunstnik ja mis taastab minevikku, rekonstrueerib seda, või kujutis, mis kuulub vahetult sellesse ajajärku, mida ta peegeldab, s. t. on iseenesest juba ajalooline dokument. Vanad pildid on ajaloolastele eriti huvitavad dokumendid, õpilastele aga ja eriti algkooliõpilastele nad on enamikel juhtudel vähe arusaadavad. Nad on harilikult tehtud oma erilises stiilis, millega meieaegsed lapsed ei ole harjunud ja millest nad aru ei saa. Neid pilte võib vahel ja tulebki näidata lastele, näidata selleks, et nad vahetult puudutaksid mineviku osakest, hoiaksid seda käes, nõndaöelda kompaksid ajalootolmu, aga see on ka kõik. Õigeid kujutlusi minevikust niisugune pilt lastele ei anna, ja õppekäigus

on hoopis väärtuslikum kasutada realistlikult tehtud mineviku rekonstruktsiooni, hilisemate kunstnike ajaloolist pilti.

Nendest piltidest on klassis rakendamiseks kõige sobivamad eriliselt väljaantud kooli-seinapildid. Nad rahuldavad, vähemalt peavad rahuldama niisuguseid nõudeid, nagu suurem kujutlemisselgus, värvikus, paras suurus, selleks, et pilti võidaks näha eemalt. Oma sisult peab pilt õigesti reprodutseerima vastavaid sündmusi ja ajajärku, seisma kaasaegse teadusliku mõtte tasemel, olema rangelt teaduslik kõigi kultuurilis-olustikuliste üksikasjade kujutamises. Nagu jutustus võib olla jutustav ja kirjeldav, nii võivad ka pildid sisult olla episoodilised või tüpoloogilised. Esimesed, nagu näiteks „Kremli ründamine 1917. a. oktoobris", kujutavad kindlaid konkreetseid sündmusi, kuna teised, näiteks „Maksuvõlgade kogumine külas pärast pärisorjuse kaotamist", on tüübilised nähtused.

Töötades tunnis pildi järgi ei pea õpetaja unustama üldisi didaktilisi põhijuhiseid:

1) pilti tuleb pidada varjatult kuni lastele näitamise momendini ja

2) pilti ei tule lihtsalt näidata õpilastele nagu illustratsiooni jutustatu juurde („Vaadake, lapsed, siin on kujutatud see, millest ma teile praegu kõnelesin"), vaid seada ta jutustuse aluseks, ehitada tema najale oma jutustus. Viimane on eriti tähtis, sest et ainult pildi vaatlemise ja tema sõnalise analüüsi orgaanilise liitmisega seonduvad nii see, mida pildil kujutatakse, kui ka see, mida õpetaja oma kõnes esitab, ja, mõjudes korraga õpilaste nägemisse ja kuulmisse, vajuvad nad sügavamalt ja püsivamalt õpilaste teadvusse ning mällu. Nii ei tule pilti lihtsalt lastele näidata jutustuse lõpul kui selle illustratsiooni, vaid jutustus ise tuleb üles ehitada ja ette kanda pildi järgi.

Millised on jutustuse pildi järgi ülesehitamise metoodilised peapõhimõtted?

1. Õpetaja on lähenenud hetkele, mil tuleb alustada tööd pildi järgi; ta avab pildi.

2. Tehakse väike vaheaeg: lastele tuleb anda aega vaadelda pilti. Kui õpetaja seda ei tee, vaid alustab kohe jutustust, siis tema esimesed sõnad ei leia kuulajaid, sest õpilaste tähelepanu on paratamatult hajuvil äsja nende ees avatud pildi vaatlemise tõttu.

3. Jutustades pildi järgi tuleb alguses anda selle üldine kirjeldus: mis siin on kujutatud.

4. Kirjeldanud ümbrust, tausta, millel tegevus areneb, tuleb peatuda peaasjal, koondades sellele õpilaste tähelepanu.

5. Alles pärast seda siirdutagu üksikasjade esitamisele.

6. Lõppsõna — nähtust ja kuuldust üldine järeldus.

Võtkem näitena jutustuse ülesehitamine pildi järgi „Smolnõis 1917. aasta oktoobripäevadel".

1. Õpetaja on jutustanud ülestõusu algusest, jutustanud sellest, et Lenin ja Stalin olid selle juhid, seletanud, et revolutsiooni keskkoht oli Smolnõi instituudis.

Pilt avatakse.

2. Vaheaeg.

3. „Siin on kujutatud üks tuba Smolnõis", ütleb õpetaja. „Ta on relvastatud inimesi täis, uksed on pärani lahti; inimesi voolab vahetpidamata sisse ja välja."

4. Laua taga on Lenin. Tema juhib vahetult ülestõusu. Tema ees seisab madrus, toetudes lauale. See on nähtavasti ühe revolutsioonilise salga komandör. Ta teatab Leninile võitluste käigust. Vladimir Iljitš kuulab tähelepanelikult; käes on tal pliiats, tema ees on paber. Lenin kirjutab kohe oma käsklused üles: on tarvis teha seda, minna sinna. Esiplaanil on madrus, vintpüss käes, üle õla on tal kuulipilduja-lint; madrus ootab oma komandöri: nad lähevad kohe Lenini korraldusi täitma.

5. Mõned inimesed seisavad laua ääres: soldat, kõrge nahkmüts peas, töölised ootavad juhatusi. Paremal pool seisab tööline, punakaartlane, vintpüss õlal. Ta on juba korralduse saanud ja loeb tähelepanelikult üle, et mitte midagi tegemata jätta. Võit oleneb korralduse täpsest täitmisest.

6. Nii juhtisid noil päevil Lenin ja Stalin ülestõusu. Nende juhtimisel võitis revolutsioon.

Esitatud näidises on metoodiliselt eraldatud tema etapid: 1. ettevalmistus pildi näitamiseks, 2. vaheaeg, 3. tegevuse koht ja miljöö, 4. pea-, keskne moment, 5. üksikasjade vaatlus, 6. üldistus ja järeldus.

See pilt on episoodiline, sellel on kujutatud kindel tegevus, konkreetne ajalooline fakt. Niisugust liiki pildiga kaasneb novellistlik jutustus, monoliitne, terviklik jutustus, milles õpetaja ei katkesta oma sõnu vestlemisega, sest et vastasel korral ta vähendaks, nõrgestaks üldist muljet.

Tüpoloogilised pildid ei jutusta konkreetseist faktidest, nad on määratud seletama lastele kindlat nähtust. Seepärast võtab

nende seletus harilikult vestluse iseloomu; õpetaja abil võtavad lapsed aktiivselt osa pildi analüüsist. Üldpõhimõtted ja sisu selgitamise järjestus jäävad endiseks.

Näidiseks võib olla töötamine pildi järgi „Siberi partisanid kodusõja aastail".

1. Õpetaja kõneleb partisaniliikumise arenemisest tagalas Koltšaki juures. Avab pildi.

2. Vaheaeg.

3. Sellel pildil on kujutatud Siberi partisanid. Talv. Kus partisanid on? — Metsas. — Jah, partisanid on metsades, taigas varjul. Nad talusid igasuguseid puudusi, hädaohtu, külma; nad ei kartnud midagi ega tundnud kahetsust, võideldes vaenlastega.

4. Pöörake tähelepanu partisanide rõivastusele. Mis on näiteks seljas vanamehel, kes seisab paremal pool, või sel, kes on istunud pildil esiplaanile? Neil on lambanahksed kasukad üll, läkiläkid peas, vildid jalas. Kes rõivastub harilikult nii? — Talupojad. — Jah, suurem osa partisane olid talupojad. Aga ka paljud töölised läksid linnadest partisaniks; sageli organiseerisid nad partisanisalku, juhtisid neid. Kus on sel pildil partisanisalga ülem? (Lapsed näitavad teda hõlpsasti; ta seisab keskel, on tõstnud käe, kõneleb midagi.) Ta on tööline; tal on ennem linnainimese välimus. Keda ta arvatavasti näitab oma seltsimeestele? — Ta näitab valgeid, vaenlasi. — Jah, kuski seal, metsa taga, on aset võtnud koltšaklased. Partisanisalga ülem näitab, kuidas on parem neid sisse piirata, kuidas neid ootamatult rünnata, kuidas neid hävitada. Partisanidel on kerge seda teha, sest neile on koduümbruses tuttavad iga küngas, iga põõsas.

5. Kuid vaadake, millega on partisanid relvastatud? Vintpüssid. Suurtükk — see on väike omatehtud suurtükk. Ta on asetatud väikesele kergele reele. Kõrval seisab vaadike püssirohuga. Selline suurtükk ei võinud suurt häda teha, ent ta paukus kõvasti ja tekitas oma laskudega paanikat. Niisuguse kerge suurtükiga polnud raske minna vastase tugevate salkade eest metsa varjule; hädaohu puhul panid partisanid suusad alla (näe, vanamees paremal hoiab käes suusakeppi) ja kadusid kiiresti. Leida neid oli väga raske, ent äkiliste rünnakutega vaenlasele võisid nad valgekaartlastele palju kahju teha.

6. Partisanid aitasid mitmeti Punaarmeel hävitada valgeid.

Pildi järgi töötamisel on hea vastandada kaht analoogilist, kuid eriaegset nähtust, võrrelda neid teineteisega, nagu on juba näidatud 1905. ja 1917. aasta talupojaliikumise iseloomustamisel.

Tegelikus töös ei rahuldu õpetaja suurte seinapiltide rakendamisega, pealegi võib juhtuda, et neid ei olegi. Seda ohtramalt tuleb ära kasutada õpiku pilte; neid ei tule jätta õpilaste suva asjaks — kas nad neid vaatlevad või ei, kas nad neist iseseisvalt aru saavad või ei. Tuleb võtta endale juhiseks, et ei jäeta tähelepanemata, ei jäeta vastava läbitöötamiseta ühtki õpikupilti. Kõiki neid tuleb analüüsida ja vaadelda kas klassis või õpilaste iseseisvas koduses töös, kuid töös, mille õpetaja on eriliselt kätte näidanud ja mida ta on seletanud.

Töö õpikupiltide järgi areneb metoodiliselt samuti nagu töö suurte seinapiltide järgi: õpetaja jutustab või juhib vestlust pildi järgi ja lapsed jälgivad teda, raamatud ees lahti. Sama viisi korraldatakse tööd õpilastele väljajagatava illustreeritud materjaliga, kui seda on piisavalt.

Teine asi on, kui suure pildi puudumisel õpetaja toob klassi piltpostkaardi või üldse väikese pildi ühes või kahes eksemplaris. On iseenesest arusaadav, et selle järgi jutustada ei saa, sest et lapsed ei näe eemalt midagi. Sel juhul tuleb seda pisipilti võtta lihtsalt illustratsioonina, mis kinnitab õpetaja jutustust ja täiendab nägemispildina. Väikest pilti tuleb lihtsalt näidata lastele pärast jutustuse lõppu kas pinkide ridades ringi käia lastes või, kärarikkais klassides, riputada ta pärast tundi vaatamiseks.

Analoogiliselt seinapildi järgi töötamise metoodikale arendatakse tööd piltide järgi, mida näidatakse epidiaskoobi ehk projektsiooniaparaadi läbi (diapositiivid klaasil). Selleks on vaja pimendatud klassi.

Tundi suure hulga piltide näitamisega ülekoormata ei tule. Suuremalt osalt piisab üheks tunniks täiesti ühest, kahest, äärmiselt kolmest pildist. Liialt suure hulga piltide näitamine nõrgendab tingimata laste tajumise intensiivsust, palju kujusid läheb üksteisega segamini ega leia endale kindlat paika õpilaste teadvuses ja mälus. On parem näidata vähem pilte, aga see-eest sügavamini analüüsida neid, nende kallal enam töötada. Ei tohi unustada, et pilt on algkooli ajalootunnis tähtis mitte ainult omaette kui minevikuga tutvustamise vahend, vaid pilt on

tähtis ka ülddidaktilisest küljest kui parim vahend, mille abil arendatakse lapse kõnet. Ja selle pildi järgi töötamise kava kallal tuleb palju ja palju vaeva näha.

Tunnustades pildi eriti positiivset tähtsust ajalooõpetuse peamise vaatliku vahendina, ei või jätta nentimata ka mõnd piltidele omast puudust õppevahendina. See on kõigepealt kujutise staatilisus, liikumatus. Kunstnik on pildi kujundamisel oma võimetes piiratud; ta kinnistab lõuendile tegevuse teatava momendi, ei või aga näidata seda tegevust ennast tema arenemises, liikuvuses. Ja teiseks: pildi selgitamisel õpilaste ees haaravad viimased kogu pildi kohe oma pilguga ja, olgugi et õpetaja koondab oma jutustusega laste tähelepanu kindlaile momentidele, valgub tähelepanu paratamatult mõnevõrra laiali ega koondu päris tulipunkti.

Anda pildile mõnevõrra dünaamilisust ja tõsta tema tajumise sügavust tähelepanu kõige suurema kaasatõmbamisega selle või teise üksikasja juurde, kõrvaldades selle, mis on kõrvaline ja segav, võidakse siis, kui rakendatakse kujutatu järk-järgulise seletamise meetodit. Sel juhul kaetakse kogu pilt enne demonstreerimist paberiga, mida siis ei kõrvaldata korraga, vaid järk-järgult, avades ühe kuju teise järel.

Ütleme näiteks, et on juttu Morozovi streigist. Tunniks ettevalmistatud pilt „Tööliste koosolek enne Morozovi streiki" on kaetud kolme väljalõigatud paberilehega, millest igaüks katab seda või teist pildi osa.

Jutustuse kestel võtab õpetaja pildilt esimese katte, kirjeldab tööliste kibedat saatust, mis nii selgesti on fikseeritud küürus, elust mahamuljutud halli habemega vanamehe kujus. Edasi eemaldatakse teine kate ja jutt jätkub tööliste nördimusest; nii enam kesta ei või, inimesed on ärevuses; tuntakse, et midagi on tarvis teha, kuidagi võidelda. Kuid mida teha, kuidas võidelda, seda ei teata. Ja võetakse maha kolmas kate. Õpilased näevad Moissejenko pinevil kuju; ta on pigistanud käe rusikasse, ta on nördinud peremeeste omavoli pärast, ütleb, mida tuleb teha: streikida!

Võrreldes pildi järk-järgulise esitamisega võib veel enam dünaamilisust, liikuvust anda kunstipäraste aplikatsioonide rakendamine. Õpetaja jutustuse ajal paigutatakse paberile joonistatud ja siis väljalõigatud kujusid tahvlile. Üldse võib aplikat-

siooni ja tüki kriidi abil osavates kätes must tahvel muutuda ootamatult elavaks ja hakata kõnelema eredate kujudena. Tahvel muutub taustaks, millel areneb ajalooline tegevus. Aplikatsioonidega töötamise meetodi rakendamine on eriti hea siis, kui on tarvis näidata ja konkretiseerida kindlate ajalooliste sündmuste arenemist, anda selge kirjeldus või seletada lastele keerukat ja rasket teoreetilist mõistet tema konkretiseerimise kaudu skematiseeritud kujus.

Võtame näite.

1. Teema: „Tormijooks Talvepaleele Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni päevil". Ülesanne: anda selgem ning piltlikum kujutlus ülestõusu arenemisest.

Õpetaja jutustab: Ülestõus oli määratud ööle vastu 25. oktoobrit 1917. Petrogradi südalinnas laia Neeva jõe kaldal (kõneldes seda ja katkestamata oma jutustust märgib õpetaja tahvlile merre voolava Neeva kaldad kriidiga) seisis endine tsaari Talvepalee (asetatakse aplikatsioon: palee skematiseeritud joonis). Selles asus Ajutine Valitsus, siia olid koondatud kontrrevolutsiooni peajõud. (Palee kohale kerkib kolmevärviline lipp.) Teisel jõe kaldal aga, peaaegu palee vastas, natuke põiki, seisab Petropavlovski (Peetri-Pauli) kindlus (aplikatsioon). Neeval on palju harujõgesid. Jõed jagavad linna osadesse. Linna mitmesuguseid rajoone ühendavad sillad. Siin näiteks on sild Neeval Peetri-Pauli kindluse juures (üle jõe tõmmatakse aplikatsioon, valge pabeririba), Palee sild (aplikatsioon), merele lähim Nikolai sild (aplikatsioon). Kõiki neid sildu võib tarbe korral ühest ära võtta.

Valmistades ülestõusu kõneles Lenin: määratud tunnil peavad Peetri-Pauli kindluse revolutsioonilised soldatid andma märku väljaastumiseks ja siis hakkavad töölised, madrused, soldatid igalt poolt, igast töölislinnaosast liikuma kesklinna poole.

„Esimeses järjekorras", kõneles Vladimir Iljitš, „tuleb haarata oma kätte kõik jaamad, telegraaf, telefon ja sillad — tingimata sillad, sest et muidu kontrrevolutsionäärid võtavad nad ühest ära ja siis ei saa mööda linna liikuda: kõik rajoonid on üksteisest ära lõigatud."

Revolutsiooniline keskkoht oli endise Smolnõi instituudi hoones, siit juhtisid Lenin ja Stalin kogu võitlust (pildi näitamine, mis on kirjeldatud eespool, lk. 142).

Kõik oli valmis. Kõik ootasid märguannet. Saabus määratud tund. Peetri-Pauli kindlusest kostis märguandeks pauk ja tema kohal hakkas lehvima punalipp (tahvlile kindluse kohale asetada aplikatsioon, lipp).

Ja siis hakkas igast küljest liikuma inimesi vintpüsside ja kuulipildujatega: revolutsiooniliste tööliste, soldatite, madruste salgad. Täites Lenini ja Stalini korraldusi tõttasid nad südalinna (tahvlil punased noolekesed tähistavad liikumist), tõttasid sildade juurde. Nad vallutasid rea sildu: Troitski (silla juurde pannakse punane lipp), Palee silla (punane lipp) jt. Ainult Neeva suudmele kõige lähemat Nikolai silda ei õnnestunud hõivata. See oli valgete käes ja nad võtsid ta ühest ära. (Riba, mis tähendab Nikolai silda, nihutatakse kalda poole, pannakse piki kallast.) Siit, sellest küljest, ei pääsetud kesklinna. Kujunes hädaohtlik seisukord. Siis teeb Lenin ristleja „Aurora" revolutsioonilistele madrustele korralduse viia laev jõkke, läheneda sillale, tõmmata sild üle jõe. Seda oli väga raske teha. Kuidas saadakse merelaev jõkke? Kuidas juhtida nii, et ta ei satuks karile? Mõned kangelaslikud madrused, riskides iga silmapilk eluga, sõitsid paatidega ette sügavust proovima. Vaenlased lasksid kaldalt nende pihta, kuid nemad tegutsesid kartmatult. Ristleja „Aurora" sõitis Neevale (ja õpetaja viib tahvlil Neevale aplikatsiooni, paberist väljalõigatud „Aurora" joonise punase lipuga). „Aurora" lähenes sillale (aplikatisooni aetakse jõel vastavale kohale). Edasi jätkub jutustus pildi järgi (Šestakovi õpiku lk. 77) sellest, kuidas sild vallutati ja üle jõe tõmmati (aplikatisoon „sild" tõmmatakse uuesti üle jõe ja tema lähedale asetatakse punane lipp). Nüüd rühivad revolutsioonilised salgad igast küljest juba vahvalt südalinna poole, Talvepalee poole (tahvlil lähenevad sel ajal punased noolekesed igast küljest „paleele").

Ajutisele Valitsusele ja Talvepalees sissepiiratud valgetele pandi ette alla anda. Nad keeldusid. Lenini käsu peale suunas siis „Aurora" oma kahurid Talvepaleele ja laskis.

„Aurora kogupauk oli märguanne rünnaku alustamiseks. Puhkes äge lahing. Vaenlane pani visalt vastu. Meie omad lähenesid palee müüridele. Juba tungiti võideldes väravaist sisse; näe, tungiti juba hoonessegi. Verine võitlus keeb treppidel, tubades, saalides. Vaenlased poevad peitu sammaste, uste taha, tulistavad vastu. Kuid näe, võitluses vallutatakse tohutu lossi

üks ja teine ruum. Viimaks tungivad revolutsioonilised salgad viimsesse tuppa; siin on koos Venemaa viimse kodanliku valitsuse, Ajutise Valitsuse viimne koosolek.

Ajutine valitsus on vangistatud. Kodanluse võim on kukutatud. (Nende sõnade juures võtab õpetaja järsu liigutusega kolmevärvilise lipu tahvlilt, mis oli tahvlil „Talvepalee" kohal.) Talvepalee kohal hakkas võidukalt lehvima revolutsiooni punalipp. („Palee" kohale tõmmatakse efektselt aplikatsioon, suur lehviv punane lipp.)

Esitatud õpetaja jutustuse näidis näitab kujukalt, kuidas aplikatsioonide ja tahvli rakendamise abil võib konkretiseerida tegevust ja, kasutades kindlaid võtteid, luua temast selgem ja piltlikum kujutlus. See jutustus on ka näide, kuidas võib ja tuleb töötamine aplikatsioonide abil ühendada töötamisega pildi järgi: aplikatsioonides areneb kogu tegevus, kuna pildid paigutatakse sellesse teatavate episoodidena, sest et pildid oma staatilisuse tõttu märgivad ja fikseerivad ainult üht momenti.

Konkretiseerimise näidiseid keerukate teoreetiliste mõistete lahendamiseks aplikatsioonide abil on ülalpool küllaldaselt kirjeldatud: ühiskondiku töö ja omandi iseloomustamine ürginimeste juures, obroki ja teoorjuse mõiste seletamine, revolutsiooni kahe etapi mõiste seletamine.

Milles on siis aplikatsioonide abil töötamise töövõtte positiivsed küljed? Mille poolest omavad nad mõningaid paremusi piltidega võrreldes?

1. Aplikatsioonide abil, neid ümber paigutades, asendades üht kuju teisega, võib näidata liikumist, tegevuse arenemist, kuna pilt on staatiline, ta märgib ära ainult ühe momendi tegevusest, nagu üksikut tardunud stseeni, mis kinofilmist on välja rebitud.

2. Pilt näitab kõike korraga ja seega viib paratamatult tähelepanu laiali, kuna sisu järk-järguline selgitamine aplikatsioonide abil kontsentreerib teda, seob teda iga üksteisele järgneva kuju külge.

3. Tegevuse või sisu esitamise järk-järgulisus annab talle suuremat selgust, tugevdab mõtte loogilisust ja tajumist.

4. Kujude järk-järguline ilmumine laste ette, nende ilmumise järjekord õpilaste silmade all jääb harilikult hästi meelde ja on omapäraseks ning väga selgeks plaaniks õpetaja jutustuse kordamisel õpilaste poolt.

5. Aplikatsioonid annavad erilist materjali lapse kõne arendamiseks. Eks ole ju lastel takistuse peapõhjuseks, mis ei lase anda seotud jutustust, see, et nad ei oska kontsentreerida oma mõtet, haarata sellega käsiteldavate sündmuste järgsust. Lastel on raske kujutella endile selgesti oma kõne plaani. Aplikatsioonid annavad neile selle plaani. Nägemiskujude abil peab laps hõlpsasti meeles kujude vaheldumist, mis mille järel ilmus, ja meenutades neid arendab loogiliselt ja ladusalt oma jutustust.

6. Lõpuks ei saa iga teema jaoks leida vastavat pilti. Vajalikku pilti võib-olla ei ole koolis. Aplikatsioonid on head selle poolest, et neid saab alati omade jõudude, õpilaste abil valmistada. Igas klassis leidub joonistavaid lapsi; neile tuleb ainult seletada, mida joonistada, ja anda näidiseks vastav pilt (rõivastuse, ehitise kohta jne.). Kuid aplikatsioonide valmistamisel tuleb meeles pidada, et kõik kujud peavad olema siluetid ja, kui neid paigutatakse klassitahvlile, heledates värvitoonides, sest muidu on neid raske näha.

Näidates aplikatisoonide abil töötamise positiivseid külgi, ei tohi unustada ka selle puudusi. Kui kunstipäraselt aplikatsioonid ka ei oleks tehtud, nad alati skematiseerivad kuju.

Pilt, mis on koostatud mustal klassitahvlil aplikatsioonidest, on skemaatiline plaan, kus jutustuse luustik on alla kriipsutatud ja üksikasjad on välja jäetud. Niisugune pilt on vaesem sisult, kuid didaktiliselt õigustatud, kuivõrd ta ei hajuta õpilaste tähelepanu ja — mis peaasi — on dünaamiline.

Arvestades piltide ja aplikatisoonide siin mainitud puudusi, on eriti hea õpetamispraktikas ühendada aplikatsioone piltidega, täiendades vastastikku teineteist. Sel juhul toimub seletamine aplikatsioonide rakendamisega ja mällu kinnistamine areneb pildi abil.

Vaikiv, harilikult must klassitahvel võib hakata rääkima mitte ainult aplikatsioonide abil. Ajaloo õpetamisel omab suurt tähtsust pedagoogiline joonis.

Oletagem, et õpetaja, kõneldes Kiievi-Venemaa sõdureist, mainib muistsete vägilaste relvastust: mõõka, nuia, nooletuppe vibupüssi ja nooltega, või jutustades tatarlaste relvastusest osutab müürilõhkumise vahendeile ja süütavaile savikuulidele, mis olid naftaga täidetud. Lastele on ometi tarvis seletada, mis need on. Üritage siin hakkama saada ainult sõnadega. Mõõk? See on midagi saabli-taolist, ainult sirge ja terav mõlemalt

poolt, s. t. kaheteraline. Aga nui? Kujutelge endile rasket kaigast raske jämeda otsaga, mille külge on kinnitatud okkad — ütlete midagi selletaolist. Ja kui sõnad on need arusaamatud ja kahvatud. Kas jõuavad nad üldse laste teadvusse? Kas loovad nad laste kujutluses selge kuju?

On ju hea, kui teile satub kätte pilt, millelt võite näidata kõike mainitut. Aga kui ei ole? Mis siis saab? Teid ennast ei rahulda teie seletus ja lapsed tunnevad seda ka.

