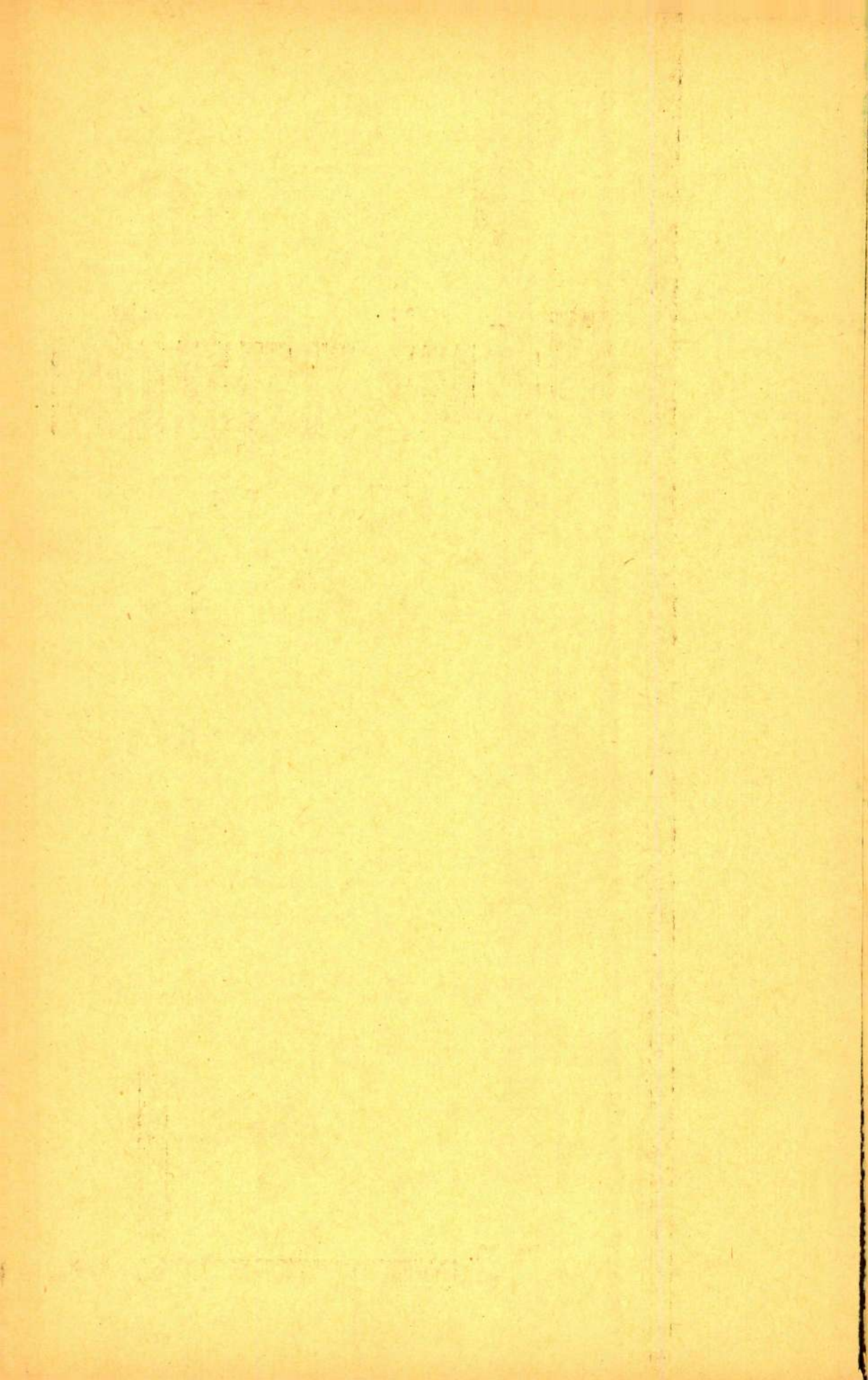


Fr. H. Kreutzwald nim.
Eesti NSV Riiklik Teatritekoon

Nõukogude KOOL

1

1962



NÕUKOGUDE KOOL

EESTI NÕUKOGUDE SOTSIALISTLIKU VABARIIGI HARIDUSMINISTEERIUMI

PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XX AASTAKÄIK

NR. 1

IAANUAR

1962

Kasvatada tulevikuinimest

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXII kongressil vastuvõetud uues programmis ja teistes kongressi dokumentides rõhutatakse kommunismile ülemineku ühe põhilise ülesandena kommunismi materiaalse tehnilise baasi loomise ja kommunistlike ühiskondlike suhete kujundamise kõrval ka kommunistliku ühiskonna igakülgsest arenenud inimese kasvatamist, kes on suuteline tegema nii füüsilist kui ka vaimset tööd, aktiivselt tegutsema mitmesugustel ühiskondliku ja riikliku elu aladel, teaduse ja kultuuri valdkonnas.

Kommunistliku kasvatustöö ja isiksuse igakülgse arendamise seadmine tähtsale kohale on igati mõistetav, sest kommunistliku ühiskonna ehitamine oleneb nõukogude rahvast, tema loovast ja aktiivsest tööst. «Kõrgeima tööviljakuse loomine, kommunistlike ühiskondlike suhete arendamine ja kommunistliku ühiselu reeglite kindlustamine on mõeldamatu kõigi ühiskonnaliikmete teadlikkusse ja kultuuritaseme tõusuta. Mida kõrgem on ühiskonnaliikmete teadlikkus, mida täielikumalt ja laiemalt areneb nende loominguline aktiivsus, seda kiiremini ja edukamalt viime ellu kommunismi ülesehitamise programmi,» ütles N. S. Hruštšov ettekandes «Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programmist».

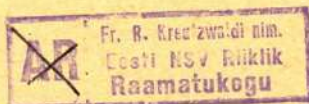
Kasvatades kõigis meie ühiskonna liikmetes uusi, kommunistlikke iseloomujooni, omistab partei erilist tähtsust sirguva põlvkonna kommunistlikule kasvatusel ja haridusele, kes hakkab elama ja töötama kommunismi ajal. See seab ühiskonnale, eriti aga õpetajale, suured ja vastutusrikkad ülesanded. Eeskätt noorte ettevalmistamisest eluks ja tööks, teadmistest ja oskustest, mida kool neile annab, oleneb noorte koht ühiskonnas pärast kooli lõpetamist.

Partei seab meie ülesande kasvatada noortes sügavat usku kommunismi ideaalidesse, teadlikku suhtumist ühiskondlikku kohusesse, sotsialistlikku internatsionalismi ja patriotismi, ustavust kodumaale, valmisolekut kaitsta teda oma elu säästmata.

See on olnud ja jääb ka edaspidi keskseks ülesandeks koolide töös. Nõukogude kool on üles kasvatanud suurepärase põlvkonna inimesi, kelle ennastsalgava, visa ja loova tööga on meie maal sotsialism täielikult ja lõplikult üles ehitatud ning kelle kangelasteod ja endaohverdus sotsialistliku kodumaa sõltumatuse kaitsmisel ja vaenlaste purustamisel ei tuhmu iialgi. Nõukogude rahva kuulsusriikas võitlustee ja saavutused inimkonna helge tuleviku — kommunismi nimel on innustavaks eeskujuks tulevastele põlvetele.

Nüüd valmistame me inimesi ette eluks kommunistlikus ühiskonnas, kus nende teadlikkus peab olema eriti kõrge, vaba kodanliku ideoloogia jäänustest, mis võiksid pidurdada meie kiiret edasilükkumist.

Tõsi, meil ei ole põhjust rääkida kodanlikest iganditest kui üldisest nähtusest, kuid neid esineb veel vähesel osal inimestel. Üksikud ühiskonnaliikmed ei austa sotsialistliku ühiselu reegleid ja eksivad nende vastu, suhtuvad hoolimatult ühiskonna varasse, seavad isiklikud huvid kõrgemale riigi huvidest jne. Kuigi neid väärnähtusi meie ühiskonnas võib kohata harva ja need järjest vähenevad, tuleb nende vastu siiski järjekindlalt ja visalt võidelda, sest nagu partei XXII kongressil rõhutati, on kodanliku ideoloogia riismed inimeste teadvusest visad kaduma. Võitluses nende vastu on aga tähtis koht nõukogude koolil, kelle ülesandeks on noortes marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamine. Kuidas kool seda üldisuse abiga suudab teha, sellest oleneb ka noorte kõlbeline pале.



4505

Õpilaste marksistlik-leninliku maailmavaate kasvatamise eesmärki teenib kogu õppe- ja kasvatustöö selle mitmekesistes vormides. Kuidas õpetaja annab tundi ja käsitleb õppeainet, kuidas ta oma õppeaine kaudu õpilasi kasvatab, millised eesmärgid ta püstitab klassi- või koolivälises tegevuses jne. — kõigest sellest oleneb õpetamise ja kasvatustöö ideelisus, selle hariv ja kasvatav mõju õpilastele. Seepärast peab õpetaja oma töö alati põhjalikult läbi mõtlema, selgelt ja konkreetselt püstitama iga tunni, iga korraldatava ürituse õpetuslikud ja kasvatuslikud eesmärgid ning valima kõige sobivamad meetodid seatud eesmärkide saavutamiseks. Ainult sihikindel ja pidev töö kõrgel ideelisel tasemel tagab edu noorte kommunistlikul kasvatamisel.

Õpilaste kindlate kommunistlike veendumuste, kommunistliku maailmavaate, moraali-printsipiide ja käitumisharjumuste kujundamise ning süvendamise teeks on õpetuse ja kasvatuse tihe side eluga, kommunistliku ülesehitustööga. See võimaldab õpilastel sügavamini tunnetada ühiskonna arenemise seadusi, lahti mõtestada koolis omandatavaid teaduste aluseid ja mõista nende praktilist, elulist väärtust. Seepärast ei tohi õpetuse ja kasvatuse eluga sidumine piirduda üksnes tootmisõpetuse ainetega või üksiku «kasvatusliku momendi» lülitamisega mõne teise õppeaine käsitusse. See peab olema iga õppetunni ja koolis korraldatava ürituse lahutamatu osa.

Hindamatu väärtus õpilaste ideelisel kasvatamisel on NLKP XXII kongressi materjalide ja partei programmi tundmaõppimisel. Kongressi materjalid peavad jõudma iga õpilasele. Kaasaegse ajalooajalooperioodi üksikasjalik ja põhjendatud analüüs, olukorra objektiivne hindamine, kapitalismi paratamatu hukkamise ja sotsialismi paratamatu võidu põhjendus, sotsialismileeri pidev tugevdamine ja kapitalismileeri nõrgenemine, nõukogude rahva kuulsusriikas tee sotsialismi ehitamisel ja helged tulevikuperspektiivid ning suurejoonelised ülesanded kommunisti ehitamisel meie maal, samuti teised kaasaja elu aktuaalsed probleemid — kõigile neile antakse programmis sügav ja teaduslik analüüs ning näidatakse kätte tee nende lahendamiseks. Kõige selle mõistetavaks tegemine noortele aitab neil kujundada ja süvendada materialistlikku maailmavaadet, kasvatada õpilastest teadlikke ja tulihingelisi kodumaa patrioote.

Kuidas kongressi materjale ja partei programmi õpilastele õpetada nii, et see oleks neile jõukohane ja arusaadav, selle kohta saavad õpetajad konkreetseid näpunäiteid Eesti NSV Haridusministeeriumi juhendist «Üldhariduslike koolide õpilaste tutvustamisest Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXII kongressi otsustega, NLKP programmi ja põhikirjaga».

Siinjuures rõhutame, et partei programmi ja teiseid kongressi dokumente peavad olema õppe- ja kasvatustöö aluseks ning kajastuma kõigis selle vormides ja lüüdes. Iga aine õpetamine, õpilasringi töö, komsomoliorganisatsiooni ja pioneerimaleva tegevus, klassijuhataja töö jne. — kõik see olgu tihedalt seotud XXII kongressi dokumentidega. Ei ole mõeldav, et ajaloo-, geograafia-, keemia-, bioloogia- või mõne muu aine õpetaja ei seoks õppeprogrammi teemade käsitlust kongressi materjalidega, et klassijuhataja, vesteldes õpilastega kaasaja elunähtustest, ei tugineks kongressi materjalidele ega avaks nende sisu. Õppeprogrammid annavad kongressi materjalide sidumiseks õppeainega suurepäraseid võimalusi.

Nagu juba märgitud, peab kongressi dokumentide õppimine toimuma õpilaste ea kohaselt, kuid seejuures lihtsustamata. Samuti ei tohi mehaaniliselt pähe õppida programmi formuleeringuid. Tuleb kasutada ümbritseva elu konkreetseid fakte, mis teevad kongressi materjalid õpilastele arusaadavaks. Näiteks programmi majanduslike ülesannete segitamisel on tingimata vaja tuua näiteid kas kodukolhoosi, -sovhoosi või lähedal asuva tööstusettevõtte tegevuse ja toodangu kohta minevikus ja olevikus, selle ülesannetest ning perspektiividest tulevikus, jutustada inimeste elu- ja tööttingimuste pidevast paranemisest jne.

Kommunistlik teadlikkus kujuneb ja tugevneb aktiivses võitluses kommunisti eest, töös ühiskonna heaks. Seepärast moodustabki kommunistliku kasvatustöö olemuse ja tuuma inimese ettevalmistamine tööks, tema tööalane karastamine, tööarmastuse ja tööst kul eluvajadusest lugupidamise kasvatamine. Loov töö on kommunistliku kasvatuse, liiksuse igakülgse arenemise aluseks.

Töö on alati olnud ja on inimeste olemasolu ning arenemise allikaks. Kooli ülesandeks on sisendada õpilastele arusaamist, et inimene ei saa elada ilma töötä, ei saa elada ilma elatusvahendeid loomata. Kõik hea, mis nõukogude inimene teeb, saab osaks talle endale ja kogu ühiskonnale. Kooli kohus on kasvatada õpilastes tahet aktiivselt töötada ühiskonna hüvanguks ja neid selleks harjutada. Töö ühiskonna hüvanguks on iga inimese püha kohus. Igasugune, nii füüsiline kui ka vaimne töö ühiskonna kasuks väärib lugupidamist ja austust. Kõik, mida on tarvis inimeste eluks ja arenemiseks, luuakse tööga. Seepärast peab iga inimene osa võtma nende vahendite loomisest, mida

on tarvis tema eluks ja tegevuseks ning ühiskonna heaoluks. See peab kujunema iga õpilase veendumuseks.

Et paremini täita noorte kommunistliku kasvatuses tähtsat ülesannet, korraldati ümber meie maa haridussüsteem. Selle tulemusena tugevnevad kooli sidemed elu ja tootmisega ning paraneb õpilaste töökasvatus. Keskkoolide kasvandikud töötavad edukalt rahvamajanduses. Head eeskujud ja innustust teistele andsid meie vabariigis Palamuse, Tamsalu, Rakke, Tartu 7. ja paljude teiste keskkoolide tublid lõpetajad, kes siirdusid põllumajandusse ja tööstusse ning töötavad seal edukalt.

Kuid kas me saame öelda iga keskkooli kohta, et kevadel sealt küpsustunnistusega ellu astunud noored on kõik leidnud õige koha elus? Kahjuks ei. Nii mõnigi neist valis kuude kaupa endale «sobivat» tööd. Kui koolide direktioonid selgitaksid välja, mida teevad nende kooli lõpetanud, leiaksid nad neidki, kes praegu veel «sobivat» tööd ootavad ja oma jõudeeluga isa-ema rahakotti kergendavad. Näib, et kooli vastutus abiturienti eest ei tohiks lõppeda kevadel, vaid ta peaks tõsiselt huvituma noore tegevusest ka hiljem: kas ta läks tööle või õppima, kuidas tal läheb jne. Kui noor pole leidnud veel elus sobivat kohta, siis tuleks teda selle valikul abistada.

Töökasvatuse seisukohalt on loomulikult tähtsad tootmisõpetus, tööõpetus, õpilaste ühiskondlikult kasulik töö ja teised põitehnilise õpetuse eesmärgide teenivad üritused koolis, mis annavad noorele eluks ja tööks vajalikke teoreetilisi teadmisi, samuti praktilisi oskusi, võimaldavad tal pärast kooli lõpetamist aktiivselt lülituda ühiskondlikku ellu. Seepärast ei saa sugugi leppida olukorraga nendes koolides, kus töö- ja tootmisõpetuse korraldamisesse, selle õpetuslike ja kasvatuslike eesmärkide taotlemisse suhtutakse ükskõiksel. Peamiseks puuduseks on see, et ei pöörata küllalt tähelepanu õpilaste psüühilisele ettevalmistamisele tööks.

Oleks vääri arvata, et töökasvatuse küsimuse lahendamiseks ühiskondlikult tootmisõpetus: töö- ja tootmisõpetus on õppeplaanis, tunnid ja praktilised õppused toimuvad, õppeprogrammis ettenähtu võetakse läbi ja asi on seega korras. Kes nii arvab, see eksib. Ei tohi unustada, et samavõrra tähtis kui õpilastes tööoskuste ja vilumuste kujundamine praktilise tegevuse kaudu on ka nende psüühiline ettevalmistamine tööks. Kool kasvatagu õpilastes mitte üksnes oskust, vaid ka kindlat tahet töötada. Oleks vaja, et iga kooli kollektiiv oma senist tööd sügavalt analüüsiks ja leiaks teed, kuidas neid kahte töökasvatuse tähtsat külge oskuslikult ühendada.

Õpilastes kommunistliku töössuhtumise arendamine, nendes valmisoleku kasvatamine töötamiseks ühiskonna hüvanguks peab olema keskseks ülesandeks mitte ainult tootmisõpetuses, vaid kogu õppe- ja kasvatuses. See alaku juba esimesest õppeaastast ja jätkugu pideva protsessina kogu kooliajal.

Kuidas seda teha? Eeskujusid meil on. Heidame näiteks pilgu Tartu 7. keskkooli tööle, kus töökasvatus on korraldatud otstarbekalt ja läbimõeldult. Õpilaste eluks ettevalmistamine kajastub siin koolitöö kõikides lõikudes. Klassijuhatajatel on nende küsimuste lahendamisel tähtis koht: õpilastega vesteldakse sellest nii individuaalselt kui ka kollektiivselt mitte ainult tootmisõpetusega klassides, vaid ka nooremates; koos tootmisõpetuse õpetajatega korraldatakse vanematele klassidele ekskursioone ettevõtetesse, nooremate õpilastega külastatakse vanemate klasside tootmisõpetuse praktikatunde baaskäitistes, korraldatakse õpilaste ja käitiste noorte kohtumisi; klassides tutvustavad õpilased oma tööd erinevates praktikabaasides jpm. Kõigel sellel on suur kasvatuslik väärtus, see lähendab õpilasi elu ja tootmistööle.

Lastevanematega on klassijuhatajatel tihedad sidemed. Ka töökasvatuses on väga oluline, et lastevanemad suhtuksid kooli algatustesse hästi ja neid toetaksid. Vestlustes lastevanematega, lastevanemate koosolekuil, kodude külastamisel jpm. on nendega arutatud uue kooli eesmärgid ja sisu ning seda, kuidas lastevanemad omalt poolt saaksid kaasa aidata ühiste eesmärkide saavutamisele. Kooli ja kodu ühiste jõupingutustega on nii mõnigi asi hoopis kergemini lahendatud.

Mis puutub õpilaste tootmispraktikasse baasettevõtetes, siis on see Tartu 7. keskkoolis korraldatud nii, et üheaegselt tööoskuste ja vilumuste omandamisega mõjub töö ja kogu tegevus seal õpilastele kasvavalt. Juba baaskäitiste töötajate suhtumine õpilastesse, nende juhendamine ja suunamine praktilisel, abivalmidus, kooli ja ettevõtte kommunistlike noorte ühised üritused, praktika läbimõeldud organiseerimine ja teostus, õpilaste töö valik arvestusega, et see läheb ettevõtte toodangu hulka, millest noor mõistab, et ka tema oma tööga annab osakese ettevõtte ülesannete täitmiseks, jpm. — kõik see kasvatab õpilasi, sisendab nendele lugupidamist töö ja töönimete vastu.

Tööarmastuse kasvatamisel on tähtis osa ühiskondlikult kasulikul tööil, olgu see siis pioneeri- või komsomoliorganisatsiooni, õpilaskomitee, ükskõik missuguse klassivälise ringi poolt või kogu kooli ulatuses organiseeritud tegevus, endastmõistetavalt kaasa arvatud ka suvine õppe- ja tootmispraktika 8-klassilises koolis. Õpilaste töö organiseer-

rimisel peetagu alati silmas, et seda ei tehtaks ainult töö enda pärast. Iga töö kasvatagu noori: nad peavad mõistma selle tähtsust, tundma oma osa üldrahvalikuks võitluses kommunistliku ühiskonna ülesehitamise eest.

Rääkides õpilaste töökasvatusest, mainitakse tavaliselt töö- ja tootmisõpetust, ühiskondlikult kasulikke tööd ja poliitilise õpetusega seotud aineid. Siinjuures aga unustatakse sageli, et iga õppeaine ja -tund peavad õpetama lapsi töötama ja kasvatama neis töökust. Kui tootmisõpetus ja teised tööskestuste omandamiseks toimuvad tegevused on koolis küll hästi korraldatud, kuid samal ajal üldhariduslikes õppeainetes on palju puudulikke hindedeid, siis ei saa me öelda, et õpilaste töökasvatusega on asi korras. Iga aine omandamisel peab õpilane õppima töötama, harjuma ületama raskusi teadmiste omandamisel visalt ja püüdliselt. Teda tuleb õpetada ja talle nõu anda, kuidas raskustest üle saada ning paremini teadmisi ammutada. Igale õpilasele peab muutuma harjumuseks sihikindlalt ja süstemaatiliselt õppida, olla distsiplineeritud ja aktiivne tunnis ning teistes koolis toimuvates tegevustes, ratsionaalselt kasutada aega. See on aluseks tema kohusetundlikule tööle ka tootval või mõnel muul tegevusalal pärast kooli lõpetamist.

Kommunismi ehitamiseks peab iga töötaja omama häid üldhariduslikke teadmisi ja avarat silmaringi. Keerukaid ja täiuslikke masinaid ning mehhanisme ei saa juhtida madala haridustasemega inimesed. Kooli ülesandeks on õpilastele kindlate ja püsivate üldhariduslike teadmiste ning nende kasutamise oskuse andmine.

On nõndagi veel teha, et anda noortele häid üldhariduslikke teadmisi ja õpetamist tihedamini siduda eluga. Esimeseks ülesandeks on võitlus koolikohustuse sisulise täitmise eest. On koole, kus sellesse suhtutakse veel kergekäeliselt. Nii mõnelgi juhul tunneb pedagoogide kollektiiv rõõmu, kui õppimises halvasti edasijõudev ja korda rikkuv õpilane lahkub vanuse tõttu koolist, lõpetamata kaheksandat klassi. Sageli öeldakse: «Ta on tubli töömees, töö istub talle paremini kui õppimine, las läheb tööle.» Niisugune suhtumine on täiesti väär ja vastuolus partei poolt seatud nõudega kommunistmehhitaja hariduse kohta. Iga noor peab lõpetama vähemalt 8-klassilise kooli, kuid pärast seda õpinguid süstemaatiliselt jätkama.

Teiseks tähtsaks ülesandeks on õpetada noori õppetundides omandatud teadmisi tege-likult elus kasutama, tugevdada sidemeid teooria ja praktika vahel. Seda nõuet ei peeta sageli silmas. Seepärast tuleb praktilistel töodel õppe-tootmisalal, kolhoosipõllul, farmis või tööstusettevõttes mingi töö või tegevuse juures meenutada ka selle kohta õpitud, füüsika-, keemia- või mõne muu aine tunnis mingi nähtuse või protsessi õppimisel näidata, kus seda kasutatakse ja milline rakenduslik tähtsus sel on. Hoopis tihedam side peab olema ka üldhariduslike ja tootmisõpetuse ainete vahel.

Eriti oluline on, et tõstetaks õppetunni efektiivsust. Sel eesmärgil peavad õpetajad ise õppima, täiustama oma seniseid õppemeetodeid ning otsima uusi. See peab ajendama õpetajat loovalt suhtuma oma töösse, otsima ja katsetama, et saavutada õpilaste aktiivne osavõtt teadmiste omandamisest. Meie koolide töös juurduvad üha kindlamini õpilasi aktiveerivad õppemeetodid, nagu frontaalne töö, töötamine tööjuhendite järgi jm., üha rohkem kasutatakse õppekino, magnetofoni, mitmesuguseid tehnilisi seadmeid, mudeleid jne. Kuid veel palju on teha selleks, et need omandaksid iga kooli õppetöös kindla koha.

Ja veel üks moment, mida siinkohal tahaksime rõhutada. Koolist peab iga noor saama ellu kaasa harjumuse ja vajaduse jätkata oma teadmiste täiendamist ka pärast kooli lõpetamist. Nõukogudemaal ei saa töötajad täita hästi oma tööülesandeid, kui nad ei täienda oma erialaseid ja üldhariduslikke teadmisi. Seda nõuab elu, loov suhtumine töösse. Nõukogude inimene ei ole masina ripats, vaid selle juht ja peremees. Tööviljakuse tõstmine, ratsionaalsemate töövõtete leidmine, uute masinate konstrueerimine jm. nõuab igalt töötajalt oma teadmiste pidevat täiendamist, õppimist.

Partei programmis on püstitatud ja lahendatud tähtis kommunisti teooria ja praktika küsimus: töölikklassi diktatuuri riigi ülekasvamine üldrahvalikuks riigiks. See tähendab, et järjest rohkem töötajaid hakkab osa võtma ühiskonna asjade juhtimisest.

Koolidele tuleneb sellest ülesanne veelgi ulatuslikumalt arendada õpilaste omaalgatus, kasvatada nende organisatorlikke võimeid õpilaskomiteede tegevuse kaudu ja haarata õpilasi aktiivselt kaasa omavaheliste küsimuste lahendamisse ja korraldamisse koolis; lasta neil endil mõelda, kuidas üht või teist õpilaste elu küsimust paremini seada, lasta neil realiseerida oma otstarbekad ettepanekud, anda neile ülesandeid, toetada nende häid algatusi jm., et nad saaksid ise tegutseda. Oskused ja kogemused, mis noored omandavad kooli komsomoli- ja pionieriorganisatsioonide, õpilaskomiteede ning klassi- ja koolivälistes ringides, on neile heaks kooliks ja vajalikud edaspidises elus.

Kommunistliku ühiskonna liikmete kasvatamine on usaldatud õpetajatele. Tehkem kõik selleks, et vääriliselt selle vastutusriikka ülesandega toime tulla.



Raskesti kasvatatavuse olemus ja põhjused

H. LIIMETS,

Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri vanemõpetaja

Nõukogude kooli saavutused nii õppe- kui ka kasvatustöö alal on üldtuntud. Need peegelduvad õpinguis ja hiljem tegelikus töös, noorte võitluses meie maa majanduslike edusammude eest. Suurte positiivsete resultaatide kõrval esineb siiski üksikjuhtumeid, kus kool ei suuda oma kasvatusalaseid taotlusi veel täielikult realiseerida. Nimetagem vaid mõned neist. Õppetöös tuleb pedagoogidel küllaltki sageli kokku puutuda keskmiste või heade võimetega õpilastega, kes ei ilmuta õpingutes indu ja huvi ning jõuavad seetõttu edasi vaevalt rahuldavalt või isegi puudulikult. Osa neist jätab õpingud pooleli, 7. klassi lõpetamata. Enam-vähem igas koolis on mõni õpilane, kes pidevalt rikub õpilasreegleid, häirib tööd tundides. Õpetajad peavad nende pidurdamisele ja tekkinud konfliktide lahendamisele pühendama suhteliselt palju aega, kuid tulemused jäävad sellele vaatamata ikkagi kasinaks. Mõnikord tuleb teatud õpilane koolist kõrvaldada ja erikasvatusasutusse suunata. Peale nende leidub õpilasi, kes hoiduvad klassi ühisüritustest kõrvale, keda ei näi huvitavat klass kui tervik, kui kollektiiv. Neil pole sageli lähedast kaaslast või sõpra, nad liiguvad üksi ja enesesetõmbunult. Siin on tegemist kasvatustööd tõsiselt raskendava käitumisega, mida õpetajal mõnikord üksnes suurte raskuste võitmisega õnnestub parandada.

Seega ilmneb õpetajate ja kasvatajate tegevuses eriline nähtus: nende õigete püüdluste vähene efektiivsus mõnede õpilaste juures. Võrreldes kasvatustöö tulemusi nende ja ülejäänud õpilaskonna juures, võiksime nende puhul rääkida raskesti kasvatatavusest.

Niisuguste õpilaste hulk on küll väike, kuid nende häiriv mõju koolitööle küllaltki suur. Pealegi on olemas võimalus, et raskesti kasvatatavatest lastest võivad kujuneda meie ühiskonnale kahjulikud isikud, seaduserikkujad. Seepärast on vajalik, et nõukogude pedagoogika ja psühholoogia tegeleksid nimetatud nähtuse uurimisega, leiaksid kasvatusel vähese efektiivsuse põhjused ja teed, kuidas neid õpilasi kasvatada nõukogude ühiskonna täisväärtuslikeks liikmeiks.

Tänapäeva nõukogude pedagoogika jälgimine viib järeldusele, et teoorias pole üksmeelselt fikseeritud mõistet, mis peegeldaks meie poolt vaadeldud nähtust.

I. A. Kairovi toimetatud pedagoogikaõpikus märgitakse: «Pedagoogika toob esile ka raskusi, mis segavad soovitud tulemuste saavutamist, ja näitab nende raskuste ületamise teid.»¹ Kuid siin on silmas peetud ilmselt ainult neid juhtumeid, kus raskused peituvad väljaspool, mitte õpilase isikus. Ei ole vaadeldud õpilasi, kelle juures õpetajate õiged kasvatuslikud mõjud ei pääse kergesti maksvusele.

Üksikute tänapäeva nõukogude pedagoogide töödes esineb küll mõnesõnalisi või -lauselisi vihjeid, et leidub «raskeid lapsi»², kuid selle põhjusi pole püütud ligemalt selgitada.

¹ Педагогика, под ред. И. А. Кайрова и др., М., Учпедгиз, 1956, стр. 4.

² Т. Е. Конникова, Советский учитель — наставник и друг детей. «Советская педагогика» 1960, № 1, стр. 15.

Lähemalt vaatlevad meid huvitavat nähtust ainult G. Medvedjev Kemerovo Pedagoogilise Instituudist, kes tarvitab antud nähtuse kohta mõistet «pedagoogiline ulasus»³ (педагогическая запущенность), kuid mõiste sisu ega mahtu ta ei ava, ja E. Koemets, kes kasutab mõistet «kasvatusraskused»⁴. Viimane annab (tänapäeva nõukogude pedagoogilises kirjanduses ainukesena) ulatuslikuma ülevaate üksikutest kasvatusraskuste avaldustest ja nende tekkimise tingimustest.

Varem on nõukogude pedagoogikas kõnealuse probleemiga tegelnud A. Makarenko, kes tarvitab ka mõistet «raske laps», kuid mõiste tegelikku analüüsi ei leia me ka tema töödes.⁵ Küll aga pakub ta ideid probleemi lahendamise suuna kohta.

Õpetajate kasvatusalastele taotlustele pideva negatiivse reageerimise juhtumeid vaatlevad ka distsipliiniprobleeme käsitlenud autorid⁶, kes lähenevad õpilase vastavale käitumisele kui distsipliinirikumisele. Tõsi, osa õpilasi, kes pidevalt ei allu kasvataja mõjustamisele, võib nimetada distsiplineerimatuteks. Distsiplineerimatuse mõiste aga ei haara käesolevas artiklis käsitletava nähtuse mahtu. Nii poleks õige lugeda õpilast, kes täidab õppeülesandeid huvi ja initsiatiivita, oma võimetele mittevastavalt, distsiplineerimatuks, kui ta õpilasreeglite ja sisekorra eeskirjade vastu ei eksi. Küll võime aga rääkida siin raskesti kasvatatavusest, kui õpetaja visad püüded parandada õpilase suhtumist töösse on jäänud tagajärjeta. Ei saa pidada distsipliinirikumiseks ka õpilase enesesetõmbumist, teatud eraldumist kollektiivist. Kuid kasvatustlõkkult on see ebasoovitav nähtus, mis võib püsida väga visalt. Teiselt poolt ei kuulu kõik distsiplineerimatuse avaldused kaugeltki vaadeldava nähtuse valdkonda, näiteks õpilaste väsimusest ja mingitest juhuslikest välismõjudest tingitud episoodilised distsipliinirikumised. Seega kattuvad kõnealuste nähtuste ala ja distsiplineerimatus ainult osaliselt.

Mitmete sotsialismimaade marksistlik pedagoogika on kõnealuse nähtuse eraldi esile tõstnud ja selle tähistamiseks kasutanud mõistet «raskesti kasvatatavus»⁷, mida me nõukogude pedagoogikas seni oleme kohanud üksikjuhtudel. Möödunud aastal ilmunud «Pedagoogilises sõnastikus» puudub selle kohta märksõnagi.

Näib, et eespool esitatud nähtusi peegeldaks tõepoolest kõige täpsemini mõiste «raskesti kasvatatavus», mis oleks kohane nõukogude pedagoogikas tarvitusele võtta. Vähem sobiv on «pedagoogiline ulasus». Viimane viitab nähtuse põhjustele ja sealjuures ühele, olgugi tähtsaimale, põhjuste grupile. Distsiplineerimatuse mõiste, nagu nägime, ei pee-

³ Г. П. Медведев, К вопросу о перевоспитании педагогически запущенных детей. Сб. «Вопросы нравственного воспитания», вып. II, Красноярск 1959, стр. 302—335.

⁴ E. Koemets, Kasvatusraskused ja nende ületamine. Kogumik «Koduse kasvatuses küsimusi», Tln. 1956, lk. 82—145.

⁵ А. С. Макаренко, Сочинения, т. VII, М. 1958, стр. 404—405.

⁶ В. Е. Гмурман, Дисциплина в школе. М., изд-во АПН РСФСР, 1958, стр. 218—219.

Л. С. Славина, Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., изд-во АПН РСФСР, 1958, стр. 30.

⁷ Adam Frączek, Badanie dzieci trudnych. «Nowa szkoła», Warszawa 1961, Nr. 1, s. 26.

Jan Konopnicki, Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko. PWN, Warszawa 1957.

J. Linhart, V. Linhartová, Pomožme žákům nevyrovnaným, neovladatelným, obtížně vychovatelným. «Učitelské noviny», 1955, č. 50, 4.

Georg Destunis, Milieuschädigung und Kinderneurose. Das milieugeschädigte Kind. Sammlung zwangloser Abhandlungen aus dem Gebiete der Psychiatrie und Neurologie, herausgegeben von Hanns Schwarz, Heft 21, S. 1—5.

Helmut Stolz, Ist das Problem der schwierigen Schüler lösbar? «Pädagogik» 1961, Nr. 5/6, S. 511.

Diskussionisgrundlage zur Vorbereitung des VI Pädagogischen Kongresses, «Deutsche Lehrerzeitung» 1961, Nr. 8, Beilage, S. 13.

geldanud meid huvitavat nähtust kuigi täielikult. «Raskesti kasvatatavus» fikseerib aga selle nähtuse suhte kasvatusprotsessiga.

Kasvatuse üheks jooneks on kasvatatavate eneste aktiivne osavõtt oma kujunemisprotsessist. I. A. Kairovi toimetatud õpikus märgitakse: «Kogemuste ja teadmiste omandamine ei saa toimuda, kui kasvandike poolt ei ilmne vastavat aktiivset tegevust.»⁸ See pole ainult kogemuste ja teadmiste sfääris nii, vaid ka psüühiliste protsesside ja omaduste arendamise puhul. Õpilane kujuneb tegevuses, kus ta peab rakendama oma neid või teisi võimeid. Kui ta aga keeldub antud ülesannetest või ei täida neid nõuete kohaselt, siis mõjub see ka tema arenemisele.

Kasvatuslikku mõjustamist võib vaadelda kui inimestevahelise kontakti avaldust, kus alati on olemas vähemalt kaks poolt, kellest üks, lihtsustatult nähtuna, taotleb teisega kontakti ja teine reageerib sellele. Pedagoogiliselt täisväärtuslik on selline kontakt, mille puhul õpilane reageerib õpetaja kontaktitaotlustele (antud juhendid, küsimused, esitatud faktid, mis peavad õpilasi teatud järeldustele viima jne.) adekvaatse käitumise, tegevuse, mõtete või tundmustega. On selge, et kontakti adekvaatus on oleneb mõlemast partnerist. Puudulik kontakt või õpilase negatiivne reageerimine taotlusele on sageli tingitud õpetajast. Pedagoogipoolset osa õpetaja ja õpilase suhtes on kirjanduses ka käsitletud.⁹ Takistavalt mõjuvad siin õpetaja närvilisus, aeglased assotsiatsioonid, eelarvamuslik suhtumine jne., samuti didaktilised ja kasvatuslikud eksiarvestused. Raskesti kasvatatavuse puhul peituvad nii õpilase ja õpetaja kui ka õpilase ja kollektiivi kontakti häirivad või takistavad tegurid vastava õpilase enda isikus. Kui enamik õpilasi reageerib õpetaja (või vanema) mõjustamisvahendeile vastava ootuspärase käitumise või tegevusega ja tekkinud korrarikkumised ning arusaamatused lahenevad ühiskondlikult soovitavas suunas, siis raskesti kasvatatava õpilase juures jäävad samad kasvatus-töö vahendid sageli tagajärjetuks või kutsuvad esile negatiivse, vastupidise reageerimise. Õpilase ja õpetaja suhet iseloomustab sellisel juhul «mõtteline barjäär»¹⁰, mis väljendub ühelt poolt selles, et õpilane tajub nõuetes ja korraldustes hoopis teist sisu, kui õpetaja neile annab, teiselt poolt näeb õpetaja õpilase käitumises selliseid motiive, mida seal tegelikult ei ole. Tulemuseks on vastastikune mittemõistmine. Näiteks: õpilane on jätnud kodused ülesanded tegemata. Õpetaja süüdistab teda lohakuses ja laiskuses, õpilane aga vastab trotsiga, sest põhjus oli milleski muus, ja tunneb end ülekohtuselt süüdistatuna. Selliste «mõttelise barjääri» üksikfaktide kordumine võib õpilases välja kujundada püsiva eelarvamusliku suhtumise, et teatav õpetaja või kool tervikuna kohtleb teda ülekohtuselt. Siin võib juba rääkida püsivast «mõttelisest barjäärist».

Kontakti puudulikkus, samuti negatiivne reageerimine kontakti taotlustele võib olla väga mitnesuguse ilme ja ulatusega nii sisuliselt kui ka ajalisel. Kerkib küsimus, milliste häirete puhul on meil alust rääkida raskesti kasvatatavusest. Et tegemist on suhtelise mõistega, pole siin võimalik anda absoluutselt täpset mõõdupuud.

Õpilase töö ja käitumise suhtes on koolis kehtestatud teatud nõuded, mille täitmine arendab õpilast vastavalt kommunistliku kasvatus eesmärkidele. Tema töö ja käitumise põhilist (arvestamata juhuslikke episoodilisi hälbeid) vastavust esitatud nõuetele tuleb käsitada kui normaalset, pidevat kõrvalekaldumist nõuete täitmisest aga kui ebanormaalset nähtust käitumises. Raskesti kasvatatavuse puhul on tege-

⁸ Педагогика, под ред. И. А. Кайрова и др., М., Учпедгиз, 1956, стр. 4.

⁹ Friedrich Winnefeld, Über Kontaktstörungen und Kontaktschwierigkeiten im pädagogischen Felde. Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg, Jg. V.

Л. С. Славина, Индивидуальный подход...

¹⁰ Л. И. Божович, Отношение школьников к учению как психологическая проблема. «Известия АПН РСФСР», вып. 36, 1951.

Л. С. Славина, Индивидуальный подход..., стр. 10—19.

mist pideva, pikemat aega kestva mittevastavusega teatud nõuetele, kusjuures meie koolides kasutatavate ja teoorias põhjendatud mõjustusvahenditega ei suudeta pikema aja jooksul saavutada käitumise vastavust nõuetele.

Raskesti kasvatatavuse nähtused võivad ühel juhul piirduda ainult teatud sotsiaalse keskkonnaga, esineda näiteks ainult kodus, ainult koolis, ainult suhtlemisel kaaslastega või õpetajaga. Teisel juhul võib täheldada raskusi kõigil nimetatud aladel.

Raskesti kasvatatavate käitumine ja selle põhjused on üsna mitmekesised, nii et seesuguste õpilaste tüpiseerimine pole sugugi kerge. Seda on siiani püütud teha, lähtudes käitumise motiividest või selle välistest avaldustest. Õigustatumaks võib pidada liigitamist käitumise väliste avalduste järgi, sest nendest lähtudes hakkab õpetaja selgitama nähtuse põhjusi ja organiseerima õpilase ümberkasvatamist.

Iga inimese käitumises väljendub suhtumine ühiskonnasse, teistesse inimestesse, nende tegevusse, esemetesse ja ka iseendasse. Õpilase juures tõusevad esikohale suhted klassikollektiiviga ja õpetajatega. Sellelt seisukohalt võib eristada järgmisi peamisi raskesti kasvatatavate tüüpe: enesestõmbunud õpilased, vanusele mittevastava seltskonna eelistajad ja agressiivsed. Eraldi võiks märkida neid, kellel ilmneb kalduvusi kuritegevusele; tundub osa nendest on ka samaaegselt agressiivsed. Vaatleme allpool lähemalt ainult agressiivsust ja selle tekkimise põhjusi.

See raskesti kasvatatava tüüp on küllalt sagedane ja häirib tööd klassis suuremal määral kui teised. Agressiivse käitumise all mõistame järgmist: õpilane rikub kooli sisekorra eeskirju ja käitumisreegleid sihilikult, ilmse püüdega häirida ja solvata õpetajat ning kaasõpilasi, halvata normaalset tööd. Sageli lisandub sellele ka füüsilise vägivalda tarvitamine nõrgemate kallal, ühiskondliku ja kaaslaste vara kahjustamine.

Senised uurimused osutavad agressiivsete õpilaste puhul nihetele tundmuste sfääris kui põhilisele muutusele.¹¹ Nende käitumist suunavad tugevad negatiivsed afektiivsed tundmused. Mõnede juures ilmneb negativism: õpilane toimib igale korraldusele vastupidiselt.

Kui õpilase ülasus kestab väga pikka aega, siis, nagu on täheldanud Saksa Demokraatliku Vabariigi uurija K. Gottschaldt, kutsub see esile tundeelu vaesumist ja nürinemist. Õpilane suhtub ükskõiksest teiste õnnetusesse, mis tavaliselt peaks esile kutsuma kaastunde; isegi ta enese saavutused ei too mingit rõõmu ega rahulolu.¹² Samuti võib märgata toorust, nagu nõrgemate peksmine, loomade piinamine jms.

Muutustega tundeelus kaasneb tähelepanu kontsentreerimise võime nõrgenemine, nii et õpilane ei suuda keskenduda ühele tegevusele kuigi kaua. Tundides on see aga hädavajalik. Seepärast võib seegi joon muutuda õpetaja ja õpilase vaheliste konfliktide allikaks.

Agressiivsete õpilaste närvitatuse üldiseks jooneks võib pidada erutus- ja pidurdusprotsesside tasakaalutust: ühelt poolt aktiivse seesmise pidurduse nõrkust, teiselt poolt tugeva induktiivse pidurduse levikut afektidega ja nende põhjustega seotud närviskeskuste ümber. Seega väheneb teadlik kontroll oma käitumise üle.

Edasi kerkib küsimus, missugused on need arengutingimused, mis kutsuvad esile sellise käitumise. Võime vastata, et igal üksikjuhul on tegemist küll täiesti individuaalse, kordumatu arenguteega, kuid tegurid, mis seda mõjustavad, pole lõpmatult mitmekesised. Senistes uurimustes on esile toodud põhilised faktorid ja protsessid, millest üht isikut rohkem mõjustavad ühed, teist teised.

Raskesti kasvatatavust tingivad tegurid on kahesugused: seesmised ja välised. Seesmisteks on esmajoonel õpilase individuaalne arengutempo ja vanuseli-

¹¹ Л. С. Славина, Индивидуальный подход..., стр. 31—32.

¹² K. Gottschaldt, Probleme der Jugendverwahrlosung. Zweite Auflage, J. A. Barth-Verlag, Leipzig 1954.

sed iseärasused. Kasvatusraskusi võib tingida kõigepealt arengu aeglustumine. Selle tõttu satub laps 1. klassi koolitööks ebaküpsena, mahajäänuna aktiivse tähelepanu, mootorika, intellektuaalsete protsesside, füüsilise ja sotsiaalse arengu poolest. Saks Demokraatlikus Vabariigis avaldatud andmetel astub 6—15% õpilastest kooli ebaküpsena.¹³ Kogu Nõukogude Liidu, sealhulgas ka meie vabariigi ulatuses ei ole õpilaste tegelikku kooliküpsust ulatuslikumalt uuritud. Kuid võib arvata, et meilgi leidub neid lapsi, kes lähevad kooli vähem küpsena kui teised, s. t. laste valdav osa.