Kuid pildi asemel on kriiti, lihsat valget kriiti ja must tahvel. Mõni kriips tahvlile, ja väljapääs on leitud.

Pedagoogiline joonistamine ei nõua õpetajalt erilisi kunstilisi võimeid, erilist „oskust". Oma olemuselt ei ole siin vaja asja kujutust, vaid tema skeemi, kontuure. Pedagoogiline joonis on tingimata skemaatiline, isegi siis, kui teda teeb „kunstnik". Temas ei või olla hoolsat väljajoonistamist, sest et ta tekib õpilaste silmade all õpetaja jutustamise ajal, tema sõnade arendamiseks ja seletuseks. Õpetaja ei või katkestada oma jutustust ja hakata tegelema joonistamisega: see kulutaks aega ja rikuks distsipliini klassis. Joonis peab tekkima tahvlile kujutatava eseme sõnalise seletusega ühel ajal, sellest siis tema äärmine lihtsus.

Pedagoogilise joonise abil tuleb kõige sagedamini edasi anda neid või teisi peensusi, üksikasju, aga teda võib appi võtta ka laiemaiks otstarbeiks. Nii on eespool esitatud tunni väljatöötamine teemale „Kaasani vallutamine", mis on tervenisti üles ehitatud pedagoogilise joonise rakendamisel.

Mõned õppejõud kasutavad pedagoogilist joonistamist mõnikord mitte niivõrd õpilaste kujutlustes piltlikkuse loomise eesmärgiga kui nende tähelepanu kontsentreerimise otstarbel (kujud, mis üksteise järel tahvlile ilmuvad, tõstavad kahtlemata tähelepanu ja kütkestavad tahtmatult õpilasi endi külge) ja tajumise tugevdamiseks kuulmis- ja nägemismuljete ühendamisega. Näiteks õpetaja, jutustades mongolite ja tatarlaste elu-olu üle, ütleb, et nad on elanud avaratel, laialdastel, ühetasastes, mõnes kohas künklikes steppides; samal ajal tõmbab ta tahvlile joone, stepi pinna. Stepid olid rohuga kaetud (joonis), mis oli karjale suurepäraseks toiduks. Tatarlased pidasidki suurel arvul hobuseid, kaameleid, härgi, lambaid... (Ja õpilased näevad, kuidas õpetaja märgib tahvlile hobuse ainult mõne joonega; see ei ole joonistus, vaid leppe-

märk, ent lapse rikas fantaasia muudab ta kujuks.) Mitmesaja-, isegi mitme tuhande pealised karjad olid väljas rohisöödal. Loomad ei saanud kauaks ühte kohta jääda, sest nad hävitavad kiiresti rohu, tallates ta ära. Seepärast olid mongolid ja tatarid rändrahvad, nad rändasid sagedasti ühest kohast teise, liikudes oma karjadega edasi. Seepärast oli kogu nende elu-olu kohandatud ühest kohast teise liikumise järgi. Oma elamud nad tegid ratastele (tahvlile joonistatakse vanker).[1] Kibitka, jurta tehti vildist (vankrile joonistatakse jurta). Nad vanutasid seda villast, sellest nad kudusid ka materjali oma rõivastuse jaoks; kari andis neile ka toitu: liha, piimasaadusi; põllupidamist aga neil ei olnud. Niisuguseis kergeis ja liikuvais elamuis asusid nende perekonnad; siin nad elasid, töötasid, nii täisealised kui ka lapsed (ja jurta tahvlil asustatakse inimestega, keda kujutatakse joonekeste ja rõngakestena). Ümberkolimise ajal rakendati kibitka ette mitu paari hobuseid või härgi (üks sirgjoon — „ais" — ja „kibitka" on taha rakendatud) ning raskete rataste logina saatel liiguti mööda steppide avarusi.

Esitatud näide tunnistab, kuidas võib pedagoogilise joonistamise võtteid rakendada neil juhtudel, kui õpetaja tahab anda kuju mitte ühele esemele, vaid tervele „pildile". Nagu arvukad tähelepanekud on näidanud, jääb niisugune joonis hästi meelde ja aitab siis, hoolimata oma puudulikkusest, arendada õpilaste kõneosavust. Nende omapäraste hieroglüüfidega õpilaste silmade all seostub laste kujutluses kogu õpetaja jutustus, korrates seda elustavad lapsed nähtud kujusid uuesti oma mälus selles järjestuses, nagu nad tekkisid nende silmade all, ning joonised omandavad laste jaoks jutustamise plaani tähenduse.

Kui õpilaste nägemis- ja kuulmismälu tegevusele lisada liigutusmälu, lastes lapsi kodus ülesannete täitmisel kõik, mis on nähtud, uuesti vihkudesse joonistada, siis jääb materjal kahtlemata hästi ja põhjalikult meelde, aga ka korrata on teda siis hõlpus: piisab sellest, kui õpilane heidab pilgu oma käega tehtud joonisele, ja kõik kunagi omandatud ja temaga ühenduses olev meenub jälle hõlpsasti [2].

---

[1] Õpetaja peab hoolitsema selle eest, et anda olustikulistele esemeile õige kontuur, et ei vahetataks tatari vankrit ära ukraina või vene vankriga.

[2] Ei tule unustada didaktiliselt tähtsat juhist, et kõik õpilase vihus leiduvad joonised, tabelid, skeemid peavad olema varustatud allkirjadega, muidu kaotavad nad mõtte ja tähtsuse.

Üheks oluliseks vaatlike õppevahendite liigiks, mida ajaloo õpetamisel küllaldaselt rakendatakse, on koha plaan. Ajalootundides rakendatavad plaanid kujutavad seda või teist kohta, kus teatav ajalooline tegevus areneb. Plaane võib kasutada nii lugemisel kui ka jutustamisel. Kui õpetaja piirdub koha kirjeldamisega, siis võib kasutada trükitud või varem ettevalmistatud plaani.

Algkooli tingimustes peavad plaanid olema äärmiselt lihtsad, skematiseeritud, puhastatud kõigist ülearuseist üksikasjust ja võimaluse korral ka värvitud ning illustreeritud, nagu endistel plaanidel, kus metsa tähistati puude rühmaga, maja ja mõisahooneid vastavate piltidega jne. Sellise plaani paremus seisab selles, et ta peegeldab mitte ainult esemete asendit ümbruses, vaid annab ka mõnesugust kujutlust neist esemeist endist.

Sageli tuleb aga kasutada plaani jutustamisel ajaloolistest sündmustest, mis arenevad kujutatud paigas. Üheks niisuguseks jutustuse aluseks võetud plaaniks on eespool toodud teema „1917. a. võidukas relvastatud Oktoobriülestõus Petrogradis" esitamise näidis. Jutustavaid plaane tuleb sageli kasutada ühenduses sõjalise temaatikaga, jutustades lahingute käigust (näiteks Jäälahing, Kulikovo lahing, Poltaava lahing, Borodino lahing). Võitlevate poolte seisukord muutub siin alatasa, sõjaväge kujutavaid leppemärke asetatakse ühelt positsioonilt teisele. On arusaadav, et seda liiki plaanid on soovitav teha liikuvatena, et kujusid võiks ümber asetada õpilaste silme all. Seepärast ongi jutustava iseloomuga plaane parem teha tahvlile, joonistades neid kriidiga jutustuse kestel.

Olgugi küll harva, kuid mõnikord tuleb algkoolis rakendada ka diagramme. Statistilised kõrvutamised on lastele vähe arusaadavad ja, kui õpetaja tarvitab neid üksikuil juhtumeil, siis on parem teha seda mitte kuivade numbrite abil, vaid näidata diagramme vaatlikult. Ainult need peavad olema äärmiselt lihtsad ja selged; kõige parem on, kui neid kujutatakse postidena.

Teist liiki vaatlikest vahendeist koolis on laialt levinud diaskoobifilmid. Nendega töötamine on seotud suurte raskustega. Asi on selles, et diaskoobifilm kammitseb õpetajat sellega, et temas on pildid kindlas, muutmatus järjekorras ja mitte õpetaja ei kohanda neid oma ülesandeis ja oma jutustuse plaanis,

vaid ümberpöördult, ta on sunnitud oma plaani üles ehitama filmil olevate stseenide järgi.

Peale selle ei või diaskoobi läbi näidatavate piltide ühe või teise stseeni vaatlemisel kaua peatuda, sest et film rikneb kiiresti soojusest. Järelikult on raske rakendada jutustust pildi järgi, mida näidatakse diaskoobi läbi. Ka sisaldab film tavalise tunni kohta liiga palju pilte. Seda kõike arvesse võttes on kohasem diaskoopi kasutada mitte tavalises õppetöös, vaid kordamistundidel, millest on ka jutt vastavas kohas.

Mis puutub kinosse, mil on eriline tähtsus ajalooliste kujutelmade piltlikkuse tõstmisel, siis seda ei saa kahjuks kasutada vahetult ajalootundides, sest meil puuduvad veel spetsiaalselt väljatöötatud ajaloolised õppefilmid. Seepärast tuleb kino kasutada ainult väljaspool kooliklassi tööd.

KOHALIKU AJALOO ELEMENT. KOHALIKE AJALOOLISTE MÄLESTUSMÄRKIDE KASUTAMINE MINEVIKU-KUJUTLUSTE PILTLIKKUSE TÕSTMISEKS.

Koduloo tähtsus kodumaa ajaloo õppimisel.

Laps õpib tundma ümbritsevat maailma järk-järgult. Algul tema teadmised piirduvad ema, omaste ja oma toa tunnetamisega; siis avarduvad need oma maja, õue ja naabrite tunnetamiseni; hiljem ulatuvad need teadmised oma tänava, oma elamurajooni ja lõpuks oma kodulinna, kodumaa, kogu maailma tunnetamiseni. Ent sel hilisemal perioodil murduvad last ümbritsevas maailmas nagu prismas kõik kujutlused sellest, mis on kaugemal. Oma kodulinn, oma kodukoht on osa kodumaast; nende ajalugu on osa kodumaa ajaloost. Paljud ajaloo üldküsimused peegelduvad enam või vähem kodukoha ajaloos ja seetõttu muutuvad õpilastele lähedasemaks, arusaadavamaks, käegakatsutavamaks. Mõned endised metoodikud isegi arvasid, et kogu ajalookursus algkoolis tuleks rajada kohaliku ainese alusele. Sellega ei saa nõustuda. Meie maa oludes, kus kogu rahvas on kantud terve nõukogude ühiskonna, kogu meie riigi ühistest huvidest, osutub üheteistkümne-aastane laps selleks küllalt ettevalmistatuks, et tunda elavat huvi nii kogu rahva, kogu maa oleviku kui ka mineviku vastu. Kuid ta kujutleb

endale nii seda olevikku kui ka seda minevikku palju konkreetsemalt ja elavamalt, sidudes seda kõige sellega, mis teda vahetult ümbritseb. Nii näiteks tulenevad lapse kujutlused kolhoosidest üldse oma kolhoosi kujutelmast. Laste loomulik huvi selle vastu, mis neid ümbritseb, toob endaga kaasa ka huvi just selle ümbruskonna mineviku vastu. Tunnen ajaloolasi, kelle ajaloolised huvid kujunesid välja juba lapseeas, pärast seda kui neil õnnestus isiklikult külastada ajaloolisi mälestusmärke, viibida kohtadel, mis on vahetult seotud ajalooga, nagu näiteks Borodino lahinguväljal või muistse kurgaani juures, millel istudes nad kuulasid jutustusi lugulaulude kangelastest. Minevik ümbritseb meid. Võimalus teda osaliseltki näha, temaga vahetult kokku puutuda, teda tunda — see tähendab väga palju huvi ja armastuse äratamiseks ajaloo vastu. Et õpilasi abistada mineviku tundmisel, selleks tulebki õpetajal, kodumaa ajalugu tervikuna käsitelles, igal pool, kus vähegi võimalik, küllastada seda, omamoodi illustreerida kohaliku ainesega. Niisiis kohalik ajaloo-aines ei tohi kuidagi olla iseseisvaks, omaette materjaliks (ei või ju kogu maa ajalugu asendada kohaliku ajalooga), kuid seal, kus võimalik, tuleb seda kasutada näidete toomiseks ja NSV Liidu ajaloo konkretiseerimiseks.

Kodulooline ajaloo-aines, selle iseloom ja kasutamise viisid.

Millist koduloolist ajaloo-ainest võib siis kohapeal kasutada? Milline on selle iseloom ja kasutamisviis õppetöös?

Muidugi peab õpetaja jutustus ühest või teisest ajaloosündmusest, mis lokaalselt on seotud antud kohaga, olema suurel määral detailne ja ühes sellega konkreetne. Näiteks jutustus Talvepalee ründamisest ja oktoobrikuu lahingute käigust Petrogradis 1917. a. toimub Leningradi koolides teisiti kui näiteks Moskva koolides. Sest siin on lastele tuttav iga väljak, iga tänav, iga sild, iga hoone, mis on seotud nende lahingutega; sõnad „Lenin ja Stalin Smolnõis" on neile mitte üldine fraas, vaid teataval määral nähtav pilt. Siin seostub õpetaja jutustus kindla, hästituntud kohaga, mis seni lapse ettekujutuses oli olnud elutu, aga nüüd täitub selgepiirilise sisuga. Smolnõi seinad muutuvad elavaks, hakkavad elama Talvepalee ja Nikolai sild, millele on lähenenud ristleja „Aurora"... Ja teadmishimuline laps ootab õpetajalt vastust küsimusele: aga mis juhtus

siis meie kooli rajoonis, meie tänaval, meie maja juures? Moskva kooliõpilane ei saa kõigest sellest aru; seevastu aga Leningradi õpilane ei taju kunagi nii selgesti kõike seda materjali, mis on seotud Moskvaga, Kremliga, näiteks prantslaste viibimisega Moskvas. Moskvalane tajub seda kõike selgesti, ette kujutades Poklonnaja mäge, millel seisis Napoleon, ja Arbati, mille kaudu marssisid tühjenenud pealinna Prantsuse sõjaväekolonnid, samuti Troitski väravaid Kremlis, mis olid purustatud Prantsuse suurtükiväe poolt. On arusaadav, et Moskva õpetaja meenutab neid detaile, mis on täis erilist huvi ja sisu Moskva laste jaoks, kuna Leningradi õpetaja toimib täitsa õigesti, kui ta neist vaikides möödub, sest Leningradi lastele on kõik need peensused igavad ja arusaamatud. Moskva koolides need detailid osutuvad suurepäraseks raamistikuks, mis annab erilise varjundi olulisele, ja see oluline särab eredalt selles raamistikus, kuna teiste linnade koolides selline raamistik võiks ainult tumestada, ära varjata peasündmused, lahustades neid pisiasjadega.

Muidugi mõista võib sedasama öelda jutustuse iseloomu kohta Sevastoopoli koolides Sevastoopoli sangarlikust minevikust, Stalingradi koolides Stalingradi minevikust; erilaadselt kõlab jutustus Jermakist Tobolski ja Tjumeni koolides, Suure Novgorodi kuulsast minevikust Novgorodi koolides, Mininist ja Požarskist Gorki linnas.

Sellised on koduloolise ainese kasutamise põhilised iseärasused, kui see aine seotakse vahetult üldriiklikku tähtsust omavate ajaloosündmustega.

Kuid üldriikliku tähtsusega sündmused ei leidnud aset kaugeltki mitte igal pool. Kas siis teiste linnade ja rajoonide kohalik ajalugu ei peagi peegelduma ajalookursuses? — kuuldub paljude õpetajate suust õigustatud protestina. Sellele võib vastata ainult üht: jah, tingimata peab peegelduma ning peab omama kursuses aukohta, põimudes punase lindina kodumaa ajaloo palmikusse.

Millised ajaloolised mälestusmärgid leiduvad siis kõikjal ja kuidas neid tuleb kasutada? Need on esijoones arheoloogilised mälestusmärgid, mis pakuvad materjali kõige kaugema mineviku ja esiajaloo perioodide kohta.

Inimkond eksisteerib palju-palju aastatuhandeid ja seepärast ei leidu maakeral selliseid rajoone, kus kunagi poleks inimesi

elanud. Vana tõde on see, et arheoloogilisi mälestusmärke ei leidu ainult seal, kus neid ei otsita. Teateid kohalikest arheoloogilistest mälestusmärkidest võib õpetaja alati saada kohalikust muuseumist. Tihti leiavad arheoloogilisi mälestusmärke lapsed ise, sest muinasaja mälestusmärgid juhatatakse sageli kätte põliselanike poolt.

Väga laialt tuntud arheoloogilisteks mälestusmärkideks osutuvad asulad, linnused, kurgaanid ja koopad.

Koopad olid inimesele esimesteks elamuteks.

Muistsete inimeste asulad asetsevad tavaliselt jõgede ja teiste veekogude kallastel, elamiseks sobivates kohtades. Kõige kergem on muistseid asulaid avastada liivaluidetel, mida nüüd tuulest laiali kantakse. Enamik seda tüüpi asulaid kuulub vanemasse kiviaega või nooremasse metalli-ajajärku. Kultuuriline kiht, s. o. maakiht, mis kattis pinnast sellal, kui siin elasid muistsed inimesed, ei lasu tavaliselt sügaval, vaid mõnikord üsna pinnase lähedal. Selline kiht eraldub oma tumeda värvusega ja sisaldab endas üksikuid söekesi, loomade luuosi, mis inimeste toidust järele jäänud, ja vana-aja savinõude kilde; siin võib leida ka üksikuid kaotsiläinud esemeid, nagu nooleotsi, nuge jne. Kõigi nende leidude järgi määrataksegi kindlaks asula iga. Seesugusest asulast, kust tuul pealmise liivakihi on laiali kandnud, pole raske koguda väikest arheoloogilist kollektsiooni.

Lihtsaist asulaist erinevad linnused; need on muistsed kindlustatud asulad. Harilikult asetsevad nad kõrgel, järsul kaldal, mis on looduslikuks kaitseks vaenlase pealetungi vastu jõepoolsest küljest; külgedelt on linnused piiratud tihti samasuguste jäärakutega või asetsedes jõe suudmes, selle suubumise kohal teise jõkke, on ümbritsetud veega. Neljandast küljest, kus puudub looduslik tõke vaenlasele, on linnus kindlustatud kunstlike vallide ja kraavidega, mille jäljed on säilinud meie ajani. Nende muistsete vallide ja kraavide jäänuste järgi ongi kerge avastada linnuseid; tavaliselt on nad teada ka kohalikele elanikele. Enamik linnuseist kuulub ajajärku, kus sugukondlik kord hakkas lagunema, tekkis eraomandus ja arenes ebavõrdsus, kui siginesid sõjasalgad, toimusid röövretked ja sagenesid sõjad. Muistse Venemaa rajoonides — Dnepri, Volga ja Oka vesistu aladel — leidub tihti ka hilisema päritoluga linnuseid, kunagiste Vana-Venemaa väikelinnade jäänuseid.

Peaaegu kõikjal stepi- ja mets-stepivöötmes võib leida kurgaane. Kurgaan on kunstlik küngas, mahamaetu kohale püstitatud kääbaskalm. Küla põliselanikud tunnevad tavaliselt kurgaane ja juhatavad nad kergesti kätte; tõsi küll, mõnes rajoonis peetakse neid ekslikult hilisema ajastu mälestusmärkideks ja isegi nimetatakse otseselt „prantslaste haudadeks" (1812. aasta sõja rajoonides).

Jutustades lastele sellest, kuidas elasid inimesed kauges minevikus ja kuidas õpetlased kaevamiste teel seda minevikku tundma õpivad, võib õpetaja väga hästi illustreerida oma seletusi kohalike mälestusmärkidega — muinasasulate ja koobastega.

Mis puutub linnustesse, siis nende vahetul vaatlemisel kujutavad lapsed endile elavalt ette muistseid sõdu, kaitsemisviise, esimeste linnade suurust ja iseloomu, veeteede tähtsust, sest veeteede ääres just tekkisidki linnused. Jutustus vürstide eraldumisest, nende vapraist sõjameestest, julgetest röövretkedest haarab sügavalt lapse hinge, kui see jutustus on seoses konkreetse kujutlusega linnusest kui muistsest kindlusest; istudes mõnel säilinud muistsel vallil, tunneb laps hinge värisedes oma lähedust selle kauge minevikuga. Milline leek süttib lapse fantaasias, kuivõrd lähedale astub kodumaa minevik, kui kooli piirkonnas leidub hilisema, juba Kiievi-Venemaa ja selle lagunemise ajastu linnus, ehkki tumm, kuid kangelaslik tunnistaja vene rahva võitlustest polovetsidega, tatarlastega ja teiste Venemaa vaenlastega!

Istudes luitunud kurgaanil jutustage õpilastele endisaja uskumustest, kirjeldage slaavlaste matusekombeid (vrd. araablaste kujukas reisikirjeldus, mis leidub NSV Liidu ajaloo lugemikus VIII klassile, 1939. a., lk 47) lugege ette A. K. Tolstoi luuletus „Kurgaan", siduge kõik see vaprate vägimeestega, kes kaitsesid kodumaad ja valasid tema eest oma verd, — ja lapsed kogu oma olemusega tunnevad muinasaega ning selle elutu kääpa kaudu hakkavad veel palavamalt armastama kodumaad.

Kuid õpilaste tutvustamine arheoloogiliste mälestusmärkidega peab jääma ainult välispidiseks. Tarvis meeles pidada, et nende lahtikaevamisi võivad toimetada ainult õpetlased-spetsialistid Teaduste Akadeemia eriloal; arheoloogiliste mälestusmärkide omavolilised lahtikaevamised on seadusega karistatavad. Lastele tuleb selgitada muinasaja mälestusmärkide suurt

väärtust teadusele, rõhutades, et oskamatu kaevamisega võib ainult hävitada muistise; lastes tuleb kasvatada hoolikat suhtumist mineviku mälestusmärkidesse, püüet kaitsta neid hävimise eest.

Meie kodumaal on rikkalikult mälestusmärke arhitektuuri alalt. Sellised on muistsed kaitseehitised: linnused (kremlid) ja kindlused, kloostrid oma võimsate müüride ja tornidega, piiriäärsed kaitsevallid; sellised on kirikliku ehituskunsti mälestusmärgid, paleed, avalikud hooned, vanaaegsed elamud linnades ja endised mõisahooned, aadlipesad maal. Kõiki neid võib ära kasutada ka sel juhtumil, kui nende minevik sugugi ei ole seotud mõne kindla ajaloosündmusega. Nii võivad kohalikud Moskva riigi ajast säilinud kaitseehitised — kindluste müürid, linnuste ja kloostrite tornid, piiriäärsed tõkkevallid — olla näideteks Moskva kaitse organiseerimisest, kui õpetaja jutustab Vene sõjaväe korraldusest Ivan III ja Ivan IV ajal või vastaval teemal, mis on pühendatud XVII sajandi lõpule, Peetri-aegsete reformide eelõhtule. Olenevalt ühe või teise mälestusmärgi asukohast võib temast juttu teha ka seoses ühe või teise sõjaga. Sest iga kindluse-tüüpi ehitis ei olnud ilmaaegu püstitatud, vaid kaitse otstarbeks vaenlaste vastu — olgu need rootslased loodes või sakslased, leedulased ja poolakad läänes või lõpuks tatarlased idas ja lõunas. Oma silmaga nähtud vanaaegsete vallide ja kraavide, sakmete, laskelävede ja -avaustega müüride ja tornide ehitusviis, selgitatud õpetaja jutustusega kaitse iseloomust muistsetel aegadel ja rahva sangarlikust minevikust, sunnib lapsi tõeliselt seda minevikku läbi tundma.

Kodumaa kultuuriloole pühendatud teemade läbitöötamisel võib õpilasi tutvustada peaaegu igas vanalinnas rohkel arvul säilinud muistse Venemaa kirikliku arhitektuuri mälestusmärkidega. Vanimad neist illustreerivad õpetaja seletusi Bütsantsi kultuuri sissetungist Venesse, ristiusu sissetoomise tähtsusest Vene kultuuri arenemises. XVI—XVII sajandi arhitektuuri mälestusmärkide põhjal õpivad lapsed tundma meie rahva loomingulist jõudu, kes on rajanud oma suurepärase iseseisva rahvusliku kunsti.

Meie ajani säilinud kodanliku arhitektuuri mälestusmärgid kuuluvad enamikus juba XVIII ja XIX sajandisse. Need on tavaliselt sammastega kaunistatud klassitsistlikus või ampiirstiilis ehitatud mõisnike-pärisorjapidajate üheperekonnaelamud,

endised aadlikogude, ametiasutiste ja muud hooned linnades või aadlike mõisad maal. Kõik need luksuslikud hooned on pärisorjusliku korra väliseks kestaks, kõigi pärisorjuse-õiguse koleduste tummadeks tunnistajateks. Neid ongi tarvis kasutada temaatikas, mis on pühendatud pärisorjusliku korra, selleaegse küla iseloomustamiseks. Õpetaja kujuka jutustuse tõttu muutuvad nende majade müürid laste ettekujutuses elavaks ja hakkavad kõnelema minevikust. Lapsed hakkavad hoopis selgemini endile ette kujutama aadlielu parasiitlikkust; õpetaja jutustuse mõjul ja sellest erutatud, näevad lapsed oma fantaasias, kuidas neile tuttavates saalides muusika saatel liuglevad krinoliinides daamide ja puuderdatud parukates meeste tantsupaarid; nad on tõsiselt üllatatud, et kogu see suur maja kuulus elamiseks ainult ühele perekonnale; sidudes õpetaja jutustust teatava hoonega, kujutavad lapsed endile selgemini ette pildi mõisnikust-pärisorjapidajast, kes kahtlemata mitmel korral selles hoones müütas oma pärisorje ja mitmel korral määras siin neile igasugu piinarikkaid karistusi; säilinud ja lastele teadaolev endine mõisatall kaikub nende fantaasias seal pekstavate inimeste hädakisast ja oietest. Oleks veelgi parem, kui õpetajal õnnestuks leida kohalike mõisnike-pärisorjapidajate kohta käivaid algallikaid — ürikuid, memuaare, põliselanike pärimusi — ja konkreetsete näidete varal elust ning pärisoriste talupoegade kohtlemisest luua terviklik pilt pärisorisus-õigusest.