Lapse ebaküpsuse tõttu osutuvad koolis esitatavad nõuded talle üle jõu käivateks. Nõuete mitteküllaldane täitmine või täitmata jätmine aga kutsus esile õpilase konflikte vanemate ja õpetajatega. Sellest tekib vastumeelsus kooli vastu, korralduste ignoreerimine, vastuseis korraldustele. Negatiivseid elamusi tekitab pidev teistest õpilastest halvamate hinnete saamine.

Kooliküpsuse probleemi on meil tarvis veel uurida. Tuleks välja töötada kooliküpsuse diagnoosimise meetodid ja lahendada seejärel probleem, kui suurel määral ja kuidas peaks korraldama vähem küpsete õpilaste arengu forsseerimist koolis.

Teatavale vanusele vastavast arengust mahajäämist võib esineda ka keskmises ja vanemas koolieas. Siingi mõjub see õpilase tööjõudlusele ning sotsiaalsetele suhetele negatiivselt. Õpilane ei tunne ennast teiste kõrval võrdsena. See võib mõnede õpilaste juures esile kutsuda agressiivsust või muid hälbivaid käitumisjooni.

Teiseks laste arengutempo individuaalseks iseärasuseks on selle kiirenemine (aktsele-ratsioon). Esineb nn. sünkroonilist kiirenemist, mille puhul areng on kiirenenud kõigi näitajate osas, ja asünkroonilist, kus kiirenemine on toimunud mingi ühe tunnuse alal (kasv, seksuaalne areng). Raskesti kasvatatavust arvatakse tingivat eriti asünkrooniline kiirenemine.

Kõrvalekaldumine arengu normaalsest tempost toob kaasa eelkõige õppeedukuse languse. Nii oli 1960. a. Tartus tehtud uurimuse järgi 33,3% antropomeetriliselt ekstreemsetest poistest puuduliku õppeedukusega, antropomeetriliselt ekstreemsete tütarlaste hulgas 51,4%. Uuritud raskesti kasvatatavatest lastest olid 24,7% antropomeetriliselt ekstreemsed, samal ajal kui ekstreemseid kogu õpilaste grüpis oli 15,1%.¹⁴

Teiseks soodustab raskesti kasvatatavust, eriti agressiivsust, koleeriline temperamentitüüp, kui sellele lisanduvad teatud ebasoodsad välistingimused. Seda küsimust uurisid tšehhi psühholoogid J. Linhart ja V. Linhartová.¹⁵ Nad leidsid, et liialt ärritajaterohke miljöö põhjustab suhteliselt nõrga pidurdusega koleerikuil pideva erutatud oleku, rahutuse seisundi tekkimist; madaldab nende keskendumisvõimet ja tugevdab püüdu reageerida samaaegselt mitmele ärritajale, sooritada mitut tegevust samaaegselt ning korratult üle minna ühelt teisele. Selline käitumine tekitab ümbrusega sagedasi konflikte ja võib muutuda lõpuks agressiivseks käitumiseks.

Kolmandaks teguriks, mis tingib laste tööjõudluse languse ja samuti raskendab nende suhteid ümbritseva keskkonnaga, on õpilaste tervislik olukord. Väga paljude uurijate andmetel väidab G. Kujath raskesti kasvatatavatel sageli esinevaid endokrinoloogilisi häireid.¹⁶ Seost madala õppeedukuse ja halva tervisliku seisundi vahel täheldati ka ühe Tartu kooli õpilaste uurimise alusel.¹⁷ Nii jõudis puudulikult edasi

¹³ Schmitz, Die Beurteilung der Schulreife vom Standpunkt des Psychiaters. «Psychiatrie, Neurologie und medizinische Psychologie» 1961, 13, Nr. 1, S. 37.

¹⁴ J. Orn, Seostest õpilaste füüsilise ja vaimse arengu vahel. Käsikiri TRÜ pedagoogika kateedris, Tartu 1960.

¹⁵ J. Linhart, V. Linhartová, Pomozme zákum nevyrovnaným, neovladatel'ným, obtížné vychovatelným. «Učitel'ské noviny» 1955, č. 50, 4.

¹⁶ G. Kujath, Jugendpsychiatrische Begutachtung. Leipzig, J. A. Barth, 1949, S. 68—69.

¹⁷ J. Orn, Tsiteeritud töö.

52% skeleti deformatsioonidega õpilastest. Madalat õppeedukust täheldati ka hingamisorganite, südame- ja vereringehaiguste all kannatavate õpilaste hulgas.

Neljandaks raskesti kasvatatavuse seesmiseks tingimuseks võivad olla sotsiaalse keskkonna ebasoodsat tähelepanu enesele tõmbavad välised füüsilised iseärasused, nagu eriline, silmatorkav hammaste kuju, juuste värvus, kasv ja muud nähtavad defektid, mille tagajärjel õpilane satub kaaslaste pilkeobjektiks või oletab, et kaaslased võiksid olla ebadiskreetsed. See võib, sõltuvalt närvitalitluse tüübist, ühtede õpilaste juures tingida kollektiivist eemaldumise ja enesest tõmbumise, teistes aga esile kutsuda agressiivsuse.

Viiendaks tingimuseks on tunduv erinevus klassikaaslastest oma vaimsetes võimetes. Väga edukate õpilaste puhul võib see esile kutsuda liialt vähese osavõtu tundidest. Kui õpetaja peab klassile ainet täiendavalt selgitama, siis on väga edukad õpilased sellest sageli juba aru saanud, õpetaja seletused on neile tarbetud ja tunduvad igavatena. Nad otsivad tunnis kõrvaltegevust, mis kutsub esile konfliktide õpetajaga. Teatud oht peitub selleski, et neil õpilastel jääb kodus vaba aega tunduvalt rohkem üle kui teistel. Õpilaste ajarežiimi uurimine ongi näidanud, et sama klassi õpilastel kõigub ajakulu koduste ülesannete tegemisel 0,5—4 tunni vahel, seda juba nooremates klassides.¹⁸ Kui õpilaste tegevust küllalt ei suunata, peituvad ka siin võimalused konfliktide tekkimiseks ümbrusega ja raskesti kasvatatava õpilase kujunemiseks. Klassi keskmist tublisti ületav vaimse töö jõudlus ei jää märkamatuks ka vastavale õpilasele endale. Sellest võib välja kasvada kõrge enesehinnang ning pretensioonid oma isiku erilisele arvestamisele kollektiivis.

Raskesti kasvatatavust põhjustab samuti klassi tasemest tunduvalt väiksem vaimse töö jõudlus. Sellel pinnal tekivad tugevad negatiivsed emotsioonid, mis võivad muuta vastumeelseks aine, õpetaja ja kooli üldse ning tingida vastuseisu õpetajate ja vanemate mõjustamispuüetele.

Nõukogude defektoloogid on täheldanud, et ka vaimse arengu hälvetega (debiilsus) käivad sageli kaasas käitumishäired.¹⁹ Mõned debiilsed paistavad silma negativismiga, hakkavad vastu igale püüdele suunata nende käitumist või panna neid täitma ühtesid või teisi ülesandeid. Mõned neist ei suuda omandada üldisi käitumismorme, nad käituvad ühtviisi nii vaheajal kui ka tunnis, nii õpetajate kui ka kaasõpilastega.

Kõik loetletud tegurid võivad mõjuda mitmeti. Ühed neist põhjustavad õpilase tööjõudluse langust, teised aga raskendavad otseselt sotsiaalse kontakti saavutamist. Ühine joon mõlemal juhul on see, et nad võivad olla aluseks konflikti tekkimisel ühelt poolt õpilase teatud pretensioonide ja taotluste, teiselt poolt koolielu tegelikkuse vahel. Üksnes seesmised iseärasused ei tingi veel konflikte ja nende tulemusena raskesti kasvatavust. Selleks on vaja ka teatud välistingimusi.

Üheks raskesti kasvatavust tingivaks väliseks teguriks on arengutingimused perekonnas. Korduvalt on kirjanduses esile toodud, et perekondades, kust võrsuvad «rasked lapsed», pole olukord tavaline. Saksa DV psühholoogi K. Gottschaldi poolt uuritud 534 pedagoogiliselt hooldamata lapsest oli perekond normaalne, s. o. kasvatamisest võtsid osa isa ja ema, 124 juhul (23,2% juhtudest); 154 (28,8%) juhul puudus üks vanemaist, enamasti isa, nii et kasvatust ja perekonna ülalpidamine lasus ühe vanema õlgadel; võõrasisa või -emaga perekonnast pärines 71 (13,3%) lastest; 153 (28,7%) olid kasulapsed; 32 (6%) aga olid kasvanud lastekodus.²⁰ Tähelepanav on siin kasulaste suur protsent. Ilmselt on kasuvanemad kasvatustöös tekkivate konfliktide

¹⁸ Режим дня детей и подростков, М., изд-во АПН РСФСР, 1959, стр. 66.

¹⁹ Умственно отсталый ребенок. Под ред. А. Р. Лурия, изд-во АПН РСФСР, М., 1960, стр. 14.

²⁰ K. Gottschaldt, Probleme der Jugendverwahrlosung. Zweite Auflage, Leipzig, J. A. Barth, 1954, S. 63.

puhul vähem tolerantsed. Tähelepanдав on ka nende laste suur arv, keda on kasvatatud ainult üks vanem.

Sellesarnased statistilised uurimused ei võimalda selgitada, millised asjaolud perekondlikus kasvatuses on tinginud õpilase muutumist raskesti kasvatatavaks. Seda võimaldab vaid iga üksikjuhu analüüsimine. Meie kateedri käsutuses oli 53 raskesti kasvatatavuse juhtumi detailne kirjeldus. Selle alusel võib ütelda, et kodus põhjustavad õpilaste ebasoovitavat arengut järgmised tegurid:

1. Järelevalvetus, mis kõige sagedamini on tingitud sellest, et lapse kasvatamisega tegeleb ainult üks vanemaist, kes kutsetöö tõttu ei suuda küllalt tähelepanu pühendada kasvatamisele. Mõnikord on järelevalvetus tingitud ka vanemate ükskõiksusest laste ja nende tegevuse vastu.

2. Laste õigustatud vajaduste mitteametamine, millest tekivad konfliktid vanematega, nagu lugemis-, spordi- jm. harrastuste mittemõistmine või keelamine vanemate poolt; taskuraha mitteandmine samal ajal, kui teised lapsed seda saavad, oskamatu vahelesegamine sõprade valikusse jne.

3. Laste karm ja ebaõiglane kohtlemine, mille tagapõhi võib olla väga mitmesugune. Kohati muidugi näeme tõelist karmust. Küllalt tihti on aga tegemist lapse poolt oletatud ebaõigluse või karmusega. Selline mulje kujuneb siis, kui vanem karistamisel või lapse tegevuse hindamisel ei püüa selgitada tegude motive ja tingimusi. Nõnda võidakse lapsele omistada ajendeid ja suhtumisi, mida tal tegelikult polnud. Sel juhul, vaatamata teo hukkamõistetavusele, ei tunne laps end süüdlasena ega nõustu vanema hinnanguga. Ebaõige on ka see, kui vanem esitab lapsele mittejõukohaseid nõudeid ja hindab teda neist lähtudes.

4. Laste ebavõrdne kohtlemine.

5. Hellitamine ja liialdatud tähelepanu lapsele, mis ei tarvitse alati olulisi raskusi esile kutsuda perekonnas, kuid muudab lapse pretensioonikaks suhtlemisel õpetajate ja kaasõpilastega. Laps tahab ka koolis olla tooniandjaks, nõuab enese ülemäärast arvestamist. Selliste taotluste kokkupõrge õpilaskollektiivi huvidega ja koolielu nõuetega võib esile kutsuda kollektiivist eemaldumise või agressiivseid käitumisjooni.

Hellitamisel ja liialdatud tähelepanul on sageli ka oma objektiivsed alused lapse haiguse või füüsilise kiduruse näol. Üllatavalt suur ongi meie juhtudes nende laste hulk, kes koolieelses või nooremas koolieas on põdenud, nimelt 28 juhtu 53-st.

6. Kooskõlastamata kohtlemine kasvatamisega tegelevate täiskasvanute poolt.

7. Sagedased tülid ja lahkkelid vanemate vahel.

8. Vastuolu kooli ja kodu nõuetes ja kasvatuspõhimõtetes.

Nende või teiste puuduste esinemine ei tulene ainult vanemate asjatundmatust lähemisest kasvatusprobleemidele, vaid küllaltki tunduval määral ka perekonna koosseisust ja laste vanuselitest suhetest.

Märgitud asjaolude tagajärjeks võivad olla: 1) halbade käitumisharjumuste ja pidurdamatuse tekkimine; 2) lapse hoiak lähtuda ainult oma mugavustest, arvestamata teiste heaolu; 3) pretensioonikus oma isiku arvestamise suhtes. Sellised väljakujunenud jooned viivad lapse kergesti konflikti nõuetega, mis talle esitatakse koolis. Sagedased konfliktid omakorda aga tingivad negatiivseid suhteid kõigepealt õpetajatega, sageli ka kaastelastega ning nii kogu kooliga.

Nagu nägime, peitub rida eeldusi raskesti kasvatatavaks kujunemisel õpilase isikus ja tema arengumiljööös. Raskesti kasvatatava isiksuse kujunemine ei ole sugugi eespool vaadeldud eelduste paratamatu tagajärg. Milliseks õpilane lõpuks kujuneb, see sõltub õpetajast ja koolist. Ka õpetaja ja kool võivad mõnel juhul (selle asemel et arvestada õpilase varasemat kujunemiskäiku ja tema arengut positiivselt suunata) anda omalt poolt tõukeid raskesti kasvatatava õpilase tekkimiseks. Kooli eksimustest märkimisväärt järgmisi.

1. Puudub süstemaatiline ja sihipärane töö õpilastega, kellega, nende varasemast arengust tingitult, tekib raskusi. Tegeldakse peamiselt õpilase korrarikkumistega. Sihipärast arengu suunamist ei ole õpetajad mõnikord suutelised organiseerima seetõttu, et nad on vähe tuttavad õpilase varasema elukäiguga. Klassijuhatajatele tuleb püstitada hoopis suuremaid nõudeid iga üksiku lapse tundmise suhtes.

2. Korrarikkumiste puhul ei püüta selgitada teo tõelisi motiive ega õpilase enese suhtumist antud juhtumisse, vaid hinnatakse seda ainult kõigile ilmse objektiivse resultati alusel. See aga tekitab eespool märgitud «mõttelise barjääri».

3. Osal õpetajatest on siiski ka niisuguseid isiklikke omadusi, mis takistavad neid õpilastega täisväärtuslikku kontakti saavutamast või põhjustavad konflikte.

Koolipoolsete raskesti kasvatatavust tingivate asjaolude kõrvaldamine eeldab õpetajate pedagoogilise meisterlikkuse tõstmist ja õpetaja tööd oma isiksuse kasvatamisel. Pedagoogiliselt rasked situatsioonid nõuavad tasakaalukat ja kainelt kaalutud tegevust. Selleks on vaja, et õpetaja oleks kõigepealt psüühiliselt täiesti terve. Õige oleks, kui õpetaja tervise kontrollimisel «valgustataks» muu kõrval läbi ka tema psüühika.

Raskesti kasvatatava lapse puhul pole enam tegemist lihtsalt kasvatamisega, vaid ümberkasvatamisega. See probleem aga ei kuulu enam käesoleva artikli raamesse.

PEATÜKK KIRJANDIÕPETUSEST

Teksti sõnastamise ehk elokutsiooni õpetamine

E. KOEMETS,

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika kateedri juhataja

Teemast mõtlemata ja ainet kavandamata ei saa kirjutada ühtki kirjandit. Vilunud kirjutaja võib küll inventsiooni ja dispositiooniga hakkama saada kirjalikke märkmeid tegematagi, oma peas on ta siiski nii aine kui ka kava läbi mõelnud. Aga ka kõige õnnelikum ning hästi ülesmärgitud inventsioon ning väga asjatundlik ja kirjas täpselt fikseeritud dispositioon ei kindlusta kirjandi kordaminekut, kui mõtete sõnastus kirjandi tekstis on puudulik või vigane.

Kirjutajale tundub sageli, et tema kava on loogiline, materjal küllaldane, käsitlus teemakohane ja idee selge. Kui ta aga oma teksti on sõnastanud ja ise seda loeb nagu keegi võõras, kellele see on lugemiseks määratud, siis leiab ta nii mõndagi arusaamatut ja ebaselget.

Teksti sõnastamine ei ole inventsiooni ja dispositiooni automaatne järg või kaasnähtus, vaid protsess, mis nõuab teatud eriliste võtete, erilise tehnika tundmist. Mõtte sisekõne vormis¹ ei oma ühiskondlikus suhtlemises täit vahendusväärtust; selle omandab ta alles kirjalikuks või suuliseks väljenduseks kujundatuna. Mõtlemise ja keele tihedast seosest hoolimata ei saa mõlemaid nähtusi samastada. Inventsioonimärkmed ja kava-

¹ Kõne eri vormide kohta vt. Psühholoogia, ERK, Tallinn 1960, lk. 274—275.

laused on küll samuti väljendatud kirjalikult, kuid formulatsioonides, millel on veel mõningaid sisekõne tunnuseid (esialgsus, lünklikkus, määratud autori enese jaoks jt.). Kirjandi tekst peab aga olema sõnastatud korrektses kirjalikus kõnes, lugejale määratud lõppredaktsioonis.

Elokutsiooni raskused ilmnevad eriti selgelt siis, kui tekst tuleb sõnastada võõrkeeles, mida väga põhjalikult ei osata. Ka võõrkeeles kirjutamisel läbitakse kirjandi kirjutamise kaks esimest etappi — inventsioon ja kavandamine — emakeelse mõtiskluse ja järelemõtlemise teel. Kuid see emakeelne mõtisklus ei lase ennast kuigi hõlpsalt võõrkeeles sõnastuses väljendada, sest et tegemist pole üksnes tõlkimisega, vaid niisama palju ka sisekõneliste formuleeringute väljendamisega üldarusaadavais lauseis.

Ka emakeelse elokutsiooni raskused on põhimõtteliselt samasugused, kuigi ehk mõnel määral hõlpsamini ületatavad. Mõtte ja väljenduse täieliku adekvaatsuse saavutamiseks tuleb osavalt sõnaseppadel ja suurtel keeletarkadelgi sageli kaua otsida «õiget sõna». Arusaadavalt on õigete sõnade leidmine õpilastel veel palju raskem. See põhjustabki venitamist ja mingi mõtte ümber keerlemist, ilma et mõtet ennast selgelt ja lihtsalt väljendada suudetaks. Sellest aga tulenevad ka ellipsid ja konspektiivsus kirjandeis, olulise vahelejätmine ja mõtte lünklikkus.

Kui viimistlust mitte arvestada, siis on elokutsioon kirjandi koostamise protsessis viimane osa.

Sisuliselt on elokutsiooniõpetus sama, mis sõnastusstiili õpetus ehk stiilikursus. Et aga stiil kui termin on praeguses keelepruugis paljutähenduslik², siis on kirjandiõpetuses otstarbekohane kasutada selgemalt ja täpsemalt piiritletavat oskussõna elokutsioon.

Kõnearenduse, eriti kirjandiõpetuse programmide kohaselt toimuv elokutsiooni õpetamine on peamiselt tarbestiili koolitamine. Selle peamenetluseks on vigade parandamine õpilaste suulistes ja kirjalikes väljendustes, eriti kirjandeis. Kuid ka tarbestiili tähtsamate nõuete selgitamisel juba enne väljendusproove ja kirjandi kirjutamist, samuti ka heade ja tabavate väljendus-eeskujude tutvustamisel on oluline koht stiili õpetamist soodustavate ja selle edukaid tulemusi kindlustavate meetoditena.

Elokutsiooni õpetamine on rajatud õpilaste eneste aktiivse väljendusoskuse arendamisele. Selles on oluline erinevus kirjanduse programmide alusel toimuva stilistika õpetamisega, mille ülesandeks on taidestiili iseärasuste ja omaduste tutvustamine heas ilukirjanduslikus stiilis kirjutatud teoste ja palade analüüsimise teel, eesmärgiga õpilastele teadmisi anda belletristliku stiili ja selle liikide passiivseks mõistmiseks (lugejana). Taidestiili aktiivse rakendamise õpetamine ei ole kirjandiõpetuse otsene ülesanne. Kool ei valmista ette kirjanikke, vaid hea kirjaoskusega kodanikke, kellelt nõutakse võimet väljendada korralikus tarbestiilis. Kui mõnel õpilasel on huvi harjutada kirjutamist ka taidestiilis, siis võib seda teha klassivälise tööna (näit. kirjandusringis). Kui mõned õpilased omandavad oskuse kirjutada jutte, luuletusi ja näidendeid, siis on see nii nende kui õpetajagi üleplaaniiliseks saavutuseks, millest ei tule teha üldist norminõuet. Katse kõiki õpilasi «kirjanikeks» koolitada võib tarbestiili õpetamisele ainult kahju tuua. Taidestiili mustereeskujud pole õpilastele järeletegemiseks jõukohased, ja kuigi need ehk jutustavate ja kirjeldavate kirjandite kirjutamisel ei tarvitse just väga segavalt mõjuda, siis arutlevate ja karakteriseerivate kirjandite jaoks on niisugused eeskujud koguni kõlbmatud.

Elokutsiooni õpetajal tuleb selgesti eristada stilistikat ja praktilist stiiliõpetust (tarbestilistikat). Stilistika on kirjandusteaduse distsipliin, mille üles-

² Kuivõrd erinevalt tõlgendatakse stiili mõistet isegi kirjandusteaduses, sellest annab ülevaate E. Siirak «Keeles ja Kirjanduses» Nr. 8, 1960. a., lk. 449—460.

andeks on uurida ilukirjandusliku (kunstilise) keele iseloomu, omapära ja liike. Praktiline stiiliõpetus on aga keeleõpetuse üks osa, mis eeldab keele sõnavara ja grammatika tundmist, kuid on kvalitatiivselt rohkem kui foneetika, morfoloogia, tuletusõpetus, süntaks ja leksika kokku, sest nendes distsipliinides ei lange peamine rõhk mõtte väljendamise õpetamisele täpselt ja õiges varjundis. Just see aga ongi tarbestilistika õpetamise eesmärk. Tarbestiili õpetamine taotleb anda oskust väljenduda mitte ainult loogiliselt õigesti, leksikaalselt täpselt, grammatiliselt veatult, vaid ka foneetiliselt heakõlalisel ja psühholoogiliselt ilmekalt.

Õpetaja peab tarbestiili nii teoreetiliselt kui ka praktiliselt hästi tundma, s. o. oskama ise eeskujulikult kõnelda ja kirjutada. Emakeele ja kirjanduse õpetaja on oma ülesande kõrgusel siis, kui ta õpilaste kõiki konkreetseid vigu mitte ainult ära märkida oskab, vaid ka iga vea olemust ja põhjust seletada suudab ning omapoolseid parandusi vaeeldamatu veenvusega esitada mõistab. Niisugustel subjektiivsetel maitseotsustustel, nagu «See pole ilus!», «Väljenduslik külg mulle ei meeldi» jt., ei ole sõnastuse parandamisel mingit väärtust.

Elokutsiooni õpetamine on praegu ehk mõnel määral raskem kui varem. Suured sotsiaalsed muutused viimase paari aastakümne jooksul on kaasa toonud ja toovad veelgi kiireid ja ulatuslikke muutusi ka eesti tarbestiilis. Tehniline progress, maa- ja linnaelu erinevuste tasanemine, põllumajanduse kollektiviseerimine, kiiresti toimunud üleminek sotsialismile ja käimasolev üleminek kommunismile on keelde toonud mitte ainult palju uut sõnavaras, vaid ka täiesti uusi väljendusviise. Uus element keeles on levinud peamiselt ajakirjanduse ja raadio kaudu, sellel puudub rahvalik mahlakus, see on sageli veel paberi lõhnaga ja kergesti šablooni kalduv. Teiselt poolt valitses mõnda aega ekslik käsitlus, nagu oleks stiiliküsimustele erilise tähelepanu pühendamine midagi formalistlikku. Hoolimatus stiili kultiveerimise suhtes pole oma järelmõjudes veel tänini päris kadunud. Sõnastusõpetuse eesmärki nägid paljud õpetajad ainult klassikute ilukirjandusliku stiili tutvustamises. Sõnastusvigade parandamist kirjandeis on tehtud pealiskaudselt ja puudulikult. Õpilaste vihikuist leiame tihti ääremärkusi, nagu «Stiil!» (mõnikord isegi kolme hüüumärgiga), «Väljenduslik külg halb», «Sõnastus jätab soovida» jm. Õpetajad, kes elokutsioonivigu niisugusel viisil «parandavad», ei riskiks kunagi ääremärkustega, nagu «ortograafia!!!», «interpunktsioon» või muud säärast. Aga stiilivigu julgeti korrigeerida nende väheütlevate märkustega.

Alljärgneva kirjandikatkendi Tallinna ühe keskkooli 10. klassi õpilase Toivo S. tööst «Nõukogude inimese väarikus» on õpetaja parandanud laineliste joontega (juuresolevas näites kursiivis).

«Inimene on läbi teinud pika arengutee. Selle arengutee jooksul on ta läbinud palju vorme. Põlvenedes ahvinimesest läks ta edasi ürgkogukondlikku korda. Sealt astmete kaupa on jõudnud edasi praeguse aja tasemeni. Arengu perioodi jooksul on arenenud ka inimväarikus. Kus näit. varem kaubeldi inimesi nagu loomi, tänapäeval seda enam ei juhtu.»

Märkimata on jäetud palju konkreetseid sõnastusvigu (läbi teinud tee, läbinud vorme, kauplemas rektsioon jt.). Õpilase sõnastus on kirjandi algusest lõpuni niisama abitu ja ebamäärane kui toodud katkendiski. Töö on saanud hinde «hea» ja retsensiooni: «Rohkem rõhku stiililisele küljele!» Pole põhjust arvata, et õpetaja suuline kriitika tööde kätteandmisel Toivo S. kirjandi sõnastuse kohta oleks olnud palju põhjalikum, sest järgmisteski kirjandites sõnastab õpilane oma mõtteid samal viisil.

Mõnikord puuduvad lausestuses konkreetseid vead, kuid väljendus on siiski halb. Nii kirjutab Tartu abiturient (1961) Silvia P.:

«Meie inimese ilu — kõrge ja puhas moraal, sisemaailma rikkus, tööarmastus, patriotism, suured, puhtad tunded — armastus, sõprus, seltsimehelikkus. Noorus — kui palju sisaldab see sõna eneses mitmesuguseid mõtteid ja kujutlusi! Kui palju selles sõnas on siirust!»

Hoolimata konkreetsete väljendusvigade puudumisest on sõnastus halb, šabloonne, õnsalt pateetiline. Ka niisugust väljendust tuleb harida, eriti selle tõttu, et just seda laadi stereotüüp on väga levinud.

Üldiselt peaks elokutsioonivigu kirjandeis parandama samasuguse hoolikuse ja üksikasjalikkusega, kui korrigeeritakse grammatilisi ja õigekirjavigu, hoolikamaltki, sest tarbestiili õpitakse peamiselt oma vigade parandamise teel. Kui seda ei tehta, siis pääsevad noored autorid isegi ajakirjandusse niisuguse mannetu sõnastusega, nagu näiteks:

«On väidetud, Mona Lisa kaelal on isegi vere pulseerumist tunda. Sedavõrd on Leonardo da Vinci maal kunstimeisterlikkusest virtuooslik. Ja ega asjatult peeta seda maali üllamaks saavutuseks portreekunsti.

Viiks pikale loendada üles kõiki portreekunsti suurmeisterid. Märgitagu vaid Tizziani, Raffaeli loomingut renessansikunsti.» («Sirp ja Vasar», 1960.)

Kogu õppeaja kestel õpilase sõnastusoskus areneb ja väljendus komplitseerub. Selle tõttu kaovad lihtsamad ja tulevad asemele uued, keerulisemad väljendusvead. Aga stiilivigade klassifitseerimine kergeteks, keskmisteks ja rasketeks oleks siiski ekslik, sest stiilivigadel näib niisugune hierarhia puuduvat. Sõnastus on hea ainult siis, kui selles pole vigu. Isegi ortograafia- või interpunktsiooniviga rikub head stiili (eelmises näites: pulseerumist, Tizzian, Raffael). Alljärgnevais näiteis esineb mitut liiki väljendusvigu, aga pole võimalik öelda, millised neist on kerged või millised rasked.

«Oodates koju kolhoosi esimeest Põtra, märkab Peeter õues rohtukasvanut autot.»

«Sinu peakohal justkui tiirlevad saagiahned varesed, Mahtra sõja kurva lõpptragöödia kärarikkad tunnistajad.»

«Õige suurt tähtsust omab ideelispoliitiliselt õige areng, mis on omane paljudele lihtsatele inimestele kogu maailmas.»

«Meeskodanikke võetakse vastu keskkooli baasil.»

«Seda ei saa enam sellega seletada.»

Kõik need tõsiselt mõeldud laused ei saavuta oma väljenduslikku eesmärki, sest nad on sõnastusvigade tõttu kentsakad, ebaselged ja tekitavad lugejas teistsuguseid mõtteid ja tundeid kui need, mida autorid tahtsid edasi anda.

Sõnastusviga on alati kogemata tulnud, tahtmatu. Kavatsuslikult võib kirjutada ka ortograafilisel vigast keelt (näit. tegelase või isiku karakteriseerimiseks). Kui «viga» on autori tahtel, n.-õ. meelega tehtud, siis on see sisust tingitud stiilivõtteks. Seda tuleb arvestada ka elokutsiooni õpetamisel koolis. Vähetapiplik stiilikorrekatuur kahjustab väljenduse isikupära ja loob eeldusi nürimeelsele šabloonsusele.

Tarbestiili vigade liigitamine sõnastuspuudusteks ja sõnastusvigadeks on meetoodiliselt kasulik ja võimaldab väljenduse kergemat ravi. Puudusena käsitame kirjandile või õpilasele üldiselt omaseid tahtmatuid kõrvalekaldumisi normist, nagu sõnastuse kohmakust, lõtvust, kuivust, kesisust, saamatust jne. Vigadeks loeme üksikuid, konkreetseid eksimusi lauses, selle osas, mitme naaberlause või terve lõigu piirides. Kriitikas sageli kohatavad väljendid, nagu stiilikomistus, -libastus, -vääratus, -konarus, -veidrus jms., on sünonüümsed stiiliviga mõistele, sest et need tähendavad eri varjundeid konkreetseist väljenduseksimustest.

Elokutsiooniviga enam-vähem objektiivseks kriteeriumiks on sõnastuse motiveerimatu kõrvalekaldumine teatud ajastul ja teatud konkreetsetes ühiskonnas üldtunnustatud väljendumisviisist niisugusel määral, et see väljendusest (lausest või tekstist) arusaamist raskendab või takistab.

Praegu esitatakse igasugusele tarbestiilis väljendusele neli peanõuet: selgus, lihtsus, lühidus ja ilmekus. Kui sõnastus neid nõudeid rahuldab, muidu aga normist kõrvale kaldub, siis ei saa seda vigaseks lugeda, olgugi et see meie maitsele ei vasta. Kõigi sõnaliste väljendustega taotleb inimene peale arusaadavuse ka mõju kuulajale või lugejale. Niivõrd kui autor oma kavatsuse kohase mõju saavutab, on sõnastus veatu.

Hea sõnastuse põhioõudeid tuleb käsitleda ühtse tervikuna. Kui mõnd nõuet ignoreerida³, on sõnastusviga vältimatu.

Mitmete sõnastusvigade analüüsimisel ei jõuagi vahest selgusele, kas näit. ekslik sõnavalik ja ebaõige lauseehitus on puuduliku mõtlemise põhjuseks või tagajärjeks. Mõtlemisvea ja sõnastusvea suhe on dialektiline: iga mõtteviga väljendub ainult sõnastuse kaudu ja iga sõnastusviga moonutab või muudab mõtte.

See ei tähenda siiski, et mõtte ja selle sõnalise väljenduse dialektiline terviklus nõuaks faktiliste ja ideoloogiliste vigade käsitlemist sõnastusvigadena. Kogemustele mittevastavaid ja tõde pea peale pööravaid lauseid võib sõnastada selgelt, lihtsalt, lühidalt ja ilmekalt, teisiti öeldes — laitmatu tarbestiilis⁴. Tähtmatud eksitused faktides ja ka ideoloogilised väärtused näitavad küll autori tööstiili, mitte aga sõnastusstiili vigu. Kuigi niisuguste vigade käsitlemine võiks jääda välja formaalsest stiiliõpetusest, siis elokutsiooniõpetuses on ka sisuvigadel oma koht⁵. Kasvatustlikest eesmärkidest sõltuvalt tuleb õpilasi sõnastuse korrektsuse õpetamise kõrval kogu aeg kontrollida ja korrigeerida ka selles, et nende laused ja kirjandid ei sisaldaks sisulisi vigu. Tarbestiili õpetamine ei toimu muust kirjandiõpetusest lahus, mitte eri stiilikursusena, vaid selle hulgas ja kõige muuga tihedas seoses.

Elokutsiooni eesmärgiks on mõttele adekvaatse väljenduse saavutamine. Paljudest ebamäärastest, mitteadekvaatsetest sõnastustest paistab autori kavatsus sellest hoolimata läbi, et lausesse on tekkinud väljendusviga; teisiti öeldes: õpilase kavatsus on aimatav või isegi ilmne, aga teostus on ebaõnnestunud või puudulik⁶. Stiilivigade uurimine näitab, et mõtte adekvaatset väljendamist takistavad niihästi liigne sõnaohtus kui ka sõnaohtus. Niisama oluliseks takistuseks mõttele vastava väljenduse leidmisel on väära sõna valimine õige asemel, veel enam aga niisuguse sõna kasutamine, mis omandab kontekstis väära tähenduse (või tähendusvarjundi).

Tänapäeva eesti tarbestiilis kõige sagedamad loogilised sõnastusvead, mis eelloetletud põhjustel nii õpilaste kirjandis kui ka ajakirjanduses visalt püsivad, on järgmised: 1) sõnavaralised ja morfoloogilised vääraegsused (anakronismid); 2) sõnade vääraseostuse, väärvastanduse, valejaotuste, väärsamastuste, tautoloogiate, võltside personifikatsioonide, perifrasiide ja pseudoparadoksides kujul esinevad mõttetused (absurdid); 3) valearusaamise tõttu fraasidest, idiomidest, vanasõnadest, kõnekäändudest või nende kontamineerimisest ja ettevaatamatust homonüümide kasutamisest tekkivad «stiilipärlid» (katakreesid); 4) substantiivide ja verbide väljajätmisel lausest kujunevad mõttelüngad (ellipsid) ja 5) pleonasmides, ballastis, tiraadides, bombastuses ja ülekuhjamises avalduvad sõnaohtuse vead (psühroloogia).

Nende vigade üksikasjalikum käsitlus moodustab kirjandiõpetuses eri peatüki.

Kõik, millest inimene mõelda suudab, laseb ennast selgelt, asjalikult ja ühemõtteliselt sõnastada. Sellel teisel rajaneb kogu tarbestiili õpetus ja elokutsioonivigade ravi ning profülaktika. Me lähtume eeldusest, et midagi «sõnulsetamatut» ei eksisteeri. Küll

³ Sõna tõsisel mõttes: ladina k. *ignoro* = ei tunne asja, ei tea.

⁴ Sõnastuslikult korrektsed, aga sisult väärad on niisugused laused, nagu näit.: «German Titov on nõukogude esimene kosmonaut.» «Tallinna televisioonimasti kõrgus merepinnast on 500 meetrit.» Oleks absurdne otsida vigu nende lausete sõnavalikust («esimene» pro «teine» ja «500» pro «195»). Vead on faktide mitteteadmises (või meelega võltsimises), mitte sõnastuses. Sõnastusvea avastame ainult siis, kui faktilise vea juba avastanud oleme.

⁵ Kahjuks puuduvad seni põhjalikumad uurimused sõnastuse (stiili) loogiliste vigade kohta. On selgitamata, missugune osa on nende tekkimises mõtlemisel ja missugune väljendusel. Käesolev käsitlus ei pretendeeri rohkemale kui esialgsele katsele üldistada mõningaid kogemustest saadud muljeid.

⁶ See «läbipaistvus» loobki eeldused stiilivigade parandamiseks, mis oleks lootusetu, kui me ei teakski, mida autor üldse öelda tahtis.

võib õpilane (resp. autor) niisuguse «sõnuseletamatuse» mulje kas saada või jätta, kui ta katsub kirjutada asjust, mida ta ei tunne, või kui ta kasutab kirjutamisel võõraid mõtteid, mida ta ei mõista. Mõned õpetajad (ja metoodikudki) püüavad õpilasi niisugusest «väljendamatus» eelarvamusest ja «tundest» vabastada sel viisil, et soovivad lastel kirjutada nii, nagu nad suuliselt kõnelevad. See soovitus kõlbab ainult kirjandiõpetuse elementaarastmel. Hiljem põhjustab selle järgimine rohkesti loogilisi sõnastusvigu. Suuline ja kirjalik elokutsioon on mitmeti erinevad, sõltuvalt suulise ja kirjaliku kõne iseärasustest⁷. Kõnearenduses ei tohi neid erinevusi silmapaari vahele jätta ka mitte tarbestiili koolitamisel.

Mida suurem on õpilase aktiivne sõnavara, seda vähem võib ta vastamisi sattuda millegi «sõnuseletamatuga» oma mõtetes ja tunnetes. Elokutsioonivõime areneb just sedamööda, kuidas aktiivne sõnavara suureneb. Sõnavara rikastamine ei piirdu uute sõnade õppimisega. Veelgi tähtsam on omandada juba tuntud sõnade kõiki võimalikke tähendusvarjundeid. Õieti saab sõna oma eri varjundi sõltuvusest lause teiste sõnadega. Lause on enam-vähem tervikulise mõtte väljendus. Uhe sõna asendamine teisega muudab kõigi sõnade korrelatsiooni (ja tähendustki) kogu lauses.

See asjaolu võimaldabki mõtte varjundamist ja täpsustamist sõnavaliku teel. Valiv väljendumine on ka tarbestiili õpetamisel üheks peamenetluseks.

Lauses võib sõna saada tähendusvarjundi, mida parimastki sõnaraamatust ei leia. A. Grenzsteini unistus sellest, et keel oleks «kindel ja selge» siis, kui igal sõnal oleks «üksainus ja täitsa kindlaste ära piiratud aime»⁸, on loogiline ja käsitleb sõna kui sümbolit, millel pole midagi ühist tegelikkusega. Isegi teaduslikud sõnastused opereerivad terminitega (väga täpselt määratletud sõnadega) ainult piiratud ulatuses. Tarbestiilis ulatub sõna tähenduste skaala kontekstilistes seostustes isegi kuni antiteesideni (näit. iroonia kui stiilivõtte kasutamisel). Sõnavalikust ei tule niisiis mitte aru saada kui mehaanilisest «õige» sõna otsimisest sõnaraamatu abil, vaid kui loovast oskusest sõnu lauses nii seostada, et need mõtte täpses varjundis edasi annaksid.

Elokutsioonivead, mis kõige sagedamini eesti tänapäeva tarbestiilis esinevad ja mille põhjuseks on ainult eksitused sõnavaliku alal, on peamiselt kolmesugused: 1) väärist (sõna)keskkonnast valitud sõnad lauses, nagu barbarismid, murdepärasused, iganenud sõnad ja neologismid, žargonismid ja vulgarismid, aga ka seesugused nähtused, nagu purism, snobism ja liialdamine võõrsõnadega; 2) vale tähendusega sõnad lauses, nagu vääralt tarvitatud võõrsõnad, valesti ühendatud sõnapaarid, kohatud asesõnad jm.; 3) tähenduseta sõnad (sõnakõlksud, täitesõnad, moesõnad, üldse stambid).

Leksikalised elokutsioonivead leiavad lähemat käsitlust vastavas peatükis.

Omandades vigade parandamise ja sõnavara rikastamise teel küllaldase vilumuse sõnu õigesti valida ja leksikalistest elokutsioonivääratustest hoiduda, märgatakse siiski, et ainult sõnavaliku abil ei suudeta veel saavutada tarbestiili korrektsust. Terve rida elokutsiooniprobleeme kerkib niisugustest küsimustest, nagu lause pikkus, pea- ja kõrvalause omavaheline asend, sõnade järjekord lauses jne.

Ka keele teine basaalne komponent — grammatiline ehitus — pole niisugune range loogiline süsteem, milles igal vormil ja võttel oleks ainult üks kindel tähendus. Nagu igal sõnal on palju tähendusi, nii on igal grammatilisel vormil ja konstruktsioonil mitmeid eri funktsioone. Samuti kui sõnavaras on hulgaliselt sünonüümseid elemente, nii on keeles ka küllalt paralleelseid grammatilisi konstruktsioone, mis võimaldavad sama

⁷ Suulise ja kirjaliku kõne suhteid käsitleb kirjandiõpetuse eri peatükk. Olgu siin ainult märgitud, et õpetada lapsi suuliselt kõnelema nii, nagu kirjutatakse («nagu raamatus»), on samuti ekslik (vt. «Nõukogude Kool» nr. 12, 1960).

⁸ A. Grenzstein, Kauni keele kaitsemiseks. Jurjevis 1899, lk. 21.

mõtte väljendamist koguni mitmel viisil. Nagu sõnavaliku abil saame taotleda mõtte adekvaatset väljendust, nii võime mõtet täpsustada ja nüansseerida ka süntaktiliste vahenditega. Selgituseks ainult üks näide: küsimust «Millal ei ole võõrsõnad lauses õigustatud?» võime formuleerida ka teisiti: «Millal pole võõrsõnadel lauses õigustust?» või «Millal on võõrsõnad lauses õigustamatud?»

Sõnavalikut muutmata on sama mõte väljendatud kolmel viisil, ainult grammatilisi vahendeid kasutades.

Kaasaegses eesti tarbestiilis pole süntaktilised sõnastusvääratused sugugi haruldasemad, kui seda on leksikalised ja loogilised vead. Õpilaste kirjandeis pole neid seni ka hoolikamalt parandatud⁹. Oma iseloomult erinevaist vigadest kohtame kirjandeis kõige sagedamini järgmisi süntaktilisi sõnastuskomistusi: 1) liiga pikki ja liiga lühikesi lauseid, kõrvallauset pealausena, ekslikke vahelauseid ja inversioone (lausestruktuuri vead); 2) koondlauseid erineva reksiooniga sõnadest, kongruentsita lauseid, süllepsit (konstruktsioonivead); 3) eitava ja jaatava kõne, samuti kindla ja tingiva, otsese ja kaudse kõne äravahetamist (süntaktilise sünonüümika vead); 4) tarbetuid komparatiive ja superlatiive, asjatuid kaassõnu, *gi*-liite vääratusi (morfoloogilised vead); 5) sõnajärjekorra vigu ja 6) vääri kirjamärke (interpunktsioonivead).

Nagu keele sõnavaras toimub pidev uuenemine vanade sõnade «suremise» ja teiste tekkimise teel nende asemele ja kõrvale, niisamuti — kuigi märksa aeglasemalt — muutuavad keele grammatilised konstruktsioonid ja süntaktilised väljendusviisid. Suurest hulgast tegureist, mis seda alalist muutumist tingivad, on psüühilistel faktoritel oma tõhus osa. Miks mõnel ajajärgul hakatakse üldiselt eelistama just teatud väljendusviisi või süntaktilist konstruktsiooni, on niisama raske seletada kui tõsiasja, et aastate kaupa kantakse lühikesi kleite ja kitsaid pükse, siis aga äkki pikkadele seelikutele ja laiadele madrusepükstele otsustavaalt suuremat soosingut osutatakse ja neile üle minnakse ilma mingi nähtava välise põhjusega. Meie praeguses ajakirjanduslikus tarbestiilis on laialt levinud substantiivne väljendusviis endise verbaalse asemel (näit.: «tehase töötajad on aktiivseiks osavõtjaks tehnilisest propagandast» pro «...võtavad aktiivselt osa...»). Samuti on väljanaermisest hoolimata juba pikemat aega püsinud armastus liigimõistete tarvitamise vastu konkreetsete substantiivide asemel («koresööt» pro «hein», «klaastaara» pro «pudel» jne.).