Sel korral, kui kohalikul koduloolisel materjalil puudub side konkreetsete, üldriiklikku tähtsust omavate ajaloosündmustega, on neid üldse sobivam kasutada sotsiaalse olustiku nähtuste iseloomustamiseks. Nagu pärisorisus-õiguse üldiseloomustust on kõige hõlpsam anda kohaliku ainese põhjal, nii võib selle najal näidata ka kaubanduse tõusu XVIII — XIX sajandil ja tööstuse arenemist üleminekul kapitalismile, võib vastamisi seada vabrikantide ja tööliste kujud ja elu-olu. Jutustades talurahva olukorrast pärast pärisorjuse kaotamist, talupoegade põhimassi laostumisest ja kulakluse eraldumisest, tuleb kõike seda teha näidete najal koduküla ajaloost. Siin lapsed tunnevad hästi iga nurme, iga vainut. Ja kuis saab neile selgeks vanaaegse küla pilt, kui õpetaja näitab neile konkreetselt tillukest hingemaad, mis kuulus endisele, veel nüüdki elusolevale lastele hästituntud kehvikule, ja võrdleb seda hingemaad kohalikule kulakule ja mõisnikule kuulunud valdustega. Lastele abstraktne

kulaku mõiste muutub selgeks, kui siduda see mõiste nende ettekujutuses mõne konkreetse isikuga, kellest võivad neile jutustada nende vanemad, kes elas just nimelt selles majas, valdas just nimelt neid nurmi, kelle juures sulasena teenis mõni lastele tuttav vanaisa Ivan või onu Semjon.

Siis ei sega lapsed, nagu seda juhtub isegi vanemate klasside õpilastega, kulakut mõisnikuga, vaid nende teadvuses ühtib kulaku pilt teatava konkreetse talupojaga, mõisniku pilt aga härrasega, mõne Nikolai Petrovitšiga, kellest lapsed võisid samuti kuulda oma vanematelt, kes elas just nimelt selles endises mõisahoones, kellele kuulus just see osa praeguse kolhoosi põldudest, just see metsatukk, just need luhad.

Ainest, mis on seotud kodukoha osavõtuga rahva massilistest liikumistest, nagu talupoegade ülestõusud Razini ja Pugatšovi juhtimisel või rahutused seoses pärisorjuse kaotamisega, tuleb õpetajal laialdaselt kasutada nende liikumiste konkretiseerimiseks. Ka kodukoha revolutsiooniline minevik peab kajastuma õpetaja jutustuses. Nii, kõneldes tööliste streikidest, tuleb tuua näiteid lastele tuttavate tehaste streigivõitluse ajaloost; kõneldes põrandaalustest bolševistlikest ringidest ja nende tööst, võib kasutada näiteid kohalikust elust. Iseloomustades 1905.—1907. aasta revolutsiooni, jutustades Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni ettevalmistusest, käigust ja võidule tulekust, on tarvis loomulikult näidata ka seda, kuidas need sündmused arenesid kodulinnas või -külas.

Aga kas ei paku õpilastele huvi ka see, kuidas möödus kodusõda nende sünnikohtades? Nende liikumiste ja sündmuste massilist iseloomu mõistavad ja tunnevad lapsed tõeliselt siis, kui nad näevad, et need mitte ainult ei toimunud kusagil, vad haarasid iga oblastit, iga rajooni, iga linna ja küla.

Eriti on hea, kui õpetaja võib näidata kindlaid, lastele tuntud kohti, mis on seotud ühe või teise episoodiga või sündmusega: „Vaat siin, selle maja lähedal olid 1905. aastal barrikaadid, seepärast tänavatki nüüd nimetatakse Barrikaadi tänavaks," ütleb õpetaja lastele, tutvustades viimaseid nende elukoha minevikuga.

Üldse olgu tähendatud, et väljakute, tänavate, ühe või teise koha nimetused ütlevad tihti väga palju. Võtame näiteks Moskva, kus terve rida tänavaid ja põiktänavaid ringi ümber Povarskaja (Koka) — Stolovõi (Söögitoa), Nožovõi (Noa),

Skatertnõi (Laudlina), Hlebnõi (Leiva) — kõnelevad tsaari majapidamisest, neis kohtades kunagi asetsenud agulist, mis teenindas tsaari laudkonda; Oružeinõi (Relva) põiktänav, Mjasnitskaja (Liha), Kuznetski (Sepa) sild, Koževniki (Nahkuri) ja teised sellised Moskva tänavate nimetused on tunnistajaiks Moskva-Venemaa kaubanduse ja käsitöö arenemisest. Näib olevat tühipaljas asi — oma tänava nimetus, ent temagi elustab õpilastes kujutlusi minevikust, elustab ja konkretiseerib nende ettekujutuses minevikku.

On arusaadav, et kohalikku ainest tuleb laialt kasutada ka kursuse viimaste teemade juures, kus on jutt sotsialistlikust ülesehitustööst meie maal. Kodulinna sotsialistlik rekonstrueerimine, kohaliku kolhoosi tekkimine ja arenemine, näited sotsialistliku töö vormidest kohaliku materjali põhjal, näited stahhaanovlastest ja töösangaritest üldse ja kohalikest stahhaanovlastest ning töösangaritest, võib-olla õpilaste omadest vanematest, lapsi ümbritsevatest ja neile lähedastest inimestest teevad paljugi lastele arusaadavaks. Siis hakkavad lapsed tundma meie ajastu pulsilööke: üldsuse foonil märkavad nad osalist, neile lähedast, ja selle osalise kaudu hakkavad kergemini mõistma üldist, saavad aru, et see üldine on neile samavõrra lähedane ja omane; nad tunnevad, et oma linn, oma küla, oma perekond, nad ise on osa tervikust, mida hüütakse kodumaaks.

Kust tuleb aga õpetajal ammutada ainest kodukoha ajaloo jaoks? Põhiteateid õnnestub saada kohalikust muuseumist. Muuseumiga tuleb alati pidada kõige tihedamat ühendust. Paljude maakohtade ja linnade üle võib leida ka mõnesugust kirjandust, mis kirjeldab nende kohtade minevikku. Paljudes linnades on trükis ilmunud reisijuhid, võib-olla isegi veel enne revolutsiooni — ega midagi, tuleb nendegagi tutvuda; nad pakuvad tavaliselt rikkalikku ajalooainest. Raamatukogudes tuleb sirvida koha peal kirjastatud raamatuid ja ajakirju.

Peale kirjanduse kasutamise tuleb aga sagedamini vestelda põliselanikega, kes on huvitatud kodumaa minevikust (neid leidub kõikjal), neilt tuleb koguda mälestusi, pärimusi, jutustusi, ja kõik see, mis osutub usaldusväärseks, tähtsaks õpetlikust ning kasvatuslikust küljest ja huvitavaks, tuleb ära kasutada töös lastega.

Lõpuks toome eeskujuks näidisplaanid, kuidas ajaloo programmis ettenähtud tundidesse koduloolist ainest sisse põimida.

I. 61. Kiievi rajooni kool Moskvas.

Arbati lähedal. (Plaanis on kasutatud õpetaja N. J. Menšova kogemusi.)

Teema.	Kasutatud koduloolline ainet.
Meie kodumaa kauges minevikus.	Õppekäik Kolomenskoje külla, Djakovi linnusesse (kevadel, kordamise puhul).
Moskva ja esimesed Moskva vürstid.	Esialgu Moskva asus ainult Kremli Suure Palee väljakul. Ta asetses Neglinnaja jõe suudmes, mis on võetud kanalisatsiooni torustikku (sillalt võib näha selle suubumist Moskva jõkke). Tänava nimetus «Kuznetski (Sepa) sild» on säilinud sellest ajast, millal siin oli sild üle Neglinnaja jõe. Nimetused «Borovitski» (Metsa) väravad Kremlis ja «Mohhovaja» (Sambla) tänav, mis kulgeb Kremli lähedal, on tunnistajaiks sellest ajast, millal mets (bor) ja soo ulatusid otse vanalinna Kremlini. Tänava nimetus «Sivtsev Vražek» (ovražek — väike nõgu) kõneleb sellest, et siin oli nõgu.
Ivan III.	Ivan III ajal ehitatud mälestusmärgid: Kremli müürid, Kremli peakirikud.
Ivan IV.	Kaasani vallutamise mälestusmärk: Vassili Blažennõi kirik; ülikooli hoone ja Lenini-nimelise raamatukogu kohal asetses opritšnina õu. Arbat oli eraldatud opritšnina rajooni. Ivan Fjodorovi ausammas.
Võitlus Poola anastajatega.	Valmistada skeem lahingust poolakatega, mis toimus Smolenski väljakul, Zubovi puiestee ja Krimmi silla piirkonnas.
Venemaa majandus, riigi valitsemine, sõjavägi ja kultuur XVII sajandil.	Tunnid kavastada kujuteldava ekskursiooni näol XVII sajandi Moskvasse. Mis oleks seal avanenud meie silmadele? Kreml riigi keskusena. Vaade Punasele väljakule. Torgovõje Rjadõ (Kaubahoov) — Ohhotnõi Rjad. Belõi Gorod (Valge linn) — on säilinud tema väravate nimetused: Arbatskije, Nikitskije jt. Agulid: Povarskaja tänav ja selle põiktänavad — Nožovõi, Stolovõi, Hlebnõi, Skatertnõi,

Teema.	Kasutatud koduloolline aines.
	Bronnaja tänav, Oružeinõi põiktänav, Palaštševski põiktänav, Kuznetski sild, Mjasnitskaja. Streletside agulid (Levšini põiktänav — streletside polguülema Levšini nime järgi).
Peeter I.	Saksa agul (Lefortovo — nüüdne Baumani rajoon). Preobraženskoje ja Semjonovskoje küla — nüüd Preobraženski ja Semjonovski linnavärav. Peeter I majake Kolomenskojes (õppekäik).
Pärisorjuse õitseaeg XVIII sajandil.	Lenini raamatukogu vana hoone — Paškovi maja, Muuseum — Ostankino loss, Liitude Maja — endine aadlikogu hoone.
Lomonossov.	Lomonossovi-nimeline Moskva ülikool. Lomonossovi mälestussammas.
Suvorov.	Suvorovi maja Herzeni tänavas.
Sõda a. 1812.	Fili. Poklonnaja mägi. Prantslaste üleminek Moskva jõest seal, kus praegu asetseb Borodino sild; nende sissemarssimine linna Arbati ja Vozdviženka kaudu, Kremli Troitski väravate tulistamine. Moskva tulikahju algus Arbati väljakul (siin oli teatrihoone).
Kapitalism Venemaal.	Trjohgornaja manufaktuur ja selle tööliste elu-olu. Suurima kapitalisti Morozovi üksikelamu.
Lenini revolutsioonilise tegevuse algus.	Maja, kus elas V. I. Lenin, Sobatšja väljakul.
1905. aasta revolutsioon.	Krasnaja (Punane) Presnja ja Vosstanije (Ülestõusu) väljak detsembrikuu lahingute keskusena 1905. aastal.
Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon.	Kremli ründamine. Punakaardi pealetung Nikitski väravate juures, lahingud Pretšistenka ja Smolenski väljakul.
V. I. Lenini surm.	Lenini mausoleum.
Sotsialistlik ülesehitustöö.	Moskva rekonstrueerimine. Oma rajooni rekonstrueerimine.

Teema.	Kasutatud koduloolline aines.
Stahhaanovlased ja töösangarid.	Stahhaanovlased ja töösangarid oma kooli õpilaste vanemate hulgast.
Suur Isamaasõda saksa fašismi vastu.	Sakslaste purustamine Moskva lähistel. Moskva kindlustamise tööd. Võitlus vaenlase õhurünnakute vastu Moskvas. Kooli rajoonis tehtud purustuste kiire taastamine. Oma kooli õpilaste vanemad Isamaasõjas kangelastena.

II. Näidisplaan koduloo ainese kasutamisest maakoolis.

Plaan on koostatud Moskva oblasti Ugodsko-Zavodski rajooni S. T. Šatski nimelise keskkooli endise ajalooõpetaja N. Kuzini materjalide põhjal.[1]

Teema.	Kasutatud koduloo aines.
Kuidas inimesed elasid kauges minevikus.	Õpilaste eneste poolt avastatud muistsest asulast Protva jõe kaldal leitud esemed.
Vene majandus XVII sajandi lõpus.	Teated XVII sajandi lõpul tegutsenud Ugodski rauatehasest, mida ammu enam ei ole olemas, kuid mille jälgi võib nüüdki leida 12 km kaugusel koolist. Töö- ja elutingimused selles tehases.
Pärisorjus XVIII—XIX sajandi lõpul.	Mõisnik krahvinna Buturlina majas asetseb Belkini-nimeline mittetäielik keskkool; Šatski-nimeline kool ise asetseb mõisnik Obninskile kuuluvas majas. Nende mõisnike elu-olu iseloomustus. Pärisorjuse iseloomustamiseks kohalike vanaaegsete ürikute (ostulepingute, nekrutiks antud pärisorjade nimestike) kasutamine.
Sõda a. 1812.	Napoleoni liikumine Malojaroslavetsi sihis ja lahing Malojaroslavetsi lähistel. Teateid kohalike partisanide tegevusest 1812. a. (Koguteose «Armee tagalas» andmeil: «Kaluga kubermang a. 1812».)

[1] Vrd. N. Kuzini artiklid «Kodulugu NSV Liidu ajaloo õpetamisel» («Istoritšeski žurnal» 1929, nr. 8) ja «Kohaliku ajalooainese kasutamine ajalooteadmiste fikseerimiseks» («Istoritšeski žurnal» 1940, nr. 6).

Teema.	Kasutatud kodulooline aines.
Pärisorjuse kaotamine.	Näide kohalike talupoegade paljaksröövimisest mõisniku poolt 1861. a.: Pjatkina küla talupojad jäeti ilma metsata, mis tervenisti jäi mõisnik Obninskile. Kasutades seda sundis mõisnik Pjatkina küla talupoegi oma isandale tasuta heina tegema.
Kapitalismi arenemine.	Laostunud mõisnik Obninski müüs oma mõisa tuntud kapitalistile Morozovile.
Morozovi streik.	Morozovi tööliste elutingimuste võrdlemine koolihoone endise omaniku Morozovi eluga.
Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon.	Kohalike mõisnike maade üleminek talupoegade kätte.
Sotsialistlik ülesehitustöö.	Võitlus kohaliku kolhoosi loomise eest, selle ülesehitamine ja arenemine.
Suur Isamaasõda saksa fašismi vastu.	Laialdaselt kasutada kohalikku ainest sakslaste röövimiste ja metsikuste üle, kohalike partisanide sangarliku võitluse ja kodukoha territooriumil arenenud lahingutegevuse ning sakslaste purustamise valgustamiseks. Kohaliku päritoluga sangarid võitluses saksa fašismi vastu.

Ajalootund.

ÜLDINE PÕHIMÕTE AJALOOTUNNI ORGANISEERIMISEST.

Tunni organiseerimise skeem.

Nagu igas teises õppeaines nii ka ajaloos on iga tund pühendatud kindlale küsimusele, mis ka tunnis täielikult lahendatakse.

Nõnda kujuneb tund mingiks tervikuks, mil on oma kindel vorm ja samuti kindel sisu.

Kuid samal ajal tundi ja eriti ajalootundi ei saa võtta isoleerituna teistest tundidest. Tund on üks osa kursusest, ta baseerub real eelnenud tundidel ja ise omakorda on aluseks järgnevatele tundidele. See tunni kaksipidisus (tund kui tervik ja

tund kui osa tervikust) leiab vastupeegeldust tema organiseerimises ja sisus. Muidugi võivad tunnid olla väga mitmekesised, kuid tüübiline ajalootund nagu tunnid teisteski õppeainetes sisaldab harilikult järgmised momendid: 1. organisatsiooniline moment; 2. küsitlemine varemõpitud materjalist; 3. side varasema materjaliga ja õpilaste sissejuhatamine uuest materjalist arusaamiseks, tunni teema teatavakstegemine; 4. uue materjali käsitlemine; 5. omandatud teadmiste fikseerimine; 6. üldkokkuvõte ja järeldus, mõnikord sidumine järgneva tunniga; 7. koduse ülesande selgitamine.

Asudes tunni ettevalmistamisele, et seda õigesti organiseerida ja osavasti välja valida materjal, mis tuleb sisse võtta, peab õpetaja kõigepealt kindlaks määrama tunni koha kogu kursuses ja seejärel tema eesmärgi. Väga palju oleneb tunni õige koha ja eesmärgi kindlaksmääramisest. Kuid ei ole kerge õigesti kindlaks määrata tunni koht ja eesmärk.

Kursuses tunni koha kindlaksmääramine.

Mis tähendab „tunni koht kursuses" ja kuidas seda kindlaks määrata?

Sisu läbi mõeldes, määrab õpetaja selle iseloomu, s. o. kas tund on pühendatud majanduselu küsimustele või klassivõitluse arenemisele või kultuuri-ajaloole jne. Nõnda jõuab õpetaja selgusele, missuguse tunni-aheliku lüliks on antud teema. Sellega määratakse kindlaks tunni seos varemõpitud ainesega.

Tarvis silmas pidada, et ühe ja sama tunni sisusse võib põimida mitmelaadilist materjali, ja sel juhul seotakse uus teema mitte ühe, vaid mitme varemõpitud materjaliga. Võtkem näiteks teema „Pärisorjuse kaotamine". Sellest tunnist arusaamiseks tuleb õpilastel meenutada nii talupoegade pärisorjastamise põhilised etapid kui ka tähtsamad talupoegade ülestõusud, mis olid sihitud mõisnike-pärisorjapidajate vastu, ja lõpuks meeles pidada Venemaa mahajäämist, mis oli tingitud pärisorjuslikust korrast ja eriti kujukalt ilmnes Krimmi sõjas.

Samal ajal aga õpetaja, valmistades ette oma jutustust, peab ette nägema, et tema poolt käsiteldav materjal on lähtealaks järgnevatest sündmustest arusaamiseks. Niisiis antud juhul tuleb edaspidi selgitada lastele pärisorjuse kaotamise tagajärgi: pärisorjuse igandite säilitamist, mis pidurdas kaua aega maa arenemist, talupoegade põhilise massi laostumist, mis lõi reser-

vid proletariaadi formeerimiseks, ja lõpuks kapitalismi kiiret arenemist pärisorjuse kaotamise tulemusena.

Lähtudes sellest, peab õpetaja oma jutustuses talurahva reformist rõhutama ka selle poolikust, selle ruineerivust talupoegade põhimassi suhtes.

Praktilisi näpunäiteid algajale õpetajale ühe või teise tunni jaoks koha määramisel võib pakkuda meie poolt esitatav tabel.

Niisiis iga tunni jaoks õige koha määramise tõttu osutub õpetajal kergeks siduda uut materjali vanaga, mis on varem läbi võetud. See side peab tunda olema kogu tunni vältel — nii õpilaste küsitlemisel kui ka üleminekul uuele teemale, nii uue materjali käsitlemise käigus kui ka selle fikseerimise, üldistamise ja sellest lõppkokkuvõtte tegemise juures.

Tunni eesmärgi kindlaksmääramine.

Tunni õige koha kindlaksmääramine aitab tihti õpetajat ka tunni õige eesmärgi kindlaksmääramisel.

Mis on „tunni eesmärk"?

Igal tunnil on oma õpetuslikud ja kasvatuslikud ülesanded. Põhiolult selles peitubki tunni tuum. Selle tunni olemuse, tema peamõtte, tema tuuma nähtavaletoomine ja õpilaste teadvuseni viimine ongi peamiseks eesmärgiks, mida taotleb vilunud pedagoog. Järelikult tunni eesmärk on tema õpetuslik ja kasvatuslik olemus, idee.

Vilumatud õpetajad segavad tihti ära tunni eesmärgi ja selle sisu. Nii näiteks, valmistudes tunniks Peetri reformidest, nad seavad endile eesmärgiks „tutvustada õpilasi Peeter I reformidega."

Muidugi mõista see ei ole tunni eesmärk, vaid tema sisu. Eesmärgiks käesoleval korral peaks olema nende reformide olemuse ja tähtsuse väljakoorimine.

Antud tunni eesmärki võib väga hästi formuleerida sm. Stalini sõnadega, kes andis tabava hinnangu kogu Peeter I tegevusele. Siin tuleb nähtavale tuua, et Peeter I „tegi väga palju mõisnike ja kaupmeeste rahvusriigi loomiseks ja kindlustamiseks", kuid „nende klasside rahvusriigi kindlustamine toimus pärisorise talurahva kulul, kellelt võeti kolm nahka." [1]

[1] Stalin, «Vestlus saksa kirjaniku Emil Ludwigiga» («Koguteos ÜK(b)P ajaloo õppimiseks», III köide, lk. 523).

Lähtudes sellest tunni eesmärgist, suudab õpetaja tõesti välja valida ka tarviliku faktilise materjali lastele edasiandmiseks ja selle materjali põhjal viia õpilasi õige järelduseni, õige hinnanguni Peeter I tegevusest.

Niisiis õigesti kindlaksmääratud eesmärk aitab õpetajal anda tunnile suuremat selgust, harmoonilisust, otstarbekohasust ja ühes sellega võimaldab pakkuda kasvatuslikust küljest väärtuslikku tundi.

Tihti tuleb enne tundi püstitada mitte üks, vaid mitu eesmärki. Võtkem näiteks teema „Ülestõus Pugatšovi juhtimisel". Siin on eesmärgiks: 1) näidata pärisorjusliku Venemaa laiade rahvamasside rõhutud ja täiesti õigusetut olukorda XVIII sajandil, 2) nähtavale tuua rahva sangarlikkust võitluses oma rõhujatega, 3) näidata vene rahva ja teiste rõhutud rahvaste huvide ühtsust nende ühises võitluses rõhujate vastu, 4) selgitada ülestõusu organiseerimatust, stiihilisust ja tsaristlikku iseloomu. Tuleb rõhutada, et Pugatšovi ülestõus nagu kõik teisedki talurahva ülestõusud, mis polnud juhitud proletariaadi poolt, oli paratamatult määratud lüüasaamisele.

Eesmärgi õige määramine ei ole tavaliselt kerge asi. Selle kindlaksmääramiseks peab õpetaja ise mitte ainult hästi tundma ajalooainest, vaid peab oskama seda ka hinnata marksismi-leninismi vaatekohast; see tähendab aga seda, et õpetajal tuleb palju enese kallal töötada, ammutades oma teadmisi marksismi-leninismi varasalvest.

Ainult siis võib õpetaja asuda tunni plaani ja selle üksikosade väljatöötamisele, kui ta on tunni koha ja eesmärgi läbi mõelnud ja kindlaks määranud.

VAREMÕPITU KÜSITLEMISE ISELOOM JA SISU.

Mida ja kuidas küsida.

Tund algab harilikult õpilaste küsitlemisega. Küsitlemise ülesanded ajaloos on samasugused kui küsitlemise ülesanded teisteski õppeainetes. Küsitlemisel tuleb õpetajal kindlaks teha koduste ülesannete täitmise kvaliteet ja õpilaste poolt varemõpitud teadmiste kindlus. Ent seda on vähe. Küsitlemine ei ole mitte üksnes vajalik teadmiste arvelevõtmiseks ja hindamiseks, vaid ta on ka üheaegselt tähtsaimaks kordamisaktiks, hõlbustab kogu varemõpitud materjali süstematiseerimist, aitab

õpilastel eri tundide materjali kokku siduda ja teha kindlaid, lastele jõukohaseid järeldusi, üldistusi ja üldkokkuvõtteid, samuti soodustab õpilaste kõne arendamist, harjutab neid kindlasti ja veendunult esinema auditooriumi ees.

Kahjuks tegelikus elus unustavad mitmed õpetajad need kõige tähtsamad küsitlemise ülesanded.

Tundides võib tihti kuulda seda laadi küsitlemist: „Ütle, mis oli koduseks tööks üles antud!" küsib õpetaja. Õpilane nimetab teema pealkirja.

„Jutusta!"

Ja õpilane paremal juhul jutustab valju häälega peaaegu sõnasõnalt raamatu teksti järgi. Vastus on silmanähtavalt pähe tuubitud, mis tähendab, et õiget arusaamist ei ole. Õpetaja hindab positiivse numbriga, ja küsitlemine sellega lõpebki.

Seda laadi küsitlemise juures ei võidelda selle eest, et õpilased omandaksid ainest teadlikult. Siin ei ole võrdlust äsja jutustatud ja varem õpitud materjali vahel, ei ole üldistamist ega järeldamist. Seetõttu muutub ajalugu lihtsaks faktide koguks. Selline küsitlemine tuleneb kõigepealt sellest, et õpetajal enesel puudub arusaamine ajaloost kui teadusest. Sest selsamal õpetajal kujuneb hoopis teisiti küsitlemine aritmeetikatunnis. Siin ülesannet õpilasele andes sunnib õpetaja tahes-tahtmata last mõtlema, liigutama vanu teadmisi, kasutama kõiki oma kogutud teadmisi. Kuid ajalootunnis, viimasest mittearusaamise tõttu, paljud õpetajad ei loe kõike seda vajalikuks. Niisugused õpetajad on häda-õpetajad. Peaks lõpuks aru saadama, et lihtne ajaloo faktide kuhjamine ei ole veel ajalugu, nagu ei ole veel aritmeetika tühipaljas numbrite kuhjamine.

Nagu aritmeetikas ei õpita tundma lihtsalt numbreid, vaid arvulisi suurusi nende omavahelises seoses ja vastastikuses sõltuvuses, nii ka ajaloos ei õpita lihtsalt fakte, vaid fakte, mis nende omavahelises seoses, üksteist mõjutades moodustavad ajaloo-protsessi.

Nii tuleb siis õpilaste küsitlemisel ajaloost nõuda mitte ainult faktide tundmist, vaid ka nende jõukohast mõistmist, arusaamist põhjustest, mis on tekitanud ühe või teise ajaloolise nähtuse, tuleb nõuda oskust siduda fakte üksteisega ja anda neile täpne hinnang.

Kõiki neid nõudmisi tuleb loomulikult õpilastele esitada nende arusaamisele vastavates raamides.

Kuidas tuleb siis, kõigist neist seisukohtadest lähtudes, teostada küsitlemist ajalootunnis?

Kõigepealt ei tule küsitavalt õpilaselt nõuda kogu ülesantud õppetüki jutustamist. Tundideks ette valmistudes peab õpetaja lastele ülesantud materjali jaotama väikestesse osadesse. Iga sellise osa selgesti formuleeritud peal'kiri ongi küsimuseks. Näiteks on tunnis üles antud „Peeter I valitsuse algus". Kogu selle tunni materjal jaguneb kergesti kahte ossa. Õpetaja kutsub vastamiseks kaks õpilast ja kummalegi neist esitab oma selgesti formuleeritud eriküsimuse: ühele — jutustada Peeter I lapsepõlvest, teisele — jutustada Peeter I välismaareisist. Kurikuulsa „jutusta ülesantu" asemel õpilasele kindla küsimuse esitamine juba ise sunnib vastajat enne vastuse andmist mõtlema, läbi tegema oma mõttes kindla töö, välja valima kogu ettevalmistatud materjalist just selle, mida küsib õpetaja.

Lastele tuleb esitada ka rohkem küsimusi, mis aitaksid mõtestada vastava ajaloonähtuse põhjustanud tegureid. Lapse juurdlev mõistus ise püüab alati leida vastust küsimusele „mispärast": miks too oli nii? miks see oli nii? Esitades endale küsimuse „miks", on teinud inimkond suurimaid avastusi ja leiutisi, ja lapsi tuleb maast-madalast harjutada selle mõtlemist ergutava küsimusega. „Miks tsaar-pärisorjapidaja Aleksander II otsustas kaotada pärisorjuse?" või: „Miks võitlesid kulakud nõukogude võimu vastu?"

Kunagi ei tohi küsitlemisel piirduda ainult viimase tunni materjaliga. Lapsed peavad teadma, et põhilist (muidugi mitte detaile) vanast, varemõpitust on nad kohustatud alati meeles pidama. Ja kui õpetaja küsib vana ainest süstemaatiliselt igas tunnis, meeles pidades, et kordamine on teadmiste ema, memoreerivad lapsed seda ainest ja tunnevad ise rõõmu ning rahulusega, et see pole sugugi nii raske.

Seepärast tuleb igale vastajale õpilasele peale põhiküsimuse esitada teine, täiendav küsimus „vanast". Küsimus varemõpitust peab oma olemuselt olema võimalikult seotud põhiküsimusega. See aitabki lastel luua ajaloolist perspektiivi (see sündmus oli hiljem, too aga varem) ja juhib neid arusaamisele seosest teatavate ajaloosündmuste vahel, harjutab neid üksteisega võrdlema.

Näiteks küsitlemine on pühendatud reformijärgse Venemaa iseloomustamisele. Olles kutsunud õpilase vastama, käsib õpetaja teda jutustada talupoegade olukorrast pärast pärisorjuse

kaotamist. Seejärel on kohane küsida: „Kuidas elasid aga talupojad pärisorjuse ajal?" Või ülesantud teemast küsib õpetaja: „Miks õnnestus töörahval kukutada tsaarivõim 1917. aastal?" Eelmisest tunnist aga küsitakse: „Miks ebaõnnestus 1905. aasta revolutsioon?"

Osavasti valitud küsimused võivad juhtida õpilasi mõningaile lihtsamaile üldkokkuvõtteile ja üldistamisile. Ütleme näiteks, et õpilane kirjeldas Pugatšovi juhitud ülestõusu ebaõnnestumise põhjusi.

„Millist talupoegade ülestõusu sa veel tunned?" küsib õpetaja. Vastaja nimetab temale tuntud Razini ülestõusu.

„Millega lõppes see ülestõus?" jätkab õpetaja küsitlemist.

„Ka see ülestõus ebaõnnestus."

„Miks ebaõnnestus Razini ülestõus?"

Nimetades ka selle ülestõusu ebaõnnestumise põhjusi, õpilane õieti kordab peaaegu sedasama, mis ta alles äsja seletas Pugatšovi ülestõusust. Võrreldes neid vastuseid, jõuavad nüüd õpilased ise kerge vaevaga järelduseni üleüldse kõigi tööliste poolt juhtimata jäänud talupoegade ülestõusude ebaõnnestumisest.

Muidugi mõista, oskus vastata seda tüüpi küsimustele, s. o. oskus ajaloosündmust mõtestada, ei ole laste juures kerge asi. Neid tuleb järk-järgult selliste küsimustega harjutada.

Alguses lapsed ainult refereerivad kaht eriaegset sündmust, mil on mõnesugune side teineteisega, kuna seose teeb õpetaja ise. Hiljem, aegamisi harjuvad lapsed ise tegema seda, mis nende eest tegi õpetaja, s. o. leidma seost faktide vahel ja neid isekeskis võrdlema.

Sellise seose kindlaksmääramise lihtsaimaks vormiks võib olla kahe homogeense nähtuse võrdlemine teineteisega. Kui õpilased alguses ainult kirjeldavad kaht teineteisega kokkukõlas olevat nähtust (näiteks esimeses küsimuses „talurahva olukorda pärast pärisorjuse kaotamist", teises aga — „pärisorjuse ajal"), siis hiljem, kui lapsed on sellega harjunud, võib õpetaja kohe vastama kutsutud õpilasele teha ülesandeks „võrrelda talupoegade olukorda pärisorjuse ajal olukorraga pärast selle kaotamist". Sellised küsimused, mis algavad sõnaga „võrdle", muutuvad edaspidi üha sagedamaks, koos küsimusega „miks".

Edasi suudab pedagoog osavasti seatud küsimustega juhtida lapsi ühe või teise üldistamiseni või üldkokkuvõtteni, kuid need üldistused ja üldkokkuvõtted teeb ta ise. Ja lõpuks on lapsed

suutelised ka iseseisvalt tegema mõnesuguseid lihtsamaid üldkokkuvõtteid. Esialgu õnnestub see muidugi kõige andekamail ja ajaloost huvitatud lastel — neile kõigepealt tulebki esitada selliseid küsimusi — ja alles aja jooksul saavutavad kõik õpilased vastava taseme oma mõtte arenemiskäigus. Siis saavutavad lapsed oskuse hinnata sündmust ja vastata isegi säärasele küsimusele, mis ei nõua lihtsat faktide ümberjutustust, vaid nende faktide alusel saadud ettekujutust teatavast ajalooprotsessist. Nii näiteks võib õpetaja küsida: „Jutusta Läänemere tähtsusest Venemaale ja sellest, missuguseid Venemaa sõdu Läänemere ranniku pärast sa tead. Lõpuks seleta, millega lõppes see võitlus Peeter I ajal." Sedalaadi küsimus on üsna keeruline. Sellele vastamiseks on tarvis kindlasti tunda kogu läbiõpitud kursuse põhilist faktilist materjali ja sellest lapse ea kohta küllaltki sügavalt aru saada.

Kuid nagu on näidanud väga paljude, tõsi küll, paremate õpetajate töökogemused, on sellised küsimused täitsa jõukohased algkooliõpilastele. Need muutuvad aga kättesaadavaks lastele ainult sel tingimusel, kui ka õpetaja ise oma jutustuses toetub alati neile teadmistele, mis lapsed on eelmistes tundides omandanud, ja toetudes neile teadmistele teeb ise alati vastavaid üldistusi ning järk-järgult, osavasti harjutades selleks lapsi, arendab nende mõtlemist.

Küsitlemine pildi järgi.

Lõpuks on küsitlemisel tähtis nõuda õpilaselt mitte ainult faktilise materjali teadmist, arusaamist ja hindamist, mitte ainult kronoloogia ja kaardi tundmist ja mõistmist (mis on tingimata tarvilik iga küsitlemise puhul), vaid ka kirjeldatava ajastu piltlikku ettekujutamist ja oskust ainet seotult käsitella. Nii selles kui teises (nii piltlikkuses kui kõnearendamises) võib väga palju kaasa aidata küsitlemine pildi järgi.

Mitte asjata ei ütle Ušinski, et „klass, millelt on raske sõna saada (selliseid klasse aga on meil rohkesti), hakkab pildi abil kõnelema, ja — peaasi — hakkab kõnelema vabalt, sundimatult. Pilt parandab eksliku epiteedi, korraldab konarliku lause, näitab lünka mõnes osas, ühe sõnaga, täidab tegelikult kerge vaevaga seda, mida õpetajal sõnadega on üliraske täita." [1]

[1] K. D. Ušinski, «Juhend õpetamiseks «Rodnoje Slovo» II osa järgi» («Valitud pedagoogilised teosed,» 1939, lk. 157).

Tõesti, ajalootundides algkoolis on eriti kasulik ja väärtuslik praktiseerida laste vastamist piltide järgi. Õpilase jutustus pildi järgi osutub peaaegu alati palju elavamaks ja kujukamaks.

Ülalkirjeldatud töö laste mõtlemise arendamiseks nende vastuste juures on teostatav, pealegi veel paremate tulemustega, kui seda tööd teha pildi abil. Vastuseid piltide järgi võib järkjärgult komplitseerida. Kõige lihtsam on jutustus pildi või aplikatsioonide järgi, kui õpetaja oli neid vastavas tunnis kasutanud. Seejärel võib õpilasele teha ülesandeks seada mitu pilti kronoloogilisesse järjekorda, näiteks „Jäälahing", „Kulikovo lahing", „Minini kõne Nižni-Novgorodis".

Pisut keerulisemad ülesanded: paigutada teatavas järjestuses kaks-kolm pilti, kus on kujutatud sündmused, millest üks on teise tulemus (näiteks „Säh sulle, eideke, jüripäev," „Kasakad"), seletada ära, miks õpilane paigutas need pildid just sellises järjestuses.

Lõpuks võib teha lastele ülesandeks võrrelda kaht pilti ja nende järgi teha üldkokkuvõte (näiteks „Revolutsioonieelse küla põllul" ja „Töö kolhoosi põldudel").

Piltide kasutamine küsitlemise juures omab suurt tähtsust ka II ja III klassis. Programmis ettenähtud materjal neis klassides pakub küllalt fakte võrdluseks, sidumiseks ja kokkuvõtteks, ehkki väga primitiivseteks ja üldisteks.

Kõigest sellest nähtub, et küsitlemine on mitmekülgne oma ülesannetelt ja väga komplitseeritud, et küsitlemise osav läbiviimine nõuab õpetajalt suurt oskust, et õpilasi hästi küsitella on raskem kui tundi ette jutustada. Väga-väga paljud õpetajad aga unustavad seda; oma jutustuseks valmistuvad nad ette, tihti koguni väga hoolega, ent küsitlemisest arvavad: „Läheb, kuis läheb, aga küsimisega juba tulen toime." Tagajärjeks on mitte küsitlemine, vaid selle paroodia; säärast improvisatsiooni küsitlemisel ei tohi lubada. Kõik küsimused on tarvis hoolega läbi mõelda ja täpselt formuleerituina tunni kavasse üles kirjutada. Tuleb läbi mõelda ka õpilastelt oodatavad vastused ja see üldistav vestlus, millega õpetaja kavatseb küsitlemise lõpetada ja summeerida.

Niisiis, üldine kokkuvõte õpilaste küsitlemisest kui tunni ühest osast on järgmine:

1. Küsitlemine on üks tähtsamaid ja raskemaid tunniosi.
2. Küsitlemine peab olema hoolega läbi mõeldud ja planeeritud.

3. Iga küsimus peab olema täpselt formuleeritud, mis nõuab õpilaselt vastamiseks tarviliku materjali teadlikku valikut.

4. On tarvis esitada rohkem selliseid küsimusi, mis harjutavad lapsi juurdlema sündmuse põhjuste üle (küsimus „miks").

5. Ei või küsitella ainult uue, tunniks ülesantud materjali piirides, vaid alati tuleb küsida ka varemõpitut.

6. Küsimused varemõpitud materjalist peavad olema loogilises seoses küsimusega värskelt ülesantud materjali hulgast.

7. Tuleb järk-järgult (ja ainult järk-järgult, mingil tingimusel mitte järsku) harjutada õpilasi tegema võrdlusi, üldistusi ja kokkuvõtteid.

8. Eriti tähtis on laste mõtlemise ja kõneoskuse arendamiseks kasutada küsitlemisel pilte.

ÕPILASTE ETTEVALMISTAMINE UUE TEEMA OMANDAMISEKS.

Kui me esitame õpilastele süstemaatilist ajalookursust, siis ükski teema ei või jääda õhku rippuma, vaid iga teema peab loogiliselt tulenema varem õpitud kursusest. Lähtudes sellest peab pedagoog enne uue materjali esitamist õpilasi selle omandamiseks ette valmistama. Tuleb meeles pidada, et uut teemat tuleb tihti siduda mitte vahetult eelmise tunni ainesega, vaid materjaliga võib-olla juba ammu läbiõpitud tundidest. Metoodiliselt toimub see seos kas õpetaja enese sõnadega või vestluse teel õpilastega nende frontaalse küsitlemise kaudu. Viimane meetod on eelistatavam, sest ta aktiviseerib lapsi, sunnib neid mõtlema. Säärase vestluse lõppkokkuvõttena teeb pedagoog lastele teatavaks uue teema pealkirja (ei ole halb, kui omandamise täpsustamiseks teema kirjutatakse tahvlile); õpilastele, kes asuvad uue teema õppimisele, peab täiesti selge olema, millest tuleb seal jutt.

Toon näitena sellisest vestlusest plaani, mis juhib lapsi arusaamisele teemast „Venemaa ühendamise algus Moskva ümber."

Küsimusi esitab õpetaja frontaalselt kogu klassile. Vastata soovijad lapsed tõstavad käed üles. Oletatavad vastused on paigutatud sulgudesse.

„Tuletagem meelde, millise vanima riigi rajasid slaavlased?" (Kiievi riigi.)

„Mis juhtus lõppude-lõpuks Kiievi riigiga?" (Ta killunes.)

„Mitmendal sajandil killunes Kiievi riik?" (XII sajandil.)

„Missugused vaenlased, kasutades Kiievi riigi killunemist, tungisid Vene maadesse?“ (Tatarlased, polovetsid, rootslased, sakslased.)

„Miks õnnestus tatarlastel vallutada Vene maid? Kas vene rahvas ei võidelnud oma kodumaa eest?“ (Hoolimata oma sangarlikkusest, löödi venelased puruks, sest neil puudus ühtsus.)

„Mis teie arvates oleks tulnud teha selleks, et võita tatarlasi ja kukutada tatari ike?“ (Ühineda.)

„Õige. Selleks, et saada tugevaks ja kukutada tatari ike, pidi vene rahvas ühinema ühtseks riigiks. See Vene maade ühendamine ühe Vene vürstiriigi, nimelt Moskva vürstiriigi valitsejate alla algaski XIV sajandi algul. Tänases tunnis tutvute teie sellega, kuidas algas Vene maade ühendamine Moskva ümber. Tunni teemaks on „Vene maade ühendamise algus Moskva ümber“. (Pealkiri kirjutatakse tahvlile.)

Nii tuleb igas ajalootunnis õpilasi ette valmistada uue materjali mõistmiseks, loogilise sideme loomiseks uue ja vana vahel. See on üks hulgalisist võtteist ja vahendeist laste ajaloomeele järk-järguliseks arendamiseks.

Sellist sidet lastele tuttava materjaliga võib ja peab looma mitte ainult IV klassi kursuses, vaid ka III ja II klassi ajalootundides. Siin ainult see side, jäädes üheks ja sekssamaks vormi poolest, omab teissugust pilti oma sisu poolest. Ei tohi unustada, et II ja III klassis õpitav ajaloo-materjal on episoodiline. Üksikud ajaloolised jutustused, olustiku kirjeldused ja luuletused ei ole siin seotud neis nähtavale toodava ajalooprotsessi ühtsusega, vaid ainult mõtte, idee ühtsusega. Seepärast väljendub õpilaste juhtimine uue teema juurde harilikult ajaloosündmuste sarnasuse ja vastandlikkuse kindlakstegemises. Näiteks Mininile ja Požarskile pühendatud tunnis meenutab õpetaja lastele Aleksander Nevskit ja Dmitri Donskoid, küsib lastelt, kelle vastu ja mille eest nad võitlesid, ja lõpuks tähendab, et tänases tunnis tutvuvad lapsed uue faktiga rahva sangarlikust võitlusest välismaiste anastajate, seekord poolakate vastu. Nii määratakse kindlaks meie mineviku kolme sangarliku lehekülje sarnasus. Või olgu teine näide: jutt algab pärisoriste talupoegade olukorrast; õpetaja sunnib õpilasi meelde tuletama mõisaelu kirjeldamist neile tuntud Nekrassovi luuletuse järgi („mitte ainult vene inimesed, vene loodus ise alistus meile“) ja viitab sellele, et uus tund jutustab mõisatalupoegade

raskest saatusest. Seega rõhutatakse feodaalse ühiskonna kahe klassi vastuolu.

Juhtinud õpilasi eelseisva tunni teema mõistmisele ja olles seega neid ette valmistanud tunni teadlikuks omandamiseks, alustab õpetaja uue materjali esitamist.

UUTE TEADMISTE EDASIANDMINE JA NENDE FIKSEERIMINE.

Seletav lugemine.

Keskkoolis on ajalugu täiesti iseseisev õppeaine, mida õpitakse kooli tööplaanis koos teiste distsipliinidega ja mis on nendega tihedalt seotud kasvatuslike ülesannete ühtsuse poolest.

Algkoolis õpitakse ajalugu küll eri ainena, kuid sellest hoolimata on ta orgaaniliselt seotud kogu teadmiste ja oskuste kompleksiga, mida pakutakse lastele ka teistes tundides, eriti emakeeletundides. Ajalootundides peavad lapsed mitte ainult tutvuma ajalooga kui niisugusega, vaid ajaloo ainese põhjal peavad nad õppima töötamist raamatu kaasabil, ka lugemist ja elavat keelt. Ses mõttes ei saa algkoolis ajalootunde lahutada emakeeletundidest, ajalootunde tuleb korraldada viimastega ühise metoodilise plaani järgi, eriti koos lugemistundidega. Kahjuks unustavad seda mitte ainult mõned õpetajad, vaid ka metoodikud; nad seletavad ajaloolist ainet lahus raamatust, ei õpeta lapsi raamatu järgi töötama.

Vajadus õpetada lapsi raamatu järgi töötama annab spetsiifilise metoodilise omapära ajaloo õpetamisele algkoolis.

Keskkoolis on peaaegu ainsaks õpetamise vormiks õpetaja jutustus. Domineerivaks tööviisiks ajaloo õpetamisel algkoolis peab esimesel astmel olema seletav lugemine, mille aegapidi tõrjub välja õpetaja jutustus. Kõneldes seletavast lugemisest, ei tule muidugi võtta seda liiga kitsapiiriliselt. Seletav lugemine ei ole lihtne teksti lugemine koos õpetaja kommentaaridega. Seletav lugemine on lugemise, vestluse ja jutustuse kompleks, mida seob ühtekokku õpperaamat. Raamatut loetakse, seletatakse, raamatus kirjeldatud materjali põhjal ja seoses selle materjaliga toimub vestlus, raamatut täiendab ja hingestab õpetaja elav jutustus. Nii rakendatakse klassis ühtse komplektina kõik materjali tundmaõppimise viisid.

Seepärast ka teadmiste lastele „edasiandmist" ei saa võtta selle sõna otseses tähenduses; ainese esitamine tähendab mitte ainult selle ettekandmist elavas kõnes või lugemise teel, vaid õpilastele arusaadavaks, mõistetavaks tegemist, seletamist, ühes sellega ka mällu fikseerimist.

Teadmiste edasiandmine ja nende fikseerimine on orgaaniliselt seotud, neid kaht akti ei või mehaaniliselt teineteisest lahutada, vaid tuleb koos käsitella.

Niisiis algkoolis ajalooteadmiste edasiandmise meetod on kompleksmeetod, mis koosneb lugemise, vestluse, jutustuse ja õpitava mällu fikseerimise elementidest, kusjuures need elemendid on üksteisest eraldamatud ja orgaaniliselt seotud üheks tervikuks. Järgnedes Ušinskile ja nimetades seda meetodit seletavaks lugemiseks, peame hoiatama, et seda ei või käsitada staatiliselt, väljaspool liikumist ja arenemist: üks asi on seletava lugemise meetod esimestes ajalootundides, teine asi — kursuse lõpul. Aegapidi kasvavad õpilaste teadmised ja oskused, aegapidi muutuvad ka töö iseloom ja meetod.

Mitte juhuslikult ei ole II ja III klassi ajaloo-aines paigutatud ühte raamatusse: emakeele lugemikku. Siin peab ka selle õppimise meetod olema sama, mis keele õppimise tunnis.

Ühe või teise peatüki osa, ühe või teise süžee ja idee ühtsusega seotud teoste rühma õppimisele peab eelnema lühike sissejuhatav õpetaja jutustus. Näiteks raamatus on rida lugemispalasid pühendatud pärisorjusele. Asudes selle juurde peab õpetaja andma pärisorjuse üldiseloomustuse, peab seletama lastele, kes olid kõike omavad mõisnikud ja õigusetud talupojad, kes kiratsesid haletsemisväärselt oma maalapikestel, kuulusid mõisnikele ja oma orjatööga võimaldasid viimastele heaolu.

Asudes õppima peatükki „Lahingutes kodumaa eest", seletab õpetaja lastele, mis on kodumaa, miks me teda nii väga armastame, miks meie rahvas alati nii sangarlikult võitles kodumaa eest. Selle peatüki piirides on rida materjale pühendatud Kiievi-Venemaale. Õpetaja annab lühikese kujuka üldiseloomustuse sellest vana-aegsest Vene riigist ja, alles seejärel siirdub üksikute lugemispalade juurde, saates nende lugemist kommenteeriva vestlusega. Ühe või teise pala õppimise juures on tähtis, et õpilased mitte ainult aru ei saaks ja selle sisu meeles ei peaks, vaid õpiksid ka iseseisvalt raamatu järgi töötama.

„Õpetaja peab vestlust juhtima nii, et õpilane pala lugedes võiks täiesti aru saada igast mõttest ja igast väljendusest.“ [1]

Aga mis peab eelnema, kas vestlus või lugemine?

Algul, kui õpilasel puudub veel oskus iseseisvalt toime tulla loetu sisuga, peab tingimata vestlus käima lugemise eel; hiljem võib lugemine toimuda enne vestlust — ütleb täiesti õigesti Ušinski.[2]

Ta osutab vajadusele rakendada mitmesuguseid võtteid selgitava lugemise juures, olenevalt loetava materjali iseloomust: ükskord võib see olla ilukirjanduslik jutustus, teinekord luuletus, kolmandal juhul populaarteaduslik artikkel.

Ajalooline osa II ja III klassi lugemiseks sisaldab kõiki neid kirjandusliike. Kuidas tuleb siis organiseerida tööd nende lugemisel?

Tutvustades last luuletusega, tuleb esiteks üksikasjaliselt ära seletada nii selle sisu kui ka seal tarvitatud kõnekäänud ja pildid, samuti raskemad sõnad ja mõisted. Alles pärast seda põhjalikku eeltööd võib asuda luuletuse lugemisele, kartmata vähendada sellest saadud muljet üleliigsete kommentaaridega. Kui õpetaja on luuletuse ette lugenud, tuleb vestluse teel selgitada, kuivõrd õigesti said lapsed aru antud teosest, ja alles siis võib siirduda teksti korduvale lugemisele ja päheõppimisele laste poolt.

Luuletuse lugemisele eelnenud vestluse ulatus võib olla mitmesugune. Nii näiteks katkend Nekrassovi luuletusest „Kel on Venemaal hea elada“, mis kirjeldab mõisnikku („mitte ainult vene inimesed, vene loodus ise alistus meile...“) vajab laiendatud vestlust, sest ühelt poolt on teose sisu ise keeruline, teiselt poolt aga seisab ta selle peatüki osa alguses, mis kirjeldab pärisorjust maal. Teisiti on lugu A. K. Tolstoi luuletuse „Kurgaan“ suhtes. Ta seisab selle peatüki lõpus, mis kõneleb Kiievi-Venemaast sarjas „Lahingutes kodumaa eest“. Terve rea eelnenud paladega on lapsed ette valmistatud selle teose vastuvõtmiseks, ja siis võib õpetaja täiesti oma vestlust piirata lühikeste seletustega.

Peaaegu samal viisil võib organiseerida tööd ilukirjandusliku jutukese puhul ajaloolisest minevikust. Ka siin eelneb lu-

[1] Ušinski, «Vene keele algõpetusest» (vt. K. D. Ušinski, «Valitud tööd, Tallinn, 1945, lk. 127).

[2] «Käsiraamat õpetamiseks «Rodnoje Slovo» II osa järgi».

gemisele lühike vestlus, mis viib õpilasi jutu sisu mõistmisele, seletab siin esinevaid sõnu ja mõisteid.

Kogu jutukese või tema osade (kui jutt on pikk ja oma konstruktsioonilt keerukas) läbilugemise järel fikseerib õpetaja läbiloetu ja süvendab sellest arusaamist vestlusega, esitades õpilastele küsimusi. Esimesed küsimused peavad selgitama peaasja, üldist: Millest siin räägitakse? Millist järeldust võib loetust teha? ja siis alles esitatakse küsimusi, mis selgitavad ja täpsustavad detaile. Seejärel võib jutukese veel kord läbi lugeda ja siis üle minna selle ümberjutustamisele, s. o. kogu jutukese suulisele refereerimisele klassi aktiivsel osavõtul, põimides ümberjutustusse üksikuid, antud teosele tüübilisi sõnu ja kõnekäände.