Veel enam kui leksikalised ja süntaktilised stiilimoodid sõltuvad ajamaitsest need tõekspidamised, mille alusel otsustatakse tarbestiili eufoonia reeglite üle. Sõnastuse eufoonilise külje tähtsus, mida väga rõhutati antiikses retoorikas, muutus palju vähemaks trükikunsti leiutamisest saadik, eriti aga kirjaoskamatusel likvideerimisega, kuid kaasajal on raadio ja televisiooni levik jälle sundinud tõhusamalt arvestama ka sõnastuse heekõla. Tuletame meelde, et J. Aaviku subjektiivseid arvamusid, nagu oleks *-st-* «inetu kõlaga» konsonantühend ja nagu rikuksid *-tata-* ~ *-tatud-* silbid eesti keele eufooniat, ei võta praegu (ainult pool sajandit hiljem!) mitte keegi tõsiselt. Samasuguseid kummalisi nõudeid (ja mitte vähem kentsakaid põhjendusi nende) on aga esitatud veel tänapäevalgi tarbestiili eufoonia asjus¹⁰. Meie maitsele ei vasta riimide kasutamine tarbestiili proosas, aga vana-kreeka retoorikast, ja nimelt proosast, on kaasaegne riim üldse alguse saanudki!

Elokutsiooni õpetamisel tuleb sõnastuse eufoonilistesse «vigadesse» suhtuda kõige suurema ettevaatusega. Oleks näiteks kergemeelsus väita, et sama sõna või sõnatüve

⁹ Eeldada võiks suuremat parandamishoolikust sõnastusvigade süntaktilises sektoris selle tõttu, et need vead on loomult lähedasemad grammatilistele ja ortograafilistele keelevigadele, mida nii koolis kui ka ajakirjanduses usinasti korrigeeritakse.

¹⁰ Vt. V. Mamontov ja D. Rozental, *Практическая стилистика современного русского языка, «Искусство», Москва 1957.*

sagedane kordamine lauses või lähestikku asuvais lauseis on igal juhul viga. Õpilase kirjandis tohiks seda parandada siis, kui on tegemist ilmse sõnavaralise vaesusega, varieerimisvõime täieliku puudumisega, mis avaldub pigemini korrutamises või kordamises («Tuleb tervitada solistide esinemist, kes esinesid esimest korda.»). Veel küsitavam on tarbestiilis vigadena käsitada nn. kakofooniaid: lugemisel ei sega need kedagi ja «inetuks» võiks neid nimetada õige vanamoelise maitsega inimene (näit.: «Aga ka kaebelune vaikus» — *-ga ka ka- öeldakse kuulduvat kaagutamisena; kuid ei näi sugugi sellisena.*)

Siiski tuleb õpilaste tähelepanu juhtida vajadusele vältida niisuguseid sõnastusi, mis tõsisele sisule võivad anda koomilise kõrvalmaigu, üksnes väliselt kakofoonilise lausekoostise tõttu («Seltsimees Kukk alustas tööd kukermiiditehase objektil.»).

Nõndasamuti kui kõige paremadki mõtted on kasutatud, kui neid ei osata sõnastada hästi ja tabavalt, on kõige eeskujulikumi elokutsioonioskus tühine, kui seda kasutatakse mõttetu loba sõnastamiseks. Kontrollides ja korrigeerides kogu õppeaja kestel kirjandites esinevaid sõnastusvigu ja -puudusi, ei tohi tarbestiili õpetaja väsida rõhutamast, et hea sõnastuse mõistesse kuulub meie veendumust mööda ka hea sisu ja selle kavapärane esitus. See veendumus on ühtlasi aluseks tõekspidamisele, et eraldi, muu kirjandiõpetusega ainult vormiliselt seostatavad stiiliharjutused, olgu kirjalikud või suulised, on vananenud ja otstarbetu õppetöö vorm. Õiged «stiiliharjutused» toimuvad koos kirjandi kui terviku harjutamisega, mitte aga näiteks niisuguste ülesannete lahendamiseks kui epiteetide otsimine Vilde ja Leberechti tekstidest või korduste (anafoor, epifoor, epanafoor) liigitamine.

Kogu emakeele ja kirjanduse, aga samuti ka kõnearenduse programmi läbivõtmine koolis toimub sama õpetaja juhatusel. See «personaalunioon» teeb kergesti võimalikuks õpetamise tegeliku seostamise ühelt poolt kirjandusteoreetilise, teiselt poolt praktilise stilistika alal antavate teadmiste ja oskuste koordineerimisega. Kui ilukirjandusliku stilistika alal omandatud teadmisi ülevaatlikult kokku võetakse, siis on aeg käsitleda ka kokkuvõtlikku elokutsiooniteooriat. See kujuneb tegelikus õppetöös pikema aja jooksul saadud vigade parandamise kogemustest ja selle kõrval omandatud praktilise stilistika termineist ja põhimõistest. Õpilaste sõnastamisoskuse kogemusi võib edukalt üldistada alles viimastel õppeaastatel. Süstematiseeritult loovad kõige sagedamini ja püsivamini esinenud vigade ülevaated, aga ka kokkuvõtted nende parandamise viisidest, hea ja kindla aluse püsivale tarbestiili oskusele. Seesugune töö ongi elokutsiooniõpetuse viimaseks ja kõrgemaks astmeks koolis.

Kirjandusteooria õpetamine keskkoolis

A. KRIISA,

Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi eesti keele ja kirjanduse kabineti juhataja

Kirjandusteooria, käsitledes kirjanduse kui sõnakunsti olemust marksistliku esteetika alusel, õpetab noori kirjandust mõistma selle ajaloolises arengus ja suunab neid kirjandusteost tunnetama sisu ja vormi ühtsuses.

Peale õpetusliku eesmärgi on kirjandusteooria õpetamisel oluline tähtsus õpilaste kommunistliku kasvatuse seisukohalt. Kirjandusteooria põhimõistete järkjärguline tundmaõppimine süvendab kirjanduse ideelis-esteetilist mõju õpilastesse, kuivõrd kirjandusteooria-alased teadmised arendavad noori elutõde kunstiliselt tunnetama.

Eriti häid võimalusi annab kirjandusteooria õpetamine noorte esteetiliste tundmuste arendamiseks, nende kunstimaitsse kujundamiseks.

Hea kunstimaitsse kasvatamise all mõtleme ilu mõistmise süvendamist. K. Marx kirjutab: «Kui tahad nautida kunsti, pead olema kunstiliselt haritud inimene.» Mõned arvavad, et kunsti seaduste tundmine, mille ammutame esteetikast ja üksikute kunstiliikide teooriast, tapab kunstiteose vahetu tajumise rõõmu. See pole nii. Kunstiteose ja tema ilu peente nüansside sügavam tunnetamine on võimalik ainult siis, kui omatakse vastavat ettevalmistust. Kui inimesel on kunsti valdkonnas vajalikud teadmised, saab ta kunsti teadlikult hinnata.*

Neid mõtteid üle kandes kirjandusteooria õpetamisele võime öelda, et kirjandusteooria põhialuste tundmine loob vajalikud eeldused kirjanduse kui sõnakunsti ideelis-esteetiliseks tunnetamiseks ning valmistab õpilasi ette kirjanduse iseseisvaks lugemiseks ja mõistmiseks kõige laiemas ja sügavamas tähenduses.

Koolitöö jälgimine selles tööloigis lubab järeldada, et kirjandusteooria senine käsitlemine ei ole paljudel juhtudel oma eesmärgi saavutanud: õpilaste teadmised kirjandusteoorias ei ole vajalikul kõrgusel, kõnelemata noorte kasvatamisest selle aine kaudu.

Esitame mõned konkreetseid näited tegelikkusest.

8-klassilises koolis võib tähele panna, et õpilased, olles võimelised tekstis leidma kõnekujundeid, nagu võrdlus, epiteet, isikustamine, ei tunnetata nende kujundite kaudu loodud piltide ilmekust ja elamuslikkust, mis on olnud kirjaniku kunstiliseks eesmärgiks.

Keskkooli vanemate klasside õpilased ei mõista paljudel juhtudel, et näiteks teose kompositsiooni analüüs aitab avada teose sisu. Sageli ei oska õpilased näha kunstilisi kujundeid, mida kirjanik on kasutanud tegelaskujude loomisel.

Paljud 10. ja 11. klassi õpilased kõnelevad küll Tammsaare, Hindi, Tolstoi või Solohhovi teoste kunstimeisterlikkusest, kuid ei oska seejuures neidsamu vormielemente, millest nad räägivad, seostada sisuga. Need õpilased loomulikult ei tunnetata ka nende vormielementide osa ega kirjaniku kunstikavatsusi tegelaste, olukordade, situatsioonide kujutamisel.

Sageli ei ole vanemate klasside õpilased suutelised teose või tegelase kunstilisele teostusele lähenema mingil määralgi kriitiliselt. Piirduetakse seisukohaga — «meeldib» või «ei meeldi».

* Marksistlik-leninliku esteetika alused, pt. Kunsti funktsioonid, lk. 198, ERK, Tallinn 1961.

Ei ole ülearune siinkohal osutada «Nõukogude Õpetaja» ilmunud artiklile «Mida näitasid kirjanduse eksamid TRU-s» (vt. «Nõukogude Õpetaja» nr. 37, 1960. a.), milles autorid U. Siiman ja K. Toim märgivad järgmist:

«Kirjandusteoreetiliste teadmiste taset tuleb pidada madalaks.

Peaaegu ükski eksaminand ei analüüsinud oma vastuses kirjandusteost kunstilises küljest. Sellekohastele küsimustele vastati puudulikult ja abitult. Sageli selgus, et ei tuntud ka kõige lihtsamaid kirjandusteoreetilisi mõisteid.»

Võru rajooni keskkooliõpilaste kirjandite analüüsis möönab Antsla keskkooli eesti keele õpetaja sm. Aarna, et õpilaste kirjandis esineb harva teadlikku kujundite valikut. Suuremalt jaolt kasutatakse kõnekujundeid juhuslikult. Neist esineb kõige arvukamalt epiteeti ja võrdlust, teisi aga harva.

Ta märgib veel, et karakterite kujutamine on abitu. See piirdub kas välise portree andmisega või üksikute iseloomustavate täiendite, nagu *rõõmus, kartlik, vallatu*, lisamisega. Situatsioonist, olukordadest lähtuva karakteristikaga ei tule õpilased hästi toime. Keele kaudu ei osata tegelast iseloomustada. Sageli ei suuda õpilased oma kirjandis ideed välja tuua, sest neil ei ole õiget käsitust idee mõistest.

Need faktid kõnelevad sellest, et õpilased tunnevad kirjandusteooriat puudulikult. Tüüpiline on selles suhtes ühe Tallinna kooli 9. klassi õpilase kirjand teemal «Kuidas Turgenev on kujutanud Jelenat». See teema eeldab kujundusvõtete tundmist üldiselt ja eraldi seda, kuidas Turgenev neid kasutab Jelena kuju loomisel.

See, kuidas õpilane teemale läheneb, näitab, et tal puuduvad vastavad teadmised: ta ei mõista, mida teema nõuab.

Õpilane kirjutab:

«Romaanis «Eelõhtul» on keskseks kujuks venelanna Jelena Stahhova. Ta pärineb aadlisoost. Jelena kasvatusena ei ole tegelnud ei ema ega isa. Jelenat on kasvatanud kasvataja. Jelena on varajast noorusest peale täiesti iseseisev.

Lapsepõlves oli J. tuttavaks saanud kerjustüdruk Katjaga, kes rääkis talle palju jumalikust vabadusest... Saanud tuttavaks Insaroviga, armub Jelena Insarovisse»... jne. Esitatud faktid sunnivad tõsiselt mõtlema kirjandusteooria õpetamise olukorrale.

Mis põhjustab esitatud puudujääke?

Kirjandusteooria õpetamise jälgimine paljudes koolides lubab teha järgmise üldistuse:

1. Kirjandusteose analüüsimisel ei lähtuta teosest kui tervikust. Teiste sõnadega, teose kunstiliste iseärasuste vaatlus on väljaspool ideelise sisu analüüsi, nii-öelda omaette tööloik.

2. Töö tekstiga on pinnaline. Vanemates klassides piirdub see sageli nn. «kunstiliste iseärasuste» rubriigiga.

3. Kirjandusteooria kordamisele osutatakse vähe tähelepanu.

4. Töövõtted on ühekülgised.

Järgnevalt peatume nendel küsimustel ja esitame ettepanekuid puuduste vältimiseks.

Teose käsitus sisu ja vormi ühtsuses

Kirjandus kujuneb vaid siis esteetilise kasvatus vahendiks, kui õpetaja käsitleb seda vastavalt tema spetsiifikale. Seega on esimeseks oluliseks nõudeks kirjandusteose käsitus sisu ja vormi ühtsuses.

Vaatleme küsimust sellest aspektist, kui võrd on põhjendatud kirjanduse käsitluse nõue sisu ja vormi ühtsuses.

Kunstiteose spetsiifika, selle erinevus teaduslikest ja teistest seda laadi teostest seisneb selles, et kunstnik väljendab oma poliitilisi, filosoofilisi ja kõlbelisi mõtteid kunstilistes kujudes.

Belinski väidab, et filosoof kõneleb süllogismidega, poeet aga kujude ja piltidega; majandusteadlane, opereerides arvudega ja mõjude lugeja mõistusele, tõe st ab oma

töekspidamisi; poeet, kujutades eredalt ja piltlikult tegelikkust, näitab oma töekspidamisi, ta mõjustab lugeja fantaasiat. Seega üks tõestab, teine näitab, kuid mõlemad veenavad lugejat, ainult selle vahega, et üks veenab loogiliste järeldustega, teine piltidega.

Kirjanik, kujutades tegelikkust, valib oma mõtete esiletoomiseks žanri, kompositsiooni, kujud, stiili, keele, mis on vastavuses kirjaniku ideega. Tähendab, vorm on tingitud sisust ja on viimasega orgaaniliselt seotud. Kirjandusteose vormist kõneledes võime seda sisust lahutada ainult mõtteliselt.

Kuidas aru saada kirjandusteose käsitlesest sisu ja vormi ühtsuses?

Vormiküsimusi tuleb koolis käsitleda kõige tihedamas seoses sisuga, sisust lähtudes; on vaja otsida ja hinnata vormi kooskõla sisuga, on vaja määrata ühe või teise vormi-elemendi funktsioon sisu ja teiste vormielementide seisukohalt.

Praktiliselt ei tule sellest aga nii aru saada, et vormi võib käsitleda ainult samaaegselt sisuga. Metoodiline lahendus oneneb käsitletavast materjalist (ulatuslik teos või lühike pala), kirjandusteooria küsimusest (kõnekujudid, portree, kompositsioon jt.), meetodist (kommenteeriv lugemine, loeng) ja õpetaja kogu töö süsteemist kirjandusteose analüüsimisel.

Rõhutagem veel kord, et teose analüüs sisu ja vormi ühtsuses ei seisa ennekoike sisu ja vormi samaaegses käsitlemises, vaid nende vastastikuste suhete avastamises.

Niisiis. mõiste *sisu ja vormi ühtsus* omab eelkõige sisulist seost, teises järjekorras ajalist ühendust, kuivõrd kõiki vormielemente ei ole võimalik käsitleda üheaegselt teose ideelise analüüsiga. Kehtima peab aga jääma põhimõte, et teose vormi ei saa lahti rebida konkreetsest sisust, ei saa mõista omaette probleemina ega käsitleda sisust lahus.

Viimase seisukoha selgitamiseks toome mõned näited.

Kui näiteks õpilased, nagu eespool mainisime, on suutelised tekstist leidma kõnekujundeid, kuid ei tunnetata selle juures nende kujundite ideelis-esteetilist funktsiooni ja kui nende kujunditega rikastatud keel ei ärata neis emotsioone, mõtteid, siis võime öelda, et õpilastega ei ole teost analüüsitud sisu ja vormi ühtsuses. Sõna ei ole vaadeldud seoses selle kaju, pildi või mõttega, mille kujundamise vahendiks ta on. Niisugusel keeleanalüüsil on formaalne iseloom.

Toome veel teise näite. Praktika näitab, et teose kompositsiooni käsitus toimub lihtsustatult, sageli formalistlikult. Teos jaotatakse osadeks, koostatakse plaan, osutatakse sõlmilistele, kulminatsioonile, lahendusele. Vaatlusest jäetakse aga välja see, kuidas antud kompositsioon teenib teose ideelis-kunstilist sisu, kuidas kujud on omavahel seotud ja missugust ideelis-kunstilist tähtsust nad omavad teose kui terviku suhtes.

Näiteks käsitletakse koolis romaani «Külmale maale» kompositsiooni sageli kokkuvõtte kujul: teose esimene peatükk kujutab endast ekspositsiooni, kus kirjanik tutvustab peategelast Väljaotsa Jaani ja tema mõrsjat; teisest kuni kuuenda peatükini toimub arendus; romaani kuuendas peatükis esineb süzeeline sõlmitus — Jaani ühendusseastumine Kohi-Kaarli ja Kõverkaela-Jukuga; sündmustik jõuab hariastmesse ehk kuiminatsioonini kaheteistkümnendas peatükis; pööre toimub kolmeteistkümnendas peatükis: Jaan vahistatakse Piivamäel toimunud murdvarguse pärast; romaani sündmustik laheneb 17. ja 18. peatükis Jaani ja Anni süüdimõistmisega, nende abiellumisega ja Siberisse saatmisega.

Kompositsiooni analüüs peab aga õpilastele näitama, kuidas teose ülesehitus üldiselt ja eraldi iga komponent — tegelased, dialoog, lüürilised kõrvalepõiked, looduspildid jt. — peegeldavad elutõde ja avavad teose ideelise sisu.

Koolide kogemused näitavad, et õpilased tunnevad halvasti kujundusvahendeid, mida kirjanik on kujude loomisel kasutanud. See puudujääk on tingitud sellest, et tegelasi iseloomustatakse vaid nende karakteri ja tegevuse seisukohalt, süzeelisest aspektist, tegelaste kunstiline kujutamine kirjaniku poolt jäetakse vaatlusfookusest hoopis välja.

Tegelaste kujundamise võtteist kõneldakse vaid kokkuvõtetunnis teema all «Teose kunstilised iseärasused». Vormi käsitletakse eraldi tunnis, lahus sisust.

Esitame siinkohal mõned konkreetset näited.

On arusaadav, et üldistav tund teemal «Kirjaniku kunstimeisterlikkusest» ei saa kujuneda kokkuvõtete tegemiseks, kui eelnevalt ei ole sisu analüüsimisel tähelepanu osutatud vastavatele vormiküsimustele. Ei ole võimalik teha kokkuvõtteid, kui alles asume küsimust uurima.

Samal põhjusel ebaõnnestus üldistav tund ühe Tallinna kooli 10. klassis teemal «Tolstoi kunstimeisterlikkusest inimeste kujutamisel». Õpilased jutustasid romaani tähtsamatest tegelastest: Natašast, Bol'konskist jt., nende iseloomu, tegevuse ja mõtete seelkohalt, kuid ei olnud suutelised märkima nende kujude ideelist funktsiooni teoses ega ka Tolstoi kujundusvõtteid tegelaskujude loomisel.

Missuguse järelduse võib selle materjali põhjal teha kirjandusteooria õpetamise kohta selles klassis?

Näib nii, et tegelaste analüüs ei ole toimunud sisu ja vormi ühtsuses. Õpilaste tähelepanu oli juhitud vaid sisulistele faktidele. Tegelaste esialgsel iseloomustamisel ei tutvutud kujundusvahenditega, mida Tolstoi on kasutanud tüüpiliste kujude loomisel, ega ka tegelaste ideelise funktsiooniga romaanis.

Loomulik, et tund ei saavutanud seatud eesmärki, sest ilma eelnevate kirjandusteoreetiliste teadmisteta ei saa õpilased teha sellel teemal kokkuvõtteid ega üldistusi. Küsimus lahendati sel teel, et õpilastele anti õppida vastav peatükk õpikust (!).

Meie arvates on otstarbekohasem järgmine käsitlus, kus õpetaja seostas tegelase karakteristikaga vormianalüüsi.

Teatavasti on Tolstoi kujutanud suurt väejuhti Kutuzovit küllaltki keerukalt.

Et tagada õpilaste aktiivset osavõttu vestlusest, andis õpetaja uuesti üle lugeda need kohad romaanis, kus on juttu Kutuzovist. Lugesisel tuli silmas pidada küsimusi:

1. Tolstoi arvamus Kutuzovist kui väejuhist.
2. Kutuzovi tegevus sõjas Napoleoniga.
3. Kutuzov vägede ülemjuhatajana.
4. Kutuzov Borodino lahingus.
5. Kutuzov Fiilis.
6. Kutuzovi kunstiline kujutamine.

Tunnis toimus analüüs järgmise kava põhjal:

1. Kuidas Tolstoi lahendab küsimuse isiku osast ajaloo käigus?
2. Missuguseid Kutuzovi omadusi esitab Tolstoi vastavalt oma vaadetele isiku osast ajaloo käigus?

3. Missuguseid teisi Kutuzovi omadusi näitab kirjanik?

4. Kujundusvahendid Kutuzovi kuju loomisel:

- a) portree joonistamine,
- b) keele kaudu iseloomustamine,
- c) olukorra kaudu iseloomustamine,
- d) teiste tegelaste iseloomustused.

5. Tolstoi vead ja vasturääkivused Kutuzovi kujutamisel.

Nataša kuju analüüsimisel vaadeldi samuti kujundusvahendeid, mida Tolstoi kasutab oma lemmikkangelase esitamisel.

1. Tolstoi kujutab Natašat alalises sisemises ja välises liikumises.
2. Kirjanik näitab Natašat põhiliselt suurte sisemiste erutuste momentidel.
3. Ta iseloomustab oma lemmikkangelast teiste tegelaste suhtumise kaudu.
4. Nataša kuju esitamisel kasutab kirjanik looduspilte.

Õpilased said nendest tundidest sügavaid kunstilisi elamusi. Nad tunnetasid suure sõnameistri kujundamisjõudu. Õpilased omandasid ka faktilisi teadmisi, tutvudes Tolstoi omapäraga tegelaste kujutamisel.

Loomulikult ei ole vajadust teose kõiki tegelasi analüüsida sellest seisukohast. Kujundusvahendite aspektist võiks vaadelda paari tegelast. Saadud materjalist piisab üldistuste tegemiseks, kui seejuures toetuda õpiku andmetele.

Kinnistamine ja kordamine

Kirjandusteooria senise õpetamise üheks põhiliseks puuduseks, nagu eespool märkisime, on harjutamise ja kordamise vähesus.

8-klassilise kooli kirjanduse programmi seletuskiri märgib: «Õige on, kui iga uue pala puhul määratakse ta žanriline kuuluvus ja meenutatakse ka teisi kirjandusteooria mõisteid, mida antud palaga saab orgaaniliselt siduda.»

Ei ole üleaarne sellest nõudest jõudumööda kinni pidada ka keskkooli kirjandusteooria kursuse õppimisel.

Keskkooli kirjandusteooria kursus tuleb võimalikult siduda 8-klassilises koolis õpitud materjaliga. Keskkoolis süvendame neid teadmisi ja viime lõppklassis kindlasse süsteemi.

9. klassis on kahtlemata vaja süvendada teema ja idee mõistet, samuti kuuluvad süvendavale kordamisele 8-klassilises koolis õpitud kõnekujundid. Märkida tuleb seda, et kuigi kõnekujundite õppimine on 9. klassi programmis seostatud Koidula lüürikaga, on vaja kõnekujunditega tegelda ka hiljem teiste teoste juures.

Lause- ja kõlakujundeid õpitakse programmi järgi 10. klassis ühenduses Juhan Liivi lüürikaga. Loomulikult ei või nende mõistetega tutvumine piirduda ainult Liivi luuletustega. Lause- ja kõlakujundite, samuti kui kõnekujundite tundmist tuleb harjutada ka teiste kirjanike teoste puhul.

Kirjandusteooria küsimusi ei ole otstarbekohane korrata lahti rebituna tekstist. On vaja, et korratav küsimus oleks seoses käsitletava materjaliga. Ei ole loogiline korrata epiteeti ühenduses niisuguste tekstidega, mille stiil on piltlikest kujunditest vaene. Praktikas võib sageli kuulda kordamisküsimusi: «Mis on epiteet?», «Mis on metafoor?». Õpilased annavad definitsiooni ja toovad heal juhul ka päheõpitud näite. See kõik oleks hea, kui siin poleks teist, halba külge. Sageli ei ole needsamad vastajad suutlised esitama iseseisvaid näiteid metafoori kohta ega seda ka kirjanduslikust tekstist leidma, kõnelemata metafoori funktsiooni, selle piltlikkuse tunnetamisest konkreetses lauses.

Käsitledes 10. klassis Vilde «Mahtra sõda» puhul teemat «Romaani kunstilised isearasused» võib näiteks õpilastele anda iseseisva tööna korrata kõnekujundeid järgmiselt.

Laseme võrrelda kaht kirjeldust romaanis, näiteks sünnipäevapidu mõisas ja talupojad mõisateol. Õpilaste ees on pildid kahest erinevast maailmast, kahest teravalt lahutatud sotsiaalsest keskkonnast. Õpetaja eesmärgiks on õpilastele näidata kirjaniku meisterlikkust olustikupiltide kujutamisel. Vilde, kujutades kaht erinevat maailma, valib ka vastavalt piltlikke väljendusvahendeid — sõnu.

Töö käigust ülevaate saamiseks esitame mõlemad tekstid.

1.

... «Terve helkjas mets *laiu* krinoline ja *kahisevat* siidi mühas sabakuubede *mustal* segul *hiilgavalt valgustatud* piduruumis. Palju kulda ja *kiirgavaid* kive, hulk lilli ja *läikivaid* silmi. Noored *sihvakad* neiud, *tugevad vilajad* mehed. Palju *jumekaid, peeni, põllisest* haridusest *läbijoonitud* nägusid...» («Mahtra sõda», neljas trükk, 1955., lk. 129).

... «kuidas need «odavad tööjõud» oma ürgaegsete tööriistade ja puruvaeste loomadega isanda aasal ja nurmel vaevlesid, kuidas kolmeteistkümneaastased väetid poisikesed kuklajõuga saha maa seest tõstsid, kuidas *alaealised* tütarlapsed ja *raskejalgsed* naised põletava päikese käes heina- või lõikustükkidel higistasid ja kartulivagudes küürutasid, kuidas tüdrukud ja poisid, päevatööst surmani väsinud, ööd läbi pinta rapsisid, kuidas teopoisid läbi tuisu ja tormi villavooriga linna poole liikusid, kuidas korratüdrukud, ihu niudeni jääga kaetud, oma *viletsais* takuseelikuis läbi lumehangede mõisa ja küla vahet vantsisid...» (samas lk. 113).

Mingil juhul ei või kordamine omandada kõnekujundite kuiva registreerimise iseloomu. Lähtuda tuleb ideest, mida kirjanik nende kirjeldustega taotleb.

Arvestades õpilaste eelteadmisi võiks kordamine toimuda järgmiste küsimuste ja ülesannete najal:

1. Missuguseid konkreetseid pilte kirjanik kujutab?
2. Missuguse meeleolu kumbki pilt lugejas tekitab?
3. Missuguste kõnekujundite abil kirjanik need pildid loob ja mis on nende piltide eesmärk?

Õpilased märgivad esimese pildis epiteete, nagu: *helkjas, hiilgav, kiirgav, särav, sihvakad, jumekad* jt.; teises pildis: *ürgaegsed, puruvaesed, surmav, viletsad, väetid, alaealised*, ja leiavad nende epiteetide funktsiooni.

Rahva rõhujate luksusliku elu kujutamisel kasutab kirjanik ka sünekdohhe ja metafoore (silmi, nägusid, helkjas mets mühas jt.).

4. Missuguse meeleolu tekitab verbide rohke kasutamine teises pildis?

Õpilased leiavad, et tegusõnad *vaevlesid, küürutasid, rapsisid, vantsisid* ei kutsu esile ergast dünaamilisuse tunnet, vaid tekitavad maadliigi suruva ängistava tundmuse. Kirjaniku kunstikavatsuseks on olnud kujutada teoorja piinarikast tööd isanda põllul.

5. Tähele panna erinevat lauserütmi kummaski pildis ja põhjendada kirjaniku kunstikavatsust.

Esimeses pildis on rütm hoogne, jõuline, pidulik, teises pildis aeglane, veniv, mis on kooskõlas teoorja-tundmuse ja meeleoludega.

Esitatud piltide kõrvutamine kirjaniku stiili tundmaõppimise eesmärgil teenib ka kasvatuslikku eesmärki. Õpilased tunnetavad feodaalühiskonna kisendavaid klassivahekordi ja töötava rahva rõhumist. Nad mõistavad hukka need valitsevad riiklikud süsteemid, mis ka tänapäeval võimaldavad inimese ekspuuteerimist ja rõhumist.

11. klassi programm näeb ette kirjandusteooria põhimõistete kordamiseks, üldistamiseks ja süstematiseerimiseks 5 tundi.

Lähtudes põhimõttest, et kirjandusteooria mõisteid tuleb seletada konkreetsete teoste najal, kerkib küsimus, kuidas toimida antud juhul. Kas võib selleks kasutada omaette tunde?

Enne kui vastata sellele küsimusele, vaatame, mida nõuab programm.

Programmis on järgmine materjal: Kirjanduse spetsiifika. Tüüpilisuse ja individualiseerimise printsiip. Sisu ja vormi ühtsus. Kirjanduslik kuju. Kirjanduse klassiiseloome, rahvalikkus ja parteilisus.

Keel kui kirjanduse tähtsaim element. Kirjanduslik leksikon. Kõne-, lause- ja kõla-kujundid. Värsiehituse süsteemid. Kirjanduse liigid ja žanrid.

Kirjaniku stiil. Romantism ja realism. Kriitiline realism. Sotsialistlik realism kui nõukogude kirjanduse ja kriitika loominguiline meetod.

Selgub, et enamikuga nimetatud küsimustest on õpilased eelnevates klassides tutvunud konkreetse materjali alusel. 11. klassis tuleb õpitud kirjandusteooria mõisted viia süsteemi, kusjuures rõhutada eriti seda materjali, mis on kirjandusteooria kursusest

kõige läbikäivam, nagu kirjandus kui sõnakunst, kirjanduslikud voolud, tüüpilisuse printsiip jt.

Metoodiliselt on nende teemade puhul kohaseks vormiks loeng, mis on läbi põimitud vestluse elementidega.

Loomulikult tuleb uute teadmiste andmisel toetuda sellele, mida õpilased juba teavad, ja esitada tekstinäiteid.

Kirjandusteooria-alaste teadmiste süvendamine ja kordamine võib toimuda ka seoses õpilaste kirjanditega. Õpilastele ei valmista selle aspektiga kirjandid raskusi, kui nad on eelnevalt harjunud kirjandusteoseid analüüsima sisu ja vormi ühtsuses.

Metoodilise teostuse seisukohalt on esimeseks nõudeks sõnastada teema selliselt, et see suunaks õpilasi vältima sisu ümberjutustamist, nagu see sageli esineb.

Esimene selle suunaga kirjandus õpetavat laadi ja vajaduse korral alapealkirjaga, mis teema suunitluse selgesti välja toob. Näiteks teema puhul «Tiina kuju draama idee kandjana» võiks suuliselt selgitada, et õpilaste ülesanne on näidata, kuidas kirjanik Tiina kuju kaudu esitab «Libahundi» idee.

Kirjanditega, nagu «Kuidas Koidula loob kevademeeleolu luuletuses «Kevade on sala tulnud», «J. Liivi looduslühirika iseloomulikke jooni», «Nataša kuju loomisvõtteid», «Milles väljendub «Surnud hingede» satiir», ««Kalevipoja» vormilised iseärasused», «Majakovski värsi omapära» jt., näitavad, kas õpilased oskavad iseseisvalt läheneda teose vormile ja kas nad tunnetavad kirjaniku kunstikavatsusi.

Arusaadavalt ei ole vajadust selliseid kirjandeid kirjutada rohkem kui üks poolaastas või koguni aastas. Vormi küsimustega liialdamine on kahtlemata mittesoovitav nähtus.

Käsitlusmeetodid

Arvestades kirjandustundide vähenemist reformeeritud koolis, tuleb hoolikalt kaaluda seniseid kirjandusteooria õpetamise meetodeid. On vaja kasutada efektiivsemaid töövõtteid, mis vähema ajakuluga annavad soovitud tulemusi. Selle juures ei tohi loomulikult silmast lasta õpilaste iseseisva mõtlemise arendamise võimalusi. Nende nõuete realiseerimine nõuab õpetajalt loovat suhtumist aine käsitlusse. Kirjandusõpetaja käsitusel on kõik meetodid ja töövõtted, mis tagavad teaduste aluste sügavat omandamist ja mida saab rakendada õpilaste kommunistliku kasvatusel.

Kirjandusõpetaja võib iseseisvalt, vabalt otsustada, missugust meetodit või tunni tüüpi kasutada ühe või teise teema käsitlemisel. Kuid õpetaja vabadust töövormide valikul ei tule mingil moel samastada metoodilise nihilismiga, mis viib igasuguste didaktika nõuete ignoreerimisele.

Loov lähenemine õppemeetodile tähendab ennekõike käsitluse sügavat läbimõtlemist, käsitletava materjali omapära, õpilaste ea, ettevalmistuse, huvide ja muude konkreetsete tingimuste arvestamist, et saavutada tunni eesmärki.

Arvestada tuleb ka seda, et meetodid, mida võib edukalt kasutada 8-klassilises koolis, ei ole samasugusel kujul sobivad keskkoolis, ja ümberpöörduvalt.

Loov lähenemine meetoditele peab ka silmas õpilaste aktiveerimise võimalusi tunnis.

Kirjandusteooria käsitluse meetodid sõltuvad küsimuste laadist, nende spetsiifilisusest. Töövõtteid tuleb kaaluda iga küsimuse puhul eraldi. Meetodi valikul ei tohi silmast lasta ka aspekti, et kirjandusteooria õpetamist on tarvis siduda õpilaste esteetilise kasvatusel.

Mõningaid teemasid, nagu romaani ajaloost, tähtsamaid romaanikirjanikke, kirjanduse seos vabadusliikumisega, novelli ajaloost jt., on otstarbekohane käsitleda loenguna.

Kooliloengu kasutamisel tuleb uue materjali esitamisel tingimata toetuda õpilastele tuntud faktidele ja esitada tekstinäiteid.

Ilmekas lugemine tuleb võimaluse piires kõne alla ka keskkoolis, niipalju kui seda

võimaldab vähendatud tundide arv. Näiteks lüürika, lüroepika mõiste selgitamine 11. klassis toimugu vastavate luuletuste baasil, kusjuures rõhku panna luuletuste ilmekale esitamisele.

Stiili mõistet selgitatakse 10. klassis seoses Tammsaare «Tõe ja õiguse», «Kõrboja peremehe» ja «Põrgupõhja uue Vanapagana» käsitlemisega. Et õpilased saaksid selge kujutluse stiili mõistest, on soovitatav kõrvutada eri kirjanike, nagu Tuglase, Vilde, Tammsaare jt., stiili.

Uue keskkooli programmi projekti iseärasuseks on ekskursid maailmakirjandusse seoses kirjandusteooria põhimõistete käsitlemisega. Seesuguse lahendusega taotletakse ühelt poolt kõige põhilisemate kirjanduslike mõistete esitamist võimalikult avara kirjandusliku materjali najal. Nii võiks näiteks eepose mõistet selgitada mitte ainult «Kalevipoja», vaid võimaluse piires ka «Kalevala» ja «Iliase» najal, mis on õpilastele emakeele vahendusel kättesaadavad.

Romantismi olemust selgitatagu Hugo, Žukovski, Bornhöhe, Koidula jt. romantikute teoste näidete najal, kuid mitte ainult õpiku kaudu.

Romaani ja draama mõiste õppimine toimugu mitte ainult Vilde ja Kitzbergi teoste kaudu, vaid maailmakirjanduse vastavate näidete najal. Tõsi küll, uuega on raske uut selgitada, kuid tuleb arvestada, et õpilased on lugenud teiste maade kirjandusteoseid, millele tulebki romaani ja draama mõiste selgitamisel tugineda.

Kirjandusteooria õppimist on vaja seostada õpilaste klassivälise lektüüriga veel teistelgi põhjustel. Mõnede kirjandusteooria mõistete selgitamiseks ei piisa üksikust teosest. Teoreetiliste üldistuste tegemiseks on vaja ulatuslikumat materjali. Näiteks kirjandusliku tüübi ja tüüpilisuse mõiste omandamine ei ole 9. klassi õpilastele kaugeltki kerge ainult Cogoli «Surnud hingede» najal. Lisamaterjalina tuleks kasutada klassiväliselt loetavaid teoseid, nagu «Mida teha?», «Kellel on Venemaal hea elada», «Äike». Tüüpilised kujud, nagu Rahmetov, Griša Dobrosklonov ja Kateriina, annavad väärtuslikku lisa tüüpilisuse mõistest arusaamiseks. Õpilaste arusaamist tüüpilisusest tuleb süvendada ja avardada järgmistes klassides, eriti sotsialistliku realismi teoste õppimisel.

Teema «Novell ja jutustus» õppimine 10. klassis toimub programmi järgi seoses Tšehhovi loomingu käsitlemisega. Et seda küllaltki keerukat kirjandusteoreetilist küsimust selgitada, on soovitatav seda samuti käsitleda laiema materjali baasil. Klassiväliselt lugemist tuleks nii organiseerida, et õpilased tutvuksid novelli läbivõtmise ajaks mõnede Vilde, Kitzbergi ja Tammsaare jutustuste ja novellidega. Kirjandusteooria mõistetega tutvumine ulatuslikuma materjali baasil annab esiteks võimaluse sügavamateks üldistusteks ja teiseks võimaldab seoses sellega korrata kirjandust.

Kokku võttes tuleks tähendada, et kirjandusteooria õpetamisele on vaja senisest rohkem tähelepanu osutada. Kirjandusteoreetiliste küsimuste õpetamine konkreetse materjali põhjal, kordamine ja üldistamine paljude teoste baasil ning meetodite otstarbekohasus tagavad senisest sügavamaid teadmisi.

Kirjandus.

1. Marksistlik-leninliku esteetika alused. ERK, Tallinn 1961.
2. В. И. Сорокин, Теория литературы, Учпедгиз, Москва 1960.
3. Н. И. Громов, Изучение теории литературы в старших классах. Сборник «Преподавание литературы в старших классах». Изд. АПН РСФСР, Москва 1959.
4. Н. Е. Корст, Анализ художественного произведения в школе в единстве содержания и формы. «Литература в школе» № 4, 1956.
5. И. П. Бородин, Понятие об изобразительных средствах языка на уроках литературы. «Литература в школе» № 4, 1960.
6. Т. Г. Браже, Сравнительный анализ стиля писателей. «Литература в школе» № 3, 1958.

Õppigem Kivilõppel saadud kogemustest

E. PAJUMAA,

Eesti NSV õpilaste — kommunistlike noorte III vabariikliku kokkutuleku staabiülem

Möödunud suvel sai vabariigi õpilaste hulgas üldtuntuks omapärane kohanimi — Kivilõppe. Juulikuu esimestest päevadest peale võis Lõuna-Eesti teedel kohata paljusid kommunistlike noorte matkagruppe, kes kõik ruttasid õpilaste — kommunistlike noorte III vabariiklikule kokkutulekule Kivilõppel. Ees ootasid sõbrad, kellega viie päeva jooksul saadi oma võimeid proovida ja saavutusi analüüsida kõige erinevatel aladel.

Et Kivilõppele pääseda, tuli kõikidel keskkoolide ja kesk-eriõppeasutuste komsomoliorganisatsioonidel teha enne tõsist tööd. Ja tehtigi, sest vabariiklikud kokkutulekud on kommunistlike noorte ja noorte kaheaastase töö kokkuvõtteks.

Seni on neid toimunud kolm, igaüks kolmes etapis: algul koolides, siis rajoonides ja linnades ning seejärel vabariigi ulatuses. Iga etapp seab meie ette konkreetseid ülesanded, mille lahendamine nõuab hoolikalt läbimõeldud tööd nii kõikidelt koolinoortelt kui ka neid juhtivatelt õpetajatelt.

See, et kokkutuleku kõik etapid sisaldavad tavaliselt suuremal või vähemal määral võistlusmomente, on muutnud kokkutulekud noorte seas populaarseks, on töösse toonud palju uut ja huvitavat.

Viimase, III kokkutuleku ettevalmistus algas kohe pärast seda, kui II kokkutuleku sõpruslõike Käärikul oli kustunud, ja kestis kaks aastat. See on kooli komsomoliorganisatsiooni elus küllaltki pikk aeg, et näidata oma võimeid ja oskusi kommunistliku kasvatustöö organiseerimisel noorte seas. Kokkutulekul korraldatud konkursid ja võistlused, samuti vestlused kommunistlike noortega nende tööst võimaldavad teha järeldusi, mis on vajalikud töö edasiseks parandamiseks koolides.

III vabariiklik kokkutulek toimus 10.—15. juulini Viljandi rajoonis Kivilõppel ja see oli pühendatud Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXII kongressile. Vastavalt juhendile, mille põhjal toimus ettevalmistus algorganisatsioonides, koostasid ELKNÜ linna- ja rajoonikomiteed ning vastavad haridusosakonnad ühiselt võistluste ja konkurside plaani. III etapp Kivilõppel püüdis haarata kooli komsomoliorganisatsiooni kõiki põhilisi tööloike. Allpool analüüsimegi võistluste ja konkursside tulemusi ning teeme mõningaid järeldusi kokkutulekute ettevalmistamise ja läbiviimise kohta.

Seni toimunud õpilaste — kommunistlike noorte vabariiklike kokkutulekute eesmärgiks on olnud keskkoolide ja kesk-eriõppeasutuste komsomoliorganisatsioonide töö aktiveerimine. Kommunistlikud noored peavad kogu oma tegevusega taotlema, et kõik koolis õppivad vanemate klasside õpilased saaksid aktiivselt osa võtta koolielu kõikide küsimuste lahendamisest, et komsomoliorganisatsioonid kujuneksid pedagoogide tõelisteks abilisteks kommunistliku kasvatustöö organiseerimisel. Kokkutuleku korraldamisel arvestatakse konkreetseid nõudeid, mida elu antud etapil kollektiivile esitab.

Viimase kokkutuleku ettevalmistus ja läbiviimine langes ajale, millal kogu Nõukogudemaa paljurahvuseline pere valmistis vääriliselt vastu võtma NLKP XXII kongressi. Töökingitusi kodumaale sepistasid töölisel ja kolhoosirahvas, uusi vorme poliitilises ja kultuurielus rakendasid kasvatustöös partei-, komsomoli- ja ametiühinguorganisatsioonid. Endastmõistetavalt kajastus see kõik ka koolide töös. Võitjate kindlakstegemisel kuju-

nesid seega määravateks teguriteks ühiskondlikult kasulik töö ning poliitilise kasvatus-töö sisu ja vormide rikastamine.

Palju rõõmustavat suutsid keskkoolide ja kesk-eriõppeasutuste kommunistlikud noored korda saata parteiorganisatsioonide juhtimisel. Poliitilises kasvatustöös on leidnud kindla koha vestlejate ja lektorite grupid õppivatest noortest, poliitiliste teadmiste, komsomoli-aktiivi ja ühiskondlike elukutsete koolid, poliitringid, kohtumised partei-, nõukogude ja komsomolitöötajatega, vanade kommunistide ning tööeesrindlastega. Toremaid saavutusi on kommunistlikel noortel oma kooli ja kodurajooni komsomoliorganisatsiooni ajaloo tundmaõppimisel ning kodukoha seitseaastaku tegude kroonika koostamisel. Kõik see on avaldanud tähelepanuväärset mõju õpilaste marksistliku maailmavaate kujunemisele.

Üheks nõudeks kokkutuleku ettevalmistamise ajal oli see, et iga koolis toimuv üritus oleks selgepiiriline, hästi läbimõeldud ja aitaks õpilasi kasvatada kommunismile ustavuse vaimus. III kokkutulek ise kujunes seega tõsiseks eksamiks 43 keskkooli ja 7 kesk-eriõppeasutuse koondrühmale, kes esindasid mitte üksnes oma õppeasutuse, vaid ühtlasi ka rajooni või linna komsomoliorganisatsiooni. Enamik koondrühmi tuli oma vastutusriikka ülesandega kenasti toime.

III kokkutulekul kujunesid keskmataks konkursid ja võistlused, samuti temaatilised õhtud, nagu «Viljandi rajoon NLKP XXII kongressi eel», kus esinesid EKP Viljandi rajoonikomitee töötajad. Toredat kunstilist elamust suutsid pakkuda Viljandi rajooni isetegevuskollektiivid. See, et vabariigi erinevatest kohtadest kokkutulnud noortele tutvustati põhjalikult rajooni, kus toimus kokkutulek, oli hea algatus, mida maksaks silmas pidada ka edaspidi. Meeldejäävaks kujunes kohtumine EKP Keskkomitee sekretäride seltsimeeste Lentsmani, Merimaa ja Vainoga temaatilisel õhtul «Meie vabariik NLKP XXII kongressi eel».