Vahel, sisult keerulisemate teoste puhul, enne nende ümberjutustamist tervikuna, tuleb need klassi kollektiivsete pingutustega jaotada üksikuteks loogiliselt eralduvateks osadeks ja igale osale märkida alapealkirjad. Need alapealkirjad tuleb tahvlile üles kirjutada. Nii saadakse jutukese plaan, mille järgi tulebki läbi viia ümberjutustus. Alapealkirjade leidmise teel harjuvad lapsed tekstis peamist, põhilist haarama ja eraldama.

Kolmandat tüüpi teosteks, mida sisaldab lugemik, on nn. reaalainelised palad, populaarteaduslikud kirjutised ajaloost. „Kõigepealt tuleb tähendada, et iga selline kirjutis ei ole määratud ainult lugemiseks, vaid on ka vestluse aineks õpetaja ja õpilaste vahel, et suusõnaline vestlus on siin niisama tähtis kui lugemine. Vestlus peab selgitama loetut, lugemine peab fikseerima seda, mis on vestluses omandatud. Üks ilma teiseta ei saavuta õpetamise eesmärki.“ [1]

Töötamine ajaloo populaarteaduslike palade kallal III klassis peab muutuma järk-järgult domineerivaks, ta peab kujunema sissejuhatuseks IV klassi ajaloo elementaarkursusele.

Seepärast III klassi lugemiku populaarteaduslike palade juures peab olema samasugune töömeetod kui IV klassi kursuse esimestes tundides. Kui lugemispala on üsna suur ja ulatuslik (IV klassi kursuses võib seda öelda kõigi tundide kohta), siis tuleb ta jaotada 2—3—4 ossa. Arusaadav, et see jaotus ei tohi olla mehaaniline; ta peab kujunema sisu järgi. Iga osa lugemisele peab eelnema õpetaja jutustus või ainet seletav vestlus. Seejärel lastele edasiantud ja kommenteeritud teadmised fik-

[1] Ušinski, «Käsiraamat õpetamiseks «Rodnoje Slovo» II osa järgi».

seeritakse raamatust lugemise teel, milleks õpilased on täiesti ette valmistatud. Katkendi läbilugemise järel esitab õpetaja lastele küsimusi. Need küsimused peavad vähehaaval harjutama lapsi süvenema loetud teksti mõttesse. Ja siin peab esimene küsimus kandma üldist iseloomu; ta peab kindlaks määrama, millest on jutt loetud katkendis. Veel parem on kollektiivselt, kogu klassiga välja valida sellele katkendile pealkiri ja see tahvlile üles kirjutada. Siis võib asuda küsimuste juurde, mis selgitavad detaile.

Esialgu peavad küsimused olema maksimaalselt lähedased raamatu sõnastusele; tegelikult on need raamatus tarvitatud laused, mis jutustavast vormist on ümber muudetud küsivaks. Näiteks on raamatus öeldud: „Ürginimesed küttisid mammuteid. Üksik inimene ei tulnud toime mammutiga, seepärast küttisid inimesed üheskoos."

„Keda küttisid ürginimesed?" küsib õpetaja.

„Ürginimesed küttisid mammuteid", leiab õpilane kergesti vastuse raamatust.

„Kuidas ürginimesed küttisid mammuteid?"

„Ürginimesed küttisid mammuteid üheskoos," vastab laps.

„Miks küttisid inimesed mammuteid üheskoos?"

Ja taas leiab õpilane kergesti vastuse: „Inimesed küttisid üheskoos sellepärast, et üksik inimene ei suutnud mammutiga toime tulla."

Alles pärast sellist suurt tööd teksti kallal, kui aeg lubab, võib lasta lapsi ümber jutustada. Kuid tegelikus töös ei ole see kaugeltki mitte alati teostatav. Olles fikseerinud loetud materjali küsimustega, võib õpetaja siirduda järgmise osa jutustamisele ühes sellele järgneva lugemise ning fikseerimisega jne. Teksti iga osa tööprotsessis koostatud alapealkirjad osutuvad summeeritult kogu jutustuse kavaks. Ja lapsi peab aegapidi harjutama plaani järgi jutustama, jutustama nii kogu pala sisu kui ka ühe või teise osa sisu. See sisendab märkamatult lastesse oskuse teadlikult välja valida materjali üldisema iseloomuga küsimustele vastamiseks.

Aja jooksul, kuivõrd lastel on arenenud oskus töötada õpiku järgi, tuleb piirata tunni tükeldamist osadeks. Viimaks hakkab õpetaja seletama terve tunni materjali, millele järgneb kogu pala lugemine algusest lõpuni.

Samaaegselt ka küsimused loetu üle üha enam eemalduvad teksti sõnastusest, kandes üldisemat iseloomu ja nõudes õpi-

lastelt pikemaid vastuseid. Lõpuks osutub võimalikuks kogu õpperaamatu teksti klassis üldse mitte läbi lugeda; mõndagi, mis on raskem, tuleb klassis lugeda, aga mõndagi, mis on kergem ja kättesaadavam, loevad lapsed tundi ette valmistades kodus isegi. Ikka sagedamini hakkab esinema tunde, kus raamatust lugemine langeb hoopis välja ja uue materjali fikseerimine ja selle sisu selgitamine lastele toimub ainult kontrollküsimuste kaudu, mis esitatakse õpilastele frontaalselt otsekohe pärast õpetaja suulist ettekannet.

Neljanda õppeaasta lõpul võib ka mõnikord alustada uue materjali õppimist raamatu teksti iseseisva lugemisega, mida teevad lapsed, kuna õpetaja oma vestlusega viib tunni lõpule, täiendades õpperaamatu jutustust. Ent seda võtet ei tule sageli tarvitada, sest siin peitub hädaoht asendada õpetaja elav sõna ainult raamatuga; kui aga sel viisil aeg-ajalt organiseerida tundi, siis võib saavutada häid tulemusi laste arendamisel iseseisvaks tööks raamatu järgi.

Niisiis IV klassis, eriti teisel semestril, muutub õpiku lugemine tunnis aegapidi ülearuseks. Õpilaste töö raamatu järgi kandub tervenisti ning täielikult koju, kuna klassis õpilastele ajalooainese esitamise valdavaks vormiks kujuneb õpetaja kõne — jutustus ja vestlus. Kui sealjuures õpetaja suusõnaline ettekanne ei tarvitse oma sisult palju erineda raamatu sisust, siis hiljem järk-järgult peab see lahkuminek muutuma üha suuremaks. Õpetaja kõne osutub üksikasjaliseks ja kujukaks jutustuseks, kuna õpperaamatu vastav pala täidab siis konspekti osa.

Oma jutustusega peab pedagoog lapsi kütkestama; äratades huvi kodumaa ajaloo vastu, peab ta lapsi virgutama, et nad ei piirduks ainult õpikuga, vaid laiendaksid oma teadmisi täiendava materjaliga, lugedes õpetaja poolt soovitatud kirjandust.

Nii areneb pikkamisi lastes armastus ajaloo vastu ja ühes sellega ajalooraamatu vastu. Seda armastust arendab kõigepealt pedagoogi elav ja kujukas jutustus. Ilma õpetaja kaasakiskuva jutustuseta on raamatu lugemine lastele elutu.

Värviküllane, oma vormilt ja sisult kütkestav jutustus äratab ja arendab armastust kodumaa ajaloo vastu, ergutab õpilaste uurivat vaimu, tõugates neid oma teadmishimu rahuldama lugemise teel ja, kütkestades lapsi, omab määratu suurt kasvatuslikku tähtsust. Valmistudes ajalootunni vastu peab õpetaja eriti hoolikalt oma jutustuse kui lastele teadmiste edasiandmise

vahendi läbi mõtlema. Ta on kohustatud pisimateski detailides endale ette kujutama, m i d a ta lastele esitab ja k u i d a s ta seda teeb. Neid kaht jutustuse külge — sisu ja vormi — ei tohi mingil tingimusel teineteisest eraldada, ei tohi unustada kumbagi.

Oma sisult ei tohi õpetaja jutustus olla õpiku teksti kordamine, vaid ta peab seda täiendama ja arendama. Aga kas on tarvis ette tuua uusi fakte ja selgitada uusi mõisteid, selliseid fakte ja mõisteid, mida õpperaamatus ei mainita? Ei, harilikult mitte; õpperaamat on juba niigi faktide ja mõistetega üle kuhjatud. Võib-olla mõnegagi neist ei tarvitse üldse koormata õpetaja jutustust, vaid need tuleb lihtsalt vahele jätta; õpetajal oma jutustuses tuleb rääkida ainult p e a m i s e s t, p õ h i l i s e s t, jättes välja kõik, mis on teisejärgulise tähtsusega, või libisedes sellest üle, see-eest aga peamine, põhiline, juhtiv olgu kujukalt serveeritud, olgu nii käsiteldud, et lapsed hinge kinni pidades kuulaksid õpetaja jutustust, nii et pedagoogi kuldsed sõnad langeksid sügavale õpilaste teadvusse ja sööbiksid kindlasti nende mällu. Ent kuidas kindlaks teha, mis on tunni materjalis peamine ja mis on teisejärguline? Osavalt kavastatud tunni eesmärk on just nimelt juhtnööriks ainese valikul jutustuse jaoks. Nii „opritšninale" pühendatud tunni eesmärgiks võib seada näidata Ivan IV võitlust tsentraliseeritud riigivõimu eest vastukaaluks bojaarkonnale, kes püüdis nõrgestada keskvalitsust ja seega aitas kaasa Venemaa nõrgenemisele. Seda mõtet võib konkretiseerida järgmiste faktidega: 1) bojaaride reetlikkus (konkreetne näide: vürst Kurbski), 2) Ivan IV võitlus bojaaridega (kujukad näited opritšnikute tegevusest), 3) Ivan IV isevalitsejana (piltlik Ivan IV iseloomustus). Nii lähtudes tunni eesmärgist teeb õpetaja faktilise, konkreetse materjali valiku oma jutustuse jaoks.

Nõnda siis õpetaja ei jutusta kõike, millest räägitakse õpikus, vaid valib oma jutustuse jaoks põhilise ning peamise, põhilised ja juhtivad faktid, olukorrad ja mõtted.

Et aga õpetaja oma jutustusega peab õpilasi ette valmistama järgnevaks iseseisvaks raamatu lugemiseks, siis oma ettekandes peab ta, vähemalt esialgu, kinni pidama sellest järjekorrast, kuidas ainest käsitellakse õpperaamatus.

Nüüd siis — k u i d a s jutustada?

Ainese suulise esitamise vorm peab olema mitmekesine; see on üks tähtsamaid tingimusi tunni monotoonsuse vältimiseks, sest „kahvatu" tund on hirmus tund: kuigi sisult ta võib olla tuumakas, ajab ta kuulajaile peale psühholoogilise unisuse, nüritades vastuvõtuvõimet.

Teadmiste suuline edasiandmine võib toimuda kolmel kujul: elava ning piltliku emotsionaalse jutustuse, vestluse ja konspektiivse esitamise kujul. Missuguseil juhtumeil on sobivam tarvitada üht või teist neist käsitlusviisidest?

Põhilised ning juhtivad faktid ja sündmused peavad sügavasti sööbima õpilaste mällu, jätma sinna kustumatu jälje; selleks peavad nad lainetama panema lapse tunded, sütitama neid teatava leegiga, ergutama fantaasiat; kõike seda võib saavutada ainult kujuka, lasteni jõudva ja kergesti omandatava jutustusega.

Teine lugu on komplitseeritud mõistete selgitamise puhul. Sel korral tuleb mõjutada mitte niivõrd tundeid, kuivõrd mõistust, tuleb sundida viimast aktiivselt töötama, tuleb püüda, et lapsed ise orienteeruksid keerulises küsimuses. Siin juba õpetamise protsessis peab pedagoog kogu aeg tundma, kuivõrd hästi lapsed omandavad tema sõnu, peab kontrollima ja ergutama laste tähelepanu küsimuste kaudu, peab osavasti juhtima laste loogilist mõtlemist. Seepärast keeruliste mõistete ja nähtuste selgitamisel, kokkuvõtete, üldistuste ja järelduste tegemisel vilunud pedagoog tavaliselt rakendab vestlust.

Ja lõpuks kujukalt käsiteldud ning vestluse teel selgitatud põhilised ajaloo-faktid ei tohi eralduda üksteisest, juhtivad faktid ei seisa lahus üksteisest, vaid nad seotakse ühte teatava kõrvaliste faktide ahelikuga või sündmuste iseloomustamisega. Kõiki neid sidemeid, neid kõrvalisi fakte ja iseloomustusi, mis on aheliku lihtsateks lülideks, tulebki lastele edasi anda konspektiivse esitamise rahulikus toonis.

Valmistudes tunniks peab õpetaja iga tunniosa läbi mõtlema, kaaluma, m i d a on sobivam käsitella ühel või teisel ülalkirjeldatud kujul.

Toome näite ülalöeldu selgituseks:

Kava, kuidas lastele esitada materjal teemal „Sotsialistliku revolutsiooni ettevalmistamine."

Nr.	Sisu	Käsitlemise vorm
1.	Ajutise Valitsuse tegevus.	Konspektiivne esitamine.
2.	Lenini tagasitulek Venemaale. Tema vastuvõtt Soome vaksali juures.	Kujukas jutustus.
3.	Sotsialistliku revolutsiooni vajadus.	Selgitav vestlus.
4.	Bolševike jälitamine.	Konspektiivne vorm.
5.	Lenin põranda all.	Kujukas jutustus.

Tuleb pisut üksikasjalisemalt läbi arutada vestluse ja kujuka jutustuse läbiviimise metoodika, sest vestlus ja jutustus on teadmiste suulise edasiandmise põhivormid.

Vestlus saab mitmesuguse varjundi, olenedes tema ülesandest.

Vestlus on väga tarviline uue ainese sidumiseks vanaga, millest oli jutt eespool. Vestlust peetakse läbivõetu fikseerimiseks ja kordamiseks, vestlusega kaasneb teksti lugemine jne. Materjaliks kõigi selliste vestluste jaoks olgu lastele juba teadaolevad andmed.

Kuid eriline koht on selgitaval vestlusel. Selle ülesandeks on pakkuda õpilastele midagi uut. On arusaadav, et selline vestlus oleks lihtsalt anekdootlik, kui õpetaja sunniks õpilasi endid jutustama sellest, mida nad veel ei tunne. Uut esitab muidugi õpetaja ise, kuid oma seletusi ta katkestab küsimustega, et kindlaks teha, kuivõrd on lapsed tema sõnadest aru saanud. Niisuguses vestluses selgitatavad väited tulenevad väga sagedasti suuremal või väiksemal määral laste omadest teadmistest ja sellest kõnelevad lapsed. Õpetaja poolt esitatud küsimused sundigu õpilasi mõtlema.

Siin toome näitena selgitava vestluse sotsialistliku revolutsiooni vajadusest:

Õpetaja: Veebruarirevolutsiooniga kukutati tsaarivõim. Kas vabanes töörahvas rõhumisest?

Õpilased: Ei, rõhumine jäi püsima.

Õpetaja: Kes rõhus töörahvast?

Õpilased: Mõisnikud ja kapitalistid.

Õpetaja: Miks oli võimalik mõisnikel ja kapitalistidel töörahvast rõhuda?

Õpilased: Mõisnike ja kapitalistide käes oli võim. Neile kuulusid vabrikud, tehased, maa. Töölised ja talupojad tegid neile tööd.

Õpetaja: Mis te arvate, mida oleks tulnud teha, et vabaneda kapitalistide ja mõisnike rõhumise alt?

Õpilased: Kukutada nende võim. Ära võtta maa, vabrikud, tehased.

Õpetaja seletab õpilastele, et sotsialistlik revolutsioon pidi kukutama kapitalistide võimu ja püstitama tööliste juhtimisel töörahva enda võimu. Ta pidi vabastama töörahva igasugusest rõhumisest.

Vastukaaluks vestlusele, kus silmapaistev koht on õpilaste mõtteväljendusel, ei tule õpetaja elavat ja kujukat jutustust katkestada laste poolt: see vähendaks tema emotsionaalsust. Ajalooõpetaja peab oskama hästi ja huvitavalt jutustada.

Jutustus võib olla kirjeldav või novellistlik. Kirjeldav jutustus, nagu seda ütleb juba nimetus ise, kirjeldab teatavat sündmust selles miljöös, milles see toimus; ta joonistab sõnalise pildi, reprodutseerides olustiku detaile, inimeste välimust jne.

Novellistlik jutustus arendab kuulajate ees sõnapiltides teatavat tegevust, jutustab ühest või teisest konkreetsest juhtumist.

Domineerivaks jutustamisviisiks ajaloo taustal on just viimane (novellistlik), kuid teda tuleb osavasti liita esimesega (kirjeldavaga); ainult sellistel tingimustel paeluvad õpetaja sõnad laste tähelepanu huvitava faabulaga ja annavad ühtlasi uut põhjust laste rikkalikule fantaasiatööle, reprodutseerides minevikupildid selgetena, silmaga nähtavatena.

Et laste tähelepanu ei lõdveneks, on väga tähtis jutustust õigesti konstrueerida, nimelt tegevuse suurenemise põhimõttel, kuid nii, et selle all ei kannataks käsiteldav aines. Ses suhtes võib mõndagi eeskujuks võtta kirjanduse klassikutelt. Nagu teada, võib klassikalise kirjandusliku teose konstruktsiooni kujutella järgmiselt: 1. sõlmitus, 2. tegevuse kasvamine, 3. kulminatsioon, 4. pinge kahanemine, 5. lahendus.

Sellise skeemi kohaselt konstrueeritud jutustus kindlustab lakkamatut tähelepanu, sest käsiteldavad sündmused muutuvad üha põnevamaks, kuni lõpuks jõuavad kulminatsiooni; siin saab kuulaja väheseks hingetõmmet, mille järel jutustaja haarab uuesti auditooriumi pingutatud huvi ja läheneb lahendusele.

Teisiti konstrueeritud jutustus, mis algab kohe haarav-huvitavalt ja järk-järgult kahandab tegevuse pingsust, jätab taht-matult kuulajad külmaks (nende tähelepanu nõrgeneb, mis on eriti märgatav lastest kuulajaskonnas), ja jutustus osutub vähe-huvitavaks.

Et jutustus ei oleks ainuüksi põnev sisult, vaid ka piltlik, et ta ei refereeriks lihtsalt ajaloosündmuste faabulat, vaid peegeldaks endas teatavat ajaloo-epohhi ja oleks värviküllane, selleks tuleb novellistlikku jutustusse põimida kirjeldusi. Käsitelu peab olema piltlik. Näiteks võib öelda lihtsalt: „Seltsimees Stalini vanemad elasid vaeselt", kuid need sõnad ei anna lastele konkreetselt selget ettekujutust. Hoopis teisiti on siis, kui õpetaja lühidalt, aga piltlikult kirjeldab seda tuba ja kesk-konda, milles möödus seltsimees Stalini lapsepõlv.

Jutustus jõuab lasteni, kui ta on konkreetne. Seepärast, val-mistudes tunniandmiseks, peab õpetaja hoolega läbi kaaluma, millise konkreetse episoodiga või faktiga väljendada üht või teist mõtet. Nii ei tohi rääkida üldsõnu Vene vägede sangar-likkusest Sevastoopoli kaitsmisel 1854.—1855. a. Sõnad jäävadki sõnadeks. Ent õiget heroismi tajuvad lapsed tõeliselt alles konkreetsete faktide, konkreetsete näidete põhjal. Näiteks Daša-nimeline tütarlaps seob lõhkevate granaatide all haava-tuid; laskemoona puudusel tormavad sõdurid kaevikuist välja ja korjavad vaenlase kuule nagu seeni vastase tule all; viimne käputäis Malahhovi kurgaani kaitsjaid, sisse piiratud loenda-matuist vaenlasist, varjates end tornide rusude taga, otsustab hukkuda, ent mitte alistuda...

Kollektiivide ja üksikisikute iseloomustuse ja kultuurilis-olustikuliste detailide sissetoomine jutustusse, kirjanduslike kujude ärakasutamine kõnes, lõpuks õpetaja enese keel (sellest kõigest oli üksikasjaline jutt eespool) — kõik see peab olema hoolikalt läbi mõeldud ja välja valitud õpetaja poolt, kui ta val-mistub jutustamiseks.

Et lapsed pärast tunde hakkavad kodus neile seletatud ma-terjali õppima iseseisvalt õpperaamatu järgi, siis endastmõiste-tavalt peab õpetaja neid selleks ette valmistama, põimides tunni ajal oma jutustusse kõik need rasked sõnad ja kõnekäänud, mida kohtavad lapsed õpikus; õpetaja peatub neil ja seletab neid.

Esitatud teadmiste fikseerimisest oli juttu juba eespool.

ÕPILASTE ISESEISEV KODUNE TÖÖ.

Tunni lõppmomendiks on õpilastele koduse töö ülesandmine. Koduse ülesande täitmine oma olemuselt on ja peabki olema klassi töö jätkamine.

Klassitunnis peavad õpilased olema täiesti ette valmistatud iseseisvaks koduseks tööks, kusjuures nende töö ei tohi kujuneda õpperaamatu teksti formaalseks päheõppimiseks, vaid aktiivseks ainese omandamiseks. Kahjuks aga ei toimu see alati nii. Tihti lapsed ei saa ülesantust aru, ei mõtesta seda, vaid lihtsalt õpivad pähe; esitatakse neile lõppude-lõpuks küsimus ebatavalises sõnastuses, ja nad satuvad ummikusse — ei tea, millest alata. Tuleb kõige otsustavamalt võidelda laste kalduvusega ülesandeid formaalselt pähe õppida, selle asemel et neisse süveneda ja neist aru saada. Kuid kaugeltki mitte kõik õpetajad ei ole, nagu kord ja kohus, sellest teadlikud, mis nähtub kõigepealt õpilastele koduste tööde ülesandmise trafareetses vormis: õppige ära see ja see paragrahv, õppige ära see lehekülg, õppige „siitpeale sinnamaani".

Arusaadav, et seda laadi koduse töö ülesandmise juures kaob õpilastes igasugune aktiivsus iseseisvas töös ja viimane muutub tühipaljaks tuupimiseks.

Et koduste ülesannete täitmine laste juures kannaks aktiivset iseloomu, tuleb õpilasi tunnis hoolikalt iseseisvaks tööks ette valmistada, ülesanne tuleb ära seletada, konkretiseerida. Kuid sellest on vähe. Oma iseloomult olgu ülesandmine mitmekesine, mõtteid äratav; ülesanne nõudku lapselt aktiivset tööd, aga mitte passiivset ülesantu „äraõppimist."

Koduste tööde ülesandmise viis võib olla mitmesugune, ja nimelt töö raamatu teksti põhjal, töö piltide järgi, töö kaardi abil, kronoloogia või saateaine kasutamine, harjutused, mis arendavad oskust mitmest allikast, esijoones raamatust või õpetaja jutustusest, ammutatud teadmisi üldistada, mitmesugused graafilised joonistustööd jne. Mida mitmekesisemad on need ülesanded, seda suurema huviga täidetakse neid laste poolt. Iga üksiku loeteldud ülesandmisviisi juures tuleb eraldi peatuda.

Õpilaste töö raamatu teksti põhjal on eriti tähtis, sest sel teel harjuvad lapsed iseseisvalt töötama raamatu järgi. Teksti päheõppimine ei tähenda veel sellest arusaamist. Seepärast, andes ülesannet õpiku järgi, tuleb õpilastele mitte ainult näidata, mida peab õppima, vaid tuleb neile

esitada täpsed ülesanded. Esialgu võib õpilastele anda mõned küsimused, mis sunniksid neid mõtlema teksti üle, otsima vastust.

Seejärel võib teha õpilastele ülesandeks, et nad ise pealkirjastaksid ülesantud tekstiosa lõiked. Kui aga laps suudab iseseisvalt leida pealkirja, siis tähendab see, et ta tõeliselt sai aru põhilisest, kõige olulisemast — olemusest. Lõigete pealkirjad ei ole iseenesest muud midagi kui õppepala plaan. Nõnda koguvad lapsed endile algelisi oskusi töötamiseks raamatu järgi.

Suur tähtsus on ka ülesandeil, mis on seotud tööga pildi järgi. Kui palju piltlikumalt kujutlevad lapsed minevikku, kui juhtida nende tähelepanu pildile, lasta seda teraselt silmitseda ja analüüsida.

Kuid ka töötamisel pildi järgi peavad ülesanded olema maksimaalselt konkreetsed; lapsed ise, ilma juhtivate näpunäideteta, ei suuda palju ära teha. Nii võib teha lastele ülesandeks kas vastata pildi järgi ülesseatud küsimustele või valmistuda pildi järgi jutustamiseks, kui pilt oli klassis küllalt hästi läbi arutatud.

Väga kasutoovad on ülesanded, mis nõuavad ühe pildi võrdlemist ja kõrvutamist teisega; näiteks võrrelda Peetri-aegsete sõdurite riietust ja relvastust streletside riiete ja relvadega jms.

Ei tohi unustada koduste ülesannete puhul ka tööd kaardi ja kronoloogiaga (sellest oli üksikasjaliselt juttu vastavates peatükkides).

Suurt tähelepanu tuleb pühendada sellele, et õpilastes areneksid oskus ja vilumus kasutada tundide ettevalmistamisel mitmeist allikaist ammutatud materjali. Selliseiks allikaiks on kõigepealt õpik ja seda täiendav õpetaja jutustus. Oma tunni ettevalmistamisel lapsed tavaliselt liidavad suure raskusega kokku neist kahest allikast saadud materjali. Harilikult tugevamad õpilased hülgavad õpperaamatu ja kasutavad vastamiseks ainult õpetaja jutustust, kui see oli küllalt elav ja kujukas. Sellal aga nõrgemad õpilased piirduvad oma vastustes kõige sagedamini raamatust päheõpitud materjaliga, ehkki täiendavate küsimuste peale tihti jutustavad ka seda, mis nad õpetaja suust kuulsid. Õpetaja peab tungivalt ja visalt töötegema, et lastes areneks oskus ühendada ja summeerida oma teadvuses mitmesuguseist allikaist saadud teadmisi.