Et möödunud aasta juulikuus toimus ülemaailmne noorsoofoorum Moskvas, oli endast-mõistetav ka nn. väikese foorumi korraldamine Kivilõppe laagris. Küsimustele noorsoofoorumist ja teaduse ning tehnika saavutustest vastasid komsomolitöötajad, vabariigi teadlased ja ajakirjanikud. Samal õhtul kuulati suure huviga temaatilist kontserti: «Laulab maailma noorus», sest esinejad olid ju kõik kokkutuleku delegeaadid.

Meie noored ei kujuta ette elu tugevate sõprussidemeteta teiste liiduvabariikide noortega. Kokkutulekul viibisidki külalisdelegatsioonid Gruusiast, Armeenias, Aserbaidžaanist, Usbekistanist, Kasahstanist, Leedust ja Pihkva oblastist ning telklinnakeses veedetud päevad kujunesid meie kodumaa rahvaste sõpruse eredaks demonstratsiooniks. Meie koondrühmadel oli raske kokkutuleku lõppedes oma uutest sõpradest lahkuda. Kunda-lased, kelle laagripaika ehtis üleliidulise komsomoli löökehiteuse «Punane Kunda» embleem, sõitsid koos Gruusia delegatsiooniga oma kodulinna Kundasse, Kivilõppel aga kuulati suure huviga jutustusi vennasvabariikide noorte tööst, jälgiti sõprade esinemist. Kui aga õhtu lõppedes kõlas mitmetes keeltes kõigile tuntud laul «Suur ja lai on maa, mis on mu kodu», ei suutnud vaikida ka eakad kolhoosnikud, kes olid kokkutulekul tavalisteks külalisteks.

Kokkutuleku õhtutel seisis delegatsioonide massiorganisaatoritel ees raske ülesanne: organiseerida massimänge, -tantsu ja -laule ligi tuhandeliikmelisele kollektiivile. Sellega tuldi hästi toime. Ka koolides korraldatavatel üritustel tuleks senisest rohkem ja julgemalt usaldada nende juhtimine noortele endile.

Mida näitasid kokkutuleku konkursid ja võistlused?

Matk, millest pidid osa võtma kõik koondrühmad, et jõuda Kivilõppele, kujunes juba oma tulemustelt ainulaadseks: üle 600 kokkutulekust osavõtja täitis märgi «NSVL turist» nõuded. Matka jooksul teenisid paljud koondrühmad kolhoosi- ja sovhoosirahva tänuabi eest heinatöödel või juurviljapõldude hooldamisel. Esinemised kontsertidega pioneeri-laagrites, kolhoosides, ettevõtetes ja vanadekodudes töid paljude koondrühmade matkapäevikusse toredaid hinnanguid. Kõige väärtuslikumaks tuleb aga pidada koondrühmade tööd vabariigi majandite ja tööstusettevõtete poolt NLKP XXII kongressi auks võetud

kohustustega tutvumisel. Loksa, Tallinna 39. ja Tartu 3. keskkooli ning Antsla põllumajandustehnikumi, Tartu meditsiinilise kooli ja Tallinna polütehnikumi tublide matkajate kõrval esines ka koondrühmi (Rapla, Orissaare ja Võnnu keskkool), kelle matku ei arvestatud esitatud nõuete täitmata jätmise pärast. Matkavõistlus näitas, et noored armastavad seda mehist spordiala, näitas aga ka seda, et paljudes koolides pole noori õpetatud nägema elu väljaspool kooli, jälgima ja analüüsima seda igal matkal, ekskursioonil ja väljasõidul. Pedagoogidel tuleks edaspidi hoolitseda selle eest, et ükski õpilasgrupp ei läheks matkateele või ekskursioonile, kui tal pole selge, milleks minna, mida seal näha ja kuidas vaadelda. Me ei saa praegu nuriseda matkade ja ekskursioonide vähesuse üle. Neid korraldatakse palju, kuid tihtilugu halvasti ning osavõtjate aktiivse ettevalmistuseta. Kokkutuleku matkapäevikute ja raportite näitus ning žürii poolt koos koondrühmade matkaorganisaatoritega tehtud põhjalik analüüs peaksid andma tõuke selle huvitava ja noori haarava kasvatustöö vormi paremaks kasutamiseks igas koolis.

Komsomoliorganisatsioonide distsipliinitundest ja korraarmastusest andis hea ülevaate sisekorra võistlus. Laager, kus elas ligi tuhat inimest, oli omaette telklinnake, kus pidi valitsema kindel kord ja range nõudlikkus. Staap rakendas laagri elu juhtimisel edukalt noorte isetegevuse ja initsiatiivi printsiipi. Korrapidajad koondrühmad olid väga nõudlikud kõigi laagris viibijate suhtes. Rõõmustas delegaatide käitumiskultuur ja tugev võidutähe vihmale ja seetõttu ka halbadele võistlustingimustele vaatamata. Paremast küljest näitasid end Vändra, Tallinna 39. ja Võru 1. keskkooli, Olustvere ja Antsla põllumajandustehnikumi ning Tartu kujutava kunsti kooli õpilased. Suhteliselt halvemini esinesid, ilmselt tundmata täit vastutust oma kooli, rajooni- või linnaorganisatsiooni esindajana, Tallinna 17., 21., 45., Narva 7. keskkooli ja Paide keskkooli delegaadid. Nende ja mitmete teiste koolide õpilased pole veel omandanud teadlikult nõukogude inimesele omaseid käitumisnorme. Käesoleval õppeaastal, kus kogu kasvatustöö toimub NLKP uue programmi ja eriti kommunismiehitaja moraalikoodeksi alusel, tuleks noori huvitavatel teemadel korraldada vaidlusi komsomoligruppides ja klassides, nagu seda teevad Jõgeva, Vändra ja mõnede teiste keskkoolide komsomoliorganisatsioonid. Niisugused vaidlused aitaksid noortel endil selgusele jõuda ka igapäevase elu pisiküsimustes, mis ühtekokku moodustavad suuri probleeme. Neid on meie päevil palju. Nende lahendamise nõuab teadlikke inimesi, kes kujunevad sellisteks koolikollektiivis veedetud aastate jooksul.

Esmakordselt töötas kokkutulekul ka mandaatkomisjon. Selle andmeist ilmnes, et mitmete õppeasutuste pedagoogiline kollektiiv ja juhtkond ei pööra piisavat tähelepanu kindlale ja sihipärasele tööle distsipliini tugevdamiseks. Paljudel delegaatidel Paide, Orissaare, Keila, Kunda ja Tallinna 21. keskkoolist, Rakvere internaatkoolist ja Tallinna kergetööstuse tehnikumist puudusid õpilaspiletid või õpinguraamatud. Narva 7. keskkooli koondrühm tunnistas üksmeelselt, et nende koolil polevat üldse (!) õpilaspiletid. Kunda, Orissaare, Tallinna 45. ja Narva 7. keskkooli ning mõnede teiste koolide koondrühmad pidid eemale jääma mitmetest võistlustest, sest neil puudusid arstitõendid. Need faktid kõnelevad lohakusest, ükskõiksest suhtumisest. Koolide juhtkondadel tuleks edaspidi ilmselt suuremat tähelepanu pöörata dokumentide vormistamisele ja teadliku distsipliini tugevdamisele nii koolis kui ka väljaspool kooli. Kokkutuleku staap tegi mõnikord valutava südamega otsuseid, mille kohaselt võistlustele ei lubatud vastavate dokumentide puudumisel mitmeid koondrühmi. Märkused tegime sel puhul õpilastele, kuid kahjuks käivad need enamikul juhtudel ka kasvatajate kohta, kes pole pikkade aastate jooksul suutnud oma kasvandikele sisendada täpsust ja korda.

Kokkutuleku viimases voorus oli esmakordselt vähendatud kergejõustikualasid. Piiruti ainult granaadiviske ja kaugushüppega, mis on sobivad laagris, kus puuduvad spordibaasid. Selle asemel saadi plaani võtta kombineeritud teatevõistlus ja kurnimäng. Kurnimängu harrastatakse meil veel vähe, kuid võistlused näitasid, et noortel on selle mängu vastu huvi.

Esmakordselt oli sel kokkutulekul varutud aega ka kogemuste vahetamiseks koondrühmade vahel. Elavaks kujunesid mõttevahetused poliitilise kasvatustöö vormide üle. Nii aktiivset auditooriumi õnnestub harva näha: üks kõneleb, aga juba seisavad 2—3 noort sõnavõtuks järjekorras. Küsimustega ei oldud kitsi. Esimene taoline kogemuste vahetamise katse õnnestus, järgmistel kokkutulekutel on vaja sellele pühendada veelgi rohkem tähelepanu ja aega. Kogemuste vahetamisele tuleks tähelepanu pöörata ka rajooni- ja linnakokkutulekutel, kus erilist huvi peaksid pakkuma komsomoligruppide töö küsimused. Igati õigustavad end ka näitused (päevikud, raportid, kroonikad) ning tutvumine teiste koondrühmade välklehtede ja laagripaikadega.

Elmistel kokkutulekutel selgitati parimad komsomoliorganisatsioonid põhiliselt kokkutulekul saavutatu põhjal. Viimasel kokkutulekul aga arvestati paralleelselt sellega ka eelnenud perioodil tehtud tööd koolikollektiivis. See õigustas end, sest võitjaks ei tulnud mitte need, kes lootsid ainult võistlustele, vaid eeskätt need, kes kahe aasta jooksul on kasvatanud endas kommunistlikku suhtumist töösse ja laiendanud oma poliitilist silmaringi. Kivilõppel selgitati võitjad, kuid mitte lõplikult. Parima keskkooli ja kesk-eriõppeasutuse komsomoliorganisatsiooni nimetuse ja lipu ning koos sellega võimaluse kanda NLKP XXII kongressi nime said parimad algorganisatsioonid 17. oktoobril — Kommunistliku Partei ajaloolise kongressi avapäeval. Töö suvel, valmistumine NLKP XXII kongressiks olid võidu põhitingimusteks. Mitte kõik algorganisatsioonid ei jätanud sisukat tööd ka suvel. Nii kujuneski rida kohavahetusi: need, kes algul asusid eespool, pidid nüüd oma koha loovutama aktiivsematele, kes võistlesid kuni viimase momendini. NLKP XXII kongressi austava nimetuse said Vändra keskkooli (Kivilõppel II koh.) ja Antsla põllumajandustehnikumi (Kivilõppel I koht) komsomoliorganisatsioon.

Võitjad ja võidetud on selgunud, kuid võitja nime pole kerge säilitada. Uus kokkutulek, mille ettevalmistamisele asuvad peatselt meie õppivad noored, peab kujunema veelgi sisutihedamaks. Selleks et õnnestumisi oleks veelgi rohkem, tuleks koolides tõsisemalt ja suurema vastustundega lahendada järgmised küsimused.

1. Kokkutuleku esimene etapp, mis toimub koolides ja on ettevalmistuseks rajooni ning vabariiklikuks kokkutulekuks, tuleb muuta kogu kollektiivi haaravaks. Direktsioonil tuleb komsomoliorganisatsioonile anda konkreetsed ülesanded õppebaaside kindlustamisel, koolist väljalangemise vastu võitlemisel ja klassivälise töö juhtimisel. Anda üles nähenda usaldada noortele lahendamiseks üks või teine probleem. Niisugust usaldust on vaja senisest rohkem. III kokkutuleku ettevalmistamise ajal talitati mõnedes koolides väärt. Koondrühma liikmetele hakati varakult (juba siis, kui polnud veel lõplikult otsustatud, kes läheb kokkutulekule) õpetama mitmesuguseid matkatarkusi, korraldama spetsiaalseid treeninguid jne. See pole õige. Kõike seda peab tegema kogu komsomoliorganisatsioon ja alles siis, kui kogu kollektiiv on kõik vajalikud tarkused omandanud, kõik nõutavad üritused korraldanud, valitakse parimad esindajateks rajooni-, linna- või vabariiklikule kokkutulekule.

2. Ei saa lubada, et esikohale seatakse ürituste arv, mitte aga nende tase. Iga koolis korraldatav üritus peab olema kindla kasvatusliku eesmärgiga ja noorte endi poolt ette valmistatud. Pedagoogidele jääb siin märksa raskem osa: õpetada noori eesmärke seadma ja aidata neil leida kõige haaravamaid, kõige suurema kasvatusliku tähtsusega töövorme. Mõõdas on aeg, millal kohtumiskoosolek või -õhtu kujutas endast lihtsalt kollektiivi kokkutulekut, et ära kuulata ühe või mitme inimese vestlus (tavaliselt oma muljetest ja elamustest). Praegu, millal põhjalikkus on üks kommunistliku ühiskonna inimese olulisemaid jooni, peaks ka kohtumiskoosolek kujunema suursündmuseks kogu kollektiivile. Enne tööeesrindlasega kohtumist tuleks tutvuda tema elukäigu ja töö üksikasjadega, tema plaanide ja nende täitmise teedega. Niisuguse eelneva töö, rääkimata juba kohtumiskoosoleku organisatsioonilisest küljest, peavad ära tegema noored ise, loomulikult vanemate seltsimeeste näpunäidete kohaselt. Ainult siis, kui iga üritus on sisutihe ja organi-

seeritud noorte endi poolt, võime öelda, et isetegevuse ja initsiatiivi printsiip on komsomoliorganisatsiooni tegevuses ellu rakendatud.

Tõin eespool näite ainult lihtsa kohtumiskoosoleku korraldamisest. Samad nõuded kehtivad aga kõikide koolis toimuvate ürituste kohta. III kokkutuleku ettevalmistamisel oli nii mõneski koolis palju mitmesuguseid üritusi, ometi jäid tulemused kesiseks. Ja põhjuseks oli ülalmainitud nõuete mitteamestamine.

3. Märksa laiemal ulatusel peab igas koolis saama klassiväline töö, kusjuures on tähtis selle koordineerimine, konkreetsete ülesannete andmine kõikidele ringidele. Kokkutulekul saime küll teatava ülevaate isetegevusringide tegevusest, kuid mitmel juhul ei küündinud see isegi rahuldava hinnanguni. Nii jäid Tallinna 18., 21. ja 45., Kohtla-Järve 1. ja 5. ning Kiviõli keskkooli, Tartu kujutava kunsti kooli, Tallinna polütehnikumi ja Tallinna ehitustehnikumi isetegevuskavad kunstilise küündimatuse tõttu konkursist eemale. Anda lühike kontsert väikese kollektiivi poolt — see pole üle jõu käiv ülesanne. Esinejatel peab aga selge olema, mida nad kuulajale tahavad öelda, milles nad tahavad neid veenda. Sellist selgust polnud mitmete koondrühmade esinemistes. Järelikult on olemas oht, et ka koolis ringide töös seda ei ole. Veel üks tähelepanek: äärmiselt vähe tunnevad meie noored tänapäeva massilaule, laule kodumaast, komsomolist, rahust. Seda ei juhtuks, kui kooli igapäevases elus oleks alati au sees tänapäeva nõukogulik massilaul. Kunstilist isetegevust koolis tuleb hinnata kui üht tähtsamat noorte poliitilise kasvatuse vahendit. Sellelt seisukohalt tuleb esitada nõuded ka kõikide isetegevusringide tööle.

4. Iga algatus lõpuni viia, püüda raskustest üle saada — neid omadusi pole veel kõikidel komsomoliorganisatsioonidel.

III kokkutuleku staabi arvamus oli, et nii mõneski koolis suhtutakse ilmselt väga kergelt ürituste ärajätmissesse. Vastasel korral poleks Põlva, Mustla, Tapa ja Sillamäe keskkooli ning Jäneda ja Kuremaa põllumajandustehnikumi ning Tallinna riikliku ja kooperatiivkaubanduse tehnikumi koondrühmad jäänud kokkutulekule ilmumata. Võitlus oma koolikollektiivi au eest on üks tähtsamaid momente tugeva kollektiivsustundega noorte kasvatamisel. Kui noor täna ei soovi kaitsta oma kooli au, siis homme ei kaitse ta oma tehase või kolhoosi au. See kõneleb eelkõige vähesest vastutustundest oma kollektiivi ees ja on tõsiseks puuduseks nõukogude noorte kasvatamises. Meie pedagoogide rikkalikud töökogemused ühendatult kommunistlike noorte energiaga ja huviga ühiskondlike probleemide vastu peaksid eriti nüüd, kus kõik meie maa kodanikud arutavad elavalt NLKP XXII kongressi materjale, andma põhjust nõuda, et vastutustunde kasvatamisel kõikides koolides, kõikides komsomoliorganisatsioonides siirdutaks sõnadelt tegudele.

Kommunistlike noorte vabariiklikud kokkutulekud on noori haaravateks suurüritusteks. Järgmine, IV vabariiklik kooliõpilaste, kommunistlike noorte kokkutulek ei ole mägede taga. Pääsemine järgmisele kokkutulekule nõuab palju konkreetseid tegusid NLKP XXII kongressi otsuste elluviimisel, nõuab kogu kasvatustöö sisu ja vormide rikastamist. Tehkem seda siis igas kollektiivis Kivilõppel saadud kogemustest õppides.

Õpilaste väsimuse kujunemine koolipäeva jooksul

M. TEOSTE,

arstiteaduse kandidaat

Üheks probleemiks, millega tegelevad nii pedagoogid kui ka koolitervishoiu spetsialistid, on see, kuidas võidelda õpilaste väsimuse vastu koolis.

Uurimused kinnitavad, et koolipäeva jooksul tekib õpilastel eeskätt vaimse töövõime ja nägemisanalüsaatori töövõime langus, s. o. väsimus. Näiteks oli Sikorski andmeil koolipäeva teisel poolel etteütluses tehtavate vigade arv 35 protsendi võrra suurem, võrreldes esimeste tundidega. Spetsiaalsete matemaatikaülesannete ja korrektuurtestide lahendamisel suurenes vigade arv õppepäeva lõpuks, võrreldes hommikuga, erinevate autorite andmeil 7—30 protsenti, isegi 1,5—2 korda (!) (Antropova, Dedabrišvili, Tjomkin jt.). Rivlina andmeil halveneb koolipäeva lõpuks ka mälu. Nussbaumi ja Aleksandrova andmeil langeb nägemisanalüsaatori töövõime õppepäeva lõpuks paarkümne protsendi võrra; Antropova on täheldanud nägemisanalüsaatori töövõime langust koguni poole võrra.

Need andmed ei luba kahelda selles, et õppepäeva lõpuks õpilaste väsimus suureneb. Väsimus on töö loomulik tagajärg, mida ei tule karta. Sellele järgnev puhkus taastab töövõime. Kui aga järgnev puhkus väsimust ei kõrvalda, tekib üleväsimus, mis ei ole enam organismile kahjutu. Õpilaste üleväsimusest võime kõnelda, kui nende töövõime on reedel madalam kui teisipäeval; veerandi lõpul madalam kui algul; õppeaasta lõpul madalam kui õppeaasta algul. Neid nähte meil esineb ja need on fikseeritud paljudes koolihügieeni käsiraamatutes (Antropova, Listov).

Millised tegurid eriti soodustavad õpilase väsimist koolipäeva ja õppeaasta jooksul? Kuigi pedagoogid ja tervishoiuala spetsialistid on juba ammu üldjoontes välja töötanud tunniplaani ja päevarežiimi instruksioonid ning põhilised nõuded, on siin veel palju katseliselt tõestamata. Lisaks sellele eksitakse kooliski sageli tunniplaanide koostamisel hügieenireeglite ja päevarežiimi vastu.

Tunniplaani koostamisel on kõige põhilisemaks nõudeks see, et II ja I signaalsüsteemi koormavad tunnid vahelduksid. Vahetundide kestus olgu vähemalt 10 minutit, kusjuures paar vaheaega peaksid olema 15—20-minutilised.

Neil päevil, millal jälgiti õpilaste töövõimet, täheldati, et siis, kui rakendati ümberlülitumist vaimselt töölt eeskätt I signaalsüsteemi tegevusele, oli õpilaste töövõime suurem, s. o. päevadel, millal tunniplaanis oli kehaline kasvatus või tööõpetus, kui nendel päevadel, kus olid ainult nn. «teoreetilised tunnid» (Salnikova, Ussištševa, Krõžanovskaja ja tema kaasautorid). Kehalise kasvatuse soodsat toimet järgmistele tundidele on näidanud oma uurimustes ka Ljubomirski, Tjomkin, Bolhovitjanova jt. Osa koolihügieeni spetsialiste on aga kehalise kasvatuse tunni suhtes vastupidisel seisukohal. Nii väidavad Listov ja Molkov, et kehalise kasvatuse tund väsitab õpilasi liialt ja tuleb seetõttu jätta koolipäeva lõppu. Eelnevate uurimuste objektiivsed andmed aga kinnitavad kehalise kasvatuse vaieldamatult soodsat toimet vaimsele töövõimele. Nii avaldasid kehalise kasvatuse ja tööõpetuse tunnid Tjomkini uurimuste kohaselt soodsat toimet töövõimele mitte ainult vastava koolipäeva lõpul, vaid, toimudes kolmapäeval või neljapäeval, vähendasid kooliväsimust isegi nädala lõpul. Tegelikult arvestatakse tunniplaanide koostamisel väga harva töö vaheldumise nõuet.

Teine tegur, mis soodustab õpilaste töövõime langust ja põhjustab kevadeks kooliväsimuse tekkimist, on päevarežiimi üksikute komponentide tasakaalu nihe. Nimelt kulutavad õpilased tundide ettevalmistamiseks kodus, nagu ulatuslikud uurimused on näidanud, olenevalt vanusest, ettenähtud 1,5—3 tunni asemel rohkem aega. Seepärast võttis VNFSV Haridusministeerium 1951. aastal vastu otsuse õpilaste koduste ülesannetega ülekoormamise vältimise kohta. Kontrollimine järgnevatel õppeaastatel aga näitas, et olukord oli jäänud peaaegu endiseks. Kulutades ülemäära palju aega tundide ettevalmistamisele, ei saa õpilased päevarežiimist kinni pidada. Nad tegelevad vähe spordiga ja koolivälise tööga, viibivad lubamatult vähe õues (osa õpilasi ainult teel kooli ja koju), samuti magavad nad vähe. Sellega seletubki kooliväsimuse tekkimine.

Õpilaste töökoormuse uurimine Tallinna koolides, mida Tallinna Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni Teadusliku Uurimise Instituudi koolihügieeni laboratoorium alustas 1955/56. õppeaastal (Hion, Silla), kinnitas eespool öeldut. Õpilaste vaimse arengu uurimine sm. Silla poolt mitmel õppeaastal (1955—58), laste vaimse arengu võrdlemine päevarežiimi komponentidega ja uurimise andmed vahetustest tingitud päevarežiimi iseärasuste mõjust vaimsele arengule lubasid teha huvitavaid järeldusi. Selgus, et meie nooremad õpilased ei olegi õppetööga otseselt üle koormatud, vaid puuduseks on see, et nad tegelevad vähe kehalise kasvatus ja spordiga ega viibi küllaldaselt värskes õhus.

Selle väite eksperimentaalseks tõestamiseks loodi Tallinna Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni Teadusliku Uurimise Instituudi koolihügieeni laboratooriumi poolt (sm. Silla juhtimisel) 1959/60. õppeaastast alates J. Anveldi nimelises Tallinna internaatkoolis katseklassid. 1959/60. õppeaastal oli katseklasse üks — 3. klass; 1960/61. õppeaastal oli neid kaks — 4. (eksperiment jätkus teist aastat) ja 5. klass (eelmise õppeaasta kontrollklass).

Eksperimentaalne režiim neis klassides seisnes esmajoones kehalise kasvatus mahu suurendamises ja värskes õhus viibimise aja pikendamises. Katseklassis oli kehalise kasvatus tund iga päev (õppepäeva $\frac{2}{3}$ piiril). (Neil õpilastel tõsteti ka vaimset koormust 4 nädalatunni võrra.) Kehalise kasvatus tund toimus enamasti õues. Õpilased viibisid üldse palju värskes õhus: sügisel 4 tundi, talvel 3 ja kevadel 5—6 tundi päevas. Värskes õhus viibimise kestust pikendati kogu kooli ulatuses: enne koolitöö algust oli poole tunniline jalutuskäik, niisamasugune jalutuskäik tehti enne magamaheitmist, vabal ajal olid õpilased koos kasvatajaga õues, tegelesid spordiga või viibisid pikematel jalutuskäikudel. Koolis tehti järjekindlalt hommikvõimlemist; kevaditi võimeldi õues; õpilased pesid hommikuti ka ülakeha; tuulutati eeskujulikult klassiruumi. Möödunud õppeaastal pikendati vahetunde pärast kolmandat tundi 25 minutile (eelmisel õppeaastal veerand tundi), millal õpilased ja õpetajad olid õues.

Õpilaste töövõime pidev uurimine nende õppeaastate jooksul kinnitas, et kooliväsimus on olulisel määral välditav tunniplaani ja päevarežiimi õige organiseerimisega ja et suur osa selles kuulub kehalisele kasvatusle.

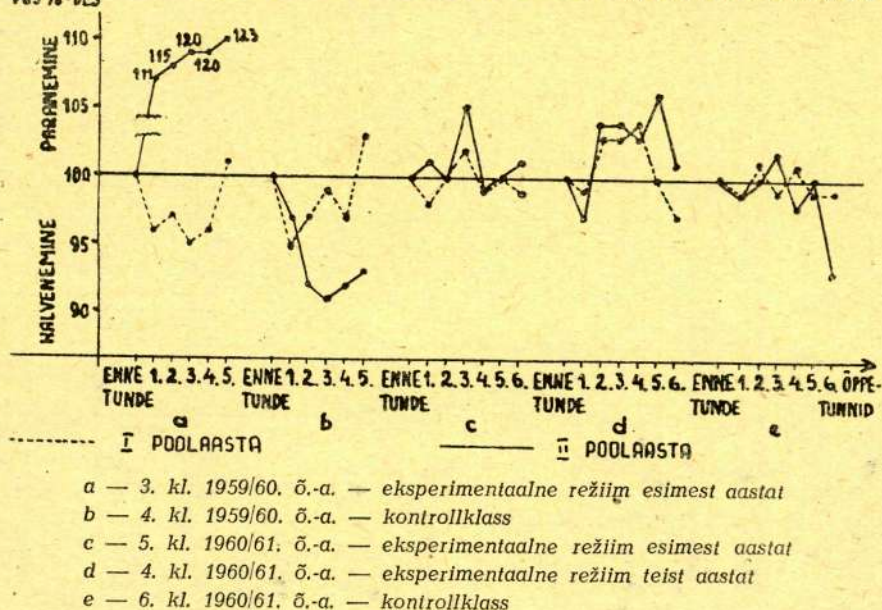
Vaatame nüüd Tallinna internaatkooli 3.—4. klasside õpilaste töövõime näitajaid nii koolipäeva kui ka kooliaasta jooksul.

Nagu eespool nimetatud, koormab koolitöö kõige enam nägemisanalüsaatorit ja aju kõrgemaid funktsioone. Seepärast uurisime õpilaste nägemisorgani töövõimet (selge nägemise püsivuse meetodil, mis seisneb väikese detaili selgesti ja mitte selgesti nägemise püsivuse fikseerimises; selge nägemise püsivuse vähenemisel nägemisorgani töövõime on langenud ja vastupidi) ja vaimset töövõimet — korrekturestide lahendamist, osavõttu tunnist, õppeedukust.

Analüüs näitas, et nägemisorgani töövõime langus koolipäeva jooksul nii kontrollkui ka eksperimentaalklassides oli üldiselt väike, ulatudes klassi keskmisena maksimaalselt ainult 9 protsendini. Nägemisorgani töövõime jälgimine kogu kooliaasta jook-

sul aga tõestas selle töövõime langust kontrollklassides, mis nähtus asjaolust, et esimesel poolaastal langes nägemisorgani töövõime koolipäeva jooksul märgatavalt vähem kui teisel poolaastal (joonis 1b ja e). Eksperimentaalklassis aga, s. o. iga päev süstemaatiliselt kehalise kasvatusena tegelevatel õpilastel nägemisorgani töövõime kooliaasta lõpuks hoopis tõusis (joonis 1a, c, d). Väga oluline on joonisel võrrelda b ja c, s. o. 1959/60. õppeaasta kontrollklassi ja sama klassi 1960/61. õppeaastal, kus nüüd on juba eksperimentaalne režiim, õpilaste nägemisorganite töövõimet. Kehalise kasvatusena tähtsuse suurendamisel on töövõime tõus ilmne. Kehalise kasvatusena soodne toime ilmneb ka selles, et teist aastat eksperimentaalse režiimiga klassis on töövõime aasta ringi kõrge (d).

SELGE NÄGEMISE PÜSIVUS KOOLIPÄEVA JOOKSUL



Joonis 1.

Ka individuaalne analüüs, kus vaadeldi, kui paljudel õpilastel esineb koolipäeva jooksul nägemisorgani töövõime mõningat langust, näitas ilmekalt, et eksperimentaalklassis (4., 5.) võis nägemisvõimust koolipäeva jooksul täheldada vähemal arvul õpilastel; kevadeks nende õpilaste arv isegi kahanes, vastupidi kontrollklassile — 6. kl. (joonis 2).

Vaimses töövõimes esinesid koolipäeva jooksul (sm. Silla andmetel) järgmised muutused. Korrektuurtestide lahendamisel (1959/60. õ.a. andmed) õppeaasta- algul 4. klassis ei muutu-

KOOLIPÄEVA JOOKSUL TEKKNUD NÄGEMISVÄSIMUS



Joonis 2.

nud vigade arv koolipäeva lõpuks, võrreldes algusega, 3. klassis aga suurenes see 6 protsendi võrra (enne eksperimentaalse režiimi kehtestamist). Õppeaasta teisel poolel suurenes kontrollklassis õppepäeva lõpul korrekturesti lahendamisel tehtavate vigade arv 27 protsendi võrra, kuid eksperimentaalklassi õpilastel oli koolipäeva lõpul korrekturestis vigu 11 protsendi võrra vähem (!). Süstemaatilise kehalise kasvatuses soodsast toimest vaimse töövõime säilimisele ja arenemisele kõneleb ka järgmine asjaolu. Kui õppeaasta algul eksperimentaalklassi õpilased lahendasid korrekturesti keskmiselt 8 minuti 15 sekundiga ja kontrollklassi õpilased keskmiselt 5 minuti 44 sekundiga, siis õppeaasta lõpul kulus eksperimentaalklassi õpilastel korrekturesti lahendamiseks ainult 5 minutit 15 sekundit, kontrollklassi õpilastel aga 5 minutit 8 sekundit (meenutame, et kontrollklassi õpilased olid aasta vanemad).

Jälgides õpilaste osavõttu tunnist täheldasime, et eksperimentaalklassi õpilased töötasid õppeaasta vältel ühtlaselt kogu õppetunni jooksul; kontrollklassi õpilastel aga nõrgenes kevadel osavõtt õppetunni teisest poolest, mida üldiselt peetakse iseloomulikuks kooliväsimuse sümptomiks (vt. tabel).

TUNNI KRONOMETRAAZ EKSPERIMENTAAL- JA KONTROLLKLASSIS ÕPPEAASTA JOOKSUL

Klass		Tähelepanematuse %		
		Õppeaasta algul	III veerandil	IV veerandil
Eksperimentaalklassis	tunni 1. pool	54	57	51
	tunni 2. pool	46	43	49
Kontrollklassis	tunni 1. pool	49	58	40
	tunni 2. pool	51	42	60

Tabel näitab, mitu protsenti kogu tunni jooksul esinenud tähelepanematuse juhtudest oli esimesel ja mitu tunni teisel poolel.

Vastavaid töövõime näitajaid summeerides ilmneb, et internaatkoolil, kus on suurepärased võimalused päevarežiimi õigeks organiseerimiseks ja selle täitmise kontrollimiseks, on suuri eeliseid õpilaste töövõime säilitamiseks, võrreldes tavalise üldharidusliku kooliga.

Kehalise kasvatuses osatähtsuse suurendamine näitas meile kätte tee, kuidas on võimalik õpilaste töövõimet säilitada ja, mis veelgi olulisem, seda õppeaasta lõpuks isegi tõsta.

Õpilaste töövõimet mõjustavad peale ülalkirjeldatute veel muudki tegurid. Senini oli meil juttu kehalise kasvatuses ja tööõpetuse tundide kasulikust toimest töövõime säilitamisele kogu õppepäeva jooksul. Kuid me ei tohi unustada ka iga õppetunni lõpuks ilmnevat töövõime langust, mille vältimiseks tuleks tunnis korraldada kehakultuuriminuuteid: 25—30 minuti möödumisel tunni algusest soovitame teha 5 minuti jooksul lihtsaimaid kehalisi harjutusi. Raske on nõuda, eriti nooremate klasside õpilastelt, et nad istuksid 45 minutit ühtejärke samas asendis, kusjuures liikumine on piiratud.

Töövõimele avaldab olulist mõju veel valgus, kontrast õpiku või vihiku ja laua vahel, kontrast kirja ja paberi vahel. Näiteks Dantsigi andmeil oli õpilaste nägemisanalüsaatori töövõime 50 luksi juures neljanda tunni algul 73 protsenti hommikusest lähtenivoost, kuid viienda tunni lõpul 31 protsenti; valgustuse juures 200 luksi oli see vastavalt 92 ja 85 protsenti. (Valguse minimaalseks normiks klassi- ja töökojaruumides on uute hügieeniliste normatiivide alusel 150 luksi varasema 75 luksi asemel.) Õige kontrast õpiku ja laua vahel tekib siis, kui pink on heleroheline. Sel puhul püsib silmade töövõime kõige

kaudem; musta koolipingi puhul väsivad silmad kiiremini (liiga tugev kontrast), kõige kiiremini väsivad silmad siis, kui koolipink on valge, sest puudub kontrast laua ja raamatu vahel ning valge pind läigib pimestavalt. Samuti on kindlaks tehtud, et õpilased väsivad pliiatsiga kirjutades kiiremini (liiga väike kontrast) kui tindiga kirjutamisel. Samal põhjusel on vaja, et õpikud oleksid heast paberist (valge paber!) ja õige suurusega kirjas. Eriti tähtis on see esimestes klassides, sest nende klasside õpilaste veel puudulik lugemisoskus väsitab silmi kiiresti. Tähelepanu tuleb pöörata ka sellele, et raamat ja vihik oleksid silmadest 25—35 sm kaugusel. Väga oluline on, et õpperuumidesse ei tungiks müra, mis mõjub eriti väsitavalt. Seepärast ei tohi kooli töökojaruumid olla kõrvuti klassiruumidega (parim on eraldi hoone).

Ei tohi ka unustada õpilaste õiget toitumist. Väsimuse vastu mõjuvad hästi vitamiinid, eeskätt C-vitamiin. Nagu teame, on kevadise väsimuse põhjuseks peamiselt C-vitamiini puudus. Meie instituudi töötaja sm. Kallase uurimused kinnitasid, et Tallinna õpilased kannatavad talviti ja kevaditi C-vitamiini puuduse all. Siinjuures tuleb märkida, et C-vitamiinil on (sm. Silla uurimuste järgi) oluline tähtsus vaimsete protsesside kulgemisel ja vaimse töövõime säilitamisel. Selle tõttu tuleb kogu talve (alates novembrist, millal meie oludes hakkab juba tekkima C-vitamiini puudus) ja kevade jooksul anda õpilastele C-vitamiini.

Töövõime säilitamiseks on oluline ka klassiruumi temperatuur. Instituudi töötaja sm. Valdre uurimused Tallinna koolides näitasid, et paljud õpilased on klassis liiga soojalt riietatud, sealjuures on klassidki sageli ülekõetud ja õhutamata. Selle tagajärjel täheldati suurel osal õpilastest temperatuuri tõusu 37°-ni ja rohkemgi. Arusaadav, et siin polnud tegemist õpilaste haigestumisega, vaid ülekuumenemisega. Niisugustes tingimustes langeb õpilaste töövõime, rääkimata külmetushaiguste tekkimise ohust. Optimaalne temperatuur klassis olgu 16°.

Need oleksid olulisemad tegurid, millest sõltub õpilaste töövõime. Seades eesmärgiks õpilaste kõrge töövõime saavutamise ja säilitamise, peame neid tegureid arvestama ja õigesti rakendama. Eriti kriipsutame alla kehalise kasvatuse soodsat mõju õpilaste töövõimele.

Meie uurimustest tuleneb ka vajadus kehalise kasvatuse tundide arvu suurendamiseks vähemalt kuuetele nädalatunnile (iga päev 1 tund).

Kodunduse õpetamise metoodika*

S. MASSO,

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi vanemõpetaja

Kodundustundide arv on väike ja õppeaine koondatakse tihti lühikesele ajavahemikule. Seepärast peab õpetaja nende tundide andmisel, materjali valikul ja tööjuhendamisel olema eriti sihiteadlik ja kindel.

Õpilased on kodundustundides vabamad ja iseseisvamad kui ühegi teise õppeaine tunnis. Seetõttu ilmnevad siin eriti selgesti

puudused õpilaste käitumisharjumustes ja omavahelises suhtlemises. Õpetaja ülesandeks on kasvatada õpilastes kollektiivsusust ning kommunistlikku suhtumist tööse ja kaaslastesse. Igale häirele ja veale sel alal tuleb tähelepanu pöörata, positiivset aga esile tõsta.

Korrastustöödel tuleb tutvustada ajakohaseid, ratsionaalseid vahendeid ja mooduseid ruumide ning esemete puhastamiseks. Veel enam tuleb kasvatada õpilaste esteetilist maitset kooliruumide, klasside ja kabinettide sisustuse, kaunistamise ja

* Ettekanne E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi õppejõudude teaduslik-metoodilisel konverentsil.

korrashoiu kaudu. Elukõige tuleb aga rõhku panna sotsialistliku omandi säästmisele ja hooldamisele. Õpilased peavad teadlikult hoidma kõike, mis neile kasutada on antud. Selle teadlikkuse kasvamine on kodundusõpetaja üheks tähtsamaks ülesandeks.

Toitlustamise õpetamisel on peamiseks eesmärgiks hügieeniliste ja ratsionaalse teo tööharjumuste kasvatamine. Õpilane, tema tööriietus ja -koht olgu alati puhtad. Toiduaineid kasutatagu ja töödeldagu õigesti. Õpilane peab nendes tundides saama kindlad teadmised toiduvalmistamise põhiolustest ja kasutama neid ka toiduvalmistamisel kodus.

MATERIAALNE BAAS

Kodundustundideks on vaja korralikult sisustatud avarat kööki. Et tundide arv ühes koolis on väike ja ruumi kasutatakse ajutiselt, on linnades otstarbekohane ehitada ja sisustada mitme kooli jaoks ühine köök. Selle nõuetekohasus on eneb kohalikust olukorrast, kuid töövahendeid peab olema piisavalt ja nad peavad olema head. Õppekõrgis ei tule kasutada suuri, vaid väikesi (1—2-liitrisi) keedunõusid, kausse jm., nii et iga õpilane saaks iseseisvalt töötada. Soovitav on, et õppekõrgis oleks iga brigaadi jaoks täielikult sisustatud töökoht: kapike kõigi vahenditega, töölaud ja pliit vajaliku arvu keedukohtadega. Nii on sisustatud näiteks Tallinna 2. keskkooli õppekõök.

Õpilaste tööriietus peab olema pestav. Soovitav on 7. klassis õppeaasta algul õpetada õmblemist enne kodundust, nii et õpilased toitlustamis- ja korrastustööde tundideks võiksid ise õmmelda tööriietuse. Seda on paljudes koolides ka tehtud. Õpetaja peab olema küllalt nõudlik ka tööriietuse puhtuse suhtes.

Toiduainete vajaduse arvestab õpetaja igaks korras ette ja teatab selle õpilastele, kes toiduained kaasa toovad. Vastav selle eest on brigadir või selleks määratud õpilane. Erilist rõhku tuleb panna toiduainete ratsionaalsele kasutamisele. Midagi ei tohi raisata ega ära visata. Kui toiduaineid on kaasa toodud rohkem kui vaja, siis viivad õpilased ülejäägi koju.

TUNDIDE ETTEVALMISTAMINE

Korrastustööde ja pesupesemise tundides läbivõetav materjal on programmis täpselt ära näidatud. Õpetajal tuleb tunni tööplaan koostada nii, et see võimaldaks õpilastele kõige enam oskusi ja teadmisi anda.

Korrastustöödeks on vaja piisavalt lappe, harju, pintsleid ja teisi vahendeid. Tingimata tuleb õpilastele tutvustada uusi müügil olevaid vahendeid: pesupulbreid, universaalseid puhastusvahendeid, mööbli puhastamise vahendeid («Ekstra», «Orto», «Penatol», «Novinka» jt.), klaasi pesemise vahendeid («Nithinol», «Kristall», «Blesk» jt.). Oleks piinlik, kui õpetaja kasutaks vanu, iganenud võtteid ja aineid ning mõni õpilane teadlikumana soovitaks midagi paremat ja uuemat.

On otstarbekohane õppida töö- ja eluruumide puhastamist mitte klassis, vaid teistes kooli- või internaadiruumides. Õpilased hinnaku ruumi, põranda või mööbli puhtust enne tööle hakkamist ja pärast töö lõpetamist.

Mööblit võib puhastada kooli üldruumides (klaver, kapid, lauad, toolid), internaadis või mujal.

Riiete puhastamise, plekkide kõrvaldamise ja pesupesemise jaoks toogu õpilased ise kaasa puhastatavad ja pestavad esemed. Kui koolil on vahenditest puudus, siis toogu õpilased kaasa ka puhastusvahendid.

Toitlustamistundide ettevalmistamisel on õpetaja vabam ja võib valida materjali oma äranägemise järgi. See suurendab tema vastutust ja nõuab erilist hoolikust.

Toitlustamistunnid (20 tundi 7. ja nii sama palju 8. klassis) tuleks jaotada viieks 4-tunniliseks tsükliks. Programmis ettenähtud tööde jaotamisel on oluline silmas pidada mitmekesisust ja seda, et pidevalt mindaks kergematelt ülesannetelt raskematele. Valmistamiseks valida need toidud ja valmistusviisid, mida peame paremaks ja mida rahva hulgas oleks soovitatav propageerida: näiteks kohupiima ja munade kasutamise mitmekesistamine (kohupiimaklimbid, -kotleid ja -vormiroad; kooreta keedetud munad ja munahüübed), püreesuppide valmistamine; toorsalatite valmis-

tamine porganditest, kaalikatest, kapsast; herkulo kasutamine praetult ja küpsisteks jne. Samuti on vaja näidata kodudes tehtavaid vigu: köögiviljade leotamine ja keetmine liiga rohkes vees, keeduvee ära-valamine jne.

Toitlustamistundide vähese arvu tõttu ei saa teoreetilist materjali eraldi läbi võtta. Toiduainete ja toitumisfüsioloogia kohta saavad õpilased pealegi teadmisi inimese anatoomia ja füsioloogia tundides 8. klassis. Küll võiks köögis või kodunduse klassis olla tabeleid ja jooniseid toidu toiteväärtuse, toiduainete koostise ja omaduste kohta, millele töö vältel tähelepanu juhitakse. Tunni ettevalmistamisel asetab õpetaja välja need tabelid, mis on seoses selle tunni teemaga ja tehtava tööga. Mennüide koostamise põhialused ja toiduvalmistamise põhiviisid võetakse läbi praktilise töö juhendeid andes. Ka see osa olgu hästi läbimõeldud, et õpilased saaksid olulistest nõuetest ülevaate.

Praktilised tööd võiks planeerida umbes järgmiselt, kuigi muidugi ka teisi võimalusi on väga palju. 7. klassis: 1. Tutvumine õpkeköögiga. Kerge eine (võileivad, mahlajook või tee). 2. Hommikueine (keedetud kartulid, kohupiimakaste, praetud herkulo keedisega, piimaga kohv). 3. Öhtueine (hautatud köögivilja, kohupiimakotletid või munahüüve, küpsised, mahlajook või tee). 4. Lõunasöök (kas segaköögiviljasupp juustuleibadega ja makaronitoit toorsalatiga või lihakaste kartulite ja toorsalatiga, kisell või kompott). 5. Pidulik lõunasöök (köögiviljasupp kaunistatud võileibadega, keedetud liha hautatud köögivilja ja toorsalatiga, munavalge või mannaht). 8. klassis: 1. Hommikueine (kartulisalat, heeringas hapukoore või kohupiimakastmega, külmad lihalõigud, piimasupp klimpidega). 2. Öhtueine (köögiviljakotletid või -vormiroog, toorsalat, plaadi- või vormisai, tee). 3. Lõunasöök (liha- või kalapuljong soojade võileibadega; hautatud liha või kala, köögivilja, toorsalat; magus vormitoit). 4. Lõunasöök (püreesupp praetud saiakuubikutega; praetud kala või liha, kartulid, kaste, salat; tarretis). 5. Kohvilaud (saiad, pirukad, vormikoogid, kaunistatud võileivad, kohv).