Kuidas arendada lastes neid oskusi? Lapsed peavad kõigepealt aru saama, et õpiku sisu ja õpetaja jutustus ei lähe lahku; nad kõnelevad ühest ja sellestsamast, kuid erinevas sõnastuses ja mõnesugustes detailides. Kui aga õpiku sisu ja õpetaja jutustus jaotada üksikuteks osadeks ja igaühele neist anda oma pealkiri, s. t. koostada kava, siis korduvad täpselt nii jutustuse kava kui ka õpperaamatu kava ja võib-olla ainult üksikud punktid osutuvad täienduseks kas õpetaja jutustusele või õpperaamatule. Õpetaja jutustuse kava koostatakse klassis kollektiivselt ja kirjutatakse laste poolt üles, kuna õpiku alusel koostavad lapsed kava iseseisvalt kodus. Saanud ülesande tunni ettevalmistamiseks ühe või teise allika põhjal, harjuvad lapsed pedagoogi juhtimisel ja suunamisel pikapeale kasutama mitmesuguseid allikaid teadmiste hankimiseks, liites need ühte oma teadvuses. Siit järgneb võimalus anda ülesandeks: „meenutada kava järgi kõik, mida jutustas õpetaja, ja täiendada jutustus faktidega õpperaamatust", või ümberpöördult: „koostada kava õpiku järgi ja täiendada teda sellega, mis on kuuldud õpetajalt."

Suurt tähtsust koduse töö ülesandmisel tuleb omistada ka paremate ja kujukamate ajalooliste l u u l e t u s t e p ä h e õ p p i m i s e l e. Sellised luuleteosed, nagu A. S. Puškini „Laul targast Olegist", „Kroonik Pimen" („Boris Godunovist"), Maikovi „Kes ta on?", katkendid A. S. Puškini „Poltaavast", Lermontovi „Borodino", olles laste poolt pähe õpitud, osutuvad suureks toeks ajaloo õppimisel; nende ümber on kerge grupeerida ja mälus kindlalt säilitada palju-palju ajaloolisi teadmisi ja kujutlusi.

Peale ühiste ülesannete kogu klassile võivad kodused tööd olla ka i n d i v i d u a a l s e d. Nii võivad üksikud õpilased täiendava kirjanduse põhjal ette kanda väikesi referaate läbiloetud raamatute üle, valmistada näitlikke õppevahendeid, joonistada pilte ajaloolistel teemadel jms.

Laste iseseisvas töös võib suurt osatähtsust omada õ p i l a s v i h i k. Sinna kantakse sisse õpilaste poolt leitud pealkirjad pala lõigetele, s. o. koostatakse tema kava; mõnikord antakse kirjalikud vastused õpetaja poolt esitatud küsimustele; märgitakse üles daatumid, nimed, ajaloolised oskussõnad; peamiselt aga tehakse jooniseid.

Õpetaja näitas tunnis või joonestas skeemi, joonistas tahvlile pildi, kasutas aplikatsioone; õpilased aga kodus oma vihkudest tuletavad kõike seda meelde. Neisse paigutavad lapsed

ka kontuurkaardid ja töötavad nende järgi. Neisse tehakse samuti ümberjoonistamisi mõnest raamatus leiduvast pildist. Nii näiteks võib teha ülesandeks joonistada bojaari kuju (kasutades selleks õpperaamatu pilti) või sõduri vormimunder 1812. aasta Isamaasõja päevilt, läbi vaadata rida relvaliikide pilte teatavast ajajärgust ja need üles joonistada jms.

Olgu pealegi mõne õpilase joonised väga primitiivsed ja saamatud — see ei tähenda midagi, sest antud juhul laps ei oska veel paberil õigesti edasi anda, mida ta kopeerib, kuid joonistades püüab ta õigesti jooni tõmmata, teraselt silmitseb ta originaali ja ühtlasi fikseerib oma mällu mineviku pildid (muuseas omandab ka pisut graafilist oskust). Ent paljud õpilased, kes vähegi valdavad pliiatsit ja värve, hakkavad heameelega kujundama omaloomingulisi jooniseid-kompositsioone ajaloolistel teemadel. Lastele tuleb ainult rõhutada, et ajaloolist pilti joonistades jälgigu nad õiget ajaloolist miljööd: rõivastust, arhitektuuri jm.; kuidas see kõik välja nägi, seda võib õpperaamatu piltide järgi tundma õppida (õpetaja näidaku konkreetselt, milliste järgi nimelt).

Niisiis, koduseid ülesandeid võib vägagi mitmekesistada, andes neile kindla loomingulise suunitluse, arendades lastes mitmesuguseid iseseisva töö kogemusi ja kasvatades tajumise aktiivsust ja huvi asja vastu.

TUNNI PLAANI KUJUNDAMINE.

Plaani koostamine.

Ette valmistudes tunniks koostab õpetaja tunni plaani. Viimane peab olema väga hoolikalt koostatud. Isegi väga suurte teadmistega ja vilunud õpetaja ei või tundi minna ilma plaanita, sest töö kvaliteet oleneb suurel määral tunni läbiviimise täpsusest; seda täpsust aga saavutatakse esmajoones kõigi detailide läbikaalumise teel. Plaanita läbiviidud tund osutub parimal juhul andekaks improvisatsiooniks, kuna ta peaks aga olema pedagoogilise loomingu täiuslikuks produktiks. Tunni plaan — see on tema arhitektuuriline projekt, kuna tund ise sarnaneb ehitisega, mida püstitab arhitekt väljatöötatud projekti järgi. Tundi hinnatakse kahest vaatepunktist: tema sisu ja vormi järgi. Tunni plaan, olles selle projektiks, peab loomulikult endas peegeldama nii eelseisva töö sisu kui ka selle teostamise metoodikat. Viimase unustavad tihti väga paljud õpetajad.

Järelikult tuleb plaanis ära tähendada, m i d a tahetakse tunnis seletada ja läbi viia ning k u i d a s tuleb seda teha.

Tarvitseb ainult pilku heita mõnede õpetajate plaanidele, et veenduda nende koostamise iseloomu ja vormi harukordses mitmekesisuses; siin võib näha kõike, alates tunnis puudutatavate küsimuste lühikesest loetelust kuni tunni üksikasjalise konspektini.

Selline mitmekesisus planeerimise vormides on ka arusaadav, sest tunni plaan võib ja peabki olema täiesti individuaalne. Asi seisab selles, et plaani ei vaja ei inspektor ega õppeala juhataja või metoodik, vaid plaani läheb tarvis pedagoogile endale tema tööprotsessis. Praktiliselt just nimelt õpetaja, ja ainult tema kasutab tunni ajal plaani ja seepärast on arusaadav, et ta koostab plaani sel kujul, mis temale ühel või teisel põhjusel osutub kõige sobivamaks. Siit selgub, et ei või anda mingisugust ühtset, kõigile kohustuslikku plaani vormi. Üks on aga selge: plaan peab olema küllalt detailne, sest temas nagu peeglis peegeldub vastu kogu ettenähtud tund.

Nii tuleb plaani tingimata sisse võtta küsitlemine, määrates kindlaks küsimuste järjekorra ja nende täpse formuleeringu; ainult sel juhul, nagu eespool oli juttu, ei kanna küsitlemine juhuslikku ja kaootilist iseloomu. Tarvis on kindlaks määrata ühelt poolt need küsimused, mis esitatakse üksikutele õpilastele, teiselt poolt ka need küsimused, mis antakse otseselt kogu klassile nii tunni algul kui ka üleminekul uue teema juurde, nii vestluse arenedes uue materjali pakkumisel lastele kui ka selle fikseerimisel ja resümeerimisel.

Mis puutub õpetaja enese jutustusse, siis võib selle muidugi konspektina valmis teha, kuid otstarbekohasem on seda kujutada detailse, väljaarendatud plaanina. Lugu seisab selles, et kätteõpitud konspekt paratamatult seob pedagoogi jutustust ja teeb selle kuivaks, annab sellele teataval määral kunstliku, päheõpitud maigu; peaasi on aga see, et konspekti on raske tunni ajal pilku heita. Plaani tuleb aga pilku mõnikord heita, et mitte üht või teist detaili kahe silma vahele jätta, et juhuhoogu sattunult mitte muuta selle järjestust, mistõttu väheneks käsitluse loogilisus, jms. Seepärast seisku plaan lahtiselt õpetaja ees, kuid ta olgu tehniliselt nii kirjutatud ja koostatud, et õpetajal piisaks põgusast pilgust, et märgata plaanis seda, mis on tarvis, ja suunata tunni käik ettenähtud raamidesse.

Konspektis, kus üks rida järgneb tihedalt teisele ja kõik virvendab silmade ees, pole kerge orienteeruda. Plaanis aga peab kõik seisma eraldi, seal vahel piisab ühest või teisest, ainult õpetajale enesele arusaadavast tingmärgist, et juhtida tema mõtet. Selle eesmärgiga kirjutavad paljud vilunud õpetajad plaani mitmevärvilise tindiga (näiteks oma jutustuse kohad märgitakse ühe värvusega, küsimused, millega katkestatakse oma jutustust lapsi aktiviseerides, teissugusega jms.); piltide demonstreerimist, õpperaamatu pildi või kaardi vaatlemist, ilukirjanduslikust teosest katkendi ettelugemist tähistatakse plaani vastavas kohas tingmärkidega, mis kohe silma torkavad; tahvlile tehtavad joonised ja skeemid kantakse samuti plaani. Tänu kõigile neile võtetele omandab plaan kõige selgema ja ilmekama vormi, millega saavutatakse maksimaalset paremust selle kasutamisel tunnis.

Toome näidisena sellise mustri järgi koostatud tunni plaani.

Tund nr. .....
3. II.

Teema: „Krimmi sõda".

Tunni plaani näidis.

Eesmärk: Pärisorjusest tingitud Venemaa mahajäämise nähtavaletoomine. Mahajäämise tõttu tsaari-Venemaa lüüasaamine, hoolimata Vene sõdurite ja ohvitseride ainulaadsest sangarlikkusest.

Õpilaste juhtimine järelduseni, et on vaja kaotada pärisorjus.

Küsitlemine:

Sellest, kes ja kuidas valitses Venemaad Nikolai I ajal, jutustab[1] I. Ivanov (nimetatud õpilane jutustab).

Miks ainult aadlikud valitsesid riiki ja talupojad ei võtnud valitsemisest osa?

(Oli pärisorjus, võim kuulus mõisnikele.)

Millal kujunes Venemaal pärisorjus lõplikult välja?

(1649. a.)

[1] Sõredalt märgitud kohad plaanis on kirjutatud värvilise tindi või pliiatsiga.

Kogu klassile: Missugused suurkirjanikud elasid Nikolai I ajal?
Sellest, kuidas suhtusid pärisorjusesse ja tsaari omavolisse Puškin, Lermontov ja Ševtšenko ja milline saatus neid tabas, jutustab

II. Nikolajev (õpilane vastab).

Aga kuidas võitlesid talupojad ise pärisorjusliku rõhumise vastu? (Ülestõusudega.)
Missuguseid suuremaid talupoegade ülestõuse sa tunned Venemaal?
Millal oli ülestõus Stepan Razini juhtimisel?
(1670.—1671. a.)
Millal oli aga ülestõus Pugatšovi juhtimisel?
(1773.—1775.)
Järeldus: Tsaari-Venemaa on pärisorjuslik riik. Paremad inimesed võitlesid pärisorjuse vastu. Pärisorjus pidurdas rahva arenemist. Venemaa muutus mahajäänud maaks, seega nõrgaks.

Üleminek uuele teemale.

Kogu klassile: Meenutagem, miks sai Peeter I lüüa Narva all!
(Mahajäämine.)
Pärisorjuse tõttu jäi Venemaa jällegi maha ja Nikolai I ajal sai uuesti lüüa oma mahajäämise pärast.

Tunni teema:

Krimmi sõda. [1]

Uue materjali esitamine:

1853 — sõja algus Türgiga.
Võidud.
Nahhimov. ○ Portree. [2]

[1] Pealkirja raamisse sulgemine on tingmärk ja tähendab selle tahvlile kirjutamist.
[2] Sõõrike on tingmärk ja tähendab, et töö toimub portree järgi.

Inglismaa, Prantsusmaa ja itaallased on ärevuses Vene võitude pärast.
Nad astuvad sõtta.
Tuuakse nähtavale Venemaa mahajäämine:

Laevastik — meil purilaevad, neil aga — aurikud;
Laskekaugus püssidest 300 m; neil — vintpüssid laskekaugusega 1000 m.
Vähe mürske ja padruneid. [1]

Dessant Krimmis.
Sevastoopoli sissepiiramine.
Admiral Kornilov kaitse hingena:

„Vennad! Meil pole kuhugi taganeda: ees lainetab meri, selja taga seisab vaenlane, nii et taganemisest ei või *juttugi olla. Langegu kas või kõik siin paigas, aga meie ei tagane! Kui keegi annab pasunaga signaali taganemiseks — ära usu teda. Kui mina ise peaksin andma käsu taganemiseks — torka mind täägiga läbi!"* [2]

Linna kindlustamine:

Laevade uputamine lahe suudmes. Elanikud mullatöödel — „Neitsimägi." Pole isegi labidaid — kõigest 200 tükki.
Töötatakse kätega.
Linn on kindlustatud.
Vaenlase marutuli.
Kornilovi surm.
Rünnak on tagasi löödud.
Kõikjal innustab Nahhimov.

„Teie, Pavel Stepanovitš, peaksite end hoidma, mitte tulle sööstma."

„Noormees, Nahhimov kuulide ees ei kummardu ega teiste selja taha pole harjunud end peitma. Kus pean olema, seal ka olen. Kui aga on tarvis, siis sureme kõik siinsamas, kõik!"

Kornilovi eeskujul talitavad kangelaslikud linna kaitsjad. Tütarlaps Daša seob haavatuid tule all.

[1] Sirge vertikaalse joonega eraldatakse näited, mis selgitavad plaani teatavat osa.
[2] Sakilise vertikaalse joonega on märgitud tsitaadid.

Ei ole kuule — madrused ja soldatid nopivad „marju"
(korjavad vaenlase kuule vastase tule all).
„Teie oma teile lahkesti tagasi!..."

Nahhimovi hukkumine.

11 kuud sangarlikku kaitset.
Ent paljaste kätega ei saa võidelda.
Otsustav tormijooks:

Malahhovi kurgaanil.
Käsitsi võitlus: labidatega, kirgastega, nühitsitega, kividega. Viimased ellujäänud sõdurid tulistavad bastioni varemetes.

Sevastoopoli allaandmine.
Sevastoopoli kaitse ennastsalgavuse ja sangarlikkuse eeskujuna.
Tema hiilgav kaitse Suure Isamaasõja päevil.
Nahhimovi eeskuju innustab ka meid uutele vägitegudele.

Nahhimovi orden.

Ent hoolimata sangarlikkusest Krimmi sõda lõppes kaotusega.
Kogu klassile: Mispärast, hoolimata vene inimeste ainulaadsest sangarlikkusest, sai tsaari-Venemaa Krimmi sõjas lüüa?
(Mahajäämine.)
Milles näiteks väljendus Venemaa mahajäämine?
(Purjelaevastik. Viletsad püssid. Varustuse nappus, näit. labidaid, padruneid ja mürske oli vähe.)
Miks oli tsaari-Venemaa mahajäänud maa?
(Pärisorjus.)
Mis te arvate, mis oleks tulnud teha, et kaotada Venemaa mahajäämine?
(Kaotada pärisorjus.)
Sellest, kuidas kaotati pärisorjus, kuuleme järgmises tunnis.

Kodune ülesanne.

Õpperaamatu järgi — §... „Krimmi sõda."
Vihikus: 1) Joonistada skeem Krimmist ja Sevastoopolist. 2) Koostada õpiku pala plaan, läbi mõeldes ja üles kirjutades kõigi lõigete pealkirjad.
Vana kordamine: meelde tuletada peamomendid pärisorjuse arenemisest.

Minut kronoloogiat.
(Töö sedelikestega.)

LÄBIVÕETU KORDAMINE.

Kordamise organiseerimine ajalootunnis ja selle metoodika on nõrgemaid kohti paljude õpetajate töös. Kordamine võib ja peab toimuma sõna tõsises mõttes igas tunnis (see on varem läbivõetu kordamine seoses uue materjaliga), kuid peale selle on otstarbekohane veel kordamiseks jätta eritunnid programmi osade lõpus ja määrata viimaks erilised kordamistunnid kogu õppeaasta lõpul.

Kordamine seose järgi.

Kuidas organiseerida kordamist igas tunnis seoses uue materjali läbivõtmisega?

Õpetaja peab alati meeles pidama, et iga tund on varem läbivõetu järg ja ühtlasi osutub baasiks järgnevaile õpinguile. Just nagu punaste niitidena läbib kursust rida põhiväiteid, ideid ja mõtteid, rida ajaloonähtusi jälgitakse kogu kursuse kestel. Nii kõneldakse ajaloo arenemiskäigu mitmesugustel etappidel töö ja omandi iseloomust, tõstetakse esile muutused, mis on toimunud talupoegade ja tööliste elus, nende võitluses (võitluses, milles juhtiv koht kuulub proletariaadile) oma ühiste vaenlaste, rõhujate vastu.

Rida üksteisele järgnevaid konkreetseid ajaloosündmusi juhib õpilasi arusaamisele revolutsioonilise võitluse arenemisest. Ühise aheliku lülideks on faktid, mis iseloomustavad ühtse tsentraliseeritud riigi mitmekesisust, arenemist ja tähtsust. Jälgides meie maa kui paljurahvuselise riigi kasvamise käiku, juhitakse õpilased järk-järgult arusaamisele NSV Liidu kui rahvaste sajandeid kestnud koostöös ja võitluses kujunenud ühise sõpruspere tähtsusest.

Kursuses on terve rida teemasid pühendatud meie rahva kangelaslikule võitlusele välismaiste anastajatega.

Rea ajalooliste faktide põhjal tutvuvad lapsed sellega, et pikemat aega pärisorjusest rõhutud tsaari-Venemaa jäi aegamisi oma arenemises maha eesrindlikest riikidest maailmas, kuid Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võit likvideeris selle mahajäämise ja stalinlike viisaastakute jooksul muutis meie maa mahajäänud maast eesrindlikuks.

Lõpuks kogu kursuse kestel tutvuvad õpilased ka meie kultuuri arenemisega, selle kõrge kultuuriga, mille üle on meil täielik ja seaduslik õigus uhke olla.

Nii seotakse ühes või teises läbilõikes tihedalt ühte kogu kursuse materjal, mis on ära jaotatud üksikute tundide vahel.

Ei ole lubatav neid ajaloo arenemiskäigu niite kunstlikult katki rebida, vaid ümberpöördult igas tunnis tuleb püüda neid võimalikult sagedamini esile tõsta, sidudes alati uuritavat materjali varem omandatud materjaliga.

Missugused elementaarkursusse paigutatud peamised ajaloosündmused ja -nähtused tuleb siduda omavahel ajaloo arenemiskäigu ühtsusega, seda võib näha eespool toodud näidistabelist.

Viimane võib osutada igas tunnis suurt praktilist abi läbivõetu kordamisel. Tund-tunnilt jälgides ajalooprotsessi selle arenemise põhiandmete järgi, saavutab õpetaja nii põhiliste ajaloonähtuste mõistmise kui ka kindla ajaloo tundmise õpilaste poolt, sest et uue materjali pideva sidumise tõttu vanaga õpilased alati süstemaatiliselt kordavad läbivõetut.

Võtkem näiteks kas või tabeli viimne lahter. Õpetajal on tund trükikunsti algusest Venemaal, Ivan Fjodorovist. On selge, et selles tunnis peavad lapsed meenutama:

„Kuidas aga valmistati Venes raamatuid enne trükikunsti sissetoomist?" (Kirjutati ümber käsitsi.)

„Kus ja kelle poolt neid peamiselt ümber kirjutati?"

(Neid tavaliselt kirjutasid ümber mungad kloostrites.)

„Millal ilmusid Venemaal esimesed raamatud, ilmus kirjandus?" (Pärast ristiusu sissetoomist.)

„Millal ja missuguse vürsti ajal toodi ristiusk Venesse?" (Vürst Vladimiri ajal a. 988.)

„Missugustest vanaaegsetest raamatutest õpime tundma oma minevikku?" (Ajaraamatuist.)

Umbes niiviisi, õpetaja poolt hoolikalt läbimõeldud ja väljavalitud küsimuste kaudu, harjuvad lapsed seoses uue materjaliga meelde tuletama ja oma mällu fikseerima varem läbivõetut.

Ka kodustes ülesannetes järgmiseks tunniks ei tule piirduda ainult ülesandmisega värskelt seletatud materjalist, vaid tuleb õpilastele kätte juhatada ka see vana, mis nad peavad kordama, mida tuleb meenutada eelseisvast tunnist arusaamiseks.

Nii näiteks teema juures „Peeter I sõja algus rootslastega" kordavad lapsed Aleksander Nevski võitlust rootslastega ja sakslastega Läänemere ranniku pärast.

Teema juures „Poltaava lahing ja Peeter I võit rootslaste üle" (selles teemas tuleb muuseas jutt Karl XII retkest Ukrainasse, hetman Mazepa reetlikkusest, sellest, et Ukraina rahvas ei järgnenud auahnele reeturile, vaid mäletades väga hästi, mis tähendab võõras ike, jäi truuks vennaliku vene rahva liidule ja ühtsusele) soovitatakse lastele meelde tuletada mitmesaja-aastast Ukraina võitlust panide rõhumise vastu ja hetman Bogdan Chmielnickit, Ukraina vabatahtlikku liitumist Venemaaga, ühtse riigi raamistikku.

Teema juures „Peeter I reformid" kordavad õpilased materjali XVII sajandi Venemaa majandusest, valitsemisest ja kultuurist.

Teema juures „Venemaa pärisorjuse õitseng XVIII sajandil" tuleb meenutada seda, mis on teoorjus ja kruntrent, kuidas järk-järgult toimus talupoegade pärisorjastamine: jüripäeva kehtimapanek, selle tühistamine Ivan IV poolt, talupoegade lõplik pärisorjastamine 1649. aastal.

Umbes niiviisi, sidudes kogu aasta jooksul kursuse osi, korratakse kõik läbivõetud materjal. Sellise kordamissüsteemi juures mitmeid küsimusi, loomulikult just tähtsamaid küsimusi, paratamatult meenutatakse mitmel korral ja seetõttu fikseeruvad need eriti kindlalt laste mälus. Ja lapsed mitte ainult ei tunne siis kursust, vaid nad saavad ajaloost aru, nad aegapidi ja tähelepandamatult harjuvad loogiliselt mõtlema ja orienteeruma ajaloonähtustes; läbivõetu alatise kordamisega välditakse unustamine.

Juba K. D. Ušinski ühes oma töös võrdles laste omandatud teadmisi ehitusel oleva hoonega: ta ütles, et hea peremees harva teostab hoone juures kapitaalremonti, sest et alalise hoolitse-

misega ei lase tal laguneda, nii ka vilunud õpetaja käes ei vaja õpilased erilist omaette kordamist; läbivõetu äraunustamise fakt ise kõneleb patustamisest õpetamise juures.

Resümeerivad kordamistunnid.

Süstemaatilise kordamise organiseerimine igas tunnis ei tee aga ülearuseks eriliste kordamistundide vajadust.

Kuidas on võimalik neid paremini organiseerida ja teostada? Resümeerivad tunnid järgnevad ühe või teise suurema ja terviklikuma kursuse osa lõpetamisele. Nad ei osutu niivõrd kordamistundideks, kuivõrd üldistavateks: nende põhiline ülesanne on anda läbivõetu üldkokkuvõte.

Nagu iga teinegi tund, peab kordamistund olema sihikindel ja sihiteadlik. Valmistudes tunniks peab õpetaja kõigepealt ise selgesti ette kujutama korratava osa mõtet, ideed ja eesmärki.

Nii näiteks resümeeriva tunni eesmärgi teemal „XVIII sajandi Venemaa mõisnike ja kaupmeeste impeeriumina" võib formuleerida järgmiselt: „Nähtavale tuua, et Peeter I tegi palju Vene riigi tugevdamiseks, kuid see riik oli mõisnike ja kaupmeeste riigiks."

„Peeter I tegevuse tagajärjel tugevnes Venes veel enam aadlike võim, mis viis riigis pärisorjuse õitsengule. Pärisorjusliku rõhumise kasvades vastas sellele talupoegkond massilise ülestõusuga Pugatšovi juhtimisel, ent võidule ei võinud see ülestõus viia, nagu seda juhtus ka varem asetleidnud kõigi talupoegade ülestõusude puhul, sest neil puudus juhtijana proletariaat; proletariaati Venes XVIII sajandil ei olnud, kuna aga proletariaat üksi võis talupoegadele näidata õiget võitlusteed."

Osavasti nähtavale toodud korratava osa põhiidee aitab kordamisele kuuluva materjali välja valida ja seega määrab kindlaks tunni sisu ning annab temale teatava selguse.

Peamiseks töövormiks resümeeriva kordamise juures on vestlus. Pedagoog esitab lastele rea tihedaid küsimusi, mis on valitud kindla süsteemi järgi; siin ei tule pisiasjadesse ära uppuda. Kordamistunnis peavad kõik tähtsamad läbiõpitud faktid olema süstematiseeritud, tugevasti seotud üksteisega ja juhtivatest ideedest valgustatud. Tunni lõpul tehtagu tingimata teatav üldistav järeldus, kusjuures see järeldus tuletatagu

loogiliselt kordamisvestlusest; loogilise mõttekäiguga juhitagu lapsi arusaamisele järeldusest või — mis veel parem — tehtagu see järeldus nende eneste poolt.

Kui aga vestlus läbivõetu üle on kordamistunnis metoodiliseks peateljeks, siis ei tähenda see veel kaugeltki mitte, et ainult sellise vestlusega, küsimise-kostmisega, võibki tundi piirata.