TUND

Tunnis on tähtsaim praktiline töö. Iga õpilane peab tegema võimalikult iseseisvat, tema vastutusel olevat tööd. Teoreetilisi seletusi antagu võimalikult vähe. Muidugi antakse õpilastele enne tööd täpsed ja konkreetseid juhendid töö alustamiseks. Need olgu lühisõnalised ja selged. Pika teoreetilise seletuse ja kirjutamise järel teevad õpilased tihti töö siiski valesti: panevad kartulid keema külma vette, sõtkuvad tainast hoopis teisiti, kui õpetaja näitas jne. Seepärast on õigem asuda võimalikult kiiresti töö juurde ja anda ka juhendid töö vältel.

Õpkeköögis on tahvel tingimata vajalik. Õpilased kirjutavad küll retseptid ja tööjuhendid vihikusse, kuid need ei tohi töö ajal laual olla. Niihästi vajalikke ainekoguseid kui ka tähtsamaid tööjuhendeid loevad õpilased tahvilt. Kui tahvilt on ruumi, siis on hea iga toiduaine järel märkida ka selle kasutamise viis. Vihikusse märgivad õpilased ühe inimese kohta üheks söögikorraks kasutatavad toiduainete kogused või teatud hulga (1 kg, 100 g jne.) põhitoiduaine kohta vajalikud kvantumid.

Praktilisel tööil pole tähtis mitte see, et toitu tehakse, vaid kuidas õpilased seda teevad. Tundides tuleb kasutada kõiki tehnilisi seadmeid ja keemilisi vahendeid, mis saadaval on. Koolil peaksid olema kõik kaasaegsed masinad ja väikevahendid. Õpilased tutvugu nendega, hinnaku ja kritiseerigu neid. Uusi töövahendeid ja nende kasutamist, samuti uusi töövõtteid demonstreerigu õpetaja kogu rühmale või lasku seda teha õpilastel, kes seadet tunnevad. Õpetaja jälgib pidevalt kõigi õpilaste tööd, parandab ja juhib tähelepanu v gadele. Kui vea teeb üks õpilane, siis juhendatakse teda individuaalselt. Kui sama viga kordub paljudel, siis katkestatakse töö ja demonstreeritakse õiget töövõtet kogu rühmale. Tähele panemata ei tohi jätta ka pisiasju: võid tuleb määrada leivale laual või taldrikul, mitte leiba pihus hoides; porgandeid kaapida endast eemale taldrikule; kõiki köögivilju, liha ja kala lõigata alati ainult laual jne. Nii kasvatame kultuurseid tööharjumusi.

Soovitav on esimestes tundides töötada frontaalselt. Kui kõik õpilased täidavad samalaadset tööülesannet, siis on õpetajal kergem neid kontrollida ja juhendada; nii omandavad õpilased esialgsed tööharjumused ja -võtted kindlamini. Hiljem võib anda tööd brigaadiliselt, kuid siis olgu igal brigaadil kompleksne ülesanne (lõunasöök, kohvilaud 3—4 sorti toodetega jne.), nii et ülesandeid jätkuks igale brigaadi liikmele. Paariviisi või hulgakesi tehtud töö ei ole nii suurt väärtust.

LAUAKATMINE JA TOIDU MAITSMINE

Lauakatmine ja valmistatud toitude maitsmine annab võimalusi esteetiliseks kasvatuseks ja käitumisnormide tundmaõppimiseks. Me ei tohi seejuures nõuda igandlikke kombeid, viisakust viisakuse, mingi hea tooni või kombe pärast. Kõik nõuded lauakatmise ja lauas käitumise kohta olgu põhjendatud hügieeniliste ja esteetiliste nõuetega ning otstarbekusega.

Lauakatmisel tutvustatagu õpilastele mitmesuguseid võimalusi: linikuid (võib valmistada nägusast uuest käterätikuriidest), mis paigutada piki või risti lauda, väikesi linakesi ja suuri laudlinu. Lilled panna lauale väikestes vaasides, klaasides või kaussides. Lauakatmisel võiksid õpilased järgemööda olla vastutavad laua ilu eest. Vastutajate nimed teha varem teatavaks.

Tutvustame mitmesuguseid serveerimisviise: portsjonite lauale valmispanemist; toiduportsjonite laualeandmist siis, kui sööjad juba lauas istuvad (serveerijad asetavad valmis toiduportsjonid paremalt poolt lauasistujate ette) ja toidu pakkumist vaagnatelt (pahemalt poolt).

Pidulikul juhul (kohvilaud) võtame lauda minnes pearätikud ja põlled ära. Sellega õpetame, et külalisi vastu võttes ei sobi olla tööriietes ega toasussides.

Taldrikute laualt äraviimiseks õpetame kaht moodust: taldrikute kokkusaatmist (seda tuleb teha ka väga korralikult) ja taldrikute ärakorjamist. Tühjad vaagnad, leivataldrikud ja kausid viidagu kohe laualt ära, ka see kujunegu harjumuseks. Lauas istudes ja süües õpetada noa, kahvli ja lusika käsitlemist, seletada ühtlasi, miks

on kujunenud kindlad tavad söögiriistade käsitlemiseks ja asetamiseks söömise katkestamisel ja lõpetamisel.

KORRASTUSTÖÖD JA TUNNI LÕPETAMINE

Korrastustöid köögis võib teha ilma erilise tööjaotuseta, kuid parem on määrata igale õpilasele kindel ülesanne. Ülesanded on kohane nummerdada (4—5 numbrit) ja igas köögipraktikumi tunnis neid vahetada, nii et kõik õpilased saaksid täita kõiki ülesandeid.

Ka korrastustöid tuleb teha rangelt hügieeniliste nõuete kohaselt ja õpetaja juhendusel. Harjutame õpilasi määratud nõusid kohe puhastama. Sööginõud ja alles söögi ajaks vabanenud köögiriistad liigitame ja peseme puhtuse järjekorras. Pesemiseks kasutame kuuma pesupulbrilahust ja varrega harja, loputamiseks kuuma puhast vett. Nõrutame kõik nõud restil, kuivatame kohe ja asetame kuival hoiuruumi. Iga kord puhastame korralikult ka pliideid, kapiriidulid ja laualaekad, rohkem määratud kohtadelt seinad (pliitide ja valamute juures), peseme põrandat.

Töö tuleb lõpetada üheaegselt. Töö varem lõpetanud õpilased ei tohi lahkuda, sest selline kord meelitaks neid lohakusele. Õpetaja võib küll brigadiridele õiguse anda brigaadiliikmeid ära lubada, kui nende rühma töö on korralikult tehtud, kuid siis jääb teiste töö eest vastutavaks brigadir ise. See suurendab õpilaste iseseisvust.

Hinded teatada töö lõpul. Hindamisel arvestada: 1) hügieeniliste nõuete täitmist õpilase riietuses, töökoha ja käte korrashoius ja toiduvalmistamisel; 2) ratsionaalsete töövõtete ja tehnika kasutamist, töö järjestust; 3) töö korralikkust, toidu maitsvust ja töövihikut.

Kodusteks ülesanneteks võib anda mõne töö kodus teha õpetaja juhendite, ajakirjades või raamatutes antud retseptide või kirjelduste alusel. Järgmisel korral arutada kodus töös omandatud kogemusi, retseptide lugemisel ja kasutamisel esinenud raskusi ja ülesande õnnestumist.



Klassijuhataja ja komsomoligrupp

L. PARVET,

Tartu 7. keskkooli 10-b klassi juhataja

Klassijuhataja üheks tähtsamaks ülesandeks on töö komsomoliorganisatsiooniga. Tahan mõne sõnaga kokku võtta seda, mida olen klassijuhatajana teinud klassi komsomoligrupi töö suunamiseks.

Pean tähtsaks tugeva ja terve komsomoligrupi loomist. Esimestest kommunistlikest noortest on suurel määral edaspidine organiseeritud noorte juurdekasv, nende käitumisest klassi käitumine, õppeedukusest klassi õppeedukus jne. Ühesõnaga, esimesed kommunistlikud noored panevad aluse kogu klassi palge kujunemisele.

Neid põhimõtteid arvestades alustasin möödunud aastal tööd 9-b klassiga, kus õppeaasta algul oli ainult 2 kommunistlikku noort. Esimeses klassijuhatajatunnis kõnelesin eeloleva õppeaasta ülesannetest ja eesmärkidest. Rõhutasin, et kommunistlikel noortel on tootmisõpetusega keskkoolis täita eriti suured ülesanded. Teatasin ka, kui palju abi loodab direksioon komsomoliorganisatsioonilt ja kui palju abi võib saada klassijuhataja tublilt klassi komsomoligrupilt. Mainisin nagu muuseas, et meie klass on nende väheste hulgas, kus pole veel gruppi loodud.

Pärast klassijuhatajatundi tuli üks kommunistlikest noortest minu juurde küsima, missugused ülesanded temal tuleks täita. Nimetasin talle nendest mõned: sidemete loomine baaskäitiste kommunistlike noortega, andmete kogumine tootmisõpetuse rühmade töö kohta, iseteenindamise korraldamine jne. Avaldasin arvamust, et hulgakesi oleks hoopis kergem ja huvitavam seda teha, samuti ka teisi üritusi organiseerida.

Tulemuseks oli ettepanek moodustada grupp komsomoli aastapäevaks. Sellise ülesande olin enesele seadnudki klassijuhatajana õppeaastat alustades.

Pidasime kahe kommunistliku noorega nõu ja otsustasime klassijuhatajatundides korraldada mõned vestlused ÜLKNU-st. Need olid järgmised: 1. Missuguseid ülesandeid täitsin siis, kui olin ÜLKNU liige (klassijuhataja). 2. Miks astusin ÜLKNU-sse (abiturient V.). 3. Kes võib olla kommunistlik noor (õpilane K.). 4. ÜLKNU struktuurist (klassijuhataja). Seejärel küsisin õpilastelt, kes nende arvates on meie klassist vääriline ÜLKNU-sse astumiseks. Küsilluse kaudu saadud andmeid arvestades vestlesin nende õpilaste vanematega kommunistlikust noorsooühingust, õpilastega aga kõnelesin klassi kommunistlikud noored.

Üheksa õpilast esitasid avalduse ja komsomoli aastapäeva pidulikul koosolekul anti neile kätte ÜLKNU piletid. Nii oli meie klassis moodustatud üheteistkümmeliikmeline komsomoligrupp.

Meil kujunes harjumuseks jääda iga nädala lõpul klassi, et vestelda möödunud nädala sündmustest klassis ja koolis. Neist vestlustest võtsid osa ka need, kes ei kuulunud Kommunistlikku Noorsooühingusse. Kui mõni õpilane bürool vastu võeti, siis küsisin kindlasti, milliseid küsimusi talle seal esitati, kuidas ta vastas ja kas ettevalmistus oli küllaldane. Viimast jälgisid teisedki õpilased tähelepanelikult.

TÖÖ ORGANISEERIMISEST

Mõnikord võtsid need vestlused poliitinformatsiooni iseloomu. Ikka rohkem õpilasi jäi pealtkuulajatena kohale ja neist kogunemistest kujunes midagi koosolekutaolist. Õppisin seal senisest rohkem tundma oma õpilaste sisemaailma: sain teada noorte unistustest, teadmistest kirjanduse, kunsti jm. alal, nägin, kes võtab südamega osa komso-molitoöst, kes mitte. Kollektiivses vestluses avaldati siiralt oma mõtteid. Mul tuli ainult kõike tähele panna ja meelde jätta, et seda hiljem kasvatustöös ära kasutada.

Et kõik klassi aktivistid olid kommunistlikud noored, siis jälgisin, et nad koosolekute otsuseid hästi täidaksid. Kommunistlike noorte ülesandeks on poliitinformatsiooni korraldamine, klassikoosolekute ettevalmistamine, ühiskonnateaduste ringi liikmete arvu suurendamine jne. Kõik tähtsamad klassi ja kooli ellu puutuvad küsimused arutasime läbi grupi koosolekutel.

Meie klassis ei ole «heledaid tähti», enamik õpilasi kuulub nende hulka, kes võivad ainult suure püüdlikkusega saavutada tulemusi.

ÕPPEEDUKUS

Töötasime õppeedukuse tõstmiseks visalt. Kõigest jäi kõlama nõue: töösse tuleb suhtuda kohusetundlikult. See pärast rõhutasime ka klassikoosolekutel koduste ülesannete järjekindla täitmise tähtsust.

Klassiorganisaator oli esimene õpilane klassis ja sellel poisil oli julgust klassi ees teatada, et tema on edu saavutanud visa tööga. Sama kõneles ta ka 9. klasside lastevanemate koosolekul, kus analüüsiiti meie klassi õppeedukust. See ergutas ka teisi rohkem töötama; ei häbenetud enam seda asjaolu, et koduste tööde ettevalmistamiseks kulus meie klassi õpilastel rohkem aega kui teistel.

III õppeveerandil aga õppeedukus langes. Korraldasime grupi lahtise koosoleku, kuhu kutsusime ka lastevanemad.

Päevakord oli järgmine: 1) Ülevaade klassi õppeedukusest (õpil. S.); 2) informatsioon tootmisõpetusest (õpil. L.); 3) õppetöö analüüs (klassiorganisaator); 4) päevarežiimist teisel poolaastal (klassijuhataja).

Esimene aruandja võrdles eelnenud veerandite õppeedukust kolmanda veerandi omaga ja näitas selles tekkinud muutusi. Õpilane L. tegi kokkuvõtte sellest, millega tegelevad eri praktikarühmade õpilased (kokad, kaubatundjad, autoremondilukksepad). Klassiorganisaator kõneles põhjustest, mis tingisid õppeedukuse languse, võttes kokku andmed, mida saime klassi õpilastelt eelmisel nädalal klassijuhatajatunnis, kus õpilased vastasid kolmele küsimusele: 1) mis oli põhjuseks, et sinu õppeedukus III veerandil ei olnud parem? 2) miks oli Antsu (Jüri) õppeedukus nii madal? 3) mis tuleb sinu arvates teha, et meie klassi õppeedukus paraneks?

Enamik õpilasi vastas nendele küsimustele asjalikult. Esitan näitena õpilase L. vastused:

«See, et minul oli puudulikke hindteid, on tingitud suurel määral minu hooletust suhtumisest õppetöösse. Veerandi algul lasksin end lõdvaks ja pärast ei jõudnud enam neid kaotusi tasa teha, mis olid tekkinud.

Antsu õppeedukus oli madal sellepärast, et tal pole kõiki õpikuid. Alles viimasel suvevaheaja päeval taipas ta, et raamatud on ostmata. Teiseks põhjuseks on tema lõhakas suhtumine õppetöösse ja oma isikliku motorolleriga mööda linna sõitmine. Suureks põhjuseks on ka Antsu sõprus Voldemariga, kellega ta käib linnas lonkimas.

Et klassi õppeedukus paraneks, selle eest peaksid kõige rohkem hoolt kandma õpilased ise. Iga õpilane peab mõtlema sellele, et klass tuleb lõpetada kevadel, mitte sügisel. Siis paraneks kogu klassikollektiivi õppeedukus.»

Olgu märgitud, et nimetatud õpilane lõpetas klassikursuse rahuldavalt.

Neist vastustest oli võimalik välja noppida nii õppeedukuse languse põhjusi kui ka ettepanekuid töö korraldamiseks. Ühtlasi sundis see iga õpilast tegema kriitilist kokkuvõtet oma tööst ja mõtlema abinõudele olukorra parandamiseks.

Sellest siis kõneleski klassiorganisaator. Paljud õpilased pidasid madala õppeedukuse põhjuseks suurt töökoormust. Koosolekut ette valmistades olin aktiivi abiga välja selgitanud õpilaste koormuse.

Kodus kulub kõige rohkem aega füüsika, keemia, trigonomeetria ja geograafia õppimisele. Seda arvestades andsin nõu, kuidas korraldada õppimist kevadel, et saavutada minimaalse ajakuluga maksimaalseid tulemusi.

Lastevanemad andsid ka oma sõnavõttudes nõu töö korraldamise, vaba aja veetmise kohta jne. Antsu ema pöördus klassi poole palvega aidata tema pojalt leida uut sõpra.

Koosolekul otsustati tähelepanelikult tunde jälgida; kõik kodused tööd teha iseseisvalt; klassi komsomoligrupil kontrollida mitterahuldavalt edasijõudvate õpilaste kodus töötamist ja organiseerida, et edukamad õpilased annaksid konsultatsiooni järgmiselt: keemias ja füüsikas — kolmapäeval, trigonomeetrias — reedel.

Koosolek oli meie kõigi arvates asjalik ja vajalik nii õpilastele kui ka lastevanematele.

Pärast tugeva klassiaktiivi väljakujunemist polnud enam küsimuseks kommunistlike noorte arvu suurenemine. Laekusid avaldused, kusjuures kommunistlikku noorsooühingusse astujaid valmistab büroole minekuks ette komsomoligrupp. Minule teatati ainult nimed, kes on vastu võetud. Kevadeks olid kahekümne kaheksast õpilasest seitseteist ÜLKNÜ liikmed.

Käesoleva õppeaasta esimeses klassijuhatajatunnis avaldati soovi saada XXII kongressi avapäevaks komsomoliklassiks. (Sellist eesmärki polnud ma klassijuhatajana küll püstitanud.) Soovitasin õpilastel küsimuse üle järele mõtelda ja komsomolikoosolekul arutada, kas meie klass on selleks vääriline. Arutati ja lõpuks leiti, et klass võib selle vääriliseks saada, kui kõik kogu südamest tahavad ja pingsalt selleks töötavad. Ma ei tahtnud õpilaste indu maha suruda, vaid lootsin seda kasutada edaspidi õppeedukuse tõstmisel ja positiivsete harjumuste süvendamisel.

POLIITILINE KASVATUS JA ÜHISKONDLIK TÖÖ

Partei rõhutab komsomoliorganisatsiooni suurt osa kommunistlike töökspidamiste ja veendumuste kujundamisel. Materialistliku maailmavaate kasvatamisel pean väga tähtsaks ergutada õpilaste tahet püsivalt teadmisi omandada. Kuidas meie komsomoligrupp selleks kaasa aitab, sellest oli juttu eespool.

Mõni sõna poliitiliste teadmiste omandamisest. Meie vestlustes kerkis üles küsimus, kas iga õpilane loeb ajalehti ja ajakirju ning milliseid. Aktiivi kogutud andmetest selgus, et kõik peale ühe tellivad ja loevad ajalehti ning ajakirju. 28 õpilasest oli 20 tellinud 4—6 ajalehte ja -kirja. Tutvutakse ka juhtkirjade ja poliitiliste artiklite ning sündmustega.

Püüdsin äratada õpilaste huvi sise- ja välispoliitiliste sündmuste vastu ajalehtede järjekindla lugemise, koolis ja väljaspool kooli toimuvate loengute ning ühiskonnateaduste ringi töö kaudu. (Sellesse ringi kuulub meie klassist 10 õpilast.)

Grupi ülesandeks jäi poliitinformatsioonide korraldamine klassis. Kommunistlike noorte algatusel koostati viktoriini välispoliitika küsimustest ja korraldati küsimuste-vastuste hommik. Tutvuti NLKP programmi projektiga ja arutleti seda klassijuhatajatunnis. Grupp andis raadiosaate sarjast «Kommunistliku Partei võitlustee» ja organiseeris kogu klassi osavõtu kohtumisest sm. Kalitsaga, kes rääkis välisreisidel saadud muljetest.

Järgnevalt esitan paar väljavõtet 10-b klassi komsomoligrupi päevikust.

«Üheks kohustuseks võttis meie grupp poliitinformatsioonide läbiviimise nooremates klassides. Kohustused on täidetud järgnevalt: Jaak 7-a, Aime 7-b, Heli 7-c, Tiia 6-a, Eha 6-b, Ene 5-a ja Ellen 5-b klassis.»

«Õpilased Jaak T., Toomas K. ja Aili S. korraldasid 4. nov. 7-b klassis vestluse. Jaak

tutvustas meie kuulsusrikka komsomoli ajalugu, Toomas kõneles komsomolitööst meie koolis, Aili tutvustas meie klassi komsomoligrupi tööd ja tulevikuplaane.»

Nüüd on klassis meil ainult 3 õpilast, kellel ei ole alatist ühiskondlikku ülesannet. Enamik õpilasi on abistanud linna komsomolikomiteed.

11 meie grupi kommunistlikku noort on osa võtnud ELKNU Tartu Linnakomitee poolt korraldatud komsomolipatrullretkeist, mõned isegi kuni 5 korda. Jaagu eestvõttel loodi side Tamme linnaosa miilitsavolinikuga (Jaak elab seal), et kaasa aidata korra-rikkumiste vastu võitlemisele.

Grupipäevikust: «1.—10. okt. toimus meie koolis makulatuuri ja vanaraua kogumise kümmepäevak. Tulime selles võistluses keskkooli vanemate klasside osas ülekaalukalt esikohale. Ja seda põhjusel, et korraldasime hoogtööpäeva, millest kõik meie klassi õpilased õhinaga osa võtsid.»

Olen vahel mõtelnud, kas ma pole oma õpilastele liiga palju iseseisvust andnud nii komsomolitöös kui ka muudes ettevõtetes. Mõnikord pole ju kõik nii läinud, nagu oleksin tahtnud. Esineb veel puudulikke hindet, ka mõni korrariikumine, kuid põhisuund on olnud õige. Klassil on kujunenud oma ühiskondlik arvamus, millele klassijuhataja oma töös võib kindlalt toetuda.

17. oktoobriks, NLKP XXII kongressi avapäevaks, saigi klass komsomoliklassiks.

Arvutamise õpetamine arvutuslükatil 8-klassilises koolis

A. TELGMAA

Juba mitmendat aastat on meie üldharidusliku kooli 10. klassi programmis logaritmiline arvutuslükati. Et matemaatika õpetamise üheks tähtsamaks eesmärgiks on õpilastele praktilise arvutusoskuse andmine, siis on vajalik lihtsamaid arvutusoperatsioone arvutuslükatil õpetada ka 8-klassilises koolis. See aitaks ühtlasi lähendada matemaatika õpetamist tegelikule elule. 8-klassilises koolis sobivad arvutused lükatil oma iseloomu poolest kõige enam kokku arvutustega ligikaudsete arvudega, sest ka lükatilt saadavad tulemused on ligikaudsed. Seega tuleks arvutuslükatit käsitleda 7. klassis seoses teemaga «Ligikaudsed arvud».

Festi NSV Haridusministeeriumi matemaatikakomisjon otsustas katsetada arvutuslükati õpetamist vabariigi mõnedes koolides. Eksperimendi peamiseks eesmärgiks on saada andmeid vastava meetodika üksikasjalikumaks väljatöötamiseks. Samuti peaks eksperiment selgitama, millise raskusega ülesandeid on õpilased lükati abil võimelised lahendama.

Et 7. klass ei tunne logaritmi mõistet, siis ei saa selles kooliastmes lükatil sooritata- vaid arvutusoperatsioone ammendavalt põhjendada. Seetõttu on loomulik nimetada logaritmilist arvutuslükatit lihtsalt lükatiks või ka arvutuslükatiks. Lihtsamateks operatsioonideks, mida 7. klassis võiks käsitleda, oleksid kahe arvu korrutamine, kahe arvu jagamine ja lihtsamate võrrete lahendamine. Vastava meetodika kohta on avaldatud ka mõningaid mõtteid. Nii on arvatud, et 8-klassilises koolis tuleks anda logaritmi mõiste ja selle abil elementaarselt põhjendada arvutusi arvutuslükatil [2]*.

* Vt. kirjanduse loetelu artikli lõpus.

Üheks võimaluseks võiks veel olla järgmine mõttekäik. Vaatame näiteks astmeid $2^1 = 2$; $2^2 = 4$; $2^3 = 8$; $2^4 = 16$; $2^5 = 32$ jne. Leiame korrutise $4 \cdot 8 = 32$ ehk $2^2 \cdot 2^3 = 2^{2+3} = 2^5 = 32$. Siit näeme, et vajaliku korrutise asemel võime leida vastavate astendajate summa ja siis sellele summale vastava astme. Seega taandame korrutamistehte liitmistehtele. Analoogiliselt taanduks jagamine lahutamistehtele. See annaks võib-olla võimaluse selgitada, et me ka lükatil arvude korrutamise asemel liidame vastavad skaala lõigud, jagamisel aga lahutame.

Allpool avaldatud juhendites on võetud aluseks võrde lahendamine, millele taandatakse korrutise ja jagatise leidmine. Seejuures on lükati skaala saamise küsimus jäetud esialgu täiesti kõrvale. Juhenditega palutakse tutvuda vabariigi kõigil matemaatikaõpetajatel. Eksperimenteerivatele koolidele on Haridusministeerium saatnud vastava teate. Olgu öeldud, et üht või teist meetodilist võtet ei tohi pidada ainuõigeks, eriti siis, kui see ei ole leidnud veel tegelikust tööst kinnitust. Seetõttu oleks ainult tervitatav, kui mõni õpetaja kasutaks allpool toodud käsitlusest erinevaid võtteid. Oleks loomulik, et eksperiment järgmisel õppeaastal jätkuks organiseeritud korras, kusjuures arvestataks ka käesoleva aasta tulemusi.

Lükati õpetamiseks on tarvis varuda 10—12 tundi, mille võrra tuleb kiirendada ligikaudsete arvude käsitlemist. Kõige sobivam on aega säästa ligikaudsete arvude korrutamisel ja jagamisel, sest enamik õpikus olevaid ülesandeid sellel teemal on lahendatavad lükati abil. Sel teel on võimalik lahendada ka ligikaudsete andmetega segaülesandeid. Seega jätame esialgu osa ülesandeid lahendamata, eriti need, mis lahenduvad lükati abil. Pärast lükati õppimist tuleme nende ülesannete juurde tagasi.

I. Sissejuhatav vestlus

Siin võiks lühidalt rääkida, millise pika arengutee on läbi teinud arvutustehnika. Juba kõige vanemal ajal kasutas inimene arvutusvahenditena kõige käepärasemaid esemeid: kivikesi, pulgakesi, oma kümnet sõrme. Nii märgiti näiteks arveid ja võlgu üles sel teel, et pulgakestele lõigati sisse väikesed sälgud. Paljude aastatuhandete vältel täius-tusid arvutusvahendid, kuid need jäid siiski suhteliselt primitiivseteks, sest tegelik elu ei vajanud tol ajal keerulisi arvutusvahendeid. Keerukamad arvutuse mehhaniseerimise vahendid tekivad vastavalt sellele, milliste arvutusoperatsioonide sooritamist igapäevane elu nõuab. Kui on vaja teha keerukaid arvutusi, siis kerkib loomulikult ka kohe küsimus, kuidas neid teha kiiremini ja kergema vaevaga. Näiteks: et kergendada oma isa tööd (isa oli maksukoguja), konstrueeris noor prantsuse matemaatik Pascal 1642. a. hammasratastega seadeldise, mis võimaldas arve liita ja lahutada. 1693. a. konstrueeris Leib-niz arvutusmasina, mis võimaldas arve ka korrutada. Arvutustehnika kiirem arenemine algas möödunud sajandi lõpul. Siis konstrueeris Peterburi insener Odner sarnase masina tänapäeval laialt kasutatava aritmomeetriga.

Eriti kiiresti on arvutustehnika arenenud käesoleval sajandil, millal meie elu üheks iseloomulikumaks jooneks on inimese töö mehhaniseerimine. Tänapäeva teaduses ja tehnikas tuleb tegemist teha väga keerukate ja aeganõudvate arvutusoperatsioonidega. Selleks on loodud võimsad elektronarvutusmasinad. Esimene selline masin valmis 1946. a. Ameerika Ühendriikides. See kulutas 20-kohaliste arvude liitmiseks ja korrutamiseks mõned sekundi murdosad. Nõukogude Liidus valmis esimene suur elektronarvutusmasin 1952. a. Vaatamata sellele, et esimene selline arvutusmasin valmis meil hiljem kui Ameerika Ühendriikides, on Nõukogude Liit saavutanud elektronarvutusmasinate ehitamise ja rakendamise alal võrreldamatuid edusamme. Kujukalt demonstreerib seda J. Gagarini ja G. Titovi kosmoselend. Selliste lendude ettevalmistamine ja samuti lennu tulemuste läbitöötamine nõuab tohutul hulgal arvutustöid, mida ilma masinateta on võimatu teha.

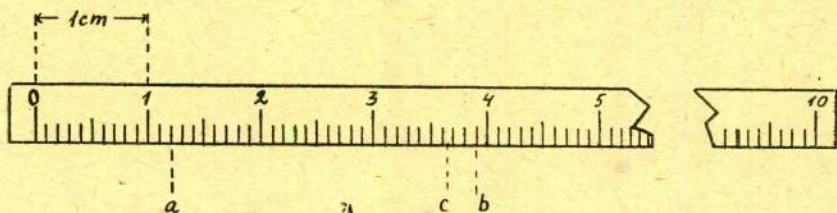
Selliseid suuri elektronarvutusmasinaid kasutatakse erilistes arvutuskeskustes, kus lahendatakse ka meie rahvamajanduse väga mitmesuguseid probleeme.

Üheks arvutamise mehhaniseerimise vahendiks on ka arvutuslükati, mille eelkäija leiutas XVII sajandil Londoni ülikooli professor Edmund Günther. Arvutuslükati on tänapäeval muutunud iga inseneri ja tehniku asendamatuks abivahendiks. Lükatil saab sooritada väga mitmesuguseid matemaatilisi operatsioone. Neist mõningaid õpilastele arusaadavaid võib ka klassis nimetada. Need oleksid: korrutamine, jagamine, arvu ruudu ja kuubi leidmine, pöördarvude leidmine. Lükati võimaldab lihtsalt lahendada mitmeid geomeetriaülesandeid, nagu ringjoone pikkuse ja pindala arvutamine.

Vestleme ka sellest, millistest osadest koosneb lükati. Lükati koosneb kolmest põhiosast: korpus, korpusel liikuv keel ning korpusel liuglev aken. Viimasele on kantud arvude märkimiseks peenike kriips — märkija. Vajalik on rääkida ka lükati hooldamisest. Seda tuleb hoida puhtana ja kanda alati vastavas karbis. Kui lükati keele liikumine on takistatud, siis on soovitatav keele servi määrida talgi või parafiiniga.

II. Ühtlased ja ebahütlased skaalad

Enne kui tutvuda lükati ebahütlase skaalaga, on soovitatav vaadelda ühtlasi skaalaid, s. o. skaalaid, kus ühesuguse pikkusega kriipsuvahed on võrdsete arvuliste väärtustega. Selliseks skaalaks on näiteks iga õpilase kasutuses oleva mõõtjoonlaua skaala, samuti termomeetri, vedru-dünamomeetri jm. skaala. Tutvume lähemalt näiteks mõõtjoonlaua ühtlase skaalaga.



Joonis 1.

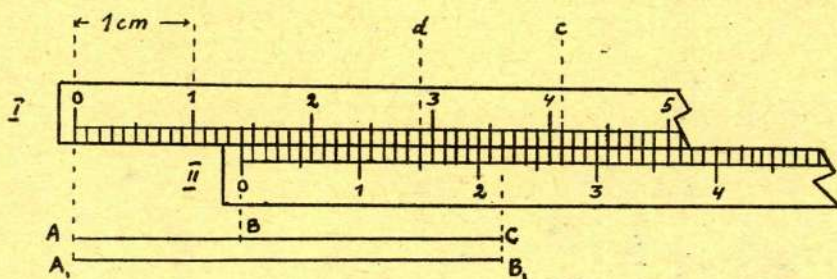
Joonisel 1 on kujutatud ühtlane skaala mõõtühikuga 1 cm. Seega on siin iga kõige väiksema kriipsuvahe pikkus 0,1 cm. Kriipsud *a* ja *b* on nullpunktist vastavalt 1,2 ja 3,9 cm kaugusel, s. t. kriipsud *a* ja *b* vastavad arvudele 1,2 ja 3,9. Et skaala ei muutuks liiga kirjuks, on arvud kantud sellele ainult iga ühiku tagant. Vea vältimiseks peame esmalt hindama iga kriipsuvahe arvulist väärtust, mis on valitud mõõtühikuks. Kui näiteks joonisel 1 valida mõõtühikuks mitte 1 cm, vaid 1 mm, siis on sellega iga kriipsuvahe arvuline väärtus suurenenud kümme korda, s. t. seal, kus endise mõõtühiku puhul oli kirjutatud arv 1, peaks nüüd olema kirjutatud arv 10; seal, kus enne oli arv 5, peaks nüüd olema arv 50 jne. Sel juhul vastaksid kriipsudele *a* ja *b* arvud 12 ja 39. Kui aga valida mõõtühikuks 1 dm, siis väheneb iga kriipsuvahe arvuline väärtus esialgselt võrreldes kümme korda, sest nüüd on kogu skaala pikkus 1 endise 10 asemel. Seega seal, kus esimesel juhul oli kirjutatud arv 2, peaks nüüd olema 0,2 jne. Kriipsud *a* ja *b* tähistaksid arve 0,12 ja 0,39. Näeme, et olenevalt mõõtühiku valikust vastab ühele ja samale skaalale kriipsule erinev arv. Seetõttu võib kriips *a* tähendada arve 1,2; 12; 120; 1200; 0,12; 0,0012 jne., sõltuvalt sellest, mis on valitud mõõtühikuks. Alati jääb muutmataks aga antud kriipsule vastava arvu numbriline koosseis (kui mitte lugeda neid nulle, mis eelnevad või järgnevad esimesele või viimasele nullist erinevale numbrile). Seepärast jäetakse niisuguselt skaalalt arvude lugemisel sageli koma märkimata ja loetakse ainult arvu tüvenumbreid. Esitatud näites tähendaks kriips *a* arve, mida

loeksime järgmiselt: üks-kaks; üks-kaks; üks-kaks-null; üks-kaks-null-null; üks-kaks; üks-kaks endise 1,2; 12; 120; 1200; 0,12 ja 0,0012 asemel.

Esimene tähtsam ülesanne ongi tüvenumbritega antud arvu märkimine skaalal ja, vastupidi, skaalal antud kriipsule vastava arvu tüvenumbrite lugemine. Et silm eraldab küllalt hästi ka poolt millimeetrit, siis tuleks teha harjutusi ka niisuguste kolmekohaliste arvudega, mille viimane number on 5. Näiteks joonisel 1 vastab kriipsule c arv tüvenumbritega kolm-kuus-viis.

Selliseid ühtlasi skaalasad on võimalik kasutada arvude liitmisel ja lahutamisel, mida on vaja enne lükati juurde asumist ka õpilastele õpetada; õigemini, neile meelde tuleb tuletada, sest 6. klassis on seda kasutatud seoses ratsionaalarvude liitmisel ja lahutamisel. Selleks võib lasta õpilastel valmistada millimeetripaberist ribad laiusega 2 cm. Kummallegi ribale märgitakse ühtlane skaala 0-st kuni 10-ni, kusjuures mõõtühikuks valitakse 1 cm. Skaalad tuleb joonestada nii, et ühel ribal on skaala ülal, teisel all. Sel teel saame kaks kongruentset ühtlast skaalat. Millimeetripaberist ribad asemel võivad õpilased kasutada ka mõõtjoonlauda ja lükati vertikaalset serva.

Paigutame need kaks skaalat vastamisi näiteks nii, et teise skaala 0-kriips on kohakuti esimese skaala kriipsuga 1,4 (joonis 2). Vaatame näiteks, mis asub esimesel skaalal teise skaala kriipsu 2,2 vastas. Jooniselt näeme, et arv 1,4 on sirglõigu AB mõõtvar

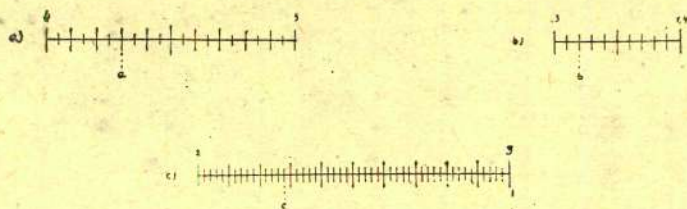


Joonis 2.

vastavates ühikutes (antud juhul cm). Arv 2,2 on lõigu BC mõõtvar samades ühikutes, sest mõlemad skaalad on sama mõõtühikuga. Lõik A_1B_1 on aga lõikude AB ja BC summa. Samal ajal lõigu A_1B_1 mõõtvar on 3,6. Et aga lõikude liitmine tähendab nende mõõtvarvude liitmist, siis asub esimesel skaalal teise skaala kriipsu 2,2 vastas summa $1,4 + 2,2 = 3,6$. Andmed harjutusteks valime nii, et tulemused ei läheks skaalast välja.

Analoogiliselt selgitame ka arvude lahutamist, mis taandub sirglõikude lahutamisele.

Järgnevalt on soovitatav teha arvude lugemise ja märkimise harjutusi sellistel ühtlastel skaaladel, mille kriipsuvahed on samasugused kui lükatilgi. Selleks laseme õpilastel joonistada vihikutesse mõned skaalad (joonis 3). Neid jooniseid on lihtne teha ruudulisele paberile, kus joonistel 3a ja 3b võtame iga kriipsuvahe võrdseks ruudu külje pikkusega ja joonisel 3c ruudu külje poole pikkusega. Kollektiivsete harjutuste jaoks peaks õpetaja valmistama sobiva suurusega demonstratsioon-joonised. Laseme õpilastel veenduda, et joonisel 3a on iga kõige väiksema kriipsuvahe arvuline väärtus 0,05; joonisel 3b 0,01 ja joonisel 3c 0,02. Nende skaalade abil teeme näiteks järgmisi harjutusi: lugeda arvud, mis vastavad kriipsudele a , b ja c ; märkida arvud 4,85; 1,37; 2,56 jne. Sellise töö eesmärgiks on harjutada õpilasi lugema erinevate kriipsuvahedega skaalasad. Õpilased teadku, et enne, kui kasutada mingit skaalat ükskõik milliseks otstarbeks, tuleb kindlaks teha, milline on iga kriipsuvahe arvuline väärtus.



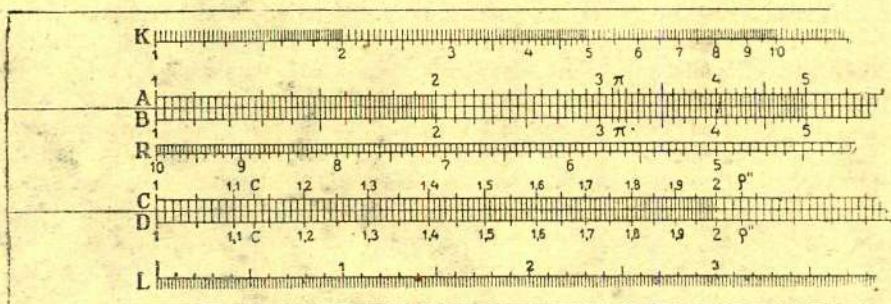
Joonis 3.

Peale ühtlaste skaalade on olemas ka ebaühtlasi skaalasisid. Siin võib õpilastele tutvustada näiteks koonilist mensuuri, kus mensuuri põhja lähedal vastab antud ruumalale hoopis suurem kriipsuvahe kui samale ruumalale mensuuri ülaosas. Samuti on olemas ebaühtlaste skaaladega elektrimõõteriistu.

Ühtlaste skaalade abil on võimalik arve liita ja lahutada. Matemaatikas tuntakse ka selliseid skaalasisid, millega saab arve korrutada ja jagada. Need on kõik ebaühtlased skaalad. Üks niisugune ebaühtlaste skaalade paar asub ka arvutuslükatil.

III. Tutvumine lükati põhiskaalaga

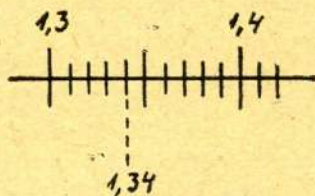
Jutustame õpilastele, et lükati abil saab sooritada väga mitmesuguseid matemaatilisi tehteid. Seepärast on lükati esikülg varustatud mitme skaalaga, tavaliselt on neid 7 (joonis 4). *K*-skaala ehk kuupide skaala võimaldab leida arvude kuube ja kuupjuuri. *A*- ja *B*-skaala on ruutude skaalad, sest neid (eeskätt *A*-skaalat) kasutatakse arvude ruutude ja ruutjuurte leidmisel. Samuti on *A*- ja *B*-skaala abil võimalik sooritada kõiki neidsamu operatsioone, mis allpool kirjeldatud skaaladel *C* ja *D*. *R*-skaala on pöördarvude skaala, mis võimaldab väljendada kümnendmurruna harilikke murde, mille lugejaks on 1. *C*- ja *D*-skaala on lükati põhiskaalad, millega korrutatakse ja jagatakse arve, lahendatakse võrdeid jne. Kõige alumine, *L*-skaala, on logaritmid skaala, mis võimaldab leida arvude kümnendlogaritme. Et õpetame õpilastele ainult arvude korrutamist ja jagamist, siis tutvustame neid põhjalikumalt skaaladega *C* ja *D*, jättes teised skaalad kõrvale. Nimetame



Joonis 4.

neid lihtsalt keeleskaalaks ja korpuseskaalaks (liikuv skaala ja liikumatu skaala). Õpilastele on vaja õpetada ka lükati käeshoidmist arvude lugemisel ja märkimisel: lükati hoiame käes nii, et vaatesuund oleks lükatiga risti. Laseme õpilastel endil põhjendada,

miks see on tarvilik. Skaalaga tutvumisel paigutame lükati keele nii, et keele kriips 1 ja korpuse kriips 1 oleksid kohakuti. Paneme tähele, et mõlemad skaalad on ühesugused. Skaalaga tutvumisel toetume võimalikult rohkem õpilaste endi arutlustele. Õpetaja ülesandeks jäägu õpilaste suunamine, mitte aga skaala ehituse lihtne kirjeldamine. Paneme tähele, et jämedamas trükis on skaalale kantud numbrid 1; 2; 3; ...; 10, kusjuures iga vahemik on isesuguse pikkusega. Kõige pikem on vahemik 1-st 2-ni; kõige lühem 9-st 10-ni. Seega on ilmselt tegemist ebauhtlase skaalaga. Järgnevalt laseme õpilastel uurida, millised arvulised väärtused vastavad skaala väiksematele kriipsuvahedele. Laseme neil endil jõuda veendumusele, et vahemik 1-st 2-ni on jaotatud 10-ks suuremaks osaks. Vastavad jaotuskriipsud on märgitud arvudega 1,1; 1,2; 1,3; ...; 1,9. Mõnedel lükatitüüpidel on need jaotuskriipsud märgitud arvudega 1; 2; 3; ...; 9. Seega tuleb nendele vaadata kui kümnendike numbritele. Iga vahemik on veel omakorda jaotatud 10-ks osaks. Seega vahemikus 1-st 2-ni on kõige väiksema kriipsuvahe pikkus 0,01. Enne kui skaalat edasi uurida, on soovitatav teha mõned harjutused skaalaosal 1-st 2-ni. Esimesteks harjutusteks valime arvud, mille täisosa on ühekohaline. Näiteks märkida lükatil arv 1,34. Peame seejuures silmas järgmist: arv 1,34 koosneb ühest tervest, kolmest kümnendikust ja neljast sajandikust. Et arv 1,3 on lükatil märgitud, siis tuleb märkija viia kriipsust 1,3 veel 4 kriipsu võrra paremale. Kui õpetaja käsutuses on demonratsioonlükati, siis selgitatakse arvude märkimist muidugi selle abil. Selle puudumisel aga tuleks esimeste harjutuste juures lükati skaala vastav osa tahvlile visandada (joonis 5). Analoogilisi märkimis- harjutusi on vaja teha rohkesti. Samuti on vaja- likud harjutused vastupidises suunas: lugeda arv, mis lükatil on märgitud. Demonratsioon- lükati puudumisel tuleb leppida sellega, et õpe- taja liigub klassis ringi ja kontrollib õpilasi indi- viduaalselt. Kuigi vaadeldav skaalaosa võimaldab märkida ja lugeda ka 4 tüvenumbriga arve, piir- dume 8-klassilises koolis kolme tüvenumbriga. Kui märkija jääb kahe kriipsu vahele, siis ümar- dame tulemust vastavalt ümardamisreeglile: tule- muse loeme selle kriipsu kohalt, mis on märkijale lähemal. Kui märkija on täpselt vahemiku keskel, siis võtame tulemuse liiga. Kui märkija jääb näiteks vahemiku 1,82 ja 1,83 keskele, siis loeme tulemuseks 1,83.



Joonis 5.

Samuti laseme õpilastel veenduda, et vahemikus 2-st 4-ni on kõige väiksema kriipsu- vahe väärtus 0,02. Seega on skaala sellel osal võimalik vahetult märkida ja lugeda kolmekohalisi arve, mille viimane number on paarisarv. Laseme õpilastel vastata näi- teks küsimusele: millist arvu märgib 3-le järgnev esimene pikk kriips? Jõudnud selgu- sele, et see märgib arvu 3,1, küsime: millist arvu märgib näiteks kolmele järgnev esimene lühike kriips, kolmas lühike kriips? jne. Laseme märkida skaalal näiteks arvud 2,6; 2,72; 3,48; 2,08 jm. Kuidas märkida arvu 2,63? Selleks jaotame kriipsude 2,62 ja 2,64 vahe silma järgi pooleks ja paigutame märkija jaotise keskkoha.

Analoogilisi harjutusi teeme ka skaala viimasel osal, kus kõige väiksema jaotise väärtuseks on 0,05. Täheleb, skaala viimasel osal saame vahetult märkida kolme tüve- numbriga arve, mille viimane number on kas null või viis. Esimesteks harjutusteks valime just sellised arvud. Et osata märkida ja lugeda vaadeldaval skaalaosal igasugu- seid kolme tüvenumbriga arve, on vaja harjutada silma järgi interpoleerimist, s. t. selliste arvude lugemist ja märkimist, millele vastavad kriipsud skaalal puuduvad. Näiteks mär- kida arv 4,63. Skaalal on olemas kriipsud 4,60 ja 4,65. Antud arvu märkimiseks jaotame selle kriipsuvahe silma järgi viieks võrdseks osaks ja paigutame märkija kriipsust 4,60 kolme mõeldava kriipsu võrra paremale. Seega peab märkija jääma kriipsude 4,60 ja 4,65 vahele, nii et märkija ja sellele eelneva kriipsu vahe oleks kolm osa ning märkija ja järgneva kriipsu vahe oleks kaks osa.

Kokku võttes tuleb õpilastele selgeks teha, et lükati skaala on ebaühtlane. Vastavalt kõige väiksema jaotise väärtusele võib lükati skaala jaotada kolme ossa: vahemikus 1-st 2-ni on iga väikseima kriipsuvahe väärtus 0,01; vahemikus 2-st 4-ni — 0,02 ja vahemikus 4-st 10-ni — 0,05.

Lõpuks on vaja teha hulgaliselt harjutusi kogu skaala ulatuses. Ühtlasi tuletame meelde, et ühtlase skaala puhul, vastavalt mõõtühiku valikule, võis üks ja sama skaala kriips tähistada erinevaid arve, kusjuures kõigi nende arvude tüvenumbrid olid samad. Ka lükatil tähistab üks ja sama skaala kriips kõiki ühesuguste tüvenumbritega arve. Seetõttu võib skaala alguskriips, mis lükatil on tähistatud arvuga 1, tähistada ka arve ... 0,01; 0,1; 10; 100... Skaala lõppkriips, mis lükatil on tähistatud arvuga 10, tähistab siis vastavalt arve ... 0,1; 1; 100; 1000; ... Niisiis, näiteks samal kohal, kus me märgime arvu 3,86, märgime ka arvud 0,386; 0,0386; 38,6; 386; 3860 jne. Kui sel alal on õmandatud juba küllaldane vilumus, siis formuleerimegi edaspidi ülesandeid ainult tüvenumbrite kaudu. Näiteks märkida arv neli-kuus-viis. Konkreetse ülesande kohaselt võib see arv olla 0,465; 4,65; 465 jne. Harjutuste sekka võtame ka selliseid arve, mida on vaja enne märkimist ümardada. Näiteks märkida arv 7,368. Et lükati skaala võimaldab märkida ainult kolme tüvenumbriiga arve, siis ümardame selle enne märkimist 7,37-le. Samuti näiteks arvu 56,99 märkimisel ümardame selle 57,0-le.

Lõpuks olgu märgitud, et lükati skaala lugemisele ja arvude märkimisele tuleb pühendada küllaldaselt aega, et saada selles täielik vilumus. See aga on tehete paremaks omandamiseks vajalik.

IV. Võrded

Enne võrrete lahendamisele asumist on vaja meenutada, mis on võrre ja kuidas tuleb leida võrde tundmatu liige. Siis kerkib hoopis teravamalt esile efekt, mille me saame võrde lahendamisel lükati abil.

Lahendades võrdeid lükati abil kerkib küsimus, kuidas määrata tulemuses koma asukoht. Selleks ei tuleks anda mingisuguseid reegleid. Arvutuse tulemust õpetame hindama ligikaudu. Sellel võttel on suur arvutustehniline väärtus. Praegu juhtub aga sageli, et õpilane ei oska arvutuse tulemust hinnata ka kõige jämedamates joontes. Seetõttu tuleks enne võrde lahendamist lükati abil teha kolme liiki harjutusi: 1) jagatise ligikaudse väärtuse hindamine jagatava ja jagaja järgi; 2) jagaja ligikaudse väärtuse hindamine jagatise ja jagatava järgi; 3) jagatava ligikaudse väärtuse hindamine jagatise ja jagaja järgi.

Näide 1. Hinnata ligikaudselt jagatise 108 : 4,8 väärtust.

Ümardame andmed ühe tüvenumbrini, s. t. vastavalt ümardamisreegleile asendame kõik madalama järgu numbrid nullidega, kõige kõrgema järgu numbrini jätame muutmata või suurendame seda ühe võrra, vastavalt nullidega asendatud numbrite suurusele. Seega antud näite puhul saame

$$108 : 4,8 \approx 100 : 5 = 20.$$

Selgitame õpilastele, et saadud tulemus näitab otsitava jagatise väärtust ainult «jämedates joontes». Võime olla kindlad, et otsitav jagatis ei sisalda sadasid, vaid selle kõrgeimaks järguks on kümned. Tehes vastava arvutuse leiame, et 108 : 4,8 = 22,5. Seletame õpilastele, et arvutuse tulemust on vaja alati osata ligikaudselt hinnata. See võimaldab sageli avastada arvutuses viga. Kui näiteks vaadeldud näites saadakse arvutuse tulemuseks 2,25 või 225 (s. t. tehakse komaviga), siis ligikaudne hinnang ütleb otsekohe, et saadud tulemus ei saa olla õige.

Näide 2. Hinnata ligikaudselt jagaja x väärtust avaldises $4 = \frac{36,7}{x}$.

Võttes siin $36,7 \approx 40$, peame leidma sellise arvu, millega neljakümnet jagades saame 4. See tähendab, et arv x on arvu 10 lähedane arv. Arvutus näitab, et $x = 9,175$.

Näide 3. Hinnata ligikaudselt jagatava x väärtust avaldises $5 = \frac{x}{12,3}$.

Võttes $12,3 \approx 10$, peame leidma sellise arvu, mis 10-ga jagamisel annaks viie. See tähendab, et arv x on 50-le lähedane arv. Arvutus näitab, et $x = 61,5$.

Ei tohi lasta õpilastel segadusse sattuda sellest, et mõnikord on ligikaudse hinnangu ja arvutuse tulemused väga erinevad. Rõhutame, et ligikaudne hinnang annab tulemuse ainult «jämedates joontes», see näitab, milliseid kõrgemaid järke otsitav arv sisaldab. Mõnel juhul võib ligikaudne hinnang anda ka otsitavale arvule väga lähedase tulemuse.

Näiteks: $19,5 : 3,86 \approx 20 : 4 = 5$ (arvutus annab 5,05);

$3,06 : 5,15 \approx 3 : 5 = 0,6$ (arvutus annab 0,595).

Näide 4. Hinnata ligikaudselt jagaja x väärtust avaldises $\frac{7,8}{3,9} = \frac{4,8}{x}$.

Sellise ülesande puhul on raskuseks asjaolu, et ligikaudselt hinnata tuleb kahel korral: a) hinnata ligikaudselt antud suhte väärtust; b) hinnata ligikaudselt jagaja väärtust jagatise ja jagatava järgi. Seepärast on vaja võtta esimesed harjutused võimalikult lihtsad. Raskuse järgi võiks seda liiki harjutused jaotada järgmiselt: a) antud suhe on

naturaalarv (nagu näites 4); b) antud suhe on väikese nimetajaga tüvimurd, näiteks $\frac{1}{5} = \frac{3,1}{x}$; c) antud suhe on naturaalarvule lähedane arv, näiteks $\frac{6,97}{1,1} = \frac{12}{x}$.

Sellises järjekorras on toodud ka harjutusülesanded käesoleva peatüki lõpus.

Pöördudes tagasi näite 4 juurde, paneme tähele, et antud suhte väärtus on 2. See tõttu ligikaudse hinnangu andmine taandub näitele 2.

Küsimus muutub arvatavasti märksa konkreetsemaks, kui otsitavast arvust on teada selle tüvenumbrid, s. t. ülesanne taandub koma asukoha määramisele. Just seda liiki ülesandeid pakubki meile lükati.

Näide 5. Leida x avaldisest $\frac{19,9}{4,2} = \frac{30,8}{x}$, kui on teada, et x tüvenumbrid on 6-5.

Arve, mille tüvenumbrid on 6-5, on lõpmata palju, näiteks 6,5; 65; 650; 065 jne. Milline nendest sobib x väärtuseks, selle selgitabki antud avaldise ligikaudne hinnang.

Vaadates esmalt antud suhet, saame $\frac{19,9}{4,2} \approx \frac{20}{4} = 5$. Võttes $30,8 \approx 30$, on ilmne, et x ei saa olla näiteks 65 või 0,65, sest antud suhe on ligikaudu 5, kuid nii $\frac{30}{65}$ kui ka $\frac{30}{0,65}$ on sellest kaugelt erinevad. Jääb ainus võimalus $x = 6,5$.

Paigutame lükati keele mingisse juhuslikku asendisse, näiteks nii, et keele kriips 2 jääks kohakuti korpuse kriipsuga 4. Vaatame, millised kriipsud on veel kohakuti sattunud. Lükatilt näeme, et kohakuti on sattunud peale 2 ja 4 veel kriipsud, millele vastavad arvud 1 ja 2; 3 ja 6; 4 ja 8; 5 ja 10; 1,5 ja 3; 2,5 ja 5; 2,8 ja 5,6 jt. Moodustame kohakuti olevate arvude suhted, nii et keelelt loetud arvud jääksid murru lugejasse ja

korpusele loetud arvud jääksid murru nimetajasse. Saame: $\frac{2}{4}$; $\frac{1}{2}$; $\frac{3}{6}$; $\frac{4}{8}$; $\frac{5}{10}$; $\frac{1,5}{3}$; $\frac{2,5}{5}$; $\frac{2,8}{5,6}$.

On ilmne, et kõik need suhted on võrdsed. Anname keelele mingi teise asendi, näiteks sellise, et kohakuti satuvad keele kriips 2 ja korpuse kriips 3. Lükatilt näeme, et jällegi on kõigi kohakuti olevate arvude suhted võrdsed $\frac{2}{3}$ -ga.

Teinud veel paar harjutust, võime formuleerida lükati põhiskaala ühe omaduse järgmiselt: keeleskaala ja korpuseskaala ükskõik millisel kõrvuseadel on kõigi kohakuti olevate arvude suhted võrdsed ehk kõik kohakuti olevad arvud on võrdelised. Nimetatud omaduse meelespidamist lihtsustab

asjaolu, et korpuse ja keele vahel olevale pilule võime vaadata kui murrujoonele. Seega võrdsete murdude lugejad asuvad kõik keelel ja nimetajad korpusel.

Lükati põhiskaala nimetatud omadus aitab lahendada võrdeid, s. o. leida võrde tundmatut liiget. Allpool on esitatud mõned võrde lahendamise näited. Kui andmete kohta ei ole öeldud, et nad on ligikaudsed või kui nende ligikaudsus ei ole ülesande tekstist ilmselt selge, siis loeme andmed täpseteks. Lahenduse tulemuse loeme lükatilt sel juhul täpsusega, mida lükat võimaldab, s. o. üldreeglina kolme tüvenumbriga.

Näide 6. Leida x võrdest $\frac{8}{4} = \frac{5,2}{x}$.

Ülesande lahendamiseks asetame kohakuti korpuse kriipsu 4 ja keele kriipsu 8. Selleks viime märkija kohakuti korpuse kriipsuga 4 ja seejärel viime keele kriipsu 8 märkija alla nii, et märkija jääks kohakuti nii korpuse kriipsuga 8 kui ka keele kriipsuga 4. Et ainult kohakuti olevate arvude suhted on võrdsed, siis peab otsitav x olema korpuse skaalal kohakuti keele kriipsuga 5,2. x -i tüvenumbrite lugemiseks viime märkija keele kriipsu 5,2 kohale (seejuures jälgime, et keel ei liiguks!). Märkija alt korpuse skaalalt loeme x -i tüvenumbrid, mis antud juhul on 2-6-0. Hinnates tulemust ligikaudselt, leiame, et $x = 2,60$.

Näide 7. Leida x avaldisest $5 = \frac{x}{12,2}$.

Antud avaldise võime kirjutada kujul $\frac{5}{1} = \frac{x}{12,2}$. Seega taandub x leidmine jällegi võrde tundmatu liikme leidmisele. Seades kohakuti korpuse kriipsu 1 ja keele kriipsu 5, saame x tüvenumbriteks 6-1-0. Ligikaudse hinnangu järgi $x = 61,0$.

Näide 8. Leida x võrdest $\frac{58,5}{3,24} = \frac{x}{2,52}$.

Seades kohakuti korpuse kriipsu 3,24 ja keele kriipsu 58,5, leiame, et x tüvenumbrid on 4-5-5. Koma asukoha määramiseks anname mõttes antud suhtele kuju $\frac{60}{3} = 20$. Hinnates otsitavat väärtust ligikaudu, leiame, et $x = 45,5$.

Vaatame eraldi veel järgmist näidet.

Näide 9. Leida x võrdest $\frac{3,1}{6,2} = \frac{x}{16}$.

Seame kohakuti korpuse kriipsu 6,2 ja keele kriipsu 3,1. Otsitav x peab olema keeleskaalal kohakuti korpuse kriipsuga 16. Viies märkija keele kriipsu 16 kohale, märkame, et keeleskaala ei ulatugi nii kaugele. Nüüd viime märkija keele kriipsu 1 kohale. Seal on kohakuti arvud 1 ja 2. See tähendab, et 1 ja 2 suhe on sama suur kui 3,1 ja 6,2 suhe. Jätame märkija paigale ja viime keele vasakule täpselt oma pikkuse võrra (keele pikkuse all mõtleme keeleskaala alg- ja lõppkriipsude vahelist kaugust), s. t. sellisesse asendisse, et keele kriips 10 satub märkija alla. Selle tulemusena on murru lugeja läinud 10 korda suuremaks. Et suhe ei muutuks, loeme ka korpusel oleva kahe 20-ks. Seega võime esialgselt antud suhte $\frac{3,1}{6,2}$ asendada suhtega $\frac{10}{20}$ ja lahendame antud võrde asemel võrret $\frac{10}{20} = \frac{x}{16}$. Nüüd näeme, et 16 kohal on arv tüvenumbritega 8-0. Ligikaudse hinnangu järgi $x = 8,0$.

Arutelu on analoogiline, kui keel tuleb üle kanda paremale. (Näiteks $\frac{4,4}{2,2} = \frac{x}{8}$.)

Kokku võttes: kui tulemust ei saa leida vahetult keele algasendi korral, tuleb keel üle kanda vajaduse kohaselt kas paremale või vasakule, s. t. keel viiakse täpselt oma pikkuse võrra kas paremale või vasakule ja siis leitakse võrde otsitav liige.

Järgnevalt vaatame veel mõningaid võrdeliste suurustega ülesandeid.

Näide 10. Leida x_1, x_2, x_3, x_4 ja x_5 , kui

$$\frac{x_1}{3} = \frac{x_2}{6,25} = \frac{x_3}{16} = \frac{38,4}{x_4} = \frac{87}{x_5} = \frac{30}{5}$$

Lahenduseks paigutame kohakuti korpuse kriipsu 5 ja keele kriipsu 30. Jätame keele sellisesse asendisse ja hakkame märkijaga otsima tundmatuid arve. Viies märkija korpuse kriipsu 3 kohale, loeme x_1 tüvenumbriteks 1-8-0. Korpuse kriipsu 6,25 kohalt loeme x_2 tüvenumbriteks 3-7-5. x_3 tüvenumbreid aga ei saa keele antud asendi puhul määrata. Seega tuleks keel üle kanda. Võib-olla et otsitavad x_4 ja x_5 või üks nendest on leitavad keele algasendi korral. Et vältida keele mitmekordset ülekandmist, jätame x_3 esialgu leidmata ja vaatame, milliseid otsitavaid saab veel leida keele algasendi korral. Viies märkija keele kriipsu 38,4 kohta, loeme x_4 tüvenumbriteks 6-4-0; x_5 tüvenumbreid ei saa keele algasendi korral leida. Nüüd kanname keele üle ja leiame nii x_3 kui ka x_5 tüvenumbrid. Need on vastavalt 9-6-0 ja 1-4-5. Et antud suhte väärtus on 6, siis seda arvestades anname vastuse: $x_1 = 18,0$; $x_2 = 37,5$; $x_3 = 96,0$; $x_4 = 6,40$; $x_5 = 14,5$.

Näide 11. Täita järgmine tabel, teades, et $4^\circ R = 5^\circ C$.

R	4	8	7	12	13,2	18,7	-27,4								
C	5							3	-6	12	13,1	-22,3	32,5	45	67

Et mis tahes temperatuuri puhul Reaumuri termomeetri näit suhtub Celsiuse termomeetri näidusse nagu 4 : 5, siis, seades kohakuti korpuse kriipsu 5 ja keele kriipsu 4, loeme Reaumuri temperatuuri keeleskaalalt ja Celsiuse temperatuuri korpuseskaalalt. Tabeli täitmisel peame jällegi silmas seda, et keele algasendi puhul täidame kõik need lahtrid, mis võimalik, ja alles siis kanname keele üle. Alates vasakult tuleb tabelisse kanda järgmised arvud: 10,0; 8,75; 15,0; 16,5; 23,4; -34,2; 2,40; -4,80; 9,60; 10,5; -17,8; 26,0; 36,0; 53,6.

Näide 12. Kui palju naatriumi sisaldub 75 kg keedusoolas?

Et keedusoola valem on NaCl ja Na aatomkaal on 23 ning Cl aatomkaal on 35, siis on keedusoola molekulkaal $23 + 35 = 58$. Et Na hulk keedusoolas on võrdeline keedusoola hulgaga, siis saame võrde $\frac{58}{23} = \frac{75}{x}$, millest $x = 29,8$ kg.

Näide 13. Klassis on 32 õpilast, nende seas 24 pioneeri. Mitu protsenti on klassis pioneere?

Selle ülesande lahendamisel ilma lükatita väljendame esialgu suhte $\frac{24}{32}$ kümnendmurruna, siis vaatame, mitu sajandikku sisaldab see kümnendmurd, ja lõpuks kirjutame selle suhte protsentides. Lükatit kasutades sooritatakse kõik need operatsioonid keele ühe ja sama asendi korral. Meil tuleb kindlaks teha, mitme sajandikuga ehk mitme protsendiga on võrdne suhe $\frac{24}{32}$. Tähistades otsitava sajandike (ehk protsentide) arvu tähega x , saame $\frac{24}{32} = \frac{x}{100}$ ehk $\frac{24}{32} = x\%$. Seades kohakuti korpuse kriipsu 32 ja keele kriipsu 24, loeme korpuse kriipsu 10 kohalt $x = 75$. Tähendab, $\frac{24}{32} = \frac{75}{100} = 0,75$. Väljendades lõpuks antud suhte protsentides, selgub, et klassi õpilastest olid 75% pioneerid.

Kui ülesandes on öeldud, et andmed on ligikaudsed, või ilmneb see ülesande iseloomust (näit. andmed on saadud mõõtmisel), siis tuleb seda ka lükatilt saadud vastuse

andmisel arvestada. Et võrre lahendatakse sisuliselt kahe operatsiooni (korrutamine ja jagamine) abil, siis peame ligikaudsete andmete puhul kinni reeglist, et vastuses tuleb anda niisama palju tüvenumbreid, kui on neid kõige väiksema tüvenumbrite arvuga komponendis.

Näide 14. Leida x_1 ja x_2 , kui $\frac{x_1}{3,1} = \frac{x_2}{6,95} = \frac{5,35}{8,00}$, kus kõik andmed on ligikaudsed.

Lükatilt saame: $x_1 = 2,1$ (mitte 2,07); $x_2 = 4,65$.

Harjutused

1. Anda ligikaudne hinnang järgmistele jagatistele:
10,2 : 5,1; 20 : 4,1; 30,1 : 29,1; 40,2 : 8,1; 32,4 : 7,95; 45,2 : 9,1; 3,2 : 1,5; 8,4 : 4; 7,5 : 3,2; 27 : 3,1; 105,7 : 20,4; 0,75 : 0,3; 0,32 : 0,81; 1,5 : 0,7; 3,2 : 4,1; 3,5 : 12,7.

2. Anda ligikaudne hinnang arvule x järgmistes avaldistes:

$$2 = \frac{58}{x}; 4 = \frac{8,2}{x}; 5 = \frac{30,5}{x}; \frac{12,3}{x} = 4; \frac{1}{2} = \frac{3}{x}; \frac{1}{3} = \frac{4}{x};$$

$$\frac{1}{5} = \frac{1,2}{x}; \frac{1}{4} = \frac{3,25}{x}; \frac{4,99}{1,01} = \frac{x}{5}; \frac{7,02}{1,1} = \frac{35}{x}; \frac{8,1}{4,1} = \frac{x}{2,2};$$

$$\frac{x}{3,5} = \frac{10,5}{5,2}; \frac{19,2}{9,5} = \frac{x}{2}; \frac{3,7}{x} = \frac{21,3}{7,2}; \frac{65,3}{12,4} = \frac{20,1}{x}.$$

3. Järgmistes harjutustes on sulgudes antud x -i tüvenumbrid. Määrata koma asukoht.

$$\frac{10}{5} = \frac{16}{x}; (8-0-0); \frac{10,6}{5} = \frac{x}{10}; (2-1-2); \frac{6,3}{2,1} = \frac{3}{x}; (1-0-0);$$

$$\frac{18,2}{6,1} = \frac{x}{9,05}; (2-7-0); \frac{8,9}{4,2} = \frac{x}{2,22}; (4-7-5); \frac{3,5}{1,7} = \frac{9,15}{x}; (4-4-5);$$

$$\frac{5,1}{6,2} = \frac{7,2}{x}; (8-7-5); \frac{3,2}{9,3} = \frac{x}{7,15}; (2-4-6); \frac{4,5}{2,25} = \frac{x}{0,6}; (1-2-0).$$

4. Leida x järgmistest võrretest:

$$4 = \frac{8,4}{x}; 2 = \frac{6,6}{x}; 3 = \frac{12,5}{x}; 5 = \frac{6,7}{x}; \frac{65,5}{x} = 12; \frac{x}{5,6} = 4;$$

$$\frac{1}{3} = \frac{3}{x}; \frac{1}{5} = \frac{1,2}{x}; \frac{1}{7} = \frac{x}{91}; \frac{1}{1,9} = \frac{3,5}{x}; \frac{1}{3,1} = \frac{4,5}{x}; \frac{1}{2,8} = \frac{4,75}{x};$$

$$\frac{1}{3,75} = \frac{x}{8,55}; \frac{10}{3,2} = \frac{x}{1,63}; \frac{10}{11,2} = \frac{9,2}{x}; \frac{100}{50,7} = \frac{x}{3,78}; \frac{4,7}{4,9} = \frac{x}{3};$$

$$\frac{x}{5,65} = \frac{12,1}{10,6}; \frac{3,75}{x} = \frac{18,9}{9,2}; \frac{6,5}{13} = \frac{x}{4,9}; \frac{16,2}{8} = \frac{x}{3,56}; \frac{32,5}{8,1} = \frac{x}{1,45};$$

$$\frac{4,82}{2,1} = \frac{3,78}{x}; \frac{3,2}{2,8} = \frac{4,2}{x}; \frac{x}{7} = \frac{3,7}{4,86}; \frac{4,56}{x} = \frac{3,78}{5,65}; \frac{3,7}{0,6} = \frac{x}{2,4}.$$

5. Leida x järgmistest võrretest, kui kõik andmed on ligikaudsed:

$$\frac{1,5}{2,5} = \frac{x}{3,78}; \frac{2,7}{4,899} = \frac{3,7}{x}; \frac{16,0}{5,6} = \frac{x}{7,8}; \frac{x}{5,0} = \frac{3,7}{4,1};$$

$$\frac{5,20}{x} = \frac{0,755}{0,859}; \frac{3,75}{x} = \frac{4,90}{12,0}; \frac{6,76}{8,50} = \frac{x}{4,58}; \frac{1,0}{3,25} = \frac{2,5}{x}.$$

6. Leida x_1, x_2, x_3 ja x_4 , kui

a) $\frac{4,8}{5,68} = \frac{x_1}{3,75} = \frac{x_2}{6,0} = \frac{4,8023}{x_3} = \frac{x_4}{5,25}$ (kõik andmed on ligikaudsed);

b) $\frac{x_1}{3,75} = \frac{x_2}{7,21} = \frac{5}{x_3} = \frac{4,0}{x_4} = \frac{12,7}{3,95}$ (kõik andmed, välja arvatud arv 5, on ligikaudsed).

7. Leida x_1, x_2, x_3, x_4 ja x_5 , kui

a) $\frac{27,5}{3,4} = \frac{x_1}{2} = \frac{x_2}{3,7} = \frac{x_3}{4,75} = \frac{x_4}{5,83} = \frac{x_5}{8,2}$; b) $\frac{30}{x_1} = \frac{4,5}{x_2} = \frac{6,75}{x_3} = \frac{x_5}{6,21} = 4,7$.

8. Teades, et $18 \frac{\text{km}}{\text{h}} = 5 \frac{\text{m}}{\text{sec}}$, täita järgmine tabel

$\frac{\text{km}}{\text{h}}$	18	15	7	36	82,5		120	465		900			14,7	
$\frac{\text{m}}{\text{sec}}$	5					18,5			192		32,2	1,5		350

9. 1 toll $\approx 2,54$ cm. Täita alljärgnev tabel

Tollid	1	3	5	6,2			20,2	97			4,5	3,21		100
cm	2,54				9,5	16,5			52,5	43,2			10,2	

10. Kas järgmises tabelis olevad suurused x ja y on võrdelised?

x	3,7	4,9	12,5	18,2	95,5	0,72	1,1
y	5,7	7,55	19,2	28	147	1,11	1,69

11. 8,5 kg kauba eest maksti 6,7 rbl. Kui palju maksab 3,2 kg, 4,8 kg, 11,2 kg seda kaupa? Mitu kilogrammi seda kaupa saab osta 2,3 rbl., 1,2 rbl., 12 rubla eest?

12. Väljendada järgmised suhted protsentides:

$\frac{3}{4}$; $\frac{4}{5}$; $\frac{4}{4,75}$; $\frac{5}{6,7}$; $\frac{4,8}{6,75}$; $\frac{16,9}{20,5}$; $\frac{3,95}{52,5}$; $\frac{16,7}{35,6}$; $\frac{4,82}{5,05}$; $\frac{0,75}{0,94}$.

13. Arvutada, mitu % moodustab 3 4-st; 5 6-st; 3,7 4,7-st; 8,9 11,2-st; 56,5 87,5-st; 32,4 50-st; 16 10,5-st; 21,5 8,7-st.

14. Arvutada, mitu % on klassis tütarlapsi ja mitu % poeglapsi.

15. Kui palju hapnikku ja vesinikku sisaldub 26,7 kg vees?

Vastuseid

4. 2,10; 3,30; 4,17; 1,34; 5,46; 22,4; 9,0; 6,0; 13,0; 6,65; 13,9; 13,3; 2,28; 5,10; 10,3; 7,46; 2,88; 6,45; 1,82; 2,45; 7,20; 5,82; 1,65; 3,68; 5,33; 6,82; 14,8.

5. 2,3; 6,7; 22; 4,5; 5,91; 9,19; 3,64; 8,1.

6. a) 3,2; 5,1; 5,7; 4,4; b) 12,1; 23,2; 1,56; 1,2.

7. a) 16,2; 29,9; 38,4; 47,2; 66,4; b) 6,38; 0,958; 1,44; 29,2.

8. Alates vasakult tuleb tabelisse kanda järgmised arvud:

4,16; 1,94; 10,0; 22,9; 66,6; 33,3; 129; 691; 250; 116; 540; 4,08; 1260.

11. 2,52 rbl., 3,78 rbl., 8,83 rbl., 2,92 kg, 1,52 kg, 15,2 kg.

15. 2,97 kg vesinikku ja 23,7 kg hapnikku.

(Järgneb.)

Kirjandus

1. Borkvell, A. Arvutuslökati teooria ja käsitlemine, Tln. 1956.

2. Прочухаев, В. Г. Вычисления и их роль в практической подготовке учащихся, Москва 1961.

3. Брадис, В. М. Средства и способы элементарных вычислений, Москва 1954.

4. «Математика в школе» № 3, 4 и 6 1961.

Ühest metoodilisest võttest võõrkeele õpetamisel

A. KIMMEL,

Viljandi pedagoogilise kabineti metoodik

NSV Liidu Ministrite Nõukogu 27. mai 1961. a. määruses võõrkeelte õpetamise parandamise kohta rõhutatakse võõrkeelte oskuse suurt tähtsust rahvusvaheliste sidemete arendamisele ning kultuuri-, teaduse- ja tehnikasaavutuste vastastikusele tutvustamisele. Põhiülesandeks võõrkeelte õpetamisel meie koolides seatakse võõrkeelte praktilise oskuse omandamine.

Selle ülesande täitmisel tuleb taotleda, et õpilased mitte üksnes võõrkeelsest tekstist ja kõnest aru saaksid, vaid et nad mõistaksid ka oma mõtteid võõrkeeles väljendada, omandaksid võõrkeelse kõne vilumused. Selleks on vaja palju harjutada, kasutada õppetundides selliseid meetodeid, mis võimaldaksid õpilastel oma kõneoskust arendada.

Võõrkeelseks vestluseks on vaja kaasvestleja võõrkeelsest kõnest aru saada ja oskust oma mõtteid selles keeles avaldada. Seega võiks öelda, et võõrkeeles vestlemiseks on vaja kuulamise ja kõnelemise vilumust. Neid vilumusi ei ole kerge omandada, kuid praeguse võõrkeelte tundide arvu juures on see siiski võimalik. Üldiselt omandavad õpilased kuulamise vilumuse palju kiiremini ja see on ka arusaadav, sest võimalusi võõrkeelse kõne kuulamiseks on õppetunnis palju, aega kõneoskuse harjutamiseks aga vähem.

Kuidas kasutatakse õppetunni 45 minutit?

Kui tund toimub ainult õpitavas keeles ja vajaliku tempoga, siis kuulevad õpilased võõrkeelset kõnet peaaegu kogu tunni vältel. Seega on neil küllalt võimalusi vilumuste omandamiseks võõrkeelse kõne mõistmises. Lisame veel juurde, et õpilased võivad võõrkeelset kõnet kuulata väl-

jaspool tundegi (raadiost, heliilindilt, gramofoniplaadilt, kinos, ringi koostöökul).

Palju vähem võimalusi on õpilastel võõrkeele kõnelemiseks, sest kuulata saavad kõik, kõnelda aga ainult üks õpiflane korraga, pealegi kõneleb ka õpetaja ise. Et piltlikumalt kujutada kuulamis- ja kõnelemisvõimaluste vahekorda õppetunnis, võiks anda järgmised «valemid»:

1 õpilase kuulamisaeq = üldine kõneaeq.

1 õpilase kõneaeq =

$$= \frac{\text{üldine kõneaeq} - \text{õpetaja kõneaeq}}{\text{õpilaste arv klassis}}$$

Oletame, et tunnis kasutatakse vestlusmeetodit ja kogu 45 minuti jooksul kõneldakse võõrkeeles. Teatud osa ajast kõneleb õpetaja. Kui töö kulgeb küsimustele vastamise vormis või kui töö käigus on vaja seletada uusi sõnu ja mõisteid, siis langeb õpetaja kõnele kindlasti 10—15 minutit. Kui klassis on 20 õpilast (tegelikult on neid rohkem, vähemalt linnakoolides), siis on hästi, kui iga õpilane saab rääkida 1,5 minutit. Seda on kõneoskuse omandamiseks tõesti vähe.

Muidugi on selge, et teatud määral areneb õpilase kõneoskus ka teiste vastuseid kuulates ja vestluse käigus endamisi lauseid kujundades. Õpetaja esitab ju küsimuse kogu klassile ja teoreetiliselt mõtleb iga õpilane sellele vastust, vähemalt seni, kuni üks õpilane vastama hakkab. Kuid ikkagi on tarvis igal õpilasel võimalikult palju kõnelda. Seega tuleb tõsiselt mõelda, kuidas kõneaeqa ühe õpilase kohta õppetunnis suurendada. Sel eesmärgil võiks mõnikord kasutada nn. harjutamist paari-kaupa, mida omal ajal soovitas inglise me-

toodik M. West. (M. West, On Learning to Speak a Foreign Language, London, 1934.)

West pani oma õpilased paarikaupa kõnelema, kusjuures kõik paarid töötasid korraga. Vesteldi muidugi tasase häälega. Õpilaste arv klassis ei tohi aga sel juhul suur olla, sest vastasel korral muutub kõnekõmin liiga valjuks. Meil on sellist tööviisi kasutatud näiteks võõrkeelte õpetamisel süvoorovlaste koolis ja vene keele õpetamisel välismaalastele, kes õpivad meie kõrgemates koolides.¹

Töö võiks kulgeda näiteks järgmiselt. Tunni algul töötatakse uus osa ühiselt läbi. Kui uued sõnad ja väljendid on selgitatud ja tekst ühiselt läbi töötatud, algab vestlus paarides. Õpilane A vaatab õpikust küsimuse, jätab selle meelde ja esitab peast õpilasele B. Õpilane B peab küsimusest aru saama ja sellele vastama. Algul otsib ta vastuse raamatust, jätab selle meelde ja ütleb siis kaasvestlejale. Viimane kontrollib vastuse õigsust (kas õpiku abil või ilma, olenevalt teadmistest) ja esitab uue küsimuse. Nii töötatakse läbi hulk küsimusi. Siis vahetuvad osad. Õpilane B esitab küsimusi, õpilane A vastab. Hiljem loobutakse õpiku abist ja vesteldakse lühidalt ilma õpikuta. Õpetaja liigub töö ajal klassis ringi, kuulab üksikute paaride vestlust, parandab vigu, korrigeerib hääldamist, vastab õpilaste küsimustele, võtab ise mõnest vestlusest osa, asendades näiteks küsimusi esitavat õpilast. Õpetaja peab ka jälgima, et töö kulgeks normaalselt, et õpilased ei hakkaks teineteisele õpikust ette lugema, vaid tõepoolest peast küsiksid ja vastaksid, olles muidugi eelnevalt õpiku abi kasutanud. Tunni lõpul saab mõ-

ningaid paare kutsuda klassi ette vastama. Vastajaid muidugi hinnatakse.²

See on ainult üks paarides töötamise võimalus. Vastavalt õpilaste vanusele ja teadmistele, õpikule jne. võivad ülesanded olla väga erinevad, näit. töö tahvile kirjutatud küsimuste järgi, töö spetsiaalselt koostatud dialoogide abil, vestlus mingil kindlal teemal, õpitud sõnavara või pikemate sõnaühendite ühine meeldetuletamine, diafilmi sisu või õpiku teksti vastastikune jutustamine jne.

Töö paarides jaguneb 3 etappi:

1. Ettevalmistus. Antakse ülesanne, juhatatakse kätte materjal ja määratakse töö järjekord.

2. Õpilaste iseseisev töö.

3. Kontrollimine. Kutsutakse õpilased paarikaupa vastama. Õpilased esitavad nüüd õpitud dialoogi.

Sellisel tööviisil on rida häid külgi. Iga õpilase kõnelemise aeg mitmekordistub. Oletame, et klassis on 16 õpilast. 13 minutit tunnist kõneleb õpetaja, 32 minutit jääb õpilastele vestlemiseks, s. o. ühe õpilase kohta 2 minutit. Kui me aga 32 minutit pühendame ainult 18 minutitki tööle paarides (14 minutit võib jääda näiteks teadmiste kontrollimiseks), siis on igal õpilasel võimalik kõnelda 9 minutit, s. o. 4,5 korda rohkem kui tavaliselt. (Teatud osa sellest 9 minutist läheb muidugi vastuse ettevalmistamisele, kuid sellised mõlemispausid tekivad ka iga teise töövormi puhul.) Kõik õpilased töötavad aktiivselt kaasa, neil ei ole võimalik kõrvaliste asjadega tegelda või millelegi muule mõelda.

Töö tempo vastab õpilaste võimetele, see võib igas paaris olla erinev. Õpetaja jälgib ainult, et mõned vestluskaaslased üleliia «mugavaks» ei muutuks. Vastavalt võimetele võivad mõned õpilased loobuda õpiku abist varem, teised hiljem. Võõrkeeles tugevamad õpilased võivad harjutada kiiresti kõnelemist, võivad rohkem tähelepanu pöörata intonatsioonile jne., samal ajal kui nõrgemad õpilased töötavad veel õpiku abil. Seega võimaldab antud tööviis kõigi õpilaste intensiivset tööd nende teadmiste erinevast tasemest hoolimata.

² Vt. Ю. Е. Штейнсапир, К вопросу ..., стр. 70—71.

¹ Vt. Ю. Е. Штейнсапир, К вопросу о рациональном использовании учебного времени на уроках иностранного языка. «Из опыта преподавания иностранных языков», Москва, Военное издательство Министерства обороны Союза ССР, 1960 г., стр. 67—76.

Ю. Марков, Из опыта применения сознательно-практического метода при обучении русскому языку в небольших группах. «Русский язык в национальной школе» 1961, № 4, стр. 18—28.

Õppimis- ja harjutamisprotsess kulgeb õpilasele psüühiliselt soodsamas olukorras: vastust kuulab algul ainult kaasvestleja, vastajal ei teki kohmetust, tema aeglus ei sega klassi tööd. Mõtelda vastust sel ajal, kui vastajale on suunatud kogu klassi pilgud, on kindlasti häirivam. Teadmiste ja vilumuste omandamisel on see aga küllaltki oluline.

Antud meetod aitab kaasa iseseisva töö harjumuste kujunemisele. Õpikuga töötamine süvendab õpilaste oskust kasutada raamatut. Kui õpilastel on juba küllalt teadmisi õpitavas keeles, siis võivad nende vestlused toimuda mitte õpiku, vaid mõne muu materjali põhjal. See arendab õpilaste iseseisvat mõtlemist.

Tööviis on rakendatav nii teadmiste omandamisel (töö õpikuga) kui ka vilumuste kujundamisel, kõnetempo kiirendamise harjutamisel jne.

Kui õpilased harjuvad õppetunnis paari-kaupa vestlema, siis võib loota, et nad senisest enam kasutavad seda töövormi ka tundideks valmistumisel, s. t. harjutavad võõrkeeles kõnelemist omaette.

Kuid tuleb silmas pidada, et nimetatud tööviisil on ka puudusi: 1. Õpetaja ei suuda korraga kõiki vestlejaid jälgida, osa vigu jääb parandamata. J. Markovi arvates on siiski võit kõneajas olulisem kui see, et osa vigu jääb parandamata.³ 2. Klassis on kogu aeg teatud sumin, mis mõjub õpilastele häirivalt ja väsitavalt. 3. Tund on õpetajale väsitav, ta peab oma tähelepanu pidevalt killustama üksikute kõnelevate paaride vahel. Võib tekkida

³ Ю. Марков, Из опыта применения..., стр. 24.

raskusi ka distsipliiniga. 4. Selline tööviis on õpilastele esialgu võõras. Võõrastav on seegi, et klassis võib omavahel poolvaljusti rääkida. Tööviisiga harjumine võtab aega, esimesed ebaõnnestumised võivad õpetaja ära hirmutada. 5. Töö on raskendatud, kui õpilasi on paaritu arv. Sel juhul tuleb ühte gruppi panna kolm õpilast. (Õpetaja ise ei saa kogu aeg ainult ühe õpilase vestluskaaslaseks olla.)

Lisame veel, et see tööviis nõuab teatud eeldusi, millest tähtsamad on: 1) klass ei tohi olla suur. Kui kõnelevaid paare on liiga palju, tekib liiga tugev kõnekõmin; 2) õpilastel peab olema mõningaid teadmisi ja teatud vilumusi, eriti hääldamises; 3) klassis peab olema hea distsipliin ja töötahe.

Kokku võttes nimetatud meetodilise võtte häid ja halbu külgi võib öelda, et puudustest hoolimata tuleks seda võtet julgemini katsetada seal, kus vajalikud tingimused on olemas, näit. töölisnoorte koolides või väiksemates maakoolides, kus klassis on vähem õpilasi. Tuleb lähtuda sellest, et mingit universaalset võtet, mis igal ajal, igas klassis ja igal eesmärgil kõlbaks, ei olegi võimalik leida. Igal meetodil on oma head ja halvad küljed, kuid kõige halvem on see, kui ühele meetodile antakse ainuõigus ja ignoreeritakse teisi.

Ühe kõnekeele arendamise võttena võiks paarikaupa tööd koolides kasutada eeskätt muidugi võõrkeele, kuid ka vene keele tundides.

Oleks hea, kui õpetajad, kes seda võtet kasutavad (või on juba kasutanud), tutvustaksid oma kogemusi ja tähelepanekuid ka teistele.

Koduloo õppevahendite kasutamine ja valmistamine

O. NIINEMÄE,

Viljandi pedagoogilise kabineti juhataja

Kodulugu kui vaatlustele tuginev õppeaine eeldab õppekäikude kõrval ka rikkalikku tundide näitlikustamist, milleks vajame väga mitmesuguseid õppevahendeid. Peale katseteks ja praktilisteks töödeks vajalike abinõude on tarvis veel õppevahendeid vaatlusteks ja iseseisvaks tööks õppetundides.

Nagu me ei saa kindlat piiri tõmmata õppe- ja kasvatustöö vahele, ei saa me ka koduloo õppevahendeid liigitada õpetuslikeks ja kasvatuslikeks. Nende õppevahendite ülesanne on kompleksne: nad pakuvad õpilastele teadmisi ja aitavad tõhustada kommunistlikku kasvatust koduloo õpetamisel.

Õpetamise seisukohast võime koduloo õppevahendeid liigitada järgmiselt: 1) õppevahendid, mis aitavad laiendada, süvendada ja kinnistada õpilaste seniseid ja koduloo õppimisel omandatud teadmisi; 2) õppevahendid, mis pakuvad õpilastele uusi teadmisi; 3) õppevahendid, mis aitavad süstematiseerida omandatud teadmisi, annavad ülevaate või kokkuvõtte õpitust.

Teadmiste laiendamise, süvendamise ja kinnistamise, samuti uute teadmiste andmise ülesannet teenivad põhiliselt kõik need õppevahendid, mis antakse õpilaste kätte vaatlemiseks või katseteks ja praktilisteks töödeks. Need on mitmesugused kollektsioonid (seemned, maavarad jm.), herbaariumid, topised, pildid, plakatid, esemed jms. Teadmisi aitavad süstematiseerida peamiselt plakatid, tabelid ja skeemid, nagu: «Mida saame puidust?» (samuti ka lehmalt, lambalt, sealt, kanalt), «Kuidas kasutame põlevkivi?» jms., või maketid kolhoosi karjalaudast, muistsest rehetarest jt. Sama ülesannet täidavad ka kõik õppevahendid, mis võimaldavad võrdlemist, nagu «Rehepeks nüüd ja vanasti», «Ehitustööd enne ja nüüd» jne.

Missuguseid teadmisi ja oskusi ühe või teise õppevahendi abil saab õpilastele anda, on tavaliselt igale õpetajale selge. Kuid sageli jäetakse lahti mõtestamata õppevahendite kasutamise kasvatuslik sisu. Koduloo õpetamine, milles on tähtis koht näitlikel õppevahenditel, aitab algõpetust seostada meid ümbritseva eluga ja kommunismi ülesehitava rahva tööga.

Avaraid võimalusi pakuvad koduloo õppevahendid õpilaste esteetiliseks kasvatuseks. On algtõde, et iga õppevahend peab arendama laste ilumeelt, peab olema terve ja puhas ning kujundatud vastavalt tänapäeva ilunõuetele (teksti ja illustratsioonide paigutus, suurus, värvitoonide valik jne.).