Säärane tund oleks talumatult igav, see aga, mis osutub igavaks, on tavaliselt vähe otstarbekohane. Ja miks ei peaks olema lastel nukralt igav, kui õpetaja sunnib neid tund aega paigal tammuma, kõnelema ainult sellest, mida nad teavad (ja kuigi kõike ei tea, siiski kordamise käigus näib neile, nagu teaksid). Seepärast oma vormilt peab kordamistund olema maksimaalselt mitmekesine, sisult aga lisatagu vana kordamisele midagi uut täienduseks juurde; juba seegi, mis on lastele tuttav, olgu uute ilustustega orneeritud ja uute värvidega kirevaks maalitud.

Kogenud pedagoog mõtleb kordamistunni alati hoolega läbi ja valmistub selleks ette.

Millega võib tööd mitmekesistada? Kuis elustub ta kujukast sõnakunstist ja kirjanduslikust vormist, kuis muutub lastele veetlevaks huvitava pildi näitamise tõttu, mis heidab uut valgust õpilastele teadaolevatele sündmustele ja nähtustele! Ja kuidas tõuseb lastes teadlik vastutustunne ja ärkab neis huvi tunni vastu, kui seal rakendatakse selleks eriliselt ettevalmistatud laste esinemisi!

Ühe või teise õpilase poolt valmistatud väike referaat, koostatud täiendava kirjanduse või ajaloolise pildi järgi, laste poolt joonistuste demonstreerimine, mis on tehtud õpitava teema jaoks (kui on võimalusi, tehtagu joonistusi muuseumi materjalide põhjal), vastava luuletuse deklameerimine või ilukirjanduslikust teosest katkendi dramatiseeritud ettelugemine — kuidas see kõik küll mitmekesistab tundi ja kütkestab lapsi!

Näide sellest, millise materjaliga on võimalik täiendada ja aktiviseerida kordamistundi teemal „Kiievi riik."

1. „Venelase (russi) matmine" — õpilase referaat muistse araabia ränduri Ibn-Fedlani kirjelduse järgi („NSV Liidu ajaloo lugemik", V. J. Lebedevi toim., I osa).

2. A. K. Tolstoi luuletuse „Kurgaan" lugemine.

3. A. S. Puškini luuletuse „Laul targast Olegist" dramatiseeritud lugemine.

4. Ettekanne piltide järgi: „Svjatoslav Silistria all", „Kolm vägilast" jt.

5. Katkendite lugemine A. K. Tolstoi luuletusest „Laul Vladimiri retkest Korsuni vastu."

6. „Boris Godunovist" katkendi „Pimen" ettelugemine.

7. Bõliinade katkendite lugemine või õpilaste jutustused nende poolt loetud bõliinadest, kus räägitakse Venemaa võitlusest rändrahvastega.

8. Muusika (grammofoni) kuulamine ooperist „Vürst Igor".

9. Õpilaste referaadid rootslaste ja sakslaste purustamisest Aleksander Nevski poolt (olemasolevate piltide ja populaarteaduslike brošüüride järgi).

10. Õpitu osa kohta õpilaste poolt joonistatud piltide läbivaatamine ja vestlus nende piltide järgi.

Näitena toodud materjalide loetelu on antud eesmärgiga osutada, kuivõrd rohkearvulist ja mitmekesist materjali on võimalik juurde tõmmata ja rakendada kordamistundides. Tarvis on ainult olemasolevast ja kättesaadavast materjalist välja valida see vähene, kuid õpetamise ja kasvatamise suhtes küllalt väärtuslik osa, mis võib vägagi elustada tundi teemal „Tsaari-Venemaa XIX sajandi esimesel poolel."

Tunni eesmärk: Nähtavale tuua, et võitluses kodumaa eest välismaiste anastajate vastu ilmutas rahvas erakordset sangarlikkust, hoolimata sellest et ise ägas pärisorjuse raske surve all. Tolle aja paremad inimesed, ehkki ise olid aadlikud ja rahvale võõrad, võitlesid pärisorjuse kaotamise eest, kuid Nikolai I valitsus, püüdes kindlustada pärisorjuslikku korda, õiendas julmalt nendega arveid.

Samal ajal aga pärisorjus pidurdas maa arenemist, põhjustas Venemaa mahajäämist, „mahajääjaid aga lüüakse", ja Venemaa, hoolimata oma sõdurite ja ohvitserkonna sangarlikkusest, sai lüüa Krimmi sõjas oma mahajäämise tõttu. Et Venemaa mahajäämist likvideerida ja riiki kindlustada, selleks oli tarvis kaotada pärisorjus.

Tunni käik.

1. Isamaasõda a. 1812 (ligikaudu 25 minutit).
   a) Küsitlemine-vestlus kogu klassiga, mille aluseks võetakse kaardi kasutamine.

Tuletagem meelde, millal oli Isamaasõda Vene- ja Prantsusmaa vahel!

Kes seisis siis Prantsusmaa eesotsas?
Mida taotles Napoleon, alustades sõda Venemaaga?
Missuguste riikide sõjavägedest koosnes Napoleoni armee?

Millal ja kus kohal ületas Napoleon Vene piiri?
Miks Vene väed ei andnud temale vastulööki?
Näita, kuhu taandus Vene armee!

Kes pandi Vene vägede ülemjuhatajaks?
Kus toimus pealahing selles sõjas?
Millist luuletust tunnete, kus kirjeldatakse Vene vägede vaprust Borodino lahingus?
Millega lõppes Borodino lahing ja mis tähtsus tal oli?
Kuhu siirdusid Vene väed pärast Borodino lahingut?
Miks ei andnud Kutuzov Napoleonile uut lahingut Moskva all, vaid otsustas loovutada pealinna?

b) Lühike vestlus üldrahvaliku liikumise tõusust anastajate vastu ja Napoleoni väljatõrjumisest Venemaalt. Vestlusega kaasneb J. A. Krõlovi valmi „Hunt penilas" dramatiseeritud lugemine.

d) Kogu klassi küsitlemine:
Kes valitses sel ajal Venemaad? (Aleksander I)
Kes hakkas valitsema pärast Aleksander I? (Nikolai I.)
Millise korra lõid Venes Aleksander I ja Nikolai I? (õpilased iseloomustavad reaktsiooni: araktšejevlus armees, sandarmite tegevus, ametnike omavoli jms.)

e) Järeldus: Vene rahvas võitles sangarlikult ja ennastsalgavalt välismaiste anastajatega, ehkki ise ägas pärisorjuse julma rõhumise all.

2. Nikolai I isevalitsusaeg (ligikaudu 10 minutit).

a) Küsitlemine-vestlus kogu klassiga sellest, kelle võimu riigis kindlustas Nikolai I. Millised suured kirjanikud elasid Nikolai I ajal? Kuidas nad suhtusid pärisorjusesse ja Nikolai I poolt kehtima pandud korrasse? Kuidas Nikolai I valitsus suhtus neisse kirjanikesse?

Õpetaja näitab lastele klassi kaasavõetud Puškini, Lermontovi, Ševtšenko raamatuid ja soovitab mõned teosed läbi lugeda.

b) Järeldus: Tolle ajastu paremad inimesed, ehkki enamikus ise olid aadlikud, võitlesid siiski pärisorjuse kaotamise eest.

Ent Nikolai I valitsus õiendas nendega julmalt arveid, sest Nikolai I ja mõisnikud-pärisorjapidajad püüdsid tugevdada pärisorjuslikku korda.

3. Krimmi sõda (ligikaudu 10 minutit).

a) Lühike vestlus-küsitlemine.

Milline sõda toimus Nikolai I valitsuse ajal?

Kellega sõdis siis Venemaa?

Millise linna piirasid vaenlased sisse?

Kelle juhtimisel võitles sangarlikult Sevastoopol?

Kelle võiduga lõppes Krimmi sõda?

Miks sai Venemaa selles sõjas lüüa?

Õpetaja tähendab, et Krimmi sõjast hakkab ta üksikasjalisemalt küsima järgmises tunnis, sest see teema võeti läbi alles eelmises tunnis.

b) Järeldus: Vene rahvas võitles alati vaprasti oma kodumaa vaenlaste vastu, kuid Venemaal valitses pärisorjus. See pidurdas Venemaa arenemist ja ta muutus mahajäänud maaks, „aga mahajääjaid lüüakse", ütleb sm. Stalin. Ka Venemaa sai oma mahajäämise tõttu lüüa Krimmi sõjas. Et hävitada Venemaa mahajäämine, oli tarvis kaotada pärisorjus. Kuidas kaotati pärisorjus, sellest tuleb jutt järgmises tunnis.

Resümeerivates tundides, eriti tundides neist peatükkidest, mis paistavad silma õpitud sündmuste rohkuse poolest, kusjuures nende sündmuste järjestik võib õpilaste mälus kergesti segi minna, rakendatakse edukalt tööd kaardikestega. Seda tehakse nii: Kõigi läbivõetud põhisündmuste kohta järk-järgult, rööbiti nende läbivõtmisega, valmistatakse kaardikesed nii suures kaustas, et neid võib kaugelt eemalt läbi lugeda. Kaardikestele kirjutatakse sündmuste nimetused; kui klassis leidub õpilasi, kes joonistavad, siis oleks väga hea, kui kõik kaardi-

kesed illustreeritaks. Nii näiteks teema kohta „Esimene revolutsioon Venes" tuleks valmistada sellised tekstid: „Töölispartei loomine", „Sõja algus Jaapaniga", „Verine pühapäev", „Revolutsiooni algus", „Relvastatud ülestõus Moskvas", „Revolutsiooni lüüasaamine", „Bolševike põrandaalune töö".

Tunni eel paigutab õpetaja kõik kaardikesed täiesti segamini tahvli ühele küljele. Tunni ajal kutsutakse üks õpilastest välja, soovitav keskmiste teadmistega, sest nõrga õpilase töö on liiga vähe õpetlik ja nõuab palju aega, tugev õpilane aga täidab kõik kiiresti ja kerge vaevaga, mistõttu klass muutub passiivseks pealtvaatajaks. Väljakutsutud õpilasele tehakse ülesandeks paigutada kaardikesed tahvli teisele poolele, asetades need sellisesse järjekorda, nagu olid toimunud sündmused. Arusaadav, et kogu klass võib ja peab aktiivselt sellest tööst osa võtma. Selline töö kaardikestega ühelt poolt aitab õpilastel meelde tuletada sündmuste käiku, selgemini ette kujutada nende järgnevust üksteisele, teiselt poolt aga sündmuste järjekorda seadmiseks tuleb need paratamatult läbi mõelda ja üksteisega loogilisse seosesse viia. Tegelikult kaardikeste ümberpaigutamise protsessis tekivad õpilastel umbes järgmised loogilised arutlused:

„Töölisliikumise arenemise tagajärjeks Venes oli töölispartei loomine, mis pidi töötajaid organiseerima ja neid revolutsiooniks ette valmistama.

1904. aastal alustas tsaarivalitsus sõda Jaapaniga. Jaapanlased piirasid sisse Port Arthuri kindluse. Vene sõdurid Port Arthuris kaitsesid end sangarlikult, kuid tsaari-Venemaa ei olnud sõjaks ette valmistatud, oli mahajäänud maa, ent „mahajäänuid lüüakse". Oma mahajäämise tõttu sai tsaari-Venemaa sõjas lüüa. See suurendas rahvahulkade meelepaha, kuid töölised veel uskusid tsaari. Pühapäeval, 9. jaanuaril 1905 läksid Peterburis pühapäevaselt riietatud töölised tsaari palee ette. Nad arvasid, et tsaar Nikolai II võtab nende kaebused kuulda ja parandab olukorda riigis. Bolševikud püüdsid töölisi tagasi hoida, seletasid neile, et tsaariga ei tule otsida kokkulepet, vaid tema vastu tuleb võidelda. Kuid töölised ei võtnud bolševikke kuulda ja asusid teele. Tsaar andis sõjavägedele käsu töölisi tulistada. „Verine pühapäev" näitas töölistele täielikult, et tsaar ning tsaarivalitsus kaitseb ainult rikaste ja rõhujate huve, ja pärast tulistamist algas maal revolutsioon. Bolševikud väit-

sid, et tsaari võimu võib kukutada ainult relvastatud ülestõusu teel.

Peterburis ei õnnestunud ülestõusu korraldada, kuid Moskvas puhkes 1905. aasta detsembris relvastatud ülestõus.

Tsaar saatis Moskvasse oma sõdureid. Töölised võitlesid kangelaslikult barrikaadidel, said aga lüüa. Sõdurid tulistasid töölisi; nad (enamik sõdureist aga olid talupojad) ei läinud koos töölistega, vaid tsaari käsul summutasid revolutsiooni.

Revolutsioon sai lüüa peamiselt sellepärast, et ei olnud veel tugevat liitu talupoegade ja tööliste vahel (talupojad, s. o. sõdurid aitasid revolutsiooni summutada).

Tsaarivalitsus hakkas bolševikke julmalt jälitama, kuid bolševikud ei kohkunud ära, vaid salaja, põranda all töötasid edasi, püüdes töörahvast uueks revolutsiooniks ette valmistada."

Asetades kaardikesi tahvlile, peavad õpilased tahvli äärel ära märkima põhidaatumid. Nii märgivad lapsed käesoleval korral ära järgmised daatumid: „Töölispartei loomine" 1903. a., „Verine pühapäev" 9. jaanuaril 1905, „Relvastatud ülestõus Moskvas" detsembris 1905. Sellise ülesande täitmine soodustab teadlikku kronoloogia omandamist õpilaste poolt.

Neis koolides, kus leidub küllaldasel määral ajaloolisi seinapilte, võib kirjeldatud tüüpi tööd varieerida: kaardikeste asemel õpilased süstematiseerivad pilte.

Kasulik on kordamistunde organiseerida ka diaskoobi abil diafilmide demonstreerimise teel. Reas filmide sarjas diaskoobi jaoks peegelduvad kõik ajaloo elementaarkursuse teemad. Tavalises tunnis on raske diaskoopi kasutada. Ent spetsiaalseteks kordamistundideks on diaskoop hea vahend. Mõned filmides sisalduvad pildid osutuvad õpilastele juba tuttavaks teema esmakordsest tundmaõppimisest. Need lastele tuttavad pildid on toetuspunktideks, nende järgi hakkavad lapsed varem õpitut kindlas süsteemis ja järjekorras meelde tuletama. Samal ajal diafilmides leiduvad uued, lastele tundmatud pildid täiendavad õpilaste teadmisi ja avardavad nende silmaringi. Tuttavad pildid ei vaja kestvat peatumist nende juures, samuti ei vaja pikemat läbivaatamist täienduspildid, mille ülesandeks on ainult laste ettekujutusi avardada, lastele tuntud fakte siduda ja detailiseerida; see asjaolu mõnevõrra vähendab diaskoobi teh-

nilist defekti: vajadust demonstreerida filmi ilma erilise seisakuta, sest filmilint võib kergesti rikki minna.

Kinopiltide demonstreerimisel diaskoobi abil toimub töö vestluse teel: küsimiste-kostmiste, õpetaja seletuste, õpilaste eneste lühikeste, võib-olla juba aegsasti ettevalmistatud esinemiste kaudu.

Mõne kordamistunni aluseks tuleb võtta kaardi kasutamine. Nii näiteks piltide, lugemise jms. vahenditega elustatud vestlust võib siduda kaardi vaatlemise ja analüüsimisega teema puhul „Vene rahvusriigi kujunemine" või „Kodusõda ja interventsioon".

Vestlust viimase teema üle võib nii läbi viia, et lastele tehakse ülesandeks kaardil laiali paigutada kas lipukesed pealkirjadega või — mis veel parem — aplikatsioonid, mis kujutavad karikeeritult meie maad rünnanud valgekaartlaste kindraleid ja intervente. Teostades seda ülesannet kaardil, näevad õpilased piltlikult, kuidas meie nõukogude kodumaa ümber kasvas ja tõmbus koomale vaenlaste rõngas. Lapsed tunnevad siis ja saavad aru, kuivõrd terav ja tõsine oli neil aastail Nõukogude maa olukord; järgnevalt kordamisvestluse käigus tähistavad õpilased punaste noolekestega kaardil meie löökide peamised suunad ja lõpuks koristavad ära üksteise järel meie maalt (kaardilt) purustatud vaenlaste — Koltšaki, Denikini, Judenitši, valgepoolakate, Wrangeli jt. — kujud. Nii korratakse teema tervikuna.

Ülaltoodud näidetest selgub, et kordamistundidel võib olla ja peabki olema väga mitmekesine iseloom.

Süstemaatiline kordamine rööbiti uue osa läbivõtmisega.

Korrates läbiõpitut uue materjali õppimise protsessis vana ja uue ainese sidumise teel, tehes üldistusi eritundides mõne programmi osa lõpetamisel, ei piira õpetaja ega tohigi piirata kordamistööd selle raamistikuga.

Ei tohi unustada vajadust rööbiti uue materjali läbivõtmisega korrata süstemaatiliselt kõike seda, mis on varem õpitud.

Seda tüüpi kordamine algab harilikult teise semestriga, mispärast teevad valesti need õpetajad, kes lükkavad sellise kordamise viimasele veerandile.

Asudes kursust süstemaatiliselt kordama, peab õpetaja aegsasti täpselt kindlaks määrama, mida tuleb läbiõpitust kor-

rata. Ei tule ega ole võimalikki kõike korrata, sest ei või nõuda lastelt absoluutselt kõigi üksikasjade meelespidamist. Seevastu aga peamine ja põhiline, kesksed küsimused peavad olema fikseeritud laste teadvuses eluks ajaks. Neid juhtivaid küsimusi tulebki osavasti välja valida. Kogu kordamiseks määratud materjal jaotatakse õpetaja poolt tundide järgi ära. Selline jaotus ei pea toimuma mehaaniliselt; ülesantava materjali norm jaguneb doosideks mitte ainult mahu alusel, vaid ka keerukuse ja õpilaste enamiku poolt teatava kursuse osa omandamise astme järgi. Niisiis määrates kindlaks, mida korrata, ja töötades välja kordamisplaani, kaalub õpetaja konkreetselt läbi küsimuse, kuidas korrata. Endastmõistetavalt on vähe sellest, kui lastele õpikust näidatakse kätte paragrahv või peatükk. Algkooliõpilased ei oska ise peamist ja olulist välja koorida. Seepärast peab õpetaja õpilastele konkreetselt ära märkima kindlad lõiked või püstitama küsimused, millele lapsed ise leiavad vastused, kasutades õpperaamatu vastavaid lehekülgi.

Kuid neidki kordamisülesandeid tuleb mitmekesistada. Sugugi ei ole kohustav kõike meenutada õpiku teksti järgi. Mõnda momenti võib mälus värskendada klassis omal ajal hoolikalt läbiarutatud piltide vaatlemise teel. Iga hästi läbitöötatud pildiga on lastel muidugi seotud mitmesugused ettekujutused ja teadmised. Nägemismeel, eriti tugev lapseeas, teeb oma töö. Antud juhul võib pilti võrrelda magnetiga: tõstke see üles, ja ta tõmbab kaasa terve virna endaga kokkupuutunud metalllaaste, naelu, nööpnõelu... Tavaliselt piisab ainsast lapse pilgust temale hästituntud pildile, et uuendada tema mälus terve rida pildiga ühenduses olevaid teadmisi.

Analoogilist osatähtsust kordamise juures võivad etendada ka õpilasvihikud neis leiduvate laste oma käega tehtud joonistega, skeemidega, plaanidega, daatumitega või üksikute nimede ja nimetustega jne.

Kõigisse neisse töödesse talletasid lapsed vastava teema õppimise protsessis oma mõtteid, oma ettekujutusi, oma töövaeva, ja on loomulik, et sellised kujutused, tihti veidrad ja võõrastele arusaamatud, osutuvad autoreile enestele omapärasteks hieroglüüfideks, mille üleslugemiseks piisab ainult ühest neile heidetud pilgust.

Kordamine aasta lõpul.

Pidades kordamist kursuse õppimise protsessis mitteküllaldaseks, püüavad õpetajad tihti kogu programmi kiirendatud tempos läbi võtta, et aasta lõpuks kokku hoida mõned tunnid kordamiseks. Muidugi mõista, on võimatu mõne tunniga kõike korrata ja need vähekogenud õpetajad, kes pidevalt kordamata aina edasi ruttavad, lootes lõpptundidele — „küllap siis lapsed kõik meelde tuletavad" —, võtavad endile ülesande, mis käib üle jõu. Nad sarnanevad lapsega, kes ehitab vaimustusega pappmaja; ülemist korda ehitades ta ei märka, et alumised korrad juba kõiguvad, ja langedes variseb kokku kogu ehitis, uut püstitada aga on lühikese aja tõttu võimatu.

Kordamistundide eesmärgiks õppeaasta lõpul on lühikese ajaga taaselustada kõik see, mille kallal aasta jooksul nägid lapsed vaeva ja mis nad on unustanud, kuid need tunnid peavad omandatud teadmisi viimistlema, andma neile suuremat harmoonilisust ja kindlust, neid üldistama ja resümeerima. Niisugust tööd viimsetes tundides oleks õigem nimetada mitte kordamistundideks, vaid üldistavateks-resümeerivateks tundideks. Oma olemuselt on nad identsed resümeerivate tundidega, millega lõpeb kursuse iga üksik osa. Päris häda, kui viimased tunnid aasta lõpul osutuvad lihtsalt ühte ritta seatud kõigi osade resümeerivate tundide kordamiseks. Siis need tunnid kujunevad lastele igavaks ja ebahuvitavaks. Siin olgu õpitu valgustatud teisest vaatevinklist, olgu seatud teise aspekti. Seepärast vilunud pedagoogid neis tundides ei tõsta õpitut esile selles järjekorras, nagu see oli läbi võetud, ei käsitle ajalugu tema perioodide järgi, kronoloogilises järjekorras, vaid teevad õpilastele ülesandeks jälgida ajaloolist arenemiskäiku, ajaloonähtusi järele uurida risti-läbilõikes, teatavate probleemide järgi. Sellisteks probleemideks on need ajaloonähtuste ahelikud, need nähtamatud niidid, mis läbivad kogu kursust ja millest juba mitmel korral oli juttu eespool.

„Meie riigi kujunemine ja kasvamine", „Meie kodumaa rahvaste võitlus välismaiste anastajate vastu", „Talupoegade ja tööliste elu ja töö enne ja nüüd", „Talupoegade ja tööliste võitlus oma rõhujate vastu", „Meie kultuuri ajalugu" — need on näidisteemad üldistavateks-resümeerivateks tundideks. Selline on nende sisuline külg. Mis puutub nende läbitöötamise vormisse, siis olgu see maksimaalselt mitmekesine; selleks võib rakendada

kõike, mis oli eespool öeldud resümeerivate tundide läbiviimisest üksikute teemade järgi. Kujundada lõpptunnid elavaks ja huvitavaks on pedagoogi-meistri ülesanne.

Muuseumide külastamise ja ajaloosisuliste kinofilmide ja etenduste kollektiivse jälgimise osatähtsusest kursuse kordamisel on jutt peatükis klassivälisest tööst.

KLASSIVÄLINE TÖÖ AJALOO ALAL.

Töö ajaloo alal väljaspool kooliklassi, selle ülesanded ja iseloom.

Nõukogude kool mitte ainult ei õpeta, vaid ka kasvatab. Kogu õpetusliku ja kasvatusliku töö aluseks on koolitund. Kuid õpetaja, pidades meeles, et ta on kasvataja, peab organiseerima ka õpilaste vaba-aja veetmist väljaspool kooliklassi, peab aitama lapsi, et nad teisiti, mitte õpetuslikul, vaid elaval ja kaasakiskuval kujul avardaksid oma silmaringi ja täiendaksid teadmisi, peab äratama lastes nende võib-olla varjatud ja uinuvaid loomingulisi võimeid.

Klassivälise töö arendamiseks pakub ajalugu eriti väärtuslikku materjali.

Klassivälise töö iseloom algkoolis tuleneb temale esitatavatest nõudmistest. Viimased võib kokku võtta järgmistesse punktidesse:

1. Tehtaval tööl peab olema kindel kasvatuslik tähtsus, ta peab süvendama lastes patriootilisi tundeid ja kasvatama neist tulevasi teadlikke uue elu edasiehitajaid.

2. Klassiväline töö peab õpilaste ajalooteadmiste ja -ettekujutuste ala süvendama ja laiendama, ilma et korrataks kooli programmi või dubleeritaks klassitööd.

3. Ta peab arendama lastes armastust ajaloo kui teaduse vastu.

4. Ta peab sisendama harjumust iseseisvaks tööks.

5. Meeles pidades, et üldhariduslik kool ei valmista ette ajaloolasi-spetsialiste, peab ajaloo materjali alusel organiseeritud klassiväline töö ühtlasi äratama lastes mitmekülgset huvi, peab virgutama neis uinuvaid igakülgseid loomingulisi võimeid.

6. Lõpuks, lähtudes kõigest sellest, mis on öeldud, ei tule klassivälist tööd piirata väheste ajaloost huvitatud laste suletud

ringiga, vaid ta peab haarama laiu õpilashulki, kõiki õpilasi. Selleks peab ta aga oma vormilt olema maksimaalselt mitmekesine ja painduv (tarvis nii korraldada, et ta kõiki huvitaks). Klassiväline töö ajaloo alal olgu massiline.

Kas see tähendab, et massilises töös peab ära kustuma, peab ära kaduma üksikute õpilaste individuaalne töö? Muidugi mitte. Ümberpöördult, klassiväline töö siis ainult õigustabki oma ülesannet, ainult siis osutubki elavaks, aga mitte surnult sündinuks, kui ta suudab nii kogu õpilasmassi kaasa tõmmata kui ka tõsta aktiivi loomingulisi jõude. Siit järgneb, et algkoolis ei ole veel küllaldast pinda ega vajadust ajaloo-ringi loomiseks (sest et kümneaastaste õpilaste hulgas ei või olla juba väljakujunenud „ajaloolasi"), kuid õpetaja peab osavasti ühendama ringi-töö vormi massilise töö vormidega.

Klassivälise töö organiseerimine ajaloo alal.