Esteetiline kasvatus peab eelkõige õilistama lapse moraalset palet, rikastama tema sisemaailma ja tõstma tema kultuuritaset, mis väljendub inimestevahelistes humaansetes suhetes, kõrges töökultuuris ning sotsialistliku omandi säästlikus kasutamises, puhuse ning korra loomises igal ajal ja kõikjal. Uhesõnaga, kõik need ülesanded, mis on püstitatud kommunismiehitaja moraalikoodeksis, on lahutamatult seotud ka koduloo õpetamisega.

Esteetilise kasvatuse eesmärki taotleavad eelkõige järgmised õppevahendid: pildid kodumaa kaunist loodusest, ehitustest, kodu sisustamisest ja kaunistamisest, koduümb-

ruse kujundamisest, maitsekast rõivastusest, kehakultuurist jne.; mapid rahvaloomingust, pidulike sündmuste ja pühade tähistamisest, samuti kollektsoonid lilledest, puudest, põõsastest jms.

Õpilaste esteetilist kasvatust ei saa eraldada ideelis-poliitilisest kasvatusest. Mõlemad viivad õpilased vahetusse kokkupuutesse töö, õppimise ja eluga. Õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel kodulootundides on vaja kasutada ka õppevahendeid, milles peegeldub nõukogude rahva kangelaslikkus, hoolas, väsimatu ja ennastalgav töö kommunismi ehitamisel. Selle kasvatustöö mõju peab õpilastes arenema valmidus ja aktiivne tahe osa võtta meie maal toimuvast ülesehitustööst, saada kommunismiehitajaks, täieõiguslikuks kommunismiajastu inimeseks. Selleks on vajalikud mapid tabelite, skeemide, andmete ja piltidega kohaliku kolhoosi, sovhoosi või tööstuse seitseaastaku ülesannetest ja andmetega nende täitmisest. Sedasama eesmärgi teenivad pildid ja kirjeldused tööeesrindlastest ja revolutsionääridest. Tuleb koguda, ise valmistada ja kasutada kõiki õppevahendeid (pilte, tabeleid, plakateid, makette jne.), mis selgitavad hariduse, kultuuri, rahva heaolu ja tervishoiu tõusu, tehnika ja teaduse saavutusi meie maal; samuti ka näitlikku materjali, mis aitab mõista vennasvabariikide vastastikust abi, rahvaste sõprust ja nõukogude patriotismi.

Teemasid «Oktoobripühad kodukohas», «Tööraha pühi ja tähtpäevi kevadel» ning «Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXII kongress» tulöks käsitleda rohke pildimaterjali abil, mille kaudu süvendatakse õpilastes austust ja armastust suure Lenini ja Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei vastu.

Võib öelda, et õpilaste ideelis-poliitilise kasvatustöö tõhustamisele aitab kaasa iga koduloo õppevahend, kui seda sihipäraselt ja teadlikult kasutada.

Laste dialektiline ja loogiline mõtlemine areneb eelkõige siis, kui kasutame seda soodustavaid õppemeetodeid. Selles on oma osa täita ka kodulootunni näitlikustamisel õppevahendite, eriti nende abil, mis võimaldavad kasutada võrdlemismetodeid, nagu aplikatsioonid, pildid ja maketid teemadel: «Rehepeks nüüd ja vanasti», «Metsatööst nüüd ja vanasti» jne. Kasulikud on ka tabelid andmetega kodukolhoosi, -sovhoosi ja tööstuse arengust, kui esitame neid laste ea kohaselt. Mõtlemist arendab ka õpilaste tehtud ilma- ja fenoloogiliste vaatluste tabelite, samuti Kuu faaside, tuule tekkimise ja vee ringkäigu skeemide analüüsimine.

Ka kehakultuuri-, spordi-, tervishoiu- ning päevarežiimi-alaste tabelite ja piltide analüüsimine arendab õpilaste loogilist mõtlemist. See viib lapsed järeldusele, et on vaja harrastada kehakultuuri ja kinni pidada päevarežiimist, ning näitab neile, miks meie partei ja valitsus kannavad nii suurt hoolt inimese tervise eest.

Nagu teada, peab koduloo õpetamine kaasa aitama lapse igakülgsel ja harmoonilisel arendamisel. Sellest seisukohast tuleb analüüsida ka koduloo õppevahendeid, eriti seda, kuidas nende kaudu saab lahendada nõukogude kooli üht põhiküsimust — poliitilist haridust ja kasvatust.

Koduloolistel õppekäikudel põllule, farmi, tööstusesse ja ehitusplatsile omandatud teadmiste laiendamiseks ja süstematiseerimiseks (eriti selles osas, kuidas masinad kergendavad inimese tööd ja elu) on vaja kasutada sobivaid pilte, aplikatsioone, mudeleid, makette jt. õppevahendeid, mis teevad keerukad masinad, tõstemehhanismid ning tööriistad lastele arusaadavamaks. Ka mitmesuguste kollektsoonide (söödad, väetised, ehitusmaterjalid, maavarad jt.) tundmaõppimine aitab laiendada õpilaste poliitilist silmaaringi.

Õppevahendite valmistamine

Kodulugu õppeainena on sisult kompleksne, mistõttu koduloõ õppevahendidki kuuluvad mitmesse ajnevalda, nagu loodusõpetus, geograafia, kirjandus, ajalugu, kodundus, aiandus jne. Seega on osa koduloo õppevahendeist nimetatud õppeainetes ka vanemates klassides kasutatavad. Teisest küljest kuulub osa koduloo õppevahendeist kooli koduloonurga sisustuse hulka. Nende õppevahendite

mitmekülgne kasutamine eeldab, et koduloo õppevahendite valmistamist organiseeriks kooli juhtkond. Eelkõige on vaja kindlaks teha, milliseid võimalusi koolil on õppevahendite valmistamiseks. Siin tuleb arvestada: 1) milliseid materjale (pappi, kartongi, vineeri, puitu, plastilini jne.) on saada, 2) kas õpetajad oskavad õppevahendeid valmistada (kas tuntakse paberimassitoid, prepareerimist, plakatkirja jne.), 3) kes valmistavad õppevahendeid ja kuidas (õpetajad, õpilased ühiskondlikult kasuliku töö tundides, pioneerikoondustel, vanemate klasside ringitöös jne.). Neid asjaolusid arvestades koostabki kool koduloo õppevahendite valmistamise perspektiivplaani lähemate aastate peale ja kalenderplaani jooksvaks õppeaastaks.

Koduloo edukaks õpetamiseks on vaja palju õppevahendeid. Seetõttu tuleb hoolikalt kaaluda, milliseid neist esmajärjekorras valmistada.

Alljärgnevas ülevaates ei lähtuta õppevahendite kirjeldamisel nende tähtsuse järjekorrast, vaid taotletakse anda kõigist koduloo õppevahendite liikidest süstemaatiline ülevaade.

Plaanid ja kaardid

Tänapäeval on plaani ja kaardi tundmine endastmõistetav vajadus, seepärast tuleb koduloo õpetamisel eriti suurt rõhku panna plaani ja kaardi lugemise oskusele. Seda alustatagu piltplaani valmistamisega. Selleks võetakse poogen joonistuspaperit, millele õpetaja märgib teed, veekogud ja mõned maastikku iseloomustavad objektid, kuid majade ja mitmesuguste kõlvikute (põldude, heinamaade, metsade jne.) ning muude objektide tähistamiseks valmistab õpetaja pildid, aplikatsioonid, mis paigutatakse plaanile vastavalt õppetunni käigule.

Peale selle peaks igal koolil tingimata olema oma maa-ala või aia plaan ja plaanid kodukoha ning -rajooni kohta. Kodukoha plaani saab kopeerimiseks või suurendamiseks kohaliku külanõukogu (resp. alevi-, linnanõukogu) täitevkomiteest. Raajoonikaardid leiduvad raamatus «ENSV. Andmete kogumik» (Tallinn 1959), kust neid võib suurendada; võib hankida ka kohalikust täitevkomiteest rajoonikaardi valguskoopia.

Veel tuleb õpetajal valmistada matkaplaan-õppekäiguks kohaliku veekogu äärde.

Pinnavormide modelleerimiseks liivakastis tuleb valmistada üks liivakastisuurune topograafiliste tingmärkidega plaan.

Kõik nimetatud plaanid tehtagu paksemale paberile, et need kauem vastu peaksid.

Võimaluse korral on kasulik valmistada veel kodukoha (või -rajooni) vaatamisväärsuste ja looduskaitse kaart. Sobiv on nendel kaartidel vajalikke objekte tähistada fotodega, mille tagaküljele kleebitakse sedelikesed objekti kirjeldusega. Fotod paigutatakse vastavasse kohta kaardil leiduvatesse taskutesse.

4. klassis on hädavajalik kasutada ka Eesti NSV tahvel-kontuurkaarti mõõtmetega 80×100 sm. Sellē tahvel-kontuurkaardi võib joonestada linoelumile valge värviga. Linoelumist tahvel-kontuurkaart on mugav kanda, seda võib ka kokku rullida.

Plaanid ja kaardi lugemise oskuse omandamisel on vajalik modelleerimine liivakastis. Peale geograafiaväljakul asuva liivakasti on tingimata vaja valmistada üks kantav liivakast, mida saab klassis kasutada. Selleks sobib 70×120 sm suurune ja ca 15 sm kõrgune vineerist või õhukestest laudadest kast, mille mõlema otsa külge on kinnitatud kanderingad või käepidemed. Kasti ühte otsa tuleb valmistada väikesed sahtlid modelleerimiseks vajalike vahendite (klotside, kühvlite jne.) paigutamiseks. Kast tuleb asetada 50—60 sm kõrgusele, eraldi jalgadele või alusele. Soovitatav on kast varustada paksemast klaasist kaanega, millele võib guaššvärvidega joonistada kastis modelleeritud maastiku plaani.

Seinatablelid ja plakatid

Seinatablelitena või plakatitena kujundame need õppevahendid, mida pole õpilastele vaja kätte anda, vaid mida vaadeldakse eemalt, seinale riputatult. Seinatablelite ja plakatite peamine ülesanne on süstematiseerida ja kinnistada õpilaste teadmisi. Nende valmistamisel tuleb silmas pidada kujunduse esteetilist külge:

teksti, piltide ja fotode õiget paigutust, ülekujutamise vältimist, peal- ja allkirjade parajat suurus ja loetavust, värvitoonide harmoonilisust. Liiga kirevad tabelid ja plakadid väsitavad ning tüütavad vaatlejat, hallid ja üksluised õppevahendid aga ei tõsta esile olulist, mida alati tuleb rõhutada. Kui tabeli või plakati pealkirjad on üle 5 sm kõrged, siis on sobiv kasutada väljalõigatavaid ja pealekleebitavaid tähti.

Seinatabeleid ja plakateid võib liigitada järgmiselt:

1. *Tabelid* arvuliste näitajatega, nagu ilma- ja fenoloogiliste vaatluste tabelid, tabelid seitseaastakust jms. Need täidavad oma ülesannet paremini siis, kui arve illustreerivad pildid või joonised.

2. Õpetaja või õpilaste joonistatud *pildid* mõne käsitletava teema lahtimõtestamiseks, nagu «Valmistume talveks», «Ehitusplatsil» jne.

3. *Plakadid* on põhiliselt piltidega illustreeritud skeemid, kokkuvõtted või ülevaated käsitletavaist teemadest, nagu «Mida saame kanalst», «Mida tehakse savist» vms.

Nende õppevahendite valmistamiseks võime kasutada jooniseid või trükitud plakateid, ajakirjadest ja mujalt väljalõigatud pilte. Õppevahendite kujundamine väljalõigetest on algklasside õpilastele jõukohane ülesanne ühiskondlikult kasuliku tööna.

Tabelite ja plakatite valmistamisel tuleb lähtuda sellest, et kodulooünnis ei süvenda õppevahend üksnes teadmisi, vaid peab aitama tõhustada ka kommunistlikku kasvatust. Et tabelid ja plakadid soodustaksid iseseisva mõtlemise ja kõneoskuse arendamist, ei ole alati vaja plakateil kujutatud esemeid nimetustega varustada. Kui plakati sisu selgesti ära ütleb, mida sellel kujutatakse, siis pole vaja ka pealkirja.

Aplikatsioonid

Aplikatsioonid peavad õppevestlust elustama, õpilaste tähelepanu pingul hoidma ja loogilist mõtlemist arendama. Seega on aplikatsioonide kasutamine väga hea tunniaktiveerimise vahend. Aplikatsioone on võimalik kasutada väga paljude teemade käsitlemisel.

Kõige lihtsam on valmistada neid aplikatsioone, mis paigutatakse õppetunni käigus tahvlile. Selleks sobivad nii joonised kui ka väljalõiked piltidest ja plakatitest. Need apli-

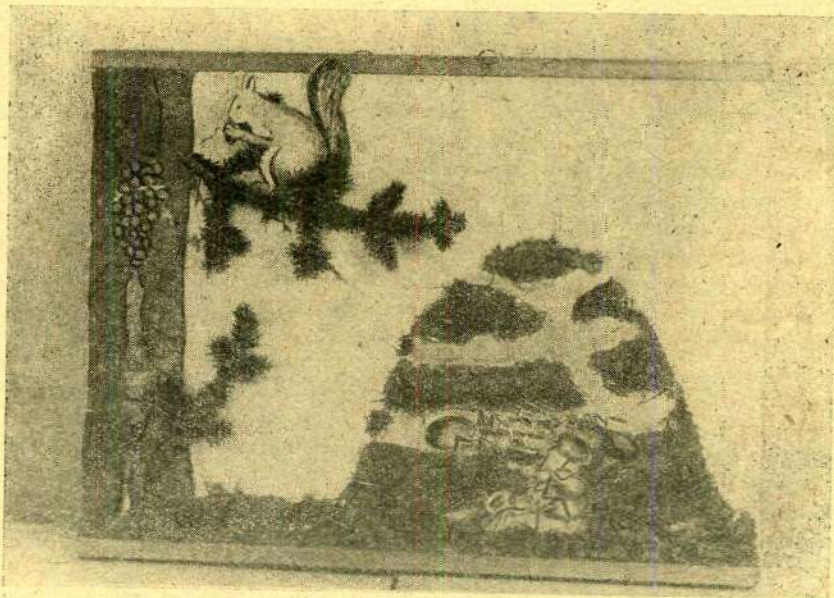


Foto 1.

katsioonid kujutavad nii lilli, köögivilju, põlluvilju, puid, põõsaid, linde, loomi, kalu, putukaid kui ka tegevust ja tööd, nagu ehitamine, töö põllutöömasinatega jne.

Hoopis mõjusamad on need aplikatsioonid, millele on valmistatud spetsiaalne alus, näiteks teema juures «Orav ja sipelgas valmistuvad talveks» (vt. foto 1). Papist alusele on kleebitud kuuseokstest sipelgapesa läbilõige, kuusekoorest kuusetüvi, mille õõntesse kleebitud pähklikoortest on moodustatud orava toidutagavarade ait. Tüvele on kinnitatud rohelised kuuseoksakesed. Õppevestluse käigus pannakse orava aplikatsioon istuma kuuseoksale ja sipelgate aplikatsioonidega demonstreeritakse talve saabumisel sipelgate koondumist pesa sügavustesse. Samasuguseid naturaalsest materjalist aplikatsioonide aluseid võib valmistada veel mitmete teemade puhul, nagu «Meie järvede kalu» jt.

Lapsi huvitavad väga paksemale papile kleebitud aplikatsioonid, mida kasutatakse sellekohastel stendidel pildi kujundamiseks. Stend valmistatakse ca 50×75 sm suurusest vineerplaadist, mis värvitakse õrnsiniseks. Plaadi alumise serva külge kinnitatakse 10—15 sm laiune ja 3—4 sm paksune laudliist, milles on pikuti üle liistu 3—4 kahe sentimeetri sügavust soont. Neende soonte sisse saab paigutada mitu rida aplikatsioone, nii et nad moodustavad sügavust omava pildi. Seesuguseid stende valmistatakse kaks tükki, sest siis võimaldub korruga teha kaks pilti, nagu «Liiklemine nüüd» ja «Liiklemine vanasti» või «Metsatööd nüüd» ja «Metsatööd vanasti» jne. Niisugused stendid võimaldavad koduloos käsitlemisel võrdlusmeetodit kasutada.

Erilist alust vajavad ka tabelitesse paigutatavad aplikatsioonid (vt. foto 2). Need joonistatakse või lõigatakse välja trükipiltidest ja kleebitakse papile erilise kinnituskannaga, mille abil paigutatakse aplikatsioonid tabelisse selleks tehtud sisselõikesse.



Foto 2.

Ka flanellograafi kasutamine kodulootundides pakub vaheldust. Flanellograafiks nimetatakse niisuguseid aplikatsioone, mille tagumisele küljele ja ka aplikatsiooni alusele on kleebitud pehme flanelriie. Need aplikatsioonid ei vaja enam muid kinnitusbabinõusid. Flanellograafi alus on sobiv katta tumedama flanelliga, sest hele määrdub kiiremini. Flanellograafina võib kasutada igasuguseid aplikatsioone. Need aplikatsioonid on tugevamad ja seega säilib õppevahend korralikuna palju aastaid.

Mapid

Suurem osa koduloo õppevahenditest koondatakse mappidesse. Viimased on väga otstarbekohased: nad võtavad vähe ruumi, nende sisu on jaotatav (sellest antakse õpilaste kätte vaatlemiseks ainult oluline), mapi üksikutest lehtedest saab kujundada stende ja näitusi. Mappideks on soovitav kasutada kauplustes leiduvaid lihtsaid kartongist ja kas üleni või osalt riidesse köidetud kaustu. Mappi paigutatakse lehed kartoneerida ca 20×27 sm suuruses, kasutades selleks sobivat laua- ja joonistuspaperit või ka joonistusploki lehti. Mappidesse koondatud materjal kleebitakse eespool nimetatud lehekestele ja varustatakse numbriga, nimetuse ja muude vajalike andmetega.

Koduloo õpetamiseks ja kooli kodulooõppisega sisustamiseks on vajalikud kirjeldusi, andmeid ja pildimaterjali sisaldavad mapid. Neid saab kasutada kodukohast pärinevate või kodukohas elanud Isamaasõja kangelaste, vanade revolutsionääride, tööeesrindlaste, haridus- ja kultuuritegelaste, kirjanike, luuletajate, kunstnike, heliloojate ja teiste eesrindlike inimeste elu ja töö käsitlemisel. Samavõrra on vajalikud materjalid kohaliku kolhoosi (sovhoosi) või tööstuse seitseaastaku ülesannete kohta, nende täitmise tulemused ja muud majanduslikud näitajad, mis aitavad selgitada kommunismi ülesehitamist kodukohas. Mappidesse paigutatakse veel kogumikud, mis sisaldavad uusimat Nõukogude maa teaduse ja tehnika vallast, väljalõikeid kodurajooni ajalehest, kooli ajalugu, kodukoha ajalugu, kodukolhoosi (-sovhoosi) või tööstuse ajalugu, kodukoha rahvaluulet, kirjeldusi ja fotosid kodurajooni ajaloolistest ning looduskaitses objektidest ja rahvakommetest (jaanipäev, näärid, vastlad ja mardipäev).

Kollektsioonid ja herbaariumid

Koduloo õppimisel koguvad õpilased kivimeid, maa-varasid, kohaliku tööstuse toodete näidiseid, villa, lõnga, tekstiili jne. Nendest ja õpetaja hangitud materjalidest tuleb valmistada kollektsioone õppetundide näitlikustamiseks. Materjalid, mis antakse õpilaste kätte lähemaks vaatlemiseks ja tundmaõppimiseks, pannakse väikestesse purgikesse, pudelitesse või karpidesse ning koondatakse teemade järgi (väetised, ehitusmaterjalid jne.) eri karpidesse või kastidesse.

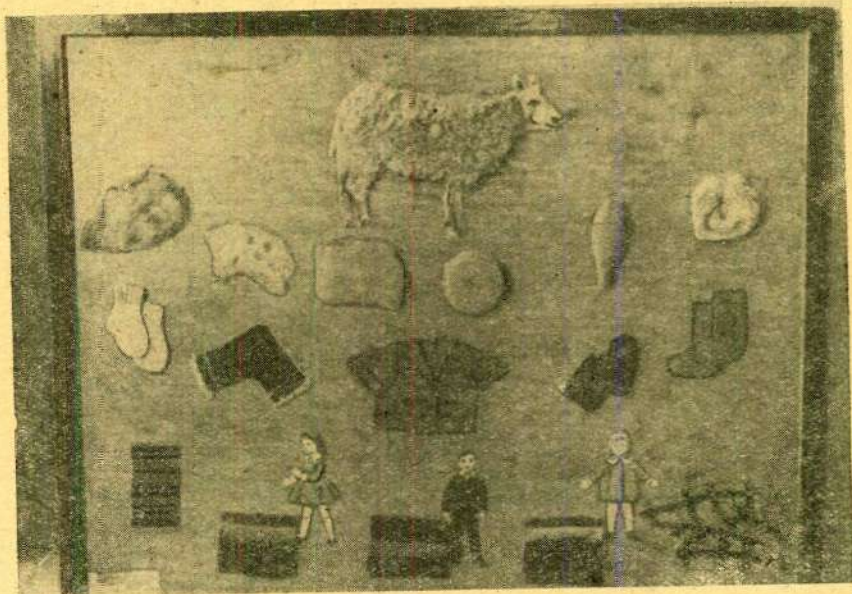


Foto 3.

Need kollektsioonid, mida lastel pole vaja lähemalt vaadelda ega katsuda, mille abil tehakse teatud teemast kokkuvõtte või ülevaade, paigutatakse seinatabelile, näiteks «Millest valmistatakse tuletikk?», «Villatooted» (vt. foto 3) jt. Niisuguses kollektsioonis pole vaja iga eset nimesildikesega varustada, sest need on õpilastele selletagi tuntud.

Kollektsioonid pungadest, okstest, tohikuist, saelõikeist jne. võib kinnitada ka ca 10×18 sm suurusele kartongist alusele, varustada esemed nimetusega ning kleepida siis ritta 3—4 sm vahedega 23 sm laiusele paksemale paberile, mis on kokkuvolditav, võtab õppevahendite hoiukohas vähe ruumi ning mida on mugav klassi tuua. Herbariseeritud faimi on otstarbekohasem kleepida kartongile ning katta läbipaistva paberiga.

Maketid ja mudelid

Need on õpilastele kõige huvitavamad õppevahendid, eriti sel juhul, kui need on lahtivõetavad või elektrifitseeritud. Makettidena võib kujutada nii tänapäeva kui ka endisaegseid ehitusi koos nendes toimuva elu ja tegevusega.

Makettide valmistamiseks kasutatagu mitmesuguseid materjale ja erinevaid tehnikaid. Nägusate makettide valmistamisega ei tule algklasside õpilased ise toime, kuid nad saavad siiski materjalide töötlemisel ja kohalepaigutamisel õpetajat abistada. Puidust ja vineerist makettide valmistamine on sobivaks ülesandeks vanemate klasside poistele tööõpetuse tundides. Fotol 4 kujutatud muistse rehetare makett on valmistatud trei-

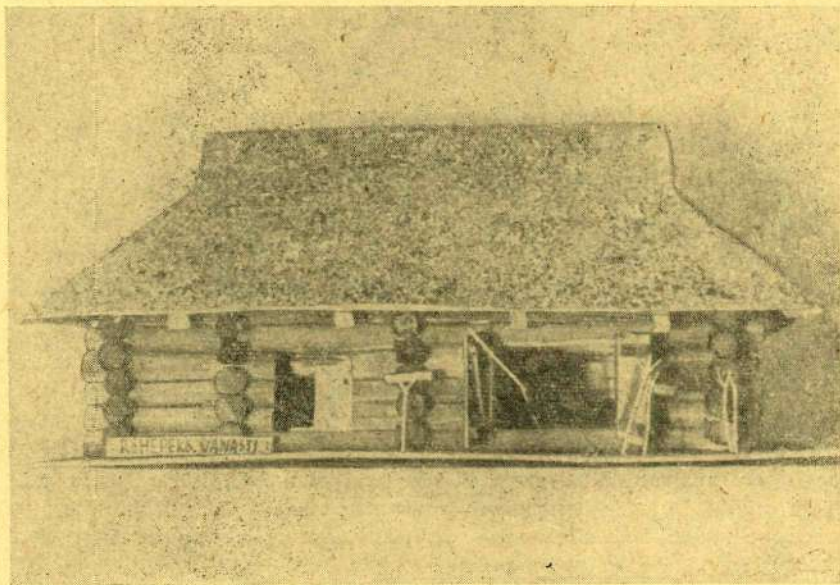


Foto 4.

tud kepikestest, katus on vineerist ning kaetud samblikega. Makett on lahtivõetav ning sisustatud muistsete rehepeksuriistadega. Niisuguse suitsulõhnalise rehetare vaatlemine ei anna lastele mitte üksnes ülevaadet rehepeksust vanasti, vaid loob ka omapärase meeleolu ning kujutluse endisest elust.

Algklassides on kohane valmistada lindude tehispesade vineerist makette ja ehitada plekitükikestest vesirattaid ning tuuleveskeid. Pioneeritöö või vanemate klasside ringitöö raamidesse sobib hästi ka paberimassist või papist makettide valmistamine.

4. klassis on plaani mõiste selgitamiseks vajalik valmistada pappkastist või vineerist mingi toa makett ja sisustada see nukumööbliga. Maketile asetatud klaasile saame

guasšvärvidega joonistada selle ruumi plaani, niisuguse pildi, nagu näeme ruumi ülevalt otse alla vaadates.

Läbilõikelised ruumide maketid koos nendele vastava sisustusega on sobivad mõne töö või tähtpäeva käsitlemise näitlikustamiseks, nagu «Näärid talutares».

Värvilisest plastiliinist maastikumaketi valmistamine on algklasside õpilastele jõukohane kollektiivne töö. Kuid niisugusele maketile tuleb anda kodulooliselt huvitav sisu, näit. «Kevad kolhoosis».

Vajalike õppevahendite hulka kuuluvad ka õpilaste valmistatud mitmesugused miniatuursed tööriistad, nagu harkader, rehereha, pint, koot, sari, kääruud ja kangasteljed (vt. foto 5).

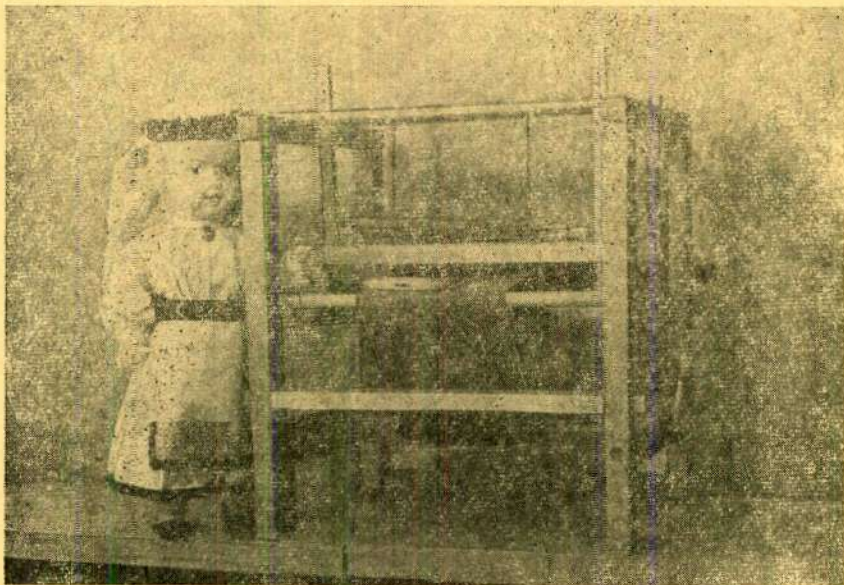


Foto 5.

Nukkude valmistamist pioneerikoondustel või käsitööringides on kasulik seostada koduloo õppevahendite valmistamisega. 3. klassi programmis ettenähtud teemade käsitlemisel on vajalikud vormi- ja sanitaarrõivastus ning rahvarõivais nukk. Viimase puhul kasutatagu eeskujuna kodukihelkonna rahvarõivast, et selle ornamentikast lähtudes saaks koostada mustreid nii joonistus- kui ka käsitöötundides.

Esemed

Peale koolis valmistatute kuuluvad koduloo õppevahendite hulka ka mitmesugused esemed, mida tarvitatakse tänapäeval või tarvitati varematal aegadel (tuletõrje-, ruumide puhastamise jt. vahendid, endisaegsed õppevahendid, nagu tahvel ja krihvel jpm.). Iga ese, mida hoitakse koduloonurgas, tuleb varustada passiga, milles on andmed eseme kasutamise, valmistamise ja saamise kohta.

*

Kodulooõpetaja ei saa oma töös muidugi piirduda ainult loetletud õppevahendite kasutamisega. Ta peab teadma, mida uut on loodud teaduse ja tehnika vallas, millest kõnelevad edusammud kommunismi ehitamisel, ta peab seda kõike oskama laste eakohaselt, huvitavalt ja innustavalt seletada.

See nõuab seniste õpetamismeetodite pidevat täiustamist ja uute näitlikustamisvahendite loomist.



Tšehhoslovakkias õpitakse vene keelt

S. SMIRNOV,

Tartu Riikliku Ülikooli vene keele kateedri vanemõpetaja

Tšehhoslovakkia Sotsialistlikus Vabariigis pööratakse suurt tähelepanu vene keele õppimisele. Sel alal on saavutatud märkimisväärseid tulemusi. Üha suureneb nende inimeste arv, kes oskavad nõukogude turistidega vestelda vene keeles, kes suudavad lugeda venekeelset erialast kirjandust, kuulata Nõukogude riigitegelaste esinemisi või raadioreportaaze, vaadata dubleerimata nõukogude filme. Kirjavahetus Nõukogude sõpradega on muutunud väga elavaks. Neist edusammudest kõneleb ka tõsiasi, et viimase 4 aasta kestel on Tšehhoslovakkias müüdud üle 12 miljoni eksemplari nõukogude kirjandust ja nõukogude perioodika tellijate arv ulatub 512 tuhandeni. Praegu on eesmärgiks, et 1970. aastaks enamik Tšehhoslovakkia töötajaid valdaks vene keelt.

Vene keele õppimine Tšehhoslovakkias toimub: 1) koolis ja kõrgemates õppeasutustes ning 2) vene keele rahvakursustel.

Vene keel on Tšehhoslovakkias kohustuslikuks õppeaineks alates üheksaklassilise põhikooli 4. klassist kuni kõrgemate õppeasutuste 2. kursuseni (kaasa arvatud). Lühikese aja tõttu, mis allakirjutanul oli kasutada, polnud võimalik saada igakülget pilti vene keele õpetamise olukorrast. Kuid mõningad tõsiasiad annavad tunnistust Tšehhoslovakkia pedagoogide tublidest edusammudest. Näiteks oli meil juhus keskustleda ühe Bratislava kooli 6 klassi lõpetanud õpilasega. Selgus et temaga on küllaltki kerge ves-

telda olustikulistel ja kooliteemadel vene keeles. Ta oli lugenud palju venekeelseid raamatuid, nagu A. S. Puškini «Kapteni tüdart», A. Gaidari ja teiste jutustusi. Niisamasuguseid teadmisi vene keelest näitas ka ühe Praha kooli 6 klassi lõpetanud õpilane.

Vene keele õpetamise meetodika iseärasustest Tšehhoslovakkia koolis võiks nimetada järgmisi:

1. Vene keele tundides on tähtsal kohal hääldamise õpetamine, eriti nooremates klassides. Seda tehakse süstemaatiliselt igas tunnis 5–7 minuti kestel, kusjuures peamiseks on imitatsiooni-artikulationimeetod. Häälduse õpetamisel lähtutakse õpilaste emakeelest.

2. Tšehhi koolis ei õpita grammatikat süstemaatiliselt. Kogu materjal on jaotatud üksikutele tundidele. Põhilise tähtsusega igas tunnis on tekst, mis illustreerib teatud grammatikareeglit, ja uus leksikaalne materjal. On ka grammatikaõpikud, kuid neid ei kasutata materjali süstemaatiliseks läbitöötamiseks, vaid käsiraamatutena ja teatud teemade kordamiseks.

3. Väga suurt tähtsust omistatakse kõnekeele arendamisele. (Muide, see on teatavasti tänapäeval üks põhilisi meetodilisi nõudeid paljudes Euroopa maades.)

4. On huvitav märkida, et Tšehhoslovakkias antakse regulaarselt venekeelseid saateid õpilastele (vestlustena keskpäraste õpilastega, mille kestel õpetaja teeb parandusi õpilase kõnes ja annab seletusi).

Tutvumisel vene keele õpetamisega kõrgemates koolides üllatas meid õpetamise põhjalik teaduslik-metoodiline alus. See on saavutatud eelkõige õppeprogrammide, õpikute ja õppevahendite hästi läbimõeldud ja väljaarendatud süsteemi abil. Seetõttu on vene keele õpetamine väga sihikindel, paisatab silma üliõpilastele esitatavate nõuete selgus ja täpsus. Eriti suurt tööd on sel alal teinud Karlovy ülikooli vene ja ukraina keele kateeder. Nii on vene keele ja kirjanduse osakonna üliõpilaste jaoks koostatud laiendatud programm praktilise vene keele osas, kus on täpselt ette nähtud ülesanded iga õppeaasta kohta ja rõhutatud põhilisi momente, millele tuleb pöörata erilist tähelepanu. Peale selle on välja antud kahekõiteline vene keele grammatika, lugemistekstid iga kursuse jaoks, harjutuste kogumikud aktsentoloogia, õigekirja, interpunktsiooni, morfoloogia ja süntaksi alal. Kõik see loob õpetamise, samuti ka esitatavate nõuete ühtsuse ja annab kogu õppeprotsessile kindla suuna. Seejuures, nagu meile näib, on Tšehhoslovakkias teooria ja praktika väga õnnestunult ühendatud. Silmapaistvad keeleteadlased, uurides keeleteaduse teoreetilisi küsimusi, püüavad silmas pidada ka praktilist külge, s. t. keele õpetamist kõrgemates õppeasutustes ja keskkoolis.

Lingvistika probleemide läbitöötamisel etendavad tähtsat osa ajakirjad «Československa rusistika» ja «Russkii jazõk». Viimane keskendab peamise tähelepanu just vene keele ja kirjanduse õpetamise metoodika küsimustele. Nii kestab selle veergudel juba peaaegu kaks aastat huvitav diskussioon vestluste metoodika kohta vene keele tundides.

Väga suure töö vene keele oskuse laiendamisel ja levitamisel on ära teinud ka vene keele rahvakursused, mis alustasid tegevust 1949. aastal Tšehhoslovakkia-Nõukogude Sõprusühingu algatusel. 12 aasta kestel on neilt kursustelt läbi käinud 2 600 000 inimest. Kursused on laialt levinud mitte ainult

linnas, vaid ka maal. Nii töötas 1960/61. õppeaastal maal 1173 õppearingi, kus õppis vene keelt 15 000 inimest.

Vene keele rahvakursused Tšehhoslovakkias jagunevad mitmeks astmeks. See võimaldab igaljuhul valida sobiva ringi vastavalt oma keeleoskusele.

Algajate jaoks on olemas põhikursus, millest osavõtjad peavad ühe aasta jooksul omandama põhilised algteadmised vene keelest, nii et nad võiksid lugeda lihtsamat teksti, suudaksid jälgida lühemaid ettekandeid, oskaksid vestelda nõukogude kodanikega ning lühidalt kirjutada endast ja oma tööst.

Pärast seda võivad kuulajad süvendada oma teadmisi vene keelest erikursustel, mille lõpetamise järel nad suudavad lugeda kergemat erialast teksti, saavad aru Nõukogude raadio-saadetest, oskavad vestelda rahvusvahelisest olukorrast ning elust Nõukogude Liidus ja Tšehhoslovakkia Sotsialistlikus Vabariigis jne. Põhi- ja erikursuste kõrval on korraldatud ka kiir- ja kaugõppekursusi.

Neile, kes soovivad õppida vene keelt enam-vähem vabalt kõnelema, on nimetatud kursuste raamides loodud vene keele sõprade ringe, vene keele klubisid ja õhtukoole.

Vene keele kursuste peamiseks põhimõtteks on õpetamise tihe side eluga ja kuulajate praktilise tegevusega.

Kuidas see ülesanne on lahendatud? Eelkõige praktiliste teadmiste ja vene keele tegeliku kasutamisega igapäevases elus, mis annab võimaluse rakendada NSV Liidu kõige uuemaid saavutusi ka Tšehhoslovakkia Sotsialistlikus Vabariigis. Seepärast on vene keele rahvakursuste õppetöös tähtsal kohal mitte ainult lugemine ja tõlkimine, vaid ka vestlus ja kuulamine. Suurt tähtsust omistatakse ka kirjavahetusele Nõukogude sõpradega, mis soodustab kirjaliku väljendusoskuse omandamist ja tugevdab sõprust NSV Liidu ja Tšehhoslovakkia Sotsialistliku Vabariigi rah-

vaste vahel. Nii kirjutasid üksnes Lõuna-Määremaal vene keele rahvakursuse kuulajad 1960/61. õppeaastal Nõukogude Liitu üle 1000 kirja.

Eriti elavat vastukaja kursuste kuulajaskonnas leidis loosung: «Andkem sotsialistlikule vabariigile 5000 tõlget nõukogude teaduse ja tehnika uudistest!» Selle ülesande täitmisega tegeles möödunud aastal 5430 ringi, kus tehti 6134 tõlget, kokku umbes 25 000 lehekülge. Seejuures tõlgiti niisugust erialast kirjandust, mida kasutatakse laialt ettevõtetes, kus töötavad ringist osavõtjad. Nii tõlkis üks vene keele sõprade ringe suure monograafia elektrolüütilise vase tootmise tehnoloogia kohta, Sisekaubanduse Teadusliku Uurimise Instituudi ring tõlkis teose kaubanduse automatiseerimise kohta NSV Liidus jne. Osa tõlkeid antakse välja brošüüride seerias «Õppigem tundma Nõukogude Liitu», teine osa antakse kasutamiseks vastavatele ministereiumidele, uurimisinstituutidele ja muudele asutustele. Seda tohutu suurt ja kasulikku tööd jätkatakse ka käesoleval õppeaastal.

Vene keele rahvakursuste õpetajad teevad ka suurt teaduslikku ja metoodilist tööd. Nad on koostanud 120 õpikut ja käsiraamatut, tiraažiga 3 miljonit eksemplari. Nende hulgas pälvib erilist huvi seeria «Venekeelne terminoloogia», mille hulka kuuluvad näiteks käsiraamatud «Tervishoid», «Põllumajandus», «Pedagoogika», «Kulinaaria», «Auto» jne. Need käsiraamatud sisaldavad enam kasutatavate terminite sõnastiku, sõnaühendeid ja väljendeid ning tekste antud erialalt. Peale selle on kaheks trükkis ilmunud «Tšehhi-vene vestlusõpik», kus on esitatud näidisvestlusi kõige mitmekesisematel teemadel («Matkal», «Ter-vis», «Aeg», «Võõrastemaja», «Teatris» jne.). Vene keele rahvakursuste õpetamise metoodikale on pühendatud eriajakiri «Vene keele rahvakursused» ja kaks metoodilist kogumikku.

Põhjalikum tutvumine tšehhi teadlaste teaduslik-metoodiliste uurimustega ja nende ellurakendamiseiga aitaks parandada vene keele õpetamise olukorda meie koolides ja kõrgemates õppeasutustes.

Muljeid Moskvast toimunud rahvusvahelisest võõrkeeltelealasest seminarist

Vene NFSV Haridusministeeriumi korraldusel toimus Moskvast 20.—30. oktoobri rahvusvaheline võõrkeelte õpetamise küsimustele pühendatud seminar. Sellest võtsid osa Vene NFSV, teiste liiduvabariikide ja rahvademokraatiamaade esindajad. Seminari ajal peeti 5 plenaaristungit, kus kuulati ja arutati 29 ettekannet võõrkeelte õpetamise olukorra, õpikute koostamise, võõrkeelte õpetamise metoodika, võõrkeelte õpetajate ettevalmistamise jne. kohta. Kaks päeva kestis töö sektsioonides (inglise, prantsuse, saksa, vene), kus vastavas võõrkeeles arutati metoodilisi küsimusi, ja kaks päeva oli pühendatud koolide külastamisele, et tutvuda võõrkeelte õpetamisega üldtüüpi koolides ja erikoolides, kus mõningaid aineid õpetatakse võõrkeeles.

Seminaril fikseeriti uus suund võõrkeelte õpetamisel, mille mee'odite otsingud on kestnud juba mitmeid aastaid ja mille ülesandeks oli asendada aastaid

valitsenud abstraktne grammatika õppimine ja tõlkemeetod elava võõrkeelse kõne arendamise meetodiga.

Nõukogudema ja rahvademokraatiamaade esindajate ettekanded ja sõnavõtted näitasid, et revideerimisele on võetud keskkoolide õppeprogrammid, on asutud uute õpikute koostamisele, mis soodustaksid kõneoskuse arendamist.

Seminaril paistsid eriti silma Moskva Võõrkeelte Instituudi metoodika kateedri juhataja A. Miroljubovi, prof. Z. Tsvetkova ja Saksa DV delegaadi dr. Klaus Günteri uurimistele tuginevad ettekanded õpikute koostamise ja sõnavara õpetamise kohta. Sõnavõttudest jäid kõlama järgmised põhimõtted.

1. Õpikute koostamine

Arvestades, et üldharidusliku kooli ülesandeks on õpetada noori lugema ja võõrkeelset teksti lahti mõtestama, peaksid õpi-

kud sisaldama: 1) tekste kõnekeele arendamiseks (dialoogid, kirjeldavad ja jutustavad tekstid); 2) tekste keelelise teadmiste kinnistamiseks ja aktiveerimiseks; 3) tekste lugemise ja teksti sisu mõistmise arendamiseks.

Aktiivse keelise materjali (sõnavara, sõnaühendid, keelelised tüüpkonstruktsioonid) valikul tuleb arvestada üldtuntud kriteeriume, nagu teemaalilisus, sõna mitmetähenduslikkus, frekventsus, tuletusõpetus jne.

2. Kõnekeele arendamise meetodid

Tuginedes metoodilistele printsiipidele, nagu õpilase eea arvestamine, võõr- ja emakeele struktuuri kõrvutamine, uue keelise nähtuse seostamine tuntuga jne., tõestati ulatusliku eksperimendi alusel, et kõnekeelt saab arendada mitte üksikest isoleeritud sõnade, vaid tüüpkonstruktsioonide e. -mustrite kaudu, mille tarvitamist tuleb automatiseerida peamiselt harjumise teel (substitutsioonitabelid). See mõte läbis kõiki ettekankeid ja selle praktilist kasutamist nägime Moskva 163. koolis, kus õpilased pärast pildi alusel toimunud frontaalset vestlust tüüpkonstruktsioonide kinnistamiseks teemal «Mein Arbeitstag» esitasid peast omakoostatud dialoogi samal teemal.

3. Millest alustada kõnekeele õpetamist

Kõnekeele õpetamist alustatakse audiovisuaalselt, ilma õpikuta. Nõukogude Liidus ja sotsialismileeri maades on loodud rida keskkooli, kus mõningaid õppeaineid õpetatakse vastavas võõrkeeles. Nendes koolides õpetatakse võõrkeelt algul audiovisuaalselt, ilma õpikuta, toetudes õpilaste keeleliste teadmiste emakeeles ja rohketele näitlikele õppevahenditele. (Selle meetodi tulemuste üle võime rõõmustada ka Tallinna 7. keskkoolis (õpetaja Vahtra.) Osa delegaate, eriti sotsialismileeri maadest, jutustasid, et seda meetodit on edukalt rakendatud sissejuhatavalt 1—1,5 kuu (mõnel pool isegi terve õppeaasta) vältel üldtüüpi koolides. Antud meetodi eelised seisnevad selles, et õpilast õpetatakse algusest peale õigesti hääldama. Üheks eelduseks on siin, et õpilane ei näe kirjalikult, mis tuttavate tähtede kaudu viiks teda tagasi emakeelsele hääldamisele.

Kõnekeelt õpetatakse käsikäes lugemise ja kirjutamisega. See toimuks põhitekstide alusel, mis sisaldavad eespool mainitud keelelisi tüüpkonstruktsioone, mida automatiseeritakse mitmesuguste harjutuste näol, nagu substitutsioon, tabelid, perifraas, dramatiseeringud, dialoogid jne.

Nii esimene kui ka teine meetod esitab suuri nõudeid võõrkeelte õpetajatele hääldamise ja kõnekeele oskuse osas, kus meil on veel palju vajaka.

Lisaks sellele, mida meil on tehtud keskkooli võõrkeelte õpetajate kvalifikatsiooni tõstmiseks, räägiti seminaril veel paljust muustki, nagu kursuste korraldamisest võõrkeele õpetajatele õppeaasta vältel, õpetajate ainesektsioonidest, vestlusõhtutest, kõrgemate õppeasutuste šefiustööst, komandeeringutest välismaale jne.

Suuremates keskustes tuleks metoodiliste kabinetite juures avada foneetika-laboratooriume, kus õpetajad saaksid kontrollida oma hääldamist vilunud metoodikute juhtimisel. Koolid tuleks varustada magnetofonide ja vastavate helilintide ning -plaatidega, mida õpetajad saaksid ise pidevalt oma keeleoskuse parandamiseks kasutada ja ühtlasi demonstreerida neid ka tunnis õpilastele. Magnetofoni tähtsust õppevahendina rõhutati eriti, kuid selle kõrval tõstsid nii mitugi sõnavõtjat esile mõtet, et edukas kõnekeele õpetamine on mõeldav ainult heade õppevahendite abil, nagu mängud, pildid, flanellograafid, helilintidega varustatud diafilmid, filmid jne.

Klassivälisest tööst rääkis tuntud Vene NFSV metoodik L. Andrejeva-Levens'ern, kes analüüsis selle vorme: individuaalset, grupilist ja massilist klassivälisist tööd. Neid vorme kasutatakse Moskvast edukalt erikoolides ja nende saavutusi nägime seminarist osavõtjatele korraldatud isetegevuslaste õhtul.

Seminaril ajal oli võimalus tutvuda Üleliidulise Riikliku Võõrkeelse Kirjanduse Raamatukogu poolt organiseeritud õpikute ja õppevahendite näitusega, kus eriti paistis silma Poola Rahvavabariigis helilindistatud diafilmid ja kauamängivad plaadid, mis olid varustatud vastavate tekstidega.

10 päeva kestnud seminar kulges tõsisest tööõhkkonnas; kogemuste vahetamine oli viljakas, ergutav ja suunda andev. Seminarilt lahkuti kindla veendumusega, et endine grammatilis-tõlkimis-meetod ei ole mõeldav praeguses olukorras, ehkki grammatikale jääb oma koht võõrkeele õpetamisel. Samuti ei saa täielikult välja lülitada tõlkimist, see on vajalik teatavatel juhtudel sõnade semantiseerimisel, mõtte täpsuse kontrollimisel, teatavate väljendite omandamisel, kuid grammatika ja tõlkimine ei ole enam eesmärk omaette, vaid abinõu kõnekeele omandamisel.

Seminarist osavõtjad avaldasid soovi uuesti kokku tulla kahe aasta pärast kogemuste ja mõtete vahetamiseks.

K. Kann



Eesti ajalugu Oktoobrirevolutsiooni-eelses rahvakoolis

K. KOTSAR,

Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogika kateedri dissertant

Eesti ajaloo õpetamist meie Oktoobrirevolutsiooni-eelses rahvakoolis on mõjustanud XIX saj. teisel poolel ja XX saj. algul balti-saksa aadellik ajalooline koolkond, eesti rahvusliku liikumise kodanlik-demokraatlik ja kodanlik-klerikaalne suund ning vene aadellik-monarhistlik historiograafia. Need ajaloo põhiküsimustes ühistel idealistlikel seisukohtadel olevad suunad olid eesti ajaloo käsitlemise teatavates küsimustes erinevatel seisukohtadel, kusjuures need kandusid õpetajate ja õpikute kaudu ka eesti rahvakooli.

Balti-saksa aadellik historiograafia, seadnud põhiülesandeks kohaliku aadli majanduslike ja poliitiliste huvide kaitsmise, kujutas saksa feodaale eesti rahva heategijatena, kes, kuigi vägivaldameetoditega, olevat võimaldanud eestlastel kristliku kiriku ja Lääne-Euroopa kultuuri hüvedest osa saada.

Samuti püüdsid balti-saksa ajaloolased XIII saj. toimunud saksa feodaalse agressiooni õigustamiseks tõestada, et Baltikumi põhirahvas olevat olnud gootid, eestlased jt. rahvad aga olevat tulnud Venemaalt ning võtnud ära gootide eluaseme.

J. G. Schwarzzi ajalooõpiku «Sündinud asjade juttustamine» kaudu kandus kohaliku ajaloo käsitlemise balti-saksa kontseptsioon vahetult rahvakooli ajalooõpetusse.

Eesti kodanlike demokraatide antifeodaalse ja tolleaegsetes poliitilistes tingimustes progressiivse ajaloolise mõtte põhiteesides näidati, et eestlased olid kuni XIII saj. küllalt kõrge kultuuritasemega vaba rahvas, kellele saksa ristirüütlid ja feodaalid pärast Ida-Baltikumi vallutamist XIII saj. ei toonud mingisugust kultuuri, vaid ainult rasket orjust. Võitluses saksa vallutajate vastu aga andis eestlastele abi vene rahvas, kellega neid ühendasid ajaloolised sidemed ja võitlus saksa orjastajate vastu.

Eesti demokraatide antifeodaalne ajalooline kontseptsioon sattus XIX saj. 80—90-ndail aastail konservatiivse-klerikaalse suuna rünnaku alla, kes võttis kristliku kiriku oma kaitse alla, eitas klassivõitlust eesti rahva ajaloos ning suhtus ebakriitiliselt balti-saksa aadellikku historiograafiasse. XX saj. algul propageeris eesti kodanlik ajalooline mõte rahvusühtsuse ideed ja klassivõitluse puudumist ajaloos, orienteerudes samaaegselt koostööle vene kodanluse ja tsarismiga.

Eesti kodanliku ajaloolise mõtte suunad koos muudatustega pääsesid rahvakooli ajalooõpetuse emakeelsete koolilugemike, eestikeelsete üldajaloo õpikute, algupäraste ajalooliste jutustuste ja koolmeisterite elava sõna kaudu. Pärast 1885.—1887. a. koolireformi sai ajaloo õpetamine eesti rahvakoolis needsamad põhijooned, mis olid omased feodaal- ja pärisorjusaegsele historiograafiale monarhistlikul Venemaal.

Käsitades Balti kubermange Vene alade loomuliku jätkuna, nähti XIII saj. siin toimunud võitlust sakslaste ja venelaste vahelise heitlusena Baltimaade pärast ega pööratud vähematki tähelepanu kohalike põlisrahvaste osale; nendesse suhtuti põlglikult kui kultuuriliselt ning majanduslikult mahajäänud pärismaalastesse. Rahvalikumistele (Jüriöö ülestõus) anti ebateaduslik, teravalt eitav hinnang, ajaloo käiku seletati teisejärguliste ja juhuslike asjaoludega. Majanduse arenemist ei käsitletudki.

Eesti ajaloo aadellik-monarhistlik käsitlus tuli rahvakoolis vähesel määral kasutusele vene ajaloo ametlike kooliõpikute ja vene õigeusu kihelkonnakoolides käibel olnud Tšešihhini õpiku «История прибалтийского края» kaudu.

Mil määral eesti ajaloo õpetamine rahvakoolis teenis konfessionaal-feodaalse kooli, uue ilmliku eesti rahvakooli ja tsaari-vene kroonukooli ülesandeid ning allus balti-saksa, eesti kodanlike ajaloolaste ja vene aadellik-monarhistliku historiograafia mõjudele, näeme alljärgnevast käsitlusest.

Et feodaalsete tootmissuhete baasil loodud eesti konfessionaalse rahvakooli peamiseks ülesandeks oli aidata neid suhteid säilitada ja tugevdada, pidi ka XIX saj. 50-ndate aastate lõpul kihelkonnakooli õppeplaani võetud ajalooõpetus taotlema samu eesmärke. Objektiivselt tähendas see rahva pimestamist, tema vaimu nürimist. XIX saj. 60—70-ndatel aastatel eesti maarahva kihelkonnakoolides esimese eestikeelse ajalooõpikuna käibel olnud J. G. Schwarz'i teose «Sündinud asjade juttustamine»¹ balti-saksa historiograafia kontseptsioonide positsioonidelt käsitletud eesti ajaloo osad ei vastanud seega eesti rahva, vaid balti-saksa feodaalide huvidele.

Kui 1860-ndate aastate teisel poolel sai üldiselt teatavaks uue kooliseaduse ettevalmistamine Balti kubermangudele, alustas C. R. Jakobson koos oma mõttekaasatega ägedat võitlust feodaalse rahvakooli ja selle konfessionaalse sisu vastu ning uue, ilmliku kooli eest. Seoses sellega võttis 60—70-ndate aastate vahetusel eriti ulatusliku iseloomu nõudmine võtta ka vallakooli õppeplaani kohalik (eesti) ajalugu. Eesti ajaloo õpetamise kaudu lootsid eesti rahvusliku liikumise juhid kasvatada rõhutud talurahva rahvuslikku iseteadvust ja äratada teda võitlusele feodalismi igandite vastu.

See nõudmine tähendas ühtlasi ka uue vaate kujunemist vallakooli kui rahvakooli esimese astme ülesannetest. Balti parunid ja pastorid pidasid vallakooli ülesanded täide-
tuks, kui õpilased oskasid lugeda, kirjutada, rehkendada ja palvetada. Tolleaegne eesti eesrindlik pedagoogiline mõte pidas aga seda alles töö alguseks. Et vallakool oli tolleaegsete piiratud tingimuste ja maarahva põhiliste hulkade äärmise vaesuse tõttu tegelikult iseseisvaks, mitte aga ettevalmistavaks õppeasutuseks, pidi ta õpilastele andma mingisugusegi lõpetatud hariduse. Sellest ka nõuded õppeplaani laiendamise kohta ja vajadus tutvustada õpilasi oma kodukoha ajalooaga.

Kohaliku ajaloo õpetamisest vallakoolis oli juttu tehtud juba kooliõpetajate konverentsidel. Nii rõhutati 1867. a. Viljandi «koolmeistrite konwereznil», et vallakoolis oleks vaja õpetada «isamaa sündinud lugusid» seoses koduloo õpetamisega. Seda seisukohta toetas 1869. a. kirjanik ja kooliõpetaja J. Pärn oma raamatus «Mõistlik majapidaja ja lastekasvataja», kus ta pidas vajalikuks õpetada «isamaa sündinud lugusid, mööda minevast ja olevast ajast».²

«Mõnda lühikest tähendust meie kodumaa ja Weneriigi kuulsamatest juhtumistest» pidas ka Fr. R. Kreutzwald vajalikuks vallakoolis õpetada, kuigi ta võttis selles küsimuses poliitiliselt tagasihoidliku hoiaku.³

Eesti ajaloo õpetamise küsimust käsitleti veel C. R. Jakobsoni tuntud ajakirjanduslikus poleemikas 1870. a. Paljastades selle «suure sulesõja» käigus halastamatult Eesti alal valitsevaid pahesid koolitöös ja nõudes ajaloo õpetamisele täielikku eluõigust, pooldasid C. R. Jakobson ja tema mõttekaaslased ka «meie esivanemate sündinud lugude» õpetamist.

Eesti ajaloo käsitlemise võimalused vallakoolis olid tekkinud juba C. R. Jakobsoni «Kooli Lugemise raamatu» I ja II osa ilmunisega 1867. ja 1875. a. C. R. Jakobsoni «Kolme isamaa kõne» (1870) ja J. Hurda töö «Pildid isamaa sündinud asjust» (1871)

¹ Vt. lähemalt «Nõukogude Kool» nr. 2, 1961, lk. 147—153.

² J. Pärn, Mõistlik majapidaja ja lastekasvataja. Üks nõuandmise raamat pere-
meestele, perenaistele, koolmeistritele ja kes veel seks saada soovivad, Tartu 1873, lk. 77.

³ Eesti-rahva Kasulik Kalender, 1870.

rahvakooliõpetajatele kättesaadavaks muutumisega oli võimalik Schwarzzi õpikus ja ka Jakobsoni lugemisraamatus leiduvat ajaloolist materjali eestlaste ajaloo kohta eesti rahvusliku liikumise kodanlik-demokraatliku ajalookontseptsiooni kohaselt tunduvalt laiendada.

Suureks sammuks võitluses feodaalse kooli vastu oli valla- ja kihelkonnakoolide uute õppeplaanide kehtestamine Liivimaal 1874. a., mis löi aluse XIX saj. teisel poolel uue eesti rahvakooli ja tema ilmliku sisu eest peetavale võitlusele. Kuigi nendes «õpetuse plaanides» ei ole otsesest viidet vajadusele õpetada luteri usu valla- ja kihelkonnakoolides eesti ajalugu, võimaldas õppeplaanide lisas olev ajaloo õpetamist puudutav võrdlemisi üldsõnaline märkus⁴ kasutada lugemis- ja geograafiatundides teatavat osa ajast ka kodumaa (eesti) ajaloo tundmaõppimiseks, legaliseerides seega varem mainitud nõudeid eesti ajaloo käsitlemise kohta vallakoolis. Jakobsoni «Kooli Lugemise raamatus» olevate eesti ajalugu käsitlevate palade kõrvale ilmus 1877. a. M. J. Eiseni «Eesti, Liivi ja Kuura maa ajalugu Muistsest ajast meie ajani», mille juures pole küll märkust, et see oleks õpik, kuid mida ülesehituse poolest võis õpikuna kasutada. H. Prantsu andmetel oligi M. Eiseni raamat koolide jaoks kirjutatud.⁵

Hoolimata 1874. a. õppeplaanide kaudseist vihjeist kodumaa ajaloo õpetamise võimalustele koos emakeele ja geograafiaga, oli eesti ajaloo vallakooli õppeplaanini võtmine endiselt päevakorral. 1879. a., pidades Eesti Kirjameeste Seltsis kõnet ajaloo õppimise tähtsusest⁶, nimetas endine kihelkonnakooliõpetaja ja seltsi liige P. Undritz ajaloo, eriti aga isamaa ajaloo puudumist vallakoolidest «väga kahetsemise vääriliseks puuduseks, mille parandamine meie käes ei seisa». Kuid samas märkis kõneleja rahuldusega, et seda puudust on osaliselt kompenseerinud lugemike olemasolu, «kus heaste palju lugusi ajaloost üleval seisab», ning andis vihjamisi mõista, et «kui iga koolmeister isi palav isamaa armastaja on, siis on temal nõuusi ja teid küllalt, oma laste südames isamaa armastust äratada».

Eesti ajaloo õpetamise kogemused 1874. a. õppeplaanil alusel võttis kokku Tartu vallakooliõpetajate seminari direktor F. Hollmann, kes 1884. a. Tartus koolmeistrite koosolekul peetud kõnes «Üleüldise ajaloo õpetamine walla-koolis» esitas konkreetse plaani, kuidas seoses geograafia õpetamisega oli võimalik ka kodumaa (Baltikumi) ja koduriigi (Venemaa) ajalugu käsitleda. Selle plaani esimesed punktid pidid õpilastele näitama, «kuidas wiisi meie kodumaa aega mööda Saksarüütlike ordu ühise valitsuse alla on saanud» ja ... ta «püha Maarja maaks» on tehtud.

Järgnevalt pidi käsitletama, «kuida Evangeeliumi usk siin on juurduma hakanud, ja hoolimata jesuiitide takistustest ka Rootsi kuningate walitsuse all meie kodumaale waimuharimise alguse saatnud», ja lõpuks pidi õpilastele selgeks tehtama, kuidas «meie kodumaa kõige oma Evangeeliumi usuga, oma ära-keeltega ja ära-seadustega Wene keisri kaitsmise alla on saanud».

Näidisplaani autori arvates pidi kodumaa (Baltikumi) tundmist vallakoolis teisel ja kolmandal õppeaastal õpetatama. Muidugi pidas Hollmann eesti ajaloo käsitlemist vallakoolis võimalikuks ja vajalikuks ainult balti-saksa kontseptsiooni kohaselt ja ainult J. G. Schwarzzi ajalooõpiku järgi.

Üldiselt aga on tol perioodil suhtumine eesti ajaloo õppimisse leigevõitu olnud, mida märkis ära ka Eesti Kirjameeste Seltsi liige A. Dido Seltsi 8. jaan. 1882. a. XXIX koosolekul «ajaloo õppimise kasust» kõnet pidades ja soovides «iseäranis seda, et Eestlased ajalugu ja nimelt oma ajalugu rohkem pidada õppima kui seni ajani».⁷

Nähtavasti olid sellise suhtumise peamiseks põhjuseks balti parunite ja pastorite väenuavaldused eesti ajaloo õpetamise suhtes ning isegi otsese surve avaldamine nen-

⁴ Vrdl. Liivimaa Luteri usu maakoolide õpetuse plaanid, 1874, lk. 7.

⁵ «Perno Postimees ehk Näddalaleht» nr. 16, 20. IV 1879.

⁶ Sealsamas.

⁷ EKS protokollid, XXIX koosolek, 8. jaan. 1882, lk. 2.

afele, kes püüdsid «isamaa ajalugu» rahvakoolis kodanlik-demokraatliku kontseptsiooni kohaselt õpetada, samuti tsariametnike ebasõbralik hoiak, eriti pärast reformi.

Juba 1870. a. juhtis C. R. Jakobson tähelepanu sellele, et ajaloo võtmist rahvakooli õppeplaani püüti mõningates ringkondades kvalifitseerida riigivastase tegevusena:

«Hakka pealegi... maailma sündinud asju küsima, siis vaata, et sind maailma ees mõneks mässajaks ja rahva ülesässitajaks ei võtta välja tuttuluttutada.»⁸

1882. a. ründas Valga praost Kupfer Võnnus toimunud Liivimaa pastorite sinodil raevukalt kihelkonnakoole, kus õpetatavat sageli väga laialt ajalugu.⁹

Vallakooli õpilastele (tsarismi reaktsiooni pealetungi aastatel pärast 1886. aastat ka kihelkonnakooli õpilastele) kohaliku ajaloo kohta teadmiste saamise peaaegu ainsaks allikaks olid C. R. Jakobsoni, C. Malmi, A. Grenzsteini ja M. Kampmanni emakeele lugemikud, täpsemalt nende lugemike ajaloolased osad.

Võttes arvesse ajaloo kui õppeaine puudumist vallakoolide õppeplaanis, püüdsid XIX saj. II poole lugemisraamatute autorid anda võimalikult rohkem palasid ka eesti ajaloo alalt. Silmapaistev koht oli siin C. R. Jakobsoni «Kooli Lugemise raamatul» kui kõige laialdasemalt ja kõige kauem käibel olnud emakeele lugemikul revolutsioonielse rahvakoolis, kus eesti ajalugu oli käsitletud tolle aja kohta progressiivse kodanlik-demokraatliku suuna positsioonidelt.

Teatav tähtsus eesti ajaloo õpetamise seisukohalt rahvakoolides on olnud ka koduloo- ja geograafiaõpikutel ning üld- ja vene ajaloo Baltikumil ajalugu puudutavatel osadel. Eriiline tähtsus eesti koolinoorsoo huvi äratamiseks eesti rahva mineviku ja eesti ajaloo vastu oli mõõdunud sajandi viimaseil aastakümneil eesti kirjanduses valitsenud algupärase ajaloolisel ilukirjandusel. Selle algatajaks oli Eduard Bornhöhe, kelle ajalooline jutustus «Tasuja» saavutas eesti rahva, eriti aga koolinoorsoo hulgas suure populaarsuse. «Tasujale» järgnes nii Bornhöhe enese kui ka tema järelkäijate Saali ja Järve sulest teisi ajaloolisi jutustusi ja romaane, mille selgesti väljendatud saksavastane hoiak, rõhumist tauniv tendents ja kiire levik rahva hulgas tekitasid rahutust nii balti-saksa parunite kui ka nende liitlaste — tsari kroonuametnike hulgas. Need raamatud kujundasid tolleaegse õpilaskonna ajaloolisi vaateid (vähem ajaloolisi teadmisi) eesti kodanlik-demokraatliku ajaloolise mõtte tõekspidamiste vaimus.

1905.—1907. a. revolutsiooni ajal ja sellele järgnenud perioodil toimunud muudatused kajastusid ka eesti ajaloo õpetamisel eesti rahvakoolides. Eesti haridusseltside poolt asutatud emakeelsetes kõrgemates rahvakoolides lubati õpetada eesti ajalugu, samuti kasvas rahva hulgas ning õpetajaskonnas nõudmine eesti ajaloo õpetamiseks ka teistes rahvakoolitüüpides.

Kujukalt väljenduvad uued nõudmised Eestimaa kubermangu seadusandlike ettepanekute läbitöötamise ettevalmistava komisjoni koolide alakomisjoni töös 1906. a., samuti Eesti- ja Liivimaa kubermangu ministeeriumikoolide ettepanekutes koolide uue õppeplaani ja programme kohta.

Nii koolide alakomisjoni tööd kui ka ministeeriumikoolide õppenõukogude ettepanekuid läbis nõue õpetada nii rahvakooli alamal kui ka ülemal astmel vene ja üldajaloo kõrval või nende osana kohalikku (eesti) ajalugu.

Ettepanekute koostamine uute rahvakoolide ajaloo programmide näitliku väljatöötamise eesmärgil osutus pettemanõuvriks ning kehtivate ajaloo programmide muutmiseks mingisugust luba ei antud. On aga andmeid, mis lubavad oletada, et 1905. a. revolutsiooni sündmuste mõjul hakati revolutsiooni ajal ja ka pärast seda paljudes eesti rahvakoolides ajalugu ja teisi aineid õpetama emakeeles, kusjuures ajaloo programmi võeti õpetajate endi algatusel andmeid eesti ajaloost.¹⁰ Seda tõendavad ka kaasaegsete mäles-

⁸ «Eesti Postimees» nr. 21, 1870, 27. mail.

⁹ «Olevik» 1882, nr. 24.

¹⁰ Eesti NSV TA Kirjandusmuuseum, stipendiaadi aruanne Väandra kihelkonnast, f. 200, 4:2, lk. 165.

tused oma õppimispäevilt kihelkonnakoolis.¹¹ On teada, et üks Viljandimaa vallavolikogudest soovitas koguni võtta ajalooõpikuna rahvakoolides kasutamisele «Eestlane ja tema isand».¹²

Tõenäoliselt just ajaloo õpetamist pidas silmas vene rahvahariduse ministeerium oma korralduses 11. nov. 1913. a. Riia õpperingkonna kuraatorile, milles märgiti, et mõnedes Baltimaade koolides õpetatakse aineid kinnitamata programmide järgi, kusjuures need ei vasta alghariduse eesmärkidele «anda õpilastele usulis-kombelist kasvatust ja kasvatada nendes armastust tsaari ja Venemaa vastu». Ministeerium tegi kuraatorile ülesandeks nõuda rahvakoolide direktoritelt ja inspektoritelt erilise tähelepanu osutamist programmide omavolilise täiendamise juhtudele ning süüdistas selliste «ilmselt tendentsioosete» ja kinnitamata programmide kasutamises vahetult rahvakooliõpetajaid ning nõudis süüdlaste ranget vastutuselevõtmist ümberpaigutamise või vallandamise näol.¹³ Sel viisil püüti rahva nõudmist ja soovi õppida tundma oma kodumaa ajalugu drastiliste abinõudega maha suruda. Põhijoontes jäigi eesti rahvakoolis ajaloo õpetamine muutmatuks. Endiselt õpiti kihelkonnakoolides vene keeles tsarismi ajalugu.

Nagu eeltoodust nähtub, hakati kohaliku ajaloo elemente eesti rahvakoolis õpetama juba möödunud sajandi 60-ndatel aastatel, kusjuures eesti ajaloo programmivõtmise kasuks võtsid sõna eesti kodanliku rahvusliku liikumise silmapaistvamad tegelased eesotsas C. R. Jakobsoni ja Fr. R. Kreutzwaldiga.

Kohaliku ajaloo õpetamise ülesandena käsitasid baltlased ja nende poolehoidjad saksa röövnullutajate XIII saj. vallutuste õigustamist ja saksa feodaalide kultuurtreeriliku osa näitamist. Rahvusliku liikumise kodanlik-demokraatlik suund aga taotles kohaliku ajaloo õpetamise kaudu eestlaste rahvusliku iseteadvuse süvendamist, eesti ja vene rahva ajalooliste sidemete ja sõpruse näitamist ning truuduse kasvatamist tsaari isevalitsusele. Põhiline osa kohaliku ajaloo materjalist anti õpilastele emakeele tundides emakeele lugemikesse paigutatud ajalooliste palade kaudu, vähesel määral ka koduloo- ja geograafiatundides ning üld- ja vene ajaloo kursuse läbivõtmisel.

Kohalikku ajalugu puudutava materjali balti-saksa-vastane suund ja klerikaalsete tendentside puudumine eriti C. R. Jakobsoni koolilugemikus kutsus esile Eestimaal valitsevate seisuste — balti-saksa aadli ja luteri usu vaimulikkonna teravalt vaenuliku suhtumise kohaliku ajaloo õpetamisse eesti rahvakoolis.

Seetõttu toimus eesti ajalosse puutuva materjali õpetamine valla- ja kihelkonnakoolides poolsalaja, sest, olles pastoritest täielikus sõltuvuses, ei julgenud koolmeistrid seda avalikult teha.

Eesti ajaloo õpetamist pidurdasid omalt poolt ka tsaarivõimude eitav suhtumine ajaloo õpetamisse, eriti pärast 1886. aastat, reaktsioonilise venestuspoliitika tingimustes, ning eesti ajaloo probleemide puudulik läbitõõtamine tol ajal.

Süsteemiliselt õpetati eesti ajalugu üksnes eesti haridusseltside poolt 1905.—1907. a. revolutsiooni järgsel perioodil loodud kõrgemates rahvakoolides, esmajoones aga Eesti Noorsoo Kasvatuse Seltsi Tartu tütarlastekoolis.

XX sajandi algust eesti ajaloolise ja metoodilise mõtte arengus iseloomustab kodanlik-natsionalistliku suuna tugevnemine. Selle mõjul taotlesid nii reaktsioonilise koolitegelase M. Kampmanni koolilugemiku ajaloolised palad kui ka eesti ajaloo õpetamine W. Reimanni kirjutatud eesti ajaloo peatükkide järgi Soome ajaloolase Lindequisti «Üleüldises ajaloo» eesti noorsoo kasvatamises kodanlik-objektivistlikke eesmärke.

¹¹ H. Kruusi jt. andmed oma mälestustest.

¹² J. Käosaare andmed.

¹³ Riia õpperingkonna tsirkulaarid, 1913, lk. 616—617.

Väärtuslik uurimus eesti agraarajaloost*

J. KAHK ja E. TARVEL,
ajalookandidaadid

Marksismi klassikud, eriti Fr. Engels, pühendasid omal ajal suurt tähelepanu XVI sajandi ajaloole. Fr. Engels juhtis tähelepanu sellele, et tol ajal toimusid suured ümberkorraldused, mis avaldasid järelmõju kogu Ida-Euroopa majanduslikule ja poliitilisele arengule veel mitu sajandit. Seetõttu on ka täiesti arusaadav see suur huvi, mida paljud silmapaistvad nõukogude ajaloolased (J. Vipper, I. Smirnov, S. Schmidt jt.) on tundnud just selle perioodi vastu Nõukogude Liidu ajaloos. Ajalooõpetajad teavad aga omast käest, et ajaloo programm pühendab nii Nõukogude Liidu kui ka Eesti ajaloo osas suurt tähelepanu sellele ajajärgule, mis on oma iseloomult küllaltki komplitseeritud, käsitlemisele tuleb rida uusi mõisteid jne. Kõige selle tõttu võib aina tervitada, et noore ajaloolase H. Ligi sulest on ilmunud esimene põhjalikum marksistlik ülevaade sellest nii majandusliku kui ka poliitilise arengu seisukohalt murrangulisest perioodist eesti rahva ajaloos. Raamatu autor pole piirunud pealkirjas osutatud kolme aasta pikkuse ajalõiguga, vaid on jälginud feodaalsuhete arengut ja talurahva olukorra muutumist juba XV sajandi algusest, eriti aga XV—XVI sajandi vahetusest alates. Kohati ulatub käsitus XIV ja isegi XIII sajandisse.

Balti-saksa ajaloolased pöörasid XVI sajandi esimesele poolele kui balti-saksa feodaalide võimu ühele kõrgpunktile suurt tähelepanu. Poliitilise ajaloo kõrval on nad mõnevõrra peatunud ka agraarajaloo, seal-

* H. Ligi, Eesti talurahva olukord ja klassivõitlus Liivi sõja algul (1558—1561). Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituut. Tallinn 1961. 473 lk. + 1 kaart. Trükiarv 1000 eks. Hind 1 rbl. 77 kop.

hulgas talurahva ajaloo küsimustel. Kõigis balti-saksa ajaloolaste (H. v. Bruiningki, A. v. Transehe-Rosenecki, H. Bosse jt.) töödes õigustati ja ülistati saksa feodaalide tegevust. Kodanlik Eesti ajalooteadus (J. Uluots, E. Blumfeldt jt.) võttis omaks enamiku balti-saksa ajaloolaste rahvaväenulikke seisukohti, eriti need, mis olid esitatud H. Bosse doktoridissertatsioonis ja mida peeti Liivimaa talurahva ajaloo küsimustes ajalooteaduse viimaseks sõnaks. H. Ligi raamat annab vastulöögi nende ajaloolaste katseile kujutada eesti talurahva majanduslikku ja õiguslikku olukorda XV sajandil ja XVI sajandi esimesel poolel võimalikult roosades värvides ning Liivi orduriiki saksa feodaalide ja Baltimaade pärisrahvaste ühisriigina. Nendele valekontseptsioonidele vastulöögi andmine on väga aktuaalseks muutunud tänapäeval, millal paljud Saksa Föderatiivse Vabariigi ajaloolased püüavad taolisi kontseptsioone rakendada Bonni agressiivse ja militaristliku poliitika teenistuses.

H. Ligil läks korda näidata, et paljud, kuni viimase ajani kodanlikus ajaloolases kirjanduses laialt levinud seisukohad olid täiesti ekslikud. Autori enda käsitus on kindlalt tõestatud faktilise materjaliga ning ka kaugemaleulatuvad hüpoteetilist laadi seisukohad tuginevad lõppude lõpuks teadaolevatele faktidele. H. Ligi teeneks on paljude uute ajalooallikate teaduslik kasutamine. Ta on esimesena süstemaatiliselt ja põhjalikult läbi töötanud Eesti NSV Riiklikus Ajaloo Keskarhiivis ning Tallinna Linna ja Harju Rajooni Riiklikus Arhiivis leiduvad XVI sajandi vakuraamatud, 1569. aastal Rootsi võimude poolt koostatud Põhja-Eesti maa- ja maksuraamatu ning

teisi allikaid. Kuigi need arhiivimaterjalid olid balti-saksa ja kodanlikele eesti autoritele suuremalt osalt tuntud, kasutati neid enamasti väga pinnapealselt, piirduti vaid üksikute illustreerivate näidetega ning tõlgendati neidki pahatihti ebatäpselt või täiesti väärtalt.

Õppetundides, kuid veelgi rohkem klassivälises ajaloolases töös tuleb õpetajail sageli kohtuda mõistetega *adratalupojad, vabadikud, üksjalad* jne. Kuigi kõiki neid mõisteid pole vaja põhjalikumalt õpilastega käsitleda, siis õpetajale endale peab nende mõistete sisu ja omavaheline vahekord selge olema. Vastasel korral pole tal täpset kujutlust, kes ja mis oli õieti see eesti talurahvas, kes feodalismi pikkadel sajanditel kandis tootmisprotsessi kogu raskust ning võitles eksploateerimise vastu. Kuni viimase ajani polnud aga ajaloolases kirjanduses antud süstemaatilist marksistlikku ülevaadet, millistest kihtidest ja gruppidest koosnes eesti talurahvas feodalismi perioodil. Andnud oma raamatus sellise ülevaate, on H. Ligi osutanud suure teene ka meie ajalooõpetajaile. Kui balti-saksa ja eesti kodanlikud ajaloolased pöörsid peamist tähelepanu vabatalupoegade uurimisele, keda oli suhteliselt vähe, siis H. Ligi käsitluse keskpunktis on adratalupojad kui kõige arvukam talurahvarühmitis ning maata ja vähese maaga talupojad — üksjalad, vabadikud ja sulased. Autor valgustab üksikasjaliselt üksjalgade majanduslikku olukorda ning selle kihi teket. Ta jõuab järeldusele, et üksjalatalude teke on ühelt poolt seotud rahva arvu kasvuga ning teiselt poolt feodaalse tootmisviisi arenguga. H. Ligi toob õigupoolest esimesena meie ajalookirjanduses XVI sajandi vabadikud, andes nende kohta üksikasjalise ja diferentseeritud käsitluse, eraldades vabadike hulgas kolm põhi-gruppi. Täiesti põhjendatult käsitleb autor ka sulaseid eri grupina. Võrdluseks võib märkida, et H. Bosse ja tema järgi E. Blumfeldt ühendavad vabadikud ja sulased ühiseks maatute kihiks ning kõnelevad neist mõne vähetüleva reaga.

Väiksematest talurahva kihistumisega seotud küsimustest on H. Ligi uudsel lahendanud nn. vaimu ja heinamehe termini

tähenduse ning kummutab viimase osas kodanlikus Eestis töötanud taani päri'oluga balti-saksa ajaloolase P. Johanseni siiani üldiselt kehtinud seisukoha.

H. Ligi juhib esimesena veenvalt tähelepanu sellele, et mõisate rajamine ja teorendi osatähtsuse järjekindel tõus tõi kaasa adratalude majandusliku taseme teatava ühtlustumise ja lähendas omavahel eri talurahvakihte. Nii kujunesid eeldused eesti talupoegade majandusliku ja õigusliku seisundi ühtlustumiseks, mis ilmneb selgesti järgneval, XVII sajandil.

XV—XVI sajandi vahetusest peale algab eesti rahva ajaloolise arengu seisukohalt väga saatuslik protsess — mõisate majapidamise intensiivse arengu ja teoorjuse pideva kasvu periood, mis omakorda kutsub esile lakkamatu mõisavastase klassi võitluse. Ajalooõpetaja peab oskama õpilastele hästi selgitada, et see on eesti rahva elus pikk ja raske ajajärk. Selle algust tähistab Koluvere sõda 1560. aastal ja lõppu Mahtra sõda 1858. aastal. Juba algul kerkitab teravalt üles nn. talurahvaküsimus. Seda küsimust ei lahendata isegi veel siis, kui langevad feodalismi ahelad, sest mõisniku rõhumise alt vabanenud talupoeg langeb kapitalisti ja kuluka küüsi. Ajalootundides peab püüdma õpetada nähtusi ajaloolises perspektiivis, et õpilased näeksid ka talurahva sajanditepikkust võitlust rõhumise vastu ja nn. talurahvaküsimust, mis, nagu seda rõhutatakse NLKP uues programmis, leidis oma lahenduse alles Lenini kooperatsiooniplaani alusel.

H. Ligi on esimene ajaloolane, kes rajas veenva faktilise vundamenti sellele eesti nõukogude ajalookirjanduses juba esitatud väitele, et eesti talurahva teoorjusliku rõhumise kannatusrikas periood algas just nimelt XV—XVI sajandi vahetusel. Nimetatud uurimisel on aga suurem üldteoreetiline tähtsus, sest ta võimaldab Eesti ajalugu sellel ajajärgul n.ö. kindlalt lülitada üld-euroopalise arengu ja periodiseeringu raamidesse. Fr. Engels juhtis esimesena tähelepanu sellele, et Elbe jõest ida pool asuvate maade ajaloos algab XVI sajandi esimesest poolest teoorjusliku mõisamajanduse arenemise, talupoegade olukorra halvenemise ja feodaalmõisnike

poliitiliste positsioonide tugevnenemise periood. H. Ligi kogutud ja analüüsitud materjal näitab veenvalt, et see iseloomustus kehtib ka Eesti kohta. Üksikute mõisate ja rajoonide andmete kriitilise analüüsi ning üldistamise põhjal näitab autor, kuidas teorent, võrreldes teiste rendiliikidega (raha- ja naturaarent), muutus valitsevaks, kusjuures on näidatud, et võrreldes läänimõisatega, arenes see protsess eramõisates tunduvalt kiiremini. Teoorjuse kasvuga tihedas seoses jälgib autor mõisatevõrgu kujunemist Eesti territooriumil. XV sajandi lõpust alates täheldab ta uute mõisate hulgalist ilmunist allikatesse ning märgib ühtlasi, et reas varasemates mõisates toimus XV sajandi lõpul ja XVI sajandi esimesel poolel põldude laiendamine talupõldude arvel.

Teatud kahtlusi äratavad autori meetod adralatu poolt nädalas tehtud rakmepäevade hulga väljaarvutamisel (lk. 134 jj.). Seal on püütud mõisapõldudelt saadud viljahulga põhjal, kasutades keskmist saagikuse määra, välja arvutada iga mõisa külvipinna umbkaudne suurus. Saadud suurus on võrreldud mõisa käsutuses olevate teolisi andvate adralatude (ja adramaade) arvuga. Üpris ebamäärased on ka andmed arvutuseks vajaliku kolmanda komponendi, nimelt teotöö intensiivsuse kohta. Tundub, et nii kõikuvate ja ligikaudsete lähteandmete korral ei oleks tohtinud pretendeerida teopäevade arvu kindlaksmääramisele igas konkreetsetes mõisas, vaid oleks tulnud piirduda mingite laiemalt kehtivate keskmiste piirarvudega.

Käsitlenud ka teisi feodaalrendi vorme ning võrrelnud feodaalset ekspuuteerimist talude majandusliku kandejõuga, näitab H. Ligi, kui aluseta oli balti-saksa ja kodanlike eesti ajaloolaste maalitud idüllisepatriarhaalne pilt Liivi sõja eelsest olukorrast, kus eesti talupojad olevat elanud majanduslikus jõukuses ning vakupidude ajal prassinud feodaalidega ühises rikkalikus peolauas. Selle asemel tõuseb H. Ligi raamatu lehekülgedelt meie vaimusilma ette sünge pilt talurahva ekspuuteerimise süvenemisest, mis viis selleni, et feodaalne rent neelas keskmiselt poole talupere tööviljast.

Autor näitab, et talupoegadel polnud XVI sajandi esimesel poolel enam omandiõigust maale ning seoses sellega tõestab, et mõisad rajati rõhuvas enamikus põlis-tele asustatud talumaadele ning et ka mõisapõldude edasine laiendamine toimus talumaade arvel. Kahjuks on väga põgusalt vaadeldud kogukondliku maakasutuse probleemi, millest (teema seisukohalt olulisest küsimusest) oleks tahtnud kindlasti hoopis põhjalikumalt kuulda.

Uurimuse neljas peatükk «Talurahva klassivõitlus» annab ereda pildi talurahvaliikumise aktiveerimise Liivi sõja algul. Peatükk rajaneb publitseeritud allikmaterjalil, kuid selles on ka rohkesti esmakordselt teaduslikku käsitluse toodud andmeid. Autor käsitleb õnnestunud eesti talupoegade ja Vene vägede vahelist koostööd võitluses saksa feodaalide vastu. Peatüki raskuspunktiks on Lääne-Eesti talupoegade ülestõus 1560. a. sügisel, üks väljapaistvamaid lehekülgi eesti talurahva klassivõitluse ajaloost. H. Ligi on lähemalt piiritletud ülestõusu ala, kontrollides allikate põhjal varasemaid seisukohti ülestõusu levikuala suhtes. Ta tõestab, et ülestõus haaras suure osa Lääne- ja Harjumaast, kusjuures selle keskus asus Harju ja Läänemaa piirirajoonis. H. Ligi näitab ühtlasi veenvalt, et 1560. aasta ülestõus kujutab endast puhtakujulist talurahva ülestõusu selgesti väljendunud antifeodaalse, mitte aga rahvusliku iseloomuga. H. Ligi käsitlus tõestab, et eesti talurahvas ei olnud Liivi sõja puhkemisel poliitiliselt indiferentne mass, vaid avaldas selgesti oma sümpaatiid ja antipaatiid, astudes, relv käes, feodaalse ekspuuteerimise ja saksa feodaalide vastu, toetades seega objektiivselt Moskva riigi võitlust.

Väga tervitatav on see, et uurimusele on lisatud XVI sajandi keskel Eestis eksisteerinud mõisate nimestik, selle põhjal koostatud kaart ja vastav tabel. Need aitavad selgitada teoorjusliku mõisamajanduse arengutaset eri paikkondades. Mõisate nimekirjas esinevad laiemad ekskursid, mis kujutavad endast õigupoolest pisemaid asustusaloolisi eriuurimusi, peaksid erilist huvi pakkuma meie koduloolastele.

Nii mõisate nimekirjas, kaardil kui ka

tabelis leidub väiksemaid ebatäpsusi (Kandla pro Kandle, Vastsemõisa pro Vastemõisa, Vana-Varbola pro Vana-Varbla jne.), nagu neid igas suuremas töös paratamatult ette tuleb. Samuti võib muidugi igas suuremas töös leida mitmetiloe-tavusi või tõlkeerinevusi. Antud töö kohta võib aga kokku võttes julgesti öelda, et see on materjali esitamise poolest kor-rektne ja täpne.

Monograafiat lugedes tekib mõningaid soove. Kahju, et autor on kahe silma va-hele jätnud tootlike jõudude olukorra. Küsimuse riivamine sissejuhatuses mõnel leheküljel pole kaugeltki piisav. Teata-vasti töötab autor küll praegu selle küsi-

muse uurimisel edasi, nii et võime jääda ootama edasisi tulemusi. Arvatavasti oleks uurimusele kasuks tulnud ka võrdlev-aja-loolise meetodi laialdasem rakendamine statistilise meetodi kõrval.

Monograafias on käsitletud ja lahenda-tud suuri probleeme ning palju üksikküsi-musi, see äratav lugejas mõtteid ja huvi meie rahva kauge mineviku vastu. Raamat annab laiahaardelise ja ilmeka pildi eesti talurahva olukorrast ja võitlusest sünd-musterohkel XVI sajandil. H. Ligi mono-graafia on kõrgetasemeline teaduslik uuri-mus, mis on väärtuslikuks panuseks Eesti nõukogude historiograafiasse.

Õiendus

«Nõukogude Koolis» nr. 12, 1961. a. ilmunud O. Kärneri artiklis «Ratsionaalarvude käsitlemine 6. klassis» tuleb lugeda:

lk. 945 alt 9. rea lõpp: $-a : (-b) = +a : b$ ja lk. 946 ülalt 23. rea lõpp: ...; ja
 $2 = -a \left(-\frac{2}{a}\right) = \left(-\frac{2}{a}\right) (-a),$

SISUKORD

Juhtkiri. Kasvatada tulevikuinimest	1	A. Kimmel. Uhest metoodilisest võttest võõrkeele õpetamisel	56
UURIMUSI JA ÜLDISTUSI			
H. Liimets. Raskesti kasvatatavuse ole- mus ja põhjused	5	MEILT JA MUJALT	
E. Koemets. Teksti sõnastamise ehk elokutsiooni õpetamine	12	S. Smirnov. Tšehhoslovakkias õpitakse vene keelt	67
A. Kriisa. Kirjandusteooria õpetamine keskkoolis	20	K. Kann. Muljeid Moskvast toimunud rahvusvahelisest võõrkeeltealasest seminarist	69
E. Pajumaa. Õppigem Kivilõppel saa- dud kogemustest	28	AJALOO LEHEKÜLGEDELT	
M. Teoste. Õpilaste väsimuse kujune- mine koolipäeva jooksul	33	K. Kotsar. Eesti ajalugu Oktoobri-revo- lutsiooni-eelses rahvakoolis	71
S. Masso. Kodunduse õpetamise metoo- dika	37	KRIITIKA JA BIBLIOGRAAFIA	
TOOKOGEMUSI			
L. Parvet. Klassijuhataja ja komsomoli- grupp	41	J. Kahk ja E. Tarvel. Väärtuslik uuri- mus eesti agraarajaloost	76
A. Telgmaa. Arvutamise õpetamine arvutuslülakatil 8-klassilises koolis	44		

Toimetuse kolleegium: A. Elango, E. Jaanvärk, R. Kalling, J. Kipper, A. Lints (toimetaja asetäitja), O. Martinson, L. Prits, A. Reiman, A. Sepp (toimetaja asetäitja), U. Siimann, L. Siimaste (toimetaja), A. Tiki, A. Valsiner.

Toimetuse aadress: Tallinn, Tõnismägi 11. tel. 454-25. Ladumisele antud 7. XII 1961. Trükkimisele antud 25. XII 1961. Trükiarv 3900. Paber 70×108, 1/16. Trükipoognaid 5,0. Formaadile 60×92 kohaldatud trükipoognaid 7,0. Arvestuspõognaid 7,87. MB-03278. Tellimise nr. 2399. Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk 54/58.

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

Ilmub 1 kord kuus. Uksiknumbri hind 30 kop.
Tellimishind: 6 kuud — rbl. 1.80.

*

«Советская школа». Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

30 kop.