Õpetajad ühtelugu küsivad: Millest alata klassivälist tööd? Kuidas hakata peale? Lähtudes kõigist ülaltoodud põhimõtteist, mis on tegelikus elus kinnitamist leidnud, võib püstitada selleks järgmised organisatsioonilised etapid:

1. Klassivälisesse töösse kaasa tõmmata kogu õpilasmass; äratada temas huvi ja aktiivsust.
2. Aktiivi eraldamine, mis ei ole endasse suletud, vaid väga laialdane, alati kasvav ja muutuv. Aktiivi poolt mõnesuguse massilise ürituse ettevalmistamine.
3. Massilise ürituse läbiviimine aktiivi jõududega; kõigi õpilaste aktiviseerimine ja nende ajaloo-huvi avardamine.

See kolmas etapp suleb viimse lülina selle töö ja samaaegselt on aluseks tööde käimapanemiseks uues ulatuses, mis on rajatud juba uuele, veel kõrgemale baasile.

Nii võib tegelikus elus massiline töö liituda organisatsioonilselt aktiivi tegevusega, kusjuures ta alati ammutab jõude õpilasmassist, alati täiendab end ja muutub.

Niisiis, esimeseks sammuks klassivälises töös on laste huvi ja loomingulise aktiivsuse äratamine.

Kuidas, milliste abinõudega võib seda saavutada?

Ajaloosisulise kirjanduse lugemine.

Ses suhtes tuleb kõne alla mitu teed.

Esimene neist on raamatute, kirjanduse lugemine. See on

vana, hästi proovitud tee, mida praktiseeriti juba revolutsioonieelses koolis.

Seda teed käies organiseerivad paljud õpetajad lastele klassivälist lugemist. Sel või teisel ajalooteemal valivad nad välja huvitava raamatu — novelli, jutustuse, lugulaulu, luuletuse — ja loevad seda lastele, seletavad, vestlevad loetu üle. Kui on võimalik lugemist kaasta da piltide näitamisega, valguspildiaparaadi kasutamisega, tarvitavad nad seda vahendit, sest et see harilikult väga haarab õpilasi.

Õpetaja valjusti lugemine on tähtsaks ergutusallikaks, et äratada lastes armastust ja huvi raamatu vastu, iseseisvaks lugemiseks. Äratanud armastust raamatu vastu, peab õpetaja seda arendama ka edasi, peab alati suunama õpilasi, juhtides nende kodust lugemist. Selleks on hea raamatuid klassi kaasa võtta ja näidata neid lastele tunnis, mille teema kohta on olemas üks või teine lastele kättesaadav ja huvitav kirjanduspala. Tavaline lihtne suusõnaline viide raamatule ei ärata sellist tungi lugemiseks kui kaasavõetud raamatu soovitamine ühes selle näitamisega.

Ka on otstarbekohane koostada ja välja panna ühe või teise teema kohta soovitatud kirjanduse nimestikud. Algkoolis olgu need lühikesed: kaks-kolm, maksimum neli nimetust, sest vastasel korral nad masendavad oma kogukusega; hea oleks isegi terve plakat pühendada üheleainsale raamatule. Nimestikule antagu vastav vorm, mis kütkestaks lapse tähelepanu ja äratataks temas huvi. Siin olgu pildikesed ja lühike õpilasi haarav tekst.

Oletame, et soovitatakse raamatukest Dmitri Donskoist. Plakatile võib paigutada pildikesed allkirjaga: „Hirmus vaenlane ajas vene inimesi orjusesse", „Vapper Peresvet sööstis vastu hiiglasele Telebeile", „Serpuhhovi Vladimiri polk äkki väljus metsast ja ründas vaenlast selja tagant", „Dmitri Donskoi, kuulus võitleja Venemaa eest" ja lõpuks: „Loe selle üle kirjanik Stormi raamatukesest „Kulikovo väljal".

Mõnikord võib lühidalt ja huvitavalt jutustada teose algusest, tähendades, et kõigest sellest, samuti ka sellest, mis edasi juhtus, jutustab see ja see raamat.

Klassivälise töö korras, kuid kõigilt õpilasilt (kui aega jätkub, siis on kasulik seda teha ka tunnis) tuleb järjekindlalt nõuda lühikesi märkmeid läbiloetud raamatute, juttude, olus-

tiku-kirjelduste või ajalooartiklite üle, mis on avaldatud pioneeride ja teistes laste-ajakirjades.

Kui on küllaldaselt õpilasi kaasa tõmmatud selle töö juurde, võib teha neile ülesandeks koostada lühikesed retsensioonid läbiloetud raamatute kohta, illustreerida neid, anda neile kunstipärane vorm ja seejärel organiseerida loetu üle pidevalt muutuv ja täienev hinnangute näitus.

Kasutades niiviisi raamatut, võib organiseeritud lugemise teel äratada lastes armastust ja huvi ajaloo vastu.

Teist võimalust esialgse huvi äratamiseks ja kogu õpilaskonna aktiviseerimiseks pakuvad kino ja teater.

Kino ja teatri kasutamine.

Ajaloosisuliste filmide ja etenduste kollektiivne vaatamine omab erilist tähtsust õpilastes ajaloomeele arendamiseks ja neis huvi äratamiseks mineviku vastu. Kuid kino ja teatri külastamist tuleb oskuslikult organiseerida, ainult sel juhul annab see täisväärtuslikke tulemusi.

Kino ja teatri külastamiseks olgu lapsed vastavas tunnis ette valmistatud, siis liitub nähtu üheks tervikuks klassitöös saadud teadmistega, leiab endale kindla koha õpilaste ajalooteadmiste varasalves. Kino ja teatrit tuleb kasutada ka kordamise juures.

Kuidas metoodiliselt säärast tööd läbi viia? Enne kino või teatri külastamist toimugu sissejuhatav, lapsi ettevalmistav vestlus, mis jutustab sündmustest, mida lapsed etendusel näevad. Siinsamas tuleb lastele anda täpsed individuaalsed ülesanded, kusjuures ette kokku lepitakse, millele just tuleb tähelepanu pöörata. See on eriti tähtis sellepärast, et vastasel korral lapsed loomulikult kiinduvad faabulasse ja jätavad täiesti kahe silma vahele terve rea tähtsaid, ajajärku iseloomustavaid detaile.[1]

Nii näiteks enne kinofilmi „Pugatšov" vaatamist võib ühele õpilasrühmale teha ülesandeks pöörata erilist tähelepanu sellele, kuidas elasid mõisnikud, — nende töödele ja ajaviitele, rõivastusele, elamutele; teisele lasterühmale — jälgida, kuidas elasid ja töötasid talupojad; kolmandale — kuidas elasid ja töötasid

[1] Nii näiteks isegi täiskasvanud, ühe pedagoogilise kooli õpilased, olid näinud filme «Suvorov» ja «Kutuzov», aga kui neile tehti ülesandeks kirjeldada, milles seisis vahe Suvorovi- ja Kutuzovi-aegse riietuse vahel, siis jäid nad vastusega kimpu, kuna sisu, faabulat mäletasid väga hästi.

Uuralis pärisorised töölised; neljandale — sedasama baškiiride suhtes; viiendad koguvad materjali vastamiseks küsimusele, „miks ülestõus ei õnnestunud", kuuendad panevad tähele, kuidas olid riietatud ja relvastatud tsaariväed; seitsmendad ütlevad sedasama talupoegadest jne. jne.

Olles saanud konkreetse ülesande, hakkab laps terasemalt silmitsema kõiki detaile, püüdes tabada nende hulgast temale tarvisminevaid, et ülesannet täita. Seega saavutatakse seda, et õpilased tunduvalt sügavamini suhtuvad filmi vaatamisse.

Pärast filmi vaatamist tuleb korraldada omamoodi laste „konverents", et ära kuulata laste ettekanded sellest, mis nad nägid. Igaüks neist annab aru oma ülesande täitmisest. Kogemused näitavad, et seda tüüpi „konverentside" pidamine möödub erakordse elavusega. Kõik lapsed üksteise õhinal soovivad rääkida, igaüks tahab oma muljeid jagada, tavaliselt segane lapsejutt hakkab soravalt voolama — sõnad tulevad teadmata kust. Nagu hakikari kisavad ja närvitsevad lapsed, kui keegi „aruandjaist" midagi segi ajab. Ja kuidas triumfeerivad lapsed, kui „aruandja" mõne pisiasja unustab, teised aga, kellele polnud vastavat ülesannet tehtudki, suudavad täiendada, mis oli vahele jäänud.

Nii võib kino ja teatri kaudu äratada lastes armastust ja huvi ajaloo vastu, organiseerides ajaloosisuliste etenduste kollektiivset külastamist.

Ajaloo-alased ekskursioonid.

Kolmas võimalus huvi äratamiseks ja kogu õpilasmassi aktiviseerimiseks on ekskursioonid.

Kus on olemas muuseum, seal peab õpetaja alati sellega kõige tihedamas kontaktis olema. Muuseumis tutvuvad lapsed ehtsate ajalooliste mälestusmärkidega, seal nad enam kui kuskil mujal saavad tunda minevikku, puutuvad ajalooga tihedalt kokku.

Muuseumi materjalid rikastavad tunduvalt õpilasi nii teadmiste kui kujutluste poolest. Ekskursioonide korraldamine on tarvilikuks täienduseks klassitööle.

Õppekäigu ühe või teise teema puhul võib korraldada kas enne või pärast vastavat tundi — neil juhtumeil, kui ekskursioon seotakse uue materjali õppimisega.

Ekskursioonidel on ka suur tähtsus varem õpitu kordamise juures.

Kui ekskursioon korraldatakse enne antud teema õppimist klassis, siis võtab ta paratamatult rikkalike õppevahenditega varustatud tunni iseloomu. Selline ekskursioon ongi tunni plaanis ette nähtud. Siin ekskursionijuht (selleks peaks võimalikult õpetaja ise olema), arendades vestlust lastega, mobiliseerib kõik nende ajalooteadmiste tagavarad, seob need uute esitatavate andmetega; oma seletuste kokkuvõttena peab ta fikseeriva vestluse ja jagab õpilastele ülesanded iseseisvaks tööks.

Mis iseloomu võivad need ülesanded kanda? Ühtset, kõikidele ühesugust ülesannet on siin raske anda; ta võib esineda küsimuste kujul, millele tuleb anda läbimõeldud vastused, meenutades kõike, mis oli näha ja kuulda muuseumis. See-eest aga jätab ekskursioon avaraid võimalusi individuaalseiks ülesandeiks, mis on seotud peamiselt mitmesuguste eksponaatide ülesjoonistamisega.

Sel juhul, kui ekskursioon toimus enne vastavat tundi klassis, kujuneb see klassitöö juba ebatavaliseks. Seal ei esitata lastele midagi sellist, mis on neile täitsa uus, tundmatu, vaid tuleb ainult täiendada, süstematiseerida ja resümeerida andmeid, mis nad ekskursioonis olid omandanud. Klassitöö võtab resümeeriva konverentsi vormi, mille aluseks on vestlus; viimases on silmapaistev koht õpilaste eneste sõnavõttudel ja nende tehtud joonistuste demonstreerimisel ühes tarvilike kommentaaridega.

Hoopis teissuguse, vastupidise iseloomu võtab ekskursioon siis, kui see toimub mitte enne, vaid pärast antud teema läbivõtmist klassis. Sel juhul lähevad lapsed ekskursioonile ettevalmistatult ja ta peab andma neile täiesti uusi teadmisi, peab arendama, avardama, täiendama ja konkretiseerima vaatlikult kõike seda, mis juba põhijoontes on õpilastele tuttav.

Seda tüüpi ekskursiooni korraldamise metoodika erineb ülalkirjeldatud tüübist. Seal on ekskursioonijuhi kõne aluseks tema ettekanne, jutustus, siin aga vestlus, millest aktiivseks osavõtmiseks on lapsed juba ette valmistatud.

Tähelepanu, aktiivsuse ja teadmiste omandamise sügavuse ergutamiseks on otstarbekohane anda õpilastele pärast ekskur-

siooni ülesandeid, mis on analoogilised ülalkirjeldatud ülesannetega seoses ajalooliste kinofilmide vaatamisega.

Näiteks seoses teemaga „Muistsed slaavlased ja Kiievi riik" võib anda õpilaste eri rühmadele umbes järgmised ülesanded: muuseumi materjalide põhjal ette valmistada jutustus põlluharimisest muistsete slaavlaste juures, üles joonistada põllutööriistad; kuidas olid relvastatud Kiievi-Vene sõdurid, üles joonistada või plasteliinist voolida mitut liiki relvad; slaavlaste rõivastus ja ehted (teha joonistused), jms.

Pärast ekskursiooni väljaspool klassitunde on tarvis korraldada resümeeriv konverents, kus lapsed esinevad lühikeste ettekannetega oma tööst, õpetaja aga resümeerib ja üldistab nende väljendatud mõtted.

Ekskursioone tuleb korraldada mitte ainult muuseumidesse, vaid ka kohalike mälestusmärkide juurde, millest jutt oli vastavas kohas.

Nii näidates vahetult õpilastele tõelisi ajaloolisi mälestusmärke, korraldades ekskursioone, võib lastes äratada armastust ja huvi ajaloo vastu.

Õpilaste ajaloo-referaadid.

Niisiis raamat, muuseum, kino ja teater on need kolm peamist teed klassiväliseks tööks ajaloo alal. Selliste ürituste tulemusena kujuneb kahtlemata õpilaste keskel aktiiv, kes taotleb sügavamat ja iseseisvamat loomingulist tööd. Õpetaja ülesandeks on seda organiseerida ja suunata.

Õpetaja annab üksikuile õpilasile kindlad konkreetsed ülesanded. Õpilaste individuaalse töö aluseks saagu materjali, raamatu kasutamine, töö, mille tulemuseks on väike referaat. Õpetaja peab igapidi „referenti" abistama, ära seletama, milles seisab ülesanne, peab andma tarvilikke näpunäiteid nii sisulise külje kui ka käsitlusviisi ning ettekande välise vormi kohta.

Üldse algkooli-klassides omab referaadi kujundamine suurt kasvatuslikku tähtsust: ta õpetab lastele korralikkust, tõsist suhtumist töösse, äratab neis esteetilisi tundeid.

Õpilase referaat peab olema üles kirjutatud, vihikule antagu vastav välimus, referaadi juurde kuulugu tarvilikud illustratsioonid ja võib-olla, kui on tarvis, lihtsad skeemikesed.

Pedagoogiliselt on õigem, kui terve rühm õpilasi-referente töötab ühe küsimuse kallal, jaotades selle omavahel osade kaupa

ära. Sel juhul arutlus kõigi referaatide üle toimub palju aktiivsemalt. Näiteks: töö areneb teemal „Isamaasõda aastal 1812". Lapsed jaotavad omavahel materjali ära. Üks neist võtab jutustada sõja puhkemisest, teine Vene vägede osavast taganemisest, Bagrationist, kolmas tutvustab Kutuzovi elulooga, neljas jutustab Borodinost jne. Kollektiivne töö äratab nii laste aktiivsust kui ka loomingulisi võimeid, ühed hakkavad koostama referaati, teised sellele tarvilikku kuju andma.

Laste loomingulise töö mitmekesisus ajaloo alal.

Kuid referaatidest üksi on vähe. Referaat on töö aluseks, ent lapsele on vähe ja igav ainult ära kuulata ettekanne. Lapseeas taotellakse näha mingisugust oma töö käegakatsutavamat tagajärge. Seepärast klassivälisest tööst osavõtjaile tuleb tingimata seada see või teine eesmärk. Nii võib esitada ülesande: töö lõpul korraldada ajaloo-näitus, valmistada album joonistustest, vanadest ajakirjadest tehtud väljalõigetest jms. On jõukohane ja tavaliselt vägagi õnnestunud seinalehe numbri pühendamine ühele või teisele teemale või ajaloolise ajakirja „toimetamine".

Ja kui suurepäraseid õppevahendeid võivad lapsed omade jõududega valmistada! Siin esinevad ka joonised, mitmesuguste trükitud illustratsioonide koopiad, muuseumide eksponaatide ülesjoonistused, loomingulised kompositsioonid ning algupärandid. Õpilastele võib näidata ka mitmesuguseid teisi kunstilise töö võtteid. Nii õnnestuvad lastel väga hästi reljeefsed aplikatsioonid (ja lapsed armastavad neid teha). Nende valmistamise tehnika on lihtne ja sellisest tööst võivad osa võtta isegi need, kes ei oska joonistada.

Võtkem näiteks sõjaaegne rõivastus aastast 1812. Siin on sõjamehe munder: paberilehele on kleebitud tumerohelisest riideräbalast väljalõigatud munder, millele on ka kleebitud punasest riidest rabatid ja krae, samuti on kleebitud paberist vöö ja sõjavarustus; kuldpaberist ja -niitidest või kollastest siidpaeltest on tehtud õlakud, nööbid ja juurdekleebitud mõõga tutid, valgest paberist tehtud kitsad põdranahast püksid ja mustast läikpaberist peale kleebitud ratsasaapad; siin on samade võtetega meisterdatud tsiviil-ülikond ja õhuline, reljeefsete volangidega musliinist kleit.

Väljalõigetega tihkest papist saab hästi edasi anda ükskõik mis asjade või arhitektuuriliste mälestusmärkide reljeefsust. Oletame, et on tegemist kahuriga: reljeefselt esilekerkiv toru on peale kleebitud kahekordsest papist, siinsamas kahurialus ja teravalt silmatorkavad rattad. Samuti võib valmistada tüübilise mõisahoone: sinine taevas, roheline taimkate ja kollase liivaga kaetud teed, ümberringi küla — see kõik on värvilisest paberist välja lõigatud ja kartongile kleebitud; reljeefselt kujutatud hoonel on sisse lõigatud aknad, kaetud tsellofaaniga, sihvakate väljaulatuvate raamidega, mis on mitmest pappkihist kokku kleebitud...

Sellised pildid-aplikatsioonid võivad olla mitme õpilase töövili, kusjuures üks joonistab kontuure, teine lõikab välja, kolmas kleebib...

Head, kuid komplitseeritumad on paberist maketid, näiteks mitmevärviline väljalõigatud ja paberist kokkukleebitud muistse Moskva Kremli ruumala kujutis, tüübiline bojaari elamu, talupoja suitsutare jne. Võib teha ka panoraame, näiteks kastis, millele antakse lavapildi kuju. Mitmesuguseid kujusid, inimesi, võivad asjaarmastajad voolida plastiliinist. Mõndagi võib välja lõigata puidust ja — mis veel hõlpsam — puukoorest. Nii võib koorest teha rea laevu, mis taaselustavad laevastiku ajalugu. Sellised laevukesed isegi ujuvad vees ja osutuvad suurepärasteks õpetlikeks mängukannikesteks ajaloo alal. Üldse ajaloomänguasjade valmistamine on lastele üks huvitavamaid klassivälise töö viise.

Ja millist loomingulist algatust ja leidlikkust võivad lapsed siinjuures ilmutada! Mida küll nad välja ei mõtle! Siin on paksust paberist väljalõigatud ja alusele kinnitatud „sõdurikesed" ja kokkukleebitud majad ning kindlused, ka relvastus: puidust väljalõigatud mõõgad, piigid, püssid, papist kiivrid, kilbid, nöörikestest punutud turvised jms. Kõiki neid mänguasju võib luua saateainena, näiteks teemadele „Jäälahing", „Lahing Poltaava all", „Moskva XVII sajandil" jms.

Ei tohi aga laste loomingut piirata kunstiliste, kujutavate töödega. Tuleb anda vaba voli ka lastele, kel on annet sõnakunstis.

Nii võib üheks eesmärgiks, mida taotellakse klassivälises töös ajaloo alal, olla ajaloo-õhtute ettevalmistamine. Ja need õhtud olgu maksimaalselt mitmelaadilised. Seal esinegu nii

referendid ja deklamaatorid kui ka lauljad ja näitlejad, isegi võib-olla tantsijad. Lapsed-kunstnikud rakenduvad lavatarvete, lihtsate dekoratsioonide ja kostüümide valmistamisele.

Nii hakkab kasvama ja mitmekülgselt arenema laste huvi ja loomisvõime.

Umbes sellist iseloomu võib ja peab kandma klassivälise töö teine etapp — põhjalik loominguline aktiivi töö.

Aktiivi massiline töö.

Kolmas ning viimne etapp on kõrgendatud tüüpi massitöö. Siin peab aktiiv näitama kogu õpilasmassile oma tegevuse tulemusi, peab n.-ö. sellest aru andma.

Niisuguse aruandmise mooduseks võivad olla konverentsid, näitused, õhtud. Seal kombineeritakse laste poolt ettevalmistatud referaatide ettekandmist, kunstilisi esinemisi ja lavastusi, laste eneste, aktiivi liikmete või näituse korraldajate poolt organiseeritud „ekskursioone". Seal võib organiseerida nii ajaloolist viktoriini (teatav seltskondlik mäng) kui ka teisi ajaloolisi mänge, nagu silbimõistatuste mõistatamist ajaloolistel teemadel (näiteks „Bor-odin-o", „Na-pole-on", „Kangelase otsimine",[1] „Nimeta daatum, nimi"[2] jms).

Nii tõmmatakse aruandeõhtuil-konverentsidel tööle kaasa kogu õpilaskond, kuna aktiiv on organiseerijaks ja eestvedajaks. Massilised lõppkokkuvõtted möödapääsematult aktiviseerivad kõiki õpilasi, üha enam neid kaasa tõmmates iseseisvaks loominguliseks ja põhjalikumaks tööks.

Mis puutub klassivälise ajalootöö temaatika valikusse enesesse, siis põhiliseks juhtnööriks siin on küsimuste kasvatuslik tähtsus ja loomulikult ka selle arendamiseks tarvilike materjalide (kirjanduse jms.) olemasolek. Muuseas klassivälises ajaloo-

[1] Üks õpilane väljub, teised aga määravad kindlaks mõne ajaloolise tegelase. Tagasi tulles peab väljunud õpilane õigesti ära arvama, kelle nimi oli kindlaks määratud. Ta esitab küsimusi, kuid mängukaaslased võivad vastata ainult kas «jah», «ei» või «osalt». Näiteks on kindlaks määratud Lomonossov. Mõistataja küsib: «Elas ta enne Peeter I?» Ei. «Elas ta Peeter I ajal?» «Osalt». «Oli ta õpetlane?» Jah.

[2] Mäng toimub nagu pandimäng. Lapsed istuvad söörina ja loobivad üksteisele taskurätti. Rätiheitja esitab küsimuse, püüdja vastab. Küsimust tuleb vastata ühe-kahe sõnaga. Näiteks: «Millal oli Kulikovo lahing?», «Kes juhtis Semjonovi kindluste kaitset Borodino väljal?», «Missugust Kreeka linna piiras vürst Oleg?» Vastaja viskab räti edasi; kes ei oska vastata, annab pandi.

töös ei tohi unustada kohaliku ajaloo küsimusi, mis lapsi tavaliselt huvitavad, kodulinna ja koduküla küsimusi, kõige selle ajalugu, mis õpilasi vahetult ümbritseb.

Klassivälise ja koolitöö osava ühendamisega saavutab õpetaja erakordseid tulemusi õpilaste ajalooteadmiste süvendamisel ja kindlustamisel, huvi äratamisel kodumaa mineviku vastu, iseseisvaks töötamiseks igakülgsete oskuste sisendamisel ja, mis peaasi, saavutab kooli kasvatuslike ülesannete tõelist teostamist.

SISUKORD.

	Lk.
Üldküsimusi ajaloo õpetamise korraldamise kohta algkoolis	1
Ajaloo õpetamise eesmärgid ja ülesanded	1
Ajaloo algkursuse sisu	7
Ajalooliste põhiideede ja -mõistete selgitamine	13
Patriotismi mõiste ja kommunistlik kasvatus	13
Mõisted tööst ja omandist, töötavatest ja mittetöötavatest inimestest	19
Mõisted, mis on seoses töötajate võitlusega parema elu eest	37
Kodumaa eest võitlemise idee	53
Riigi ühtsuse tähtsus	61
Meie kodumaa kui paljurahvuseline riik; NSV Liidu rahvaste ühtsuse idee võitluses oma vaenlastega	70
NSV Liidu ajalugu üldajaloo osana	79
Meie rahvas suure kultuuri loojana, millele me uhked oleme	87
Ajamõiste ja kronoloogia õppimine	91
Mõisted, mis on seotud ajalookaardi õppimisega	101
Ajalookujutluste piltlikkuse arendamine	114
Millest kujuneb mineviku-kujutluste piltlikkus	114
Mineviku piltlik esiletoomine ajalooliste tegelaste iseloomustuste ja elulookirjelduste kaudu	117
Kultuurilis-olustikuline element. Ilukirjanduse ja vaatlike õppeabinõude rakendamine mineviku-kujutluste piltlikkuse arendamiseks	130
Kohaliku ajaloo element. Kohalike ajalooliste mälestusmärkide kasutamine mineviku-kujutluste piltlikkuse tõstmiseks	153
Ajalootund	165
Üldine põhimõte ajalootunni organiseerimisest	165
Varemõpitu küsitlemise iseloom ja sisu	168
Õpilaste ettevalmistamine uue teema omandamiseks	174
Uute teadmiste edasiandmine ja nende fikseerimine	176
Õpilaste iseseisev kodune töö	187
Tunni plaani kujundamine	190
Läbivõetu kordamine	196
Klassiväline töö ajaloo alal	209

Vastutav toimetaja V. Orav.

Keeleline toimetaja E. Nurm.

Korrektor A. Odrats.

Ladumisele antud 4. XI 1946. Trükkimisele antud 10. I 1947. Trükiarv 3700 eks. Paber 56×79,1/16. Trükipoognaid 13,75 + lisa 0,5. Trükitähti trükipoognas 42 240. Arvutuspoognaid 15,0. MB 01584. Tellimise nr. 2294. Trükikoda «Tartu Kommunist» Tartu, Ülikooli 21—23.

На эстонском языке.

В. Г. Карцов. Методика истории СССР для учителей начальных школ.

Rbl. 10.—